

HANDBUCH DER
VOLKSSCHULPÄDAGOGIK

Die
Landschule

Von
Karl Eithardt

23901

VERLAG MORITZ DIESTERWEG
FRANKFURT A.M.

Handbuch der Volkschulpädagogik

Herausgegeben von
Ulrich Peters und Hermann Weimer

1931

Verlag Moriz Diesterweg, Frankfurt am Main

63487

63487

etc

Die Landschule

Von

Karl Eckhardt

Regierungs- und Schulrat
in Koblenz

130965

CASA SCOLAR
BIBLIOTECA PEDAGOGICA
Nº 23901

1931

Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main

Bestell-Nr. 2365

1956

Biblioteca Centrală Universitară
BUCUREȘTI
Cota ..63497.....
Inventar ..130965.....

RC 04/03

130965

B.C.U. Bucuresti



C130965

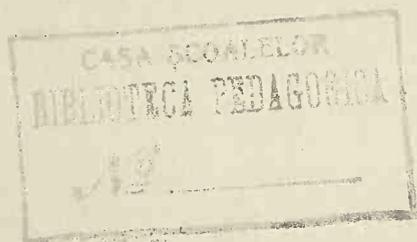
10028



GL 24

Meiner lieben Frau

zugeeignet



Vorwort.

Bei der Herausgabe dieses Buches drängt es mich, allen zu danken, mit denen ich bei meinen seitherigen Bemühungen um eine Erneuerung der Landschule in geistiger Verbindung gestanden habe: allen Landlehrern, in deren Werkstätte ich schauen durfte, allen Wegesuchern, die mit mir der neuen dorfeigenen Landschule zustrebten, allen Mitarbeitern in den Landschularbeitswochen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, mit denen ich Zwiesprache halten konnte, vor allem meinen Mitarbeitern aus dem Kreise Biedenkopf, mit denen ich fast zehn Jahre hindurch am Bau der neuen Landschule arbeiten durfte. Herzlichen Dank schulde ich auch allen Einsendern von Beiträgen aus ihrem Schulleben für dieses Buch, das eine Brücke vom Gewordenen zum Neuen schlagen und die deutsche Landschullehrerschaft aufrufen möchte, gemeinsam am Bau der neuen Schule des Landes in ihrer Eigenform und ohne Übernahme wesensfremder Züge zu arbeiten.

Koblenz, im Frühling 1931.

K. Eckhardt.

Inhaltsübersicht.

Seite

- Erstes Kapitel. Die Aufgaben der ländlichen Volksschule** 1
Die Landschule als Volksschule. Die Eigenform der Volksschule. — Die besondere Lage der Landschule. — Vereinigung des Erziehungs- und Leistungsgedankens. — Sinnvolle und besetzte Arbeit. — Berücksichtigung der jetzigen und künftigen Lage der Volksschulkinder. — Die lebensnahe Schule. — Die Landschule als die Schule des Landes. — Bedeutung der ländlichen Kultur. — Heimatschutz und Kulturpflege. — Volkstümliche Bildung. — Die dorfeigene Schule. — Schule und Bauernarbeit. — Die Landschule als die wenigstufige Schule. — Aus der Denkschrift des deutschen Lehrervereins über die Landschule. — Mängel oder Aufgaben zur inneren Umbildung der Landschule? — Rückschau.
- Zweites Kapitel. Die Bedeutung der Umwelt für die Landschularbeit** 15
Zur Milieukunde des Bauerdorfes. — Die Verwurzelung mit der Scholle. — Bauernarbeit und ihre seelischen Wirkungen. — Die Nachwirkungen der Unfreiheit. — Licht und Schatten. — Das Milieu im Industriearbeiterdorf. — Das Mischdorf. — Die ländliche Kulturkrise. — Aufgaben der Schule.
- Drittes Kapitel. Seelenkundliche Voraussetzungen der Landschularbeit** 22
Schwierigkeiten der seelenkundlichen Einstellung für den Landlehrer. — Die Schwachen in der Landschule. — „Psychologie des Landkinds“. — Ihre Lücken und Aufgaben. — Milieueinflüsse. — Aus den Ergebnissen von Bode und Fuchs. — Die Beobachtungsarbeit.
- Viertes Kapitel. Schulrechtliche Gegebenheiten als Voraussetzungen der Landschularbeit** 29
Die Schullastfrage und die Landschule. — Die Sesshaftmachung des Landlehrers. — Fragen der Selbstverwaltung der Schulverbände. — Der Kreis als Organ der Selbstverwaltung. — Die Frage der Konfessionalisierung der ländlichen Schulvorstände. — Wünsche an den Gesetzgeber. — Die Landschule in deutschen Ländern nach der Statistik.
- Fünftes Kapitel. Die Spannung zwischen dem Bildungsgedanken und der schulischen Enge auf dem Lande und Versuch zu ihrer Überwindung** 39
Der Bildungsgedanke und die neue Schule. — Die schulische Enge auf dem Lande. — Die Noth der Einlehrerschule. — Beseitigung oder Veredlung der einklassigen Schule? — Hilfe durch innere Umbildung.
- Sechstes Kapitel. Möglichkeiten und Grenzen der Landschülerneuerung** 48
Freiheit vom Stoff und ihre Grenzen. — Notwendigkeit der Freiheit in der Stoffauswahl. — Grenzen. — Die Ehrfurcht vor dem Bildungsgut. — „Wesentliche“ Stoffe. — Die Frage der Stoffsicherung in der neuen Schule. — Freiheit von der Facherteilung und ihre Grenzen. — Vorzüge des Gesamtunterrichtes. — Grenzen des Gesamtunterrichtes. — Möglichkeiten des Gesamtunterrichtes. — Freiheit vom System der Abteilungsgliederung und ihre Grenzen. — Lockerung der Abteilungsgliederung. — Möglichkeiten einer Abteilungsvereinigung. — Arbeitsgruppen. — Freie Gruppenarbeit. — Beispiele aus der Schule zu Isert. — Freiheit von der Methode und ihre Grenzen. — Arbeitsformen der Landschule. — Beseelung der Schulklasse. — Rückschau.
- Siebentes Kapitel. Zur Praxis des Gesamtunterrichtes** 72
Die Beziehungslosigkeit des sacherteiligen Unterrichtes. — Vom Recht und Unrecht der Theorien über den Gesamtunterricht. — Die gelegentliche Auswertung eines Stoffes. — Die Schülerfrage als Anstoß zum gesamtunterrichtlichen Verweilen. — Die Vereinigung des Verwandten. — Gesamtunterricht in Sachkreisen. — Beispiele aus der Arbeit von Kloos. — Der Gesamtunterricht Spielhagens. — Beispiel eines Planes. — Eigenwege der Fachgebiete.

| | Seite |
|---|------------|
| Achtes Kapitel. Die Arbeitsformen der Landschule | 103 |
| Die Stillbeschäftigung. — Das Schulbuch in der Landschule. — Beispiele zur Gruppenarbeit. — Der Nebenraum als Voraussetzung zur Eigentätigkeit in der Selbstbildung. — Die Sammelarbeit. — Die Lehrmittel der wenigstufigen Schule. — Das freie Schülergespräch in der wenigstufigen Schule. — Wirklichkeitstreue und lebensoffene Sprechsituationen. — Hausaufgaben. — Beispiele zu Schülerwochenberichten und Schülervorträgen. | |
| Neuntes Kapitel. Die Landschulklasse und ihre Gliederung | 124 |
| Abteilungen oder Arbeitsgruppen? — Die Stundentafel. — Die einklassige Schule. — Abteilungen im Religionsunterricht. — Stufen im Geschichtsunterricht. — Der Lehrgang und die Abteilungen des Gesamtunterrichts. — Die Stufen im Übungsunterricht (Lesen, Rechnen, Raumlehre). — Abteilung im Zeichnen, im Turnen und im Musikunterricht. — Der Stundenplan der einklassigen Schule. — Die Schule mit zwei Lehrern. — Die übrigen Formen der wenigstufigen Schule. — Experimentelle Untersuchungen über Störungen im Unterricht mit Abteilungen. — Das Schulleben in der Schulklasse. | |
| Zehntes Kapitel. Heimatleben in der Landschule | 144 |
| Die Pflege des Schauens. — Beobachtungsarbeit im Sprachunterricht. — Die Mundart und die Sprachpflege. — Die Heimatkunde. — Heimatlichkeit in Geschichte und Staatsbürgerkunde. — Heimaterziehung und Berufsarbeit. — Heimaterziehung und Dorfgemeinschaft. — Voraussetzungen der Kultur- und Heimatpflege durch die Schule. | |
| Elfte Kapitel. Die Landschule und die Ziele der „Richtlinien“ | 158 |
| Die Leistungsziele in den Schulfertigkeiten. — Lesen. — Rechtschreiben. — Rechnen. — Die „technischen“ Fächer. — Der Leistungsertrag in den Wissensgebieten. | |
| Zwölftes Kapitel. Der Lehrer in der Landschule | 166 |
| Der neue Lehrer. — Gemeinsamkeit der Vorbildung für Stadt und Land. — Wege der berufspraktischen Ausbildung. — Die freie Lehrerfortbildung. | |
| Dreizehntes Kapitel. Rückschau und Ausblicke | 177 |
| Die neue Landschule. — Aufgaben und Gefahren. — Möglichkeiten organisatorischer Verbesserungen. — Zentralschule und Landschulengemeinschaften. — Landschule und Elternschaft. — Landschule und ländliche Fortbildungsschule. — Versuchsschulen auf dem Lande. — Evolution oder Revolution der Landschularbeit? | |
| Anhang. Bilder aus der neuen Landschule | 185 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Gesamtunterricht in der einklassigen Schule zu Nohsbach. Von H. Kloos. 2. Gesamtunterricht i. d. Grundschule der zweiklassigen Schule zu Weisenbach. Von H. Rumpf. 3. Versuch zur Verwirklichung eines gegenwartsbetonten Gesamtunterrichtes im vierten und fünften Schuljahr (Klasse II) der dreiklassigen Schule zu Dautph. Von V. Meßler. 4. Gemeinschaftsarbeit in der einklassigen Schule zu Wiesenbach. Von K. Schulz. 5. Unterrichtsskizze einer Religionsstunde i. d. einklassigen Schule zu Niedertröben. Von J. Frey. 6. Sprecherziehung u. Sprachgestaltung i. d. einklassigen Schule zu Winterbach. Von J. Scherer. 7. Die Arbeit an einer Gangschrift in der einklassigen Schule zu Eckweiler. Von W. Rößler. 8. Pflege des Schülergesprächs auf der Oberstufe der zweiklassigen Schule zu Hochstetten. Von H. Graeff. 9. Aus einem Waldschulhaus. Von E. Haertel. 10. Auswertung der Arbeit im Versuchsfeld. Von L. Debus. 11. Waldschule. Von K. Bauer. | |
| Einschlägiges Schrifttum | 254 |
| Personen- und Sachverzeichnis | 259 |

Erstes Kapitel.

Die Aufgaben der ländlichen Volksschule.

Wer sich bemüht, Sinn und Wesen der Bildung aus einer grundsätzlichen Lebens- und Wesensschau der Zusammenhänge des Natur- und Geisteslebens herzuleiten, wird immer nur zu Erkenntnissen allgemeiner Natur und zu mehr oder weniger formal gehaltenen Bildungszielen kommen, denn die Grenze zwischen dem Zeitbedingten und Zeitlosen, dem Individuellen und Überindividuellen, dem Bedingten und Allgemeingültigen wird stets strittig bleiben und von den verschiedenen Zeitaltern und Weltanschauungen verschieden gezogen werden. Aber die im Allgemeinen und Formalen liegende Fragestellung wird durchsichtiger, sobald man sich anschickt, die reinen Erkenntnisse aus der Höhenschicht des Abstrakten herunterzuziehen und in irgendeiner Wirklichkeitsform des tatsächlichen Schullebens sinnenkraftig lebendig zu machen. Zugleich treten dabei neue Fragen auf, die von einer allgemeinen Erziehungslehre nicht beantwortet werden können, aber keineswegs unwesentlich sind, denn sie betreffen das persönliche Eigenleben und die Eigenform der betreffenden Schulgattung mit ihrer pädagogischen Wirklichkeit und beziehen sich auf Sinn und Wesen der Bildung in ihren konkreten Einzelformen.

Wenn wir nun hier versuchen wollen, die besondere Prägung der Bildungsarbeit zu bestimmen, zu der die Landschule ihrer Lage und ihrem Wesen gemäß kommen muß, so verdienen namentlich drei Richtungen ihrer Wesensgestalt unsere Beachtung:

1. die Landschule in ihrer Eigenart als Volksschule mit der ungünstigen und unzulänglichen Arbeitsspanne zwischen dem 6. und 14. Lebensjahr, die ganz auf sich selbst gestellt ist und eine ausreichende Unterstützung und Ergänzung durch anderweitige Bildungsfürsorge fast entbehren muß;
2. die Landschule als die Schule des Landes, die in eine besondere Lebens- und Kulturschicht eingebettet ist und durch ihren besonderen Dienst innerhalb dieser Sphäre dem Ganzen dienen soll;
3. die Landschule als die „anders“ organisierte Schule, verglichen mit den Regelformen der Stadtschulen.

*

Über den Sinn und das Wesen der Volksschulbildung hat man sich lange Zeit hindurch überhaupt wenig Gedanken gemacht, denn die Volksschulen sind nicht aus irgendeiner pädagogischen Idee heraus, etwa dem Gedanken der Demokratisierung der Bildung oder dem der nationalen Kultur oder dem der christlichen Erziehung, geschaffen worden, obwohl solche Leitgedanken nicht ohne Einfluß auf ihre Entwicklung geblieben sind. Praktische Bedürfnisse der Schreibstuben, Fürsorgestimmungen des sozialen Gewissens, Verwaltungsvorgen ob der störenden Unwissenheit der Massen, Kampf- und Werbeabsichten der Kirchen zur Zeit der Reformation und Gegenreformation, Wünsche der Wirtschaft und andere jenseits der pädagogischen Idee liegende geschichtliche Gegebenheiten riefen die Volksschule hervor und gestalteten

ihre Entwicklung. Die geistige Schicht, die aus den bereits früher entstandenen höheren Schulen hervorgegangen war, hatte kein Interesse an der Schaffung einer mit kräftigstem Eigenleben ausgestatteten und möglichst vollkommenen Volksschule, denn jede Verbreiterung der Bildungsschicht bedrohte zugleich auch die eigenen Bildungsvorrechte in Geltung, Besitz und Macht. Als dann die Volksschule unter dem Einflusse der Bildungsbedürfnisse eines erstarkenden Bürgertums, den Nachwirkungen der geistigen Strömungen der französischen Revolution, den Bemühungen um staatliche Erneuerung und Festigung, der politischen Neueinstellung durch die Arbeiterbewegung und anderes mehr eine überraschende innere und äußere Entfaltung erfuhr, da vervollkommnete sie zwar ihre äußere Form und steigerte ihre Leistungsfähigkeit durch bessere Lehrpläne, zweckmäßigen Aufbau und gründliche Lehrerbildung, fand aber doch nicht ihre Eigenform, sondern blieb als Leistungsschule ein schwächliches Abbild der höheren Schule. Zwar wuchs der Bildungsdrang der Arbeiterschaft, die von vermehrter Bildung wirtschaftliche Befreiung erwartete, des Handwerkerturns, das sich Waffen zum Kampf gegen die Konkurrenz der Großbetriebe verschaffen wollte, der Kleinbauern, die sich vor die Aufgabe der Steigerung ihrer Betriebsleistungen gestellt sahen, aber die dadurch lebendig gewordenen Kräfte kamen mehr den Fachschulen als der Volksschule zugute, oder sie wurden eingesetzt, um den Zugang zu den höheren Schulen zu erleichtern. So kam es, daß auch diese eigentlichen Volksschulschichten sich wenig um die Entwicklung ihrer Schule, der Schule des Volkes mühten. Die Volksschule, und das gilt auch für die Volksschule des Landes, hat ihre Eigenform bis heute noch nicht deutlich herausgearbeitet. Sie entlehnte ihren Aufbau und die Wahl der Bildungsgüter den Gelehrtenschulen und versuchte dann den Betrieb „elementar“ zu gestalten. Solche Versuche mußten fehlschlagen, weil es unmöglich ist, die für die Volksschule brauchbaren „Elemente“ aus Kunst und Wissenschaft ebenso oder ähnlich herauszustellen wie etwa die Anfangsgründe der Schulfertigkeiten. Wenn wir von unserer heutigen Einstellung aus das Richtige aus der Forderung einer „Elementarschule“ lehrplanmäßig und unterrichtsmethodisch zu fassen suchen, so ist es das Mühen um eine schlichte, volkstümliche und lebensnahe Bildung, wie sie Kindern des Landes entspricht. Von diesem Gesichtspunkt der ländlichen Volksschule aus müssen wir es als Nachwirkung einer irreführenden Nachahmung fremder Schulformen bezeichnen, wenn man an der strengen Fächerung des Unterrichts und an der überkommenen Fachsystematik festhält, die trotz aller Konzentrationsversuche zur Lebensfremdheit und Beziehungslosigkeit der Bildungsgüter führen mußte. Ob wir an den Formenkram in der Sprachlehre, an die Verfrühungen des Geschichtsunterrichts, die strenge Fächerung der naturkundlichen Lehrgänge oder an die noch nicht geschwundenen lebensfernen Rechenaufgaben denken, immer wieder stößt man auf Mängel der Volksschularbeit, die letzten Endes darin ihre Ursache haben, daß man die Wesensgestalt der Volksschule nicht gefunden hatte.

Lange Zeit hat man keinen Blick für diese inneren Unklarheiten und Schwächen gehabt, bis die Volksschule in unseren Tagen plötzlich eine Vertrauenskrise durchmachen mußte, wie sie in ähnlichem Ausmaße andere Schulformen noch nicht erlebt

haben. Bei den Stadtschulen äußerte sie sich in der Flucht aus der Volksschule in die Berechtigungsschulen und der immer häufiger lautwerdenden Beanstandung ihrer Leistungen, auf dem Lande in der geldlichen Vernachlässigung, so daß es hier außerordentlich schwer wurde, zu erträglichen Klassenziffern, guten Schulbauten und wünschenswerten Einrichtungen der verschiedensten Art zu kommen. Alle Versucher und Bemühungen, diese Vertrauenskrise zu überwinden, stießen immer wieder auf die Kernfrage: Wie kann man die Volksschule zur wirklich leistungsfähigen Schule des Volks machen, die aus der gegebenen Lage heraus zur Arbeits- und Lebenstüchtigkeit erzieht? Man mühte sich um eine Klärung der seelenkundlichen und in der Umwelt liegenden Voraussetzungen der Volksschularbeit und um die Festsetzung und Abgrenzung von Aufgaben, die im Bereich des unmittelbar Notwendigen und Erreichbaren liegen, und erkannte, daß die Wesensgestalt der Volksschule anders in der Stadt als auf dem Lande aussehen muß, weil das Leben, „aus dem“ und „für das“ die Volksschule erzieht, hier und dort besondere Züge aufweist.

Die tatsächliche Lage und damit die Not der Volksschularbeit auf dem Lande kann in einigen Strichen etwa so gezeichnet werden: Die Kinder dieser Schulen entstammen im ganzen den Schichten der handarbeitenden, besonders der bäuerlichen Bevölkerung. Nur wenige von ihnen besuchen nach Abschluß der Volksschulzeit noch eine weiterführende Schule. Höchstens kommen 4—6 Wochenstunden der ländlichen oder gewerblichen Berufsschule in Frage, die natürlich bei weitem nicht das Gewicht einer vollen Schulbildung besitzen. Diese Kinder müssen ins Leben treten, obwohl sie noch geistig unreif sind und seelisch und körperlich in der Pubertätskrise stecken. Für manche dieser Schüler werden Turn- und Sportvereine oder Organisationen der Jugendpflege dieser oder jener Richtung zur weiterführenden, wenn auch einseitigen Bildungsstätte; für viele aber gibt es kaum etwas von befreiender geistiger Atemluft. Nur harte Arbeit, die müde macht, nur roher Genuß, der abstumpft, und beides, Arbeit und Genuß, lassen den Weg zum Buch und zur Selbstbildung nicht mehr finden. Und alle diese Kinder sollen einmal „Volk“ werden, mündige Menschen, die unseres Staates Geschick mitbestimmen und unser Schicksal gestalten helfen.

Wohl wissen wir uns frei von der Anmaßung, dem jungen Menschen durch die acht Schuljahre für sein ganzes Leben Gestalt und Richtung geben zu können. Das „Leben“ erzieht und lehrt mehr als wir. Aber was an bildenden Möglichkeiten in unserem Schulleben liegt, müssen wir bis zur äußersten Grenze aufgreifen, weil das Leben nach der Schulzeit für die ehemaligen Landschüler im ganzen doch arm an geistigen Anregungen bleibt. Gehaltvolle Bildungsgüter, beseelte Arbeit, ein wert-erfülltes Gemeinschaftsleben müssen unsere ländliche Volksschule zur Erziehungsschule machen, die Leib und Seele festigt, Gemeinschaftsgesinnung steigert, Verantwortungsbewußtsein anbahnt, den Arbeitswillen stählt, die rechte Wertgesinnung erzieht. Aber Arbeits- und Lebenstüchtigkeit sind ohne Wissen und Können nicht denkbar, und wer sich in die Kulturarbeit eingliedern soll, muß etwas von den Lebensbeziehungen dieser Kultur und den großen Zusammenhängen der Menschheit spüren. Auch dem Bauern wünschen wir diese Weite und Klarheit des Blicks, und die Land-

schule ist uns nicht nur Erziehungsschule, sondern auch die bildende Leistungsschule, die auf Wissen und Können sieht, beides freilich mit bewusster Begrenzung und Einstellung auf das Notwendige und Erreichbare. Die Entwicklungsspanne des Landschülers, seine Umwelt, seine jetzigen Interessen und künftigen Lebensaufgaben schreiben Art und Umfang der Aufgabengebiete vor, in denen wir intensivste Arbeit leisten wollen.

Dieses Sowohl-als-auch aller Volksschularbeit läßt sich als papierenes Programm leicht aussprechen, aber um so schwieriger ist die praktische Versöhnung der beiden Aufgaben. Wenn wir recht sehen, ist hier eine doppelte Verschmelzung zu vollziehen: die der Ansprüche der Erziehungsschule mit denen der Leistungsschule und die andere der Gegenwartsbedürfnisse mit den künftigen Lebensaufgaben der Kinder. Erst im Gelingen dieses Ausgleiches liegt der Weg zur Eigenform der Volksschule.

Zunächst das erste, die Grundfrage jeglicher Volksschularbeit in Stadt und Land, der Versuch eines Ausgleichs der Erziehungs- und Leistungsschule. Niemand wird leugnen können, daß hier eine Spannung besteht. Die Pädagogen wollen die Schule der Erziehung aller wertvollen Kindeskräfte, darum der Ruf nach Pflege der kindlichen Eigentätigkeit und der seelischen Wertgerichtetheit im Sinne der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule. Aber die Wirtschaft und die im Daseinskampf verstrickte Elternschaft wünschen die Schule der Berechtigungen und der gedächtnismäßigen Leistungen und sehen in der „neuen“ Schule eine Gefährdung dieser Wünsche und Ziele. Von Pestalozzis seherischen Worten in der Abendstunde eines Einsiedlers an sucht und tastet man nach der Erziehungsschule, und hundert Jahre später mißt man in der Öffentlichkeit die Schule nach ihren stofflichen Leistungen, als ob Bildung mit Stoffbesitz, geistiger Wertgehalt mit Leitfadennwissen gleichzusetzen wäre. Es geht nun nicht an, daß die Schule hier bei These und Antithese stehen bleibt und glaubt, sich für die eine oder andere Zielsetzung entscheiden und entweder den Bildungsgedanken opfern oder die Ansprüche des Lebens mißachten zu können. Denn beides ist nötig und berechtigt, die Persönlichkeitskultur im Sinne der Erziehungsschule, die Steigerung der Arbeitstüchtigkeit und Leistungsfähigkeit im Sinne der Leistungsschule.

Die Synthese der anscheinend auseinanderklaffenden Werte ist möglich, wenn wir erkannt haben, daß Leistungsfähigkeit in erster Linie Arbeitsfähigkeit und Arbeitsgesinnung fordert. Arbeitsgesinnung aber wächst da, wo bei aller Freudigkeit der Arbeit allmählich auch die Werte der Arbeitsvollendung und Arbeitsanstrengung zum Erlebnis werden und damit zum Leistungsertrag der Arbeit ihr Erziehungserfolg tritt. Deshalb also Sauberkeit und Gründlichkeit in der Beherrschung der Kulturtechniken des Rechnens, Lesens und Schreibens; deshalb auch Klarheit und Sachlichkeit bei aller Lebendigkeit. Vergessen wir aber nicht, daß Arbeitstüchtigkeit und Leistungsfähigkeit am sichersten da entstehen, wo im Sinne Kerschensteiners mit einem „Minimum von Stoff ein Maximum von Kraft“ erzeugt wird. Deshalb wird die Leistungssteigerung der Volksschule mit der Intensivierung des Betriebes, d. h. mit dem Willen der Schule zu Einfachheit und Gründlichkeit und ihrem Mute zur Lücken-

haftigkeit stehen oder fallen. Gewiß vertragen die Übungsgänge der Techniken keine Lücken, aber in dem unermesslichen Gebiete des Wissens muß sich die Landschule auf Lebensausschnitte beschränken, die Zeit zum Berweilen und Vertiefen lassen und die Möglichkeit geben, Interesse am Bildungsgut und die Fähigkeit zum selbständigen Bildungserwerb zu pflegen.

Noch inniger wird die gewünschte innere Verbindung von Erziehungs- und Leistungsschule, wenn wir Stoffauswahl und Gestaltung der Arbeitsform grundsätzlich von dem Gedanken der sinnvollen Arbeit, d. i. der dem Kinde sinnvoll erscheinenden und von ihm innerlich bejahten Arbeit, zu bestimmen suchen. Wenn der Schuhmacher ein Paar Stiefel befohlt, dann erscheint ihm diese Güterproduktion sinnvoll. Wenn aber der Schüler ein Diktat anfertigt, das korrigiert und zensiert wird und früher oder später in den Papierkorb wandert, dann spürt er nicht so wie jener das Sinnvolle seiner Produktion. Das Arbeitsprodukt bleibt für den Kulturbesitz der Schülergemeinschaft ohne Bedeutung, und restlos wird der Sinn dieser Arbeit nur vom Standpunkt des Lehrers aus bejaht. Die Arbeit wird aber um so befeelter, je mehr es gelingt, ihr den Charakter der Notwendigkeit vom Standpunkt der Klassengemeinschaft und des einzelnen Schülers aus zu verleihen. Wenn die Gartenarbeitschule Sämereien bestellt, wenn sich eine Schulkasse vor der Wanderung über Unterkunftsstätten brieflich erkundigt, wenn das Kind seinen Kameraden einen Bericht vorliest und dergleichen mehr, dann werden Stoffe und Arbeitsformen sinnvoll. Wenn die Spartätigkeit zum Leben der Klassengemeinschaft gehört, dann wird die Beschäftigung mit der Zinsrechnung für die Kinder zu einer brennend praktischen und deshalb sinnvollen Angelegenheit. Und wenn wir Fragestellungen, die Gegenwartsbedeutung auch für das Kind haben, zum Ausgangspunkt unseres Gesamtunterrichts machen, dann verläuft die Schularbeit nicht mehr neben dem Leben, sondern mitten in ihm.

Diese befeelte Betätigung steigert nicht nur die Arbeitsbereitschaft und Leistungsfähigkeit, sondern versetzt die ganze Seele in Schwingungen und dient so unmittelbar der Erziehung.

Wenn diese Arbeitsgesinnung zum gemeinsamen Erlebnis der gesamten Schulkasse wird und die Bereitschaft zum gegenseitigen Helfen und Dienen weckt, wenn sich Arbeitsgruppen zur Gemeinschaftsarbeit bilden und jedes einzelne Kind sich der Gesamtheit verpflichtet fühlt, dann ist die Synthese der Leistungsschule und Erziehungsschule geglückt. Auch hier öffnen sich der wenigstufigen Landschule neue Wege.

Die Vereinigung der Erziehungs- und Leistungsaufgaben unserer Schule ist also wohl möglich. Sie liegt in der Pflege einer arbeitgemeinschaftlichen Gesinnung der Schulkasse und in der Schaffung von Situationen zur sinnvollen, befeelten Arbeit.

Welche Einzelzüge diese Schule der befeelten Arbeit tragen muß, ergibt sich aus dem zweiten Ausgleich, vor den wir uns gestellt sehen: der gleichzeitigen Rücksichtnahme auf die jetzige und künftige Lage unserer Schüler.

Versuche, der gegenwärtigen Lage des Kindes, d. h. seiner Entwicklungshöhe, seiner Wesenrichtung und seiner Umweltbedingtheit, Rechnung zu tragen, liegen seit Ellen Key, Gurlitt, Scharrelmann, Gansberg und ähnlichen Vertretern eines pädagogischen Naturalismus in reichem Maße vor. Die Schlagworte „Vom Kinde aus“ und „Heimaterziehung“ decken eine Fülle von Einzelversuchen auf, dem Kerschensteinerschen „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ näherzukommen und die Struktur der Bildungsgüter und Arbeitsformen der Gestalt des individuellen Geistes anzugleichen. Allerdings waren Berichte über eine kindesgemäße Landschularbeit bisher selten zu finden; die Städte haben ihre Versuchsarbeit in dieser Richtung offenbar früher begonnen und auch häufiger der öffentlichen Beurteilung unterbreitet als die Dorfschule.

Weniger zahlreich sind die anderen Versuche, die Volksschularbeit von der künftigen Lage der Volksschulschichten mitbestimmen zu lassen und so auf dem Lande die dorfeigene Schule zu schaffen. Vielleicht scheut man die Klippe der nackten und unkindlichen Nützlichkeitsziehung; vielleicht schrecken die russischen Schulversuche ab, die in ihrer Eingliederung der Schularbeit in den Wirtschaftsvorgang zu der überstiegenen Forderung der reinen Produktionschulen gekommen sind. Möglich ist auch, daß man besorgt ist, eine „dem Leben“ dienende Volksschularbeit werde noch mehr von dem Betrieb der höheren Schule abstechen und könne sich dort keinen Glanz mehr entleihen. Und doch kommen wir um dieses sicherlich schwere Erneuerungswerk nicht herum, denn das Schulkind ist mit dem Leben der Erwachsenen verflochten und entnimmt ihm seine Wertungen über das, was die Schule von ihm fordert. Die Schularbeit muß eben über die Schulwände und die acht Schuljahre hinaus ins Leben strahlen, wenn sie als Ganzes sinnvoll bleiben soll. Wir müssen die Beziehungen zu diesem „Leben“, d. h. dem Arbeits- und Gemeinschaftsleben der Erwachsenen und dem Ethos der aus der Volksschule stammenden Volksschichten, aufzudecken und auszuwerten suchen. Es ist hier noch manche überkommene Einstellung zu überwinden, denn wir haben unter der unüberbrückten Kluft von Kultur und Zivilisation, die dem verflossenen Jahrhundert ihr Gepräge gab, an das Ideal einer einseitig literarisch-ästhetischen Bildung geglaubt und gewöhnt, Menschenbildung sei da am reinsten, wo sie sich vom Alltag am weitesten entferne. Je mehr aber die Schule von der Wirklichkeit des Alltagslebens abrückte, um so kraftloser wurde das Schulleben, und um so schwächer wurden seine Nachwirkungen. Nicht daß nun die Dorfschule eine Stätte platter Nützlichkeitspädagogik werde, die vielleicht allerhand nutzbringendes Wissen von Tierschädlingen und der Einrichtung von Schweineställen zu vermitteln hätte. Um was es sich handelt, das ist der Versuch, die Schule in das gesamte Erleben der Umwelt, die Dorfschicksale und das dörfliche Arbeitsleben hineinzustellen.

Das ist zunächst eine Frage des Bildungsgutes. Gewiß sollen unsere deutschen Schulen, einerlei, ob es die Dorfschule oder das humanistische Gymnasium sei, Bildungsgüter pflegen und weitergeben, die allen deutschen Kindern eigen sein sollen. Aber neben diesem Gemeinsamen gibt es viel des Besonderen. Die Volksschule sei

die Stätte einer volkstümlichen und in der Umwelt wurzelnden Bildung, und zu lebenskräftigsten Zügen der Landschule gehört ihr Mühen, die Umwelt zu verstehen und ihr zu dienen und so zur dorfeigenen Schule zu werden. Sie will eine Hüterin volkstümlicher Bildungsgüter, nicht volksfremder Geistigkeit sein; sie will eine Pflegestätte lebenspraktischer Bildung und lebensnaher Arbeitsformen, nicht lebensferner Gelehrsamkeit werden. Sie schlägt auch Brücken zum Arbeitsleben der Umwelt, aber sie hütet sich davor, eine elementare Berufsschule zu werden, denn es ist natürlich ausgeschlossen, die Volksschulbildung irgendwie beruflich abzustufen und nach Berufsbedürfnissen zu dosieren. Wir wollen in der Volksschule nicht Berufskunde treiben und nicht das Ziel der Arbeitsfähigkeit durch das der Arbeitskenntnis ersetzen. Aber es muß verlangt werden, daß die Arbeitsübung an lebensnahen Arbeitsstoffen und in Arbeitsformen erfolge, die der Lebenswirklichkeit entsprechen. Die Landschule kann sehr wohl, wie wir noch sehen werden, der Stillbeschäftigung die Aufgabe einer solchen Einübung lebensnaher Arbeitsformen an Stelle der bloßen schriftlichen Zusammenfassung und Wiedergabe der Wissensstoffe zuweisen; sie kann auch das werkgerechte handtätige Arbeiten in verschiedenen Formen pflegen und das geistige Erobern der Umwelt schulen und so zu einer Arbeitsfähigkeit erziehen, die Selbständigkeit und Sauberkeit im Werk, Sicherheit und „Wendigkeit“ in der Haltung und geistigen Einstellung offenbart und dem Leben nach der Schulzeit dient.

Auch das Besinnliche der Landschularbeit kann und soll ein übriges zur Gestaltung einer lebensnahen Schule tun. Es gibt im Rahmen des Gesamtunterrichtes viele Möglichkeiten zum Schauen und Verstehen, Macherleben und denkenden Durchdringen der Arbeitswelt der Väter und Mütter in ihren großen Zusammenhängen mit dem Arbeitsleben von Volk und Menschheit. Solche Betrachtungen und Besinnungen helfen die Arbeit beseelen und durchgeistigen, und können sie von dem Fluche des maschinenhaften Dienstes befreien. Nicht nur der am Schraubstock tätige Industriearbeiter, sondern auch der pflügende Bauer muß etwas verspüren von dem Zauber der Verflochtenheit aller Arbeitsvorgänge, muß etwas Klingen hören von dem Dichterwort: „Schläft ein Lied in allen Dingen!“

Wir sehen, die Volksschule mit ihrer Heimat- und Lebensverbundenheit kann gar nicht eine verkleinerte höhere Schule sein und mit dem stofflich gesehenen Leistungsprinzip dieser Schulen wetteifern wollen, weil sie etwas ganz anderes soll und will. Wir können in der Volksschule nicht Stoffauswahl und Stoffgestaltung in erster Linie von der Wissenschaft her bestimmen und dann das Gefundene einfacher und elementarer zu machen versuchen, sondern müssen uns bei jeder Prüfung eines Bildungstoffes und einer Arbeitsform auf ihre schulische Brauchbarkeit hin fragen: Was sagt diese in ihrem Mutterboden verwurzelte Kindergruppe im Kerne ihres persönlichen Lebens dazu, und was bedeutet dieses Stück Schularbeit für die Entwicklung dieser Kinder über ihre Schulzeit hinaus für ihr persönliches und soziales Leben?

Wir haben bisher unsere Frage lediglich unter dem einen Gesichtspunkt gesehen: Wie überwindet die Volksschule die Vertrauenskrise, unter die sie leidet, und wie verstärkt sie auf dem Lande ihre unmittelbare Nachwirkung auf das Leben nach der Schulzeit? Diese Einstellung ließ uns die Aufgabe besonders dringlich erscheinen, eine Vereinigung des Erziehungs- und Leistungsgedankens durch sinnvolle und beseelte Arbeit an lebensnahen Bildungsgütern und Beseelung des Schullebens zu suchen, um so der Eigenform der Volksschule allmählich näherzukommen, die nicht nur an die gegenwärtigen Bedürfnisse des Kindes, sondern auch an seine künftige Lebenslage denkt. Von dieser Einstellung kommen wir wohl zu einer Abgrenzung der Aufgaben der Volksschule von denen der Fach- und höheren Schulen, aber noch nicht zur besonderen Aufgabe der Landschule. Wohl fühlt die Landschule die ganze Dringlichkeit dieser erziehungswissenschaftlich gesehenen Aufgaben, weil sie wegen der äußeren Unvollkommenheit ihrer Einrichtung und wegen des Fehlens von ausreichender Schulfürsorge nach Abschluß der Volksschulzeit alles tun muß, um ihre Erfolgsaussichten zu vergrößern. Aber an sich sind es Aufgaben der gesamten Volksschule in ihren verschiedenen Formen, die wir in dieser Betrachtung der Dinge sehen.

Wohl ist es aus mehrfachen Gründen gut, die Ziele der ländlichen Volksbildung zunächst im Rahmen der Aufgaben der gesamten Volksschule zu betrachten, denn auch die Landschule ist zuerst Schule des Volks, nicht aber Vorschule für eine kleinbäuerliche Fachschule. Aber unsere Frage hat noch eine kultur- und volkspolitische Seite, und diese führt uns zu dem Besonderen der ländlichen Volksbildung.

Aber städtische und ländliche Kultur, ihre Bedeutung, die dabei erkennbaren geistigen Strömungen und Umschichtungen und die Stellung des Bildungswesens diesen Fragen gegenüber ist schon viel Kluges und Wertvolles gesagt worden. Man braucht nur an die Namen Kiehl, Heinen, Damaschke, E. v. Erdberg, Naumann, Seidenfaden zu denken, und es steigt ein Gedankenreichtum vor einem auf, der jeder Zusammenfassung und systematischen Ordnung zu spotten scheint. Ohne auf die vielgestaltigen Fragen der Bevölkerungspolitik, des Siedelungswesens, der Heimatkultur, der Wohlfahrtspflege und dergleichen einzugehen, können wir folgende Gegebenheiten feststellen:

1. Der größere Teil unseres Volkes wohnt noch auf dem Lande, in Dorf und Kleinstadt. Das Wesen der Landbevölkerung muß also die Haltung des Gesamtvolkes stark bestimmen, sei es in günstiger oder ungünstiger Hinsicht.
2. Die ländliche Kultur in Sprache, Dichtung, Sitte, Brauch, Lebensführung und Lebensweisheit ist immer ein sehr wesentlicher Bestandteil der gesamten Volkskultur gewesen, der den Anteil der Großstadt übertrifft.
3. Das Land verhülft, im ganzen gesehen, zu einer stärkeren Heimatverwurzelung als die Großstadt und damit zu einer Erhaltung des Volkstums.
4. Das Land gibt reichere Möglichkeiten zu einer naturgemäßen und gesunden Körper- und Geistespflege.

5. Das Land gibt dem Einzelnen, wieder im ganzen gesehen, einen größeren Lebensraum als die Stadt, und verhilft leichter als diese zu Bodenbesitz und wirtschaftlicher Selbständigkeit. Das mildert die sozialen Gegensätze und erhöht die Arbeitsfreude.
6. Das Land erleichtert deshalb wirtschaftlich die Familiengründung, bewahrt infolge der Klarheit und Durchsichtigkeit der menschlichen Lebensverhältnisse und des gesunden Volksdenkens vor der Auflösung des Familienlebens.
7. Das Land führt zum Werterlebnis des Gemeinschaftslebens in Familie und Gemeinde.
8. Das Land hat sich bisher als ein Hort des Irrationalen und der Religion erwiesen, obwohl sich auch hier starke Zerfallerscheinungen geltend machen.

Wir sprechen von Voraussetzungen und Möglichkeiten, nicht von dem tatsächlichen Bilde des ländlichen Kulturlebens, das leider oft diesen Möglichkeiten sehr wenig entspricht. Aber diese Voraussetzungen sind gegeben, und auch die Tatsache bleibt bestehen, daß die ländliche Kultur die Gesamtkultur des Volkes außerordentlich stark bestimmt. Das bedeutet für den Kulturpolitiker, unter stärkster Auswertung der günstigen Voraussetzungen die Werte der ländlichen Kultur zu vertiefen, zum mindesten zu schützen, um so dem Volksleben in seiner Gesamtheit zu dienen.

Dazu einige Anmerkungen.

Der zahlenmäßige Anteil der Landbevölkerung an der Gesamtbevölkerung geht auch aus den Schulzählungen hervor.

Nach dem Stand vom 1. Mai 1927 gab es in Preußen¹ unter 33405 Volksschulen 14085 einstufige, 6741 zweistufige und 4507 dreistufige, also etwa 25000 wenigstufige Schulen. Von 4261390 Volksschulkindern besuchten 510596 die ein-klassige, 492972 die zweiklassige, 464682 die dreiklassige, 267836 die vierklassige Schule, gehörten also etwa 1¼ Millionen wenigstufigen ländlichen Schulen an.

Für das gesamte Reichsgebiet lauteten die Zahlen 1921 nach der Denkschrift „Die Landschule“, herausgegeben vom Geschäftsführenden Ausschuß des Deutschen Lehrervereins 1926, folgendermaßen:

| | | | | |
|--|-------|-----|--------|----------|
| Ein-klassige Schulen | 16685 | mit | 765306 | Schülern |
| Halbtags-schulen | 4785 | „ | 311360 | „ |
| Zwei-klassige Schulen mit zwei Lehrern | 7528 | „ | 763983 | „ |
| Drei-klassige Schulen | 6725 | „ | 849135 | „ |

Von im ganzen 52768 Volksschulen des Reiches mit 8894456 Schülern waren demnach 35723 ein- bis dreiklassig mit 2689786 Schülern. Von den deutschen Volksschulkindern besuchte damals ein Drittel ein- bis dreiklassige Landschulen.

¹ Die öffentlichen Volksschulen in Preußen. Bearbeitet und herausgegeben von der Staatlichen Auskunftstelle für Schulwesen. Belg., Langensalza 1928.

Auch folgende Zahlen dieser Denkschrift sind belehrend:

Auf das Land (Orte bis zu 2000 Einwohnern) entfielen 1921

| | | | |
|---------------------------------------|---------|----------------|-------|
| 41189 Volksschulen von | 52768 | im Reich, also | 78,0% |
| 3811229 Volksschüler von | 8894456 | " " " | 42,8% |
| 88094 Volksschulklassen von | 207175 | " " " | 42,5% |
| 73085 Lehrkräfte von | 195946 | " " " | 37,3% |

Nimmt man nun noch die vier- bis achtklassigen Landschulen hinzu, dann springt die Bedeutung der Fragen der ländlichen Kultur und des Landschulwesens noch mehr in diesen Zahlen in die Augen. Nach der amtlichen Zählung von 1921 lagen 54% aller Schulklassen auf dem Lande und 46% in der Stadt; von 5,4 Millionen preußische Volksschulkinder besuchten 3 Millionen, also 55,5%, die Landschule, 2,4 Millionen, d. h. 44,5%, die Stadtschule.

Die Bedeutung der ländlichen Kultur erscheint uns aber noch größer, wenn wir an die geistigen Beiträge des Landes zum Kulturbestand unseres Volkes denken. Die Mundarten mit ihrer sprachschöpferischen Kraft, die Bewahrung ältesten Kulturgutes in Sitte und Brauch, die Volksdichtung in Märchen, Volkslied, Sprichwort und Sage, die vielen Bilder und Gedanken, die aus dem geistigen Gehalt der Bauernarbeit und dem Verhältnis des Landbewohners zur Natur entnommen sind: alles das sind Kulturbestandteile, die das Land geliefert hat. Sie erreichen nicht die schwindelnde Höhe der Errungenschaften der Zivilisation in Technik und Organisation, aber sie gehen in die Tiefe, denn sie sind seelischer Natur. Ihr Wert liegt in ihrer volkseigenen Prägung, in alle dem, was man deutsches Volkstum nennt und was letzten Endes nicht im Zweckhaften und Materiellen, sondern im Irrationalen wurzelt.

Wenn wir außerdem noch daran denken, daß der Lebensraum auf dem Lande weiter ist und die Lebensstätte inmitten der freien Natur weitaus günstigere Verhältnisse findet, als es die Großstadt je zu geben vermag, dann ist es uns nicht Übertreibung und nicht leere Redensart, wenn man vom Lande als dem ewigen Jungbrunnen der Kultur spricht. Ein Jungbrunnen für Leib und Seele, wo man ein Stückchen Erde als sein eigen Vaterland hat, wo man die reine Luft atmet, die den heimatischen Wäldern entströmt, wo es einfache Sitten und schlichte Frömmigkeit gibt, wo man im Nachbar den Helfer, in der Gemeinde die Gemeinschaft sieht, wo die Arbeit heiliger Lebensberuf ist, wo man wie ein Kind an geheimnisvollen Wundern festhält!

Es liegt uns fern, die Stadt als die Zusammenballung, die widernatürliche, ungesunde und schädliche Zusammenballung entwurzelter Menschen zu bezeichnen und ihre Beiträge zur Lebens- und Kultursteigerung zu schmälern; denn auch die Stadt kennt Menschen mit Kindersinn; auch sie besitzt Kulturgüter, die Ewigkeitsinn atmen. Aber Stadt und Land sind nicht dasselbe im Ganzen der Volkskultur. Sie haben beide ihre Bedeutung, aber nicht der gleichen Richtung und Art.

Bei den Wechselbeziehungen von Stadt und Land und dem beiderseitigen Anteil an der Volkskultur soll man sich jedoch hüten, in dem Landleben nur das Unvollkommene

und Unentwickelte zu sehen, was man auf dem Asphalt der Großstadt und in den Salons einer ungesunden Überkultur gern tut, soll auch die Landkinder mit ihrem Denken und Wollen nicht zum bloßen Kulturrohstoff und zur Kraftreserve der städtischen Kultur stempeln. Gewiß liegt auch in dieser Einschätzung das Richtige, daß die ländliche Kultur und das Landleben ihre Bedeutung für die Gesunderhaltung der gesamten Volkskraft haben. Aber man male sich einmal aus, eine der beiden Kulturquellen versiegte, und wir müßten uns entweder die Großstadt oder das Land aus unserem Leben wegdenken, dann ahnt man die Größe des Verlustes für Leib und Seele, wenn wir die letzten Wurzeln unseres Seins nicht mehr in den Nährboden der ländlichen Kultur einsenken könnten. Wir schätzen das Eigenwüchsige dieser Kultur als etwas Positives; wir schätzen es um so mehr, als wir in ihm sittliche Gesundheit und Reinheit, Frömmigkeit und Weisheit sehen.

Freilich wird dieser ursprüngliche Wertgehalt der ländlichen Kultur oft verschüttet. Verstädterung und Wirtschaftsnot haben viel verwüstet, wir werden noch von diesen Schattenseiten der ländlichen Kultur zu reden haben; aber bis in die letzten Wurzeln ist dieses Volkhafte und Wesenseigene nirgends zerstört, und es gibt noch Schutz- und Pflegemöglichkeiten. Und auch das sei einschränkend zu den Wertmöglichkeiten gesagt, die wir andeuteten: Ländliche Kultur ist nur möglich, wo noch Bauerntum vorhanden ist. Der landwirtschaftliche Großbetrieb mit Angestellten und Arbeitern ist eine andere Welt, nicht die des gleichen Klangs in den gleichgestimmten und gleichschwingenden Seelen, die zum Wachsen einer gemeinsamen und bodenständigen Eigenkultur gehört.

Schutz und Pflege für alles Wertvolle der ländlichen Kultur, das ist zunächst eine Frage des Schutzes und der wirtschaftlichen Stärkung des Bauerntums, eine Frage der Siedlungspolitik, der Zusammenfassung aller in dieser Richtung wirkenden aufbauenden Kräfte, also einer weischaudenden Landpolitik. Aber es ist zugleich auch eine ernste Frage der gesamten Bildungspolitik, die mit größtem Nachdruck eine Hebung der ländlichen Volksbildung und eine Verinnerlichung im Sinne volkstümlicher und beseelter Bildungsarbeit erstreben muß. Eine Hebung in der Richtung, wie sie in unseren vorigen Ausführungen gezeigt wurde, aber auch durch organisatorische Verbesserungen, von denen noch die Rede sein wird. Eine Verinnerlichung durch eine starke Besinnung auf heimatnahe und dem deutschen Wesen dienende Bildungsgüter und durch eine sittlich-religiöse Erziehung, die dem verflachenden Genußleben und der Nur-Wirtschaftlichkeit der Lebensführung entgegenwirkt und dem Gemeinschaftsbewußtsein des Volkes dient. Also die heimatständige und lebensnahe Erziehungs- und Leistungsschule mit volkstümlichen und der rechten Wertgesinnung helfenden Bildungsgütern bleibt das Hochziel der Landschule. Wir sagen Erziehungs- und Leistungsschule auch hier, weil die geistige Ertüchtigung des Landvolkes auch Wege auffinden lassen wird, die zur Milderung seiner Wirtschaftsnot führen.

Wie diese Erziehungs- und Bildungsarbeit in der dorfeigenen Schule im einzelnen verläuft, können wir erst aufzeigen, wenn wir die wirklichen Verhältnisse der ländlichen Umwelt und die hier lebendige Wertwelt dargestellt haben. Es wird sich handeln

um die Förderung des Gesunden und um die Heilung des Kranken, um das feinfühligste Pflegen ländlicher Eigenwerte und um Beseitigen des Schlackenhaften. So müssen wir den Versuch immer wieder machen, trotz aller dörflichen Eigenbrötelei ein Stück Gemeinschaftsgesinnung zu pflegen, die über die Dorf- und Flurgrenzen hinausgreift, und trotz aller sozialen und wirtschaftlichen Enge ein Stück Kulturbefahrung und edler Freude in das Kinderherz zu pflanzen, um nur eins anzudeuten.

Wir können die Aufgaben, die so der Landschule gestellt sind, nur dann mit einiger Aussicht auf Erfolg angreifen, wenn wir die Landschule nicht als etwas losgelöstes und für-sich-Bestehendes ansehen, sondern wenn wir sie mitten ins Leben stellen und Kinder- und Erwachsenenbildung miteinander vereinigen. Die ländliche Kultur ist eine Angelegenheit aller, und was wir zu ihrer Erhaltung und Beseelung tun wollen, berührt alle, groß und klein. Auch davon wird noch ein Weiteres zu sagen sein.

*

Zum dritten Aufgabengebiet, das durch die Tatsache des wenigstufigen Aufbaus der Landschule gegeben ist, nur einige Bemerkungen. Seither kam man mit den Blickeinstellungen und Maßen an die Beurteilung der Landschule, die von der vollausgebauten Stadtschule entnommen waren. Da war das Urteil schnell fertig: Die Landschule ist die unvollkommene Schulform, weil ihr mancherlei fehlt, was der Aufbau der Stadtschule besitzt. In der Denkschrift des Deutschen Lehrervereins „Die Landschule“ (1926) werden als wesentliche Mängel der weniggegliederten Landschule, besonders der einklassigen Schule, herausgestellt:

„Die schon im Unterrichte einer Abteilung erforderliche Aufmerksamkeitsspannung vergrößert sich bei der Arbeit mit mehreren Abteilungen um ein bedeutendes; denn erstens ist die Zahl der Sinnesindrücke, die dem unterrichtenden Lehrer und auch den arbeitenden Schülern bewußt werden, hier viel größer als beim Unterrichte einer einheitlichen Abteilung, und zweitens erfordert der in der Stunde mehrmals eintretende Wechsel der Beschäftigung in den einzelnen Abteilungen eine öftere Umstellung der Bewußtseinslage des Lehrers und ein stetes Bergewärtigen der nach dem Lehrplan an sämtliche Jahrgänge zu stellenden Anforderungen, wodurch die Aufmerksamkeitsspannung und Willensanstrengung beträchtlich vermehrt werden. Dazu kommt noch der Umstand, daß die verschiedenen Abteilungen zu gleicher Zeit sich verschiedenen Beschäftigungen hingeben, so daß schon rein äußerlich das Wahrnehmungsbild der Schulgemeinschaft sich zersplittert. Es ist viel leichter, 50 Kinder, die nur einer Beschäftigung sich hingeben und die davon auch durch ähnliche äußere Haltung Zeugnis ablegen, zu Lehrzwecken zu überschauen als dieselbe Anzahl von Kindern zu überblicken, wenn sie in fünf Gruppen sich verschiedenen Beschäftigungen widmen. Man hat versucht, den Mangel an Zeit dadurch einigermaßen auszugleichen, daß man Helfer aus der Schülerschar selbst zur Übung mit einer Abteilung heranzog; aber gerade die Beobachtung, daß auf diese Weise die Zahl der störenden Gehör- und Gesichtswahrnehmungen sich vergrößerte, hat erfahrene Lehrer der einklassigen Schule von diesem Ausweg wieder abgebracht. Das Hasten und Jagen von Abteilung zu Abteilung, von Stunde zu Stunde, der Zwang der Pläne, der Stundeneinteilung und Stoffvorschriften, die nicht auszusaltenden durch den Abteilungsbetrieb bedingten Störungen der Aufmerksamkeitsspannung und der Bewußtseinslage sind die schwer zu beseitigenden Folgeerscheinungen einer fehlenden Höhengliederung der Landschule.

Zu ihnen treten Nachteile, die aus dem Mangel jeglicher Breitengliederung herzuleiten sind. Der Landschule fehlt jede Hilfseinrichtung zur Förderung Begabter einerseits, Bildungsunfähiger

und Bildungsunwilliger anderseits. Sie muß notgedrungen die Last der geistig Schwachen und Trägen, selbst die der geistig Kranken durch alle Schuljahre hindurch tragen, wiederum zum Schaden aller Bildungsfähigen und Strebenden..“

„Unter solchen Umständen kann die Landschule selbstverständlich ihre Ziele nicht so hoch stecken wie die vielklassige Schwester in der Stadt. Sie muß sich notgedrungen bescheiden zum Schaden ihrer Schüler. Hält man sich weiter gegenwärtig, daß fast alle amtlichen Bestimmungen in der wenigklassigen Schule eine höhere Klassenbesetzung als in der mehrklassigen für zulässig erachten, so erscheint das geradezu widersinnig; aber es ist leider eine durch Zahlen erwiesene Tatsache, daß auch heute noch die höchsten Schülerzahlen in den einklassigen Schulen zu finden sind. Es leuchtet demnach ohne weiteres ein, daß die aufgezeigten Mängel wenig gegliederter Schulen sich durch die hohen Klassenbesetzungsziffern um ein Vielfaches steigern...“¹

Wir werden an anderer Stelle zu diesen und anderen ernststen Sorgen um die Landschule Stellung nehmen, möchten aber hier nur das eine, daß die Landschule wenigstufig ist und deshalb ältere und geringere Schüler in einer Klasse vereinigt, nicht von vornherein als Mangel, sondern zuerst als Anlaß zu einer Aufgabe sehen, nämlich der Aufgabe, die Schularbeit so zu gestalten zu versuchen, daß sie zur lebendigen Gemeinschaftsarbeit aller werde und die Landschule selbst als Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule ihre Hemmungen und Schwierigkeiten mildern, vielleicht gar überwinden lerne.

Uns scheint die Landschule bei all ihren Engen und Hemmungen doch eine erhebliche Zahl von günstigen Arbeitsbedingungen in sich zu tragen, und wir möchten den hoffnungsfrohen Glauben des Leiters des preußischen Volksschulwesens teilen, der in der Lehrerverbundenheit, der Hausverbundenheit, der Landverbundenheit, der Volks-, Heimat- und Nächstenverbundenheit und der Gottverbundenheit der Landschule Kraftquellen für ihre Arbeit sieht², neben denen die organisatorischen Unvollkommenheiten nicht von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Für die ländliche Volksschule liegen die Aufgaben, die wir aus ihrem Wesen als Volksschule und als die Schule des Landes erkannt haben, besonders klar und eindeutig. Die Landschule ist in eine einfacher gestaltete Umwelt eingebettet als die Stadtschule und hat ihre eigene soziologische Gestalt. Es ist nicht allzu schwer, aus der Landschule die Schule des Landkinds und die Schule für das Landvolk zu machen und die Bedürfnisse der Gegenwart mit denen der Zukunft in Einklang zu bringen. Sie leidet nicht wie die Stadtschule an den Auswirkungen des Wettbewerbs anderer Schulformen, wodurch diese immer zur Übernahme wesensfremder Formen gedrängt wird. Sie hat ein stetiges Schülervolk, das nicht nach vier Grundschuljahren zu 30, 40 und mehr Prozent nach den Berechtigungsschulen abwandert wie in den Großstädten. Ihr Aufbau ist einfach, so daß eine freiere und eigenpersönliche Gestaltung des Betriebs ohne größere Hemmungen und Reibungen möglich wird. Das alles erleichtert ihr, sich zu ihrer Eigenform auszuwachsen. Wir werden zu zeigen haben, wie gerade die Landschule die gesunden Gedanken der „Produktionsschule“ in sich

¹ U. a. D. S. 5.

² P. Kaestner, Sinn und Ziel der Landschule der Gegenwart in: P. J. Kreuzberg, Die zeitgemäße Landschule. Münster 1930. S. 70.

aufnehmen und als heimatständige Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule zu einem Ausgleich der Erziehungs- und Leistungsgedanken gelangen kann. Sie hat freilich ihre großen Hemmungen, aber sie braucht nicht notwendig dadurch an der Reifung ihrer Wesensform gehindert zu werden, ja, es ist vielleicht sogar denkbar, daß sie gerade unter dem Druck dieser Hemmungen und Engen ihre Eigenform rascher suchen muß, um in der natürlichsten äußeren Organisation und der bestgeeigneten inneren Arbeitsform „aus dem Leben“ „für das Leben“ zu erziehen.

*

Schauen wir zurück:

Die Landschule ist uns zuerst Volksschule, d. h. Schule des ganzen Volkes, nicht Kleinbäuerliche Berufsschule oder irgendeine andere Verwirklichung einer einseitigen und engen Forderung. Als Volksschule achtet sie das gleiche Recht aller auf Bildung, das freilich nicht ein Recht auf gleiche Bildung aller sein kann. Sie leitet ihre besonderen Aufgaben aus dem Ziele her, die breiten Massen zum Dienst am Staatsleben und an der Volkskultur immer mehr zu befähigen, sie zum Leben tüchtig zu machen. Sie darf deshalb weder eine vereinfachte oder elementare Gelehrtenschule sein, die ihre Aufgabe nur oder in erster Linie aus den Wissensgebieten herleitet, noch kann sie eine dörfliche Fachschule werden, sondern sie läßt ihre unterrichtlichen Zwecke durch die Bildungsbedürfnisse der jetzigen und künftigen Lage der Kinder bestimmen. Sie verneint den einseitigen Leistungsgedanken, sofern die Leistung lediglich im stofflichen Wissensbesitz gesehen wird, und sucht zu einer Vereinigung der Erziehungs- und Leistungsschule zu gelangen. Sie tut das, indem sie nach Stoffen und Arbeitsformen sucht, die dem Kinde sinnvoll erscheinen und die das Arbeits- und Gemeinschaftsleben der Schulklasse beseelen und steigern. So wird sie zur Arbeitsschule, d. i. zur Schule der beseelten Arbeit, und zur Lebensgemeinschaftsschule, d. i. zur Pflegestätte des Gemeinschaftslebens. Sie ist auch Arbeitsschule in dem Sinne, daß sie das Kind befähigt, das Arbeitsleben der Umwelt, soweit lebendige Beziehungen zu ihm vorhanden sind, denkend und handelnd nachzuerleben und geistig zu durchdringen.

Die Landschule ist zugleich dorfeigene Heimatschule, die sich mitten ins Heimatleben und in das Ganze der ländlichen Volksbildung stellt, um durch volkstümliche Bildungsgüter der Erhaltung, Vertiefung und Förderung der wertvollen Bestandteile der ländlichen Kultur zu dienen.

Sie hat zwar ihre großen Hemmungen und Schwierigkeiten zu überwinden, aber sie kann die Eigenform der lebensoffenen Volksschule leichter und mit größerer Deutlichkeit und Klarheit ausprägen als das vielgliedrige Schulsystem der Großstadt, weil sie bodenständig und heimatverbunden ist, Stetigkeit und verhältnismäßige Gleichmäßigkeit der Schulumwelt zeigt und bei der Einfachheit ihres Aufbaus dem Lehrer ein größeres Maß beruflicher Freiheit läßt.

Zweites Kapitel.

Die Bedeutung der Umwelt für die Landschularbeit.

Wenn die Volksschule in ihrer lebendigen Praxis ihre einzelnen Erziehungsaufgaben nicht lediglich bewußt aus den Wertwissenschaften und einem irgendwie geformten Bildungsziele ableitet, sondern zugleich der Bedürfnisfrage nachgeht und die andere Frage nach der Erfolgsmöglichkeit stellt, dann dürften uns die soziologischen Verhältnisse der Landschulumwelt mehr als bloße Arbeitsvoraussetzungen sein. Die Milieukunde zeigt uns nicht nur die hemmenden und begünstigenden Momente und die Grenzen unserer Schularbeit, sondern deckt uns auch Nöte auf, die uns zu brennenden Aufgaben unserer Erziehungsfürsorge und volksbildnerischen Seelsorge werden.

Die Welt des Dorfes ist nun freilich nicht überall gleich. Das Kleinbauerdorf und die Arbeiteriedlung, das von Bauern und Arbeitern und das von Klein- und Großbauern bevölkerte Dorf, der einsame Weiler und das an der Peripherie der Stadt gelegene Dorf, das nassauische und westfälische, schlesische und holsteinische Dorf, die evangelische und katholische Gemeinde, das Heidedorf, die Moorkolonie, das Dorf im Gebirge, das Dorf in den Marschen: in ihnen tut sich eine ganze Reihe von Dorstypen auf, jeder äußerlich und seelisch von eigener Struktur. Es ist nicht möglich, eine allgemeine Milieukunde der Landschule zu schreiben, aber es gibt doch einzelne Züge, die mit größeren oder geringeren Verschiebungen allen Dörfern eigentümlich sind, weil sie auf dieselben Grundlagen zurückgehen.

Deutlich hebt sich der bäuerliche Typ von dem des Industriearbeiters ab. Beide Typen sind in der Dorfwelt vertreten und geben je nach ihrer Mischung und eigenen Haltung dem dörflichen Geist sein Gepräge.

Die geistige Welt und die seelische Gestalt des Bauern — wir denken hier an die Kleinbauern der „reinen“ Dörfer mit Eigenbesitz — finden ihre Erklärung namentlich in den Gegebenheiten der Geschichte des Bauernstandes, des Gebundenseins an die eigene Scholle und des Beherrschenseins von der harten Alltagsarbeit. Auf diesen Grundlagen der Nachwirkungen der früheren Unfreiheit und der damit verbundenen gesellschaftlichen Wertung, der bodenständigen Sesshaftigkeit und der schweren Wirtschaftsarbeit wuchsen die guten und die unerfreulichen Triebe des dörflichen Geisteslebens.

Die eigene Scholle wurde von den Eltern und Ahnen bebaut; das führt zu einem Verwachsensein mit ihr, der ewig gleichen, und zu einemhaften am Gewordenen und Überlieferten. Ewig bleiben die Gesetze von Saat und Ernte, Sommer und Winter, Menschenarbeit und Gottes Schickung, und klein und unwesentlich erscheint daneben all das Neue der Welt, all das, was die Gegenwart und die städtische Kultur bringen. Der Bauer kann in seinem Denken gar nicht anders als konservativ sein, weil er viel inniger als der Mensch der Stadt in den ewigen Rhythmus des gleichen Naturgeschehens eingebettet ist. Groß und ehrfurchtgebietend erscheint gegenüber allen menschlichen Sorgen und Mühen der Lenker dieses Geschehens. Darum ist der Bauer im Innern seines Wesens fromm. Freilich ist diese

Religiosität manchmal nicht mehr als das ängstliche Gefühl der Abhängigkeit von dem Herrn der Ernte und bleibt dann in ihren Auswirkungen ein Ausüben gewohnter kirchlicher Formen, ohne nachhaltig die gesamte Lebensführung zu beeinflussen. Daraus erklärt es sich dann auch, daß in der Notzeit des Krieges das Einfühlen in fremde Not in manchem Bauernhause nicht zu finden war. Die innere Ablehnung des Neuen und des Fremden wird allerdings in den Dörfern, die von der städtischen Art berührt werden, zu überwinden gesucht, freilich meist nicht zum Segen des Dorfes und der dörflichen Kultur.

Das Gebundensein an die Scholle führt zu einer Heimatliebe, wie sie in der Stadt nur selten zu finden ist. Unvergeßlich wird mir ein Volksabend in einem Eisfeldörfchen sein, an dem ein alter Bauer mit der ganzen Ergriffenheit und Hingabe seiner Persönlichkeit die Worte von Huggenberger sprach:

Ich kann dich nicht verstehen,
du Bauernsohn von altem Holz,
du schrittest hinterm Pfluge her
so sicher und so stolz!

Ich kann dich nicht verstehen,
daß du zur Stadt den Schritt gewandt.
Hat dich ein letzter Blick ins Tal
nicht an die Scholle gebannt?

Die Frühlingswolken wandern,
der Märzwind trocknet Weg und Rain.
Schon geht der erste Pflug im Feld —
es könnt' der deine sein!

Diese Heimatliebe schuf die eigenwüchsige Schönheit des Bauernhauses wie die Erzeugnisse der Heimatkunst an Truhen und Schränken, Webstücken und Hausinschriften, in Volkslied und Volkstanz und verklärte und durchleuchtete die harte und schwere Werktagsarbeit. Diese Heimatliebe wird oft zu einer erziehenden Dorfgemeinschaftsgesinnung, die zur tätigen nachbarlichen Hilfsbereitschaft führt, oft aber auch zu einer Enge des dörflichen Fühlens und geistigen Gesichtskreises, so daß der Sinn für die große Gemeinschaft des Staates nicht aufkommen will, zumal der Staat Opfer an Geld verlangt, was bei dem kärglich und mühsam erworbenen Besitz wenig zusagt. Denn die Liebe zur Scholle führt auch zur Freude am Besitz und zu einem Gebundensein an diesen Besitz, das die Seelen klein und eng machen kann. Und wenn dieser Besitz größer als der des Nachbarn ist, kann auch ein unerfreulicher Schollenstolz aus der Liebe zur Scholle entstehen, ein Stolz, der Sippen, Schichtungen und Kasten innerhalb der Dorfgemeinde voneinander trennt und die Eheschließungen mehr von der Sippenzugehörigkeit als von der Zuneigung der Herzen abhängig macht. Der Hof heiratet den Hof, und das persönliche Wünschen muß hinter der Pflicht der Erhaltung des Stammgutes zurücktreten.

Das Verwurzelte mit der eigenen Scholle schließt nach außen ab. Wie die Hofanlagen des fränkischen und niedersächsischen Bauernhauses das Arbeitsleben der Bewohner bergend umschließen, so verschließt sich auch der einzelne Mensch und offenbart sein Innenleben nur schwer dem anderen. Es ist nicht nur Wortkargheit, sondern auch innere Scheu, vielleicht mit einer Nachwirkung der langen Unfreiheit, die verschlossen und mißtrauisch gemacht hat, wenn das Elternhaus so wenig mit dem Lehrer redet. Zugänglicher wird der Bauer wohl den Gliedern seiner Familie gegenüber, obwohl auch hier viel weniger gesprochen wird als in dem Bürgerhaus. Man trägt sein Herz nicht auf der Zunge. Deshalb ist aber das Familienleben nicht etwa gemütsleer und frostig. Der starke Zug der Ehrfurcht vor dem Alter, die stille Gewöhnung an Familiensitte und Überlieferung, die persönlichen Beziehungen der Kinder zu Gesinde und Haustieren, das gegenseitige, wenn auch schweigsame Sichhelfen und Dienen und anderes enthalten doch sehr viel Gemütsbefeuchtendes und Erziehendes.

In dieser Abgeschlossenheit des bäuerlichen Lebens bildet die Arbeit wohl den wesentlichen Lebensinhalt. Hart und schwer ist sie, und mannigfach sind die Gefahren, die den Schaffenden um den Erfolg seines Schweißes bringen. Sie ist so drückend, daß sie ihre kulturfördernde Kraft einbüßt und fast zur Arbeitsnot wird. Die Lebenshaltung muß strengste Einfachheit wahren; eine Kultur der Freude ist kaum denkbar. Die Dürftigkeit des Lebens und die Härte der körperlichen Arbeit lassen die Entfaltung geistiger Interessen kaum zu; ja selbst die körperliche Pflege kommt nicht zu ihrem Recht, so daß der Gesundheitsstand der Kinder auf dem Lande infolge einseitiger Ernährung, Überanstrengung, mangelnder Hautpflege und dergleichen vielfach recht ungünstig ist. Es gibt Bauerndörfer, in denen die Kinder im Verhältnis häufiger von Rhachitis und Tuberkulose heimgesucht sind als in der Großstadt. Nach den Darlegungen Ungers gelegentlich einer Tagung des „Deutschen Vereins für ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege“ tun sich auf dem Lande Gefahrenquellen auf, deren Wirkungen weit über den Kreis der ländlichen Bevölkerung hinausreichen. Unger wies vor allen Dingen — und er unterbaute seine Ausführungen mit reichlichen Zahlenvergleichen zwischen Stadt und Land — auf die große Säuglingssterblichkeit des Landes, die verheerende Ausbreitung der Geschlechtskrankheiten und das katastrophale Umsichgreifen der Tuberkulose hin. In bezug auf die Säuglingssterblichkeit prägte er das scharfe, aber nicht ungerechte Wort: Die Unvernunft unserer Großmütter und Tanten mordet unseren Nachwuchs auf dem Lande. Deshalb kann hier nicht genug getan werden an Aufklärungsarbeit. Mütterberatungsstellen, Kurse in der Säuglingspflege, Schwesternstationen sind Zellenbildungen hierfür. Bedenklich ist auch die hohe Zahl der Eheschließungen unter Blutsverwandten auf dem Lande, die 29,6 v. H. betragen gegenüber 13,6 v. H. in der Stadt¹.

¹ Nach dem Bericht „Volksgesundheit auf dem Lande“ in der „Allgemeinen Deutschen Lehrzeitung“ 1930, Nr. 30, S. 578.



130965

Und Schulrat Kreuzberg teilt aus einem Landkreise des Bezirks Koblenz folgende Zahlen aus dem Jahre 1926 mit: Unter 386 ärztlich untersuchten Schulneulingen wurde 134 mal Blutarmut, 199 mal Skrofulose und 49 mal Lungen- und Bronchien-erkrankung festgestellt. Bei einer Untersuchung 1928 waren unter 2188 Kindern 1173 skrofulos¹.

Die Landschule findet in diesen Mängeln auf gesundheitlichem Gebiete und in der gesamten Kulturlage starke Hemmungen für ihre Arbeit, zumal der Segen gesteigerter Volksbildung durchaus noch nicht überall erkannt wird. Es gibt immer noch Landleute, die von der Schule vor allem Bereitwilligkeit zu ausgedehntem Ernteurlaub verlangen und die Wertschätzung des Lehrers davon abhängig machen.

Gegen eine solche Landarbeit, die infolge ihrer Schwere und ihres geringen wirtschaftlichen Ertrages niederdrückend wirkt und eine ausreichende Pflege geistiger Interessen nicht zuläßt und deshalb die ländliche Kultur innerlich und äußerlich hemmt, machen sich freilich Abwehrversuche bemerkbar, die teils einen günstigen, teils einen ungünstigen Einfluß auf die seelische Haltung des Landvolkes ausüben. Einen Kulturgewinn bedeuten alle die Bemühungen, die Landarbeit zu durchgeistigen und ihr durch rationellere Methoden größere Wirtschaftlichkeit zu verleihen. In dem Maße, wie die Maschine dem Bauern die erdrückende körperliche Arbeit abnimmt und ihm Zeit läßt, seinen Betrieb nach den von Forschung und exakter Erfahrung erarbeiteten Erkenntnissen umzugestalten, wächst der Landmann über sein Werk hinaus. Seine geistigen Interessen bekommen neuen Spielraum und neue Ziele, und die größere geistige Weite bezieht immer neue Kulturfragen in ihren Gesichtskreis. Hier liegt das stark belebende und fördernde Moment in dem Mute zur Überwindung der Not durch das Bekenntnis zum wirtschaftlichen und technischen Fortschritt. Da jedoch, wo an die Stelle dieses Mutes zur Tat der müde Verzicht tritt, macht sich der Bewohner des Landes wurzellos, indem er Landarbeit und Landleben flieht oder Entspannung und Erholung in seelen- und geschmacklosem Genuß sucht. Die Entwurzelung beginnt mit der seelischen Landflucht, die städtisches Wesen nachäfft, das köstliche Gut volkstümlicher Kunst verleugnet, die alte stillechte Einfachheit in der Wohnung mit Kitsch verunziert, das Dorfmädchen in die Fabriken und den Bauernsohn in einen ihm wesensfremden Vergnügungskreis treibt, der aber Schritt für Schritt zur wirklichen Landflucht führt und das großstädtische Proletariat vermehrt.

Solche und ähnliche Züge zeigt das Antlitz des Bauerndorfes, freundliche und unfreundliche, die Schularbeit erleichternde und hemmende. Wer bodenständige Bildungsarbeit treiben will, muß die Schwierigkeiten kennen, auf die er stößt, und die günstigen Momente in der Umwelt, die ihm ihre Dienste leihen können. Deshalb sind Versuche, die individuelle Kleinbäuerliche Welt eines bestimmten Dorfes zu erfassen, eine wesentliche Voraussetzung der Landschularbeit. Man vergesse dabei nicht, daß zur Seelenkunde des Bauerndorfes auch noch andere Dinge gehören, die hier nur

¹ P. J. Kreuzberg, Die zeitgemäße Landschule. Münster 1930. S. 26.

angedeutet sein mögen: die Freundschaften und Feindschaften im Dorf, Dorfliquen, Vereine, Sektengewesen, Stellung der Dorfautoritäten in der Gemeinde, die Kirche, die Haltung der Jugendlichen, die Form und die Auswirkung der Dorffeste, Sitte und Brauch u. a. m., die sämtlich zugleich mehr oder weniger stark auch die Erziehungsarbeit in der Landschule berühren, weil im Dorf Schule und Umwelt in viel innigerem Zusammenhange stehen als in der Stadt.

In ganz andere Lebenszusammenhänge ist der Industriearbeiter gestellt; deshalb begegnen wir hier einer völlig anderen Geisteshaltung. Nur der zugleich mit seiner Familie im eigenen kleinen landwirtschaftlichen Betrieb tätige Industriearbeiter macht hiervon eine Ausnahme; denn er ist im Inneren doch zuerst Bauer trotz seiner davon abweichenden gewerkschaftlichen und politischen Einstellung. Wenn nun auch die zur Landschule zählenden Elternkreise sich meistens aus Bauern oder bäuerlichen Industriearbeitern zusammensetzen, so finden sich doch auch zahlreiche Arbeiterdörfer mit der ihnen eigenen Wesensform. Wo die eigene Scholle fehlt und wo die Wirtschaftsnot zu einem häufigen Wechsel der Arbeitsstätten zwingt, kann kein Heimatsinn entkeimen. Und wo einförmige Arbeit am laufenden Band zu leisten ist, Tag für Tag, Woche für Woche, Jahr für Jahr, da wird die Berufsarbeit nicht zum Lebensinhalt, und man verspürt wenig oder nichts von einer Beseelung und Ethisierung der Arbeit. Wertvolle Quellen der Schulerziehungsarbeit bleiben dann verschlossen.

Zwar ist das häusliche Leben der Arbeiterfamilie auf dem Lande nicht ganz zur kümmerlichen Form geworden wie das des Großstadtproletariats mit Wohnungselend, Früh- und Fehlgeburten und der ganzen Verengung des Lebensraumes; aber es bleiben doch Nöte genug. Die Kinder sind nicht so in die Familie gebettet wie im Bauernhaus, und man sieht den Vater nicht bei seiner Berufsarbeit und nicht beim gemeinsamen Mahl. Die seelische Atemluft des Hauses birgt zudem auch auf dem Lande die unerfreulichen Bestandteile der Verbitterung, des Hasses und der religiösen Entfremdung.

Andererseits bietet aber das Leben des Industriearbeiters manche Möglichkeiten zur seelischen und körperlichen Kultur, die dem Bauerndorf sonst mehr oder weniger unzugänglich geblieben sind. Zwar führt die politische Haltung des Proletariats zu den bedauerlichen Erscheinungen der Verhegung und des Klassenhasses, aber auf der anderen Seite auch zur Kameradschaftlichen Verbundenheit und zur Betonung der eigenen Menschenwürde. Hier wurzelt auch der Wunsch nach einer gesteigerten Bildungsfürsorge für die Kinder. Man wünscht menschenwürdige Kindererziehung, vermehrte Schul- und Volksbildung, gesundheitliche und seelische Fürsorge und schafft durch das alles günstige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schularbeit. Freude an Turnen und Sport, Bejahung des Staates, Weitung des politischen Denkens, Sinn für Fortschritte in der technischen Kultur u. a. sind weitere Züge der Lebensauffassung, die eine positive Auswertung gestatten.

Ernstere Fragen erwachsen der ländlichen Kulturarbeit aus der Auseinandersetzung der Kleinbäuerlichen Weltanschauung des „reinen“ Dorfes mit der Wertwelt der

industriellen Großstadtkultur in den „gemischten“ Dörfern. Diese Dörfer sind in eine schwere Krise geraten, weil alte Ordnungen und Sitten, Anschauungen und Werturteilungen in der Gefahr stehen, dem Neuen zu erliegen, so daß sich die Jugend in eine sittliche Welt des Zusammenbrechens, Gärens und Zweifels hineingestellt sieht. Als im August 1929 eine Pfarrer- und Lehrerarbeitsgemeinschaft für „Psychologie der Landjugend“ mit Eduard Spranger auf der Eberburg im Nabetal diese Fragen durchdachte, kam man zu einer Wesensschau und Beurteilung dieser Dinge, die mit allem Ernst und schonungsloser Ehrlichkeit die Gefahren dieses Zusammenprallens zweier Zeiten und zweier Welten für die Landjugend aufdeckte, aber doch in der Grundhaltung zukunftsgläubig blieb. Nach einem Bericht von Fritz Faust, „Zur Psychologie der Landjugend“¹ betonte Spranger in seinem Schlußwort am Ende dieser Aussprache stark die Ideen eines Brückenschlagens: Nicht versuchen, alles Alte konservativ zu bewahren, sondern die Maßnahmen so zu treffen, daß sie eingestellt sind auf das unvermeidlich herandringende Neue. Nicht die Industrialisierung und nivellierende Sozialisierung der landwirtschaftlichen Betriebe wünschen und fördern, wie es im russischen Sowjetstaat versucht wird, aber auch nicht an einer falschen Romantik festhalten, die alte Verhältnisse trotz neuer Bedingungen erhalten möchte. Und in der Jugendführung auf dem Lande, die infolge der zentralen Stellung von Pfarrer und Lehrer, der noch nicht aufgelösten und bedrohten Familie und der von Zweifeln weniger bedrohten religiösen Grundhaltung im ganzen erfolglicher arbeitet als in der Stadt, nicht die Maxime des Behütens und nicht die des bloßen Gewährenlassens, sondern der Weg, der in der Mitte liegt, ein Weg, auf dem nicht allein die Besinnung, sondern mehr die Gesinnung Wegweiser ist.

Die Fragen und Nöte der ländlichen Kultur- und Heimatpflege, die in dieser Tagung herausgestellt wurden, zeigen auch dem, der sich nicht in erster Linie um die Schulentlassenen müht, die großen Schwierigkeiten, die der Erziehungs- und Bildungsarbeit auf dem Lande gesetzt sind. Jedenfalls läßt die ungeheure Schwere dieser Problematik immer wieder erkennen, daß die Landschularbeit nicht aus der Gesamtheit der ländlichen Volksbildungs- und Jugendpflegearbeit herausgelöst werden kann. Die Landschule ist viel inniger mit dem Dorfsdenken und der dörflichen Wertwelt verflochten, als es zunächst den Anschein hat, und der Ertrag der Landschularbeit hängt sehr davon ab, was der Landlehrer dem Dorf selbst bedeutet. Die Fragestellungen und Gedankengänge der oben erwähnten Arbeitsgemeinschaft lassen das eine mit Deutlichkeit erkennen, daß der Dorflehrer vor ernststen volksbildnerischen und seelforgerischen Aufgaben steht, an denen er nicht vorübergehen kann, sondern denen er in Gemeinschaft mit anderen kulturellen Kräften und Einrichtungen mit Liebe und Behutsamkeit, Feinfühligkeit und Geduld nachgehen muß.

Es wurde schon gesagt, daß es eine allgemeingültige Milieukunde für die Landschule so wenig gibt wie eine ländliche Normalwelt. Man muß als Lehrer den Blick für diese Dinge auszubilden suchen und namentlich die Wirkungen der Umwelt auf

¹ „Neue Landjugend“, 2. Jahrg., 8. Heft.

das Schulkind zu sehen verstehen. Verhältnismäßig leicht erkennbar sind die Wirkungen dieser Welt auf die körperliche Entwicklung des Kindes. Die Ernährung nach Menge, Zusammensetzung, Zubereitung, Vitamingehalt usw., Hautpflege, Kleidung, Schlafgelegenheit und Schlafdauer, Wechsel von Arbeit und Erholung, Krankenpflege und anderes mehr sind Umweltwirkungen von stärkster gesundheitlicher Bedeutung, und es gehört kein großer Scharfblick dazu, Fälle von Unterernährung, Überanstrengung, Schülernervosität und dergleichen aus dem häuslichen Leben zu erklären. Ist in einem Landkreise ein gesundheitlicher Überwachungsdienst mit Erholungs- und Tuberkulosefürsorge eingerichtet, dann führe man solche Kinder dem Schularzt vor und sorge dafür, daß der Schularzt auch die Eltern auf ihre Pflichten aufmerksam macht. Auf den Arzt hört man schon eher als auf Ratschläge des Lehrers über diese Dinge. Weniger leicht sind die Nachwirkungen geistiger Art zu erkennen, da in dem Gewebe von Erbgut und Umwelteinflüssen oft nur der erfahrene Lehrer und Psychologe die Einzelzüge deutlich zu scheiden vermag. Daß die häusliche Welt stärksten Einfluß auf den Vorstellungsschatz, die sprachliche Entwicklung, die Art der Werturteile, den Intelligenzgrad, die Interesserrichtungen des Kindes und seine ganze Art des Verhaltens den Dingen, den Menschen, der Gemeinschaft gegenüber hat, ist offensichtlich. Weniger oft beachtet man, daß die Begabung auch bei gleichem Grad stark inhaltlich verschieden sein kann, wenn es sich um Kinder von Bauern, Fischern, Zeitungsträgern, Handwerkern handelt, weil die Beschäftigungsart nicht nur Sonderinteressen, sondern auch Spezialfähigkeiten ausbildet. Man hüte sich, die im Schulleben für das Lernen erwünschte Sonderbegabung als die Regelintelligenz anzusehen!

Die Aufgabe der Schule den in der Umwelt liegenden Gegebenheiten gegenüber ist eine recht zusammengesetzte und verschiedenartige. Nicht nur Volksbildungsarbeit und namentlich eine Art volksbildnerischer Seelsorge in Form eines Zwiegesprächs unter vier Augen, Zusammenarbeit mit den Jugendämtern und einflußreichen Persönlichkeiten sowie Förderung der Jugendpflegearbeit, sondern auch Anpassung der Schularbeit an die individuellen Nöte müssen ständig helfen, ungünstige Umweltwirkungen zu mildern oder ihre schädlichen Folgen auszugleichen. Weil die Bauersfrau oft ihre Kinder durch eine falsche Ernährung schädigt, müssen wir dem hauswirtschaftlichen Unterricht unsere ganze Sorge zuwenden; weil die Körper der Bauernkinder in der schweren Wirtschaftsarbeit steif und ungelent werden und organische Fehler zeigen, muß ein diesen Verhältnissen angepaßter täglicher Turnunterricht, verbunden mit Baden und Schwimmen, als Heilmittel eingesetzt werden; weil die Gefahr der Nachäffung von städtischem Wesen mit allem Ritsch und Schund droht, richten wir unsere Schulräume einfach, aber vorbildlich nach raumkünstlerischen Gesichtspunkten ein und sehen Übungen im Betrachten von guten Erzeugnissen der Heimatkunst vor; weil der Landbewohner so wenig die Kultur der Freude versteht, pflegen wir die gute Schulfeste; weil es so schwer ist, Interesse für staatliches Leben zu erzeugen, machen wir aus der Schulklasse eine Gemeinschaft mit vielen Möglichkeiten der Selbstregierung und betreiben einen lebendigen, aus der Heimat wachsen-

den staatskundlichen Unterricht! Man könnte diese Reihe noch fortsetzen; immer sollten wir suchen, die Schularbeit den besonderen ländlichen Schwierigkeiten gemäß zu gestalten, ob es sich um sprachliche Unbeholfenheit, dörfliche Enge, Aberglauben oder anderes handelt. Nur daß es mit dem rechten Feingefühl geschehe. Man darf nicht den Eindruck erwecken, als ob man als Volksbeglückter in ein Gebiet der Kulturarmut gekommen sei. Demjenigen Lehrer ist auch in den sehr schwierigen Fragen der Milieubeeinflussung der größte Erfolg beschieden, der sich in die Dorffeele einfühlen und das dörfliche Wesen verstehen kann.

Drittes Kapitel.

Seelenkundliche Voraussetzungen der Landschularbeit.

Es soll hier nicht von den seelenkundlichen Voraussetzungen jeder Bildungsarbeit gesprochen werden, denn das wäre im Rahmen eines Buchabschnittes eine Unmöglichkeit, sondern es sollen lediglich die Besonderheiten der Landschularbeit und die damit zusammenhängenden psychologischen Fragestellungen berührt werden. Das eine darf aber vielleicht allgemein gesagt werden, daß wir trotz allen Fleißes der Psychologen eine ausreichende seelenkundliche Untermauerung der Schularbeit noch nicht besitzen. Das Lernen und die Lernhemmungen, das Interesse der einzelnen Altersstufen, Typen und Schichten und seine Voraussetzungen, das Verständnis für die einzelnen Stoffe, Fragen, Zusammenhänge in den verschiedenen Schuljahren und unter verschiedenen Umwelteinflüssen, die Beziehungen zwischen Kind, Klasse und Lehrer und vieles andere, alles das ist noch immer fraglich. So sehr sich die psychologische Wissenschaft unter dem Einfluß der naturwissenschaftlichen Methoden angestrengt hat, in der Erforschung von Teilfunktionen zu einwandfreien Ergebnissen zu kommen, und so sehr sich andererseits die geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise um eine Erklärung des gesamten seelischen Geschehens müht, für die praktische Schularbeit ist dabei, abgesehen von der Beeinflussung der Grundhaltung des Bildners, nicht allzuviel herausgesprungen. Im ganzen folgt der Lehrer auch jetzt noch seiner natürlichen Menschenkenntnis mehr als den Ergebnissen der Psychologie. Gewiß gibt ihm die seelenkundliche Forschung verschiedenster Richtung Hilfen zur rechten Einstellung zum Kind — sei es Adlers Lehre von den Minderwertigkeitsgefühlen und Geltungstrieben oder Meumanns Untersuchungen über die verschiedenen Vorstellungstypen und Arbeitstypen oder Sterns Schilderung der sprachlichen Entwicklung der Kinder oder Thorndikes Psychologie des Verhaltens —, und wir wissen auch, daß der Anfangsunterricht der Schulneulinge der Kinderseelenkunde viel verdankt. Wenn man die einzelnen psychologischen Richtungen und Arbeitsgebiete auf ihren Ertrag für die pädagogische Praxis hin betrachtet, dann findet man immer wieder: diese Beiträge für die Pädagogik wachsen, je genauer die seelenkundlichen Einzelbeobachtungen und reichhaltiger die gesammelten Einzeltatsachen sind und je mehr die Versuche zu geistreichen Herleitungen und Konstruktionen zurücktreten. Denn der Schulpraktiker soll selbst

sehen und deuten lernen; sein ureigentliches Gebiet ist die Seelenkunde des einzelnen Kindes, ist „pädagogische Menschenkunde“, die täglich neu zu erarbeiten ist. Eins haben sicherlich die Bemühungen um eine „Gestaltpsychologie“ gelehrt, nämlich daß jedes Kind ein Rätsel für sich, etwas Einmaliges ist und daß wir Ehrfurcht vor diesem Einmaligen und Besonderen haben und uns hüten sollen, mit den schematischen Deutungen der ehemaligen Assoziationspsychologie Verhaltensweisen des Kindes zu erklären.

Für den Landlehrer treten zu den allgemeinen Schwierigkeiten des Sich-Einfühlens in das einzelne Kind, die besondere Unterrichtslage, den Geist der jeweiligen Schulklasse, das Bildungsgut und das häusliche Milieu — Schwierigkeiten, mit denen jeder Lehrer zu kämpfen hat — zwei weitere Nöte hinzu. Seine Schule enthält nicht nur die Normalbegabten, sondern auch die Hilfschulreifen und Schwach sinnigen, und es kann ihm nicht erspart werden, sich um die heilpädagogischen Fragen und die Psychologie der Ausfallerscheinungen zu kümmern. Dazu kommt dann die zweite Not, daß im ganzen die vorliegenden seelenkundlichen Erhebungen und Untersuchungen an Stadtkindern vorgenommen worden sind und daß es eine Psychologie des Landkindes nur in den ersten Anfängen gibt.

Die Fürsorge für die Schwachbefähigten auf dem Lande bleibt eine besonders dringende Aufgabe. Wir können mangels gesetzlicher Grundlagen noch nicht einmal die Schwach sinnigen ohne Zustimmung der Eltern aus den Schulen fernhalten, und es wird noch lange Zeit nicht gelingen, Kreishilfsschulen mit Internatbetrieb und eigener Landwirtschaft auf dem Lande zu errichten, weil es dazu an Geld fehlt. Deshalb ist es so sehr notwendig, daß die Landlehrer sich mit heilpädagogischen und pathopsychologischen Fragestellungen auseinandersetzen. Wir müssen uns hier mit der Aufstellung dieser Forderung begnügen und können uns versagen, praktisch wichtige Einzelheiten aufzuzeigen.

Das andere, die Psychologie des Landkindes, sieht wohl nach manchen Büchern wie ein säuberlich gelöstes Problem aus; wir wollen aber dankbar sein, wenn nach einer Reihe von Jahren diese Frage ihrer Lösung ganz allmählich nähergeführt wird.

Manches freilich weiß man ohne wissenschaftliche Untersuchung auf Grund seiner Art, mit Menschen umzugehen, von selbst. Es sind namentlich diejenigen Wesenszüge, die sich aus Umweltwirkungen erklären. Das Dorfkind ist mit seiner gesamten Umwelt viel inniger verwachsen als das Stadtkind; es erlebt ständig das dörfliche Gemeindeleben, wird in das Arbeitsleben der Erwachsenen sowie ihre Sitten und Gebräuche hineingezogen und lebt ganz in Berührung mit der Natur. Sein außer- und vorschulischer Erfahrungsunterricht brachte nur Sachen, nicht Worte, dauerndes Verbundensein mit den wenigen Dingen der einfachen Welt, nicht ein ständiges flüchtiges Berührtsein von tausenderlei Eindrücken. Solche Kinder müssen sinnhaft in ihrem Denken und von verfrühten Abstraktionen bewahrt bleiben. Das Engespanntsein in die häusliche Wirtschaftsgemeinschaft macht die Kinder gehorsam und autoritätsgläubig. Kinder, die außer ihrer wirtschaftlichen Arbeit im ganzen sich selbst überlassen bleiben und nicht den ständigen Einfluß der Erwachsenen spüren, steigen

langsamer in die Lebenshaltung der Erwachsenen ein und bleiben länger in ihrer Naivität und Einfachheit. Es ist auch begreiflich, daß die Landkinder in dieser wenig aufwühlenden Welt nicht so leicht zu inneren Nöten, Spannungen, Zweifeln, Ansprüchen und Problemen kommen wie Kinder einer komplizierteren und differenzierteren Umgebung, und daß mit aus diesen Gründen bei ihnen auch die Geschlechtsreife später einsetzt und seltener die tiefen seelischen Nachwirkungen hat, die das Stadtkind bedrohen. Wer so früh seinen Platz in der elterlichen Wirtschaft einnimmt, kommt in diesem Lebensgebiete zu einer frühen inneren Selbständigkeit den Dingen und Erscheinungen seines Erfahrungs- und Arbeitskreises gegenüber, bleibt aber hilflos und unselbständig im fremden Kreise, weil sein Leben zu abgeschlossen war. Das Landkind ist mit der Dorffamilie verwachsen, und die Schulkameraden sind altbekannte Spielgenossen und Gefährten. Solche Kinder bringen Arbeits- und Gemeinschaftsgefönnung, Willigkeit und Stetigkeit in die Schule mit und lassen sich leicht in die heimatische Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule eingliedern, freilich nicht einer falsch verstandenen Arbeitsschule, die in einer „Diskussionsmethode“ das Heil sieht. Wohl gibt es auch Fälle von Interesselosigkeit und Stumpfheit bei Dorfkindern, oft als Folge von Mißbrauch der landwirtschaftlichen Kinderarbeit, nicht selten auch als Begleiterscheinung von Verwandtenheirat und dörflicher Inzucht¹. Die geringen geistigen Unterschiede der Knaben und Mädchen, die ja aus der gleichen Geföhls- und Arbeitswelt herkommen, erleichtert die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Die Dorfmädchen sind in besonderem Maße in die häusliche Wirtschaft eingegliedert und zeigen deshalb eine starke Verbundenheit und Abhängigkeit von Familie und Wirtschaft. Das Hegen und Pflegen, Behüten und Betreuen von kleinen Geschwistern und allerlei Getier läßt sie früh zur Mütterlichkeit erwachen; deshalb eignen sich auch die älteren Mädchen gut zu Pflegerinnen und Helferinnen für die Kleinen. Das Verwachsensein mit der Natur und die Unbefangenheit im Beobachten aller natürlichen Lebensvorgänge nimmt den Geheimnissen des geschlechtlichen Lebens den Schleier und verringert die Spannungen, manchmal aber auch die Scheu².

Solche und ähnliche Züge, die sich aus der gesamten Umwelt der Kinder und Jugendlichen erklären und verwandt mit Gewohnheiten und ihren Wirkungen sind, erschließen sich dem unbefangenen Blick von selbst. Aber es ist wahrscheinlich, daß noch

¹ Zum Problem der seelischen Wirkung der Blutmischung und der Inzucht sei auf eine Bemerkung Sterns („Die menschliche Persönlichkeit“, S. 114) hingewiesen, wonach es zuzutreffen scheint, „daß vorwiegende Inzucht zu einer Festigung der Familieneigenschaften nach der guten und der schlechten Seite hin führt, zu einer einfachen, geschlossenen Persönlichkeit, die den Umweltinflüssen gegenüber relativ selbständig ist. Starke Blutmischung dagegen hat meistens eine starke Lockerung des inneren Zusammenhangs der Persönlichkeit zur Folge, eine übergroße Empfänglichkeit für alles Neue, die leicht als Charakterlosigkeit und Hemmungslosigkeit auftreten“ (Mitgeteilt von D. Döring in seiner „Pädagogischen Psychologie“, S. 41.) Darin liegt ein interessanter Beitrag zur Psychologie des Bauerntums!

² Vgl. hierzu Ottilie Kaiser, „Sur Psychologie des jungen Mädchens auf dem Lande“. Die Neue Deutsche Schule, 1930, H. 5, S. 345 u. f.

tieferliegende und nicht mehr unmittelbar mit dem Milieu zusammenhängende Besonderheiten vorhanden sind, die auch eine besondere pädagogische Einstellung verlangen. Bode und Fuchs haben, gestützt auf seelische Äußerungen von Landkindern, die Art des Denkens, des Phantasielebens, der künstlerischen Einfühlungsfähigkeit und anderes zu prüfen gesucht, doch ist das Beobachtungsmaterial zu eng, um sichere Ergebnisse daraus ableiten zu können. Dasselbe gilt von den Ansichten, die Heywang über das Landkind entwickelt; es steckt in alledem bei allem Wertvollen und Bleibenden doch noch viel subjektive Annahme und eigene Konstruktion. Es wäre nötig, die einzelnen Seiten des kindlichen Seelenlebens in gründlichen Einzeluntersuchungen aufzuhellen. Für die Fibel- und Lesebuchfrage auf dem Lande wären Untersuchungen über den kindlichen Wortschatz und das literarische Verständnis erwünscht; der gesamte Unterricht, besonders der Deutschunterricht, würde gewinnen, wenn die Untersuchungen über die Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit auch auf Landkinder ausgedehnt würden; auch engbegrenzte Teilfragen wie etwa das Zahlenverständnis der Schulneulinge oder die physiologischen Voraussetzungen für die Erlernung der Schreibbewegungen und anderes könnten der Landschularbeit ihre Ergebnisse liefern, wenn die Untersuchungen an Landkindern vorgenommen würden. Landkind und Buch, die Gottesvorstellungen der Landkinder, die Spielsachen des Dorfkindes, seine Ermüdbarkeit, die Analyse des kindlichen Gedankenkreises auf dem Lande, Haus- und Schularbeit auf dem Lande, Landkind und Pubertät, Mundart und Schriftsprache in der Sprachentwicklung des Dorfkindes, die Schulklasse auf dem Lande: man sieht, wie sich die ungelösten Fragen häufen, die in jahrzehntelanger Arbeit allmählich der Lösung nähergebracht werden müssen!

Zwei Untersuchungen liegen über die Ergebnisse von Intelligenzprüfungen bei Landkindern vor, nämlich Rosminski¹ und Sassenhagen². Beide stellen fest, daß die Stadtkinder bei den Intelligenzprüfungen besser als die Landkinder abschneiden. Ob aber die tatsächlich vorhandenen Mängel an Wendigkeit und Schlagfertigkeit wie an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, die offenbar bei diesen Prüfungen eine wesentliche Rolle spielen, nicht durch Gründlichkeit und Selbständigkeit geistiger Arbeit ausgeglichen werden, steht noch dahin. Jedenfalls sind in Dorfschulen schon hinreichende Beweise dafür erbracht worden, daß die Schüler äußerst gründliche schriftliche Arbeiten und Vorträge an der Hand geeigneten Schrifttums zu liefern imstande sind, die von einer starken geistigen Leistungsfähigkeit und hohen Intelligenz zeugen.

Eine statistische Erhebung von P. Bode über das Hochdeutschsprechen der Schulanfänger auf dem Lande³ liefert interessante Beiträge für das Verständnis von

¹ Prüfung der Intelligenz bei Dorfkindern. Jenaer philosoph. Diss. 1916.

² Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes, Beiheft 37 der Zeitschr. f. angew. Psychologie.

³ Arbeiten des Psychologischen Instituts für Landkinderforschung an der Päd. Akademie Elbing, 1928.

Ausdruckschwierigkeiten, wie sie sich beim Landkinde allgemein zeigen. Danach konnten von den 1927 in Landschulen eingetretenen Schulanfängern nicht hochdeutsch sprechen in:

| | | Knaben | Mädchen | Knaben u. Mädchen |
|-----|------------------------------|--------|---------|----------------------|
| 1. | Ost- und Westpreußen | 29,9 | 22,5 | 25,7 |
| 2. | Pommern | 46,1 | 39,0 | 42,1 |
| 3. | Brandenburg | 29,0 | 15,5 | 22,4 |
| 4. | Schlesien | 40,5 | 38,4 | 39,2 |
| 5. | Sachsen | 33,6 | 24,9 | 28,9 |
| 6. | Thüringen | 51,2 | 52,9 | 52,1 |
| 7. | Hannover | 42,8 | 48,1 | 46,2 |
| 8. | Schleswig-Holstein | 69,5 | 60,7 | 64,8 |
| 9. | Westfalen | 47,0 | 48,7 | 48,4 |
| 10. | Rheinland | 60,5 | 55,3 | 57,8 |
| 11. | Hessen-Nassau | 65,3 | 45,6 | 55,6 |
| 12. | Bayern | 95,8 | 93,1 | 94,3 |

Von den Gesamtergebnissen dieser Erhebung sind folgende bemerkenswert:

1. In die Landschulen aller Provinzen tritt alljährlich ein starker Prozentsatz nicht hochdeutsch sprechender Kinder ein, der um so größer ist, je weiter die Provinz nach dem Westen Deutschlands liegt.
2. In kleinen Dörfern ist der Prozentsatz der nur mundartlich sprechenden Schulneulinge erheblich als in größeren Orten.
3. Die Knaben können bei ihrem Schuleintritt weniger hochdeutsch sprechen als die Mädchen, aber auch diese Unterschiede werden durch Industrie, Handel und Verkehr verändert.
4. Die Kinder der landwirtschaftlichen Arbeiter und Besitzer stehen der hochdeutschen Sprache bei ihrem Schuleintritt am fernsten. Die Anregungen zum Hochdeutschsprechen sind in diesen Berufsklassen für die Kinder sehr gering¹.

Aus den Feststellungen von Bode und Fuchs („Psychologie des Landkinds“, Halle 1926) greifen wir folgendes heraus: Das Landkind hat in dem Eingebettetsein in der Natur eine Atemluft, die seiner seelischen Lage am besten entspricht. „In dem auf die Natur gerichteten seelischen Akt kann die Erlebnisseite eine Vertiefung erfahren, die zwar noch nicht zum bewußten Naturgenuß des Erwachsenen führt, immerhin aber ein mit kräftigem Körpergefühl verbundenes seelisches Keimen und Wachsen entbindet, in dem die Erlebnisfähigkeit des Landkinds kräftig zur Ent-

¹ Über weitere Einzelfragen liegen noch folgende Berichte vor: P. Bode, „Beliebtheit der Unterrichtsfächer bei Landkindern“ („Zeitschrift für pädagogische Psychologie“, 1925, S. 423 ff.), „Der Erlebniskreis des Landkinds“ („Verstehen und Bilden, Zeitschr. für Erziehung und Unterricht“ Schroedel, Halle, Heft IX, 1926), „Ausdruckschwierigkeiten des Landkinds in der Schule“ („Verstehen und Bilden.“ Schroedel, Halle, Heft X, 1926), „Der langsame Typus des Landkinds“ („Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreußen“ Nr. 38, 1926); H. Fuchs, „Die allgemeine Einstellung des Landkinds in der Vorpubertät zu literarischen Stoffen“ („Verstehen und Bilden“ Heft X, 1926), „Der Jugendliche des Landes“ („Verstehen und Bilden“ Heft I, 1927), „Der Jugendliche und das Buch“ („Die Wohlfahrt“, Königsberg i. Pr. 1926, Nr. 13—22).

faltung gebracht werden kann.“ Die sinnvolle Belebung der Natur macht sie zu einem Wertgebiet, „mit dem es verwächst und das ihm zur Heimat wird, in der es fest zu verwurzeln vermag“ (S. 99).

Hinsichtlich der Phantasie des Landkinds kann angenommen werden, daß die vielfach bei Stadtkindern beobachtete Abnahme des Illusionismus in der Zeit vom 8. bis 12. Lebensjahre nicht in demselben Maße in Erscheinung tritt, sondern sich erheblich verzögert. Jedenfalls sind die Voraussetzungen zu reicher Phantasietätigkeit in starkem Maße gegeben. (Wer die poetischen Versuche, Phantasieaufsätze, Berichte über Träume, die Freude am heimatlichen schwermütigen Volkslied auf dem Lande zu sehen und zu deuten weiß, wird dieser Auffassung zustimmen.) — Das Verhältnis des Landkinds zur Kunst konnte in einer Reihe von Schulkonzerten und Veranstaltungen von Rezitationen beobachtet werden. Wenn auch die Unterlagen nicht ausreichen, um sichere Folgerungen zu ziehen, kann doch das als Ergebnis festgehalten werden, daß das Landkind noch weniger als andere Kinder die Möglichkeit hat, in fremdes geistiges Leben bewußt einzudringen. Bode und Fuchs empfehlen deshalb in ihrer „Psychologie des Landkinds“ die nachdrückliche Pflege des mimischen Ausdrucks bei Landkindern, weil diese zur Interpretation seelischen Lebens mehr Hilfsmittel als andere Kinder bedürfen (a. a. O. S. 119). Beachtenswert ist auch die Beobachtung, die Charlotte Bühler über die Einstellung der Land- und Stadtkinder zum Volksmärchen gemacht hat. Das Stadtkind greift bereits etwa nach dem 8. Lebensjahre zum Kunstmärchen, während den geistig weniger gepflegten Kindern der untersten Volksschichten und bäuerlicher Kreise der Sinn für das Grimmsche Märchen bis ins 12. und 13. Lebensjahr erhalten bleibt. Im übrigen ist die Frage des Verhältnisses des Landkinds zur Kunst zu vieldeutig und zusammengesetzt, um eine einfache Antwort darauf zu finden. Es wird ratsam sein, dieses Problem in Einzelfragen aufzulösen — Landkind und Volkslied, Landkind und Instrumentalmusik, Landkind und Bühnenspiel, Landkind und Bilderbuch, Landkind und kirchliche Kunst u. dgl. mehr — und sowohl das künstlerische Genießen wie das Tun als Dilettantismus im Malen, Formen, Musizieren, beim Bühnenspiel, im Schülerorchester u. s. w. im einzelnen zu untersuchen. — Feststellungen über die Stellung des Dorfkindes zu den Unterrichtsfächern sind wie die Ergebnisse der Erhebungen über die Interessenrichtungen und die Ideale der Kinder mit Vorsicht hinzunehmen, da ja bekanntlich die Art, wie ein Unterrichtsfach dem Kinde nahegebracht wird, von ausschlaggebendem Einfluß auf die Entscheidung über das Lieblingsfach ist, also die Interessiertheit des Lehrers an dem Fach sich meist auch auf die Kinder überträgt. Diese Einschränkungen vorausgesetzt, seien folgende Ergebnisse der Erhebungen von Bode und Fuchs erwähnt: Auf der Mittel- und Oberstufe werden für die Knaben Turnen und Gesang, für die Mädchen Handarbeit, Gedichte, Gesang, Lesebuch, Turnen als positive Fächer, Zeichnen, Naturkunde, Lesebuch, Gedichte, Einzelschriften und Religion für die Knaben, Religion, Zeichnen, Einzelschriften, Naturkunde und Aufsatz für die Mädchen als indifferente Fächer, Rechnen für die Knaben als bipolares Fach und Geschichte, Erdkunde, Sprachlehre, Heimatkunde, Raumlehre, Aufsatz für

die Knaben, Rechnen, Geschichte, Sprachlehre, Erdkunde, Heimatkunde und Raumlehre für die Mädchen als negative Fächer bezeichnet. Sieht man von den technischen Fächern ab, dann gelten Rechnen, Naturkunde und Literatur bei den Knaben, Literatur und Religion bei den Mädchen als positive Fächer, Raumlehre, Sprachlehre und Aufsatz bei den Knaben, Sprachlehre, Geschichte und Raumlehre bei den Mädchen als negative Fächer. (Danach zu urteilen, müßte die Methodik des Sprach- und Raumlehreunterrichts noch recht rückständig sein!) — Zum Vergleich seien die Ergebnisse der an deutschen Stadtkindern vorgenommenen Beliebtheitsuntersuchungen daneben gestellt, wie sie Lipmann zusammengestellt hat:

| | Knaben nach Lipmann | Mädchen |
|----------------------|-------------------------------------|---|
| Positive Fächer: | Zurnen Geschichte Zeichnen | Hausarbeit Deutsch |
| Indifferente Fächer: | Schreiben Naturkunde | Geschichte Schreiben Religion Naturkunde |
| Bipolare Fächer: | Deutsch Gesang Rechnen | Zeichnen Rechnen |
| Negative Fächer: | Geometrie Geographie Religion | Gesang Geographie |

Ob man aus dem Gesagten zuverlässige Schlüsse ziehen darf, möchte dahingestellt bleiben.

Einer interessanten Frage ist der führende österreichische Landschulmann Peerz nachgegangen, indem er prüfte, welche Arbeitsformen in den Abteilungen einer einklassigen Schule den stärksten und geringsten Störungsfaktor für die Gesamtklasse bedeuten. Wir werden später auf diese Frage zurückkommen.

Im ganzen ist die Ernte auf dem Gebiet der Seelenkunde des Landkindes noch spärlich, und wir sind keineswegs in der glücklichen Lage, die seelenkundlichen Voraussetzungen der Landschularbeit in aller Klarheit und Sicherheit aufweisen zu können.

Einstweilen können wir nichts Besseres tun, als in ständiger Einfühlung in die Sprach- und Gedankenwelt der Kinder eine einfache, konkrete Lehrersprache reden, uns vor verfrühten Abstraktionen hüten, jede Hast meiden, von der Heimat ausgehen und von da aus die Fremde verständlich machen, das Eigenpersönliche des Kindes immer in den Mittelpunkt stellen und die Kinder auf diese Weise zur Freitätigkeit bringen und bewußt die Landschule so zur heimatkundigen Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule machen. Dann enthüllen sich uns auch immer wieder neue

Seiten des kindlichen Seelenlebens. Wir müssen lernen, das Typische zu beobachten und auch schriftlich festzuhalten, vielleicht zunächst durch einfache Zettelnotizen, die wir nach Monaten sichten und auf die Brauchbarkeit der Beobachtungen hin prüfen. Auch für den Landlehrer ist es ein Gewinn, wenn er sich an die Führung von Beobachtungsbogen gewöhnt. Anleitung dazu geben die meisten der erschienenen Bogen und Anleitungshefte¹.

Arbeitsgemeinschaften können sich in diesem psychologischen Studium aus dem Buche der Berufswirklichkeit gegenseitig fördern, indem man versucht, Unterrichtsberichte, Erziehungserfahrungen, Personalbeschreibungen², Aufnahmen des seelischen Verhaltens der Kinder, Versuche von Analysen dieser oder jener Ausfallerscheinungen beim Lesen-, Schreiben-, Rechnenlernen und dergleichen schriftlich festzulegen und in einem kleinen pädagogischen Archiv zu sammeln. Kinderarbeiten der verschiedensten Art, kleine psychologische Erhebungen könnten hinzukommen, so daß jede Arbeitsgemeinschaft allmählich ein gut geordnetes psychologisches Material aus der Dorfschule besitzt, das dem für diese Dinge Befähigten ermöglicht, neue Erkenntnisse zu erarbeiten. Wenn man dann noch hinzunimmt, daß von Zeit zu Zeit irgendwelche Zentralstellen kleine Untersuchungsaufgaben mit genau festgelegten Vorschriften über die Arbeitsmethoden veröffentlichen, dann werden wir in gemeinsamem Suchen allmählich das erarbeiten, was uns noch fehlt und was uns die großstädtischen psychologischen Laboratorien kaum schenken werden: eine Psychologie der Landschularbeit.

Viertes Kapitel.

Schulrechtliche Gegebenheiten als Voraussetzung der Landschularbeit.

Die innere Arbeit in der Landschule hängt ohne Zweifel aufs stärkste von den schulrechtlichen Verhältnissen ab, in die sie sich hineingestellt sieht. Es ist sicher nicht gleichgültig, ob eine Schule überfüllt ist oder nicht, ob ihre finanzielle Grundlage gesichert und breit genug ist oder nicht, ob der Schulträger die Opfer für seine Schule tragen kann und sie freudig trägt oder nicht, ob die äußeren Verhältnisse den Lehrer an der Scholle festhalten, an der er arbeitet, oder ob es verlockender ist, Anstellung in einer Stadt zu erstreben, in welchem Umfang für schwachbefähigte und schwererziehbare Kinder durch die Gesetzgebung gesorgt wird und anderes mehr. Die gesetzlichen Voraussetzungen der Landschularbeit sind in den verschiedenen deutschen Ländern ungleich, und es verbietet sich, eine übersichtliche vergleichende Dar-

¹ Vgl. z. B. K. Eckhardt und H. Schüßler, Psychologischer Beobachtungsbogen. 12. Aufl. Langensalza 1931.

² Vgl. hierzu H. v. Braden, „Persönlichkeitserfassung auf Grund von Persönlichkeitsbeschreibungen“ in Heft 1 der Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie. Langensalza 1924.

stellung dieser Verhältnisse hier zu geben. Eine solche Untersuchung könnte ein besonderes Buch füllen und würde bei den ständigen Bemühungen um Erneuerung und Ergänzung der vorhandenen Bestimmungen sehr bald praktisch überholt sein. Es muß uns genügen, einige Züge der preußischen Schulgesetzgebung zu betrachten und an ihnen die Auswirkung der schulrechtlichen Gegebenheiten überhaupt zu zeigen. Dabei werden wir hauptsächlich auf diejenigen gesetzlichen Grundlagen des Volksschulwesens eingehen, die das ländliche Schulwesen in besonderem Maße bewahren.

Dazu gehört vor allem die Schullastfrage. In Preußen sind die Dinge durch das Volksschulunterhaltungsgesetz so geregelt, daß sämtliche Gemeinden des Staates eine Lastengemeinschaft bilden und Beiträge in die „Landesschulkasse“ entrichten, aus der mit Beteiligung des Staates die Besoldungen und Pensionen bezahlt werden. Die Beiträge der Gemeinden richten sich nach der Stellenzahl, doch werden dabei Normal- und Mehrstellen unterschieden. Im Jahre 1929 galt z. B. die Zahl 60 als Meßziffer, d. h. für je 1—60 Kinder gilt eine Lehrerstelle als Normalstelle, so daß bei einem Schulverband mit 280 Schülern 5 Normalstellen gerechnet werden können. Leistet sich diese Gemeinde 7 Lehrkräfte, so werden 2 davon als Mehrstellen nicht von der Lastengemeinschaft, sondern mit dem Durchschnittsbetrag von der Gemeinde allein und ohne staatliche Beihilfen besoldet. Würde die Meßziffer 50 oder 45 betragen, so müßten 6 bzw. 7 Stellen als Normalstellen gewertet werden. Um den leistungsschwächsten Gemeinden die Schullasten zu erleichtern, werden ihnen aus dem angesammelten Fonds und aus dem Staatshaushalte besondere Ergänzungszuschüsse zugewiesen.

In Sachsen, Württemberg, Thüringen und Hessen sind ähnliche Lastengemeinschaften eingerichtet, doch ist die staatliche Beteiligung verschieden. In Thüringen z. B. bringt der Staat sieben Zehntel, die Gemeinden drei Zehntel des Personalaufwandes auf, und die Zahlung erfolgt in der Form, daß sämtliche Personalausgaben vom Staate verauslagt werden und der Staat die für die Gemeinden vorgelegten Beträge von den Reichssteuerverweisungen, die für die Gemeinden auszuführen sind, zurückbehält. In Bayern und Baden bestehen keine Lastengemeinschaften. Hier trägt der Staat die persönlichen Schullasten allein.

Wie wirken sich die preußischen gesetzlichen Bestimmungen in den Schulverbänden auf dem Lande aus?

Bei der zunehmenden Verarmung der Landgemeinden wird allgemein über die schwere Belastung durch die Schule geklagt. Es ist erwiesen, daß die größten Orte von 100 000 und mehr Einwohnern zwar für jede einzelne Lehrerstelle die höchsten Aufwendungen machen, daß aber das Verhältnis dieser Aufwendungen zu den aufgebrachten Steuern niedriger als in den Dörfern ist. Die relative Belastung steigt, je kleiner die Gemeinde ist. Nimmt man noch hinzu, daß durch den Rückgang der Geburtenziffern die Schülerzahlen derart sanken, daß viele zwei- und dreiklassige Schulen dadurch Mehrstellen erhalten haben, die aus schultechnischen Gründen nicht beseitigt werden können, dann wird ersichtlich, wie außerordentlich stark die Belastung des flachen Landes durch seine Schulen geworden ist. Gewiß sind die Leistungen

des Staates bereits recht hoch und seit 1911 fortgesetzt gestiegen. Die Beiträge für die Schullasten verteilten sich seither auf Gemeinden und Staat in folgender Weise:

| | Gemeinde | | Staat | |
|------|----------|-----------|-------|-----------|
| | 238 | Mill. RM. | 100 | Mill. RM. |
| 1911 | 238 | " " | 100 | " " |
| 1925 | 229 | " " | 318,9 | " " |
| 1926 | 243,7 | " " | 319,2 | " " |
| 1927 | 267,6 | " " | 369,4 | " " |
| 1928 | 287 | " " | 433,8 | " " |
| 1929 | 287,9 | " " | 434,9 | " " |

Trotzdem gehen diese gemeindlichen Leistungen über die Kräfte des verarmten Landes hinaus.

Die Auswirkungen sind leicht ersichtlich: Zunehmende Klagen über die teureren Schulen und die „hohen Lehrergehälter“, abnehmende Schulfreudigkeit, Störung des Vertrauensverhältnisses zu den Lehrern, Neigung zum Abbau von kaum zu entbehrenden Lehrerstellen, Ablehnung neuer Stellen auch bei stärkster Überfüllung, ständige Bemühungen, im Schuletat Ersparnisse zu machen, alles letzten Endes zum Schaden der Schule.

Man hat schon immer erwogen, durch Änderung der gesetzlichen Bestimmungen Abhilfe zu schaffen. Die Lehrerschaft wünscht die Übernahme der gesamten persönlichen Lasten auf den Staat, andere empfehlen das „Thüringer System“, wieder andere möchten die Kreise zu Trägern der Lasten machen. Der Vertreter des preussischen Ministers erhob 1929 im Unterrichtsausschuß gegen diese Vorschläge folgende Einwendungen:

„Eine Regelung derart, daß der Staat allein die persönlichen Volksschullasten trägt, halten wir nicht für möglich. Es ist nicht ganz überflüssig, das noch einmal zu sagen, auch im Hinblick darauf, daß einzelne Länder diese Regelung haben, z. B. Bayern und Baden. Gerade von seiten der Volksschullehrerschaft wird immer wieder das Verlangen an uns gestellt, auch in Preußen künftig nach dieser Regelung zu verfahren. Abgesehen davon, daß der Staat heute unvermögend ist, diese großen Lasten zu übernehmen, wollen wir in der Unterrichtsverwaltung daran festhalten, daß der gesunde Wettbewerb zwischen Staat und Gemeinden bleiben soll, ein Wettbewerb, dem wir unbedingt große Fortschritte zu verdanken haben. Wir glauben sicher zu sein, daß dieses Verantwortungsgefühl der Gemeinden, das sich auch in den finanziellen Leistungen ausdrückt, geweckt wird durch eine angemessene Beteiligung an den persönlichen Lasten. Wir sehen in einer völligen Ausschaltung der Gemeinden auch eine Gefahr für die Entwicklung der Rechte der Gemeinden, eine Entwicklung, die zu fördern wir keinen Anlaß haben.“ Weiter erklärte er sich gegen das sogenannte „Thüringer System“: „Daß dieses System klare Vorteile hat, liegt auf der Hand. Man braucht keine besondere Landesschullasse. — Man berücksichtigt anscheinend — anscheinend! — die Leistungsfähigkeit durch die Einbeziehung der Volksschullasten in die Überweisungen der wichtigsten tragenden Reichssteuern besonders gut. Nachteile ergeben sich durch die allzu enge Verbindung mit dem Finanzausgleich, der Überweisung der Reichssteuern, indem alle Nachteile der Überweisung sich ja ohne weiteres wieder bei der Regelung der Volksschullasten auswirken. Auch die Frage der Leistungsfähigkeit scheint doch nicht so entscheidend besser geregelt zu sein, als es bei anderen Systemen der Fall ist. In der Literatur ist jetzt allgemein anerkannt, daß der Grad der Beteiligung an den Reichsteuerüberweisungen nicht schlechthin entscheidend sein kann für die Frage, ob eine

Gemeinde leistungsfähig ist oder nicht.“ Und zur Übernahme der Kosten auf die Kreise bemerkte er: „Kösten wir die Einzelgemeinden von der Schule los, so fürchten wir ferner einen Widerspruch der Elternschaft, deren Verbindung mit der Schule wir auf jeden Fall erhalten wollen. Die Erfahrungen haben uns gezeigt, daß gerade in den letzten Jahren das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit des Elternhauses mit der Schule stärker geworden ist. Wir wollen gerade unter dem Gesichtspunkt der Festigung des Heimatgefühls auf diese Verbindung nicht verzichten. Eine solche Verschiebung von der Gemeinde in den Kreis könnte auch erhebliche Schwierigkeiten bei der geschäftlichen Behandlung von Volksschullastfragen im Kreisparlament zur Folge haben. Es besteht die Gefahr von Eiferfüchteleien, die Gefahr gegenseitiger Vorrechnungen von Leistungen, die außerhalb der Volksschullast liegen, also die Gefahr der Verkoppelung von Schulfragen mit anderen Fragen. Sie ist nach unserer Überzeugung zu groß, als daß man sie wachsen lassen dürfte. Man denke nur an die Fragen, die sich bei Stellengründungen und bei der Errichtung von Volksschulbauten ergeben. Man kann sich vorstellen, welche Schwierigkeiten sich im Kreisparlament daraus ergeben könnten. Diesen Wettbewerb möchten wir also nicht haben. Zu bedenken wären auch noch die Gründe, die leicht von Seiten der Lehrerschaft gegen eine solche Verschiebung angeführt werden könnten. Es ist ja bekannt, daß die Lehrerschaft auf die Erhaltung der unmittelbaren Verbindung mit dem Staate großen Wert legt, und es ist wohl mit dem Hinweis zu rechnen, daß neue Abhängigkeiten entstünden, die die Verbindung mit dem Staat stören könnten.“

Welcher Weg auch beschritten werden mag, er muß dem Lande und seiner Schule helfen, das nicht nur seinen eigenen Nachwuchs, sondern bei dem Zustrom der ländlichen Jugendlichen in die Großstadt einen nicht unerheblichen Bestandteil des Nachwuchses der Städte heranzubilden hat, und deshalb wohl beanspruchen darf, daß die doch im ganzen leistungsfähigere Stadt dem verarmten Lande unter die Arme greife. Man darf nicht vergessen, daß die Volksschule auf dem Lande in der Regel dort die einzige Bildungsstätte ist, die wir nicht verkümmern lassen dürfen, besonders noch im Hinblick auf die überwältigend große Zahl der ländlichen Volksschulen. Eine Herabsetzung der Messziffer wird wahrscheinlich mehr die Städte als das Land entlasten, muß aber ebenfalls angestrebt werden. Die günstigste Lösung dürfte jedenfalls die Übernahme der Besoldungen auf den Staat sein. Der so wünschenswerte Wettstreit der Gemeinden kann alsdann noch ein reiches Betätigungsfeld im Bereich der sächlichen Schullasten finden. Die Gemeinden sind nicht stolz auf die größere Zahl ihrer Lehrer, sondern auf das bessere Schulhaus, und es steht zu hoffen, daß endlich die Not dieser äußeren Dinge — Schulhaus, Bänke, Lehrmittel und dergleichen — schwindet, wenn die Gemeinden nicht mehr das Gesamtgewicht der persönlichen Schullasten zu tragen haben, sondern wenn diese im Wege der Gesamtbesteuerung vom Staate aufgebracht werden. Wir dürfen ferner nicht vergessen, daß es zum Ausbau der Landschule nötig ist, die Lehrer dort auch durch Aufrückungsstellen festhaft zu machen, damit die für die Unterrichtsarbeit schwierigste Schulform nicht weiterhin Versuchsfeld für die Lehranfänger bleibt. Auch ist bei der Zahl der ländlichen Schulstellen zu berücksichtigen, daß heute noch das Zahlenverhältnis zwischen Schülern und Lehrern auf dem Lande ungünstiger als in der Stadt ist. Am 1. Mai 1927 gab es 22169 Schulverbände mit je einer Schule, deren 1,68 Mill. Schüler durch 42566 Lehrkräfte unterrichtet wurden, während für die 1,74 Mill. Schüler der 320 Schulverbände mit mehr als 5 Schulen 47792 Lehrkräfte eingesetzt waren, die überdies bei den vielen Doppelgrundschulklassen geringer belastet waren

als die Landlehrer. Eine allmähliche Besserung dieser Verhältnisse aber kostet Geld und ist im Rahmen der jetzigen Geseze nicht durchführbar¹.

Brockmann weist in einem Beitrag zu der Schrift „Die zeitgemäße Landschule“ (a. a. O. S. 35) darauf hin, daß die Entwicklung des Schullastenausgleichs seit 1920 immer mehr zuungunsten des flachen Landes fortgeschritten ist. Über den staatlichen Zuschußbedarf teilt er folgende Zahlen mit, aus denen hervorgeht, daß die Belastung auf den einzelnen Einwohner steigt, je kleiner die Gemeinde ist:

| Der Zuschußbedarf betrug | | 1913 | 1925 |
|--------------------------|--------------------|-----------|-----------|
| bei Gemeinden über | 100 000 Einwohnern | 12,38 RM. | 10,61 RM. |
| von 50—100 000 | „ | 11,08 „ | 9,34 „ |
| 25— 50 000 | „ | 9,86 „ | 9,10 „ |
| 20— 25 000 | „ | 9,86 „ | 9,04 „ |
| 10— 20 000 | „ | 8,64 „ | 9,49 „ |
| 5— 10 000 | „ | 7,07 „ | 8,43 „ |
| 2— 5 000 | „ | 5,96 „ | 7,54 „ |
| bis zu 2 000 | „ | 3,53 „ | 5,75 „ |

Die Frage der Selbstverwaltung der Schulverbände greift tiefer ins Schulleben ein, als man beim oberflächlichen Hinsehen glaubt. Ohne Zweifel liegen in dem Gedanken der Selbstverwaltung Möglichkeiten zu einer Steigerung des öffentlichen Interesses an der Schule und damit einer Befruchtung des Schullebens. Es braucht nur an die Förderung des Volksschulwesens durch die großstädtische Selbstverwaltung erinnert zu werden. Aber im engen Kreis, wo sich die persönlichen Beziehungen, Sympathien und Antipathien allzusehr in den Vordergrund schieben und die Entscheidungen bestimmen und wo die leidige Frage nach der Bereitstellung der Mittel zur beherrschenden geworden ist, „verengert sich der Sinn“. So kommt es, daß vieles von dem, was die Schulvorstände oder Gemeindevertretungen zum Ausbau ihrer Schule zu beschließen haben, nicht vorwärtsrücken will oder nur unter größten Schwierigkeiten und nach vielen vergeblichen Verhandlungen erreicht werden kann. Die bauliche Instandhaltung des Schulgebäudes, die Beseitigung schlechter Schulbänke, die Anstellung einer ausgebildeten technischen Lehrerin, die Einrichtung des hauswirtschaftlichen Unterrichts, die Anlage eines Schülerarbeitsgartens, die Neuerrichtung einer Lehrerstelle, die Zusammenlegung zweier einklassigen Schulen

¹ Auch die Zahlen, die Schlüter-Darry in der Schleswig-Holsteinischen Schulzeitung (1928, Nr. 43: „Interessantes aus der Gleichstellungsbewegung“) auf Grund eines Rundfunkvortrages von Ministerialrat Friebe bringt, liefern hierzu einen lehrreichen Beitrag. Er schreibt dort: „Wenn es richtig ist, alle ein- bis fünfstufigen Schulen als Land- und alle sechs- und mehrstufigen Schulen als Stadtschulen zu bezeichnen, so gibt es (1928) auf dem Lande:

| | | | | |
|-------------------------|--------------|--------------------|--------|---------|
| 14 085 | einklassige | Schulen mit | 14 085 | Klassen |
| 6 741 | zweiklassige | „ | 13 482 | „ |
| 4 507 | dreiklassige | „ | 13 521 | „ |
| 1 754 | vierklassige | „ | 7 016 | „ |
| 967 | fünfklassige | „ | 4 835 | „ |
| zusammen 28 054 Schulen | | mit 52 939 Klassen | | |

Darin sind insgesamt 49 249 Lehrer tätig. Somit sind 52 939 — 49 249 = 3 690 Klassen ohne eigene Lehrkraft. Die 59 561 Klassen der Stadt werden von 61 848 Lehrkräften betreut. Die Zahl der Lehrkräfte überschießt die der Klassen um 1909. Auf dem Lande also ein Zuwenig von 3 690, in der Stadt ein Zuviel von 1909 Lehrkräften.“

zu einer zentral gelegenen zweiklassigen: jede Schulbehörde weiß ein Lied von all den Nöten und Aktenstößen zu singen, die mit solchen und ähnlichen Fragen verbunden sind. Nun erstreben die ländlichen Gemeindeverwaltungen noch eine Erweiterung ihrer Schulselbstverwaltung, namentlich das Recht der Lehrervahl, das mit Einschränkungen den größeren Gemeinden zuerkannt ist, sowie das Recht der Wahl des hauswirtschaftlichen Unterrichts, die Anlage eines Schülerarbeitsgartens, die Neueröffnung einer Lehrerstelle, die Zusammenlegung zweier benachbarten einklassigen Schulen zu einer zentral gelegenen zweiklassigen: jede Schulbehörde weiß ein Lied von all den Nöten und Aktenstößen zu singen, die mit solchen und ähnlichen Fragen vertrauensmann der Lastenträger können leicht zu Verhältnissen führen, die nicht im Interesse der Schule liegen. Eine unfruchtbare Selbstverwaltung wirkt kulturfeindlich, und gerade das muß in einem Lebensgebiet, das im ganzen in kultureller Hinsicht vernachlässigt war, vermieden werden. Deshalb muß gegenüber einer solchen unfruchtbaren Selbstverwaltung eine Stärkung der Staatsgewalt und eine Übernahme einzelner Aufgaben der dörflichen Selbstverwaltung auf weitere Verwaltungsbezirke, etwa auf den Kreis oder den Bezirk, angestrebt werden. Die Einrichtung von Vertretungen bei längeren Erkrankungen des Lehrers, die Fürsorge für Schwachbegabte, die Überwindung der Baulastfrage, die schulärztliche Überwachung der Kinder, die Anstellung hauptamtlich tätiger technischer und hauswirtschaftlicher Lehrerinnen für mehrere Gemeinden und ähnliches muß Sache eines Selbstverwaltungsbezirks werden, der über die Enge des einzelnen Schulverbandes möglichst weit hinausgreift.

Auch die reifgewordenen Zusammenlegungen benachbarter wenigstufiger Schulen lassen sich bei einer Vermehrung der Rechte des Kreises leichter durchführen, als es jetzt noch geschieht. Wir sind nicht für die Zusammenlegung um jeden Preis und sehen nicht in der Reform mit Autobus und Zentralschule das letzte Heil, wie wir noch zeigen werden, wenn wir zur Frage der Beseitigung der einklassigen Schule Stellung zu nehmen haben. Das hindert uns aber nicht, die reifgewordene Zusammenlegung von nahe zusammenliegenden Schulen aus Siedelungen ähnlicher Struktur zu fordern, schon weil die finanzielle Not uns dazu drängt.

Eine restlose Übernahme aller dieser Aufgaben auf den Staat hat manches für sich, aber den einen großen Nachteil, daß die Volksschule bei dem dann zu erwartenden Fiskalismus an Volkstümlichkeit verlieren kann. Deshalb ist eine kluge und vorsichtige Abwägung und Abgrenzung der dörflichen und gesamtstaatlichen Interessen vonnöten. Daß dabei die Grenzlinie der Befugnisse anders verlaufen muß als jetzt und daß namentlich die lebenswichtigen Fragen und Aufgaben den weiträumigen Verwaltungsbezirken oder dem Staate zu übertragen sind, ist heute bereits erkennbar. Wer von der Überzeugung durchdrungen ist, daß die Volksbildung eine Volksangelegenheit und die Hebung der Bildung auf dem Lande eine Lebensfrage eines auf seine leibliche und seelische Gesundheit bedachten Volkes ist, der wird sich auch nicht scheuen, aus dieser Erkenntnis die notwendigen praktischen Folgerungen zu ziehen.

Zu den schulrechtlichen Voraussetzungen der Landschularbeit gehört auch die heikle Frage der Konfessionalisierung des Volksschulwesens. Die gegensätzlichen

Anschauungen über diese Frage sind bekannt und sollen an dieser Stelle nicht dargestellt und geprüft werden. Abgesehen von den machtpolitischen Dingen, die als verschwiegene Motive stark die jeweilige Haltung beeinflussen, spielen weltanschaulich bedingte Rangordnungen der Werte eine ausschlaggebende Rolle; deshalb ist eine voraussetzungslose erziehungswissenschaftliche Klärung dieses alten Problems wohl kaum möglich. Wer die Idee der Volksgemeinschaft zum mindesten neben die der Kirchengemeinschaft stellt, was freilich nicht besagt, daß er sie auch über das Religiöse hebt, der wird der Simultanschule den Vorzug geben, weil er von ihr Gewöhnung an Duldung und Anbahnung des gegenseitigen Verstehens erwartet. Wer andererseits in der Kirche das Bleibende und im Staate das Wechselnde zu sehen glaubt und aus erzieherischen Gründen für den gesamten Unterricht eine weltanschauliche Geschlossenheit fordert, der kommt zu einer anderen Grundhaltung. Wir verzichten auf eine grundsätzliche Stellungnahme zu dieser Frage und weisen nur auf die Schwierigkeiten hin, die sich aus dem unrationellen Nebeneinander konfessioneller Zwergschulen in unseren kirchlich gemischten Dörfern ergeben, Schwierigkeiten, die man allerdings mit Verordnungen und Verfügungen kaum je überwinden wird.

Die Landschule wünscht ein Gesetz, das die Unterbringung und Beschulung der geistig minderwertigen Kinder regelt. Sie fordert ferner die Ausdehnung der Kinderschulgesetzgebung auf die in landwirtschaftlichen Betrieben tätigen Kinder. Es liegt auch in ihrem Interesse, wenn die organische Verbindung von Kirchen- und Schulamt auf dem Wege der Gesetzgebung überall gelöst wird, denn es mindert das Vertrauen in die Schule, wenn der eine Lehrer von den Küster- und Kantordiensten befreit ist und der andere noch seine Kinder zum Leichenfangen führt, der eine in freier Arbeit mit der Kirche und dem Geistlichen zusammengeht und der andere widerwillig die Verpflichtungen trägt, die ihm Gesetz und alte Rechte auferlegen.

Über die Schulvorstände noch ein Wort. Von den Bestrebungen der Landgemeinden, den Vorsitzenden des Schulvorstandes selbst zu wählen oder den Bürgermeister zum geborenen Vorsitzenden zu machen, wurde bereits gesprochen. Es dürfte richtiger sein, nicht den Vertrauensmann der Lastenträger, sondern den schulischen Sachkenner — und das ist der Lehrer, sofern er das Vertrauen der Gemeinde besitzt — in der Regel zum Vorsitzenden zu ernennen, ähnlich wie der Pfarrer in der Regel den Vorsitz im Kirchenvorstand führt. Eine Gefahr, über den Haushaltsplan hinaus Ausgaben zu machen, besteht nicht, aber auch die andere tritt nicht ein, daß die bewilligten Mittel zum Schaden der Schule nicht oder falsch verausgabt werden. Zudem erlangt alsdann auch der Schulrat einen stärkeren Einfluß auf die Arbeit des Schulvorstandes, der sicher nur der Schule zugute kommt. Berechtigt ist auch die Forderung von M. Wolff in Brandenburg a. d. H., daß in ländlichen Schulvorständen die Hälfte der Mitglieder schulpflichtige Kinder haben müsse¹.

¹ M. Wolff, Gedanken über den Ausbau der Landschule. Brandenburgische Schulzeitung, 1928, Nr. 7. Unsere obigen Ausführungen haben sich einen Teil der aufgestellten Forderungen zu eigen gemacht.

Wir finden, daß durch das, was gesetzlich festgelegt ist, und noch mehr durch das, was an gesetzlichen Bestimmungen fehlt, eine Reihe von Voraussetzungen gegeben sind, die der Landschulentwicklung nicht günstig sind. Eine Besserung dieser schulrechtlichen Gegebenheiten muß zur Überwindung der kulturellen Vernachlässigung des platten Landes immer wieder angestrebt werden. Daneben muß allerdings mit der gleichen Energie nach der besten Organisationsform der Landschule und ihrer besten inneren Ausgestaltung gesucht werden.

Zum Vergleich der Lage der Landschule in Preußen und anderen deutschen Ländern seien zum Schlusse dieses Kapitels noch einige Zahlen aus der Reichsschulstatistik 1921/1922 mitgeteilt, die der 1926 erschienenen Denkschrift des Deutschen Lehrervereins über die Landschule entnommen sind.

Von allen vorhandenen Volksschulen befanden sich in kleineren Gemeinden (bis zu 2000 Einwohnern) in:

| Land | Schulen | Prozent | Schüler | Prozent |
|------------------------|---------|---------|-----------|---------|
| Hamburg | 28 | 12,0 | 2 747 | 2,4 |
| Bremen | 12 | 15,4 | 1 503 | 3,6 |
| Lübeck | 17 | 39,5 | 1 006 | 8,3 |
| Oldenburg | 241 | 32,1 | 18 123 | 20,2 |
| Sachsen | 1 515 | 69,6 | 200 019 | 27,8 |
| Anhalt | 195 | 76,7 | 17 251 | 40,0 |
| Preußen | 25 139 | 75,6 | 2 246 363 | 41,1 |
| Hessen | 838 | 86,5 | 83 906 | 43,2 |
| Baden | 1 422 | 88,9 | 172 591 | 47,9 |
| Thüringen | 1 346 | 86,0 | 124 539 | 51,4 |
| Braunschweig | 384 | 89,5 | 36 172 | 54,5 |
| Bayern | 6 383 | 86,7 | 604 671 | 57,8 |
| Württemberg | 2 000 | 86,2 | 209 904 | 58,0 |
| Strelitz | 204 | 96,2 | 8 882 | 58,7 |
| Schwerin | 1 090 | 93,9 | 51 094 | 61,9 |

Über die Zahl der einklassigen, zweiklassigen und „Halbtagschulen“ (2 Klassen mit 1 Lehrer) berichtet die Statistik:

An einklassigen Schulen besaß 1925:

| | | | |
|---------------------------------------|-----|-----------------------|--------|
| Sachsen, Baden und Strelitz | 0 | Oldenburg | 156 |
| Bremen | 4 | Hessen | 850 |
| Hamburg | 5 | Schwerin | 832 |
| Lübeck | 9 | Württemberg | 850 |
| Braunschweig | 14 | Bayern | 3 090 |
| Anhalt | 23 | Preußen | 11 246 |
| Thüringen | 102 | | |

An zweiklassigen Schulen (mit 2 Lehrern) besaß:

| | | | |
|---|----|-----------------------|------|
| Sachsen, Baden, Braunschweig, Anhalt, Strelitz | 0 | Thüringen | 112 |
| Bremen | 3 | Schwerin | 168 |
| Lübeck | 6 | Hessen | 261 |
| Hamburg | 10 | Württemberg | 665 |
| Oldenburg | 62 | Bayern | 2314 |
| | | Preußen | 3269 |

Halbtagschulen fanden sich noch in folgenden Zahlen:

| | | |
|----------------------------------|------------------------|------|
| Württemberg, Oldenburg, Hamburg, | Anhalt | 91 |
| Bremen, Lübeck | 0 | 138 |
| Strelitz | 1 | 193 |
| Hessen | 9 | 505 |
| Schwerin | 51 | 602 |
| Bayern | 72 | 2997 |
| Waldeck | 76 | |
| | Thüringen | |
| | Braunschweig | |
| | Baden | |
| | Sachsen | |
| | Preußen | |

Lehrreich ist auch ein Vergleich innerhalb dieser Zahlen aus den einzelnen preussischen Regierungsbezirken. Im Jahre 1927 waren die wenigstufigen Schulen in Preußen folgendermaßen verteilt:

Es gab einklassige Schulen:

| Regierungsbezirk | Zahl der Schulen | Zahl der Kinder | Lehrkräfte | Auf einen Lehrer kommende Schulkinder |
|--------------------------------|------------------|-----------------|------------|---------------------------------------|
| Königsberg | 539 | 23 204 | 547 | 42,4 |
| Gumbinnen | 603 | 25 507 | 604 | 42,2 |
| Allenstein | 468 | 19 762 | 471 | 42,0 |
| Marienwerder | 174 | 7 342 | 176 | 41,7 |
| Schneidemühl | 208 | 7 460 | 209 | 35,7 |
| Berlin | 7 | 204 | 7 | 29,1 |
| Potsdam | 1035 (!) | 33 640 | 1039 | 32,4 |
| Frankfurt a. d. Oder | 767 | 28 018 | 776 | 36,1 |
| Stettin | 756 | 25 807 | 758 | 34,0 |
| Röseln | 704 | 27 479 | 707 | 38,9 |
| Stralsund | 278 | 9 465 | 286 | 33,1 |
| Breslau | 496 | 17 913 | 500 | 35,8 |
| Liegnitz | 272 | 8 420 | 274 | 30,7 |
| Oppeln | 246 | 9 244 | 246 | 37,6 |
| Magdeburg | 559 | 16 667 | 506 | 29,8 |
| Merseburg | 637 | 22 985 | 640 | 35,9 |
| Erfurt | 181 | 6 570 | 181 | 36,3 |
| Schleswig | 768 | 24 587 | 769 | 32,0 |
| Hannover | 274 | 10 273 | 275 | 37,4 |
| Hildesheim | 331 | 11 464 | 334 | 34,3 |
| Lüneburg | 552 | 17 531 | 561 | 31,3 |
| Stade | 354 | 11 700 | 355 | 33,0 |
| Dänabrück | 183 | 6 889 | 183 | 37,6 |
| Murich | 146 | 5 753 | 146 | 39,7 |
| Münster | 231 | 9 909 | 231 | 42,9 |
| Minden | 124 | 4 625 | 124 | 37,3 |
| Arnsherg | 416 | 15 405 | 418 | 36,9 |
| Kassel | 661 | 23 353 | 661 | 35,3 |
| Biesbaden | 421 | 15 031 | 421 | 35,7 |
| Koblenz | 614 | 22 640 | 626 | 36,2 |
| Düsseldorf | 229 | 8 023 | 236 | 34,0 |
| Köln | 211 | 9 237 | 211 | 43,8 |
| Trier | 399 | 15 678 | 401 | 39,1 |
| Aachen | 184 | 6 985 | 185 | 37,8 |
| Sigmaringen | 57 | 1 829 | 57 | 32,1 |
| Gesamt-Preußen | 14 085 | 510 596 | 14 175 | 36,0 |

Zwei- und dreiklassige Schulen:

| Im Regierungsbezirk | zweistufige Schulen | | dreistufige Schulen | |
|--------------------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| | Zahl | Kinder | Zahl | Kinder |
| Königsberg | 405 | 39 926 | 77 | 10 010 |
| Gumbinnen | 258 | 21 330 | 34 | 4 544 |
| Allenstein | 317 | 25 025 | 121 | 14 091 |
| Marienwerder | 98 | 8 281 | 17 | 2 132 |
| Schneidemühl | 77 | 5 247 | 125 | 10 756 |
| Berlin | 2 | 105 | 6 | 339 |
| Potsdam | 117 | 7 826 | 162 | 13 155 |
| Frankfurt a. d. Oder | 262 | 17 273 | 209 | 18 738 |
| Stettin | 162 | 10 965 | 86 | 7 046 |
| Köslin | 168 | 12 215 | 172 | 14 658 |
| Stralsund | 42 | 2 875 | 28 | 2 471 |
| Breslau | 500 | 28 292 | 393 | 33 230 |
| Liegnitz | 489 | 24 568 | 363 | 31 732 |
| Oppeln | 263 | 20 021 | 296 | 35 098 |
| Magdeburg | 145 | 10 011 | 124 | 12 152 |
| Merseburg | 139 | 9 450 | 160 | 14 709 |
| Erfurt | 69 | 5 467 | 83 | 9 265 |
| Schleswig | 435 | 30 040 | 135 | 14 903 |
| Hannover | 71 | 4 967 | 101 | 8 982 |
| Hildesheim | 3 | 205 | 185 | 14 341 |
| Lüneburg | 28 | 1 747 | 137 | 10 459 |
| Stade | 179 | 12 336 | 48 | 5 259 |
| Sonabrück | 90 | 6 345 | 114 | 11 427 |
| Murich | 109 | 8 787 | 57 | 7 264 |
| Münster | 221 | 20 211 | 81 | 12 379 |
| Minden | 174 | 13 205 | 176 | 19 018 |
| Amberg | 304 | 23 082 | 204 | 23 988 |
| Kassel | 258 | 19 466 | 141 | 15 191 |
| Wiesbaden | 213 | 16 240 | 101 | 11 906 |
| Koblenz | 282 | 23 597 | 84 | 11 866 |
| Düsseldorf | 238 | 17 164 | 224 | 25 858 |
| Köln | 174 | 14 019 | 102 | 14 439 |
| Trier | 255 | 24 303 | 44 | 6 878 |
| Lachen | 153 | 12 392 | 104 | 14 860 |
| Sigmaringen | 41 | 2 889 | 13 | 1 547 |
| | 6 741 | 492 972 | 4 507 | 462 682 |
| | | Lehrkräfte: 12 638 | | Lehrkräfte: 11 326 |

Unser Buch hat sich nicht die Aufgabe gestellt, schulpolitische Fragen aufzurollen und zu ihnen Stellung zu nehmen, sondern will prüfen, inwieweit eine Neugestaltung der Landschularbeit notwendig und möglich ist. Aber ein jeder Landschullehrer stößt bei seiner Arbeit dauernd auf Schwierigkeiten, die sich aus der schulgesehlichen Verfassung der Landschule ergeben, und muß nun beides versuchen, die Nöte durch die Kraft seiner Persönlichkeit und durch das Vertrauen, das er sich erworben hat, an sich zu mildern und einer Neugestaltung seiner Landschularbeit zuzustreben, die im Rahmen der gegebenen Verhältnisse und Möglichkeiten das Beste an Bildungsertrag herausholen kann. Freilich bleibt daneben die ständige Aufgabe, das öffentliche Gewissen und die gesetzgebenden Mächte für eine Besserstellung der Landschule zu gewinnen. Dahin gehören: Erleichterungen für den Lastenträger durch

stärkere Beteiligung des Staates an der Aufbringung der Kosten, Herabsetzung der Klassenziffer zur Beseitigung überfüllter Schulen, stärkere Förderung der baulichen Verhältnisse und des Ausbaus der Inneneinrichtungen der Landschule, Ausbau und Verbesserung des hauswirtschaftlichen, Nadelarbeits- und Werksunterrichts, Verringerung der Zwergschulen, Beseitigung der Halbtagschulen, Beihilfen zur Landlehrerfortbildung, Maßnahmen zur Seßhaftmachung tüchtiger Landlehrer durch vermehrte Schaffung von ländlichen Aufrückungsstellen, Förderung der Mädchen-erziehung auf dem Lande, Erleichterung in der Vertretung von Landlehrern bei längeren Erkrankungen und ähnliches mehr, wie es unsere Uberschau über die schul-gesetzliche Lage bereits erkennen ließ.

Da aber solche Verbesserungen in einer Zeit der größten wirtschaftlichen Not-lage nur sehr langsam möglich sein werden, bleibt die wichtigste Frage die der Ver-besserung der Landschularbeit selbst, der „Intensivierung ihres Betriebes“, um trotz der Hemmungen, unter denen sie leidet, ihren Bildungsertrag zu steigern und die Spannung zwischen dem Bildungsgedanken und der eigenen schulischen Enge zu mildern.

Fünftes Kapitel.

Die Spannung zwischen dem Bildungsgedanken und der schulischen Enge auf dem Lande und Versuche zu ihrer Überwindung.

Es ist hier nicht der Ort, auf Grund einer werttheoretischen Betrachtung in Verbin-dung mit einer Analyse der geistigen Kräfte der Gegenwart eine gedrängte Theorie der Bildung zu geben. Es genügt für unsere folgenden Überlegungen, wenn wir über-zeugt sind, daß „Bildung“ als Zustand kein bloßes Haben, sondern vielmehr ein Sein und ein Geschehen ist, daß aber dieses Gebildetsein sich nicht in einer bloßen Intellektualisierung erschöpfen darf, sondern das Ganze der Persönlichkeit mit ihrer Wertgesinnung ergreifen muß. Ausbildung der Kräfte, Aufgeschlossenheit, Lockerung, Erlebnisfähigkeit und Arbeitsfreudigkeit einerseits, Persönlichkeitsvollendung durch Ausbau eines Wertsystems andererseits, beides erworben durch seelische Berührung mit wertvollen Bildungsgütern, also Leistungsschule und Erziehungsschule in der innigen Verschmelzung, wie sie einleitend gezeigt wurde: in solchen und ähnlichen Formeln wird ja der Bildungsgedanke des öfteren mehr oder weniger deutlich umrissen. Und „Bildung“ als Verfahren ist dann jenes Bemühen, die einem jedem Menschenkinde gemäße Form zu finden, die aus Unterrichtsstoffen sinnvolle Bildungsgüter macht, die zwischen Kind und Stoff, Kind und Arbeitsform, Kind und Arbeitsgemeinschaft, Kind und Lehrer die persönlichen Beziehungen entdeckt und dem Unterricht Lebens-nähe und Lebenswahrheit sichert und zum eigentätigen Suchen und Arbeiten führt. Als Arbeitsschule entbindet die Schule diese seelische Aufnahme- und Arbeitsbereit-

schaft, als Heimatschule betreut sie die seelische Totalität mit ihrer Verwurzelung im Heimatboden, als Lebensgemeinschaftsschule schafft sie die Lebenslage, die zum Wachsen und Reifen von Wertgesinnungen führt. In solchen Zügen etwa sehen wir die neue Schule, die dem Bildungsgedanken dient.

Wer gegenständlich gesehene Bilder solcher Schularbeit an seinem geistigen Auge vorüberziehen sieht, der denkt etwa an den lebensfrohen und sinnensfrischen Gesamtunterricht der Kleinen, an die freie Schülerarbeit an Text, Karte, Bild, Apparat, Zahlenmaterial und dergleichen, an Schülerwanderung und die Schulbühne, an den Schülerarbeitsgarten und die Schülerwerkstätte, an die novellistische Kleinmalerei im Geschichtsunterricht und das freie Schülergespräch über Gegenwartsfragen, an das verweilende Betrachten des einzelnen gesamtunterrichtlichen Sachgebietes mit seinen die verschiedenen Fächer durchdringenden Ausstrahlungen und an die gemeinsame Auswertung von Zeitung und Jugendschrift. Er sieht im Geiste wohlliche Schulräume, reichlich ausgestattete Arbeitschränke, gute Büchereien, schaffensfrohe Lehrer und Kinder, zustimmungsfreudige und zur Mitarbeit bereite Eltern: Kraftquellen der neuen Schule, die vor dem Stillstehen und Koften bewahren.

Zeit und Kraft braucht die Schule, um dem Bildungsgedanken in aller Weite und Gründlichkeit dienen zu können. Aber auf dem Lande scheint alles so gelagert zu sein, daß Zeit und frisch sprudelnde Kraftquellen sehr knapp bemessen sind.

Wir wollen Unterrichtsstoffe in Bildungsgüter umwandeln; dazu gehören alle Techniken der Arbeitsschule vom lebensvollen Anfangsunterricht bis zur kindertümlichen und heimatsständigen Staatsbürgerkunde. Wir wollen den einzelnen Begabungen und Bildungsbedürfnissen verstehend nachgehen. Wir sind überzeugt, daß nicht nur das Wissen als „Stoff“ anzusehen ist, sondern daß es auch andere für die Bildungsarbeit vorzüglich verwertbare Objektivierungen des Geistes gibt: Spiele, Techniken, Sozialformen, Ordnungen, Bräuche, Arbeitsformen und ähnliches aus dem „Leben“; deshalb schieben wir ja die Wände des Klassenraums so häufig zur Seite und lassen das volle Heimatleben in die Schulwerkstätte einströmen. Aber Abteilungsfragen und Stoffpläne wollen einem dazu keine Zeit lassen, und das fördernde und beflügelnde Verstehen und Mitgehen der Umwelt fehlt, mag es die Umwelt des Dorfes oder bisweilen auch die der Kollegenschaft sein. Dazu die mannigfachen schulrechtlichen Hemmungen und Engen, die Nöte der ländlichen Kinderarbeit, die volkschulfeindliche Haltung mancher einflußreichen Verbände, die Vereinsamung der Lehrer, die Armut der Landgemeinden: So sieht man sich einer ungeheueren und unüberbrückbaren Spannung zwischen dem, was man sucht und gestalten möchte, und dem, was als Gegenbenheit vorliegt, gegenüber und möchte ob dieser Spannung zwischen dem Bildungsgedanken und der schulischen Enge auf dem Lande kleinmütig werden und verzagen.

Besonders drückend wird diese Spannung empfunden, wenn man an die Einzel Lehrerschule denkt, die in ihrem Abteilungsbetrieb, der Zumutung des ständigen Sich-Umstellens, der Unruhe und Hast der Arbeit, die keine Pause und Entspannung gestattet, in ihrer Abgelegenheit und Armut ungeheuerere Anforderungen an die Leistungs-

fähigkeit des Lehrers stellt, die in keinem Verhältnis zu dem Leistungserfolg dieser Schulform stehen, solange sie in der überlieferten Arbeitsart stecken bleibt.

Peetz („Die Organisation der Landschule“, S. 38) stellt zehn Vor- und Nachteile des Abteilungsunterrichts nebeneinander und gibt dazu folgende Erläuterungen:

Vorteile:

- I. Gründliche Übung.
- II. Schreibfertigkeit.
- III. Lückenloses Fortschreiten.
- IV. Öftere Wiederholung.
- V. Allseitige Betrachtung.
- VI. Geistige Abhärtung.
- VII. Selbsttätigkeit.
- VIII. Arbeitsamkeit.
- IX. Beispiel für Wesensbildung.
- X. Gemeinschaftsgefühl.

Nachteile:

1. Mangelnde Vertiefung.
2. Zuviel Schreibarbeit.
3. Kein oder geringer Lehrerwechsel.
4. Übermaß von Wiederholungen.
5. Wenig Abwechslung im Stoff.
6. Abnützung des Gedächtnisses.
7. Gelähmter Fortschritt.
8. Starrheit des Wissens.
9. Sittliche Gefahren.
10. Gebundenheit des Talents.

Zu I. Während in ungeteilten Klassen die Übung sehr oft vergessen wird, so daß der Unterricht wenig Verankerung des Erwerbes findet, zwingt der A.-U. durch die Stillarbeit zur weitestgehenden Verarbeitung neuer Kenntnisse. Die nächste Folge hiervon ist II. — Zu III. Durch den Aufbau nach konzentrischen Kreisen kehrt ein und derselbe Stoff des öfteren wieder, so daß er immer aufs neue betrachtet wird. Solcherart werden Lücken, die sich bei der Erstbehandlung etwa ergeben haben, ausgefüllt; die damit in Verbindung stehende Wiederholung (IV) sichert den Bestand. — Zu V. Wissenschaft und Erfahrung lehren, daß bei der bloß einmaligen Vorführung eines Gegenstandes die Aufmerksamkeit sich nicht allen Teilen gleichwertig zuwendet, sondern eine Auslese trifft und schon einzelne Partien völlig übersieht, beziehungsweise bloß streift. Beim zweimaligen Auftreten des Gegenstandes fliegt sie nun über das Bekannte hinweg und wendet sich lediglich dem Unbekannten zu. Solcherart wird schließlich jedes Merkmal in Sicht genommen. Dieser durch die Forschung bestätigten Erfahrung trägt der A.-U. mit der öfteren Wiederkehr ein und derselben Lektion Rechnung. — Zu VI. Das Zügeln der Aufmerksamkeit im Falle zu bewältigender Ablenkungen, die Konzentration auf die zu erledigende Stillarbeit bedeuten ein Stück geistige Abhärtung. Im Leben kommt sie so manchem sehr zustatten. Oft muß das Denken im Trubel unbeirrt seine Bahnen gehen. (Büroarbeit!) — Zu VII. und VIII. Selbsttätigkeit und Arbeitsamkeit sind Ergebnisse der krückenlosen Stillarbeit. —

Zu 1. Im A.-U. heißt es mit der Zeit kargen; also ergibt sich selten Muße, ein Thema in seinen Tiefen auszuschöpfen. Nur im Falle des Verbindens von Abteilungen vermag der Lehrer den Lehrstoff in einer Breite aufzubauen, die nach Erfassung des Äußereren ein Eindringen zum Kern zuläßt. — Zu 2. Was bei sorgfamer Vorbereitung und Nachschau einen Vorteil bedeuten kann (vgl. I, II, VI, VII), ist im Falle eines oberflächlichen Betriebes ein bedenklicher Nachteil des A.-U. — Zu 3. Selbst wenn die Klasse bloß 2 Abt. aufweist, verbleibt der Schüler mindestens zwei Jahre bei ein und demselben Lehrer. Die Vorteile, die der öftere Lehrerwechsel birgt (verschiedene Behandlungsweise des Stoffes, Verkleben von Lücken, Einfluß einer neuen Persönlichkeit), werden demnach im A.-U. wesentlich eingeschränkt. Freilich können die Vorteile auch bloß fallweise als solche auftreten; sehr oft ist ein Lehrerwechsel von Schaden. — Zu 4. Wenn in die Vorführung eines wiederkehrenden Stoffgebietes nicht Abwechslung gebracht wird, erscheint die Wiederholung lästig; sie lähmt den Eifer und führt sohin zur Langweile. — Zu 5. Im A.-U. kann sich der Lehrer bloß auf Typen beschränken; immer wieder Neues auf den Plan zu bringen, ist ihm versagt. — Zu 7 und 10. Besonders begabte Schüler fühlen im A.-U. ein Bleigewicht an den Füßen; nur in schwachbesuchten Klassen ist es möglich, Talente individuell zu behandeln. —

Zu 8. Da es an Zeit fehlt, die erworbenen Kenntnisse durch mündliche Läuterung in Fluß zu bringen, so liegt die Gefahr nahe, daß das durch die Stillarbeit allein gesicherte Wissen erstarrt.

Im ganzen erscheinen die Nachteile in dieser Gegenüberstellung größer, wenn man sich den gewohnten Abteilungsbetrieb der Einlehrerschule vorstellt und lediglich an den Ertrag in der Wissensvermittlung denkt. Von Vorteilen ist aber schon gar nicht mehr in der Denkschrift des Ostpreussischen Lehrervereins („Die einklassige Schule“, von Rektor Hennig, Altenburg) die Rede. Dieser düstere Bericht kennt nur Nöte der einklassigen Schule.

Nach diesen Erhebungen wird die ostpreussische einklassige Schule in der Mehrzahl von den Kindern der Armen und Bedürftigen besucht. 43,6 % aller Schüler sind Kinder von Instleuten, und nur von 44,7 % aller Kinder haben die Eltern eigenen Grundbesitz, davon Kleingrundbesitz 38,3 %, Großgrundbesitz 6,4 %. Von den schulpflichtigen Kindern besuchten rund 5 % nicht die zuständige Ortschule, davon gehörten drei Viertel dem Großgrundbesitz an. Der tatsächliche Schulbesuch betrug in den Monaten April bis September des Jahres 1926 nur 89,2 %, im Monat September während der Kartoffelernte nur 86,4 %. Die Größe der Klassenräume ist vielfach unzureichend. In 107 Schulen des Bezirkes = 20,9 % der Schulen entfallen auf ein Kind weniger als drei Kubikmeter Luftraum. Die niedrigsten Zahlen waren 0,82; 1,1; 1,15; 1,17; 1,18; 1,5; 1,6; 1,9 cbm. Die Lehrer haben ihre Sorgen und Lasten mit dem Dienstland. Sie möchten ihr Dienstland gern missen, aber die Unmöglichkeit, Milch, Butter, Fleisch, Brot u. a. am Orte zu kaufen, zwingt sie, Landwirtschaft zu betreiben. Noch größer sind die Klagen über die Dienstwohnungen. 30 % aller Wohnungen bleiben unter der 1895 aufgestellten Mindestgrenze von 65 qm. Dabei werden 39,8 % aller Wohnungen als ungesund bezeichnet. — Über den Abteilungsunterricht werden fast nur ungünstige Lehrerurteile laut. Man klagt über ermüdende und die Nerven aufreibende Schularbeit, die zu nur geringen Unterrichtserfolgen führt und hält die arbeitsschulmäßige Gestaltung des Betriebs für eine Unmöglichkeit.

Die Denkschrift faßt das Gesamturteil über die einklassige Schule in folgenden Schlußbemerkungen zusammen:

Das vorstehend aufgearbeitete Material stammt aus dem Jahre 1927. Es ist anzunehmen, daß in den letzten beiden Jahren hier und da Verbesserungen geschaffen worden sind, und daß manche Klage der Lehrer heute an der betreffenden Stelle nicht mehr berechtigt sein würde. Grundlegende Änderungen, die den Charakter der einklassigen Schule völlig umgestalten, können natürlich nicht eingetreten sein. Das Ergebnis der Erhebung besteht also im ganzen genommen auch heute noch vollständig zu recht.

Was lehrt nun die Überschau über das ganze Material? Sie läßt einwandfrei erkennen, daß die einklassige Schule an die Leistungsfähigkeit des Lehrers übermäßige Anforderungen stellt und trotzdem den Wettbewerb mit ihren begünstigten mehrklassigen Schwestern nicht aushält. Sie lehrt weiter, daß die einklassige Schule in den meisten Fällen unter äußerst ungünstigen äußeren Verhältnissen arbeiten muß. Als solche nachteilige Umstände sind anzusehen: Das Schülermaterial, die Verkehrsschwierigkeiten, Unzulänglichkeiten der Bauten, wirtschaftliche Schwierigkeiten der Lehrer, Schulunfreundlichkeit der Bevölkerung, Mängel in der Schulverwaltung.

Es springt mit zwingender Deutlichkeit die Forderung heraus: Hinweg mit der einklassigen Schule! Hier ist nicht der Ort, die Mittel und Wege ihrer Abschaffung zu erörtern. Von heute auf morgen wird der Aufbau der einklassigen zu zwei- und mehrklassigen Schulen nicht zu erreichen sein. Die Hauptsache ist, daß ein solcher Aufbau zunächst einmal als Ziel anerkannt wird. Daß kein anderes Ziel in Frage kommen kann, das dürfte die vorliegende Untersuchung zur Genüge bewiesen haben.

Den Vorstoß der Erziehungswissenschaftlichen Stelle des Ostpreussischen Lehrervereins gegen die einklassige Schule wird jeder, dem die Hebung der Volksschule am Herzen liegt, begrüßen, auch wenn er der restlosen Beseitigung dieser Schulform nicht zustimmen kann und die Lösung der schweren Fragen nicht in der Beseitigung der einklassigen Schule, sondern ihrer Veredlung sucht. Es ist dringend vonnöten, daß das öffentliche Interesse auf die Schwierigkeiten und Mängel der Landschule gezogen wird, denn es gibt keine befriedigende Lösung des Bildungsproblems, wenn immer nur Verbesserungsprogramme zum städtischen Schulwesen Gegenstand der Aussprache in unseren großen Tageszeitungen sind und die Landschule als das unbekannteste und wenig beachtete Stückchen Schulleben aus längst vergangenen Zeiten fern der großen Heerstraße des modernen Lebens angesehen wird.

Die Nöte der einklassigen Schule sind den Fernerstehenden, auch den Lehrern, die ihre allerersten Berufsjahre dort verbrachten, noch lange nicht deutlich genug geworden. Man sieht meist in dem schultechnischen Problem der zweckmäßigen gemeinsamen Beschäftigung verschiedenaltiger Kinder die einzige Sorge der einklassigen Schule und ist dann auch mit dem Trost bei der Hand, daß der erfahrene Praktiker ja ein gut funktionierendes System von Beschäftigungs- und Organisationsformen zur Verfügung habe, das einen Leerlauf der Maschine verhindere. Doch steckt in der Sachlage, daß die Schüler aller Schuljahre zugleich unterrichtet werden, nicht die einzige und auch nicht die erste Schwierigkeit der einklassigen Schule, sonst würden Träger neuer Versuche in vielgliedrigen Schulsystemen nicht den „Bankrott der Jahresklassen“ verkünden und die Aufteilung der Schüler in Gruppen ohne Rücksicht auf Jahrgang und Altersstufe empfehlen. Die größten äußeren Schwierigkeiten der einklassigen Schule hängen mit der Abgeschlossenheit dieser Schulen und der Armut ihrer Träger zusammen und zeigen sich in den Gefahren der Vereinsamung ihrer Lehrer, dem Mangel an notwendigen Einrichtungen und Hilfsmitteln (Schulküche, Versuchsfeld, Nebenarbeitsräume, Arbeitsmittel u. dgl.) und der Not der Überfüllung. Die inneren Schwierigkeiten wachsen mit der zunehmenden Krise der ländlichen Kultur, die allmählich auch im fernsten Dörfchen spürbar wird, und mit dem Mangel an Bereitschaft des Lehrers, die innere Umstellung der Schularbeit vom Nur-Stofflichen zum Seelischen, von der Lernschule zur Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule zu bejahen und eigenkräftig in die Tat umzusetzen. Wo das nicht geschieht, da zermürbt sich seine Kraft in der ständigen Hast und dem dauernden Sich-Einfühlen in die Bedürfnisse der verschiedenen Altersstufen, und der Erfolg entspricht nicht im entferntesten dem Kraftverbrauch. Man kann es verstehen, wenn man angesichts dieses Tatbestandes die Hilfe im „Hinweg mit der einklassigen Schule“ sieht, wenn man an beidem verzweifelt, an der ausreichenden geldlichen Für-

sorge für die einklassige Schule und an dem Willen und der Kraft der Lehrer zur mutigen Neugestaltung der Dorfschule.

Eine solche Hoffnungslosigkeit dürfen wir nicht teilen, ganz sicher nicht in dem, was die Entwicklung der Persönlichkeitskräfte zur inneren Umstellung der Schularbeit angeht; aber auch das andere, die günstigere schulgesetzliche Regelung der Landschulfragen und die bessere geldliche Fürsorge, wird nach einer Gesundung unseres Staats- und Wirtschaftslebens, an die wir glauben, keine Unmöglichkeit sein, wenn zähe und unverdrossene Werbearbeit geleistet wird. Aus diesem Glauben an die Kraft der Bildnerpersönlichkeit und die Kräfte der Demokratie, die eine Verkümmernng der Landschule auf die Dauer nicht ertragen kann, müssen wir zu anderen Folgerungen und Forderungen aus den geschilderten Verhältnissen kommen. Wir denken dabei an die verschiedenen ausgezeichneten einklassigen Schulen, die es bekanntlich doch auch gibt, denken an den doch vielfach gerühmten Leistungserfolg der einklassigen Schulen in der Festigungsarbeit, in der Schulung des selbständigen schriftlichen Gedankenausdruckes und in der Erziehung zur Arbeitswilligkeit und Arbeitsfähigkeit, denken namentlich daran, daß in der eigenartigen Struktur der Einlehrerschule auch günstige Voraussetzungen liegen, die den mehrklassigen Zentralschulen abgehen. Die dörfliche Eigenschule ist in der Regel bodenständiger und heimatverwurzelter als die Zentralschule, und das kann ihr zur Entwicklung zur Heimatschule vom Segen sein, besonders da, wo ein starkes dörfliches Eigenleben Überlieferung ist; die einklassige Schule hat zudem in der Tatsache, daß sie von nur einem Lehrer geführt wird, die stärksten Möglichkeiten zur eigenpersönlichen Gestaltung; endlich liegen in dem Zusammenleben aller Altersstufen Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten ganz besonderer Art, die eine diesen Voraussetzungen angepaßte Bildungsarbeit im Sinne des Gedankens der Lebensgemeinschaftsschule auswerten kann (Gesamtunterricht, Arbeitsgruppen, veredeltes Helferwesen). Weil solche Entfaltungsmöglichkeiten vorhanden sind, würde die radikale Beseitigung der einklassigen Schule auch Wertvolles und Keimendes vernichten.

Dazu kommt, daß die Schaffung von Zentralschulen oder, bescheidener gesagt, die Zusammenlegung benachbarter Gemeinden zu gemeinsamen Schulverbänden mit einer gemeinsamen Schule trotz der unverkennbaren Vorteile, die damit verbunden sind — Verminderung des Abteilungsbetriebes mit seiner Häufung des indirekten Unterrichts, Verbilligung der Lehrmittelbeschaffung, rationelle Behandlung der Baufrage und anderes mehr —, nicht überall möglich sein wird, weil der geeignete Boden für eine solche Kostrennung der Schule vielfach nicht vorhanden ist. Was bei den amerikanischen Farmern nützlich und gut ist, läßt sich nicht ohne weiteres auf unsere deutschen Kleinbäuerlichen Verhältnisse übertragen. Dort holt das große Auto die Schulkinder ab und fährt sie zur gemeinsamen Schule; aber wir haben Dörfer mit Eigenprägung und Überlieferung, die stolz auf ihre Schule sind, wenn auch dieser Stolz oft mit allerlei weniger ernstzunehmenden und auch unerfreulichen Ansichten und Stimmungen vermischt ist. Gewiß ist es lächerlich, wenn zwei Nachbardörfer sich nicht über die billigere Anlage einer gemeinsamen Wasserleitung einigen können

und lieber ihre eigenen Schulhäuser bauen, obwohl beide wenig zu reißen und zu beißen haben. Und selbstverständlich ist es eine Geld- und Kraftverschwendung, im kleinen Dörfchen zwei einklassige Schulen nebeneinander bestehen zu lassen. Aber es gibt Fälle, besonders in dem Kleinbäuerlich besiedelten Westen, in denen die Beseitigung der einklassigen Schule ein Fehler wäre, sei es, weil eine wirkliche und wertvolle Freude an der eigenen Schule und dem eigenen Lehrer besteht, sei es, weil die Elternschaft den Wert dieser Dinge für die dörfliche Jugendpflege erkennt, sei es, weil anders die innere Einheitlichkeit der Arbeit und ihre wertvolle eigenpersönliche Prägung gefährdet wäre.

Man darf die Frage, die wir hier berühren, natürlich nicht nach der Zahl und dem Umfang der Bildungsgüter beurteilen, die in den einzelnen Schulen ausgeteilt werden können. In einer Zeit, in der die Wahlfreiheit der Lehrfächer ernsthaft diskutiert wird, darf man das Wesen der Bildungsarbeit nicht in der Addition der einzelnen Bildungsgüter und in dem Mühen um die systematische Geschlossenheit der Kenntnisse sehen. Auch Kircher, Kloos, Kretschmann, Pietzsch, Haertel und andere Erneuerer der einklassigen Schule, von denen noch zu sprechen sein wird, haben in ihrer Art Arbeit an der Ganzheit der werdenden Menschen und an ihrer Formgebung geleistet bei aller stofflichen Lückenhaftigkeit ihres Gesamtunterrichts. Gewiß ist eine solche Erneuerung der Schule Angelegenheit auch der mehrklassigen und vollausgebauten Schulen, und jede ländliche Schule soll heimatliche Lebensgemeinschaftsschule und Arbeitsschule werden, aber solange dieser Weg zur Beredlung noch nicht allgemein beschritten ist und sich für die Hebung der einklassigen Schule als unzulänglich erwiesen hat, sollte man nicht die radikale Lösung als die Regel empfehlen.

Die Versöhnung des Leistungsgebankens mit dem Erziehungsgedanken, der wir zustreben, soll nicht zur Leistungsminderung führen. Sicherheit in den Schulfertigkeiten, Arbeitstüchtigkeit, Geschultheit im selbständigen Bildungserwerb und im geistigen Erobern der Umwelt: das alles setzt den Mut zur Lückenhaftigkeit im Sachwissen voraus. Auch die einklassige Schule kann nach einer Art Daltonplan zu diesen Leistungserfolgen führen, wenn sie nach sinnvoller und lebensnaher Arbeit strebt. Freilich wird niemand bestreiten, daß die reichere Organisation der Schule auch die bessere, weil ökonomischere ist und deshalb auch dann noch Ausreichendes erzielt, wenn nicht die Vollpersönlichkeit dahinter steht. Aber damit ist noch nicht gesagt, daß es richtig ist, die einklassige Schule, die doch nicht nur die einfachere, sondern auch die andere Schulform ist, zu beseitigen, ehe man ausreichend an der Auswertung und Vertiefung ihrer Besonderheiten gearbeitet hat. Wir fordern deshalb Beredlung der einklassigen Schule, um damit die Spannungen, an denen sie leidet, zu überwinden. Die Frage ist, ob eine solche Beredlung möglich ist und welche Grenzen ihr gezogen sind.

Diese Frage der Überwindung der vorhandenen Spannungen durch eine innere Umbildung berührt die Landschule überhaupt. Die Richtungen dieser Erneuerungsarbeit wurden schon angedeutet: wir streben nach der dorfeigenen Landschule, die ihre Bildungsgüter und Arbeitsformen ihrer Lage gemäß wählt; wir suchen die

Hast und Unruhe des Abteilungsunterrichtes durch Gesamtunterricht und stärkste Pflege der Eigentätigkeit zu überwinden; wir möchten dies Zusammenleben der älteren und jüngeren Schüler in eine gemeinsame Arbeitsstimmung eintauchen und das Neben- und Nacheinander zu einem In- und Mit- und Füreinander machen.

Je weniger Stufen die Landschule hat, je unvollkommener sie also in ihrem äußeren Aufbau ist, um so weniger kann sie den Betrieb der vollausgebauten mehrklassigen Schule übernehmen. Säuberliche Fächerteilung, stoffliche Lückenlosigkeit in den Lehrgängen, scharfe Abteilungsgliederung mit unsichtbaren, aber doch vorhandenen Wänden zwischen den einzelnen Gruppen, alles, was wie eine verkleinerte mehrklassige Schule aussieht, wird hier zum Übel. Die Landschule muß versuchen, das Zusammenleben der älteren und jüngeren Kinder zu einem gegenseitigen Helfen und Fragen auszuwerten, wo es als natürliche Lebens- und Arbeitsform naheliegt; sie muß bei gehalt- und reizvollen Sach- und heimatlichen Lebensgebieten stehenbleiben, sie auszuweiten suchen und in andere Fächer ausstrahlen lassen; sie muß es ertragen können, wenn dieser Sachunterricht in seinen Fachlehrgängen lückenhaft bleibt, weil er lebendige Einzelbilder geben will und vom Ausschnittsehen zum Schauen der Lebenstotalität gelangen möchte.

Die wenigstufige Schule muß lernen, aus der Not der Stillbeschäftigung eine Tugend zu machen, d. h. die stille Selbsttätigkeit so zu gestalten, daß sie zu einer nützlichen Form der Selbstbildung und damit zu einer Schulung der Fähigkeit zum eigenen Bildungsverwerb werde. Amerikanische Schulen haben Bildungspläne ausgearbeitet, bei denen dieses stille Selbststudium im Mittelpunkt steht und der Lehrer im wesentlichen der Berater bei dieser Eigentätigkeit ist. Solche Arbeitsformen mit den dazu nötigen Arbeitsmöglichkeiten — Arbeitsmitteln und Arbeitsräumen — gehören auch in die Landschule, nicht nur zur besseren Ausnutzung der knappen Zeit, sondern auch und vor allem deshalb, um die Kraft zum eignen Wissenserwerb zu stärken.

Zu dem einen Vorschlag, die Spannung zwischen dem Bildungsgedanken und der schulischen Enge auf dem Lande durch die Beseitigung der Einlehrerschule und die Einrichtung von Zentralschulen zu überwinden, kommen weitere, weniger radikale Anregungen organisatorischer Art, die Schwierigkeiten des Abteilungsbetriebes zu mildern. Wir werden auf diese Fragen, z. B. der fließenden Abteilungsbildung und der Verringerung der Störungen in der gemeinsamen Beschäftigung der Schüler, an anderer Stelle zurückkommen.

Entscheidend für die Gesundung der Landschule sind diese kleineren Hilfen organisatorischer Art nicht, wiewohl wir selbstverständlich ihre Vorteile zu beachten suchen. Die Befreiung der Landschule von ihren Hemmungen kann nur durch ihre äußere Besserstellung und ihre innere Veredlung erreicht werden.

Diese Veredlung der Landschule, die uns hier aus ökonomischen Gründen geboten erschien, ergibt sich zugleich aus unserer grundsätzlichen Anschauung vom Sinn und der Eigenform der Landschule.

Die ungünstigen äußeren Verhältnisse, dabei auch die an sich ungünstige Bildungsspanne der Volksschulzeit, nötigt zu einer Wirkungssteigerung der Arbeit im Sinne des Dichterwortes:

„Wer etwas Treffliches leisten will,
hätt' gern was Großes geboren,
der sammle still und unerschlaft
im kleinsten Punkt die größte Kraft.“

Denn wir können es auf die Dauer nicht ertragen, daß das, was die Schule als Endleistung schätze, so kurzlebig bleibt, und daß die erzieherischen Nachwirkungen im Volksleben so wenig spürbar sind. Die Vertiefung der Landschularbeit gelingt am besten, wenn man in die Zentren und Kraftquellen der werdenden Persönlichkeiten vorstößt, ihr ganzes Sein erfasst und zum Mitschwingen bringt, ihre Eigentätigkeit steigert, alles an Bildungsgütern und Arbeitsformen, die lebensoffen sind und die Werte ländlicher Kultur in sich bergen, die aber zugleich dem Kinde selbst sinnvoll erscheinen.

Das alles aber führt zur Befreiung vom nur fächerteiligen Arbeitsbetrieb und einer bloß stofflichen Einstellung und verlangt eine innere Schulgliederung, die die Starrheit der Altersabteilungen lockert.

Nun gehen freilich, wie die Arbeitsformen in ländlichen Versuchsschulen zeigen, die Ansichten recht weit darüber auseinander, wie die „sinnvolle“ und „lebensnahe“ Arbeit in der Praxis aussieht und welche Grenzen ihr gezogen sind. Kühne Forderungen zum Neubau der Dorfschule erhebt Kade („Die neue Dorfschule“, Frankfurt 1930):

Im Mittelpunkt der Bildungsarbeit der Dorfschule steht ein großer Schulgarten, steht besonders im Oberbau (unter Einbeziehung des neunten und zehnten Schuljahres) für die Mädchen die Arbeit in der Schulküche und im angegliederten Kindergarten, für die Knaben die Arbeit in der Landwirtschaft und im Werkraum. An beiden Stellen — im weiblichen und landwirtschaftlichen Arbeiter — ist ein eindeutiger Mittelpunkt der Bildung gegeben. Aus diesen Urformen der menschlichen Arbeit führen zahlreiche Wege in die Bezirke des Geistigen und Seelischen. Auf diesem Wege bringen wir alle Bildungsgüter an die Jugend heran, deren sie um ihrer selbst und um des Volkes willen bedarf. Und dieser Weg wird erfolgreicher sein als der alte Weg über die Fächer; denn wir packen die Kinder an Stellen, von denen aus sie tiefgehend und nachhaltig zu beeinflussen sind. Auf diesem Wege werden wir die Spannung zwischen Schule und Leben überwinden. Die Klagen über die Volksschulen werden aufhören, und das Landvolk wird Interesse für seine Schule gewinnen, wird sie lieben und fördern. (S. 7.)

Die neue Bildungsidee fordert auch eine Änderung der Unterrichtsorganisation. Das Jahresklassensystem, welches auch die Dorfschule beherrscht, hat Bankrott gemacht. Der gebundene Klassenunterricht mit den verpflichtenden Jahreszielen und dem Grundsatz der gleichmäßigen Förderung hat schon in der alten Schule versagt...

Das Schulleben muß die Dorfgemeinschaft zum Wurzelboden der Schule machen: es muß die Schule hineinstellen in die Gemeinde, es muß die Eltern und darüber hinaus alle Bewohner des Dorfes in die Schulgemeinschaft eingliedern und sie zur Mitarbeit heranziehen. (S. 17.)

Diese Vorschläge muten zunächst in ihrer Verneinung des Überkommenen wie eine Bildungs- und Schulanarchie an, und es ist zu prüfen, ob die Freiheit vom Bildungs-

gut, von der Fächerteilung, vom Abteilungsaufbau und den überkommenen Arbeitsweisen der Landschule mit den Bildungsaufgaben in ihrer Gesamtheit noch verträglich erscheint und ob ihr nicht Grenzen gezogen sind. Erst diese grundsätzliche Prüfung einer Grenzziehung zwischen Bindung und Freiheit, Überliefertem und Neuem, zwischen Führen und Wachsenlassen, zwischen der Eigengesetzlichkeit des Bildungsgutes und den Entwicklungskräften im Kinde, alles unter besonderer Bezugnahme auf die Landschule, wird uns zur Klarheit über die Möglichkeiten und Grenzen solcher Programme der Landschülerneuerung verhelfen.

Sechstes Kapitel.

Möglichkeiten und Grenzen der Landschülerneuerung.

Freiheit vom Stoff, um Zeit zum Verweilen und Vertiefen und Möglichkeiten zur eigenpersönlichen, dorfeigenen Schule zu finden; Freiheit von der Fächerteilung, um einem kindesgemäßen, lebensnahen Gesamtunterricht entgegenzustreben; Freiheit vom System der Abteilungsgliederung, um eine einheitliche Arbeitslust gewinnen und ein frohes arbeitgemeinschaftliches Leben mit Neigungs- und Fähigkeitsgruppen, Helfern und Pflegern erzeugen zu können; Freiheit von der Schulumethode, um das Schulleben familienhaft gestalten zu können und zu natürlichen Formen freier Selbstbildung zu gelangen: das erkannten wir als Voraussetzungen zu einer inneren Umbildung der Landschule. Das Recht und die Grenze dieser Befreiung ist klar zu erkennen, wenn unsere Erneuerungsarbeit zielstrebig bleiben soll.

Zunächst die Freiheit vom Stoff und ihre Grenzen.

Wenn Kade Garten- oder Küchenarbeit zum Mittelpunkt der Schularbeit auf dem Lande machen will, wenn Kircher in Isert die Vorbereitung einer Gegengabe an eine amerikanische Schule zum Stoff des Schullebens macht¹ oder wenn E. Haertel-Zellerhäuser die gesamte Schule Wochen hindurch mit der Vorbereitung einer Schuleinweihung unterrichtlich beschäftigt, so treiben sie etwas, was die alte Schule an sich zwar auch nicht übersehen hatte, aber neben dem eigentlichen Unterricht in eingesparten Stunden oder in der schulfreien Zeit erledigte. Das Wesentliche der Schularbeit, der Unterricht in den verschiedenen Fächern blieb davon unberührt. Nun wird es Mittelpunkt und Bildungsgut der Schule. Wo aber bleibt da der eigentliche Fachstoff?

Wir proklamieren wohl die Notwendigkeit der Stoffbeschränkung und bekennen uns zum Mute zur Lückenhaftigkeit, fühlen aber auch, daß diese Stoffbeschränkung irgendwo eine Grenze finden müsse und daß der Mut zur Lückenhaftigkeit nicht zu einem Mut zur Stofflosigkeit werden dürfe. Mit diesen inneren Vorbehalten kommen wir in das Kernproblem des heutigen Schullebens hinein, das weit über die Grenzen

¹ Kirchers Bericht über seine Beispiele aus der Schule zu Isert, die er im Westdeutschen Sender vorführte und an die sich die vorliegenden Ausführungen vielfach anschließen, erscheinen in der Reihe „Landschulleben“ (Langensalza 1931).

der Landschule hinausreicht. Gehen nicht Kade, Kircher und Haertel mit ihrer Auffassung zu weit? Gibt es nicht notwendige, wesentliche Bildungsgüter? Sind das für das Land andere als für die Stadt? Wo liegt die Grenze?

Wir wollen mit der Vorfrage beginnen: Wie weit nötigt die innere Umbildung der Schule, wie wir sie erstreben, zu einer Verringerung und zur Freiheit im Stofflichen? Das Ja auf die Frage nach dem Ob leitet sich aus verschiedenen Erwägungen her. Einmal ist der Gesamtunterricht, den wir für grundsätzlich berechtigt ansehen und dem wir entgegenstreben, nicht denkbar, wenn nicht eine weitgehende Freiheit in der Stoffauswahl und Stoffanordnung zugestanden wird. Wollte man alle die üblichen Wissensstoffe im Gesamtunterricht planmäßig unterbringen, so gäbe das ein künstliches Gebilde und eine neue Art Klebkonzentration, der der fächerteilige Unterricht als der natürlichere und von Künstelei freie Unterrichtsgang vorzuziehen wäre. Dann brauchen wir Freiheit im Stofflichen gerade auf dem Lande, um dem Lehrer die Möglichkeit zu geben, von der bildungsfeindlichen Hast seines Betriebes loszukommen und um die lebensnahe dorfeigene Schule zu schaffen. Wenn so häufig Lehrer einklassiger Schulen an ihrer Arbeit verzweifeln, dann ist der wesentlichste Grund immer der, daß sie keinen Weg gefunden haben, von der Unruhe ihres Betriebes loszukommen, und sich von keinem Stoff trennen wollen, der ihnen durch Lehrplanüberlieferung geheiligt erscheint.

Lebensnahe Arbeit setzt Stoffe voraus — wir wiederholen immer wieder den Kerngedanken der neuen Schule —, die dem Kind und der Schulklasse im Rahmen ihres Schullebens sinnvoll erscheinen, die sie bejahen, zu denen sie persönliche Beziehungen finden; das geht nun gar nicht anders als unter der Voraussetzung der Freiheit im Stofflichen.

Freilich soll die dorfeigene Schule keine Kirchturmschule sein, die den Blick verengt und die Eingliederung in die Volksgemeinschaft und das Beziehungsgerüst der weiten Welt versäumt. Aber der Weg zum Staats- und Weltbürgertum muß von den Erfahrungen und dem Erlebnisgehalt der Heimat ausgehen, wenn er zur gewachsenen Bildung und zu bodenständigem Wissen führen soll. Im Bildungsleben ist alles individuell, dem Kinde gemäß, dem Leben der Schulklasse angepaßt, vom Dorfleben aus bestimmt, dem Wesen des Lehrers und seinen Interessiertheiten entsprechend, und Gleichmacherei wird hier zum leeren Schein. Wer sich in dem versenken will, wo er am meisten und am reichsten zu geben hat, braucht Freiheit im Stofflichen.

Dazu kommt noch eine andere Erwägung. Kerschensteiner hat es wohl am deutlichsten ausgesprochen, was wir bei der Beobachtung unserer eignen geistigen Entwicklung dunkel gefühlt haben, daß nicht nur Wissenschaft und Kunst die Bildungsgüter liefern. Es gibt auch andere Formen objektiv gewordenen Geistes: Sitten, Bräuche, Lebens- und Arbeitsformen, Spiele, Techniken, Sozialformen, so daß auch der, der den Spaten führen lernt oder der die Ordnungen des Schullebens in sich aufnimmt oder eine Feierstunde nachschaffend erlebt, Bildungsgüter erwirbt. Das

alles führt zu einer andersartigen Stellung zum Stoff. Es ist für die neue Schule eine Selbstverständlichkeit, daß sie aus dem unermesslichen Reichtum des Seins und Geschehens im Universum nur ganz wenige Ausschnitte zeigen kann und daß diese Ausschnitte der eigenpersönlichen Lage von Schule und Kind gemäß ausgewählt werden müssen. Die neue Schule braucht Freiheit im Stoffplan.

Wo aber liegen die Grenzen dieser Freiheit?

Als oberster Leitgedanke bei der Erwägung dieser Frage bleibt uns: Diese Freiheit darf nicht zu einer Gefährdung der Bildungsziele führen. Unsere Landschule will Leistungsschule sein, die zur Arbeit tüchtig macht und Kraft und Willen zum eignen Bildungserwerb schult; sie will Erziehungsschule sein, die der Kultur der Persönlichkeit und des Volkes dient und zur tätigen Eingliederung in die Volksgesamtheit und zur rechten Wertgesinnung führt. Darin liegen Richtlinien auch für die Auswahl des Bildungsgutes. Es gibt eben im Hinblick auf die Bildungsziele reichere und dürftigere Bildungstoffe, und es ist nicht richtig, daß ein tüchtiger Lehrer aus jedem Stoff alles machen könne. Und es wird eine Herabsetzung der Bildungshöhe eines Volkes unzweifelhaft zur Folge haben, wenn man, kaum dem didaktischen Materialismus entronnen, sich einem didaktischen Formalismus und Funktionalismus in die Arme wüfere, der Kraftbildung mit Unwissenheit verbinden und Eigentätigkeit im Bildungserwerb durch zielloses Gerede über alles Mögliche ersetzen möchte.

Arbeitsstüchtigkeit verlangt Schulung im systematischen Durchbringen eines Arbeitsgebietes, also nicht flüchtiges Berühren von allem und jedem; verlangt Ehrfurcht vor dem Bildungsgut, das nicht gleichgültig weggeworfen werden darf; verlangt Sicherheit auch im Rechnen, Lesen und Schreiben.

Lebenstüchtigkeit verlangt Geschultheit im selbständigen Bildungserwerb, also sichere Anwendung der Schulfertigkeiten, vor allem des Lesens; verlangt eine lebenspraktische und volkstümliche Bildung durch die am besten dazu geeigneten Bildungsgüter.

Die Eingliederung in das Gegenwartsleben und die Volksgesamtheit verlangt eine Pflege der gemeinsamen und die geistige Einheit tragenden Bildungsgüter; verlangt Abkehr von einem schrankenlosen Subjektivismus, der Kind und Lehrer zum Maß aller Stoffauswahl machen möchte.

Erziehung zur rechten Wertgesinnung, die über den Materialismus des Lebens hinaushebt, verlangt ein Heimischwerden in geistigen Welten, die reich an solchen Werten sind, die auch dem Kinde erreichbar sind.

Das alles führt uns zu der Erkenntnis, daß es wesentliche Stoffe gibt, und wir sehen uns vor die Frage gestellt: Woran erkennt man die im Sinne des Bildungsgedankens wesentlichen Stoffe, an denen auch die Landschule trotz ihres einfachen Baues nicht vorübergehen kann?

Es wird zweckmäßig sein, an dem alten Unterschied zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten festzuhalten. Sicherheit in den Fertigkeiten ist ja wohl eine unumstrittene Aufgabe einer Schule der Arbeits- und Lebenstüchtigkeit, und niemand wird es für

tragbar halten, die Erlernung dieser Kulturtechniken von der freien Wahl im Rahmen eines „Kursesystems“ abhängig zu machen.

Es ist ja gewiß nicht ganz zutreffend, Rechnen, Lesen, Zeichnen, Schreiben, Kartenlesen u. dgl. als reine Technik zu bezeichnen. Aber zu ihrem Erwerb und ihrer Mechanisierung sind Schulungsformen geboten, die sich auch beim Erlernen etwa der Maschinenschrift oder der Nadelarbeit und ähnlichen Techniken als ökonomisch erwiesen haben. Das ist die Lückenlosigkeit und Sauberkeit des Aufbaus vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Voraussetzenden zum daraus Gefolgerten, um in der Sprache der alten Schule zu reden; das ist ferner die Gediegenheit der Fundamentierung, die Gründlichkeit, die nicht den zweiten Schritt vor dem ersten macht, sondern für Übungssicherung im Kleinen sorgt, ehe größere Aufgaben gewagt werden. Ordnung und Übung, die Vorzüge der alten Schule, müssen zum Erwerb und zur Festigung der Fertigkeiten auch in die neue Schule übernommen werden. Hier bleibt dem Lehrer lediglich die Aufgabe, diese Übungen sinnvoll und lebensnah zu gestalten. In diesem Sinne kennt auch Kircher z. B. „neben dem Problem- und Sachrechnen ein systematisches Übungsrechnen mit Test und teilweiser Daltonisierung“. Ihm und seinen Schülern ist das Übungsrechnen Bereitschaftsrechnen; die Kinder wissen, es soll sie ertüchtigen, immer erfolgreicher am Problemrechnen teilnehmen zu können. Diese Übungsarbeit bleibt auch in der neuen Dorfschule wesentliche Aufgabe. Hier gibt es keine „Methode der Lückenhaftigkeit“, wenn wir auch alles Lebensfremde und Unpraktische gründlich auszumerzen suchen.

Wie aber liegt die Frage im Bereich des Sachwissens? Gibt es hier Bindungen an einen Kanon von Stoffen im Sinne der Lehrpläne der alten Schule?

Wenn wir auf der einen Seite von dem Unwert lebensfremder Gelehrsamkeit überzeugt sind, so möchten wir doch nicht dafür den anderen Unwert der Unwissenheit eintauschen. Auch das Wissen soll Gegenstand der Volksschularbeit bleiben; freilich nicht so, daß alles und jedes Bildungsgut, mit dem wir uns beschäftigen, behaltbar und zur sprachlichen Wiedergabe bereitgemacht werden müßte. Wohl aber mühen wir uns um eine Sichtung der unermeßlichen Menge der uns zur Verfügung stehenden Bildungsgüter und wählen aus den für die Volksschule wesentlich erscheinenden Bildungsgütern diejenigen aus, die im Rahmen unseres besonderen Schullebens sinnvoll erscheinen und deshalb eine innerlich bereite Aufnahme gestatten.

Wesentlich ist das, was im Volksdenken der Gegenwart von Bedeutung ist. Der Rhein ist uns mehr als der Drinoko; Italien interessiert heute mehr als etwa Hinterindien; der Aufbau eines Autos birgt reizvollere Rätsel als etwa eine Druckpumpe; die Namen Eckener und Hindenburg sagen uns mehr als viele Gestalten aus der Vergangenheit, deren Glanz für unsere Jugend zu erblichen beginnt.

Wesentlich ist ferner das, was im gemeinsamen Kulturbesitz eines Volkes von Bedeutung für das Volksbewußtsein ist und der Besinnung auf das Gemeinsame dient. Unsere Heldensagen, die gewaltigen Epochen der Schicksalsgeschichte unseres Volkes, unsere Muttersprache in ihrem Reichtum, unsere Geisteshelden, unsere Lieder, Zeugnisse deutscher Frömmigkeit: in solchen Bildungsgütern liegt das

uns alle Tragende und Umschlingende, und die Schule, die dieses Gemeinsame nicht mehr sieht, beginnt geistig zu verarmen und trägt zur Atomisierung des geistigen Lebens unseres Volkes bei.

Wesentlich ist das, was dem Leben Inhalt und Kraft gibt. Staat, Eltern, Gott, Opfersinn, Güte, Heimat: man braucht nur solche Worte zu nennen und spürt etwas vom Dienste wahrer Bildung an der Wertgesinnung.

Auch das Nützliche kann wesentliches Bildungsgut sein. Unsere Grundeinstellung forderte ja immer die dem künftigen Arbeitsleben dienende Schule, nicht die Stätte eines blassen und wolkenhohen Humanismus. Eine schöne, saubere Schulküche kann beispielsweise für Landkinder ein außerordentlich nützliches Bildungsgut bedeuten.

Was dem sacheigenen Denken Nahrung gibt und zur Erreichung des Bildungszieles eines als notwendig erkannten Arbeitsgebietes unentbehrlich ist, bleibt auch für die Schule wesentlich, alles freilich unter der Voraussetzung, daß Beziehungen zum Kinde vorhanden sind. Wenn wir beispielsweise das Verstehen und nachschaffende Miterleben der Geschichte unseres Volkes als Bildungsaufgabe der Volksschule ansehen, dann wäre es eine Mißachtung dieser Aufgaben, wenn wir bei einem kleinen Ausschnitt, etwa der Steinzeit, verweilten und das übrige Geschehen ganz außer acht ließen oder wenn wir entscheidende Epochen dieses Werdens übergängen.

Das alles sind allerdings nur allgemeine Gesichtspunkte einer Grenzregelung im Stofflichen. Aber mehr als solche Gesichtspunkte läßt sich nicht geben, weil jede Festlegung auf einen eisernen Bestand des Wesentlichen wieder zur Erstarrung und Leitfadennäßigkeit führen müßte. Zudem erscheint uns heute vielleicht etwas sehr wesentlich, was in wenigen Jahren anderen Wertungen Platz macht. Dazu kommt, daß das Wertvolle eines Bildungsgutes erst in der günstigen Arbeitslage, die den Stoff sinnvoll werden läßt, entbunden werden kann. Die Gesichtspunkte einer Grenzregelung werden bleiben, aber die Einzelwertungen schwanken.

Auch Kircher sorgt für einen „Eisernen Bestand“, den sich die Klasse in ihrer geweckten Arbeitsgesinnung selbst festsetzt; auch er pflegt positives Wissen und sichert die Festigkeit der Fertigkeiten, die in seiner Schule „das Balkenwerk des Geistes“ genannt werden; auch er vergißt das bewußte Heranholen des früher Dagewesenen nicht. Fachräume mit ihren vielen sichtbaren Tabellen, ein Pfleger- und Helfersystem, die ständige Pflege des Autodidaktentums, die Auswertung der Tatsache, daß Anfänger und Fortgeschrittene in einem Klassenverband vereinigt sind, sind ihm Wege dazu. Man findet in der Regel in ländlichen Versuchsklassen dieser Art ein äußerst lebendiges Wissen und eine starke Bereitschaft zur selbständigen und eigen-tätigen Mehrung dieses Wissens, und Kircher mag wohl recht haben, wenn er meint: „Ich behaupte, daß die neue Landschule bei lebensoffener Arbeit mehr wirklich bildungswirksamen Stoff an die Kinder heranbringt oder von ihnen erarbeiten läßt als die gewissenhafte Lernschule bei überwiegendem oder einseitigem Intellektualismus.“ —

Die Frage der Stoffsicherung in der Landschule wird nach alledem für die Wissensstoffe und Fertigkeiten verschieden beantwortet werden müssen. Die Fertig-

keiten sind zu mechanisieren. Leistungsgruppen fließender Art, Arbeit der Helfer, stille Eigenübung im Sinne des Daltonplanes, Verwertung aller geeigneten Arbeitsmittel zur Selbstbeschäftigung, ständige Verwendung der zunehmenden Techniken in sinnvollen Situationen des Schularbeitslebens und andere Möglichkeiten zeigen Wege dazu. Im Bereich des Sachwissens liegt die beste Möglichkeit zur Festigung in der Schulung des Autodidaktentums, also in der freien Arbeit an Bild, Karte, Buch und Naturgegenstand. Der Gesamtunterricht vermehrt die Beziehungen vom einen zum anderen Stoff und hilft so zur Lockerung und Mobilisierung des Wissens. Er verleiht dem Einzelstoff eine größere Reizkraft und weckt den Hunger nach Ergänzung. Daß zu alledem gerade die Landschule ein reiches Instrumentarium von Arbeitsmitteln nötig hat und auch eine andere Lösung der Raumfrage erstreben muß, als sie allermest gefunden ist, wird uns später noch beschäftigen. Hier sei nur die Aufgabe für den Landlehrer herausgestellt, Lehrplanbeispiele für die dorfeigene Schule zu schaffen, die unseren Gesichtspunkten zur Stofffrage entsprechen, und die zugleich zeigen, an welchen Punkten sich glückliche Möglichkeiten einer Rück- und Zusammenschau ergeben.

*

Wer die Freiheit vom Stoff grundsätzlich bejaht, kommt auch zu einer freieren Stellung dem System der Fächerteilung gegenüber.

Es ist begreiflich, daß bei der geänderten Bildungsauffassung, die das Schwergewicht von dem einen Pol des Stofflichen zum anderen, Kind und Schulkasse, verschob, allmählich das System der Fächerung eine andere Schätzung erfahren mußte. Während die ersten Anstöße zur neuen Arbeitsschule aus städtischen Schulen kamen, scheint die Landschule die Führung in der Bewegung für den Gesamtunterricht auch der Oberstufe zu übernehmen. Auch das ist verständlich. Denn die Landschule stieß bei ihrem Suchen und Mühen um die neue Schule stets auf die Hemmungen ihrer Einrichtung und fühlte so eine unerträgliche Spannung zwischen dem Bildungsgedanken und der schulischen Enge ihrer Baugliederung. Kein Wunder, daß immer wieder versucht wurde, aus Stoff- und Abteilungsnöten herauszukommen und daß man immer wieder in dem Gesamtunterricht das Mittel sah, die schulische Enge auf dem Land zu sprengen. Die Berichte und Bilder aus den Schulen zu Zellerhäuser und Isert lassen von der Fächerung kaum etwas erkennen. Dort herrscht Gesamtunterricht. Wer Kretschmanns Berichte kennt, Spielhagen gelesen hat, bei Kloos oder Haertel oder Gerdes zu Gaste war, der stößt überall auf Formen des Gesamtunterrichtes.

Es ist hier nicht der Ort, eine Analyse der verschieden formulierten Begriffe des Gesamtunterrichts und seiner verschiedenen Ausprägungen zu geben¹. Es genügt für unsere Einstellung, in der Befreiung von der Fächerung mit ihrer Beziehungslosigkeit und Lebensfremdheit ein Stück weiter zu kommen. Wir sehen in dem Gesamtunter-

¹ Vgl. P. Reiniger, Sinn, Grenzen und Möglichkeiten des Gesamtunterrichtes. Langensalza 1929.

richt einmal das Negative: das Lockern und teilweise Beseitigen der Fächerteilung, dann das Positive: das Bemühen, Lebensauschnitte, zu denen das Kind eine starke innere Beziehung hat, in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen und von da aus teils unter dem Druck der geistigen Eigenbewegung der Schulklasse, teils aber auch unter der Leitung der eignen Besinnung und Gefinnung die Umwelt geistig erobern zu lassen.

Vieles spricht für diese Arbeitsform. Wir erwähnten schon das Ökonomische. Der Gesamtunterricht spart Zeit und befreit von Stoff- und Abteilungsnot. Wenn wir an die Stelle der Fachlehrgänge die Lebensauschnitte des Gesamtunterrichtes setzen, etwa uns eine Zeitlang mit dem Thema „Unser Wald“ oder „Bauernarbeit“ oder wie Kircher mit Robinson beschäftigen, dabei rechnen, lesen und schreiben lernen und uns um die Wissensfächer mit all ihren überlieferten Stoffen wenig kümmern, dann stehen wir natürlich nicht mehr so unter dem Druck der Stoffmassen mit all der Hast und Oberflächlichkeit, die damit verbunden ist. Und wir finden mehr als früher Gelegenheit, die Abteilungen von Fall zu Fall zu verschmelzen und werden so von dem ständigen Sich-Umstellen in andere Gedankenkreise, Gefühlslagen und Bildungsbedürfnisse einigermaßen befreit. Auch Gründe, die sich aus dem Bildungsgedanken ableiten, lassen sich anführen. Der Gesamtunterricht gestattet eher als der fächerteilige Unterricht

1. sinnvolle, lebensnahe, deshalb dem Kinde reizvoll erscheinende Arbeit,
2. einen geschlossenen, beziehungsreichen, deshalb eindringlichen Unterricht, der zugleich die Schule zur wirklichen Heimatschule macht,
3. eine Synthese des Leistungs- und Erziehungsgedankens.

Zum Ersten, der sinnvollen und lebensnahen Arbeit, folgendes: Wenn Kircher das unterrichtliche Projekt der Vorbereitung eines Gegengeschenktes an die amerikanische Schule oder des Planes einer Elterneinladung in den Mittelpunkt der Arbeit stellt, dann wird der Sinn der damit in Verbindung stehenden Arbeits- und Betätigungsformen ohne weiteres erkannt. Die Kinder spüren den Zusammenhang dieser Dinge mit ihrem Schulleben, so wie sie es gestalten, beziehen also diesen Unterricht auf ihr eignes Lebenssystem. Eine Schularbeit, die dem Kinde lebenswirklich und sinnvoll erscheint und nun auch von ihm bejaht wird, verläuft unter Beteiligung des Interesses des einzelnen wie der Klassengemeinschaft und hinterläßt wegen dieser inneren Beteiligung und Hingabe auch stärkere Eindrücke und Nachwirkungen.

Nicht immer liegen die Dinge so glücklich, daß der Unterricht seinen Ausgangspunkt in einer lebenswirklichen Situation nimmt, denn die Schule muß auch manches tun, was dem Kind nicht sinnvoll erscheint. Häufen sich jedoch solche Kindes- und lebensfremde Unterrichtslagen, dann ist der Bildungserfolg gefährdet, weil die Voraussetzungen zum geistigen Empfangen, zur Einverseelung fehlen. Jeder Lehrer, der Erfahrungen mit dem Gesamtunterricht gemacht hat, weiß, daß es im Rahmen eines solchen Gesamtunterrichtes leichter ist, sinnvolle und lebensnahe Unterrichtssituationen zu schaffen als im streng fächerteiligen Unterricht.

Die Fächerteilung ist sicher für den Aufbau und die Ordnung der Gedankenwelt der Erwachsenen eine wirksame Hilfe; das Volksschulkind aber spürt noch nichts von dieser Notwendigkeit. Es ordnet die Eindrücke seines Lebens nicht nach diesen, sondern nach viel weniger logischen Kategorien, und es kann sich seine geistige Welt auch aufbauen, wenn ihm das ordnende System der Wissensfächer nicht zur Hand ist. Dazu kommt, daß die fachsystematischen Lehrgänge in der Regel Stoffe enthalten, die uns Lehrern wohl im Rahmen des Systems wertvoll und wesentlich erscheinen, dem aber nach ganz andern Kategorien arbeitenden Kind gleichgültig bleiben und von ihm abgeschüttelt werden. Den Lebensauschnitten des Gesamtunterrichts droht nicht diese Gefahr, denn der Arbeits- und Interessentkreis wird ja von einem dem Kinde sinnvoll erscheinenden Zentrum aus geschlagen und nach den Bedürfnissen der Schulklasse ausgeweitet oder wieder verlassen.

Zum Zweiten, dem geschlossenen und beziehungsreichen und deshalb eindringlichen Unterricht, braucht kaum etwas gesagt zu werden. Das Kreuz unserer Schularbeit und die Ursache der sattfam bekannten Fehlleistungen liegt in dem immer noch nicht aufgegebenen Vielerlei und Beziehungslosigkeit der Stoffe, die oft so weit geht, daß die Dinge nur gewußt werden, wenn sie in der alten Fachordnung und dem eingelernten Zusammenhang wiederholt werden, aber in neuartigen Beziehungen wie etwas Nie-Dagewesenes und Fremdes anmuten. Es bedarf keines Nachweises, daß der fächerteilige Unterricht trotz aller Versuche mit Querverbindungen nicht so leicht zu dieser inneren Geschlossenheit führt wie eine Arbeit nach Lebensgebieten, und es ist zu verstehen, wenn deshalb auch mehrklassige Schulen im Sinne der Lehrpläne von Lichey, Dhms, Klemm, Erler, Albert und neuerdings auch im freien Ausschöpfen der Ideen B. Ottos, Büngers und Kretschmanns sich dem Gesamtunterricht nähern¹.

Ein solcher geschlossener und lebensnaher Arbeitsbetrieb, der stark der Denkweise der Volksschulaltersstufe entgegenkommt, und der von lebensfremder Gelehrsamkeit und leitfadennmäßiger Oberflächlichkeit frei bleibt, dient auch dem Dritten, der Vereinigung des Erziehungs- und Leistungsgedankens; denn die Lernarbeit findet in dem interessierten Mittun der Kinder die günstigsten Voraussetzungen, und die beseeelte Arbeit in den Schülergruppen schafft eine seelische Lage, die erzieherische Auswertungen nahelegt.

¹ J. Niemann und Lichey, Arbeitsplan und Arbeitsweise der Saarbrücker Mittelschule. Saarbrücken 1921. — H. Dhms, Lehrplan der Kultur- und Gemeinschaftsschule. Breslau 1923. — G. Klemm, Der Gesamtunterricht unter Führung der Kulturkunde auf der Mittel- und Oberstufe. Dresden 1921. — D. Erler, Arbeitspläne für den Gesamtunterricht in der Arbeitsschule mit Begründung und Unterrichtsbeispielen. Leipzig. — W. Albert, Geschlossener Unterricht jenseits der Fächerung. Habelschwerdt. — W. Bünger, Gesamtunterricht und Arbeitsunterricht auf heimatlischer Grundlage, Langensalza 1926. — J. Kretschmann, Freier Gesamtunterricht in der Volksschule. Berlin. — K. Linke, Gesamtunterricht und Deutschunterricht. Braunschweig 1927. — A. Huth, Die Heimatschule als Erziehungsstatt. München 1924. — L. Battista, Der Sachunterricht in der Volksschule. Breslau 1918. — D. Karstädt, Methodische Strömungen der Gegenwart. 19. Aufl. Langensalza 1931. — Vgl. auch K. Eckhardt, Der Gesamtunterricht. In Deiters, Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig 1928.

Wenn trotz dieser Gründe die Lehrerschaft dem Gesamtunterricht zurückhaltend gegenübersteht, so kommt das vermutlich daher, weil man das Vernünftige und Verstiegene, das allgemein Durchführbare und Fragliche dieser Versuche nicht zu trennen vermag, auch den verschiedenen Ausprägungen des Gesamtunterrichtes gegenüber eine gewisse Unsicherheit empfindet und deshalb seine Schwierigkeiten und Gefahren überschätzt. Zweifellos hat der Gesamtunterricht seine Gefahren; das Sich-treiben-Lassen und das Improvisieren setzt meistens die Güte der Arbeit herab. Es ist deshalb notwendig, die Grenzen des Gesamtunterrichts zu sehen. Sie liegen in dem Bedürfnis nach der eignen unterrichtlichen Besinnung, in der Achtung vor dem Bildungsgut und dem Bildungsziel, in der Eigengesetzlichkeit der Fachgebiete und in der Notwendigkeit der Übungs- und Festigungsarbeit.

Wer nicht eine Reform der Schularbeit für das Bildnergenie, sondern für die Masse und den Durchschnitt der Lehrerschaft macht, der wird nicht den Gelegenheitsunterricht zur Regel und damit für viele zum „Verlegenheitsunterricht“¹ machen wollen. Verantwortungsbewusste Wegesucher lassen dem Lehrer die Führung und damit die Möglichkeit, sich seine Arbeit in stofflicher und methodischer Hinsicht zu überdenken. Das geht nicht beim freien Gesamtunterricht, der allen Einfällen und Anregungen des Augenblicks folgt. Wenn aber der Gesamtunterricht so gedacht ist, daß der Lehrer bei der Auswahl der Unterrichtsaufgaben und Unterrichtslagen stark, wenn auch äußerlich nicht merkbar, beteiligt ist, unter den verschiedenen Möglichkeiten der stofflichen Ausstrahlungen sichtet, wohl der geistigen Eigenbewegung der Schüler folgt, aber sie doch immer wieder auf die geeignetsten Ziele lenkt, dann weiß er, was der Tag bringt, und er kann sich auf diese Arbeit auch einstellen. Er bindet sich und seine Schüler selbstverständlich nicht eng an den Plan, der ihm vorschwebt, sondern ergreift wertvolle Gelegenheiten in geschicktem Einfühlen in die jeweiligen Möglichkeiten des Bildungsverlaufs; aber er ist in den Stoffgebieten zu Hause und hat innerlich Stellung zu ihnen genommen. Mag man ruhig einen solchen Gesamtunterricht, der die Führung dem Lehrer überläßt, gebundenen Gesamtunterricht nennen und behaupten, er sei nicht viel besser als die Fächerkonzentration um den Gesinnungsunterricht: die Grenze der inneren Geordnetheit und Zielstrebigkeit darf der Gesamtunterricht nicht überschreiten. Auch die Achtung vor dem Bildungsgut verbietet es, den Lehrer oder den Schüler zum Maß aller Dinge zu machen. — Dazu kommt eine zweite Grenze, die in der Eigengesetzlichkeit der Wissensgebiete liegt. Diese Grenze verläuft in den einzelnen Fächern verschieden, kann auch ganz verschwinden, wenn man an die Entwicklungshöhe und geistige Haltung des Volksschülers denkt. Es bleibt aber selbstverständlich, daß manche Stoffe schon auf der Mittelstufe, andere erst auf der Oberstufe eigenkräftig und vollwirksam aufgenommen werden können, daß im Gebiete des mathematischen Wissens eine Stufenfolge fach-eigenen Denkens und innerer Abhängigkeiten besteht, daß die geschichtlichen Ereignisse in ihren Bedingtheiten und Nachwirkungen nur verstanden werden, wenn

¹ L. Klarmann, Auf dem Wege zur Arbeitsschule. Frankfurt a. M. 1924.

man das Nacheinander dieses Geschehens kennt. Es kann hier allerdings nicht die allgemeingültige und verbindliche Grenze gezogen werden, weil über den Grad der Eigengefährlichkeit des Wissens verschiedene Deutungen möglich sind, die damit zusammenhängen, in welchem Umfang, in welcher Tiefe und unter welchen Gesichtspunkten die Erarbeitung des Wissens erfolgen soll. Gerdes nimmt auch den Geschichtsunterricht in seinen Gesamtunterricht hinein, Kloos hat Bedenken; es kann nicht verkannt werden, daß die Schwierigkeiten des Gesamtunterrichtes wachsen, mit je mehr Aufgaben man ihn betraut. Der Gesamtunterricht soll kein kunstvolles Gebilde werden, sondern ein natürlicher Arbeitsverlauf bleiben; deshalb sollte man immer die Gebiete, deren fach eigener Zusammenhang besonders spürbar ist, ihren Eigenweg gehen lassen und mit dem gegebenen Arbeitsmaterial fachgerecht arbeiten. Auch Kircher kommt zu diesem fachgerechten Arbeiten.

Die dritte Grenze liegt in der Notwendigkeit der Festigungsarbeit. Die Übungen in den Schulfertigkeiten haben dann den größten Erfolg, wenn sie in einer aus der Sache gewonnenen Ordnung aufeinanderfolgen und wenn wir uns Zeit zur Mechanisierung nehmen. Den grotesken Vorschlag, dem einen Lehrer den Gesamtunterricht und dem Gehilfen die Festigungsarbeit zu übertragen, werden wir als pädagogisches Kuriosum buchen und es als ernste Aufgabe ansehen, im Rahmen des Gesamtunterrichts auch für Übungsmöglichkeiten zu sorgen und diese Übungen wohl lebendig und sinnvoll, aber plangerecht und systematisch erfolgen zu lassen. Kircher zeigt in seiner Art, den Daltonplan in die Landschule zu bringen, gangbare Wege für diese Festigungsarbeit.

Zur Durchführung des Gesamtunterrichts öffnen sich, wie das nächste Kapitel über die Praxis des Gesamtunterrichts zeigt, verschiedene Wege. Der nächstliegende und für Anfänger sicherste Weg wird der sein, daß man vom fächer teiligen Unterricht ausgeht und gelegentlich eine Stoffgruppe, die sich als besonders ergiebig erweist, gesamtunterrichtlich ausweitet, nach ihrer Ausschöpfung die Fäden des fächer teiligen Unterrichts wieder aufgreift, um bei anderer Gelegenheit von anderen Kernstoffen aus eine neue Ausweitung und Ausstrahlung zu versuchen. Eine andere Möglichkeit, überhaupt einmal einen Anfang in der Lockerung des Fachsystems zu machen, ist darin gegeben, daß man zunächst einmal nur einige Fächer vereinigt, um so die Zahl der einzelnen Lehrgänge zu verringern. Ein weiterer Schritt ist dann der, den Kloos geht, einen Lehrplan von geeigneten Sachgebieten aufzustellen, um von dieser lehrplanhaften gesamtunterrichtlichen Konstruktion zu einer freieren Form vorzustoßen. Dabei zeigen sich die Möglichkeiten, reale und ideale Stoffgebiete nacheinander oder auch gleichzeitig zu Leit- und Kernstoffen zu machen. Kretschmann hat als praktische Bildung den freien Gelegenheitsunterricht neben dem Fachunterricht gefunden. Andere Möglichkeiten liegen in der Lagerung des Gesamtunterrichts um die Gartenarbeit (Gerdes). Wir haben ja diese Zentrierung des Gesamtunterrichts bereits bei den Reformplänen Kades kennengelernt. So bestehend diese Gedanken sind (Kade stützt sie durch Gedanken Kerschensteiners über die Entstehung der Wissenschaften und Künste aus dem Leben des Handwerks, aus den Sitten, Gebräuchen,

Lebens- und Rechtsordnungen), so muß doch auch darauf hingewiesen werden, daß der damit verbundenen Einengung des Blickfeldes und der Einseitigkeit der Schulung eines bloß an Wahrnehmen und Hantieren gebundenen Denkens auch Bedenken entgegenstehen und daß es nicht immer zutrifft, daß die vom Elternhaus her gewohnte Feld- und Gartenarbeit im Zentrum des kindlichen Interesses liege, wie meist angenommen wird. Am natürlichsten wird es sein, wenn die Leitgedanken für die Arbeit wie bei Kircher und Haertel aus dem Leben der Klassengemeinschaft herauswachsen. Allerdings setzt diese natürlichste Lebensform des Gesamtunterrichts, die kaum etwas von Konstruktion zeigt, den schöpferischen Lehrer voraus, der Wesentliches nicht übersieht und der es intuitiv versteht, aus all den geistigen Mosaiksteinchen ein Weltbild werden und von seiner dorfeigenen Schule aus die Welt erobern zu lassen.

*

So laut wie vom Recht der Freiheit im Stoff oder der Fächerteilung gegenüber ist vom Recht auf Freiheit von der Abteilungsgliederung bisher nicht gesprochen worden. Denn die Abteilungsgliederung war immer eine unumstrittene Organisationsform der weniggliedrigen Schule, mag man auch über das Wie in diesem oder jenem Falle verschiedener Meinung gewesen sein, und auch die neue Schule hat in der Praxis bisher kaum etwas daran geändert. In der Tat scheint für eine kritische Betrachtung der heutigen Praxis die Frage nach den Grenzen der Abteilungstrennung nötiger als die nach den Grenzen einer Abteilungsvermischung, also der Befreiung von einer zu starren Abteilungsgliederung zu sein. Denn so stürmisch wie der Ruf nach Befreiung von Stoff und methodischen Vorschriften ist das Verlangen nach einer Lockerung der Abteilungsgliederung nie gewesen. Es ist ja auch naheliegend, die aufsteigenden Klassen einer voll ausgebauten Schule ungefähr in den Abteilungen der wenigstufigen Schule aufleben zu lassen, weil man gewohnt ist, die Stofflehrgänge jahrgangswise zu zerschneiden und den einzelnen Altersstufen zuzuteilen. Scheint doch so die Parallelität der stofflich-logischen Reihe und Wachstumskurve der seelischen Funktionen des Kindes sichergestellt zu sein! Oft richtete man unsichtbare Wände zwischen den Abteilungen auf, so daß die wenigstufige Schule zur verkleinerten mehrklassigen wurde, die nur viel primitiver sein mußte als jene, weil in der Zahl der Abteilungen zugleich auch der Divisor für die verfügbare Zeit gegeben war.

Wohl hat es Versuche gegeben, die Abteilungsnot zu lindern, indem man nach einer zweckmäßigeren Klassengliederung und nach weniger störenden Beschäftigungsformen bei der Arbeitsverteilung suchte. Zur praktischeren Baugliederung machte namentlich Popp¹ allerlei Vorschläge, während die Bemühungen um eine Verminderung der Störungen bei der Arbeitsverteilung von dem österreichischen Schulmann Peerz² ausgehen.

¹ D. Popp, Die neue Landschule im Geiste der preußischen Richtlinien. Breslau 1930.

² D. Peerz, Grundlinien für den Abteilungsunterricht. Wien 1919. — Einführung in den Unterricht mit Abteilungen. Mies in Böhmen 1924.

Eine grundsätzlich andere Einstellung, die von Altersunterschied und Jahrgangsgliederung mehr oder weniger absieht und lediglich die Bildung von Arbeits-, Begabungs- und Interessengruppen fordert und das gemeinsame Arbeiten älterer und jüngerer Kinder pflegt, ist, von führenden Versuchsschulen abgesehen, nur in Ansätzen vorhanden. Sie wurde durch die Überzeugung vorbereitet, daß die Abteilungsgrenzen in vielen Fällen fließend sein müssen, so daß ganze Jahrgänge oder auch einzelne Schüler einer wenigstufigen Schule manchmal in die Arbeit der höheren, dann wieder der vorausgehenden Abteilung eingegliedert werden, damit die Schule für eine innere Differenzierung der Schularbeit und eine individuelle Begabungspflege und Leistungssicherung mehr Möglichkeiten biete. Dazu kommen Versuche von Kloos und Link, die meinem Rate folgend, ohne Rücksicht auf die Beforgnisse, die Harms¹ geäußert hatte, den Gesamtunterricht in der einklassigen Schule in der Richtung auszubauen versuchten, daß die horizontale Konzentration der Stoffgebiete einer Abteilung durch die vertikale der Arbeitsgebiete der aufsteigenden Stufen ergänzt und eine Gemeinschaftsarbeit angebahnt wurde². Diese Vorschläge fanden dann in den Gedanken und Versuchen von Spielhagen und Kretschmann eine Ergänzung, die andere Formen gelegentlichen Zusammenarbeitens aller oder mehrerer sonst nicht zusammengehöriger Jahrgänge ausbildeten³. Zunächst blieben diese Versuche in der Landschule wenig beachtet. Erst mit dem zunehmenden Interesse an der Frage des Gesamtunterrichts der Landschule mehrten sich auch die Vorschläge einer Abteilungsvermischung. Eine gewisse Stütze erhielten diese Bestrebungen durch die beginnende Krisis des Systems der Jahresklassen in städtischen Versuchsschulen. In folgestrenger und eigenpersönlicher Durchführung der Ideen des Daltonplanes und der Wahlfreiheit der Stoffgebiete kam man hier immer mehr zu einer Lockerung des Aufbaus nach Jahresklassen und zu einer neuen Gruppierung nach Neigungs- und Fähigkeitsrichtungen und verkündete sogar den Bankrott des Systems der Jahresklassen. Daß nun auch Petersen und Wolff ihre Jenaer Grundschule einklassig einrichteten und in dieser „Arbeits- und Gemeinschaftsschule“⁴ das Mit- und Füreinanderarbeiten der älteren und jüngeren Schüler zum pädagogischen Leitgedanken machten, wirkte gerade in Landlehrerkreisen stark werbend für den Gedanken der Auswertung des Zusammenlebens in der wenigstufigen Schule und schuf eine innere Bereitschaft für die Forderungen und Möglichkeiten des „Zenaplanes“.

Die Begründungen für eine solche gänzlich geänderte Schulgliederung werden zum meist aus Gedankengängen entnommen, die sich gegen einseitige Intellektualisierung und Verküpfung im Schulbetrieb wenden und die die Erfolgshemmungen namentlich der Großstadtschulen auf das starre Jahresklassensystem zurückführen, das den

¹ H. Harms, Der Arbeitsgrundsatz an sich und in der einklassigen Schule. Leipzig 1923.

² K. Eckhardt, „Die Oberstufe der Landschule“, und H. Kloos und W. Link, „Die einklassige Schule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule“. Osterwieck 1922.

³ M. Spielhagens beide Schriften über seinen Gesamtunterricht (Leipzig 1926 und 1927) und J. Kretschmann in seinem Buche „Freier Gesamtunterricht in der Dorfschule“ (Berlin 1925).

⁴ P. Petersen und H. Wolff, Eine Grundschule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule. Weimar 1925.

tatsächlichen Bildungsbedürfnissen und dem spontanen Arbeitswillen der verschiedenen Individualitäten kaum gerecht werde. Es sind ähnliche Anschauungen, wie sie uns und bei den Führern der Landerziehungsbewegung begegnen, die in der Starrheit der Methode und des organisatorischen Gerüstes das Mechanische und Seelenfremde sehen und die demgegenüber in dem Sich-Offenbaren und dem seelischen Verkehr einer Wahlgemeinschaft tiefere bildende Nachwirkungen erwarten.

Selbst wer sich diese Gründe nicht zu eigen machen kann, weil ihm der darin verkündete Individualismus zu weit geht, stößt zwangsläufig auf die gleiche Forderung, wenn er Wege zu einer Veredlung der wenigstufigen Schule, vor allem der einklassigen Schule, sucht. Die bildungsfeindliche Haft des Betriebes dieser Schule und die Nötigung, sich dauernd von einem Gedanken- und Stimmungsgefüge zum andern, von einer Schulungsform zur anderen umzustellen, kann nicht allein dadurch überwunden werden, daß man sich zu einer weitgehenden Stoffbeschränkung bereitz findet. Auch die Befreiung vom starren Gerüst der Abteilungen und neue Wege zur Veredlung der Stillbeschäftigung sind erforderlich, um die Zeit zur Vertiefung und zum Verweilen zu finden, ohne die es nie zur inneren Aneignung der Bildungsgüter kommt.

Es kann bei dieser Lage angenommen werden, daß die Landschule der Zukunft zur Überwindung der Spannung zwischen der Weite ihrer Aufgaben und der Enge ihres Arbeitsrahmens mehr an der Lockerung des Abteilungssystems arbeiten wird, als seither geschehen ist. Die Grenzen dieser Umstellung sind leicht erkennbar. Sie liegen namentlich in der Vermittlung der Schulfertigkeiten, bei der die Wege vom Leichten zum Schweren eingehalten werden müssen und die für die Anfänger andere Übungsformen annehmen muß als für die Fortgeschritteneren. Und in den Wissensgebieten gibt es Voraussetzendes und davon Abgeleitetes, also ein logisches Nacheinander, das eine entsprechende Verteilung auf die einzelnen Zeitspannen des Schullebens nahelegt. Daß es zudem auch im Betrieb des Wissens ausgesprochene Mittel- und Oberstufenstoffe gibt, die verschiedene Reife zum Erfassen und andere Apperzeptionshilfen voraussetzen, wurde schon in einem anderen Zusammenhang gesagt. In Beachtung solcher Grenzen kann eine Lockerung der Abteilungsgliederung in verschiedenen Richtungen gesucht werden.

Zunächst zeigen sich allerlei Möglichkeiten, die Abteilungsvereinigung als eine vom Lehrer organisierte Maßnahme auftreten zu lassen. Die Abteilungsverbände bleiben als solche bestehen, aber sie werden wie auf einem Truppenübungsplatz nach den Plänen des Führers in die Gesamtoperation eingesetzt. Kloos namentlich hat verschiedene Formen dieser Unterrichtsstrategie der einklassigen Schule ausgebildet. Grundsätzlich strebt er an, daß für die verschiedenen Jahrgänge das gleiche Sach- und Erlebnisgebiet im Mittelpunkt steht, das nun von den verschiedenen Abteilungen von verschiedenen Gesichtspunkten aus in anderen Ausschnitten und mit verschiedenen Arbeitsmethoden bearbeitet wird. Das bringt den Vorteil mit, daß die jeweils still beschäftigte Abteilung selbst beim heimlichen Zuhören etwas für die eigne Arbeit gewinnt, weil verwandte Gedankenmassen berührt werden. Dann zeigen sich weitere

Möglichkeiten: In der vereinigten Mittel- und Oberstufe bestreitet zunächst im wesentlichen die Mittelstufe das Unterrichtsgespräch; für die Oberstufe, die sich mehr zuhörend verhält, bedeutet diese Mittelstufenarbeit vielleicht Vorbereitung und Grundlegung der eignen nun folgenden Arbeit, vielleicht Wiederholung eines Stoffes, der für die vorliegenden Arbeitsaufgaben notwendige Voraussetzung ist, vielleicht auch Einstimmung oder Gelegenheit, sich Fragen zu notieren, die im eignen unmittelbaren Unterricht nachher geklärt werden. Beispiele für diese Manövrierkunst des zunächst gemeinsamen und dann getrennten Marschierens mit vereintem Schlagen kann man bei Kloos nachlesen.

Einen Schritt vorwärts bedeutet es schon, wenn man von dieser äußeren zur inneren Verbindung der Gruppen voranschreitet, d. h. ein gemeinsames Arbeiten mit gegenseitigem Helfen anzubahnen sucht, ohne daß dieses gemeinsame Arbeiten verschiedenaltiger Kinder künstlich organisiert wird.

Eins freilich muß der Lehrer der wenigstufigen Schule lernen, nämlich wie Berthold Otto so mit den Kindern reden, daß beide, die älteren und die jüngeren Kinder, Gewinn davon haben. Man kann dann auch die Mittelstufe einmal zur Mitarbeit an einem eigentlich der Oberstufe zukommenden Stoff bringen, wenn man die Kunst versteht, das Schwierige schlicht und einfach mit aller Lebendigkeit darzustellen. B. Otto hat nicht so sehr durch den Wortschatz und die äußeren Formen seiner im „Hauslehrer“ gepflegten Kindesmundart so leicht williges Verstehen und Mitgehen gefunden, sondern durch seine innere geistige Schlichtheit und Einfachheit. Bei ihm müssen wir immer mehr in die Schule gehen!

Kretschmann hat in seinem freien Gesamtunterricht — Kritiker nennen diese Form des Gesamtunterrichts „gelegentlichen Gelegenheitsunterricht“ — die Idee des Fragekastens zum Ausgangspunkt solcher gemeinsamen, alle Kinder umfassenden Zwiesprache im Geiste B. Ottos gemacht. Aber auch die Art, wie er zur Besinnung auf die Erscheinungen und Gesetze des muttersprachlichen Lebens erzieht¹, zeigt eine feine Kunst, Große und Kleine gemeinsam zu beschäftigen, ohne für die einen zu hoch und die andern zu flach zu werden. Ich erinnere an seinen Bericht, wie er in das Verständnis des nackten und eingekleideten Sages mit seinen wesentlichen und unwesentlichen Bestandteilen einführt, indem er die Kinder die hier nötigen Denkvorgänge zuvor anschaulich bei Betrachtungen über die an- und ausgekleidete Puppe vollziehen läßt.

Das Kernstück der Kircherschen Landschulreform ist die Veredlung und vom gesamten Schulleben aus gesuchte sinnvolle Motivierung der Stillbeschäftigung innerhalb der freien Gruppenarbeit. Die Beispiele, die er gibt, zeigen immer neue Möglichkeiten einer Überwindung des Abteilungs-systems. Die Großen greifen beispielsweise mit Arbeitsanstoßen und Berichtigungen in die Arbeit der Kleinen ein oder leisten ihnen durch Erzählen oder Vorlesen oder Erklären u. dgl. irgendeinen Dienst.

Das alles sind Vorstufen, die vielleicht gar nicht einmal durchschritten zu werden brauchen, aber allmählich zu einem freieren Zusammenarbeiten der verschiedenaltigen

¹ J. Kretschmann, Vom Sprechen zur Sprache. Berlin 1927.

Kinder führen. Ungezwungen und natürlich entwickelt sich dieses gemeinsame Schauen und Gestalten, das Fragen und Helfen, das Zwiegespräch und andere Formen des freien geistigen Verkehrs auf der Wanderung, beim Unterrichtsgang, bei der Vorbereitung der gemeinsamen Feier, in der gemeinsamen Gartenarbeit. Diese Formen gilt es pfleglich zu betreuen, denn in ihnen liegen Möglichkeiten, die Schulungs- und Lernarbeit zum Kern einer beseelten Gemeinschaftspflege zu machen und damit durch den Unterricht in Wahrheit auch zu erziehen. Hier zeigen sich feine Wege zur Vereinigung der Erziehungs- und der Leistungsschule.

Um nun beidem Rechnung zu tragen, der Reife und den Vorkenntnissen der Kinder dem neuen Stoff gegenüber wie dem Gestalten eines freien Schullebens, das keine starren Altersabteilungen kennt, wird der Ersatz der Jahresklassen und Altersabteilungen durch Leistungs- und Begabungsgruppen gefordert. So schon im „Senaplan“ von Petersen, so neuerdings, wie wir bereits hörten, von Kade in seiner Schrift „Die neue Dorfschule“, der nun auf Grund seiner Forderung eines Gesamtunterrichtes, Kursunterrichtes und der freien Einzelarbeit auch ein neues Schulhausprogramm fordert und darin Nebenräume für die freie Gruppen- und Einzelarbeit in genügender Zahl und mit entsprechender Einrichtung vorsieht.

Die Versuche Kirchers, die Kinder nicht mehr in die einzelnen starren Altersabteilungen zwangsmäßig gruppenweise einzugliedern, sondern sie sich oft freiwillig zur Bearbeitung von Arbeitsaufgaben zusammenfinden zu lassen, gehen ebenfalls diesen Möglichkeiten nach. Sammelnd und gruppierend wirkt hier nicht mehr der Altersunterschied, sondern die Reizkraft des Unterrichtsgegenstandes. Zunächst scheint diese Gruppenbildung in seiner Schule zu Isert unserem Gedanken der Abteilungsvermischung zu widersprechen; denn er schiebt die verschiedenen Arbeitsgruppen seiner großen einklassigen Schule in verschiedene Räume zu stillen Arbeiten, trennt also das, was wir vereinigen möchten. Aber hier liegt nur ein scheinbarer Widerspruch, denn die einzelnen Arbeitsgruppen erhalten ihre Aufgaben aus dem einen gemeinsamen, umfassenden Projekt, und die Zuteilung erfolgt in gemeinsamer Arbeit der Klasse. Pfleger sorgen für geistige Eingliederung der Einzelarbeiten in den Gesamtverlauf des Schullebens, so daß die räumlich Getrennten sich doch geistig verbunden fühlen, ganz abgesehen davon, daß bei dieser Kultur der selbständigen Gruppenarbeit Helfer- und Gemeinschaftsgesinnung eine dauernde Pflege findet. Alle derartigen Versuche einer neuen Landschularbeit zeigen Möglichkeiten eines fast familienmäßigen Helfens und Dienens und bestätigen, daß in dieser Gestaltung der freien Schülerarbeit die besten Mittel zur Überwindung der Abteilungsnot gegeben sind. Allerdings ruhen in dieser Aufspaltung der Schulklassen in räumlich getrennte Arbeitsgruppen auch Gefahren, nicht nur solche, die mit der Haftpflicht des Lehrers zusammenhängen, sondern auch andere, die im Bereiche der Erziehung des Gemeinschaftsgeistes einer Schulklassen liegen. Von den Beurteilern des Daltonplanes ist des öfteren auf solche Gefahren aufmerksam gemacht worden.

Freilich sind Selbstdisziplin und Arbeitsgesinnung die unumgänglichen Voraussetzungen zu einer Lockerung der Klassengliederung; wenn die Landschule hier versagt,

dann ist ihre Veredlung unmöglich. Wir sehen, wie sich die Dinge umkehren, wenn man tiefer in sie schaut: Wir bekannnten uns zu einer Befreiung von mancherlei überkommenen Bindungen, um zur Arbeitsschule zu kommen, und nun erkennen wir, wir müssen die Arbeitsschule schaffen, um von bildungswidrigen Bindungen frei zu werden!

Wie entscheidet sich aber nun für die Landschule die Frage: Altersabteilungen oder freie Arbeitsgruppen?

Wenn wir bedenken, daß wir Grenzen des Gesamtunterrichts sahen und manchen Fächern und Fachgebieten ihr Eigenrecht nicht absprechen konnten, wenn wir ferner an die Eigengesetzlichkeit und innere Ordnung mancher Übungsfächer denken und dabei im Auge behalten, daß wir die Kinder jahrgangswise, also in einer Altersabteilung der Anfänger, in die Schule aufnehmen, dann kommen wir nicht zu einem Entweder-oder, sondern zu einem Sowohl-als-auch. Das heißt, wir erkennen als richtig an, daß gewisse Stoffe in einem bestimmten Alter der Schüler zum erstenmal auftreten (z. B. der regelrechte Geschichtsunterricht), andere in einem bestimmten Jahrgang erledigt werden (z. B. die grundlegenden Rechenfälle des Zu- und Abzählens bis 10), und daß in manchen Stoffreihen ein ganz bestimmtes Nacheinander in den einzelnen Jahren der Schulzeit festliegt (z. B. in den Rechenfällen der Grundschule). Wir erkennen aber auch das andere als richtig an, daß nur der Grundstock eines Schülerjahrgangs in gleichem Tempo voranschreitet und Ähnlichkeiten in der geistigen Reife und der Interessenrichtung zeigt, und daß es falsch ist, die Sammlung der Kinder um die Unterrichtsaufgaben immer planmäßig organisieren zu wollen. Deshalb weisen wir grundsätzlich die naive und konkrete Betrachtung der Stoffe des Umgebungsunterrichts der Unterstufe, die Erweiterung des heimatischen Gesichtskreises der Mittelstufe, die denkende Erschließung der Umwelts- und Gegenwartsausschnitte der Oberstufe zu; deshalb bilden wir zu unserer ersten Orientierung Altersabteilungen in den Übungsfächern und in den nicht mit dem Gesamtunterricht verschmolzenen Fachgebieten, weisen aber stets die Kinder an diejenige Arbeitsstätte und an den Arbeitsgegenstand, wo die Arbeit für sie am ertragreichsten ist, ja, überlassen ihnen mit wachsender Selbständigkeit die freie Eingliederung in bestimmte Arbeitsgruppen. Wenn eine Gruppe, z. B. der Grundstock des zweiten Schuljahres, das Einmaleins übt, dann gliedern wir selbst alle Schüler in diesen Übungsverband, die diese Übung nötig haben. Und wenn im Rahmen des Gesamtgebietes „das Schiff“ eine Aufgabe vorliegt, einen Einbaum, eine andere, ein Floß zu basteln, eine dritte, Prospekte der Hamburg-Amerika-Linie durchzusehen, eine vierte, aus Jugendschriften Stoffe zu Mitteilungen an die Klasse zu suchen, dann überlassen wir es dem freien Entschluß der diesen Aufgaben gewachsenen Kinder ohne Rücksicht auf ihre Altersabteilung, sich einer beliebigen Arbeitsgruppe einzugliedern. Wie die freie Gruppenarbeit, die an die Stelle eines starren Abteilungssystems treten soll, beschaffen sein kann, mögen noch zwei Berichte Kirchers aus der Schule zu Iserl zeigen.

1. Beispiel. Ein Projekt hatte den Namen „Robinsonade“. Ich greife es heraus, weil hier schon eine Übereinstimmung des oben gewählten Methodennamens mit dem Inhalt vorhanden ist.

Der strenge Winter 1928/29 näherte das Interesse stetig dem Fragenkomplex „Eiszeit“. Schließlich war die ganze Arbeit historisch eingestellt und wollte die Entwicklung der menschlichen Kultur begreifen. Der strenge Winter zwang uns zu kleineren baulichen Veränderungen am Schulhaus. Wir versuchen zu erdenken, wie die ersten Menschen ihre Bedürfnisse befriedigten: Schutz gegen die Zeit zurück, wo der Mensch in primitivster Weise seine Bedürfnisse befriedigte. Projekt: wir versuchen zu erdenken, wie die ersten Menschen ihre Bedürfnisse befriedigten: Schutz gegen Kälte, wilde Tiere, Nahrungsbedarf, Wohnkultur. Es ist reizvoll, sich aus den Sicherungen unseres Daseins hinauszudenken. Ein abschüssiges Gelände in der Nähe der Schule wird zur Versuchsstätte, eine Phantasiesiedlung entsteht. Danach erfolgt die historische Korrektur. Die oberen Jahrgänge lassen sich die Skizzenbücher der Entlassenen geben, die vor Jahren ein prähistorisches Museum in Frankfurt besucht haben. Material zum Basteln wird beschafft. Wir müssen den ersten Menschen nachlernen, in Material zu denken. Der Roman von Hans Friedrich Blunck „Gewalt über das Feuer“ und die „Höhlenkinder“ von Sonnleithner werden gelesen in der Leserstunde der Schule und in häuslichen Lesesitzeln. Die Grundschule liest den Robinson. Ein Junge bringt zur rechten Zeit „Kojas Wanderjahre“ von Sonnleithner mit. Ein Abschnitt darin gibt einen Denkimpuls: aus der Robinsongeschichte muß weg der Freitag, das Brad und seine Utensilien. Die Bauernkinder sitzen und dichten und basteln ein kleines Museum. In der Bücherei stehen einige Anleitungshefte, kein Mensch benutzt sie, nur Rohmaterial wird beschafft und bearbeitet. Dabei kommt es vor, daß unsere Radfahrabteilung nach einem entfernteren Plage fährt oder ein Junge die Ochsen anspannt. Dann wieder werden Ochsen und Fahrrad verworfen und die höchst erreichbare historische Treue erstrebt. Die Zeit an den Vormittagen geht hin, keiner merkt, wie schnell. Aufgaben, Fragen und Probleme häufen sich: da droht das Ganze zu stocken. Und die Einsicht stellt sich ein: es geht nur eins nach dem andern, wir brauchen einen Plan. Von selbst bieten sich Längsschnittreihen an; so haben wir's in Museen geordnet gesehen. Ich entdeckte, daß meine kleinen Kulturphilosophen Themen aufstellen, wie sie die Kulturkunde als Unterrichtsprinzip auch kennt. Die Arbeiten werden den Gruppen zugeordnet: die Entwicklung der Feuererzeugung beispielsweise. Eine Gruppe schafft literarische Belege, eine andere Zeichnungen, eine dritte Modelle, eine vierte sucht die Entwicklungsreihe bis heute zu verfolgen, eine fünfte Gruppe unternimmt die Aufstellung eines Querschnitts: wo finden sich prähistorische Feuererzeugungsformen noch heute bei primitiven Völkern? Das „Korrespondenzbüro“ weiß, in der Kreisstadt ist eine Zündholzfabrik. Es fragt an, ob ein Besuch gestattet ist. Eine Abordnung geht hin, bringt Anschauungsobjekte und Skizzen mit. Die Skizzen werden allen im Projektionsapparat gezeigt, ein Schülerreferat erläutert sie. Der Beste in der Klasse findet aus dem Blunckschen Roman, daß das Feuer religiöse Symbolik hat. Er bittet den Lehrer um Aufklärung. Der Lehrer gibt einige Fingerzeige und Literatur. Der Junge sucht nach Interessenten, die ihm helfen. Nach vollendeter Arbeit bleibt das Bedürfnis nach einem Lehrvortrag. Der wird zur Feierstunde, nach so vieler Aktivität schöpferische Rezeptivität zum Ausgleich. Kurz vor den Ferien wird eine Arbeit zur literarischen Bearbeitung ohne jegliche Anleitung ausgegeben: „Lösch das Feuer, ehe es zur Flamme wird.“ Der Ertrag nach den Ferien ist erstaunlich.

Andere Themen folgen: die Feuerstätte, die Gebrauchsgegenstände, der Hausbau, die Sehaftwerdung, die Vergesellschaftung. Alle Altersstufen arbeiten. Die Großen wieder historisch und systematisch, die Kleinen heimatkundlich, die Kleinsten umgebungsunterrichtlich und formentkundlich. Da gibt es Briefe und Protokolle zu schreiben, da müssen Schwache zu Übungsgruppen heraustreten und ihre Schreibe vorbereiten. Ältere Pfleger arbeiten Tests für sie aus in Anlehnung an Alshners Sammlungen und technisch ähnlich dem Verfahren der Winnetkatechnik. Jeder hat einen individuellen Übungsbereich, den er gegen einen andern eintauscht, sobald er ihn beherrscht. Da gibt es ferner Raumkundliches zu zeichnen und zu berechnen. Der Schreiner und der Zimmermann werden zu Rat gezogen, die sachmännischen Ausdrücke geklärt, der Umgang mit dem Handwerkszeug geübt. Die Reihe Hausbau gibt eine Reihe interessantester volkskundlicher Probleme auf. Archive werden befragt, die Ältesten in Dorf und Nachbarschaft interviewt, alte Chroniken durch-

blättern, Modelle werden gefertigt. Eine Sammlung typischer Bauernhäuser steht da aus Modellierbogen des Geruerverlages, die prähistorischen Bauformen des Primitiven vom Pfahlbau bis zur Schneehütte des Eskimos und der Löhwohnung des Chinesen erscheinen in einer Schau. Der „Presswart“ stellt Bilder aus unserm „Bilderdienst“ (gesammelte illustrierte Zeitungen) zur Verfügung: da kommen die neuesten Siedelungen und Kuriositäten, wie das Leipziger Kugelhaus. Abschnitte aus Tageszeitungen, das Thema betreffend, werden im Flur zu der allen zugänglichen „Wandzeitung“ zusammengestellt. Der Filmwart hat bautundliche Filmstreifen beschafft, der „Funkdienst“ macht auf etwaige passende Darbietungen aufmerksam, die „Einholer“ gewinnen diesen oder jenen Vater oder Freund zu einem Sonderreferat. Das „Reisebüro“ bereitet eine Reise vor mit all ihren technischen Einzelheiten, beispielsweise ins Kannenbäckerland, wenn die Anfertigung der ersten Töpfe besprochen und in eigener Töpferei selbst erprobt wird. Die religiöse Betrachtungsreihe bringt die baugeschichtliche Entwicklungsreihe der Gottesstätte von den Katakomben bis zum gotischen Dom, bringt Jesu Gleichnisse, Haus und Hausbau, Topf und Töpfer betreffend, bringt für die Kleinen „Bergpredigten“ im Freien, wie Robinson dem Freitag biblische Geschichten erzählt und den Großen Bilder aus der Heidenmission.

Vom ersten Schuljahr wird später noch einmal besonders die Rede sein. In allem ist es aber eingegliedert in die große Arbeit, in sich wieder differenziert, weil der Zugang zu den Kulturtechniken jedem im Augenblick des Bedürfnisses frei gemacht wird.

Die „Hausbau-Reihe“ führt zu einer produktiven Sohnrey-Feier: Innenkultur des Bauernhauses wird bewußt angestrebt. „Feier“ ist ein Stichwort, das wieder andere Arbeit hervorruft: Arbeiten am Programm, an der Ausstattung des Festsaales, Vorarbeiten für Sprech- und Gesangschöre und für das Schulorchester (Mundharmonikas und Stößellauten).

„Produktionschule“ werden wir, wenn die große Arbeitsgemeinschaft mit Entlassenen, Eltern und Forstamt an den Bau der Blockhütte geht für unsere Waldschule.

2. Beispiel. Ich bin vierzehn Tage in Dänemark. Vor der Abreise bespreche ich mit den Kindern den Zweck meines Aufenthalts in Helsingör. Zeitlich fällt die Reise in die Erntezeit; unsere kulturgeschichtliche Reise war bis zur Sehaftwerdung der Menschen gediehen. Gewohnt, an allen Reisen wenigstens in Gedanken teilzunehmen, wird Dänemark zum Projekt. Ich sage dazu nichts, rein gar nichts. In einem Handlexikon werden Arbeitspunkte aufgestöbert. Das Geographische versteht sich von selbst. Zeichnungen, Sandkastenarbeiten, Reliefs aus Plastilin sind beschlossene Sache. Die Reise des Lehrers, die Berechnung ihrer Kosten ist Gegenstand der Betrachtung. Bahnhofsvorsteher und Kursbuch helfen. Unsere Erdkundezeitschrift „Aus fernen Landen“ stellt ein Dänemark-Sonderheft zur Verfügung; aus der Bücherei werden die Nonni-Bücher herbeigeholt. Ich werde gebeten, gewisse Abschnitte zur Lektüre vorzuschlagen, da man unmöglich alle drei Bücher lesen könne. Ein Junge, der die Bücher privatim schon gelesen hat, muß mir dabei helfen. Ein Mädchen entdeckt, daß Andersen ein Däne ist. Es schlägt vor, die Grundschule in der Leserrunde Andersen lesen zu lassen. Das schönste Märchen wolle man dramatisieren. Ein anderes Mädchen findet den Namen Thorwaldsen und kann damit nichts anfangen. Wir haben schon jahrelang einen kleinen segnenden Christus von ihm im Weiheraum stehen. Die Erinnerung daran genügt, um das Kunstgeschichtsbuch weiter zu befragen. Der Rechenspezialist der Klasse hat gleich einen Plan mit Einzelheiten. Alle Rechenaufgaben sind dem Sachgebiet Landwirtschaft zu entnehmen. Es sind heimatständige Zahlen zu sammeln und ist ein besonderes „Landwirtschaftsbuch“ anzulegen, ähnlich wie wir es einmal bei Holland gemacht haben. Die Väter, statistische Bücher, die Rechenwerke von Büttner und Dr. Albrecht (Stuttgart), das bei Huhle erschienene „Ins Land der Zahlen“ liefern Aufgaben. Die Pfleger kommen mit dem Lehrer zu Tischgesprächen zusammen. Sie haben ihre Vorschläge für die unteren Jahrgänge. Eine Gruppe beschließt, ihre Rechenstube in Scheune und Mühle aufzumachen. Andere benutzen die individuellen Rechenarbeitsmittel, ersinnen eingekleidete Aufgaben und nehmen sich vor, als „verborgene Systematiker“ nach einer gewissen Zeit des Kürrechnens diese oder jene formale Operation besonders zu pflegen. Sie nehmen dabei unauffällig Bedacht auf die in der vorausgegangenen Unterrichts-

einheit behandelte formale Operation. Die Arbeiten der Oberstufe erstrecken sich auf nahezu alle Rechenmöglichkeiten. Die geübten Gruppenleiter kennen ihre Pappenheimer und weisen sie, da arbeitsteilig vorgegangen wird, einer Gruppe zu, deren Schwierigkeiten sie beherrschen. Richtige Lösungen berechtigen zum Übertritt in die nächst höhere Gruppe. Die „Vorhut“ im Rechnen bereitet wirtschaftspolitische Einsichten zahlenmäßig vor. Ausfuhr und Einfuhr, Schutzzölle, Notmaßnahmen für die deutsche Landwirtschaft, Kündigung von Handelsverträgen: das sind Entdeckungen Wachamer in den Tages- und Fachzeitungen.

Die historische Arbeit findet einen Anziehungspunkt in den Wikingern. Eine Notiz: Wikingen waren Helden und Bauern findet besondere Beachtung. Zwei Bändchen aus der Sammlung „Deutsche Volkheit“ (Diederichs, Jena) liefern Stoff. Die Jungens fühlen sich wie Skalden und erzählen ihren Hörern die alten Wikingersagen. Auf den dänischen Briefmarken wird gleich das Wikingerschiff erkannt. Ein Mädchen war während meiner Abwesenheit betraut, die Zeppelin-Wort- und Bildberichte von der Weltfahrt zu sammeln. Man hält da mit einemal länger an einer Sage: „Thorkef der Weltumsegler.“ Einer hält auf Grund eines Buches einen kurzen Vortrag über frühere Weltfahrten. Die Geschichte von Thorkef wird mir nach meiner Rückkehr erzählt, die ethische Auswertung bleibt mir, das heißt ich stelle einige Denkanstöße bereit; im übrigen soll die Moral nicht hinten an der Geschichte hängen wie dem Bauer das rote Taschentuch. Was wird erkannt? Die staatenbildende Organisationskraft der Wikingen und ihre männlichen Tugenden, die das Staatsgefüge halten; der Staat und seine Wirtschaftsformen erscheinen als Großformat der kleinen ländlichen Wirtschaftsform; ein Rundblick über die großen Agrarstaaten der Erde erweitert den Horizont und vervollständigt die weltwirtschaftlichen Erkenntnisse.

Meine Aufzählung ist noch nicht vollständig, aber sie genügt, um den Geist und die Weise zu zeigen, in der gearbeitet wurde. Drei befreundete Herren übernahmen während meiner Abwesenheit die Aufsicht über die Arbeiten, während Briefe mit Fragen und Briefe mit Antworten von und nach Helsingör gingen. Ich konnte in der Internationalen Volkshochschule in Helsingör eine in deutscher Sprache geschriebene Broschüre bekommen über die dänische Landwirtschaft. Sofort wurde sie von einer Arbeitsgemeinschaft verwertet. Erzieherisch wurde hier das gleiche erreicht wie bei dem Beispiel der Grubenarbeiter: die Verknüpfung mit der großen Welt, in die die Heimat einbezogen ist, gibt starke Willensimpulse in unsere heranwachsende Bauerngeneration. Die Bauerngeneration der Zukunft darf eben nicht dunkelbewußt, gewohnheitsmäßig und mechanisch das Erbe der Väter verwalten, sondern muß offenen Geistes zupacken. Die Landschule, die diesen Dienst leistet, wird, um einen amerikanischen Terminus zu gebrauchen, zur child-centered school, ohne in die schlimme Überheblichkeit zu fallen, daß das Kind oder seine Schule der Mittelpunkt der Welt sei.¹

*

Das Ureigentliche der Praxis der neuen Schule liegt nun freilich weder in der Stoffauswahl noch in der Organisation der Arbeitsgruppen, sondern in der persönlichen Haltung des Lehrers selbst, in seiner Art, wie er sich unter Kindern „gibt“. Der neue Lehrer beansprucht Freiheit in der Methode.

Der Lehranfänger, der noch vor zwei oder drei Jahrzehnten sich in den Betrieb der wenigstufigen Landschule hineinzufinden suchte, hatte es verhältnismäßig leicht, denn er fand für alles, was ihm an unterrichtstechnischen Aufgaben zugemutet wurde, feste Formen und Muster. Es gab verbindliche Stoffverteilungspläne, eine vorgeschriebene Abteilungsgliederung für die verschiedenen Fächer und übernommene

¹ W. Kircher, Die pädagogischen Möglichkeiten der einklassigen Landschule. (Die Neue Deutsche Schule, 3. Jahrg., H. 12, 1930.)

Normalmethoden von der Einführung des i bis zur Behandlung einer Ballade, und am Gerüst dieser Pläne und Vorschriften, Formalstufen und sanktionierten W-Fragen fand der junge Lehrer seinen Weg in das Labyrinth der weniggliedrigen Schule mit ihren Lücken und Erfolgshemmungen. Freilich befriedigte ihn das alles nicht, denn die eigne Unfreiheit lähmte die Gestaltungskraft, und der Erfolg all der subtilen Arbeit blieb weit hinter den Erwartungen zurück.

Auf eine Zeitspanne der Bindungen folgt nach dem Gesetz vom Rhythmus allen geistigen Werdens mit Naturnotwendigkeit eine Epoche der Auflehnung gegen Zwang und Krücken. Alles, was bindet und einengt, von der starren Schulbank bis zur Normalmethode, wird als störend und entwicklungsfeindlich empfunden, und es ist nur eine Welle im Strom des Geschehens, wenn nun auch die Freiheit im Lehrverfahren als Wesenszug des neuen Bildnertyps bezeichnet wird. Die Beispiele, die Kircher oder Haertel aus ihrer Schule geben, lassen nirgends ein bestimmtes Schema für die Stoff- und Arbeitsgestaltung erkennen; es scheint das Geformte und Geplante der Arbeit einem gewissen Sich-gehen-lassen Platz zu machen, wie es sich aus der jeweiligen Unterrichtssituation ungezwungen ergibt, etwa wie die Gesprächsform in der Plauderei, im Freundes- oder Familienkreis. Manches, was früher kunstgerecht behandelt und entwickelt wurde, wird nebenbei erledigt, ohne Aufhebens davon zu machen; manches, was früher nur der Kunst des gereiften Didaktikers vorbehalten blieb, macht nun der Helfer aus dem Schülerkreis, ohne von Psychologie und Methodik eine Ahnung zu haben. Und vieles wird dem autodidaktischen Arbeiten der Schüler überlassen, ohne durch eine bis ins Kleinste gehende Arbeitsanweisung Schrittchen für Schrittchen bei dieser Pflege der Selbstbildung zu lenken. Fast hat man den Eindruck, als ob in der neuen Schule die Regel- und Methodenlosigkeit zum unterrichtlichen Prinzip gemacht würde.

Bis zu gewissen Grenzen ist das auch zutreffend. Denn wir sind heute viel mehr als früher von der Bedeutung der Gesamthaltung und der rein menschlichen Wesenszüge des Lehrers überzeugt, der Kraft seiner Einfühlung in die Bildungsbedürfnisse und Denkweisen der Kinder und ihrer unmittelbaren seelischen Beeinflussung, der Güte, Hingabe, Begeisterungsfähigkeit und geistigen Lebendigkeit, und wir können die Feinheiten der unterrichtlichen Kleinkunst nicht mehr als das Ausschlaggebende ansehen. Der Bildner ist der seelische Partner, an dessen Feuer sich anderes Feuer entzündet; im Schöpferisch-Intuitiven liegt das Wertvolle seines Wesens und Wirkens.

Wo bleibt da noch die Methode, zumal heute, wo wir über die Stufentheorie der Zillerianer insolge einer ganz anderen Geisteshaltung hinausgewachsen sind?

Aber auch das Recht auf Freiheit im Verfahren hat seine Grenzen, wenn wir sinnvolle Arbeit organisieren wollen. Wir empfinden es als eine Sinnlosigkeit, wenn beispielsweise der Überreformer vor die fremde Klasse mit der für die Kinder und Zuhörer gleich rätselhaften Aufforderung tritt: „Wir fangen an!“ und dann die Kinder sich selbst und ihrer Verlegenheit überläßt. Auch sehen wir immer noch im Lehrer den geistigen Führer der Arbeit seiner Schüler und wünschen von ihm, daß er Leerlauf verhindere und bloß dekorativen Auspuz seiner Schularbeit vermeide. Gründlichkeit

und Wirtschaftlichkeit der Arbeit verlangen überlegte und zweckmäßige Unterrichtsgestaltung, verlangen geistige Bindungen auch im Methodischen.

Freilich können es keine Bindungen durch allgemeingültige und überall anwendbare Unterrichtsmethoden sein. Bindungen allgemeingültiger Art liegen lediglich in den Grundforderungen der Sachlichkeit und Lebendigkeit des Unterrichts. Sachlichkeit des Unterrichts erfordert Ehrfurcht vor dem Bildungsgut, erfordert Verstehen der Sache und ihrer Sinnbeziehungen und Einfühlen in ihre Wesenszüge. Lebendigkeit erfordert alles, was dem Kinde die Sache und die Beschäftigung mit ihr sinnvoll macht. Allerdings haben solche allgemeinen methodischen Forderungen den Nachteil, daß sie dem werdenden Lehrer blaß und inhaltslos erscheinen und ihm deshalb auch nicht zu der rechten Arbeitstechnik verhelfen. Wir müssen schon im Interesse einer Werbung für die neue Schule und im Sinne einer Reform des Erreichbaren nach konkreteren methodischen Forderungen Umschau halten.

Wenn Bildung ein Werden und Wachsen ist, dann ist Bildungsarbeit im wesentlichen eine Pflege des Verhaltens und eine Schulung von Funktionen, die in diesem Werden und Wachsen von Bedeutung sind. Das Verhalten aber ist abhängig von der jeweiligen Unterrichtssituation, und die Funktionen sind gebunden an die besonderen Aufgaben, die zu lösen sind. In diesen individuellen Unterrichtslagen und der Besonderheit der Unterrichtsaufgaben liegen aber die Bindungen, die uns eine ganze Reihe von methodischen Einzelrichtlinien aufdecken.

Als solche Verhaltensformen und Kernfunktionen zeigen sich beispielsweise die Erarbeitung eines Sachverhaltes, das Verstehen des Begrifflichen, das Macherleben des sprachlich gestalteten Geschehens, das Würdigen des Stimmungsgehaltes eines Kunstwerkes, das Entdecken und Beobachten, das Eindringen ins Buch, das Reifen der eignen Gestaltungskraft, das Erlernen der Schulfertigkeiten. Die Pflege solcher Verhaltensformen und Funktionen kann weder einförmig noch formlos sein; sie zeigt je nach dem Gegenstand und seiner Eingliederung in das Schulleben eine Reihe von Mannigfaltigkeiten, die aber doch wie innere Gesetzmäßigkeiten wirken.

Bei der Erarbeitung eines Sachverhaltes bleibt die klare Erkennung des Arbeitszieles und dessen Aufteilung im Sonderziele wesentliche Voraussetzung der Arbeit. Vielfach wird es auch nützlich und möglich sein, im Sinne der Scheibnerschen Planung die Arbeitswege überdenken zu lassen. Ebenso wichtig für die Klarheit der Erarbeitung ist die nachfolgende Rückschau auf Arbeitsergebnis und Arbeitsweg. Zur Klärung des Sachverhaltes selbst, soweit sie nicht durch die unmittelbare Anschauung herbeigeführt werden kann, erweist sich das Zwiegespräch der Schüler als vorteilhaft, d. h. das ehrliche Fragen des Kindes, dem etwas unklar geblieben war, und die Versuche der Mitschüler, dem Kameraden über die Schwierigkeiten hinwegzuhelfen; erst wenn diese Hilfe durch die Kinder versagt, kommen die Methoden des Lehrers zur völligen Aufhellung des Sachverhaltes in Anwendung. Er wird beispielsweise die Lösung einer schwierigen eingekleideten Rechenaufgabe dadurch vorbereiten, daß er von einem ähnlichen, aber einfacheren und durchsichtigeren Rechenfall, dessen rechnerische Verhältnisse ohne weiteres erfaßt werden, ausgeht.

Solche Methoden, wie das Zwiegespräch zwischen Fragedurstigen und Antwortgebenden und das Zurückführen auf den einfacheren analogen Fall, der vielleicht bereits von einem jüngeren Jahrgang verstanden werden kann, sind für die Landschule auch deshalb zweckmäßig, weil sie das Mit- und Füreinanderarbeiten über die Abteilungsgrenzen hinweg gestatten.

Das Verstehen des sprachlich gebotenen Geschehens, wie es im Deutsch- und Geschichtsunterricht gefordert wird, setzt voraus, daß die Kinder zum inneren Schauen der Ereignisse geführt werden. Es bleibt für solche Unterrichtsaufgaben die Methode der Schaffung lebendiger Einzelbilder mit allen Hilfsmitteln, die dem Erlebnisunterricht zur Verfügung stehen. Kein vorzeitiges Abstrahieren und Urteilen, sondern vollste Befriedigung der Freude eines jeden Kindes am inneren Schauen ist hier die Methode. Daß der Schülerbericht hierbei nicht immer die Darstellung des Lehrers ersetzen kann, muß von den Freunden einer weitgehenden Pflege der Schülervorträge beachtet werden.

Der Stimmungsgehalt eines Kunstwerkes, eines Gedichts, Liedes oder Bildes, wird am natürlichsten nacherlebt, wenn der künstlerische Eindruck im rechten Augenblick erfolgt und in die geeignetste Unterrichtssituation eingegliedert wird. Es ist viel zweckmäßiger, vorhandene Stimmungen, wie sie die Wanderung, die Feierstunde, das gemeinsame Erlebnis der Klassengemeinschaft erzeugt, für die Aufnahme des Kunstwerkes auszuwerten als durch eine künstliche Einstimmung diese Bereitschaft erst erzeugen zu wollen. Freilich finden sich nicht immer solche Unterrichtslagen; deshalb ist es empfehlenswert, durch Zusammenordnung des Stimmungsverwandten über die Abteilungsgrenzen hinüber die seelische Bereitschaft und gedankliche Grundhaltung für die Aufnahme des Neuen zu erleichtern. Wenn dann der tiefe und starke Eindruck erfolgt, der frei von Stümpferhaftigkeit und Halbheit sein muß, ist meist das seelische Empfangen gesichert. Alles das sind methodische Bindungen, die für alle Abteilungen gelten. Es darf hier auch ein Wort von Eggersdorfer¹ hingestellt werden: „Unmöglich darf alles Letzte und Höchste, was der Unterricht zu geben vermag: die Pracht einer Landschaft, die Schönheit eines Liedes, der Gehalt eines Bildes, die Wärme eines Gebetes, die Weihe einer Stimmung, die Größe einer Einsicht, die Strenge einer Forderung, die Tiefe einer Ahnung, die Wucht einer Überzeugung, das Wollen eines Entschlusses, alles Persönlichste, das wachsen soll, dem Beschränken einer diskutierenden Klasse ausgesetzt sein. Soweit nicht das Bildungsgut selber spricht, wie im Einfühlen in ein Kunstwerk, im Lauschen auf ein Gedicht oder eine wertvolle Erzählung, im Hören auf eine biblische Geschichte, ist der Lehrer der Sachwalter der Bildungswerte.“

Die Schulung des Beobachtens verlangt lediglich eine Arbeitsweise, die das Schauen und Sammeln, das Fährtensuchen und Rätsellösen als eine reizvolle Aufgabe des kindlichen Entdeckertriebes erscheinen läßt, so wie es beispielsweise Grupe in seinem naturkundlichen Wanderbuch² zeigt. Das setzt voraus, daß der Lehrer dem

¹ F. H. Eggersdorfer, Jugendbildung. S. 161. 3. Aufl. München 1930.

² H. Grupe, Naturkundliches Wanderbuch. Frankfurt a. M. 1929.

Fundstück irgendeine Seite abzugewinnen versteht, die das Forschungsinteresse befriedigt. Hier liegt die methodische Bindung wie so oft im Unterricht allein in der inneren Einstellung des Lehrers zum Stoff; sein Interesse an ihm überträgt sich auf die Schüler und gewinnt sie für eine ähnliche Einstellung. Für die Landschule zeigt sich hier ein Gebiet, dem sie besondere Beachtung schenken muß, weil sie darin ein ergiebiges Arbeitsfeld findet, da zugleich eine gemeinsame Beschäftigung der verschiedenen Abteilungen an demselben Gegenstand gestattet.

Das Eindringen in die Welt des Buches, das ja die Landschule besonders deshalb pflegen muß, weil sie aus Mangel an Zeit für den unmittelbaren Unterricht die Stillbeschäftigung veredeln und zum Autodidaktentum erziehen muß, wie die zahlreichen Beispiele Kirchers zeigen, geschieht nach ganz naheliegenden Methoden: Es muß ein geeignetes Lesegut ausgewählt werden, das die vorhandene Lesefähigkeit respektiert und Lesefreude weckt, und es müssen Situationen geschaffen werden, durch die das Lesen im Rahmen des Schullebens seinen besonderen Sinn bekommt, sei es, daß die Schüler aus ihrer Lektüre Beiträge zu dem jeweiligen Arbeitsstoff beisteuern, wie es bei Kircher und Kloos in weitem Maße geschieht, sei es, daß im Lesekreis der Kamerad etwas von dem schenkt, was ihm selbst Freude gemacht hat. Auch hier zeigen sich wieder Möglichkeiten eines Mit- und Füreinanderarbeitens der Großen und Kleinen.

Über die Ausdruckspflege in der Landschule hat Kircher seine Erfahrungen und Vorschläge in einem Heft der Reihe „Landschulleben“¹ zusammengestellt. Es gibt sicher in diesem Kernstück der Arbeitsschule viele Wege ganz persönlicher Art, aber eins haben alle gemeinsam: die Ausdruckspflege (ganz besonders gilt das von der Pflege des sprachlichen Gestaltens) hat immer dann ihre natürlichste und erfolgreichste Form gefunden, wenn die Mitteilungen des Kindes nicht für den Lehrer geschehen, nicht geforderte Schulleistungen sind, sondern als sinnvolle Formen des Schullebens auftreten. Alle Methoden, die das Darstellen natürlich, innerlich notwendig und sinnvoll erscheinen lassen, es sei wieder an Kircher, Kloos, Haertel und andere erinnert, sind die besseren, namentlich für die Landschule, weil sich Möglichkeiten zeigen, das natürliche Gespräch der älteren und jüngeren Kinder als Hilfsmittel der sprachlichen Ausdruckspflege zu verwenden.

Wir wollen auch in der Landschule freie Schülerarbeit pflegen. Unter den Arbeitsformen, wie sie von Scheibner, Ficker, Lotte Müller, Spielhagen beschrieben werden, finden sich einige, die gerade für den Abteilungsbetrieb der Landschule geeignet sind, wie wir später sehen werden; diese werden wir aus Gründen der Ökonomie und Technik des Lernens bevorzugen.

Es mag mit diesen Beispielen genug sein. Wir sehen: es gibt im Unterrichtsleben Situationen, die eine bestimmte Haltung des Lehrers, sagen wir: eine bestimmte Arbeitsmethode als besonders zweckmäßig erscheinen lassen. Wöllige Methodenlosigkeit ist nicht das Kennzeichen der neuen Schule.

¹ W. Kircher, Ausdruckspflege in der einklassigen Schule. Langensalza 1929.

Zu solchen pädagogisch begründeten Methoden, die ein möglichst hohes Maß von Schülereigentätigkeit sichern wollen, treten zur einwandfreien Erarbeitung des Begrifflichen auch die alten und bekannten rein logisch abgeleiteten der Induktion und Deduktion, der Analyse und Synthese usw.; was an den alten Herbart'schen Stufen im einzelnen Fall heute noch berechtigt erscheint, das sind diese für die Denkarbeit gültigen Arbeitsformen, die man damals irrigerweise als psychologische Dinge angesehen hatte. Auch heute noch wird das Begriffliche in dem Dreischritt Schauen, Denken, Anwenden erarbeitet, wobei allerdings gesagt werden muß, daß die erste Stufe wie im ersten Sprachlehreunterricht oft monatelang nicht verlassen werden darf, und daß hier das Tun zugleich das intensive Anschauen bedeutet, denn Abstraktionen reifen langsam. — Endlich beachtet die neue Schule auch in ihrer Arbeitsform die Ergebnisse der Psychologie, z. B. die Untersuchungen über den Ablauf des Lernprozesses, den täglichen Rhythmus der geistigen Leistungsfähigkeit, die Entwicklung einzelner geistiger Funktionen, die Störungen im Abteilungsbetrieb und dergleichen und paßt ihre Arbeit diesen Gegebenheiten an.

Wir haben also nicht mehr die Universalmethode, sondern zahlreiche, den einzelnen Situationen entsprechende Unterrichts- und Arbeitsformen; nicht mehr das Arbeitsschema, sondern bestimmte psychologisch, pädagogisch und logisch orientierte Gesetzmäßigkeiten. Noch ist diese Theorie der Unterrichtsmethode der neuen Schule nur in Anfängen vorhanden. Sie muß für die Landschule eine besondere Prägung erhalten, nicht weil hier grundsätzlich andere psychologische Voraussetzungen gegeben wären, sondern weil die Tatsache des Zusammenseins älterer und jüngerer Kinder in einem Klassenverband noch viel mehr ausgewertet werden muß, als es im allgemeinen geschieht, und weil wir die Lebensnähe nicht nur des Stoffes, sondern auch der im Unterricht gepflegten Arbeitsformen namentlich auch in der Stillbeschäftigung wahren wollen.

Heute erscheint uns die Güte einer Schule nicht mehr als gleichbedeutend mit der Feinheit und der Sauberkeit der Methode des Lehrers, sondern wir sehen mehr auf die Arbeitsmethoden des Schülers und ihre Selbständigkeit und Fruchtbarkeit. So wächst aus alledem das Ideal der neuen Landschule heraus: der heimatständigen, dorfeigenen, lebensnahen Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule.

*

Zu den geschilderten Schulversuchen können wir rückschauend unsere Ansicht dahin zusammenfassen, daß wir wohl darin aussichtsreiche Möglichkeiten einer Landschulerneruerung sehen, aber nicht die neue Landschule und die allein und heute schon überall mögliche; daß wir es begrüßen, wenn solche Pläne und Versuche die Landschulfragen kühn und kraftvoll angreifen, daß wir aber nicht die Landschulbewegung im Sinne solcher Pläne normalisieren möchten. Es ist gut, daß die sinnvolle und produktive handtätige Arbeit in den Mittelpunkt des Schullebens gerückt wird, und es ist richtig, daß man das starre System der Jahresklassen und Altersabteilung durch freie Gruppenarbeit aufzulockern und zu überwinden sucht. Aber die Schularbeit,

die sich nur um Garten- und Küchenarbeit ordnet, wie es Kades Reformplan will, kann zu einer Einengung des geistigen Gesichtsfeldes führen, wenn dem Lehrer die eigne geistige Weite und Beweglichkeit nicht verliehen ist, die Engen zu überwinden und den Blick in die Weite zu schulen. Und die freie Gruppenarbeit kann unter der Leitung eines Lehrers, dem die überschauende und ordnende Kraft der geistigen Führung fehlt, zu einer einseitigen, unergiebigem und wenig straffenden und schulenden Beschäftigung werden. Eine auf dem Boden des Erreichbaren stehende und im öffentlichen Schulwesen berechnete Schulerneuerung auf dem Lande wünscht wohl solche Versuche und die Verwirklichung solcher Pläne als bahnbrechende Beispiele einer Umstellung neben anderen Eigenwegen und Reformgedanken. In der Empfehlung eines neuen Schultyps für die Allgemeinheit aber verläßt sie sich nicht allein auf die pädagogische Meisterschaft in seiner Durchführung, denn nicht jeder Landschule steht die schöpferische Bildnerpersönlichkeit zur Verfügung. Sie empfiehlt deshalb zunächst eine Umbildung der Schule, deren Einrichtungen und Formen an sich, abgesehen von dem pädagogischen Künstlertum des Lehrers, die Gefahrenpunkte herabsetzen. Es ist mit der Landschulreform heute ähnlich wie vor Jahren mit der Erneuerung des Anfangsunterrichtes. Damals tauchten allerlei Vorschläge auf, die ohne Rücksicht auf das Gewordene für eine Bildungsarbeit im Sinne eines übersteigerten pädagogischen Naturalismus warben. Daneben bemühten sich schon damals einzelne Freunde der Idee des Brückenschlagens, das Neue mit dem Gewachsenen zu verbinden, um eine Reform des Erreichbaren zu predigen, die von der Mehrheit der Volksschullehrer getragen wird und getragen werden kann. Die Entwicklung hat den zuletzt Genannten recht gegeben, aber vielleicht hätten sie ihr Ziel einer kindesgemäßen Umgestaltung der Grundschularbeit nicht erreicht, wenn nicht Scharrelmann, Gansberg, Gurlitt, Ellen Key mit ihren Forderungen zuvor über die Grenze des Erreichbaren gegriffen hätten. Auch heute sind solche Vorstöße nötig und wichtig. Unser Buch will aber für eine Landschulerneuerung werben, die bereits heute möglich ist und von der großen Mehrheit der Volksschullehrer getragen werden kann. Deshalb empfiehlt es einen Gesamtunterricht und eine Neugliederung der Landschulklasse mit Vorbehalten. Die nächsten Kapitel sollen diese an das Gewordene anknüpfende Erneuerung der Landschulpraxis deutlicher zeigen.

Siebentes Kapitel.

Zur Praxis des Gesamtunterrichtes.

Da wir in Deutschland sehr gründliche Menschen in der Handhabung der Theorie sind und die Pädagogik sich von dieser Gründlichkeit nie ausgeschlossen hat, streiten wir uns schon Jahre über das Für und Wider des Gesamtunterrichtes, hüten uns aber im ganzen vor praktischen Erprobungen. Namentlich die Verfechter des „Wider“ kennen den Gesamtunterricht nur aus der Theorie, aus Büchern und Vorträgen und lehnen ihn mit kunstvoll zusammengefüigten Gründen ab. Die Theoretiker der

anderen Seite machen es nicht viel besser; sie sehen in dem Gesamtunterricht so etwas wie den Ausdruck für die Totalität des Lebens und die Einheit der Persönlichkeit, überzeugen aber damit niemand so recht.

Wir wollen hier von allem Für und Wider absehen und uns lediglich darauf besinnen, daß wir unsere Schüler nicht in die Fachlehrgänge des Wissens, sondern in das Leben und die Aufgaben der Gegenwart einführen wollen; denn unsere Schulkublen sollen nicht kleine systematisch forschende Biologen, Historiker und Geographen, sondern Menschen werden, die sich mit den Fragen, die ihnen das Leben und die Arbeit bringen, selbständig auseinandersetzen können. Und wir sehen für die wenigstufige Landschule keinen anderen Weg, von der Hast, Lebensfremdheit und Erfolgslosigkeit der Arbeit loszukommen als den der Lockerung und Lösung der Fächerung und der Fachsystematik.

In der Preussischen Lehrerzeitung malt Mahlow (Quedlinburg) ein Bild von der Beziehungslosigkeit des üblichen Betriebs mit dem ständigen Abreißen der Arbeitsläufe und Stimmungen. („Ist das Problem des Gesamtunterrichts lösbar?“ Beilage zu Nr. 138, 1929.) Es heißt da:

Ich greife aufs Geratewohl einen Schultag aus dem 8. Schuljahr einer 24klassigen Mädchenschule heraus und verfolge ihn mit einer Schülerin, die um 6½ Uhr mit der Mutter, die um 7 Uhr zur Feldarbeit geht, aufsteht und vor Unterrichtsbeginn zwei kleinere Geschwister abfertigt, um sie noch schnell dem Kindergarten zu übergeben. In der ersten Stunde (Religion) wird der Abschnitt vom Schäpfammeln aus der Bergpredigt besprochen. Das Thema Kapitalismus kommt zur Behandlung. Das Kind kommt ganz in die Vorstellungswelt seines Elternhauses und bemüht sich mit dem Lehrer, die proletarischen Gedankenmassen zu durchleuchten. Klingeln und Pause wird überhört. Der Fachlehrer für Naturgeschichte betritt den Raum und setzt die vor drei Tagen abgebrochene Behandlung der Getreidearten fort. Er ist gerade bei der Brotbereitung, als die zweite Pause beginnt. Die dritte Stunde, eine Turnstunde, ist ganz der Vorbereitung der Reichsjugendwettkämpfe gewidmet. Der Wettstreiter des Kampfes nimmt Körper und Geist im erhöhten Maße in Anspruch. Die einzelnen Mägen sind mitten im besten Kampf, als das Klingelzeichen zum Klassenraum zurückruft. Deutschkunde: Die Mädchen vertiefen sich in den 8. Gesang von „Hermann und Dorothea“. Als es klingelt, geht ein Seufzer durch die Klasse: Können wir die Pause nicht weiterlesen? Der Lehrer gebraucht anderweitig für die Vorbereitung einer Fachstunde in einer anderen Klasse die Pause dringend. In ihrem Klassenraum können die Kinder nicht bleiben, da er für einen anderen Zweck gebraucht werden soll. Die letzte Stunde ist eine Gefangensstunde. Vom klassischen Epos steigen die Kinder in die romantische Oper. Der „Freischütz“ wird behandelt. Hermann und Dorothea werden schnell unter die Schwelle des Bewußtseins „gestaucht“. Agathe nimmt Herz und Sinn gefangen. Als es um 12 Uhr klingelt, wieder der Seufzer: „Ach, könnte es noch weitergehen?“ Die Stunde muß abgebrochen werden, da verschiedene Mädchen pünktlich häusliche Aufwartungen anzutreten haben. Unser Proletariermädchen holt seine Geschwister aus dem Kindergarten ab, besorgt Mittagessen und Häuslichkeit, um nachmittags von 3—4 Uhr ein Motiv vom Schulhof (Brunnenlaube) zu zeichnen und von 4—5 Uhr an der elektrischen Nähmaschine ein Nachthemd zu nähen.

Wer die Landschule kennt, der weiß, daß die Gefahr der Buntschekigkeit und Beziehungslosigkeit hier noch viel größer ist, weil nun die Arbeitsstoffe der verschiedenen Abteilungen noch nebeneinander herlaufen und das Übel vermehren, so daß hier das Hin- und Herpringen von einem Stoff zum andern und von einer

Stimmung in die andere zur Regel wird und keine einheitliche Arbeitsstimmung aufkommen läßt. In den Wochenberichten der Landschulen kann man mitunter Erbauliches lesen. Ein Glück, daß wenigstens das Leben außerhalb der Schule geschlossen und stetig erscheint! Theorie haben wir genug; es ist Zeit zur Tat, mag sie auch bescheiden sein.

Gewiß ist nun zu überlegen, welche Form der Gesamtunterricht auf dem Lande am besten annimmt. Deshalb sind auch die Überlegungen der pädagogischen Theoretiker über Begriff und Formen des Gesamtunterrichtes erheblich nützlicher als die Diskussionen über das Für und Wider, obwohl freilich auch sie das Nützlichste, nämlich den praktischen Versuch mit ungeschminktem und vom Geiste wissenschaftlichen Wahrheitsdranges geleitetem Erfahrungsbericht, nicht ersetzen können. Auch muß gesagt werden, daß es für das Systematisieren aller Bemühungen, von der Enge und Fremdheit der Fächer loszukommen, noch Zeit ist, bis mehr Erfahrungsberichte vorliegen. Das gilt auch von der Aufzählung, die P. Reiniger gibt, die folgende Formen auseinanderhalten möchte:

1. Die Formen des Gesamtunterrichtes, die in ihrer Besonderheit durch die Auswahl der Unterrichtsstoffe bestimmt werden:

1. Der Gelegenheitsunterricht.
2. Der Umgebungsunterricht.
3. Der Unterricht in geschlossenen Sachkreisen.

2. Die Formen, die durch die Zuordnung der Fächer in ihrer Besonderheit bestimmt werden:

1. Unterricht in Sachfächergruppen.
2. Unterricht mit dauernder Führung eines Faches.
3. Unterricht mit wechselnder Fächerung.
 - a) Die Fächer wechseln in der Führung untereinander ab.
 - b) Unterricht in Leitideen.
 - c) Ungefächertem Leitunterricht.

3. Der Gesamtunterricht Berthold Ottos.

Im ganzen sind die Gegensätze in dieser Schärfe und Deutlichkeit, auch wie sie von anderer Seite, z. B. von Mahlow und Kretschmann, auseinandergehalten werden, nicht vorhanden.

Der Gegensatz „freier“ und „gebundener“ Gesamtunterricht, den Kretschmann, Bünger und andere herausstellen (man könnte auch Gelegenheitsunterricht und Planunterricht und damit improvisierender und überlegter Unterricht sagen), bleibt in dieser theoretisch gesehenen Schärfe nicht bestehen; denn auch jeder planmäßig arbeitende Lehrer wird packende Unterrichtssituationen und Umweltseindrücke, so wie sie der Augenblick gebietet, auszuwerten suchen, und jeder Anhänger des Gelegenheitsunterrichtes wird danach streben, zu einer überdachten Arbeitsgestaltung zu gelangen und von einem bloßen Sich-treiben-lassen loszukommen. Es bleiben lediglich Grad-

unterschiede innerhalb dieses Feldes des Vernünftigen zwischen den Extremen, die von dem jeweiligen Lehrertyp abhängig sind.

Auch der Gegensatz zwischen der am Stoff und der am Kinde erfolgten Orientierung beginnt sich zu mildern. Ein Gesamtunterricht, der die Mosaiksteinchen des Bildungsgutes als unabänderlich gegeben ansieht und sie nun aus den Fachschuladen herausnimmt und kunstvoll zu neuen Gebilden zusammensetzt, kann genau so zum didaktischen Materialismus und zur Unkindlichkeit des Betriebes führen wie ein an den starren Stoffplan gebundener fächerteiliger Unterricht. Und andererseits kann der bloß von den Wünschen einiger aktiver Kinder, die sich geltend zu machen verstehen, geleitete Unterricht zur Seichtigkeit und Ungründlichkeit verurteilt sein und völlig bildungsleer bleiben. Das vernünftige Feld zwischen den Extremen wird das sein, daß die Klasse sich unter die reizvolle geistige Zucht einer aus ihrer Mitte herausgewachsenen und als sinnvoll erkannten Unterrichtsfrage stellt, dem Lehrer aber bei der Organisierung der Arbeit ständig Gelegenheit bleibt, das vom Bildungsplan als wesentlich und bedeutsam Erkante innerhalb der freien Arbeit besonders zu vertiefen und in den Vordergrund zu schieben, um Leerlauf zu verhindern. Innerhalb dieses Feldes bleiben natürlich noch Gegensätze und Unterschiede zwischen dem vorsichtigen und unbekümmerten, dem sich ängstlicher an den Stoff bindenden und dem schöpferischen Lehrer und damit zwischen dem mehr gebundenen und mehr freien Gesamtunterricht, aber diese Unterschiede beginnen zusammenzufließen. Auch der freie Gesamtunterricht findet es bereits erträglich, daß der Lehrer den Arbeitslauf umbiegt und die Aufmerksamkeit auf Stoff- und Fragegebiete lenkt, deren Betrachtung er selbst für erwünscht hält.

Es bleibt eigentlich nur der Gegensatz, der unser Schulleben immer durchzieht und uns nicht zur inneren Befriedigung über unsere Arbeit kommen läßt, das ist der Gegensatz Wissenschaft und Leben. Die Wissenschaft diktiert Fachlehrgänge, und das Leben erscheint uns in immer neuen Ausschnitten und Beziehungsgeweben, in denen von Fachlehrgängen für den unbefangenen Blick nichts zu erkennen ist. Soll man nun für das Verständnis des Faches oder des Lebens arbeiten, und ist es richtig, um in das Verständnis der Umwelts- und Gegenwartseindrücke einzuführen, vom abstrakten Lehrfach oder den konkreten Lebensausschnitten auszugehen? Hier liegt der eigentliche Kern der Streitfragen um den Gesamtunterricht. Suchen wir uns die Lage durch ein Bild zu veranschaulichen. Jeder Mensch, so auch jedes Kind, ist wie von einer gläsernen Kugel umgeben, durch die er nun die Natur- und Geisteswelt erschauen soll, die je nach Art und Größe der Kugel sich in einzelnen Bildern auf deren Oberfläche spiegelt. Diese Spiegelbilder, die dauernd wechseln, bilden die geistige Welt des im Kugelzentrum wohnenden Menschen. Von Fachlehrgängen lassen diese Spiegelungen nichts erkennen. Draußen aber, außerhalb der Kugelhülle, dehnt sich die ganze Welt und das unermessliche Gefüge der geistigen Kultur. Nun schlägt man zwei Wege zur Erkenntnisbildung vor. Der frühere war der, daß man die Kinder gewissermaßen aus ihrer gläsernen Welt herauszuführen suchte und draußen in die leer scheinende Weite stellte, ihnen das reine System der Wissenschaft zeigte,

um von da aus die Bilder auf der Kugeloberfläche zu deuten. Der Gesamtunterricht will einen zweiten Weg gehen. Er hilft dem Kinde unmittelbar beim Schauen und Deuten der Spiegelungen und lehrt es durch diese Bilder hinaus in die Weite zu schauen, die sich jenseits der Glashülle ausdehnt. Er tut es auch deshalb, weil nicht die reine Erkenntnis, sondern die Arbeit und die Tat als Ziel der Schule erkannt wird.

Nun liegen die Dinge so, daß auch der zweite Weg nicht allein zum Ziele führt, denn oft spiegelt sich das Geistige so unvollkommen und so undeutlich auf der Kugel, daß man die Bilder nicht deuten kann, ehe man von diesem Geistigen etwas gespürt hat. Es gibt Eindrücke aus Umwelt und Gegenwart, zu deren Deutung geschichtliches Wissen, mathematische Einsicht, naturwissenschaftliches Denken, also Stoffliches und Funktionen, notwendig sind, und den Grenzen dieser Notwendigkeiten gilt unser Suchen. Und hier hat nicht theoretische Diskussion, sondern allein der praktische Versuch das letzte Wort.

Aus diesem Grunde mag die Landschule verschiedene Wege versuchen. Man mag auf der einen Seite vom Gewordenen und Bestehenden ausgehen, d. h. von der überkommenen Fächerung, und nun Erfahrungen darüber sammeln, was von der Fächerung preisgegeben werden kann. Und auf der anderen Seite mag man von Lebensauschnitten ausgehen und prüfen, wieweit zur Deutung und damit zur Einführung in das Leben noch die Hilfe des Fachsystems und des fachlichen Denkens erforderlich erschien.

Wir haben in dem vorigen Kapitel bereits gesehen, welche Möglichkeiten einer solchen Wegbahnung von beiden Seiten aus auftauchen.

Zunächst die gelegentliche Ausweitung eines Einzelstoffes, einer Einzelfrage im Sinne einer verweilenden, gesamtunterrichtlichen Betrachtung. Da es uns darum zu tun ist, in der wenigstufigen Schule, wir denken jetzt besonders auch an die einklassige Schule, eine einheitliche Arbeitsatmosphäre zu schaffen, müßten wir namentlich bei solchen Fragen stehenbleiben, die für die Kleinen und die Großen zugleich brennend sind. Es ist dabei gleichgültig, ob wir diese geeigneten Situationen selbst erkennen und vielleicht bereits im voraus vermutet haben oder ob uns die Fragen und Wünsche der Kinder zum Verweilen veranlassen. Bei dem nicht sehr abwechslungsreichen Leben der Dorfkinder und ihrem Unberührtsein von den sich überstürzenden Eindrücken der Großstadt, fühlt der mit den Kindern und dem Dorfleben verwachsene Lehrer, welches solche Gelegenheiten sind, die zum Stehenbleiben und Umschauhalten geeignet sind: die Gefährdung der Ernte, das Unglück im Bergwerk, der freie Rhein und ähnliche Themen, die durch ihre gegenwartsfrische Erlebnischarakter erhalten; Ritterleben, Kolumbus und andere Stoffe, die zwar der Vergangenheit angehören, aber nichts von ihrer packenden Lebendigkeit verloren haben; Erlebnisse aus der Heimat, etwa das Grenzgangfest oder die neuen Kirchenglocken oder die Einrichtung einer Hühnerfarm u. ä.; hier klammert sich das kindliche Interesse fest und verlangt Verharren in den betreffenden Lebensauschnitten. Wir lauschen nun ab, wohin die geistige Eigenbewegung der Kinder an solchen Stationen des Verweilens drängt, scheuen uns aber auch durchaus nicht,

manches hinzubringen, was das Stimmungsmäßige und Gedankliche der Betrachtung steigert und vertieft; denn warum sollte ich als Lehrer und Glied der Arbeitsgemeinschaft das verschweigen müssen, was sich mir mit meiner reicheren Gedanken- und Erfahrungswelt aufdrängt und was mir der Bildungsplan gebietet? Konzentration vom Stoffe aus, üble Klebe- und Dekorationskonzentration werden meine Ergänzungen und Anstöße erst, wenn sie nicht natürlich einfließen, sondern in kühler Berechnung und künstlicher Konstruktion gemacht und herbeigesucht werden. Das hindert natürlich nicht, daß ich mich selbst in den Lebensausschnitt vertiefe, der uns beschäftigen soll.

Einige Beobachtungen aus Landschulen zu diesem ersten Vorstoßen zu einer gesamtunterrichtlichen Arbeit:

Man blieb bei dem Arbeitsgebiet „das tägliche Brot“ stehen. Die Kleinen lebten im Umgebungsunterricht in dem Sachgebiet „Wie die Mutter Brot backt“, betrachteten das Bilderbuch von Kubel „Wie das Samenörnlein zu Brot wurde“, malten und formten, lasen und rechneten im Rahmen dieses Sachgebietes in der bekannten Weise, wie es im neuzeitlichen Anfangsunterricht üblich ist. Für die Mittel- und Oberstufe taten sich reiche Möglichkeiten auf, das Gesamtgebiet nach den verschiedensten Richtungen hin zu durchforschen: Es gab Chemie der Brotbereitung, es wurden Fragen nach dem Brote und dem Brotbacken der Alten, der Naturvölker, Robinsons gestellt, man versetzte sich in die Zeit der Hungerjahre und Mähernten, sprach von Erntegebieten, Zollfragen und anderen gesetzlichen Maßnahmen zum Schutz der Landwirtschaft, kam zu volkswirtschaftlichen Betrachtungen an der Hand der Roggenfibel mit ihren Berechnungsmöglichkeiten und fand auch ungezwungen Anlaß, das angesponnene Thema literarisch und ethisch-religiös zu vertiefen. Kinderreime und Sprichwörter, Säemannslieder und Erntebilder fanden sich ungesucht, und man hatte nirgends den Eindruck der Lehrplanmäßigen Konstruktion.

Die Zeit des Müttertages. Eine Vertiefung des Gedankens vom Müttertag wurde sehr fein dadurch erreicht, daß eine Woche hindurch der gesamte literarische Unterricht unter dem Leitgedanken der dienenden, opferwilligen Mutterliebe stand und auch der Geschichtsunterricht Muttergestalten aus Sage und Geschichte zur Darstellung brachte. Es wirkte gar nicht gesucht und wie eine gekünstelte Konzentration, als nun auch noch, teils durch den Lehrer, teils durch die Kinder, allerlei Tiergeschichten zusammengetragen wurden, die von heldenhafter und unermüdlcher Mutterliebe unter den Tieren zeugten, und es waren keine Religionsstunden, als in dieser Woche der Opfersinn und der Seelenschmerz von Maria und Hannah gewürdigt wurde. Natürlich gab es kein Sachgebiet dieser Art im Rechenunterricht, und auch in der Geographie wurde nicht von den Müttern gesprochen, obwohl eine Betrachtung des Familienlebens der Naturvölker nicht fern lag. Daß aber in einer Stunde von Wöchnerinnenfürsorge die Rede war, gab auch diesem Stoff seine besondere Note. Die Planung und Ausführung eines Mütterabends verlieh dem allen einen Zug praktischen Wollens und damit eine größere erzieherische Kraft.

Erdkunde: die Nordsee. Ober- und Mittelstufe hörten von dem gewaltigen Meer

und schauten Bilder vom Leben und Treiben am Strand, im Hafen, auf hoher See, sahen die Fischer bei ihrer Arbeit, die Matrosen auf ihren Schiffen, den Leuchtturmwächter in seiner Einsamkeit. Es war selbstverständlich, in diese Gedanken- und Erlebniswelt nun auch die literarischen Stoffe vom Meer einzusenken, von denen Schülerbücherei, Lesebuch und Einzelschriften eine reiche Auswahl boten. Die Mittelstufe dachte bei diesem Sachkreise an Robinsons Schiffbruch, und von da kam das Gespräch auf die Seefahrten der kühnen Schiffer aus früherer Zeit, wo die Schiffe noch unvollkommen waren. Diese Gedankenbewegung führte auf die Entstehung und Entwicklung des Schiffes. Stücke aus Jansens „Das Schiff“ wurden gelesen, und die Fahrten der Phönizier und Wikinger wurden mit Spannung verfolgt. Dabei tauchten Fragen nach einigen nautischen Instrumenten auf, die ihre Klärung und Beantwortung fanden. Dann wurden die großen Weltmeere auf dem Globus gesucht und die Fahrten des Kolumbus miterlebt. Die Naturkunde beschäftigte sich mit den bekannten Nordseefischen, denen dann die Mädchen im hauswirtschaftlichen Unterricht noch ihr besonderes hausfrauliches Interesse zuwandten. Inzwischen wurden fleißig Bilder und Zeitungsausschnitte gesammelt und bei bekannten Kaufleuten der Nachbarstadt Umfrage gehalten, welche Waren von Hamburg und Bremen kommen. Auch wurde geplant, den Versuch eines Briefwechsels mit einer Inselchule zu machen. Während dieser Zeit blieb nur der Religionsunterricht gesondert; alle andern Stunden wurden von dem einen Sachgebiet „die Nordsee“ ausgefüllt.

Im Geschichtsunterricht ist eine Schule an die Erfindung der Buchdruckerkunst gekommen. Die lebendige Darstellung regt das Interesse stark an, das nun die Kinder nicht mehr losließ. Das Betrachten von alten Drucken im Bildwerfer führte zu Fragen nach der Entstehung und der Geschichte der Schrift, des Buch- und Zeitungswesens, und die Technik, die der Erfinder der Buchdruckerkunst anwandte, gab Veranlassung, sie mit der Arbeitsweise einer modernen Großdruckerei zu vergleichen. Mit Eifer wurden nun allerlei Druckproben mit dekorativ wirkenden Schriften gesammelt, was wieder Anregung zu Schreib- und Zeichenversuchen gab; Linol- und Stempeldrucke fügten sich ein. Fremde Typen wurden an Briefmarken festgestellt. Diese Übungen und Betrachtungen führten zum Plakatdruck und zur Zeitungsreklame, was wiederum zu handtätigen Darstellungen und schriftlichen Übungen in der Abfassung von wirksamen Inseraten Anregungen gab. Die Kosten des Inserates richten sich nach der beanspruchten Papierfläche, was an zahlreichen Beispielen gerechnet wurde. Die Bedeutung der Buchdruckerkunst wurde namentlich an Luthers Bibelübersetzung, am Zeitungswesen, an den Flugblättern vor der Wahl und an der Schülerbücherei (für die nun ein neues Verzeichnis angelegt wurde) erkannt. Bei der gesamten Arbeit hatten folgende Fächer Berücksichtigung gefunden: Deutsch in Sprachpflege, Lesen, Wortkunde, Schriftkunde, Geschichte, Kirchengeschichte, Zeichnen und andere Formen des handtätigen Gestaltens, Rechnen, Raumlehre und Staatsbürgerkunde.

Eine einklassige Schule machte eine solche Station zum Verweilen und zur Umschau bei dem Thema Weinbau, und es war überraschend, was sich alles an volks-

wirtschaftlichen, naturkundlichen, literarästhetischen, musikalischen, geschichtlichen, erdkundlichen, rechnerischen und zeichnerischen Vertiefungen und Ausstrahlungen ergab, und wie oft auch die Kleinen ihre Beiträge zu der gemeinsamen Sach- und Erlebnisgruppe heranzubringen konnten.

Alle diese Ausweitungen erfolgten an geeigneten Stellen des planmäßigen Arbeitsganges. Mitunter lag aber auch der Anlaß zu einem solchen gesamtunterrichtlichen Ausschnitt aus der Lebenswirklichkeit in einer in der Klasse aufgeworfenen Frage oder einem starken Erlebnis, also in Situationen, die der Lehrplan nicht vorsehen konnte. Bekanntlich hat namentlich Kretschmann diese unterrichtliche Auswertung der Schülerfrage gepflegt. Er glaubt damit Berthold Otto besonders nahegekommen zu sein, weil er mit Berthold Otto annimmt, daß sich in der Frage der Wissenstrieb des Kindes am naturhaftesten Geltung verschafft, so daß die innere Bereitschaft zum geistigen Empfangen alsdann am größten ist und eine unterrichtliche Ausschöpfung der Frage-situation zu einer sinnvollen Lebenswirklichkeit wird und dem kindlichen Erkenntnisdrang nun auch am meisten entspricht. Daran ist sicher vieles richtig, wenn auch die Frage oft nicht von der Klasse, sondern vom einzelnen Kinde gestellt wird. Aber wenn die Frage ernst gemeint ist (und nicht nur dem Lehrer zuliebe gestellt wird, von dem man weiß, daß er solche Fragen schätzt) und aus dem Urtrieb des Staunens kommt, dann richtet sich auch meist das Interesse der anderen Kinder darauf, nur weil der Kamerad diese Frage gestellt hat. War es jedoch nicht eine Frage des Staunens, sondern eine der flüchtigen Neugierde, dann kommt sie nicht aus der Tiefe, und auch das Gespräch geht nicht in die Tiefe, sondern bleibt flach und dürftig in seinem Ertrag, besonders wenn sich der Lehrer scheut, es auf Wesentliches und Bedeutsames zu lenken. In Kretschmanns wertvollem Buch kann man Beispiele für ertragreiche und auch weniger ergiebige und gründliche Stunden dieses Gelegenheitsunterrichtes nachlesen.

Die Lösung der Gesamtunterrichtsfrage kann nicht in diesen eingestreuten Stunden der Fächerteilung bleiben und eine Ausdehnung dieses freien Gesamtunterrichtes der Fächerteilung bleiben, und weil eine Ausdehnung dieses freien Gesamtunterrichtes den schon wiederholt erwähnten Gefahren der Unergiebigkeit und Einseitigkeit ausgesetzt ist. Diese Einseitigkeit zeigt deutlich ein im übrigen sehr feines Beispiel aus der Praxis, das Harsche (Frankfurt) in der „Neuen Deutschen Schule“ (1930, Heft 6) gibt. Der Unterricht, der sich hier an die Frage anschließt, warum (nach dem Tode Stresemanns) halbmaß geflaggt sei, ist lediglich ein lebendiger staatsbürgerkundlicher Unterricht, den man aber nicht deshalb, weil er alle Stunden erfüllt, Gesamtunterricht nennen kann. Der Zwang des eignen Interesses kann ebenso stark sein, daß er die Eigenbewegung der Kinder unbewußt im fachlichen Geleise hält, was an sich noch kein Fehler wäre, aber als Endlösung schließlich an die Stelle des Nebeneinanders der Fächer deren Nacheinander bringen könnte. Damit ist aber der wenigstufigen Landschule nicht gedient, die doch nach Möglichkeiten suchen muß, alle in den gemeinsamen Arbeitsrahmen einzuspannen. So dürften als Gelegenheiten zum Verweilen nicht ausschließlich die Kinderfragen angesehen werden,

sondern es muß dem Lehrer überlassen bleiben, ob er bei einem packenden und lebendig gewordenen Stoff seines planvollen Arbeitsganges oder bei einem gemeinsamen Erlebnis oder bei einer Schülerfrage stehen bleibt und seinen Unterricht zum Gesamtunterricht werden läßt.

In der Erkenntnis, daß es der Landschule nicht immer gelingen wird, reiflos und vollständig an Stelle des fächerteiligen Unterrichts Gesamtunterricht zu erteilen, schlug der Verfasser wenigstens die Vereinigung verwandter, sich gegenseitig tragender und erklärender oder sich in der Stimmung ergänzender Fachgebiete vor.

Wer z. B. den naturkundlichen Unterricht nicht seiner Selbständigkeit entkleiden und ihn deshalb nicht als Bestandteil des Gesamtunterrichtes pflegen möchte, der muß sich wenigstens ernstlich um eine Verschmelzung der einzelnen naturkundlichen Wissensfächer Biologie, Mineralogie, Physik und Chemie bemühen, einmal, weil die Landschule für das gelehrte Vielerlei keine Zeit hat, und vor allem deshalb, weil wir alles das zusammenbringen müssen, was sich gegenseitig stützt und erklärt. In der Biologie gehört das zusammen, was in der Natur zusammenlebt, der Gartenkohl und der Kohlweißling, die Bienen und die Blüten, die Algen und die Wasserschnecken; aus der Physik und Chemie gehören alle diejenigen Stoffe zur Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Tiere, die den Vorgang erklären helfen: die Chemie des Sauerstoffs zum Atmen, die der Kohlensäure zur pflanzlichen Assimilation, die Physik der Haarröhrchenanziehung und der Osmose zur pflanzlichen Wasseraufnahme, die Optik zur Lehre vom Bau des Auges. Das sind für eine ökonomisch arbeitende wenigstufige Schule so selbstverständliche Dinge, daß man sich wundert, warum immer noch jeder Zweig der gesamten Naturkunde sorgsam für sich gepflegt wird, jeder einzelne Lehrgang sein Sonderdasein führt, ohne daß man hinüber und herüberschaut. Und der Enderfolg dieses Unterrichtes, dessen Stoffe und Fragestellungen in der Dorfschule geradezu mit den Händen zu greifen sind, ist bei allem Fleiße recht unbefriedigend. In meinem Lehrplanvorschlag „Sachgebiete im Lehrplan der Naturkunde“¹ habe ich zu zeigen versucht, wie sich eine solche Verschmelzung durchführen läßt, ohne die Eigengesetzlichkeit der Naturlehre zu übersehen.

Die Vereinigung geht um so leichter, je weiträumiger und ausgedehnter die Sachgebiete werden. So lassen sich etwa Sachgebiete denken, die ein volles Sommer- oder Winterhalbjahr ausfüllen und deshalb auch zu einer nachhaltigen Beschäftigung mit diesem Ausschnitt anregen.

Einige Beispiele:

Halbjahresarbeit im Sommer: Das Feld und der Ackerbau.

Biologie: Die junge Saat. Wachstumsbedingungen. Der Aufbau des Pflanzenkörpers. Der Ackerboden. Vom Düngen. Ackerunkräuter. Die Lerche. Das blühende Getreide. Die Erntezeit. Vom Stärkemehl. Die Kartoffel. Futterpflanzen. Felddiebe. Feldpolizei unter den Tieren.

¹ K. Eckhardt, Sachgebiete im Lehrplan der Naturkunde. Langensalza 1929.

Physik: Feste, flüssige, luftförmige Körper. Der Aufstieg des Wassers in den Haarröhrchen. Dämose. Das Verdunsten. Wetterkundliche Beobachtungen.

Chemie: Der Sauerstoff. Der Stickstoff. Ammoniak als Bestandteil der Düngemittel. Salzsäure und Schwefelsäure bei Untersuchung der Bodenarten. Die Phosphorsäure als Düngemittel. Kali als Düngemittel. Der Kalk. Bodenarten. Düngerversuche.

Halbjahresarbeit im Winter: Kohle und Eisen.

Mineralogie: Die Kohle und ihre Entstehung. Das Eisen und die Eisengewinnung.

Kulturkunde: Von der Feuerstelle zum Herd. Vom Ofen zur Zentralheizung. Beim Kähler. Vom Rienspan zur Bogenlampe. Steinzeit, Bronzezeit, Eisenzeit. In der Waldschmiede. Vom Faustkeil zum Hammer.

Physik: Aus der Mechanik. Die Maschine als Arbeitsmittel. — Aus der Wärmelehre: Entstehung, Wirkung und Verbreitung der Wärme. — Die Elektrizität als Kraftquelle.

Chemie: Der Verbrennungsvorgang. Das Leuchtgas. — Die Eisengewinnung.¹

Gewiß soll nicht einer gekünstelten Konzentration der Stoffe des gesamten Naturkundeunterrichtes das Wort geredet werden, denn die bekannten Bedenken Schmeißls gegen die Konzentrationsversuche sind zum Teil berechtigt. Nur muß die Landschule versuchen, zur Verminderung ihrer Hemmungen das Verwandte und Sich-Tragende zu vereinigen.

Naheliegend ist die Verschmelzung heimat- und kulturkundliche Fragen mit dem Deutschunterricht, wie untenstehendes Beispiel zeigen mag. Dem kühnen Neuerer erscheint das alles zweifellos als unbefriedigende Konstruktion und künstliche Konzentration. Nun ist aber eine solche Lehrplanmäßige Konstruktion immer noch besser als der beziehungslose fächerteilige Unterricht und auch wohl ertragreicher als ein sich nur treibenlassender Gelegenheitsunterricht. Man muß sich in seinen Ausschnitten eben auf das innerlich Zusammengehörende beschränken und alle zufälligen und künstlichen Assoziationen vermeiden. Ein solcher Unterricht, wie ihn z. B. Lehmanns Buchholz in „Frohe Saat“, 8. Beilage der „Pädagogischen Post“, Nr. 43, 1929, in seinem Aufsatz „Wie ich zum Gesamtunterricht kam“ beschreibt, ist ohne Zweifel ein Fortschritt. Wir entnehmen dort das folgende Beispiel:

Kulturgebiet: Kleidung.

Vorgesehene Zeit: Ein Vierteljahr.

Leitmotive:

U und M: 1. Die Großeltern erzählen von den alten Spinnstuben. 2. Woher kommt unser Flurname „Klaakritsch“? 3. Wir gehen in die Brechfaul. 4. Welche Lust, ein Schäferknabe zu sein! 5. Am Schafstümpel. 6. Wenn die Schafe geschoren werden. 7. Wenn das Spinnrad sich dreht. 8. Wie sich unsere Großeltern kleideten. 9. Heute kommt der Hausierer ins Dorf. 10. Mit der Mutter zur Näherin. 11. Mutter flickt und näht auch selbst. 12. Ich soll neue Schuhe bekommen. 13. Ob auch Tiere spinnen und weben? 14. Was Biene Maja im Nest der Kreuzspinne erlebte.

¹ Weitere Beispiele in der „Oberstufe der Landschule“ des Verfassers und dem erwähnten Heft „Sachgebiete im Lehrplan der Naturkunde“.

O: 1. Als die Handspindel noch lustig sprang. 2. Wenn das Spinnrad arbeitet. 3. Als die Großeltern noch Flachs bauten. 4. Als auf unserer Heide noch Schafherden weideten. 5. Große Schafzuchtgebiete. 6. Der Webstuhl und wie er arbeitet. 7. Tucharten. — Beim Seidenraupenzüchter. 8. Bekleidung der Tiere und Pflanzen. 9. Spinnmaschine, Strickmaschine, Tuchfabrik. 10. Wo die Baumwolle gepflanzt wird. 11. Schmuck und Kleidung. 12. Webernot im Niesengebirge. — Erzgebirge in der Mitte des vorigen Jahrhunderts. 13. Lederbereitung. 14. Nadel und Nähmaschine. 15. Wenn die Spinne ihr Netz baut.

Lesestoffe für O: Schafkammer: Der Schäferkönig. — Die Heide. — Maria Spinnerin. — Das Haus in der Heide. — Heide im Winter.

Rheinisches Lesebuch: Heidebild. — Baumwollernte. — Schäferleben.

Altes Lesebuch: Frau Holle. — Dornröschen. — Schäfers Sonntagsglied. — Der Flachsbau auf dem Hochland. — Von der Baumwolle. — Die Entwicklung der niederrheinischen Samt- und Seidenindustrie. — Weberschlacht in Köln. — Sommerfäden.

Porger-Wolff: Im Pfahlaudorf. — Die Seide und die Seidenraupe. — Die kleinsten Luftschiffer.

Altes Lesebuch: Die Hirtenflöte (M). — Die Pflanze der Mädchen (M). — Der Seidenschmetterling.

Lesebuch der Rheinprovinz: Barbara Uttmann, die Wohltäterin des Erzgebirges. — Wie die Nähmaschine erfunden wurde.

Lesestoffe für M: Rheinisches Lesebuch: Marienfäden. — Der Schäferknabe. — Rheinische Spinnlieder. — Der Herr Nachbar. — Am Netz der Kreuzspinne.

Lesestoffe für U: altes Lesebuch und alte Fibel: Vom Spinnlein und Mücklein. — Lied vom feinen Mädchen. — Das Schaf. — Kind und Lämmchen. — Rätzel. — Das Hirtenhüblein. — Fürcht dich nicht vor der Spinne! — Das Schäfchen auf der Weide.

Bunter Garten: Weber und Müller.

Grundschule Eckhardt: Kinderreime.

Sprachunterricht:

U u. M: Wohin die Mädchen kamen (Frau Holle).

Wer sich in der Spinnstube versammelte.

Was uns das Spinnrad, der Webstuhl schenkt.

Wovon der Schäferknabe zu erzählen weiß.

Worauf der Schäferhund achten muß.

Zusammengesetzte Dingwörter aus dem Stoffgebiet.

Was der Hausierer zu verkaufen hat.

Für wen gekauft wird. — Wie die Dinge sind.

Was die Mutter beim Nähen gebraucht. — Was sie mit diesen Dingen tut.

In der Schuhmacherwerkstatt: Dingwörter, Eigenschafts- und Tätigkeitswörter dazu.

Wohin die Spinne ihr Netz baut. — Wo sie ihr Netz hat.

Was sie damit fangen will (kleine Mücken usw.).

Wie das gefangene Tierchen sich wehrt.

O: Wortfamilie „spinnen“.

Wörter mit *hs* — Dativanwendung: Flachs.

Alle mögliche Kleidung: Winterkleidung, Sommerkleidung und was zu den einzelnen Kleidungen gehört.

Großschreibung der Tätigkeitswörter: Wolle zum Spinnen, Garn zum Weben usw.

Großschreibung der Eigenschaftswörter: viel Selbstgesponnenes; aber: viel selbst gesponnen usw.

Was für Kleider Tiere und Pflanzen haben: Wollkleid (wollig), Haarkleid (haarig) usw.
 Einst und jetzt: lustige Handspindel — saufendes Spinnrad usw.
 Wozu die Dinge dienen: Maschine zum Stricken — Strickmaschine.
 In Fremdwörtern steht nie „f“: Tuchfabrik usw.
 Die Nachsilbe „ei“: Spinnerei, Weberei...
 Die Nachsilben „sam“ und „bar“: kleidsam, haltbar...
 Die direkte Rede — Zwiegespräch am Spinnrad.
 Die indirekte Rede (Umwandlung der Vorübung).
 Die Fremdwörter unseres Stoffgebietes.

Ganzschriften:

Robinson von Defoe.
 Zweifüßler von Erwald.
 Gletscher von Jensen.
 Wiederkehr von Schnabel.

Arbeitsplan für die Schüler:

1. Fertige eine Handspindel an! (Nach Anweisung!)
2. Sammle Geschichten, Lieder, Rätsel, Sprüche aus der Spinnstube!
3. Als in Buchholz noch Flachs gezogen wurde.
4. Erarbeite je einen Lesestoff über Haltung des Schafes, aus dem Schäferleben, der Heidenwelt, der Spinnerei!
5. Versuche einen Webstuhl zu bauen! (Nach Modell!)
6. Was dir deine Eltern von der alten Hunsrücktracht erzählen.
7. Ein Faden erzählt seine Geschichte. (Kannst du als nächsten Aufsatz wählen.)
8. Erkundige dich nach den Preisen über Leinen und Tuche und rechne aus, was die Bekleidungsstücke für dich kosten!
9. Zeige durch Zeichnung den Weg von der einfachen Handspindel zum Spinnrad, von der Handflechterei zum Webstuhl!
10. Besuche eine Baumwollplantage, einen Seidenraupenzüchter!
11. Gib Eigenschaften und Merkmale verschiedener Tucharten an!
12. Schildere die Weberschlacht in Köln, den Weberaufstand im Riesengebirge!
13. Laß den Schuh seine Geschichte erzählen!
14. Erkläre, wie die Naht auf der Nähmaschine zustande kommt.
15. Schildere das Erlebnis der Wiene Maja im Netz der Kreuzspinne!

Heimatkundliche Sammlung zum Stoffgebiet: Flachs Bündel, Streffbank, Dreche, Schwinger mit Schwingstock, Hechel, Spinnrad, Schaffschere, Schafwolle. — Spinnwirtel, Spinnrocken und Webstuhl wurden hergestellt.

Benutzte Literatur:

H. Kloos und W. Link, Die einklassige Schule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule. — H. Kloos, Erfahrungen und Vorschläge aus der Versuchsarbeit in der Einklassigen. — K. Eckhardt, Kulturkunde. — Die Grundschule (I u. II). — H. Jitschner, Unterrichtslehre (II).

Auch im evangelischen Religionsunterricht wollen wir zur Vertiefung seiner Wirkungen nach Berührung mit verwandten Stoff- und Stimmungsgruppen suchen. Deshalb auch hier Quer- und Längsverbindungen, wo es angängig ist. Querverbindungen vor allem zu den deutschkundlichen Stoffen der literarischen Erziehung. Dort streben wir doch nach Zusammenballung des Stimmungs- und Idee-erwandten. Es wird der eindringlichen Wirkung nur förderlich sein, wenn auch der Religionsunterricht Gedichtgruppen mit den Leitgedanken Opferinn, Schuld und Sühne, Tod,

Erlösung, Mutterliebe, Nächstenliebe durch religiöse Stoffe ergänzt oder wenn umgekehrt der literarische Unterricht eine solche Ergänzung und Vertiefung der Religionsstunden nicht übersieht. — Längsverbindungen, um zu erreichen, daß die Arbeit und die Bildungstoffe im Religionsunterricht der einzelnen Abteilungen sich ergänzen und unterstützen. Mitunter kann der Stoff für alle Abteilungen der gleiche sein, etwa die Weihnachtsgeschichte, und dann rückt er für jede Abteilung in eine andere Beleuchtung; mitunter stimmt die religiöse Unterredung mit den Kleinen wirkungsvoll den Stoff der Mittel- und Oberstufe ein; vielfach hilft der einfachere und durchsichtigere Stoff der Mittelstufe, etwa ein leichtes Gleichnis, den gedanklich verwandten, aber schwierigeren Oberstufenstoff vorbereiten und unterbauen; oft wird die biblische Erzählung der Unter- oder Mittelstufe die Erlebnisgrundlage für die Kirchenlied- oder Gedichtbetrachtung der Oberstufe: so zeigen sich viele Möglichkeiten einer gegenseitigen Hilfe, wenn man für das gleichzeitige Auftreten des Stimmungs- und Gedankenverwandten in den einzelnen Abteilungen sorgt. Es wird zu gekünstelt werden, wenn die Lehrpläne der einzelnen Abteilungen bis ins kleinste von vornherein diese Verbindungsmöglichkeiten beachten, aber es wird doch dem gesamten Unterricht wesentlich dienen, wenn die großen Linien der Stoffverteilung so gezogen werden, daß sie in den einzelnen Abteilungen, besonders in der Mittel- und Oberstufe, einigermassen gleichlaufen, so daß z. B. das Nebenherlaufen alt- und neutestamentlicher Geschichten mit ihren geringen Verbindungsmöglichkeiten vermieden bleibt. Im Einzelfall wird man alsdann innerhalb des Rahmenplanes nun das heranziehen, was durch den Stoff der anderen Abteilung naheliegend geworden ist und ihn ergänzt und vertieft.

Es handelt sich bei solchen Versuchen einer Fächerverschmelzung letzten Endes nicht um das bloße Zusammenwirken des Verwandten, sondern um das Zusammenfügen des sich gegenseitig Stützenden, so wie es Paul Reimiger sieht, wenn er sagt:

„Es wird uns also nicht darauf ankommen, von Stoff zu Stoff Brücken zu schlagen, wir werden nicht in der Weise des Sammelunterrichts versuchen, von jedem Stoff aus die Belange anderer Fächer zu erfüllen, sondern wir werden auf Grund der inneren Beziehungen heranziehen, was unsern Gegenstand uns besser erkennen, tiefer verstehen und ihn uns lebensnaher werden läßt. Wir werden den Gegenstand von seinen verschiedenen Seiten betrachten und ihn in Beziehung setzen zur Totalität des gesamten Erlebens. Wir werden ihn also wenden um die Achse seiner eigenen inneren Beziehungen. Und nur diesen Unterricht im Sinne der Wendung des Gegenstandes nenne ich Gesamtunterricht.“¹

Über alle diese Formen geht der planmäßige Gesamtunterricht in Sachkreisen hinaus, wie er namentlich von Kloos ausgebildet worden ist². Kloos machte seine ersten Versuche dieser Art in der einklassigen Schule zu Rosbach im Kreise Biedenkopf. Es kam ihm darauf an, die Arbeit der Großen und Kleinen so ineinander-

¹ P. Reimiger, Gesamtunterricht im Sinne der Wendung des Gegenstandes. Die Volksschule, Heft 15, 1929.

² H. Kloos und W. Lint, Die einklassige Schule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule. Osterwieck 1922. — H. Kloos, Erfahrungen aus der Versuchsarbeit der Einklassigen. Langensalza 1926.

zufügen, daß eine gegenseitige bildungsmäßige Förderung erreicht wurde, deshalb folgte er wohl in seinem Arbeitsgang auch den Interessen der Schüler und ließ sie den Arbeitsplan und die Arbeitseinrichtungen des neuen Arbeitsgebietes aufreißen, schob aber immer die Möglichkeiten zu einer Vereinigung der Großen und Kleinen in den Vordergrund, wenn er seine Sachgebiete aufteilte. Wer bei ihm zu Gaste weilen durfte, hatte nie das Gefühl einer gewollten Konstruktion, sondern stets das Bild frischer, impulsiver Schülerarbeit, weil er glückliche Arbeitsanstöße fand.

Zwei Beispiele für seine Arbeitsform¹:

Wir backen Brot.

Arbeitsteilung:

Grundschule (1. u. 2. Schuljahr): Wir backen. (Umgebungsunterricht.)

Grundschule (3. u. 4. Schuljahr) und Oberstufe arbeiten anfangs schriftlich, drehen später die Tafeln um, hören zu und sammeln schriftlich Fragen aus dem Stoffgebiet zur Erarbeitung des Unterrichtsbildes: Chemie des Brotbackens.

Alle Jahrgänge:

Lina, geh' rüber zur Frau Lehrer und hole uns mal einen Laib Brot! Die kurze Zeit ihrer Abwesenheit tritt gewollte Stille ein, um die Geistesstätigkeit der Kleinen von der erlebten Umwelt der Straße zu lösen, um unser Stoffgebiet in ihr Blickfeld zu rücken.

Lina erscheint und bringt die Nachricht: „Die Frau Lehrer läßt sagen, das Brot wäre alle!“ Damit ist der Gedankenablauf in eine ganz bestimmte Richtung gelenkt, und es bedarf nur noch des Anstoßes: Wie bei euch das Brot einmal alle war! und die kleinen Plappermäulchen freuen sich des gekommenen Augenblicks, um selbständig eigene Erlebnisse und Beobachtungen auszuframen.

Hier setzt die schriftliche Beschäftigung der oberen Abteilungen ein:

3., 4. und 5. Schuljahr: Wenn wir kein Brot hätten.

6., 7. und 8. Schuljahr: Unser täglich Brot gibt uns heute!

1. und 2. Schuljahr. Morgen wird gebacken! Woran wir da heute schon denken müssen! (Spielen — das Auslösen der Backreihe.) Wie du einmal „gespielt“ hast! Alle haben diese Arbeit der Mutter schon abgenommen, und die zur Schilderung gewählte Anna muß es sich schon gefallen lassen, bei Unrichtigkeiten und Ungenauigkeiten ihres Erlebnisberichtes von der arbeitsfrohen Schar unterbrochen und verbessert zu werden.

Bim-bam, bim-bam! (Geräusch des Ziehens am Glockenseil.) Es läutet zwölft! Jetzt wird „gespielt“! Unser Schulzimmer ist das Backhaus, Wilhelm der Ortsdiener. Ihr seid die Spieler. Hier sind eure Backlose! (Wieredig geschnittene Pappscheibchen.) Wir schreiben eure Hausnummern drauf. Und jetzt los! Mit einiger Hilfe meinerseits entwickelte sich folgendes dramatische Spiel: Wilhelm, der Ortsdiener: Ich glaube, wir sind wohl alle da! Dann werft mal eure Lose ins Kästchen! (Schwammbehälter an der Schultafel.) Der kleine Karl da darf die Lose rausziehen! (Seines Armes Länge reicht nicht ganz aus; wir müssen den Fußtritt der Schultafel unter die Beinchen schieben.) Karlchen zieht ein Los, dreht es verlegen in der Hand und sieht hilflos umher. Ach so, Karlchen kann die Zahlen noch nicht lesen. Fritz, hilf ihm! Beim Aufruf der Hausnummer meldet sich der Loseeigentümer, und der kleine Ortsdiener schreibt den Namen ans Brett. (Hier die Schultafel.) Abgesehen vom unterrichtlichen Wert der Dramatisierung läßt unsere spielende Nachbildung des ortsbüchlichen Brauches Erwachsener bei den Kleinen schon unbewußt den staatsbürgerlichen Gedanken der Ordnung in jeder Gemeinschaft ahnen.

¹ Aus der genannten Schrift H. Kloos, „Erfahrungen und Vorschläge aus der Versuchsarbeit der Einklassigen“. Langensalza. — Vgl. auch die weiteren Arbeitsberichte im Anhang dieses Buches.

Wir stellen noch einmal die namentliche Backordnung für morgen fest durch die Fragen: Wer ist Erster? Zweiter? Dritter? usw.

Morgen früh um 5 Uhr fängt „der Erste“ an zu backen. Zwei Stunden darf jeder backen! Wann kommt ihr ins Backhaus? und ihr? usw. Wieviel Mann haben mittags um 1 Uhr gebacken? Wieviel müssen noch backen? Wieviel Stunden backen die zusammen? Wann haben alle gebacken? Nun möchtet ihr gewiß noch „Backaufgaben“ machen.

Die leichteren Aufgaben werden vom 1. Schuljahr, die schwierigeren vom 2. Schuljahr gelöst. In ähnlicher Weise erfolgt bei jeder passenden Gelegenheit im Umgebungsunterricht die Eingliederung der übrigen Unterrichtsfächer zum geforderten Gesamtunterricht. Das bringt Abwechslung und Leben, Lust und Liebe auch zu abstrakten Dingen.

„Schäfers“ sind erster! Da gibt es heute noch viel Arbeit. Schäfers Lina ist Backmütterchen; wir wollen ihr die Sachen herbeitragen helfen.

Da setzt wieder fröhliche Arbeit ein, und ohne weiteres Fragen und Aufrufen tragen die Kleinen zusammen: Ich hole bei „Hannsluwig“ den Sauerteig, ich den Backtrog, ich die Stühle für den Backtrog, ich hole Wasser, ich bringe den Sack Mehl, hier ist der Backtrager, hier Salz! usw.

Die Mittel- und Oberstufe unterbrechen hier ihre schriftliche Arbeit, hören zu und sammeln Fragen.

So, jetzt haben wir alles in der Stube. Lina soll den Teig machen! Sagt ihr, wie sie das anfangen muß! Gleich zu Beginn geraten wir in Meinungsverschiedenheiten: Anna und ihr Anhang wollen das Mehl gleich in den Backtrog schütten; Lina und ihre Parteigänger bestehen aber darauf, daß es erst gesiebt wird, sonst gib't's „Mehlknoore“ im Brot. Als Wilhelm kaltes Wasser aus dem Eimer zuschütten will, erhebt sich bei den angehenden Hausmütterchen stürmischer Widerspruch. „Warm muß es sein, sonst geht ja der Teig nicht!“

Backmütterchen Lina stand während unserer Besprechung mit aufgeschlagenen Rockärmeln an der Schulbank vor der Klasse, dem vermeintlichen Backtrog, und leistete in kindlicher Einbildung schwere Arbeit. Trotzdem mußte sie sich bei der nachfolgenden Kritik sagen lassen: „Sie hätt' besser ‚Knuge‘ (kneten) misse! Mei' Mutter sagt immer, wenn's Mädche' heirate will, dann wird ein Pfennigstück im Teig versteckt, und wenn's das findet, dann darf's den Teig allein mache', und dann kann's heirate'!“ Das war wieder der ausgespielte Trumpf unserer kleinen Spasmacherin, und alles lachte!

Jetzt ist es aber schon reichlich spät! Wir rücken den Backtrog rasch an den warmen Ofen, lassen den Teig säuern bis morgen früh und gehen schlafen!

Karlchen hebt schüchtern seinen Finger und meint: „Herr Lehrer, wir haben ‚das Kreuz‘ vergessen!“

Da ich nicht wußte, was damit gemeint war, und auch aus den Angaben der Kleinen mir kein richtiges Bild machen konnte, wandte ich mich an die Oberstufe um Aufklärung. Die wollte auch nicht so recht mit der Sprache heraus — der Schleier des Geheimnisses breitete sich über einen alten Brauch! Auf gütiges Zureden erfuhr ich endlich: „Wenn der Teig über die Geisterstunde (12—1 Uhr nachts) stehen bleibt, macht die Mutter, wenn alle fremden Gäste fort sind und die Türe verschlossen ist, einen Strich mit dem Finger in den Teig längs des Troges und dann einen Querstrich. Dann kann der Teig nicht behert werden.“

Wir machen das nicht, wir auch nicht, aber... Ich mußte abwinken, damit mir nicht die namentliche Liste abergläubischer Personen unseres Dörfchens überreicht wurde.

1. Schuljahr (malendes Zeichnen): Backtrog, Backtrage, Mehlsack, Sauerteignapf u. dgl. (Helfer aus dem 4. Schuljahr.)

2. Schuljahr (schriftlich): Wie das Mehl ist: weiß, weich, staubig usw.

Wie der Teig ist: zäh, klebrig, steif usw.

3. und 4. Schuljahr (schriftlich): Unser Mehlsack erzählt.

5. bis 8. Schuljahr: Chemie der Teigbereitung.

Sprich noch einmal über die Teigbereitung!

Zur zusammenhängenden Darstellung wird besonders das 5. Schuljahr herangezogen.

Wer hat aus unserem Sachgebiet Fragen zu stellen?

Das schriftliche Fragesammeln als stille Beschäftigung für die oberen Jahrgänge der Einklassigen bereitet die mündliche Schülerfrage vor, führt die unterrichtliche Behandlung mitten ins Sachgebiet und stellt das den Kindern Interessante und Unverstandene in den Vordergrund der Betrachtung.

Die Klasse selbst versucht natürlich dem Fragesteller Antwort und Erklärung zu geben. Dadurch findet eine Anzahl Fragen ihre Erlebigung. Andere Fragen, die keine, eine unvollständige oder falsche Erklärung finden, werden an die Tafel geschrieben, in Fragegruppen geordnet und zusammengefaßt oder vorläufig zurückgestellt.

Den Fragegruppen wenden wir nunmehr unsere Aufmerksamkeit zu. Durch Versuch und Experiment suchen wir nach einer Lösung.

Hier das Tafelbild der Fragen in ungeordneter und geordneter Folge:

- | | |
|--|---|
| <p>1. Warum geht der Teig?</p> <p>2. Was für eine Bedeutung hat der Sauerteig?</p> <p>3. Was haben warmes und kaltes Wasser mit dem Gehen des Teiges zu tun?</p> <p>4. Warum geht der Teig besser, wenn er am warmen Ofen steht?</p> <p>5. Was für einen Zweck hat das tüchtige Kneten?</p> <p>6. Wir nehmen saure Milch zum Säuern. Dann schmeckt uns das Brot besser. Woran liegt das?</p> | <p>1. Welche Veränderung erleidet das Mehl durch den Sauerteig?</p> <p>2. Warum beeinflussen warmes Wasser, Ofenwärme und tüchtiges Kneten die Veränderung?</p> <p>3. Warum beeinflusst die saure Milch den Geschmack des Brotes?</p> |
|--|---|

Das Mehl verändert sich beim Säuern. Zur Lösung der Hauptfrage müssen wir daher zunächst die Bestandteile des Mehles kennenlernen.

Die Versuche werden unter meiner Leitung von den Kindern ausgeführt nach Wurthe: Präparationen für den Unterricht in der Naturlehre, 2. Teil, 2. Aufl., S. 266. (Osterwieck/Harz, 1928.)

Der Sauerteig soll eine Veränderung hervorrufen. Wir müssen uns ferner mit der Beschaffenheit des Sauerteigs beschäftigen.

Ein Junge erhält den Auftrag, etwas Sauerteig, in Wasser gelöst, unter dem Mikroskop (500fach) zu untersuchen und das geschaute Bild an die Tafel zu zeichnen.

Beim Vergleich mit unseren Bildern aus dem behandelten Sachgebiet „Ein Blick ins Reich der Kleinlebewesen“ stellen wir fest: Im Sauerteig sind eine Unmenge Hefezellen und Kurzstäbchen.

Ein Junge der Oberstufe berichtet über die erlebte Gärung beim Unterrichtsbild: Wir machen Wein mit Bierka-Hefe.

Daß unter dem Einfluß des Gärvorganges aus Stärke Zucker wird, war bekannt, und so erläuterte jetzt ein Junge der Oberstufe die Veränderung des Mehles durch den Sauerteig und damit auch das „Gehen“ des Teiges.

Die Lösung der 2. Frage bereitete jetzt keine Schwierigkeiten mehr, da Wärme und Feuchtigkeit als Gärungsförderer bekannt waren.

Zur Beantwortung der 3. Frage betrachteten wir saure Milch unter dem Mikroskop und fanden, daß eine Unmenge Kurzstäbchen sie bevölkert. Ähnliche Kurzstäbchen fanden wir auch im Sauerteig. Die Kurzstäbchen müssen im Brot also den säuerlichen Geschmack hervorrufen.

Hausaufgabe: Was die Hausfrau bei der Bereitung des Brotteiges beachten muß.

Mutterliebe und Kindesdank.

Arbeitsplan:

1. bis 3. Schuljahr: Mein liebes Mütterchen. (Religiöse Unterredung.)

4. bis 8. Schuljahr: „Die Schmitterin“ v. Falke. (Gedichtsbetrachtung.)

6. bis 8. Schuljahr: „Wenn du noch eine Mutter hast“ v. Kaulisch. (Gedichtsbetrachtung.)

Vorbemerkung: 6. bis 8. Schuljahr: Beim Unterrichtsbeginn werden an einzelne Kinder der Oberstufe Bücher verteilt mit dem Auftrag, ausgewählte Geschichten zu lesen, die vom Ergehen armer Waisenkinder berichten. Die Oberstufe soll die Geschichten zur gegebenen Zeit im Unterrichtsverlauf den Kleinen erzählen. (Psychologische Auswertung der Gemeinschaft.) Kinder der Oberstufe ohne bestimmten Arbeitsauftrag lesen entsprechende Erzählungen aus ihrem Lesebuch.

4. und 5. Schuljahr hören bei der religiösen Unterredung mit den Kleinen zu.

Religiöse Unterredung. Heute morgen, ganz früh sah ich „Hannsims“ Mutter mit dem Körbchen am Arm in ihren Sonntagskleidern aus dem Hause kommen. Wo die wohl hin wollte? (Gladebach auf den Kirchsennmarkt, Herbörn, Kleider kaufen.) Sie ist gewiß nach Herbörn; denn sie ging da oben den „Luch“ nauf. „Hannsims“ Hedwig wird es wohl kaum erwarten können, bis die Mutter heute nachmittag mit dem 3Uhr-Zug wiederkommt. Warum sich die kleine Hedwig wohl so freut? (Hat viele Sachen bestellt, die bringt die Mutter mit usw.) Das möchte ich gerne mal sehen, wenn unsere Hedwig heute nachmittag die Mutter da oben den „Luch“ runterkommen sieht! (Läuft ihr entgegen, ruft schon von weitem: Mutter, Mutter! usw.) Wie du deine Mutter mal abholen gingst, als sie von Herbörn kam! und du! und du! (Erebnisberichte.) Das laß ich mir gefallen; wenn ich doch auch noch einmal so klein wäre wie ihr! Habt ihr aber liebe Mütterchen! Wer wohl von euch die liebste Mutter hat? Da müßt ihr mir aber mal einzeln aufzählen, was euch eure Mutter schon alles geschenkt hat, was sie euch Liebes getan hat! (Die Kleinen zählen auf, berichten zusammenhängend. Bei Kindern, die sich wenig beteiligen, setze ich Zweifel in die Liebe ihrer Mutter. — Das löst auch ihnen die Zunge.) O, ihr habt alle sehr liebe Mütter!

Gestern saß ich in meinem Zimmer am Schreibtisch. Da hörte ich auf einmal ein Kind auf der Gasse ganz jämmerlich heulen, so — (nachahmen) —. Und es rief immer dazwischen: Mutter, Mutter! Ich sprang rasch ans Fenster und guckte. Da war es „Schäfers“ Wilhelmchen. Das hatten die bösen Kinder geschlagen. Was es da wohl bei der Mutter wollte? Du sollst mal das kleine Wilhelmchen sein und du die Mutter! Hier ist die Straße und hier ist Schäfers Haus! Die Mutter ist hier in der Stube und strickt! Jetzt mal los! — (Mit geringer Hilfe meinerseits entwickelte sich folgendes Spiel: Wilhelmchen kommt die Straße herauf, hält die Hände vors Gesicht und weint in kindlicher Einbildung bitterlich. Es ruft: „Mutter, Mutter!“ Mütterchen läßt die Arbeit ruhn, horcht auf, eilt ans Fenster, sieht ihren Liebling und läuft ihm entgegen: Wilhelmchen, was ist dir passiert? Wilhelmchen berichtet unter Schluchzen und Weinen sein Erleben. Die Mutter drückt sein Köpfchen an sich, wischt ihm die Tränen ab, streichelt ihn und spricht ihm Trost zu. Ich nehme Wilhelmchen die Hände vom Gesicht, schaue ihn an — er lacht!) Seht, unser Wilhelmchen weint schon nicht mehr; er kann wieder lachen, die Mutter hat ihn getröstet.

Ihr wißt, Ostern war „Kellers“ Friedachen so schwer krank. Die ganze Nacht durch brannten Kellers Licht. Da ging ich einmal mitten in der Nacht mit meiner Frau an Kellers Haus vorbei. Alle Kopfbacher lagen schon längst im Bett. Kellers Mutter war noch auf. Warum die Frau Lehrer da zu mir sagte: O, die arme Mutter! (Kann gar nicht schlafen, mußte Aufschläge machen,

mit dem Friedaachen sprechen, hat geweint, zum lieben Gott gebetet, daß Friedaachen wieder gesund würde.) Wir gucken Kellers Mutter mal ins Gesicht! (rote Augen, weiße Backen usw.) Wie du einmal krank warst! (Erlebnisberichte.)

Da wollen wir aber froh sein, daß wir alle noch unsere Mütterchen haben, die uns schöne Sachen schenken und Kleider und Schuhe und Essen und Trinken. Mütterchen, die uns die Tränen abwischen, wenn wir weinen, die uns pflegen und die für uns zum lieben Gott beten, wenn wir krank sind!

Ah, die armen Kinder, die kein Mütterchen mehr haben! Die Großen sollen euch mal von solchen armen Waisenkindern erzählen. (Die Oberstufe unterbricht ihre Arbeit, alle hören dem Vortrage eines Mädchens zu, das sich vor die Klasse auf einen Stuhl setzt und das Märchen: „Die Sterntaler“ erzählt. Im Wiederholungsvortrag wird noch einmal das Ergehen des armen Kindes geschildert.)

Ich will euch ein Gedichtchen sagen, das man zur Mutter spricht, wenn sie Geburtstag hat, über das sie sich gewiß freut! (Folgt Gedicht, das unter Mitarbeit einer Helferin im Nebenraum eingeprägt wird.)

2. bis 3. Schuljahr: Schriftliche Arbeit. (Wie ich meiner Mutter helfe.)

4. bis 8. Schuljahr: Gedichtbetrachtung „Die Schmitzerin“.

Die beiden Beispiele zeigen, daß die Arbeit der Kleinen sowohl die Unterlagen zur Weiterarbeit der Oberstufe als auch die Einstimmung für die Oberstufenarbeit geben kann.

Als solche Ausschnitte aus der Umwelt für die Gemeinschaftsarbeit der Einlehrerschule schlägt Kloos beispielsweise vor: Bauen und Wohnen. Im Wald. Im Luftmeer. Im Wassermeer. Spinnen und Weben. Welche Einzelfragen ein solcher Ausschnitt enthält, möge das Beispiel „Bauen und Wohnen“ zeigen:

1. Gruppenbild: „So laßt uns jetzt mit Fleiß betrachten!“

Alle Jahrgänge.

Auf der Baustelle: Beim Ausschachten, die Maurer, der Schreiner im Haus. Im Steinbruch. In der Lehmkaute. In der Sandgrube. Beim Schieferdecker. Auf dem Zimmerplatz.

Mittelstufe und Oberstufe.

Wir gucken der Heimat Erde in den Leib: Wie wir mit den Hoßbacher Versteinerungen bekannt wurden. Die Lehmgrube im „Brühl“. Die Sandgruben im „Weitzgewann“, im „Bustersod“ und in Bischhossen. In der Schiefergrube zu Niederweidbach (Gladenbacher-, Langhecker- und Rauber Schiefer). Im Niederweidbacher Grauwackenbruch. Besuch der Oberweidbacher Kalksteinbrüche. (Im Bicker Kalkwerk). Marmorbrüche an der Lahn. Die Grünsteinbrüche zu Nachelshausen. In den Basaltbrüchen des Westerwaldes. Unser Bauholz.

Oberstufe.

Geologie der Heimat: Schiefer, Grauwacke, Quarz, Basalt, Grünstein, Kalk (Brennerei — Mörtel), Ton, Lehm und Mergel. Fremde Bausteine in der Heimat und ihre Herkunft. Bilder aus der Erdbildungsgeschichte: Was uns die heimatischen Berge und Täler erzählen. Als noch feuerspeiende Berge in unserer Heimat tätig waren. Bilder vom Vulkanismus unserer Tage. Berühmte Vulkane der Erde und bemerkenswerte Ausbrüche. Vom Hausbau in wald- und holzarmen Gegenden (Schneehütte der Eskimos, Lehmhütte der Steppenhirten usw.). Vom Hausbau in steinarmen Gegenden. (Salomos Tempelbau. Holland und Holzeinfuhr. Backsteinbauten und Ziegeldächer in Norddeutschland. Kunststeine: Backstein, Schwemmstein, Schlackenstein, Beton und Zement.)

2. Gruppenbild: „Von fernher kommen wir gezogen und flehen um ein wirklich Dach.“

Alle Jahrgänge.

a) Liebe Gäste:

Unsere Schwälbchen kommen. Unser Kirschbaum blüht. Umzug. Bettler im Dorf.

b) Ungebetene Gäste:

Die garstigen Fliegen. Die Maus im Haus.

Mittelstufe und Oberstufe.

a) Liebe Gäste:

Die Zugvögel. (Gefiederte Wintergäste.) „Des Storchs Wiederkehr“ von Löwenstein. „Waldfkonzert“ von Dieffenbach. Kirschbaums Gäste aus der Insektenwelt. Von den „Höfen“ am Hofbach zur Dorfsiedlung. Durchgangsstraßen unserer Heimat in alter und neuer Zeit (Köln-Leipziger Straße). Wohlstandiges Betragen gegen durchziehende Fremde. „Die Handwerksburschen“ von Bierordt. „Der Bettler und sein Hund“ von Chamisso.

b) Ungebetene Gäste:

Die Stubenfliege. Von Ratten und Mäusen und anderen Plagegeistern. Wilde Kriegsvölker in der Heimat: Plünderung und Zerstörung von Guntershausen durch die Schweden. Aus der Franzosenzeit.

Oberstufe.

a) Liebe Gäste:

Vogelflug, Vogelbeobachtungsstation Rositten, Vogelinsel Teneriffa. Im Vogelparadies des Freih. v. Berlepsch auf Gut Seebach, Vogelschutz. Wie die Pflanzen den Insektenbesuch anlocken. Einbürgerung, Heimatrecht und Siedlung. Damaskie und die Bodenreform. Meldewesen. Die Gastfreundschaft bei uns und in den Sitten fremder Völker. „Gastlichkeit“ von Zahn.

b) Ungebetene Gäste:

Die Stubenfliege als Überträger ansteckender Krankheiten. Schädliche Mager und ihre Bekämpfung. Bifam- und Wanderratte — ihre Einschleppung. Der Dreißigjährige Krieg in unserer Heimat im Siebenjährigen Krieg, in den Koalitionskriegen, 1806/07, 1812, 1813.

3. Gruppenbild: Bauen und Wohnen im Wandel der Zeit.

Alle Jahrgänge.

Verdigung. Der Ofen. Unsere Beleuchtung.

Mittelstufe und Oberstufe.

Die Steedener Höhlen. Funde bei Wallenfels. Gräberfunde bei Hartenrod. Auf dem Wege zur Ruhe im engsten Kämmerlein: Was die Totenlinde am Weidbacher Berg den Hofbachern zu sagen hat. Friedhof und Gräberschmuck. Von der Totenwache und dem Leichengsang. Im Hause der alten Germanen. Ein Besuch auf der Saalburg. Die Ringwälle am Dünsberg. Herborn im Mittelalter. Die Herren von Wiedbach, von Dernbach, von Bicken, von Hohensolms und Burgsagen der Heimat. Von verschollenen Häusern im Dorf. Die Bauweise im Hinterland. Das Westertwälder Bauernhaus. Bauen und Wohnen in Sitte und Brauch der Heimat: Nichtfest. Hausinschriften. Fronfuhr beim Hausbau. Das Schloß zu Hohensolms. Der Wehlarer Dom. Die Elisabethenkirche zu Marburg. Die Niederweidbacher Kirche. Niederwalddenkmal. Wohnung und Gesundheit. Hütte und Schloß in der Dichtung.

Oberstufe.

Die Wohnung des Höhlenmenschen wird freigelegt. Im Hause des Pfahlbaumenschen. Wie die Bronzezeit kam. Wie das Eisen die Bronzezeit verdrängte. Die letzte Ruhe in Sage, Geschichte, Sitte, Sprache und Dichtung aller Zeiten und Völker. Vom Zeltschuß zum Eigenheim. Von der Leiter zum Fahrstuhl. Von der offenen Feuerstelle zur Zentralheizung. Vom Rienspan zum elektrischen Licht. Vom Loch in der Wand zum Glasfenster. Vom Strohdach zum Schieferdach. Vom Lehm Boden zum Parkett. Die Wandbekleidung im Wandel der Zeiten. Römer und Germanen. Aus der Geschichte des Städtebaus. Bauhütte und Freimaurer. Bilder aus der Zeit des Rittertums. Westfälischer Bauernhof. Schwarzwaldhaus. Bauden im Riesengebirge. Blockhaus und Farmer. Miete und Erbpacht, Gutsübergabe und Altenteil. Paläste, Dome und andere Bauwerke aus aller Welt: Reichstagsgebäude, Kölner Dom, Pyramiden, Wolkenträger in Amerika. Denkmale, Baustile und Kunst.

4. Gruppenbild: Bauen und Wohnen im Tierleben.**Alle Jahrgänge.**

Knabe und Nest. Wie unsere Schwälbchen bauen und wohnen. Vom Spinnlein. Die Schnecke und ihr Häuschen.

Mittelstufe und Oberstufe.

Baumeister unter den Insekten, Vögeln und Säugetieren der Heimat: Die Spinne und ihr Netz. Am Ameisenbau. Biene und Wabenbau. Der Spedht als Zimmermann. Die Reinedenburg. Maulwurfsbau. Die Schnecke und ihr Haus. Das Nest des Eichhorns. Köcherfliege und Hüllenswurm. „Bei Goldhähnchens“ von Seidel. „Das Böglein in der Wiege“ von Dieffenbach.

Oberstufe.

Baumeister unter den Insekten, Vögeln und Säugetieren: Erweiterung des Stoffes der mittleren Jahrgänge und Blick in andere Gegenden: Termiten, Biber, Webervogel, Schnecken und Muscheln des Meeres, Korallen.

Dabei löst sich jedes Gruppenbild wieder in Einzelfragen auf, so das erste „So laßt uns jetzt mit Fleiß betrachten“ in die folgenden:

Auf der Baustelle.

1. und 2. Schuljahr: Beim Ausschachten.
3. und 4. Schuljahr: Wir gucken der Heimateerde in den Leib.
5. bis 8. Schuljahr: Schiefer und Grauwacke.

In der Lehmgrube.

1. und 2. Schuljahr: Bei den Ziegelbrennern.
3. und 4. Schuljahr: Vom Fachwerkbau zum Backsteinhaus. (Hinterländer Bauernhaus.)
5. bis 8. Schuljahr: Zum geologischen Aufbau unserer Heimat: Lehm, Ton, Mergel.

In der Sandgrube.

1. und 2. Schuljahr: Unser liebster Spielplatz.
3. und 4. Schuljahr: Wie Karl und Wilhelm mit dem Quarz bekannt wurden.
5. bis 8. Schuljahr: Der Quarz und seine technische Verwendung.

Im Steinbruch.

1. und 2. Schuljahr: Im Steinbruch.
3. und 4. Schuljahr: Wie wir mit den Kofbacher Versteinerungen bekannt wurden.
5. bis 8. Schuljahr: Was uns der heimatische Steinbruch erzählt. (Kalk.)

Auf dem Zimmerplatz.

1. und 2. Schuljahr: Unsere Väter bei der Arbeit.
3. und 4. Schuljahr: Unser Bauholz.
5. bis 8. Schuljahr: Was es auf dem Zimmerplatz zu berechnen gibt. (Raumlehre.)

Vom gebrannten Kalk.

1. und 2. Schuljahr: Die Maurer und Weißbinder beim Kalklöschfen.
3. und 4. Schuljahr: Im „Bicker“ Kalkwerk.
5. bis 8. Schuljahr: Chemie des Kalkbrennens und Löschens.

*

Ein solcher Unterricht in Sachkreisen — die Fachgebiete mit ausgeprägter fach-eigener Struktur gehen ihre Eigenwege — ist für die wenigstufige Landschule besonders zu empfehlen, um aus den erwähnten Schwächen und Schäden des fächer-teiligen Unterrichts herauszukommen. Allerdings kann er bei allzu enger und ge-bundener Führung und beim Fehlen kindertümlicher Arbeitsanstöße in die Fehler des fächerteiligen Unterrichtes zurückverfallen.

Kloos verteilte seine eigne Arbeitsenergie derart auf seine einklassige Schule, daß er vorwiegend die Grundschule mit unmittelbarem Unterricht bedachte und die Ober-stufe mehr der selbständigen Eigenarbeit am Buch u. dgl. überließ. Da die Grund-schüler durch die Eigenart seiner Arbeit außerordentlich aufgelockert und zur Selbst-tätigkeit erzogen wurden, konnte er seiner Oberstufe schon ein erhebliches Maß von Eigentätigkeit in der Stillbeschäftigung zumuten, so daß sich der Weg bewährt hat.

AnderS verfährt Spielhagen¹. Er scheidet die Unterstufe (1. und 2. Schuljahr) und die übrigen Jahrgänge und arbeitet mit den Kleinen im gebundenen, mit den Größeren im freien Gesamtunterricht, d. h. in den Unterrichtsstunden, die nicht für Religions- und Übungsfächer bestimmt sind. Die Unterrichtsberichte, die sein Buch bringt, zeigen wohl ein starkes Bemühen des Lehrers, auch den stofflichen Aufgaben der Richtlinien Rechnung zu tragen, decken aber auch mitunter die Schwächen auf, die in dem wenig straffen Gang und dem nicht immer zielsicheren Dahingleiten liegen, oft gelenkt durch zufällige äußere Verbindungen. Die Unterrichtsarbeit, die von dem Leitgedanken ausging „Es segt der Sturm die Felder rein“, berührte nach Spielhagens Bericht folgende Punkte: Wind, Windrichtung, Windstärke, Wind-messer, Windgeschwindigkeit, andere Geschwindigkeiten, die Wetterfahne, die Ent- stehung der Luftströmungen, Sturmflut, Springsflut, die Geschichte vom Seesturm, ein Orkan in der Wüste, Gedichte von Seenot, Wirbelwind, Jesus und Nikodemus, geistige Wiedergeburt, Lesestücke von sittlicher Wiedergeburt, Passatwinde als Reise- winde, die Reisen des Kolumbus, die Kugelgestalt der Erde, der kreisförmige Erd- schatten, die Sonne als Maler, Entdeckungsreisen, die Kulturgeschichte des Schiffs, Windmühle, Windhund, Windspiel, Windpocken, Bakterien, Winde, wenden, Ge-

¹ M. Spielhagen, Gesamtunterricht in der Arbeitsgemeinschaft einer einklassigen Landschule. 3. bis 8. Jahrgang. Leipzig 1927.

wand, Bildbetrachtungen. — Man erkennt, daß dieser Gesamtunterricht der Oberstufe weniger Lebensauschnitte als stoffliche Ketten bringt. Auch verzichtet Spielhagen auf die einheitliche Stimmung und Gedankenwelt der Gesamtklasse, auf die Kloos besonderen Wert legt.

Es gilt nun, alle diese Gefahren des Gesamtunterrichtes zu vermeiden: die der Flachheit und Unergiebigkeit des Gelegenheitsunterrichtes, die der Starrheit und willkürlichen Konstruktion des Unterrichtes in Sachkreisen, die des bloß assoziativen Spiels beim Ablauf der zufälligen Reihen des „freien“ Gesamtunterrichtes. Sucht man dieses assoziative Spiel unter die Leitung von Ideen zu stellen und so einen Gesamtunterricht mit Leitgedanken (Nächstenliebe, Gemeinsinn, Tod, Kampf, Arbeit) zu gestalten, so entfernt man sich leicht von der naiven Betrachtung der Welt und setzt eine von begrifflichen Kategorien geleitete an ihre Stelle. Man pflegt dann nicht mehr das kindesgemäße Schauen und Deuten der Lebensauschnitte aus der eignen Welt des Kindes, sondern glaubt den verkleinerten Erwachsenen aus der eignen Welt herauszuführen und ihm Gesichtspunkte geben zu können, die der Lebensschau älterer und reiferer Menschen entsprechen. Wohl üben wir auch diese Betrachtungsweise, um der Wertwelt des Kindes ihr Sinngefüge zu geben, aber diese Art darf nicht als die ausschließliche auftreten.

Rückschauend könnten wir für die Landschule eine Form des Gesamtunterrichtes empfehlen, die folgenden Gesichtspunkten entspricht:

1. Wir haben zur Anbahnung des Verständnisses von Umwelt- und Gegenwartsleben auch solche Kenntnisse und Einsichten nötig, die aus Wissensgebieten mit stark ausgeprägter fach eigener Struktur entstammen. Dieses Wissen kann nur dann in der erforderlichen Gründlichkeit und Klarheit erworben werden, wenn der fachliche Aufbau und die fachliche Arbeitsweise gewahrt bleiben. Hierhin gehören Geschichte, Rechnen und Raumlehre.

2. Das religiöse Bildungsgut wird seine erzieherische Kraft am stärksten entfalten, wenn es in Verbindung mit der Vertiefung in die religiösen Persönlichkeiten der heiligen Schrift bleibt, so daß die Geschlossenheit und Ganzheit des Religionsunterrichtes eine Eingliederung in den Gesamtunterricht nicht verträgt.

3. Die Übungs- und Festigungsarbeit im Rechnen, Lesen, Schreiben, Turnen, Zeichnen, in der Arbeit an der Karte, an der Notentafel u. dgl. kann nicht ausreichend im Rahmen der Arbeitsgebiete des Gesamtunterrichtes und nicht immer in sinnvollen und lebenswirklichen Unterrichtssituationen erfolgen, obwohl beides nach Möglichkeit zu erstreben ist. Sie muß deshalb zum Teil besonders und in den durch die Eigenart der Fächer bestimmten Übungsgängen und Arbeitsformen betrieben werden.

4. Verwandte Fachgebiete sind zu verschmelzen, so die naturkundlichen Stoffgruppen unter sich und der deutsch- und heimatkundliche Unterricht, nicht um Brücken und Querverbindungen im Sinne der Konzentrationsbestrebungen zu schlagen, sondern im Interesse der gegenseitigen Hilfe der Stoffe, die sich bei einer solchen Betrachtungsweise einstellt.

5. Bei packenden Stoffen und Fragen und geeigneten Gelegenheiten verweile man, wenn sie bedeutungsvoll genug sind, Arbeitsmittelpunkte zu werden, und weite sie im Sinne des Gesamtunterrichtes zu Lebensausschnitten und sinnvollen Arbeitskomplexen aus.

6. Darüber hinaus stelle man plangemäß geeignete Lebensausschnitte in Form von Sachgebieten in den Mittelpunkt der Betrachtung und beachte bei der Gestaltung der Arbeit und der Wahl der Arbeitsrichtungen die geistige Eigenbewegung der Kinder und die Rücksichten auf den Bildungsplan. Das heimatliche Leben und die Beziehung des Dorfes zum gesamten Gegenwartsleben in Dorfarbeit, Dorfbrauch, Dorferlebnis, Dorfgemeinschaft mit alle dem, was Zeitung, Buch, Radio, Bildwerfer und andere Menschen von draußen berichten, geben genug Möglichkeiten zu einem Schauen und Deuten von Ausschnitten. Vorzuziehen sind diejenigen Lebensausschnitte, die für die Kleinen und die Großen zugleich reizvolle Arbeitsaufgaben enthalten und eine einheitliche Arbeitsatmosphäre ermöglichen und die ferner dem naiven und nicht durch abstrakte Kategorien geleiteten Denken der Kinder entsprechen.

7. Gelegentlich müssen die erarbeiteten Stoffe zu ihrer Festigung wie ihrer Lockerung und im Interesse einer Steigerung ihrer Beziehungen zueinander in neuen Reihen wiederholt werden, und zwar die im Fachunterricht gewonnenen Kenntnisse in Reihen und Zusammenhängen, die den Fragestellungen und Arbeitsrichtungen der Lebensausschnitte entsprechen, und die im Gesamtunterricht erarbeiteten Stoffe in den Ordnungen und unter Gesichtspunkten der Unterrichtsfächer, damit die Geordnetheit und Lebendigkeit des zu erarbeitenden Wissens gesichert werde.

8. Selbstverständlich sind darüber hinausgehende Versuche im Sinne Haertels, Kirchers, Gerdes und Köllings nach wie vor erwünscht.

Folgende Planskizze für den Gesamtunterricht ist für eine einklassige Schule gedacht und soll zeigen, wie die Wahl der zu betrachtenden Lebensausschnitte und Sachgebiete etwa getroffen werden könnte, um eine gelegentliche Vereinigung der verschiedenen Stufen zu ermöglichen. Sie möge ferner andeuten, wie in einem solchen Unterricht in Ausschnitten aus der Lebenswirklichkeit der Heimat und Fremde die Blickeinstellungen der verschiedenen Abteilungen gerichtet sein können und welche Fachgebiete dabei in das Blickfeld der Aufmerksamkeit gerückt werden. Die literarische, zeichnerische, musikalische, rechnerische und sittlich-religiöse Auswertung und Ergänzung der Sachkreise wurde nicht besonders gezeigt, weil sie sich in den meisten Fällen von selbst ergibt. Freilich umschließt ein solcher Plan nicht das Ganze der unterrichtlichen Stoffgebiete, weil er die Möglichkeiten und Notwendigkeiten anderer Ausschnitte aus der Lebenswirklichkeit, die durch ihre Gegenwartsbedeutung geboten erscheinen, nicht vorsehen kann. Welche Fülle von Anstößen zur geistigen Eigenbewegung, die namentlich den erd- und staatskundlichen Kenntnissen dienen, gehen doch z. B. von der Zeitung aus! Das sei vorweg gesagt, damit niemand diesen Versuch eines Planes etwa als maßgebendes Muster ansieht, sondern nur als ein Beispiel unter vielen heimatlich bestimmten Möglichkeiten.

1. Gang.

| Unterstufe | Mittelfstufe | Oberstufe |
|---|--|---|
| <p>Frühling in Haus und Garten.</p> <p>Ostererinnerungen. Arbeit im Garten. Gäste im Garten. Gartenblumen. Der blühende Baum. Am Bienenstand. Alle Vögel sind schon da.</p> | <p>Einführung in das Kartenverständnis. Schulhaus und Schulgarten.</p> | <p>Frühling im Garten.</p> <p>Naturkunde: Die Gartenerde und ihre Entstehung. Säen und Keimen. Die Wachstumsbedingungen. Gartenpflanzen und -tiere. Die Biene und die Blütenbestäubung.</p> <p>Erdkunde: Gartenkulturgebiete.</p> <p>Vom Aufenthalt der Zugvögel im Winter: Der Globus und die Kugelgestalt der Erde.</p> |
| <p>Sommerernte im Garten. Die Erdbeeren. Der Kirschaum. Was der Garten in die Küche liefert. Ungebetene Gartengäste.</p> | <p>Naturkundliche Beobachtungen im Garten.</p> <p>Wetterbeobachtungen.</p> <p>Das Dorf und die Dorfstr. Fortsetzung der Übungen zur Einführung in das Kartenverständnis.</p> | <p>Sommer im Garten.</p> <p>Naturkundliche Beobachtungen.</p> <p>Wie kommt es, daß die Tage länger werden?</p> <p>Deutsches Frühobst; Südf Früchte und ihre Erzeugungsggebiete.</p> <p>Das Konservieren des Obstes und des Gemüses. In der Konservenfabrik.</p> <p>Wetterbeobachtungen. Thermometer und Barometer.</p> <p>Übungen an der Karte von Deutschland.</p> |
| <p>Gute Freunde unter den Tieren.</p> <p>(Unsere Haustiere.)</p> <p>Das Pferd. Der Hund. Die Späßen auf dem Hof. Die Kaze. Kaze und Maus. Hühnerleben. Die Tauben.</p> | <p>Tierleben im Bauernhof.</p> <p>Die Umgebung des Dorfes. Beobachtungsgänge und ihre Auswertung.</p> <p>Die Heimatkarte.</p> | <p>Haustiere.</p> <p>Naturkundliches und Kulturkundliches von den Haustieren.</p> <p>Die deutsche Viehzucht. Deutsche Weidegebiete in Norddeutschland und Süddeutschland. — Die Haustiere bei fremden Völkern. Von wilden und verwilderten Pferden und ihrer Heimat.</p> <p>Fortsetzung der Übungen an der Karte von Deutschland.</p> |
| <p>Der Herbst kommt.</p> <p>Der Apfelbaum. Herbst im Garten. Herbst in Küche und Keller.</p> <p>Die Schwalben ziehen fort. — Erntedankfest.</p> | <p>Herbstfrüchte. Zugvögel. Der Garten im Herbst.</p> <p>Fortsetzung der Natur- und Wetterbeobachtungen wie der heimatkundlichen Übungen.</p> | <p>Der Herbst kommt.</p> <p>Laubverfärbung und Laubfall. Immergrüne Gewächse.</p> <p>Obst und Obstverwertung.</p> <p>Die Zugvögel und ihre Wanderstraßen.</p> <p>Der Wechsel der Jahreszeiten.</p> |

| Unterstufe | Mitteltstufe | Oberstufe |
|--|--|---|
| <p>Beobachtungen und Erlebnisse auf Unterrichtsgängen verschiedener Art als Mittelpunkt des Umgebungsunterrichtes.</p> | <p>Bilder aus dem Heimatkreis. Beziehungen unserer Heimat zum Rheinland. Die Flüsse unserer Heimat und ihr Weg.</p> | <p>Der Rhein. Sein Lauf. Rheinstädte. Das Leben am Rhein. Aus Sage und Geschichte. Der Kampf um den Rhein. Die niederrheinische Industrie. Der Wein und die weinerzeugenden Gebiete. Andere deutsche Ströme. Die größten Ströme der Welt.</p> |
| <p>Beim Kaufmann. Wir kaufen ein. Im Lager- raum. Was Kisten und Kästen erzählen.</p> | <p>Handel und Wandel im Heimatkreis. Wie die Waren reisen. Auf dem Markt. Was unsere Hei- mat an Waren verbraucht, die vom Meer und übers Meer kommen.</p> | <p>Die deutschen Meere. Leben und Treiben am Meer. Deutsche Hafencitäten. Das Schiff und seine Ent- stehung. Der Kompaß. Allerlei Meertiere.</p> |
| <p>Unser Haus. Beobachtungen am Neubau. Die Maurer. Die Schreiner. Der Dachdecker. Allerlei Tierhäuser.</p> | <p>Die Wohnung. Unsere Bauernhäuser. Haus- inschriften. Aus der Geschichte der Dörfer. Wie die Menschen früher wohnten. Die Woh- nungen der Tiere. — Im Steinbruch. Die Ziegelei. Die Sandgrube. — Unser Brunnen. Die Wasserleitung.</p> | <p>Die Wohnung. Typen deutscher Bauern- häuser. Siedlungsfragen. Stadt und Land. In der Großstadt. Das alte Bürgerhaus in deutschen Städten. Wohnungen der Naturvölker. Wohnungen in der Urzeit. Die Chemie der Baustoffe. Beim Hausbau. Aus der Mechanik: Die Grundeigen- schaften der Körper. Die Pum- pen.</p> |
| <p>Am warmen Ofen. Die Mutter am Herd. Der Ofen unser guter Freund und Diener. Die Kohle und das Holz. Der Schornsteinfeger. Wenn es brennt.</p> | <p>Feuer und Kohle. Die Menschen und das Feuer. Von der Feuerstelle zum Herd. Unsere Heizstoffe und ihre Herkunft. Wie die Kohlen in unsere Heimat kommen. Der Bergmann. Die Feuerwehr. Fortsetzung der Bilder aus dem Heimatbezirk.</p> | <p>Von der Heizung. Kulturkundliches und Volks- kundliches vom Feuer. Die Chemie des Verbrennungsvor- gangs. Aus der Wärmelehre: Entstehung, Verbreitung, Mes- sung der Wärme. Fragen der Heizwirtschaft. — Die Kohle, ihre Gewinnung und Ent- stehung. Deutsche Kohlen- gebiete. Der Bergmann.</p> |

| Unterstufe | Mittelstufe | Oberstufe |
|--|---|---|
| Gesund und krank. | | |
| <p>Wenn der Arzt kommt. Wie wir uns gesund halten. Unsere Zähne und ihre Pflege.</p> | <p>Beobachtungen am eigenen Körper. Wie wir uns gesund erhalten. Die Krankenschwester. Die Klinik in der benachbarten Stadt. Die Wasserversorgung. Fortsetzung der Bilder aus dem Heimatbezirk.</p> | <p>Der menschliche Körper und seine Gesundheit. Einzelfragen vom Bau und Leben des menschlichen Körpers. Die öffentliche Gesundheitsfürsorge. Gesundheitspflege. Die Wasserversorgung. Deutsche Heilbäder und Kurorte.</p> |
| 2. Gang. | | |
| <p>Bald kommt der Frühling. Winter ade! Die ersten Frühlingsblumen. Der Star ist da.</p> | <p>Vorfrühling. Natur- und wetterkundliche Beobachtungen. Das Schneeglöckchen. Der Star. Die Weidenkätzchen. — Rückschau auf die heimatkundlichen Stoffe.</p> | <p>Vorfrühling. Naturbeobachtungen. — Zusammenfassung der himmelkundlichen Stoffe. — Rückschau auf die behandelten erdkundlichen Stoffe von Deutschland. — Rückblick auf die naturkundlichen Stoffe.</p> |
| <p>Auf der Frühlingswiese. Die Wiesenblumen. Das Bächlein. Allerlei Wiesenbewohner. Die Gänse. Es klappt die Mühle.</p> | <p>Die Wiese im Frühling. Der Maulwurf. Die Grille. Der Frosch. Leben und Treiben im Bächlein. — Von der Mühle. Heimatkundliche Übungen: Dorf und Flur auf der Karte.</p> | <p>Die Wiese im Frühling. Das Gras. Wiesenblumen. Wiesenbewohner. Das Leben im Bach. Naturkundliche Beobachtungen am Dorfteich. — Grasflächen in fernen Ländern. Steppen und Wüsten. Übungen an der Karte von Europa.</p> |
| <p>Auf der Weide. Die jungen Lämmchen. Der Schäfer und sein Hund. Die Kühe und Ziegen auf der Weide. Von der Milch und der Butter.</p> | <p>Auf der Weide. Bilder aus der heimatischen Viehwirtschaft. Ewalds „Zweibein“. Tierkrankheiten. Tiereschuß. Fortsetzung der heimatkundlichen Übungen zur Einführung in das Kartenverständnis.</p> | <p>Bilder aus der heimatischen Viehzucht. Die heimatische Milchwirtschaft. Die Milch als Nahrungsmittel. Saure Milch (die chemischen Vorgänge). Ausländische Butter. Kondensierte Milch. Holland, Dänemark, die Schweiz als europäische Länder mit bedeutender Viehzucht.</p> |
| <p>Die Wiese im Sommer. Bei der Heuernte. Das Gewitter. In der Scheune.</p> | <p>Erntearbeiten im Sommer. Heuernte. Der Alee. Polizeiliche Vorschriften zur Erntearbeit. Natur- und Wetterbeobachtungen.</p> | <p>Sommerernte. Die Maschine im landwirtschaftlichen Betrieb. Was uns außerdeutsche Länder an landwirtschaftlichen Erzeugnissen liefern. Die Südfrüchte. Italien und Spanien. Die Frage der Zölle. — Die Entstehung des Gewitters.</p> |

| Unterstufe | Mittelstufe | Oberstufe |
|---|--|---|
| <p>Kirchweihfest. Bilder aus dem Dorffest.</p> | <p>Dorffeste und Dorfsitten.</p> | <p>Von fremden Volkstrachten und Volksitten. Ausgewählte Bilder aus dem Volksleben europäischer Länder.</p> |
| <p>Der Herbstwind. Drachensteigen. Die tollen Streiche des Windes.</p> | <p>Im Luftmeer. Von Wolken, Regen und Wind. Wetterbeobachtungen.</p> | <p>Im Luftmeer. Physikalische und chemische Fragen. Der Wind und seine Entstehung. Luftschiff und Flieger. Fahrten des Zeppelin (in Europa). Weltfahrt.</p> |
| <p>Mutter hat große Wäsche. Auf der Bleiche. Der Wind als Helfer.</p> | <p>Fortsetzung der Übungen aus der Heimatkunde. Natur- und Wetterbeobachtungen.</p> | <p>Die Meere um Europa. Europäische Hafenstädte. England als Seestaat. — Im Anschluß an den Umgebungsunterricht der Unterstufe: Aus der Physik und Chemie der Wäscherei.</p> |
| <p>Der Winter naht.</p> | <p>Fortsetzung der Übungen aus der Heimatkunde. Natur- und Wetterbeobachtungen.</p> | <p>Kältegebiete in Europa. Das Hochgebirge. Die Nordländer. Einfuhr aus den nordischen Staaten. Die Seefische.</p> |
| <p>Die warmen Kleider. Mutter stopft Strümpfe. Beim Schneider. Wie uns die Schafe zu warmen Kleidern verhelfen. Beim Schuhmacher.</p> | <p>Die Kleidung. Rohstoffe. Der Webstuhl. Wie die Menschen zur Kleidung kamen. In der Gerberei. In der Wollspinnerei.</p> | <p>Die Kleidung. Naturkundliches, Kulturkundliches und Volkswirtschaftliches. Zur Hygiene der Kleidung. Die wichtigsten Gebiete der europäischen Textilindustrie. Die Farbwerke.</p> |
| <p>Unsere Nahrung. Mutter backt Brot. Beim Bäcker. Wir schlachten. Was der Jäger mitbringt. Die Mutter in der Küche.</p> | <p>Unsere Nahrung. Das Brot und seine Geschichte. Wie die Menschen zu Brot kamen. Die heimatische Schweinezucht. Heimatliche Wildarten. Die ersten Gefäße.</p> | <p>Die Nahrung. Vom Nährwert der Speisen. Zur Hygiene der Ernährung. Das russische Wirtschaftsgebiet. Die europäischen Getreide- und Fleischgebiete. Völkerkundliches zur Wahl der Nahrung und der Nahrungsbereitung. — Die Herstellung der Kochgefäße.</p> |

| Unterstufe | Mittelstufe | Oberstufe |
|--|---|---|
| <p>In der dunklen Nacht. Mond und Sterne. Schutz in der Nacht. Die Lampe.</p> | <p>In dunkler Nacht. Himmelsbeobachtungen. Vom nächtlichen Schutz. Die Beleuchtungsmittel vom Kienspan zur Bogenlampe.</p> | <p>Die Erde als Himmels- körper. Tag und Nacht. Die Erde und der Mond. Die Stern- bilder. — Die Beleuchtung. Der Staat als Schutzein- richtung. Der Völkerbund. Rückschau auf die behan- delten Länder Europas und der natur- und himmelskund- lichen Stoffe.</p> |
| <p>3. Gang.</p> | | |
| <p>Feld und Flur im Früh- ling. Der Bauer pflügt. Aussaat. Die Lerche.</p> | <p>Feld und Flur im Früh- ling. Frühlingsboten. Bauern- arbeit im Frühling. Vom Grabstock zum Pflug.</p> | <p>Feld und Flur im Früh- ling. Natur-, Wetter- und Him- melsbeobachtungen. Die Aussaat. Die Dünge- mittel. Der Ackerboden und seine Bestandteile. Der Globus und die Erd- kugel. Die Jahreszeiten in den verschiedenen Zonen.</p> |
| <p>Alle Vögel sind schon da. Vogelleben. Der Buchfink und sein Nest. Die Schwalbe. Am Starkasten.</p> | <p>Die heimatische Vogel- welt. Unterrichtsgänge. Beobach- tung der Vogelstimmen.</p> | <p>Vogelleben. Bilder aus der heimatischen Vogelwelt. Vogelstimmen- wanderungen. Seltsame Vögel im Ausland: die Papageien, der Strauß, der Kolibri u. dgl.</p> |
| <p>Im Wald. Beerensuchen. Der Förster. Die Holzleser. Allerlei Gäste im Wald.</p> | <p>Im Wald. Waldbäume und Waldtiere. Einige bekannte Pilze. — Fortsetzung der Übungen zur Einführung in das Kartenver- ständnis.</p> | <p>Der Wald und seine Gäste. Naturbeobachtungen. Blüten- lose Pflanzen. Volkswirtschaft- liches. Deutsche Waldgebiete. Der Urwald in fremden Ländern und seine Bewohner.</p> |
| <p>Markttag ist heute! Die Schaubuden. Was es zu kaufen gibt.</p> | <p>Heimat und Fremde. Wir verreisen. Woher unsere Waren kommen.</p> | <p>Fremde Völker. Bilder aus der Völkerkunde.</p> |
| <p>Das Kornfeld. Ein Leben war's im Ahren- feld! Saat und Ernte. Wie das Samenkörnlein zu Brot wird. Stadtmaus und Feldmaus.</p> | <p>Das Getreidefeld im Sommer. Unsere Getreidearten. Acker- unkräuter. Mehl und Brot. „Eßt Roggenbrot“. Die Bewirtschaftung unseres Heimatbodens.</p> | <p>Der Getreidebau. Wie Mittelstufe. — Die Steigerung des Bodenertrags in der fortgeschrittenen Landwirt- schaft. Getreidebau im Aus- land. Das Getreide auf dem Weltmarkt. Zollgesetz. — Bilder aus dem Farmer- leben, dem Maisland, der Reis- kultur u. dgl.</p> |

| Unterstufe | Mittelstufe | Oberstufe |
|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">Das Feld im Herbst.</p> <p>Das Stoppelfeld. Die Kartoffelernte. Kartoffelbraten! Die Pferde mit dem Pflug.</p> | <p>Die Kartoffel. Andere Hackfrüchte. Die Zuckerrübe. Wie die Tiere Vorsorge für den Winter treffen.</p> <p>Wirtschaftsgebiete des Heimatbezirkes.</p> | <p style="text-align: center;">Das Feld im Herbst.</p> <p>Wie Mittelstufe. — Wirtschaftsgebiete der weiten Welt. Zuckerrüben und Zuckerrohr. Der Zucker in der verarbeitenden Industrie. In der Schokoladenfabrik.</p> |
| <p style="text-align: center;">Auf der Dorfstraße.</p> <p>Die Späßen. Das Auto kommt! Die Straße wird gelehrt. Der Polizeidiener. Fahrende Leute im Dorf.</p> | <p style="text-align: center;">Straßenleben.</p> <p>Dorf- und Landstraße. Naturleben am Weigrain. Der Straßenbau. Bilder von der Landstraße: Wanderburschen, Zigeuner, fahrende Leute, die Polizei, das Auto.</p> <p>Die Hauptstraßen der Heimat und ihre wirtschaftliche Bedeutung.</p> | <p style="text-align: center;">Die großen Verkehrsstraßen.</p> <p>Ihre geschichtliche Bedeutung. Straße und Siedelung. — Wie eine Großstadtstraße gebaut wird. — Telegraphenlinien.</p> <p>Die Schiffsstraßen. Bilder aus überseeischen Hafenstädten. Auf dem Ozeandampfer. SOS-Rufe mit dem Radio.</p> |
| <p style="text-align: center;">Wen wir verreisen.</p> <p>Im Postauto. Mit der Eisenbahn.</p> <p>Wie unsere Briefe reisen. Der Briefträger.</p> | <p style="text-align: center;">Vom Verkehr.</p> <p>Post- und Eisenbahnlilien der Heimat. Das Auto.</p> <p>Von der Schleife zum Wagen.</p> <p>Vom Einbaum zum Dampfschiff.</p> <p>Die Post in alter und neuer Zeit.</p> | <p style="text-align: center;">Vom Verkehr.</p> <p>Verkehrsmittel. Die Eisenbahn. Die großen Bahnstrecken in Deutschland und in fremden Ländern. — Die Post im In- und Ausland.</p> <p>Die Kraftzerzeugung in den neuzeitlichen Verkehrsmitteln. Brückenbauten und Tunnels.</p> |
| <p style="text-align: center;">In der Schmiede.</p> <p>Beim Schmied. Das Pferd wird beschlagen. Das Pferd.</p> | <p style="text-align: center;">Vom Eisen</p> <p>und von eisernen Dingen.</p> <p>Wie die Menschen zu Werkzeugen und Waffen kamen. Steinzeit, Bronzezeit, Eisenzeit.</p> <p>Die Waldschmiede und das Gußstahlwerk.</p> <p>In der Fabrik. Die heimatische Industrie.</p> | <p style="text-align: center;">Das Eisen.</p> <p>Wie Mittelstufe. — Die Eisengewinnung. Die Bedeutung des Eisens. Die Industrialisierung. Industriezentren in der Welt. Das Eisen bei Hochbauten. Die Wolkenträger in Amerika.</p> |
| <p style="text-align: center;">Winter, adel</p> <p>Was wir im Frühling spielen. Allerlei Frühlingsboten. Frühlingsarbeiten.</p> | <p style="text-align: center;">Der Frühling naht.</p> <p>Naturbeobachtungen. Die Sonne und ihre Bahn. Von der Zeit und ihrer Einteilung.</p> <p>Rückschau auf die Heimatkunde des Heimatkreises und Heimatbezirkes.</p> | <p style="text-align: center;">Vorfrühling.</p> <p>Natur-, Wetter-, Himmelsbeobachtungen. — Die Sonne als Himmelskörper. Das Sonnensystem. —</p> <p>Rückschau auf die Stoffe der Himmelskunde, der Erdkunde (der außereuropäischen Erdteile) und der Naturkunde.</p> |

Wenn man versucht, solche Pläne aufzustellen, die natürlich die wirkliche räumliche und geistige Umwelt der Kinder in heimatischen Ausschnitten zeigen müssen, dann erscheint die Abteilungsgliederung am natürlichsten, die Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe auseinanderhält. Die beiden ersten Jahrgänge treiben Umgebungsunterricht, in dem vorigen Planbeispiel in einem Jahre aus dem Gesamtgebiet „In Haus, Hof und Garten“ und in den beiden nächsten Jahren „Auf der Wiese und zu Hause“ und „In Feld und Wald und auf der Dorfstraße“, die freilich ständig ineinanderfließen. Es schadet nichts, daß der Kursus für die Unterstufe in unserem Falle mit Rücksicht auf eine häufige Vereinigung mit der Mittel- und Oberstufe dreijährig ist, obwohl nur zwei Jahrgänge vorhanden sind; er könnte auch ebensogut vier- und mehrjährig sein, denn es kommt ja hier nicht auf die Erarbeitung von einzuprägendem Sachwissen an, sondern es handelt sich bei diesen Sachstoffen immer um die Arbeitsgrundlagen und die Gelegenheit zur Ausbildung geistiger Funktionen. Die Mittelstufe betrachtet die Ausschnitte unter dem Gesichtspunkte eines sich an das naive und konkrete Denken der Kinder wendenden Heimatkundeunterrichts und verbindet damit, wenn es geht, ihre Übungen zur Einführung in das Kartenverständnis und die Erarbeitung der Heimatkunde von Kreis und Heimatbezirk. Und die Oberstufe geht mit natur- und erdkundlichen Arbeitsmethoden an die Stoffe heran und erarbeitet dabei Kenntnisse aus der Biologie, Physik, Chemie, Technologie, Volkskunde, Bürgerkunde, Volkswirtschaftslehre und Erdkunde.

Hinsichtlich des zuletzt genannten Fachgebietes läßt der Planentwurf erkennen, daß wir erdkundliche Fragen sowohl als Anschlußstoffe wie als Leitstoffe verwenden. Wenn man noch hinzunimmt, daß die kräftigsten Anstöße für erdkundliche Arbeiten immer aus packenden Gegenwartsereignissen kommen, also mit bestimmten Zeitungsrichtungen gegeben sind, wird man nicht befürchten können, daß der Erdkundeunterricht bei dieser Sachlage zu kurz käme. Natürlich bleiben Lücken, und die sollen bleiben, weil wir vom flüchtigen Berühren der Stoffe und dem angeklebten Leitfadenswissen loskommen wollen. Unser Plan ordnet die erdkundlichen Anschluß- und Leitstoffe so, daß ein Stück System sowohl in der Anordnung der himmelskundlichen Stoffe wie in der Verteilung der erdkundlichen Stoffe auf die drei Jahreskurse gewahrt wird. Auf diese Weise wird ein größeres Heimischwerden in den jeweiligen Jahresarbeitsgebieten erzielt.

Solche Versuche eines planvollen Gesamtunterrichtes zeigen stets, daß eine restlose Durchführung des Gesamtunterrichtes zu unnatürlichen Anordnungen führen muß. Denn manche der in den Gesamtunterricht eingegliederten Fachgebiete erfordern gelegentlich ihren sacheigenen Weg ohne innere Bindung an die jeweiligen sachlichen Hauptaufgaben des Gesamtunterrichtes, so z. B. die Einführung in das Kartenverständnis, so daß beides zu berücksichtigen ist: die inneren Beziehungen der Einzelfragen eines Lebensgebietes und die Zusammenhänge der Einzelübungen und Fragestellungen innerhalb der Fachgebiete. Manchmal wird dann der Gesichtspunkt und Leitgedanke des gesamtunterrichtlichen Sachgebietes, ein andermal der des sacheigenen Arbeitens und Vorwärtsschreitens stärker seine ordnende Kraft geltend

machen. Wenn sich die Oberstufenarbeit von dem Grundschulunterricht unter anderem darin unterscheidet, daß sie zur Ehrfurcht vor dem Bildungsgut erziehen und für Gründlichkeit und Klarheit im Wissen sorgen soll, dann muß sie sich vor einer Mißachtung dieser Gegebenheiten hüten.

Daß wir den Geschichtsunterricht nicht in den Gesamtunterricht aufgehen lassen möchten, wurde schon gesagt. Dazu noch einige begründende Worte.

Jeder Praktiker kennt die Schwierigkeiten und Hemmungen, die dem Geschichtsunterricht infolge des unentwickelten Sinnes der Kinder im Volksschulalter für politische Verhältnisse und geschichtliche Zusammenhänge entgegenstehen. Wer nun angesichts dieser Schwierigkeiten an dem Erfolg des Geschichtsunterrichtes überhaupt verzweifelt und ihn in das noch nicht vorhandene 9. und 10. Schuljahr oder in die dafür noch nicht ausreichend entwickelte Fortbildungsschule verweist, der arbeitet mit an der Versteifung der Verständnislosigkeit der Geschichte gegenüber, die wir im deutschen Volk, besonders der deutschen Arbeiterschaft, beklagen müssen und die das gegenseitige Verstehen und den Willen zur politischen Verständigung so sehr erschwert. Man hat die hier sich offenbarenden Nöte früher nicht gesehen, vom pädagogischen Blickpunkt aus nicht, weil man die Festigung des Leitfadenswissens als brauchbares Ergebnis der Unterrichtsarbeit buchte, vom politischen Gesichtspunkt nicht, weil wir noch kein Volksstaat waren. Wer nun heute dem geschichtlichen Bildungsgut keine besondere Bedeutung mehr beimißt und glaubt, ohne die Grundlage dieses Bildungsgutes „geschichtliches Denken“ und „geschichtliches Interesse“ zu erzielen, der irrt zum mindesten in der Einschätzung der Dauer und der Tiefe dieser Nachwirkungen.

Hierin liegen auch die Gründe gegen die restlose Eingliederung des Geschichtsunterrichtes in den Gesamtunterricht. Wohl lassen sich kulturgeschichtliche Bilder auch zusammenhanglos und aus dem übrigen Zeitgeschehen herausgelöst für sich verstehen und demgemäß in dem Gesamtunterricht unterbringen, wie es beispielsweise Gerdes („Kulturgeschichte in Anlehnung an die Heimat“. Aus Eckhardt-Liese, „Landschulleben“. Belg, Langensalza 1930) zeigt:

| Thema des Gesamtunterrichts | Geschichtliche Stoffe für beide Abteilungen | Besondere Arbeit der 1. Abteilung (8. Schuljahr) | Besondere Arbeit der 2. Abteilung (5.—7. Schuljahr) |
|--|--|--|---|
| Frühling, Feldstellung. | Der heimatgläubige Germane. Die germanische Götterwelt. Die Christianisierung Ostfrieslands und Deutschlands. Ludger, der friesischer Missionar. Bonifatius. | Erinnerungen an den Kampf zwischen Christentum und Heidentum. Überreste in der plattdeutschen Sprache. | Die germanischen Göttergestalten. Ludger in Ostfriesland. Raddob. |
| Wanderung üb. Moordorf, Lannenhausen, Meerhusen nach Aurich. | Das Hünengrab in Lannenhausen. Die Steinzeit (Grabungen, Museumsbesuch). Das Nonnenkloster in Meerhusen. Das Klosterwesen in Ostfriesland. | Die ostfriesischen Klöster. Überreste derselben. Sammlung von Orts- und Flurnamen. Die Säkularisation der Klöster in Ostfriesland. | Das Kloster. Aus den Einzelerzählungen der Arbeitsgemeinschaft für den Geschichtsunterricht des Bremischen Lehrervereins. |

| Thema des Gesamtunterrichts | Geschichtliche Stoffe für beide Abteilungen | Besondere Arbeit der 1. Abteilung (8. Schuljahr) | Besondere Arbeit der 2. Abteilung (5.—7. Schuljahr) |
|---|--|---|---|
| Sonnwendfeier. | Sonnenwende der Germanen. Vgl. das erste Thema. | — | — |
| Kreiseingeseffene wandern nach Amerika aus. | Die Entdeckung Amerikas. Christoph Columbus, Bartholomäus Diaz, Vasco de Gama. Geschichte der Auswanderung, insbesondere der ostfriesischen. | Die Entdeckung des Seeweges nach Ostindien. Der deutsche Handel vor und nach der Entdeckung Amerikas. | Christoph Columbus und die Neue Welt. Entdecken um 1492. Die Hamburger in Ostfriesland. |
| Obstbau. | Im Klostergarten. | Sammlung von Lehnwörtern. Die Bedeutung der Klostergärten für die Landwirtschaft. | — |
| Unsere Dorfstraße. | Wie die Straße gebaut wurde. Die Posthaltestelle in Georgsheil. | Die Entwicklung des Landstraßennetzes in Ostfriesland an der Hand von Skizzen. Die Geschichte der Straßenverkehrsmittel. (Wagen, Fahrrad, Auto.) Das Postwesen in Ostfriesland. | Sammlung von Erzählungen aus Großvätertagen, als die Postkutsche noch fuhr. |

Aber die Schicksalsgeschichte unseres Volkes mit ihrem Auf und Nieder und der dramatischen Wucht ihrer Geschehnisse verliert ihre Wirkung, wenn man sie zerstückelt oder in einer übersichtlichen und gedrängten Abschlußbetrachtung kennenlernt, was niemals zum Erleben führen kann.

Achstes Kapitel.

Die Arbeitsformen der Landschule.

Was wir von der Unterrichtsmethode in der neuen Schule halten, wurde bereits gesagt, Wir stehen ihr freier gegenüber, als es ehemals der Fall war, sehen aber doch die Gesetzmäßigkeiten, die sich aus den Wechselwirkungen zwischen der Eigenart des Stoffes und den Formen des kindlichen Geisteslebens ergeben, und wissen auch zugleich, daß über den Gesetzmäßigkeiten der Methode die Kraft der Lehrerpersönlichkeit steht.

Die Landschule muß in der Gestaltung der Schülerarbeit ihre besonderen Wege gehen (wir sehen das Wesentliche der Methode des Lehrers heute darin, daß sie dem

Schüler zur rechten Methode des Arbeitens verhelfen), weil sie an besondere Gegebenheiten gebunden ist, die in der vollausgebauten Stadtschule fehlen oder anders liegen. Durch die Vereinigung mehrerer Altersstufen in einer Klasse ist sie genötigt, der Stillbeschäftigung einen größeren Raum zu gewähren und die Kraft des Selbstlernens und eigentätigen Arbeitens auszubilden. In der mehrklassigen Schule wird die freie geistige Schülerarbeit namentlich in den Stunden des unmittelbaren Unterrichtes, also in den eigentlichen Unterrichtslektionen des Lehrers, gepflegt; in der wenigstufigen Schule geschieht dieses „Organisieren der kindlichen Schaffenskräfte“ wohl auch in dieser Zeit des unmittelbaren Unterrichtes, aber mehr innerhalb der sogenannten Stillbeschäftigung. Zu dieser Besonderheit der Landschule tritt die andere, daß ältere, reifere Kinder mit jüngeren gemeinsam unterrichtet werden müssen; daraus ergeben sich Möglichkeiten des Helfer- und Pfliegerdienstes, mit dessen Veredlung wir uns zu beschäftigen haben, des geistigen Austausches im unmittelbaren Unterricht und einer Arbeitsgestaltung, die sich den einzelnen Begabungen stärker anpassen kann, als es der inneren Differenzierung innerhalb der Altersklasse möglich wäre. Noch eine dritte Tatsache bestimmt die Eigenart der Arbeitsformen der Dorfschule: das Landkind selbst, das sehr wohl zur Arbeitsgesinnung erzogen werden kann, dessen Arbeitseifer sich jedoch nicht so sehr im lebendigen und schlagfertigen Hin und Her des Schülergesprächs, als in der treuen, gründlichen und selbständigen Erledigung übernommener Arbeiten offenbart.

Die Stillbeschäftigung ist noch zu sehr eine bloß reproduktive Geistesbetätigung. Man läßt schriftlich zusammenfassen und wiedergeben, auch abschreiben und allerlei Übungen anfertigen, die der Rechtschreibung, der Sprachlehre, dem Rechnen dienen; dazu kommen Niederschriften über Erlerntes und Erlebtes, alles in einer einseitigen Pflege des schriftlichen Ausdruckes und ohne ausreichende Berücksichtigung der Kräfte des Erarbeitens und Gestaltens. Natürlich müssen auch Übungen zur Festigung des Notwendigen sein, aber nicht nur solche und nicht allein in der Form des Schreibens, sonst bleibt der Vorwurf zu Recht bestehen, daß die wichtigsten Instrumente unserer Schüler die Ohren und die Federhalter sind. Wie sehr viel anders das werden kann, haben die Erfahrungen ausländischer Schulen mit der Durchführung des Daltonplanes gelehrt. Alle diese Pläne stimmen in dem Kerngedanken überein, daß sie an die Stelle der Selbsttätigkeit die Selbstbildung setzen; sie irren in der Überspannung dieses Gedankens und der Unterschätzung des arbeitgemeinschaftlichen Luns. Aber der Kerngedanke der Pflege der Selbstbildung sollte von der wenigstufigen Schule mit ihrem Zwang zur Abteilungsgliederung und Stillbeschäftigung viel mehr beachtet werden.

Zur rechten Selbstbildung gehört vor allem das geeignete Buch, das ohne ständige Lehrerhilfe vom Kinde selbständig und ohne Schwierigkeiten durchgearbeitet werden kann. Viele der auch in Landschulen benutzten Sachbücher wenden sich in ihrer sprachlichen Darstellung und in der Art, wie die einzelnen Stücke die Dinge sehen, an den Erwachsenen und gehen deshalb über die Köpfe der Kinder hinaus,

so daß die danach erstatteten Schülervorträge oft den Eindruck auswendiggelernter unverstandener Sätze machen. Andere sind zu leitfadenschaft gedrängt und reizen deshalb nicht zum Mitgehen. Franz Lichtenberger der der Hauslehrer- und Charonbewegung nahestand, empfiehlt mit Recht die Schaffung von Sachbüchern, in denen Erwachsene, die sich auf ein bestimmtes Kindesalter eingestellt haben, in ihrer Sprechsprache zum Kinde reden. Wir entnehmen seinem Aufsatz über „die kindertümliche Jugendschrift“ (Jugendschriftenwarte 1930, Nr. 8) folgende Beispiele und Gegenbeispiele aus bekannten Sachbüchern:

1. Aus älteren Sachbüchern.

Georg Biedenkapf, „Aus Deutschlands Urzeit“. Hermann Paetel, Berlin.

Viele Geräte zum Spalten und Hämmern sind mit einem runden Loch versehen; offenbar waren sie gestielt. Natürlich interessiert es uns, zu wissen, wie diese Löcher gebohrt wurden. Man hatte ja in der Steinzeit noch keine Metallbohrer. Wie man aus Fundstücken und ferner aus Beobachtungen bei Naturvölkern ersehen kann, stellten die Pfahlbauleute das Stiel- oder Schaftloch folgendermaßen her: Sie nahmen ein Holunderholz oder einen Röhrenknochen und brachten ihn in ein Holzgestell, derart, daß er, ohne vom Platz zu rücken, um seine Achse gedreht werden konnte. Diese Drehung erfolgte in der Schleife einer hin- und herbewegten Bogensehne und beschrieb auf dem zu durchbohrenden Stein einen Kreis. Vorher hatte man eine kleine Vertiefung gehauen und Quarzsand hineingestreut, damit das Kreisende des Knochen- oder Holzbohrers besser fassen konnte.

Lh. Zell, „Unsere Haustiere“. Buchhandlung Vorwärts, Berlin.

Herr Böhm, der uns freundlich begrüßt, erzählt uns, daß er auf ein Schwärmen der Bienen für den heutigen Tag rechnet oder es vielmehr befürchtet. Er erklärt uns nämlich, daß er ein solches Schwärmen durchaus nicht wünscht. Er hat, wie er uns erzählt, früher gewöhnliche deutsche Bienen gehabt, aber fast alle infolge von Seuchen verloren. Jetzt hat er Heidebienen, die sowieso gern Schwärmen. Durch das zu häufige Schwärmen wird das Volk zu sehr geschwächt. Herr Böhm erklärt uns näher, aus welchen Anzeichen er auf ein Schwärmen der Bienen schließt. Einmal seien die Bienen sehr aufgereggt. Bei regelmäßig arbeitenden Bienen kann man ein gemessenes Benehmen beobachten. Außerdem seien sonst niemals eine solche Menge von Bienen auf den Flugbrettern zu sehen. Sodann sei das Wetter zum Schwärmen sehr geeignet. Das sind nach seinen Angaben nur Wahrscheinlichkeiten für ein beabsichtigtes Schwärmen. Viel sicherer ist das sogenannte Lüten der alten Königin und das sogenannte Quaken der neuen Königin. Zwei Königinnen bekämpfen sich nämlich auf Tod und Leben oder eine wandert aus.

Karl Kraepelin, „Naturstudien in Wald und Feld“. W. G. Teubner, Leipzig.

Aus der Tatsache, daß derartige Pflanzen namentlich da zu finden sind, wo der Sommer wenig Regen bringt, hat man geschlossen, daß immergrüne Blätter besonders widerstandsfähig gegen die Trockenheit sind. Dann aber hat man weiter beobachtet, daß immergrüne Blätter vielfach auch da auftreten, wo die Periode der günstigen Lebensbedingungen außergewöhnlich kurz ist, wie im hohen Norden, auf den Kämmen der Gebirge oder in nebelreichen Mooren. In allen diesen Fällen müssen die dort wachsenden Pflanzen im Laufe des Sommers mit viel weniger Sonnenschein und Wärme sich begnügen, als etwa auf unseren Wiesen, und man meint daher, diese Pflanzen hätten, wenn endlich der Frühling mit Macht hereinbricht, gewissermaßen nicht soviel Zeit zu verlieren, um erst Knospen zu entwickeln und Blätter zu treiben, ihnen seien also die immergrünen Blätter verliessen, um auch die ersten wärmenden Sonnenstrahlen schon voll zum Ansaß der Blüten und neuen Zweige ausnützen zu können.

W. Juzi, „Krupp, 1812—1912“. Schaffsteins Grüne Bändchen. Schaffstein, Köln.

Zum ersten Male wird hier vor der Öffentlichkeit der Nachkomme von Friedrich Krupp genannt, dem es beschieden war, das, was sein Vater erfunden und begonnen, erfolgreich zum Ziele zu führen: Alfred Krupp, geboren am 26. April 1812, beim Tode des Vaters also noch nicht 15 Jahre alt. Auch für ihn gab es keinen Königsweg auf die Höhe der Erfolge und des Glanzes, auch ihm war ein vollgerüttelt Maß der Not, der Mühen und der Sorgen zugemessen, unter denen sein Vater gelitten und denen er schließlich erlegen war. Schon zu Lebzeiten seines Vaters vielfach zu Geschäften herangezogen, fiel ihm nun nach dessen Tode in einem Alter von noch nicht 15 Jahren alsbald die Aufgabe zu, den ins Stocken geratenen Betrieb der Fabrik wieder in Gang zu bringen, die teilweise verlorengegangene Fühlung mit der Kundschaft wieder herzustellen und neue Kunden zu erwerben.

2. Das neue, kindertümliche Sachbuch.

M. Theuermann, „Von Steinbeil und Urne“. Ernst Wunderlich, Leipzig.

Einmal fand ein Mensch beim Suchen einen Stein, der paßte recht gut zu einem Hammer. Und dort, wo der Stein am dicksten war, da hatte das Wasser oder sonst wer ein tiefes Loch in den Stein gemacht. Da hat nun der Mensch einen recht dünnen harten Stein genommen und hat das Loch noch richtig rund damit gemacht. Dann hat er einen dicken Stock durch das Loch geschlagen. Und er hat sehr pochen müssen, weil der Stock etwas dicker war als das Loch. Aber dann saß der Stein auch fest. Und da hatte der Mann den ersten richtigen Hammer erfunden. — Nun wollten aber die anderen Menschen auch gleich solche Hämmer haben. Sie suchten auch nach Steinen mit Löchern. Aber von solchen Steinen gab es nicht viel. Da machten die Menschen selber Löcher in die Steine. Da mußte so ein spitzer Stein wieder Bohrer sein. Weil der spitze Stein aber oft abbrach, da haben später die Menschen einen kurzen Stock von hartem Holz auf die Stelle am Hammerstein gestemmt, wo das Loch werden sollte. Der Stock sollte Bohrer sein. Auch feinen, harten Flußsand streuten die wilden Männer unter den Bohrer. Ein Mann hielt einen breiten Stein, der ein bißchen hohl war, auf den Bohrer und drückte ihn auf den Hammerstein. Und rechts und links standen zwei Männer dabei. Jeder von diesen beiden Männern hatte ein Ende von einem Lederriem in der Hand. Der Riemen war um den Bohrer geschlungen. Nun zog der eine Mann sein Strickende nach seiner Seite hin. Der andere hielt sein Ende straff angezogen und ließ seinen Kameraden tüchtig ziehen. Bei diesem Ziehen aber drehte sich der Bohrer ein paarmal herum und die feinen Sandkörnchen, die unter dem Bohrer auf dem Stein lagen, wurden auf den Stein gedrückt. Und sie bisßen und kragten wie feine, scharfe Zähnchen kleine Teile aus dem Stein heraus. Dann zog der andere Mann sein Strickende zurück. Wieder mußte der Bohrer sich drehen und der Sand arbeiten, bis endlich das Loch fertig gebohrt war. Das hat natürlich sehr, sehr lange gedauert. Und die Männer werden dabei noch mehr geschwitzt haben als der Schmied, der uns heute einen eisernen Hammer schmiedet.

Erich Bockemühl, „Das kleine Bienenbuch“. Marholds Jugendbücher. Marhold, Halle a. d. S.

„Ja, wir können bald einen Schwarm erwarten“, sagte der Vater, „in dieser Woche wird er sicher noch kommen. Ernst kann morgens immer mal aufpassen, damit er uns nicht wegfliegt.“ — Und richtig, an einem Morgen gegen 11 Uhr da ging's los. Auf einmal ein Summen, ganz anders als sonst, viel höher, viel schöner, so wie Musik — und die Bienen flogen nicht nur aus dem Kasten, sie stürzten und taumelten kopfüber heraus. Und um das Bienenhaus her war die Luft schwarz von Bienen. „Vater, sie schwärmen“, rief Ernst zum Fenster herein, und bald kam der Vater und sagte: „Da setzen sie sich an. Siehst du, da an den Zweig am Apfelbaum, da sammeln sie sich.“ Und es dauerte nicht lange, da hing an dem Apfelbaum eine dicke Bienentraube, wohl 30 cm lang, Biene an Biene. Das war das neue Volk, das aus dem alten Korb ausgeflogen war. Der neuen Bienen waren soviel geworden, und sie hatten auch soviel Honig, daß sie sich teilten. Das alte Volk hatte ein junges bekommen. Der alte Bien, so sagt

man, hatte einen jungen Bienen bekommen. Und das neue Volk hing da mit der alten Königin am Baume, und in dem Korb war nun eine junge Königin, und an dem Korb flogen die Bienen weiter, als ob nichts gewesen wäre.

Heinrich Buchenne, „Das Erfinderbüchlein“. Marholds Jugendbücher. Marhold, Halle a. d. S.

An einem schönen Sommerabend spazierte in der Theaterpause vor dem Mannheimer Theater ein kleiner, dicker Mann schnell auf und ab. Er hatte einen grünen Militärfrack mit goldenen Knöpfen an und schwarze, enge Hosen. Ein sehr hoher, steifer Halskragen quetschte ihm den dicken Hals fast zu. Aber der kleine Mann lief sehr fröhlich auf und ab und lachte ab und zu laut vor sich hin. Er schien sich sehr zu freuen. — Dieser Mann war der Forstmeister Freiherr v. Drais aus Karlsruhe. Ein Priester trat zu ihm und sagte: „Nun, Herr Baron, Sie denken wohl wieder über eine Erfindung nach?“ — „Stimmt, stimmt“, sagte der Forstmeister. „Sehen Sie, eben ist es mir eingefallen. Es ist sehr gut, sehr gut!“ — „Was soll es denn diesmal werden?“ fragte der Priester. — „Also ich werde ein Rad bauen. Darauf können Sie drei- bis viermal schneller vorankommen, als wenn Sie laufen.“ — Der Priester lachte: „Das wird wohl eine Art Pferd auf Rädern?“ — „Nein, nein! Passen Sie auf: Hinten ein Rad aus Holz, vorne ein Rad aus Holz, in der Mitte ein Sattel zum Sitzen, vorne eine Lenkstange! Fertig!“ — „Ja, aber: Wie soll das Ding sich denn bewegen? Da müssen Sie doch ein Uhrwerk...“ — „Ach was, Uhrwerk! Die Sache muß billig sein. Der Sitz wird so hoch gemacht, daß die Füße auf die Erde kommen, und da stößt man sich ab. Man läuft mit dem Rad. Und wenn's bergab geht, dann fährt man von selbst.“ — Da schellte es im Theater, die Pause war zu Ende.

Zweifellos sind die zuletzt mitgeteilten Ausschnitte lebensvoller und kindertümlicher, aber es bleibt doch noch die Frage, ob die Umwandlung des Stoffes in eine von Gesprächen durchsetzte Erzählung, wie es die beiden letzten Beispiele tun, immer zu einem klaren Erfassen des Sachverhaltes führt.

Daß immer noch das alte, nunmehr durch den Bildschmuck etwas neuzeitlich hergerichtete Realienbuch in den Schulranzen der Landkinder zu finden ist, zeigt doch, daß man mit vielen Sachbüchern noch nicht restlos befriedigt ist. Was die Landschule braucht, fehlt zum Teil noch, nämlich eine Bücherei des Wissens, die in etwa 200 bis 300 Bändchen kindertümliche Monographien gibt, die man als Jugendbüchereien etwa neben die für den Erwachsenen bestimmten „Kosmoschriften“ oder die Schriften „Aus Natur und Geisteswelt“ und ähnliche Sammlungen stellen könnte. Auch Bilderbücher aus den verschiedenen Wissensgebieten, Kartenwerke, Blätter mit graphischen Darstellungen u. dgl. müßten in der Landschulbücherei zur Benützung für die selbstbildende Stillbeschäftigung vorhanden sein. Das alles sind Bücher zur Arbeitsgrundlage; sie liefern das Material — Text, Karte, Schaubild, Bild, Zahlenzusammenstellung — zur Arbeit. Sie sind uns die wichtigsten Arbeitsmittel für die Stillbeschäftigung. Daneben sind neuerdings in Anlehnung an Bogens Realienbücher und Harms' Schülerhefte andere Bücher entstanden, die Arbeitsanweisungen, nicht aber die Arbeitsunterlagen geben. Da nicht jeder Landlehrer in jedem Fach Sachkenner ist, der zugleich auch die zweckmäßigsten Arbeitsformen dieses Faches sicher beherrscht, sind Aufgabensammlungen, die in methodischer Hinsicht in geeigneter Weise auszubauen wären, auch zu empfehlen. Sie werden am besten nicht den Schülern in die Hand gegeben; denn sie sind in ihrem ständigen Auffordern und ihrem Mangel an reizvollen Texten kein Führer zum Buch, sondern mögen dem Lehrer

helfen, sach- und fachgemäße Arbeitsanweisungen im Sinne des Daltonplanes zu geben¹.

Neben der Stillbeschäftigung in der Form des Selbstbildens bleibt die gewohnte Art zu Recht bestehen, die Stillbeschäftigung zur Festigungs- und Einprägungsarbeit zu verwenden. Dabei müßte aber immer wieder versucht werden, von der bloßen Schreibarbeit loszukommen. Es gibt noch eine ganze Reihe anderer Tätigkeiten, die eine Pflege in den Zeiten der Stillbeschäftigung finden können: Zeichnen, Formen, Ausschneiden, Messen, Berechnen, Planen, Experimentieren u. dgl., und es ist nötig, alle diese Arbeitsformen auszubilden und für geeignete Arbeitsmittel zu sorgen.

Sind diese Arbeitsformen und die dazu passenden Arbeitsmittel besonders reizvoll, dann geht es nicht immer geräuschlos zu. Silberlotto, Einmaleinspiel, Würfelspiel, der „flüsternde“ Meinungs austausch beim Planen einer Wanderfahrt, die Sandkastenarbeit, die Vorbereitungen zum Kasperletheater, die naturkundlichen Versuche u. dgl. Dinge sollten eigentlich in einen anderen Raum verlegt werden. Im Sommer kann man sich damit behelfen, daß man einzelne Arbeitsgruppen ins Freie schickt; im nahen Schulgarten, auf dem Spielplatz unter der Linde ein, zwei

¹ In den Verzeichnissen folgender Sammlungen findet man reichlich Stoff für die literarische Erziehung und auch manche Hefte zum Sachlesen. Anleitung zur Auswahl geben die zum Schluß genannten Hefte:

1. Aus deutschem Schrifttum und deutscher Kultur. Belz, Langensalza.
2. Bunte Bücher. Herausgegeben von der Lehrervereinigung für Kunstpflege e. V. Berlin. Enßlin & Laiblin, Reutlingen.
3. Bunte Jugendbücher. Ebenda.
4. Burgring. Belhagen & Klasing, Bielefeld.
5. Der Schatzgräber. Herausgegeben vom Dürerbunde durch Leo Freiherr v. Egloffstein. Callwey, München.
6. Deutsches Gut. Fredebeul & Koenen, Essen.
7. Deutsche Jugendbücherei. Begründet von den Vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen, herausgegeben vom Dürerbund. Hillger, Berlin.
8. Deutsche Quellen. Klassenlesestoff für Knaben und Mädchen. Verlag für soziale Ethik und Kunstpflege, Berlin SW 61.
9. Erscheinungen des Lehrerverbandes Berlin. Comenius-Verlag, Berlin C 25, Kurze Straße 3/5.
10. Hesses Volksbücherei. Hesse & Becker, Leipzig.
11. Hendel-Bücher. Bibliothek der Gesamtliteratur. Hillger, Berlin.
12. Hirts Deutsche Sammlung. Hirt, Breslau.
13. Hoferbücher. Deutsches Kulturlesebuch. Herausgegeben von Stadtschulrat Niemann und Rektor Walther Stein. Hofser, Saarbrücken.
14. Kranz-Bücherei. Herausgegeben vom Jugendschriftenausschuß des Lehrervereins Frankfurt a. M. durch Otto Meßker. Diesterweg, Frankfurt a. M.
15. Quellen. Bücher zur Freude und zur Förderung, begründet von Heinrich Wolgast, herausgegeben von Otto Zimmermann. Verlag der Jugendblätter, München.
16. Reclams Universalbibliothek. Reclam, Leipzig.
17. Reclams Reihenbändchen. Herausgegeben von Wilhelm Fronemann. Reclam, Leipzig.
18. Schaffsteins Grüne Bändchen (wie B18).
19. Schaffsteins Blaue Bändchen. Schaffstein, Köln.

von den Kindern gezimmerte Tische mit Bänken sind unübertreffliche Nebenarbeitsräume, die bequem vom Schulfenster aus übersehen werden. Anders im Winter. Wenigstens ein Nebenraum für die einklassige Schule wäre dringend vonnöten, um zur wirklichen Pflege des Autodidaktentums und einem arbeitschulgemäßen Ausbau der Stillbeschäftigung zu kommen.

Kircher in Isert hat seine ganze Dienstwohnung für Schülerarbeitsräume nutzbar gemacht:

Wir im Haus in der Sonne haben die Räume der früheren Lehrerwohnung umgewandelt zu einem Weiseraum, einem Raum der Kleinen, einem Erdkunde- und Geschichtszimmer und einem Lesezimmer. In Zukunft wird als weiterer Raum noch das schon erwähnte Blockhaus im Walde dazu kommen. Im Hauptsaal sind die Bänke im Rund geordnet, so daß sich alle Kinder bei der Arbeit gegenseitig ansehen können. Das ist sicher ein Kompromiß. Es macht aber erfinderisch und reizt fortwährend zu seiner Überwindung. Das Mobiliar der andern Räume ist unter Anleitung von Handwerkern aus Schülerhand hervorgegangen. Der Raum der Kleinen hat zum Beispiel runde Tische und Stühle im Schneewittchenformat; der Weiseraum ist mit Klappen ausgeschlagen, das Erdkundezimmer hat Gestelle für Sandkästen, das Lesezimmer Regale. Später wird zu erwarten sein, daß die verschiedenen Fachräume nicht dem Fächersystem das Wort reden. Ihr Zweck ist vielmehr, rasche und einträgliche Gruppenarbeit zu gestatten und den Arbeitenden schnellen und ungehinderten Zutritt zu den grundsätzlich für jeden zu jeder Zeit bereitstehenden Lehr- und Lernmitteln zu ermöglichen. Wie man sieht, ist hier eine Anregung des Daltonplanes angenommen.¹

- | | |
|---|--|
| <p>20. Schroedels Jugendbücher. I. Abteilung (Bd. 1—32), herausgegeben von Friedrich Donat; II. Abteilung (von Bd. 33 ab), herausgegeben von Richard Schulze. Schroedel, Halle a. d. S.</p> | <p>23. Weises Deutsche Bücherei. Herausgegeben von der Literarischen Vereinigung des Berliner Lehrervereins. Anton & Co., Leipzig.</p> |
| <p>21. Sonnborn. Eine Auswahl deutscher Dichtung, herausgegeben von Ernst Lorenzen und Heinrich Weitkamp. Welhagen & Klasing, Bielefeld und Leipzig.</p> | <p>24. Wiesbadener Volksbücher. Verlag des Volksbildungsvereins zu Wiesbaden. Limbarth, Wiesbaden.</p> |

Auswahlverzeichnisse:

1. „Der Wegweiser zum guten Buch für Jugendliche.“ Herausgegeben von den Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüssen. Zu beziehen durch W. Senger, Hamburg 13, Curiohaus.
„Verzeichnisse empfehlenswerter Jugendschriften.“
„Gute Bücher aus billigen Sammlungen.“
„Wertvolle Spiele für die Schul- und Jugendbühne.“ Ebenda.
2. „Eckart-Ratgeber.“ Führer durch das Schrifttum der Gegenwart. Eckart-Verlag, Berlin. (Ein evangelisches Verzeichnis, das jährlich erscheint.)
3. „Im Bücherland.“ Wegweiser für die deutsche Jugend. Herausgegeben vom katholischen Lehrerverband des deutschen Reiches in Verbindung mit dem Wolframbund. Kamp, Bochum.
4. „Lesen und Schauen.“ Herausgegeben im Auftrage des Frankfurter Jugendschriftenausschusses von Otto Meßker. Zu beziehen von Lehrer Meßker, Frankfurt a. M. (Süd), Bornemannstr. 82.

¹ Die Neue Deutsche Schule, 1929, Heft 12. „Die pädagogischen Möglichkeiten der einklassigen Schule.“

Was er möglich gemacht hat, wird eine ganz seltene Ausnahme bleiben, aber seine Art deckt vielleicht Möglichkeiten auf, die im Rahmen des Erreichbaren liegen. Deshalb lassen wir ihn selbst über sein „Haus in der Sonne“ erzählen, um zugleich auch zu hören, wie in dieser Schule der Pfleger- und Helferdienst in die Schularbeit eingegliedert ist. (Das werdende Zeitalter, 1929, H. 4. Kohlgraben bei Wacha, Rhön.)

Der Leser möge nun einmal mit uns wie der Besucher durch die einzelnen Räume des Hauses gehen. Eine Stunde nach seinem Imbiß sieht das ‚Empfangszimmer‘ ganz anders aus. Seine Tür trägt die Aufschrift ‚Raum der Kleinen‘. Als solcher ist er auch eine Art ständigen Empfangszimmers. Schon vor der Einschulung kennen ihn die Kleinen und Kleinsten. Dort haben sie den Kasperl schon spielen sehen. Die Großen haben in ihrer Arbeitsgemeinschaft ‚Puppenbühne‘ alles selbst hergestellt, was nötig war, um den Kasperl, den vielgeliebten Spasmacher, auftreten zu lassen, das Theater selbst, die Kulissen, ja sogar den Hanswurstel in höchst eigener Person und alle seine mehr oder weniger lustigen Genossen. Auch die Stücke, meist aus dem Unterricht hervorgegangen, gereimt und ungereimt, ausschließliches Schauspiel oder Spiel, bei dem auch alle die mitmachen müssen, die vor dem Kasten sitzen, haben Kinder unserer mittleren und oberen Jahrgänge zu verfassen. Nach der Vorstellung wandert ein kleines selbstgefertigtes Geschenk mit hinaus: ein Klebebild, ein gemaltes Bild, ein beweglicher Kasperle oder ein Köllchen Plastilin mit der Aufforderung, etwas daraus zu machen. So wird die Schule den Kleinsten vertraut, noch ehe sie schulpflichtig werden. Zu den freiwilligen nachmittäglichen Arbeitsgemeinschaften schafften sie sich bald von selbst Zutritt, basteln mit, mimen mit, hören von Plänen und Freuden, glauben und erzählen Eltern und Großeltern, so daß die Schule allmählich zu einer Angelegenheit wird, die alle etwas angeht.

Nach erfolgter Aufnahme machen sie mit großer Freiheit ihre ersten Entdeckungsgänge vom Keller bis zum Dach, vom Garten bis zum Wald. Die Großen schmücken ihren Raum aus mit Friesen und Scherenschnitten; für Blumen sorgen sie selbst. Auch für die Pflege des Aquariums, das unter einer Palme in der Zimmerede steht.

Tische und Bänke des Raumes sind primitiv, aber sie gewähren volle Bewegungsfreiheit. Zu einem besonderen Schrank hat es der Raum nicht gebracht; aber ein Regal beherbergt alles, was sie zum Lernen und Forschen bedürfen: Malzeug, Buntstifte, Bunt- und Schwarzpapier, Plastilin und Bienenwachs, Holzlöschchen und sogar eine eigene Bücherei. Die ist ihr besonderer Stolz. Im ersten Halbjahr interessieren mehr die Bilderbücher und die in der Schule hergestellten Bilder- und Buchstabenwürfel, die noch keine Lesefertigkeit verlangen. Aber schon im 2. Halbjahr geht's an die Lektüre. Die Schulfibel erarbeiten wir selber. Sie enthält keine steifen Abhandlungen und Buchstabenparaden und besteht eigentlich aus zwei Teilen, einer Vorfibel und einer ‚Lösen-Blätterfibel‘. Die Vorfibel bringt die Buchstabenformen in Antiqua; irgendwo sind sie abgelesen oder in eine lustige Geschichte phantasiemäßig eingewoben; jedes Jahr hat die Vorfibel ein anderes Gesicht. Erst recht die Hauptfibel. Die ist eine Art Journal, eine erste Chronik. Nur Selbsterlebtes findet Aufnahme. Um sie schön zu gestalten, hat jeder Schulanfänger einen Pfleger oder eine Pflegerin an der Hand. Die dürfen im Zeichen- und Schreibunterricht ihre Fibelseiten entwerfen, bringen viel Abwechslung in die Darstellung durch häufigen Wechsel der Technik: Buntpapier, Buntstift, Linolschnitt, Stempeldrucke, Aquarell, Silhouetten lösen einander ab; ‚gedruckt‘ wird in Tusche mit einer Kunstschriftpeder. Unter den Pflegern entsteht Wettbewerb, jeder will die beste Fibel haben. Natürlich sind auch gedruckte Fibern in der Schule, und zwar die schönsten, die es in Deutschland gibt, einschließlich der herrlichen ersten Lesebücher, die der Wiener Verlag für Jugend und Volk herausgibt, einige leichte Kinderbücher aus Thienemanns Verlag, auch solche von Otto Maier, Ravensburg. Wir haben das Glück gehabt, eine ganze Reihe brauchbarer Bändchen von einem Gönner in Holland zu bekommen, wie wir später noch hören werden. Die Büchlein werden

wechselweise ausgeliehen; kein Buch wird von einem Kinde ein Jahr hindurch bis zur Langeweile zerlesen. Die Leseunde versammelt einen ‚Lesekreis‘, in der Mitte steht der ‚Lesestuhl‘, darauf sitzt der jeweilige Lektor, um ihn herum die Schar der Hörer. Was gut gefällt, muß wieder und wieder gelesen werden. Bei andern wird der Wunsch wach, das Buch auch zu bekommen. Die Folge der Ausgleichs ist eigene Angelegenheit der Elementaristen; schon früh sollen sie sich selber zu sozialer Ordnung erziehen. Nach freiem Ermessen lernen sie besonders Schönes auswendig, die Pfleger sorgen für verfeinerten Vortrag, und ab und zu überraschen sie das gesamte Auditorium der Schule mit einer eigenen Deklamationsstunde. Es ist überraschend, wie die Lesefertigkeit mit dieser Art wächst und sich festigt, ohne den geringsten äußeren Zwang, aber nicht ohne jede ernsthafte Verpflichtung; bloß daß die sich jeder auf die natürlichste Weise selber zu= diktiert, um in der Gemeinschaft bestehen zu können . . .

Gegenüber dem Raum der Kleinen liegt der sogenannte Weiheraum, in den der Besucher jetzt eintritt.

Die Fenster sind mit einem Papier überklebt, so daß die Scheiben wirken, als ob sie bemalt seien ähnlich wie in der Kirche. Das gedämpfte Licht wurde von den Kindern besonders gewünscht und schien ihnen auf das genaueste mit der Bestimmung des Raumes übereinzustimmen. Eine besondere Freude war es ihnen, als uns genehmigt wurde, den Raum mit einer feierlich blauen Tapete ausstatten zu lassen. Das Zimmer ist nur für Weifestunden gedacht, das verleiht dem Raum etwas Besonderes. Wir ziehen die Alltäglichkeit der Schularbeit aus, wenn wir ihn betreten. Er dient für gewöhnlich zu unseren Hausandachten oder zu Andachten, die wir aus besonderem Anlaß abhalten, sei es, daß einem Kinde Vater oder Mutter, Bruder oder Schwester gestorben ist, sei es, daß wir mit unsern Konfirmanden vor ihrem Ausscheiden aus der Schule noch ein letztes Mal zusammensein wollen — bei dieser Gelegenheit sind dann auch die Vertreter und die Ältesten der Gemeinde anwesend —; manchmal gelingt einem Kinde auch eine eigene Andacht, die es aus Anregungen durch den Unterricht gewonnen hat und die es würdevoll vorzutragen wünscht. In diesem Fall bildet sich eine kleine Gemeinschaft, die sich die Ausgestaltung einer kleinen Feier mit Schallplatten, Geigenpiel, Liedgesang und einigen Lichtbildern ausdenkt. Die Kinderandachten werden in einem besonderen Buche zusammengestellt, das seinen Platz auf dem Regal findet, welches an einer Wand des Weiheraumes untergebracht ist und alle religiöse Literatur unseres Hauses, für die einzelnen Jahrgänge übersichtlich geordnet, Bildwerke und religiöse Filmstreifen enthält. Im Falle einer Andacht sind nur Bänke im Raum, in der Art der Artusrunde um einen kleinen Hausaltar aufgestellt; der Andachtleser steht hinter dem Altartisch . . .

Wir sind inzwischen im Nachbarzimmer angekommen, das die Luftschrift ‚Erdkunde‘ trägt. Hier sind wir nicht immer, wenn wir erdkundliche Erkenntnisse erarbeiten, oft wohl, wenn wir modellieren in Ton oder im Sand oder eine Sonderkommission Tabellen herstellt oder Karten entwirft, verkleinert oder vergrößert. Im großen und ganzen dient der Raum zur Unterbringung unseres geographischen Lehr- und Lernmaterials, das, allen und zu jeder Zeit zugänglich, rasch zur Hand und leicht auffindbar sein soll, wenn im Unterricht gerade eine Frage geographischen Einschlag erhält.

Der 1. Sandkasten zeigt eben das Relief unseres Heimatdorfes im Maßstab 1:300; die Maße sind alle ergangen; jedes Kind hat sein Waterhaus geschnitzt und eingestellt; die Bäume sind vom ersten Schuljahr aus Plastilin modelliert, Strauchwerk durch Heidekraut, Einzäunungen durch Streichhölzchen dargestellt. Wenn das Sandkastenbild ins Kartenbild übertragen werden soll, spannen wir einen Bogen Pergamentpapier drüber und zeichnen die sichtbaren Umrisse nach. Die für unsere Verhältnisse gangbarsten Maßstäbe haben die Kleinen aus Strohhalmen hergestellt, auf einem Regal stehen sie alle, unten von je einem Nagel gehalten wie die Orgelpfeifen: Strecken, die auf der Kreiskarte 1, 2, 3, 4 usw. Kilometer bedeuten. Das sind handliche ‚Maßstäbe‘, die angelegt werden können. Da hängt eine Kartenserie mit den Flurnamen, den Eisenbahnlinien des Kreises, den Gruben. Ihr Hauptvorteil ist ihre Übersichtlichkeit. Das Regal hat einige

auf Plakatkarten gezeichnete Gesellschaftsspiele aufgenommen, von den Schülern hergestellt: ein fröhliches Einträgemittel heimatlicher und erdkundlicher Namen. Die Quartettspiele daneben dienen dem gleichen Zweck. Beide Male diente der Zeichenunterricht der Geographie. Hier steht ein großes Sperrholz, 1,80 × 1,20 m. Man erkennt das Flußsystem des Rheins und viele Städte. Die Flüsse sind mit Plakatsfarbe aufgetragen, die Städte sind Kreise oder Kreisabschnitte aus rotem Papier mit eingezeichneten Kreisen oder Durchmessern, damit man an ihnen die Einwohnerzahl ablesen kann. Bei manchen Städten finden wir eine senkrecht stehende Silhouette, z. B. den Dom zu Köln oder in Mainz, in Aachen das Münster, bei Bingen den Mäuseturm, bei Saub die Pfalz. Im Regal stehen Verkehrsbücher, wie sie von den Verkehrsvereinen aller Städte herausgegeben werden. Vorne drin liegen Zettel mit dem Namen der Bearbeiter. Der betreffende Schreiber hat sich das oft stark bebilderte Büchlein schriftlich erbeten und durchgearbeitet; die aufgezeichneten Stichpunkte zeugen davon; eine weitere Rubrik verrät, daß er sich mit Mitschülern arbeitsteilhaft zusammengetan hat, um Gleiches, Ähnliches und völlig Einzigartiges voneinander zu trennen. Fertig sind die Arbeiten noch nicht, man sieht, sie sind im Fluß; es entstehen auf Grund von Einzelforschungen Abschnitte wie: Verkehr im Rheinland, Rheinischer Handel; die Industrie Westdeutschlands, Landwirtschaft im Rhein-Maingebiet usw. Es ist kein Lehrbuch da, das fertige Kenntnisse bereitstellt. Leicht ist es nicht, aus vielem einzelnen Unwesentliches auszuscheiden und das Wesentliche zu behalten, aber es ist eine Aufgabe von Reiz. Sie suchen nach Möglichkeiten produktiver Stillbeschäftigung in der Landschule; hier haben Sie eine, dazu eine, die in hohem Maße Gemeinschaftsgeist und Verantwortungsbewußtsein voraussetzt und fördert. Die Nähe des Tonkastens und erste Messungen zeigen, daß auch die Gebirge des Rheingebietes erstehen sollen; die Holztafel wird zum horizontal gelagerten Relief bestimmt. Namen trägt sie keine. Soll man nicht glauben, daß alle Einzelheiten eines derart erarbeiteten Kartenreliefs bekannt sind und bleiben? . . .

Sehen wir uns im Geschichtszimmer weiter um.

Da laufen zwei lange Geschichtsleisten an einer Wand, die eine ist gedruckt im Verlag des Augsburger Schulmuseums, die andere besteht aus Millimeterpapier und wird erst nach und nach von den Schülern ausgefüllt. Ihr Hauptmerkmal ist die Übersichtlichkeit; in ihrem Interesse ist auf das Aufleben historischer Bilder, wie das sonst wohl vorge schlagen wird, verzichtet. Diese Bilder werden in einer besonderen Mappe gesammelt. Der Länge nach erkennt man eine deutliche Einteilung in Jahrhunderräume; die Breite ist in drei Streifen gegliedert: deutsche Geschichtstatsachen, ausländische Geschichte, große Männer. Deren Lebenszeit ergibt einen mehr oder weniger langen Strich. Männer, die gleichzeitig gelebt haben, erscheinen hier in räumlicher Nähe; die Bemerkte über kulturgeschichtliche Ereignisse von Bedeutung kommen hinzu; die Gleichzeitigkeit ist in klarer Überschau zu gewinnen. Unser Gesamtunterricht bringt oft Tatsachen außerhalb der Chronologischen Reihe. Gleichwohl werden sie in der Leiste notiert. Am Semester schluß wird einige Zeit benutzt, um die Geschichtstatsachen losgelöst von ihren sachlichen Zusammenhängen, in denen sie bei uns zuerst aufratzen, zu betrachten. Dabei ergeben sich Längsschnitte von selbst, und die Wiederholung hat Reiz, insofern, als der Stoff von neuem Standort aus gesehen wird. Im Laufe von acht Jahren erwirbt so jeder Schüler, bevor er die Schule verläßt, die „historische Linie“ seines Volkes, deren markanteste Punkte er zu bezeichnen weiß.

Aber, fragen Sie, hier hängt ja, etwas verschämt, eine Tabelle, auf der Vorderseite nur Geschichtszahlen, auf der Rückseite bloße Nomenklatur. Verkappter Drill? Nein, wir nennen das ‚Eiserne Portion‘. Die Tabelle kommt selten vor, sie ist darum nicht gefürchtet; sie wird sogar freudig begrüßt, weil ihre lückenlose Kenntnis dem einzelnen ein gutes Leistungsgefühl erzeugt. Das ist kein mechanischer Drill, das ist eine Probe: das Wissen soll nicht feststehen, es soll im Gegenteil labil sein. Es ist Erfahrungspsychologie, daß sich bei der oben angedeuteten Arbeitsweise, die den Stoff ständig von neuen Gesichtspunkten betrachtet, ihn darum immer zur Verfügung haben muß, ständige Assoziationen bilden. —

Öffnen Sie bitte den Schrank und lesen Sie sein Inventurverzeichnis! „Familienbücher, volks-

kundliche Fragebogen, Sammelbücher, Schülerdramen, Sagenbearbeitungen, Schulchronik, Jahrtausendausstellung, Korrespondenz, Werkarbeit, Lesekränzchen, historische Romane, Quellenbücher, Bildersammlung! . . .

Es ist ein räumlicher Zufall, daß wir erst auf die naturkundlichen Arbeiten zu sprechen kommen; sie stehen natürlich im Leben der Schularbeit nicht an letzter Stelle. Die eigentliche Werkstatt ist hier nicht im Hause, sondern draußen im Garten, im Versuchsfeld und in der näheren und weiteren Umgebung. Im Hause heben wir die Ergebnisse der Beobachtungen und Exkursionen auf. Hier ist das Sammelbuch der Grundschule mit der Aufschrift: „Die ganze Welt ist wie ein Buch!“. Ein Pfleger hat die Aufschrift vorgeschlagen. Vom ersten Schuljahr an dürfen die Kleinen wichtige Beobachtungen naturkundlichen Charakters aus ihrer Umgebung bringen, vom zweiten Schuljahr ab schreiben sie selber ein, die ganz Kleinen diktieren ihre Berichte dem Pfleger. Beobachtungen erheischen oft Erklärungen, Befinnungen auf Verwandtes. Vereinzelt sind sie wohl von Wert zur Schulung der Auffassungsgabe, nicht aber zur Anbahnung naturwissenschaftlichen Denkens. Darum werden besondere Aussprachestunden eingesetzt. Die größeren Kinder sind dazu vorbereitet. Sie greifen die von den Kleinen gemachten Beobachtungen auf, ergänzen sie durch eigene, stellen Versuche an zur besseren Veranschaulichung oder lesen aus Quellenbüchern ähnliche Begebenheiten. Von den größeren Schülern hat jeder ein eigenes Beobachtungsheft; er hat die Pflicht, es jede Woche zur Kontrolle vorzulegen, diese liegt in der Hand des jeweiligen Naturkundewarths. Im Sommer hat er in der Woche über einen biologischen Versuch zu berichten; Anleitung geben ihm die Bücher von Cornel Schmitt. Er hat oft Gelegenheit, solche Versuche nicht im Zimmer, sondern auf seinem Beet im Garten vorzunehmen. Jedes Kind hat eine freiwillig gewählte Jahresaufgabe: der eine beobachtet eine frisch gesetzte Pflanze, der zweite seinen Kastanienbaum, ein anderer eine ganze Lebensgemeinschaft: Wald, Wiese, Dorfteich. Die Aussprachestunden halten alle auf dem Laufenden. Ein Bub ist Imker, er führt seine Bienenpflege praktisch vor. Die Anatomie des Tieres erteilt der Mehger. In einer unserer Nachbarschulen sitzt ein ausgezeichnete Botaniker. Wir senden Abordnungen zu ihm. Die geben ihr Wissen an ihre Kameraden weiter. Sie bauen, um sich gut verständlich zu machen, einen Pflanzentisch und legen zu jeder Pflanze eine Etikette, die im Telegammstil Besonderheiten des Aufbaus und Wachstums enthält. Von einer andern Nachbarschule erbittet sich ein mikroskopierendes Kolloquium von Zeit zu Zeit ein Mikroskop.

Praktischen Umgang mit der Natur haben alle vom ersten Schuljahr an in Garten und Versuchsfeld. Die Kleinen haben ein Sammelbeet, alle andern ihr besonderes. Es entsteht jedes Jahr ein neuer Wettbewerb hinsichtlich Ausstattung und Ertrag der Beete sowie Zahl und Wert der an ihnen gemachten Beobachtungen. Die besten Leistungen werden prämiert mit Samen oder Pflanzen, die im kommenden Jahr zu neuer Arbeit anregen. Der künftige Bauer sieht auf dem Versuchsfeld den Wert der Kundsübung. Ein Vater hat sich uns zur Verfügung gestellt und ist Jahr für Jahr bereit, uns mit einem andern Versuch zu dienen. Die Ernten von den Beeten herunter werden entweder vom Kind selbst verwertet oder als soziale Gabe weitergegeben an Unbemittelte. Wie überall im Schulleben kommt es nicht so sehr auf die Bewahrung einer Methode an, als auf die lebendigen Beziehungen, die sich zwischen Mensch und Mensch innerhalb der gleichen oder einer anderen Gemeinschaft herstellen durch gemeinsames Forschen und gemeinschaftliches Arbeiten.

Im Schulsaal bewahren wir eine Reihe von Tabellen, die anscheinend sehr leicht anzufertigen waren. Sie enthalten außer einer übersichtlichen Aufzählung der in unserem Beobachtungsgebiet in Frage kommenden Bäume, Sträucher und Vögel nur Daten. Aber es erfordert sehr viel Energie, diese Tabellen durch Jahre hindurch konsequent zu führen. Wann kam die erste Lerche 1927—1929? Wann hast du die erste Brut beobachtet? Von Baum und Strauch werden Knospung, Blüte, Belaubung, Frucht, Laubabfall registriert. Der Vergleich vieler Jahre ergibt ein Jahresmittel der einzelnen Erscheinungen. Gleiche Konsequenz erfordern die Wetterbeobachtungen. Jedes Kind führt ein Heft. An einer Wand ist eine graphische Darstellung, die einen Handbuch der Volksschulpädagogik: Landschule.

mühelosen Überblick über ein ganzes Halbjahr ermöglicht mit allen Schwankungen der Temperatur, des Luftdrucks, der Niederschlagsmengen. Im Sommer hat eine Kommission den Rundfunkwetterdienst zu betreuen und bekanntzugeben.

Ohne Zweifel erreicht Kircher durch diese Erziehung zur ständigen Eigenarbeit eine Schulung der Arbeitsgesinnung und eine Pflege des Gemeinschaftsgeistes, wie es in der bestorganisierten mehrklassigen Schule nicht möglich ist. Da aber die Raumfrage in ähnlicher Weise wie hier kaum gelöst werden kann, gilt es zu überlegen, wie man mit den vorhandenen Mitteln das Beste und Möglichste erreicht. Als Helen Parkhurst ihren Daltonplan schuf, stand ihr auch nur ein Raum zur Verfügung, und sie behalf sich mit den Ecken dieses Raumes, indem sie diese Winkel für bestimmte Wissensgebiete herrichtete. Wir werden in den wenigstufigen Schulen schon ein gutes Stück weiterkommen, wenn wir erstens eine gut geordnete und reiche Sammlung von Lehr- und Arbeitsmitteln besitzen und zweitens uns vom Wunschbild der starren Klasse mit der an die Schulbänke gebundenen Sitzordnung losreißen und die bewegliche Klasse mit Tischen und Stühlen schaffen, bei der es leicht und ohne Störung möglich ist, zum Arbeitschrank oder zur Bücherei zu gehen, um dort etwas nachzusehen oder ein Arbeitsmittel zu entnehmen. Wenn man dann der wenigstufigen Schule wenigstens einen Nebenraum zubilligt, dann haben wir schon vieles erreicht. Dort stehen dann die Schränke und Regale mit den Lehr- und Arbeitsmitteln; dort hängen an den Wänden alle die selbstgeschaffenen Arbeitshilfen; dort können namentlich die älteren Kinder ihre Arbeitsbücher durcharbeiten, ihre Verarbeiten verrichten, ihre Berichte und Vorträge ausarbeiten. Wenn die Kinder hinreichend im selbständigen Arbeiten geübt sind, dann kann man ihnen auch, wie es Kloos mit Erfolg tut, Freiheit in der Stillbeschäftigung hinsichtlich der Wahl des Arbeitsgegenstandes lassen, so daß die älteren Schüler in ihren Zeiten der Stillbeschäftigung auch eine längere Arbeit planen und allmählich vollenden können. Mit diesen drei Dingen: Freiheit in der Wahl des Arbeitsgegenstandes, Möglichkeit der freien Bewegung bei der Durchführung der Arbeit und freie Benutzung der reichen Sammlung von Arbeitsmitteln, läßt sich auf der Oberstufe schon vieles zur inneren Umstellung der Klasse tun, ganz besonders dann, wenn ein Nebenraum zum ungestörten Arbeiten zur Verfügung steht.

Daß sich ein solcher Nebenraum vorzüglich eignet, um Übungsarbeiten schwächerer Schüler oder der Lernanfänger unter Leitung eines Pflegers vorzunehmen, bedarf keiner Ausführungen. Daneben kann diese Festigungs- und Übungsarbeit eine wesentliche Stütze dadurch erhalten, daß jedes jüngere Kind der Klassengemeinschaft einen älteren Kameraden als Pfleger hat, der es dauernd betreut und ihm soweit wie möglich zu helfen sucht, um die Lernschwierigkeiten zu meistern. Freilich bedarf dieser Pflegerdienst sehr der Wachsamkeit des Lehrers, weil sich auch ein ungesunder Wett-eifer unter den Pflegern in der Förderung ihrer Schützlinge entwickeln kann, der den Schützlingen lästig wird.

Eine äußerst nützliche Arbeitsform der Landschule ist die Sammelarbeit. Was gibt es doch alles an Bildern, Zeitungsausschnitten, heimatlichen Fundstücken, Zahlen-

zusammenstellungen, Erinnerungsstücken zu sammeln! Diese Sammelarbeit erhält natürlich durch die jeweiligen Arbeitsgebiete ihre kräftigsten Anstöße, besonders wenn nun der Augenblick gekommen ist, daß die Abteilung oder die Arbeitsgruppe sich in Einzelarbeiter aufteilt, von denen jeder einen Ausschnitt aus dem Gesamtstoff behandeln soll und nun nach Veranschaulichungsmitteln sucht. Irgendein fremdes Land ist zum Arbeitsthema geworden. Nun geht ein fleißiges Sammeln von Reiseberichten, Zeitungsartikeln und Bildern an, ein Sammeln, das schon eine Übersicht über das Gesamtgebiet gestattet. Nun findet jedes Kind seine Einzelaufgabe, schreibt die Ergebnisse seiner Arbeit auf einen Bogen, der nun auch noch durch passende eingeklebte Bilder ergänzt wird, und alle Arbeiten werden in einer Mappe vereinigt, die nun ein wertvolles Arbeits- und Wiederholungsmittel unserer Lehrmittelsammlung geworden ist. — Auch selbsterdachte Arbeitsmittel werden gesammelt. Bei den mannigfaltigen Möglichkeiten, die sich in der Helfer- und Pflegerarbeit ergeben, entstehen oft Anreize zum Erfinden eines Spieles als Übungsmittel. Die wenigstufige Schule greift gern solche reizvollen Arbeitsmittel auf, wie z. B. die Rechenkartenspiele, die in dem Bericht über Gruppenarbeit in der „Neuen Deutschen Schule“ (4. Jahrg., H. 2, S. 160 u. f.) beschrieben werden:

1. Füllen der 1000. Je zwei Karten mit der gleichen Kopfleiste tragen Zahlen, die einander zu 1000 ergänzen. An sechs Kinder werden die Karten des Spiels, nachdem sie gemischt wurden, verteilt. Ein beliebiges Kind beginnt. Hat es beispielsweise 456 auf einer Karte stehen, so fragt es einen Mitspieler, ob er 544 hätte. Wenn ja, muß die Karte herausgegeben werden, und das fragende Kind legt die Zwillingskarten zur Seite; wer am Schluß die meisten davon hat, ist Sieger.
2. Teilen und Malnehmen.
 - a) Wieder gehören je zwei Karten zusammen: auf der einen davon steht z. B. 608:8; durch das Lösen der Aufgabe ergibt sich die entsprechende Multiplikationsaufgabe 76:8, die auf der Zwillingskarte steht. Spielregel wie zuvor.
 - b) Das gleiche Spiel mit Zehnern und Hunderten: $700 \cdot 60 = 42000:60$.
3. Zusammenzählspiel: Von den 48 Karten gehören je drei mit der gleichen Leiste (oder dem gleichen Buchstaben) zusammen. Dieses Spiel wird reihum gespielt. Das erste Kind legt eine Karte in die Mitte, hat es aber zwei oder drei Karten mit dem gleichen Zeichen, so darf es sie alle zugleich, nachdem es die darauffstehenden zweistelligen Zahlen zusammengezählt hat, fortlegen. Die Lösung wird von einem Kind aufgeschrieben. Das nächste Kind legt nach der gleichen Spielregel seine entsprechenden Karten auch auf den Stoß, hütet sich aber vor der Überschreitung der Hundert, sonst bekommt es die unterste Karte des Stoßes zurück, bei 200 zwei Karten, bei 300 wieder nur eine uff. Die Kinder sind durch diese Spielregel gezwungen, sehr genau zu überlegen, welche Karte am geeignetsten ist. Wer zuerst keine Karte mehr hat, ist Gewinner. Nun zählen die übrigen die Zahlen auf ihren Karten zusammen; je höher die Summe, desto weiter entfernt ist man vom Sieg. Wer sich bei diesem Spiel verrechnet oder verspricht, darf seine Karte nicht fortlegen. Das Spiel kann auch — mit 2000 beginnend — zum Üben des Abzählens benutzt werden.
4. Ein buntes Üben aller Rechnungsarten: Die Hälfte der Karten sind Frage-, die andere Hälfte Antwortkarten. Jedes Kind erhält gleich viel von beiden Sorten, es rechnet die Lösung der Fragekarte aus und verlangt, nach den Regeln des Quartettspiels, die Antwortkarte von einem Mitspieler.

Die Lehrmittel der wenigstufigen Schule können natürlich nicht sämtlich gekauft werden. Das ist bei der Armut des Landes einfach undenkbar. Namentlich die teureren Modelle und Präparate können nicht beschafft werden. Da müssen alle Möglichkeiten des Sammelns und der Verkarbeit ausgeschöpft werden, wie sie in dem preussischen Ministerialerlaß vom 25. Juni 1924 angedeutet werden:

Die Instandhaltung der vorhandenen, vielfach auch die Instandsetzung beschädigter Lehr- und Hilfsmittel wird sich erheblich verbilligen lassen, wenn die Weisungen meines Erlasses vom 9. April 1921 — U III A 566 — (Zentralbl. S. 197) noch mehr als bisher befolgt werden. Voraussetzung für die Durchführung dieses Erlasses ist allerdings, daß die Schulunterhaltungspflichtigen die Mittel bewilligen, die für die Beschaffung der Werkzeuge und Werkstoffe erforderlich sind.

Ein beträchtlicher Teil der genannten Lehr- und Hilfsmittel wird auch in gemeinsamer Arbeit des Lehrers und der Schüler beschafft oder neu hergestellt werden können, besonders wenn sie dabei gelegentlich vom Elternbeirat oder von sachkundigen Mitgliedern der Schulgemeinde beraten und unterstützt werden. Die Sammlung zur Heimatkunde (I, 6) wird stets, die Karte des Heimatortes (I, 3) in der Regel in dieser Weise selbst herzustellen sein. Aber auch die unter I, 2, 8, 9, 13 und 15 sowie eine Reihe der übrigen, auch der unter II genannten Lehr- und Hilfsmittel können ohne allzugroße Schwierigkeiten von Schülern und Lehrern ganz oder teilweise selbst angefertigt oder beschafft werden.

Trautermann hat gezeigt, wie er in seiner Landschule eine Lehrmittelsammlung geschaffen hat und wie die gemeinsame Arbeit seiner Schüler am Werden dieser Sammlung zum Mittelpunkt der Gemeinschaftsarbeit aller Jahrgänge wurde¹.

Auch Kircher verwendet in seiner Schule eine reiche Zahl von Arbeitsmitteln, die seine Schüler im lebendigen Üben der Kulturtechniken selbst erdacht und hergestellt haben:

Für das erste Schuljahr haben wir eine ganze Fülle von Arbeitsmaterial, zum Teil käuflich erworben, zum Teil selbst hergestellt. Da sind Kästchen mit abzählbaren Materialien aus Feld und Küche, Kästchen mit Sandziffern zum Abtasten (nach Montessori), Zehner- und Hundertertafeln nach Kühnel und Kempinsky, Rechenlotos mit Additions- und Subtraktionsaufgaben, ebensolche Testkärtchen, die ähnlich hergestellt sind wie die ausgezeichnete Rechenkartothek „Der fixe Rechner“ des Direktors Vogelsang aus Düsseldorf, die wir vom vierten Schuljahr ab gebrauchen. Fürs zweite und dritte Schuljahr haben wir entsprechende Lotos und Tests für alle vier Operationen; ein Zimmerkegelspiel, im Flur aufzustellen, wird vom ersten und zweiten Schuljahr gemeinsam benutzt. Die Testkärtchen werden nach Schwierigkeiten geordnet. Zu einem bestimmten Sachgebiet werden solche ausgegeben oder neu gefertigt, die gerade benötigt werden. Nützliche Lösungen berechtigten zum Übergang in die nächst höhere Abteilung. Die höheren Jahrgänge zeichnen ihre Leistungen selbst graphisch ein auf einer Kontrollliste, so daß über jeden Schüler ein Leistungsbild da ist.

Für das Lesenlernen haben wir auch eine große Reihe selbstbildender Hilfsmittel geschaffen. Dem synthetischen Grundzug unserer gesamten Arbeit entsprechend, befolgen wir hier eine analytische Methode, die vom Satzganzen zum Wortganzen geht, dann die Silben und zuletzt erst die einzelnen Buchstaben erkennt. Die älteren Jahrgänge fertigen im Zeichen- und Schreibunterricht Leselotos an als Satz-, Wort-, Silben- und Namensspiele. Für schwach Begabte stehen Zuordnungsspiele zur Verfügung, die von Wortbildern absehen, dafür Übung im Erkennen kleiner

¹ H. Trautermann, Die Lehrmittelsammlungen der Schule Daasdorf a. B. 2. Aufl. Langensalza 1928.

Varianten erfordern. Einige Sachgruppen seien genannt; sie geben zugleich einen Einblick in den Inhalt der Gesamtarbeit, denn die Arbeit der Kleinen steht ja im Zusammenhang mit der Arbeit der Größeren: Wie der Mensch für Nahrung sorgt; wie Kleidung, Wohnung und Heizung ihn gegen die Unbill der Witterung schützen müssen; Freunde und Feinde im Tierreich und Pflanzenreich; die einzelnen Handwerker und ihre Gerätschaften; das Haus; der Garten; das Feld; die Jahreszeiten; die Dorfstraße; die Landstraße; was aus Holz ist; aus Eisen usw.; die Sonne. Von allen Abteilungen gibt es Sag-, Wort- und Silbenspiele, mit und ohne Illustration. Das Spiel ohne Bild ist das schwierigere. Das Silbenspiel verlangt Zusammensetzung sinnvoller Wörter. Oft werden die Spiele auf Zeichenblätter jeweils neu angefertigt. So werden sie zu einer Chronik des Kindes, weil sie tatsächliche Erlebnisse in Wort und Bild festhalten. Das Kind darf selbst mithelfen, was es aufgezeichnet haben möchte. Unsere Fibel, aus losen Blättern bestehend und auf dem Dervielfältigungsapparat hergestellt, ist dementsprechend auch eine Chronik. Gute Leser dürfen aus unserer Fibelbücherei etwas Besonderes, zur Sache Gehöriges lesen. In der Fibelbücherei sammeln wir die besten deutschen Fibelausgaben, namentlich auch die prachtvollen ersten Les- und Bilderbücher des Wiener Verlages für Jugend und Volk. Für die übrigen Jahre der Grundschule halten wir die Halbmonatszeitschrift Händel und Gretel. Wenn im Lesezimmer der Schule gelesen wird, wird leise gelesen. Nur immer ein Leser tritt aus dem Übungszimmer in das Lesezimmer und liest dort dem Lesepfleger vor. Für jeden Jahrgang ist eine bestimmte Anzahl von Büchern im Jahr vorgeschrieben. Der Leser hat daran seine Fertigkeit zu zeigen, auch über den Inhalt Rechenschaft zu geben. Einmal in der Woche leitet der Lehrer selbst die Leseübung. Jedes Kind ist verpflichtet, jeden Tag zu Hause zehn Minuten laut zu lesen. Dem individuellen Lesen steht natürlich ein gemeinsames Lesen mit gemeinsamer Aussprache zur Seite.

(„Die pädagogischen Möglichkeiten der einklassigen Schule“. N. a. D. 1014 u. f.)

Die Schulung im freien Schülergespräch tritt als solche in unserer Landschule weniger in Erscheinung. Wir halten es für erwünschter, wenn in der familienhaften Art unseres Schullebens, die keine Verkrampfung und keine Verschulung aufkommen läßt, die natürliche Bereitschaft zum Gedankenaustausch in den Arbeitsgruppen lebendig bleibt und in dieser natürlichen Gesprächsform auch die Frage des Schülers in ihrer inneren Triebkraft natürlich und ohne didaktische Künstelei emporquillt. Wer künstlich die Schülerdiskussion mit Fragen und Einwürfen schult, kann zu seiner Überraschung mancherlei an Unnatur und Verzerrungen dabei erleben, so daß sich sogar das Kind nicht mehr scheut, zu fragen, was es bereits weiß, nur weil das Fragenstellen als geforderte Leistung angesehen wird.

Anders liegen die Dinge, wenn man vor einer Klasse steht, die bis dahin gegängelt wurde und keine Spur von freiem Arbeiten zeigt, nur griffbereite Kenntnisse oder Worte, die Wissen vortäuschen. Da muß schon zur allmählichen Lockerung dieser Erstarrung manches an methodischen Künsten versucht werden, wie es etwa Spielhagen in seiner lehrreichen Schrift für solche Fälle „Von der Lernschule zur freitätigen Arbeitsgemeinschaft“ beschreibt. Hierhin gehört die Aufforderung, die an alle gerichtet ist, besonders aber die unausgesprochene Aufforderung, die in der zufällig erwähnten Geschichtszahl („das war ja die Zeit Karls des Großen“), dem erdkundlichen Namen („Ich suche es auf der Karte“), dem unverständenen Wort („Wißt ihr, was das heißt? Sieh doch im Wörterbuch nach!“), der an Persönliches rührenden Sache („Hierzu möchte ich etwas erzählen!“),

der unklar gebliebenen Beschreibung („Ich möchte es zeichnen!“) liegt, die Gewöhnung an die Benutzung des Schreibblocks, die Gewöhnung zum Befragen der Mitschüler, z. B. beim Erarbeiten des Lesetextes u. a. m. Wir verweisen ferner auf das Buch von Braune, Krüger und Rauch, „Das freie Unterrichtsgespräch“ (Osterwieck 1930), das außer einer theoretischen Betrachtung über die Vorzüge des freien Unterrichtsgesprächs praktische Vorschläge über seine Handhabung und eine Reihe Unterrichtsberichte bringt, die zeigen, wie sich in vollausgebauten Schulen das freie Unterrichtsgespräch entwickeln kann. Die Landschule wird wohl auch nichts versäumen, was zur Auflockerung der Schüler dient, aber sie schätzt bei der Eigenart der Landkinder die Pflege der Arbeitsgesinnung höher ein als die der Sprechbereitschaft und hält die Selbständigkeit im Erarbeiten für wichtiger als die Sicherheit in der Führung eines Gespräches. Deshalb bemüht sie sich wohl um die Gewöhnung an freies Handhaben der Arbeitsmittel und um die Steigerung der inneren Bereitschaft zum Mitarbeiten, sieht aber die Pflege des freien Gesprächs nicht in der Einübung bestimmter Formen, sondern vor allem in der Schaffung wirklichkeitstreuer und lebensoffener Sprechsituationen, die zum natürlichen Mitteilen und Fragen und vor allem zum gegenseitigen Helfen Anreiz geben.

Wer den Blick dafür hat, dem häufen sich solche Unterrichtslagen: Wir haben Besuch in der Klasse. Natürlich fragen wir ihn nach seiner Heimat. — Ich komme kurz nach dem Koblenzer Brückenunglück in eine Landschule. Aus der Nachbarschaft ist auch ein Kind unter den Opfern. Die Kinder drängt es, von mir zu hören, was ich erlebt habe. — Wir wollen unsere Schülerbücherei neu ordnen und überlegen, wie wir das Ausleihen regeln. — Wir wollen das Programm für unseren Mütterabend festsetzen. — Wir wollen uns Prospekte von Verkehrsämtern und Reisebüros besorgen. — Wir stehen in der Werkstätte. Der Handwerker muß unser Lehrender werden! — Ein Maulwurf in unserem Schülerarbeitsgarten. Was tun? — Unsere Schülerparkasse: Was mag mit unserem Gelde geschehen? —

In dem „Bericht der Reformvolksschule zu Frankfurt a. M.“ teilt Hartmann eine Reihe hübscher Einzelbilder zu dem Thema „Schule und Wirklichkeit“ mit („Die Neue Deutsche Schule“, 1929, S. 4), die auch der Landschule viel sagen. Hier einige davon:

Eine Neuausgabe zu Hr. Grupes „Durch die Natur der Heimat“ ist notwendig. Da es in der Hauptsache als Handbuch für Schüler gedacht ist, ist es zweckvoll, das Urteil der Kinder zu erfahren. — In drei Oberlassen werden die Kinder vor die Aufgabe gestellt, eine kritische Durchsicht des Buches vorzunehmen. Der Verlauf ist so: Der Brief des Verlags wird verlesen. Es findet eine klärende Aussprache statt. (Ausgabe? Neuausgabe? Änderungen? Verbesserungen? usw.) Die Kinder wissen schließlich, ehe sie beginnen, daß sie nicht leichtsinnig urteilen dürfen, daß ihr Urteil maßgebend ist, daß sie eine Arbeit in der Welt der Erwachsenen leisten, daß ihr Urteil Wert hat. Die Arbeit muß nach einem bestimmten Plan geschehen: 1. Ist das Lesestück zu lang? 2. Ist es zu kurz? 3. Ist der Umfang angemessen? 4. Ist der Inhalt verständlich? 5. Welche Einzelausdrücke werden nicht verstanden? 6. Lieft sich das Stück gut? 7. Soll es stehen bleiben? 8. Soll es gestrichen werden? 9. Welche Verbesserungsvorschläge werden gemacht? Die Arbeit beginnt.

Zeitdauer: 6 Tage, täglich 2 Stunden. (Die Kinder mußten, wenn sie sorgfältig arbeiten wollten und sollten, jedes der 39 Lesestücke für sich durchlesen.) Ergebnis: Der Streit blieb in den drei Klassen an drei Stücken hängen. Die Einzelkritiken werden zusammengestellt und zum Gesamturteil gefaßt: Drei Stücke sind abgelehnt. Es wird vorgeschlagen, die nicht verstandenen Einzelausdrücke sollen alphabetisch geordnet und mit Erklärungen versehen an den Schluß des Buches gesetzt werden.

*

Unter den Tausenden von Besuchern ist selten einer gewesen, den die Kinder nicht angeregt hätten, von seiner Heimat zu erzählen. Wie häufig wurde der Unterricht durch solche lebendigen Schilderungen befruchtet, wie tief wurden die Kinderseelen zuweilen ergriffen! Da tauchen bei Kindern hier und da nach Jahren noch Erinnerungsbilder und Kenntnisse auf, die man längst verschüttet wähnte. Ein Beispiel: Ein Verwandter eines unserer Mitarbeiter, ein Missionar in Brasilien, weilt während seines Europa-Ferienaufenthaltes in Frankfurt. Er erklärt sich auf Bitten sofort bereit, den Kindern unserer Schule von Brasilien und von seinem Wirken zu erzählen. Er gibt eine derart naturrechte und lebendige Schilderung, daß Schüler (Oberstufe) und Lehrerkreis unvergeßliche Eindrücke gewinnen. Ihm selbst ist diese Stunde im Kreise lauschender Kinder ein Erlebnis gewesen: er bleibt im Briefwechsel mit seinen jungen Freunden und belebt durch seine brieflichen Schilderungen den Unterricht (Erdkunde, Religion, Deutsch...) aufs eindrucksvollste.

*

Das Wort Fastnacht interessiert die Klassengemeinschaft. Sie versuchen, in Nachschlagebüchern aller Art (die der Lehrer herbeigeschafft hat), über die Entstehung des Wortes Aufschluß zu erhalten. Die Meinungen der Sprachwissenschaftler gehen auseinander. Vielleicht haben neuere Gelehrte die Frage entschieden? — Die Klasse schreibt an den Sprachwissenschaftler der Frankfurter Universität.

Er antwortet in kindertümlicher Form und gibt Aufschluß.

*

Auch die schriftlichen Darstellungen der Kinder stehen unter dem Zeichen der Wirklichkeitsnähe.

Hinter Karten, Briefen, Aufzeichnungen stehen wirkliche Zwecke.

Wir schreiben für die Schule Einladungen zu Schulfesten, Mitteilungen der Schule an die Eltern oder führen Klassentagebücher, in denen Freud und Leid aus dem Leben der Gemeinschaft verzeichnet ist.

Wir lassen die Kinder nach Möglichkeit ihre eigenen Angelegenheiten selbst erledigen. Sie schreiben Einladungen zu ihrer Konfirmation oder Kommunion, zu einer Schulfeyer, bei der sie selbst mitwirken.

*

Die Klasse ist vier Wochen auf der Wegscheide (dem Schulkinder-Erholungsheim Frankfurt's). Das Großstadtkind ist aus dem Steinmeer der Stadt mitten in die Natur versetzt. Stundenlang werden die Wälder durchstreift. Plötzlich das Erschrecken: „Wir haben uns verirrt! Wo sind wir?“ — Die Nestfischblätter leisten eine wirkliche Hilfe.

*

Je mehr es gelingt, dem Kinde sinnvoll erscheinende Stoffe und Fragen in das Schulleben zu bringen und sinnvolle, natürlich erscheinende Arbeitsformen anzuwenden, um so mehr bereiten wir eine Arbeitsstimmung, in der freie geistige

Schülerarbeit nicht gemacht zu werden braucht, sondern sich als die natürlichste Form dieses Schullebens einstellt.

In einem familienhaften und zwanglosen Schulleben finden sich genug Situationen nicht nur zum freien Sprechen, sondern auch zu einem ungezwungenen Sicheben. Ganz wird sich allerdings das Schulmäßige nicht vermeiden lassen, und die mit Recht auf Schulung gerichtete Absicht des Lehrers kann sich nicht immer mit der Anregung zum freien Arbeitsleben begnügen. Deshalb wird man das Wunschbild eines Landschulunterrichtes, wie es Karstaedt im Anschluß an eine Unterrichtsbeurteilung zeichnet, nicht immer verwirklichen können und wollen, ihm aber entgegenstreben.

„In Kloos' Schule (damals Rospbach, Kr. Biedenkopf) hatten, als ich sie mit den Arbeitsgemeinschaften des Kreises besuchte, sämtliche Abteilungen zwar das gemeinsame Arbeitsgebiet ‚Stoppelfeld‘, bald aber luden die Kleinen Hauptwörter davon auf die Tafel, die nächsten Jahrgänge bildeten Rechenaufgaben, die nächsten mußten sich, alles befohlen, mit einer Stoppelniederschrift mühen, und mit der Oberstufe besprach der Lehrer sehr fruchtbar die mitgebrachten Stoppelblumen. Die Arbeits- und Gemeinschaftsschule liegt jenseits dieser Stoffverahnungen: Wenn aus der anfänglich vereinten Arbeit der ganzen Schule in gemeinsamer Beratung sinnvolle und greifbare Einzelaufgaben hervorgegangen und nach Erwägung der Schwierigkeiten von den einzelnen Abteilungen (als Gruppen) übernommen und nach Erledigung — die sich über Lage und selbst Wochen erstrecken könnten — in Arbeitszusammenlegung gegenseitig besichtigt, geprüft, ergänzt, berichtigt und als ein Ganzes überschaut worden wären, dann erst ständen wir am Tor der Arbeits- und Gemeinschaftsschule. Bei der Arbeitszusammenlegung und Prüfung wäre natürlich die Oberstufe führend. Umgekehrt: die Kleinen hätten beim Sammeln der Stoppelblumen den Großen Helferdienste leisten müssen und in der Schule selbst sehen müssen, welche Blumen andere Kinder etwas noch mehr gefunden hatten, hätten zuhören können, was die ‚Großen‘ alles darüber Gelehrtes zu sagen wissen, und die ‚Großen‘ hätten die Mittelstufler und Kleinen belehren können, welche Blumen am häufigsten in den Stoppeln ihr Wesen und Unwesen treiben, woran sie zu erkennen sind und wie sie heißen. Und sie hätten sagen können, daß die Mittelstufe weiterhin die Art Blumen, die Kleinen eine andere Art beobachten, im Pflanzenkasten frisch zu halten oder im Topf zu züchten, Samen zu ziehen hätten u. dgl. Pressen der Blumen, Aufkleben auf Pappe, Anbringung eines erläuternden Textes hätte gemeinschaftsinnige Arbeit die Fülle gebracht, und immer hätte sich dabei die Arbeit nach Schwierigkeitsgraden auf die Stufen verteilen lassen. Nur aber hätte die Oberstufe selber die Arbeiten der Jüngeren mit anregen und nachher ansehen und anhören und dann weiterhelfen müssen. Das alles zeigt nur beispieismäßig den Grundsatz. Erst die arbeits- teilig und helfende Gemeinschaftsarbeit der Gruppen ermöglicht eine Überwindung der Abteilungs- schwierigkeiten von innen her, und zwar auf eine aus dem Sinn der einklassigen Schule sich natürlich ergebenden Weise.“¹

Über die Berechtigung der Hausaufgaben in der Landschule gehen die Ansichten auseinander. Über eine interessante Lösung dieser Frage, die allerdings dem Lehrer neue Belastung bringt, teilt Lehrer Hecker (Meddighausen) folgendes mit:

„Ich habe erfahren, daß alle Arbeit des Lehrers, mag sie auch noch so sehr Erlebnis für das Kind gewesen sein, an der häuslichen Umgebung zerbricht; deshalb habe ich eine ‚Arbeitsstunde‘ eingeführt. Montags, Dienstags, Donnerstags und Freitags kommen die Kinder nachmittags ab 2 Uhr zur Schule, freiwillig! In jeder Klasse ist der Lehrer anwesend. Die Kinder arbeiten nun, die Bücher bleiben ja die ganze Woche über in der Klasse und werden nur Sams-

¹ D. Karstaedt, Methodische Strömungen der Gegenwart. 19. Aufl. Langensalza 1931.

tag nach Hause getragen; denn im Elternhaus gibt's keine Arbeit für die Schule. Schulunterricht mit seiner ganzen Arbeit gehört in die Schule! Wenn sich die Eltern über die Arbeit ihrer Kinder unterrichten wollen, dann haben sie am Sonntag die beste Zeit dazu, alles andere können sie in der halbjährlichen Schülerausstellung erfahren. — Nun die Arbeit selbst: Das, was Schulaufgabe war, wird zunächst erledigt, dann kommen die Gruppenarbeiten an die Reihe; da wird gelesen, werden Rechenstoffe zusammengetragen, Arbeiten geschrieben, eben das, was drei, vier, fünf derselben Meinung zusammenbringen. Wieder sind die oberen Jahrgänge die Betreuer der unteren. Da kommt eins: „Bitte, sieh mir meine schriftliche Arbeit einmal nach!“ Drei, vier stehen an der Tafel und üben Wörter, alles ohne Zwang, freiwillig. Ich kann's noch nicht richtig, zeig mir's noch einmal! Sonst herrscht Arbeitswille und keine Störung. Da sitzen einige und bauen, schaffen Modelle, spielen, das besonders die Grundschule. Wir machen auch mal Musik und üben ein Länzchen dazu. Zur Zeit der Ernte setzen wir mit diesen Stunden aus, dann gibt's aber natürlich auch keinerlei Hausaufgaben, getreu dem Grundsatz: „Schularbeit in die Schule!“ So gefällt es uns bei unsern Tischen und Stühlen im neuen Hause.“

Zum Schlusse dieses Kapitels noch ein Beispiel für einen Wochenlehrbericht eines Schülers über die Arbeit im Deutschen (Lehrer Scherer in Winterbach, Hunsrück) und eine Ausarbeitung zu einem Schülervortrag (Lehrer Kloos in Rosßbach, Kreis Biedenkopf).

Wochenbericht vom 21. bis 26. Oktober 1929 über „Deutsch“.

21. 10. Herbst ist es wieder geworden. Da taten wir einen Blick in Schilderungen von Dichtern. Der Dichter stellt uns zuerst Zweifel, dann aber rechtes Hoffen als seine Seelenstimmung hin.

22. 10. Ein jeder Maler will in seinem Bild, das er malt, eine Spannung hervorrufen. Wir besahen uns die Kunstbeilage „Die Seeräuber“ und sprachen uns über Inhalt und Form aus. Ein anderes Bild (Medea) eines anderen Malers zeigt uns auch Spannung, aber nicht die, wie sie die vorige Kunstbeilage zeigte.

23. 10. Wir sprachen uns kurz über das Morgengedicht aus und stellten heraus, daß der Inhalt in die heutige Zeit paßt und daß auch der Vortrag gut war. Die Hausaufgabe „Wortsammlung“ über die Kunstbilder trugen wir vor. Dann lasen wir die Geschichte fertig, die sich um unser Bild „Medea“ schlingt. Doch diese Geschichte war noch nicht fertig. Nun führten wir sie mit unsern Gedanken zu Ende. Die Knaben taten dasselbe mit ihrem Bild.

24. 10. Mit der Rechtschreibung beschäftigten wir uns. Einer nannte Wörter, und die andern sagten die Hauptkennzeichen. Wir stellten uns die Aufgabe, am Anfang einer jeden Deutschstunde so 5 Minuten lang zu üben. Das Gedicht „Herbst“ trugen wir vor und unterhielten uns über den Vortrag.

25. 10. Die Rechtschreibeaufgabe wurde erledigt. In den letzten Stunden stellten wir die Aufgabe „Das Wetter in der Sprache“ und hatten Fragen, die wir in den kommenden Stunden erklären wollten. Heute besaßen wir uns schon damit. M. A.

Wie wir mit den Rosßbacher Versteinerungen bekannt wurden. (Vortragsausarbeitung von H. L., 12 Jahre.)

In Rosßbach wurde die Wasserleitung gebaut. Zwischen den waldigen Bergen waren die Männer mit dem Ausfächten beschäftigt. Wilhelms Vater war auch dabei. Wenn die Schule aus war, brachte Wilhelm dem Vater das Essen. Heute begleitete ihn Karl beim Essentragen, denn beide waren Freunde. Die Essenszeit war gekommen. Wilhelms Vater ließ sich die Erbsensuppe gut schmecken, und die beiden Jungen sahen den Männern zu. Dann griff Wilhelms Vater in die Tasche und holte eine Handvoll Steine heraus. „Die betrachtet euch einmal!“ sprach er, „das sind steinerne Muscheln und Tiere, die haben wir beim Ausfächten gefunden. So was habt ihr doch gewiß noch nicht gesehen!“

Wilhelm und Karl mußten rasch heim. Sie steckten die Steine in die Tasche, nahmen das leere Eßgeschirr und gingen. Unterwegs kamen sie an der großen Eiche vorbei. Die warf kühlen Schatten auf den grünen Rasen, und es war heiß: „Hier wollen wir uns ein Weilchen setzen und die Steine betrachten“, meinte Wilhelm. Karl war es zufrieden, und sie kramten ihre Taschen aus. Das war ein ansehnlicher Steinhäufen, der vor ihnen lag, große und kleine Stücke in Menge.

„Sieh hier, wie herrlich!“ rief Karl und hielt einen großen Stein in der Hand. (Nr. 10.) Das waren richtige Muscheln, die man da sah, wie sie im Meer vorkommen. Sie waren zu wirklichem Stein geworden. Karl und Wilhelm dachten hin und her, wie die aber zu Stein geworden waren, konnten sie sich nicht erklären.

Jetzt nahmen sie dort das Stückchen zur Hand. (Nr. 1.) Es war ein kleines Muschelschälchen mit gar zierlichen Nissen drauf. In der Mitte sah man deutlich eine tiefere Furche.

Das andere Muschelschälchen war noch viel schöner. (Nr. 2.) Es sah beinahe aus wie ein Schmetterling, dem der Hinterleib fehlte.

Hier an dem Stückchen (Nr. 3) lief das Schälchen gar in spitze Zacken aus, die durch tiefe Einschnitte getrennt waren. Das mittlere Muschelschälchen trug eine tiefgewölbte Furche.

Diese Muschel war ähnlich so, die Zacken waren nur nach innen gebogen. (Nr. 4.)

Ein sonderbares Steinstückchen lag dicht dabei. (Nr. 5.) Das konnte unmöglich eine Muschel sein. Es hatte eine runde Grundfläche, und darauf standen viele Steinplättchen, die so angeordnet waren, daß sie alle von außen nach innen zeigten. Das sah so aus, als hätte jemand mit einem Messer viele Einschnitte in den Kopf eines runden Holzstückchens gemacht.

An diesem Stein (Nr. 6) war eine halbkugelige Vertiefung. In dieser Vertiefung sah man schöne Rosenblättchen abgebildet, die durch unzählige, kurze Fädchen miteinander verwachsen waren.

In diesem Stein war gar ein tiefes Loch, in das man den kleinen Finger stecken konnte. (Nr. 7.) Die Innenseite zeigte viele ringförmige Vertiefungen mit eingedrückten Punkten. Der Boden des Loches trug eine Öffnung, die so dünn war wie ein Nadelfisch. Zu dieser Öffnung liefen viele Nischen von außen nach innen.

Am sonderbarsten war aber doch das Gebilde auf diesem Steinplättchen. (Nr. 8.) Von einem Loch, das so dick wie ein Strickstock war, gingen viele dünnere Löcher aus, durch die man einen starken Zwirnfaden stecken konnte.

Dann fanden sie im Steinhäufen noch eine andere Art, die wie ein Horn der Musikanten zusammengerollt war. (Nr. 9.)

Wilhelm und Karl waren gute Freunde, die alles brüderlich teilten. Heute teilten sie die Steine so, daß jeder einige von den verschiedenen Sorten bekam, und dann machten sie sich auf und sprangen nach Hause.

Wilhelms Großvater saß gerade am Tisch und las im Sonntagsblatt, als sie in die Stube traten. Dem zeigten sie ihre Funde und erzählten ihm von ihren sonderbaren Steinen. Als er sie eine Weile betrachtet hatte, meinte er: „Das sind Versteinerungen! Vor einigen Jahren war ein Professor von Marburg hier, der hieß Kayser, der suchte solche Versteinerungen in unserer Gemarkung. Ich mußte damals mit Hacke und Schaufel mit ihm gehen. Ich hackte, und er suchte und erzählte dabei. Das war für mich eine leichte Arbeit, bei der ich viel Interessantes sah und hörte und obendrein noch ein schönes Geld verdiente. Wir fanden damals solche Versteinerungen am ‚Luch‘, im ‚Weitsgewann‘, am ‚Stoffel‘, am ‚Dornickel‘, in der ‚Steinkaute‘, am ‚Salzweg‘ und im ‚Hohle Weg‘. Schade, daß ich schon so alt bin und vieles wieder vergaß, was der Herr Professor erzählte. Aber fragt doch euren Herrn Lehrer einmal, der kann euch doch gewiß auch viel über diese Versteinerungen erzählen. Halt, da hätte ich beinahe etwas vergessen, was Kofbacher Jungen doch sicher sehr interessiert! Einige Jahre später als mit Professor Kayser bin ich mit einem jungen Studenten von Marburg Versteinerungen suchen gegangen, der hieß Walthers und ist jetzt auch ein berühmter Professor der Versteinerungen geworden, der fand hier in Kofbach eine Versteinerung, die man sonst noch nie gefunden hatte. Da war er sehr froh und schenkte mir einen Taler extra. Ja, wenn der Walthers und euer Großvater nicht gewesen wären, gäbe es

auch keine Versteinerung, die man hinten ‚Kosbachinensis‘ nennt. So, jetzt packt mir eueren Kram wieder schön weg und fragt morgen in der Schule, wenn ihr noch mehr wissen wollt!“

Der Rat hätte ihnen Großvater nicht zu geben brauchen, das hätten sie schon aus sich getan. Sie legten sich also ihre Versteinerungen schön zurecht und nahmen sie am anderen Morgen mit in die Schule. Der Herr Lehrer freute sich sehr über die beiden Jungen und zeigte die Funde der ganzen Klasse. Dann gab er Karl und Wilhelm Bücher, in denen über die Versteinerungen geschrieben war. Sie sollten darin suchen und lesen und dann vor der Klasse einen Vortrag über Versteinerungen halten. Das taten die beiden sehr gerne und bald meldeten sie sich zu ihrem Vortrag. Sie hatten sich dazu die Schubfächer von Streichholzschachteln auf ein Stück Pappe geleiht und in jedes Fach eine Versteinerung gelegt. Wenn sie jetzt im Vortrag auf eine Art zu sprechen kamen, griffen sie in ihre Sammlung und zeigten immer das Stück. In ihrem Vortrag erzählten sie ungefähr folgendes: Seht euch diese Versteinerungssammlung einmal an! Einstmals waren das alles lebendige Tierchen. Vor Millionen von Jahren lebten sie. In Stein sind sie uns erhalten geblieben. Ihr seht, daß die Art ihrer Erhaltung recht verschieden ist. Bei einigen ist nur der Abdruck ihrer Oberfläche zu sehen. Bei anderen ist das Muschelschälchen innen ausgefüllt worden. Da sah früher das eigentliche Tierchen im Häuschen. Wieder andere Tierchen sind mit ihrem Schälchen zu Stein geworden. Das sieht dann genau so aus wie früher das Tierchen selbst. Es ist nur wie aus Stein gemeißelt oder wie aus Ton gebacken. Von anderen Tierchen und Schälchen sind uns nur Stücke übriggeblieben. Vielleicht sind diese Schälchen schon entzwei gewesen, ehe sie Stein wurden, oder sie können auch zerbrochen sein, wie sie ausgegraben wurden.

Wie die Versteinerungen entstanden sind? Darüber wird uns in den Büchern mancherlei erzählt.

In Bad Nauheim läuft das Salzwasser über Dornhecken. Der Kalk im Wasser setzt sich an Dornen ab und hüllt sie ein. Wenn die Kalkschicht noch dünn ist, sieht sie genau aus wie der Ast selbst. Setzt sich immer mehr Kalk ab, dann gibt es formlose Klumpen. Schlägt man einen solchen auf, dann findet man innen das Holzstückchen wieder, oder es kann auch schon verfault sein, dann ist ein Hohlraum da. An der Wand des Hohlraums hat sich das Aststückchen abgedrückt. Man nennt diesen Vorgang Inkrustierung oder auch Sinterbildung. So sind auch viele Versteinerungen entstanden.

Jetzt kommt eine andere Entstehungsart! Wir drücken Knetgummi platt, drücken dann eine Muschel hinein und drücken dann Knetgummi drauf. Jetzt machen wir den Knetgummi wieder auseinander und nehmen die Muschel heraus. Da sehen wir im Knetgummi den Abdruck der Muschel. So sind auch Versteinerungsabdrücke entstanden. Im Meer setzt sich Schlamm ab. In den Schlamm fielen die Meerestierchen. Dann legte sich wieder eine Schlammsschicht drauf. Das Ganze wurde fest zu Stein. Schlagen wir einen solchen Stein auf, dann finden wir im Stein den Abdruck des Tierchens. Manchmal liegt auch noch die eigentliche Muschel darin. Oft ist auch die Muschel auf rätselhafte Weise verschwunden, und ein Hohlraum ist da. Bei anderen Steinen ist der Hohlraum auch auf rätselhafte Weise mit Steinmasse ausgefüllt. Dieser Steinkern sieht dann genau aus, wie die Muschel äußerlich aussah. Diese Entstehungsart nennt man die Entstehung durch Abformung.

Es gibt auch Muscheln, die so ähnlich sind wie unsere Schneckenhäuschen. Da lief der weiche Schlamm auch innen hinein. Dann verschwand das Häuschen auch wieder im Stein. Wir sehen bei diesen Steinen einen Steinkern, der nur ein Abbild des inneren Hohlraums der Muschel ist. Dann kommt im Stein ein Hohlraum, wo früher die Muschel war, und auch noch den Abdruck der Muschel außen sehen wir in dem Stein abgebildet.

Jetzt gibt es auch noch andere Entstehungsarten, die sind aber zu schwer zu verstehen.

Unsere Versteinerungen sind alle Meerestierchen. Hier muß vor ganz, ganz langer Zeit also ein Meer gewesen sein. Ihr sollt noch wissen, was das für Tiere waren und wie sie in den Büchern genannt werden.

Nr. 1, 2, 3 und 4 sind muschelartige Tiere oder Speriferen. Es gibt auch heute noch Muscheln

im Meer. Solche aber nicht mehr. Nr. 5 ist eine Koralle. Die leben auch heute noch im Meer. Aber es sind andere Arten.

Nr. 7 ist auch eine Koralle.

Nr. 8 ist ein Grabhorn. Das waren Tierchen, die so dünn wie ein Zwirnfaden waren. Es gibt solche Tierchen, die wie ein Sägeblatt aussehen, andere wie eine Schraube. An einer Seite saßen sehr kleine Zähnen.

Nr. 9 sind Schnecken.

Dann wurde noch viel gefragt, und der Herr Lehrer mußte Karl und Wilhelm helfen. Wir beschloßen dann, daß sich alle Kinder der Oberstufe eine Sammlung von Korbacher Versteinerungen anlegen sollten. Da ging aber das Suchen und Klopfen los! Eine ganz große Sammlung legten wir gemeinsam für die Schule an. An Schulen anderer Gegenden schrieben wir Briefe um dortige Versteinerungen und tauschten unsere dagegen aus. So hoffen wir, eine ganz große Schulsammlung von Versteinerungen aus allen Erdbildungsschichten zu bekommen.

Neuntes Kapitel.

Die Landschulklasse und ihre Gliederung.

Die Landschulklassen sind je nach der Zahl der an einer Schule tätigen Lehrkräfte ungleich zusammengesetzt. Über die Verteilung der Altersstufen auf die einzelnen Klassen und die Gliederung der Landschule gibt es Bestimmungen, die in den einzelnen Ländern und zum Teil auch in den einzelnen preußischen Regierungsbezirken auseinandergehen. Die preußischen Richtlinien sehen von Vorschriften über die Gliederung der Landschule ab, so daß also der eigenpersönlichen Gestaltung, die schon wegen der Stärke der einzelnen Jahrgänge nicht starr sein kann, keine Hemmungen entgegenstehen.

Die Frage nach dem zweckmäßigsten Klassenaufbau und der Klassengliederung wird von den Vertretern einer entschiedenen Schulreform einfach dahin entschieden: Fort mit dem bankerotteten Jahresklassen- und Altersabteilungssystem und hin zur freien Gruppenbildung um Arbeitsgegenstände nach Neigung und Begabung! Fort mit dem Stundenplan, der einer vom Stoff, nicht vom Leben aus orientierten Schule entspricht, und hin zum Gesamtunterricht, der seine Arbeitsanstöße und Unterrichtsaufgaben aus dem handtätigen Schaffen in Arbeitsgarten, Schulküche und Versuchsfeld entnimmt.

Wir haben uns über die Möglichkeit einer Befreiung von dem Aufbau in Jahresklassen und vom System der Altersabteilungen bereits ausgesprochen und sind dabei zu dem Ergebnis gekommen, daß wir bei aller Förderung der gelegentlichen freien Gruppenbildung und bei allem Bemühen, jedes Kind des Klassenverbandes an den rechten Arbeitsplatz zu stellen, doch an dem Aufbau in Altersabteilungen festhalten, um zunächst zu unserer eignen Hilfe eine rohe Baugliederung zu haben, die für eine Reihe von Unterrichtsaufgaben eine ökonomische und auch im ganzen psychologisch berechnete Arbeitsteilung gestattet. Wir halten diese Einteilung durchaus nicht für starr und unabänderlich, weil ja das, was uns zu dieser Einteilung veranlaßt, lediglich die geistige Haltung und das Entwicklungstempo eines größeren oder kleineren Grundstockes der einzelnen Jahrgänge ist und weil dabei auch die Kraft und der

Reiz, mit dem sich die jeweilige Unterrichtslage mit ihren Aufgaben und Arbeitsanstößen an das einzelne Kind wendet, keine Beachtung gefunden hat. Wir schlagen deshalb eine Abteilungsgliederung nach Altersstufen als die Richtschnur vor und laden zu Ausnahmen ein, halten es aber für bedenklich, die Ausnahme zur Regel zu machen. Denn so hoch wir einen lebendigen, aus den Arbeiten in Schulküche, Werkraum und Garten herauswachsenden Gesamtunterricht mit seinen Möglichkeiten zur Bildung von Wahlgruppen einschätzen, so sehen wir darin nicht das Ganze der Dorfschularbeit.

Zunächst ist dem Lehrer eine bestimmte Unterrichtszeit und dann auch noch eine bestimmte Stundentafel vorgeschrieben. Wir gehen von dieser Tatsache aus und überlegen, wie wir die Stundentafel mit unseren Wünschen nach Gesamtunterricht in Einklang bringen. Die preußischen Richtlinien gehen offensichtlich von dem fächer- teiligen Unterricht und den starren Jahresklassen der vollausgebauten mehrklassigen Schule aus und überlassen es der Landschule, die Gedankenwelt der Richtlinien in einer geeigneten Weise in den nicht nur organisatorisch einfacher, sondern auch andersgearteten Verhältnissen praktisch zu verwirklichen. Das mag gut sein, wenn man das Fehlen der Hinweise auf die pädagogischen Möglichkeiten der wenigstufigen Schule als ein Raumgewähren für eignes Suchen und Gestalten ansehen kann. Da aber die Richtlinien nirgends vom Gesamtunterricht der Oberstufe sprechen, ohne den eine völlige Entfaltung einer lebensnahen Landschularbeit nicht recht möglich ist, deutet man dieses Schweigen auch als eine Ablehnung des Gesamtunterrichtes. Es wäre zu wünschen, daß in einer Überarbeitung der Richtlinien diese Freiheit der Landschule in der Fächervereinigung im Sinne des Gesamtunterrichtes und im Hinstreben zu einer Landschularbeit in Lebensauschnitten und Sachkreisen ausdrücklich zugebilligt werde.

Wir schließen uns bei unseren Betrachtungen über die Stundentafel zunächst den Bestimmungen der Richtlinien an, fassen aber die Fächer in folgende Gruppen zusammen:

Stundentafel für mehrklassige Schulen nach den Richtlinien.

1. Grundschule.

| Fach | Schuljahr: | | | | Anmerkung |
|---|--------------|------|------|------|---|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | |
| 1. Religionsunterricht | 18 G. II. | 4 | 4 | 4 | Außerdem Eingliederung des angewandten Rechnens und des Spiels in den Gesamtunterricht. |
| 2. Gesamtunterricht | | (10) | (14) | (15) | |
| bestehend aus den Unterrichtsstunden für Heimatkunde | | } 9 | 10 | 11 | |
| Deutsche Sprache | | | | | |
| Zeichnen | | | | | |
| Musik | | | | | |
| 3. Übungsunterricht, namentlich für Rechnen | | 1 | 2 | 2 | |
| (Lesen) | | 4 | 4 | 4 | |
| Schreiben | | 2 | 2 | 2 | |
| 4. Turnen | | 2 | 2 | 3 | |
| | 18 | 22 | 26 | 28 | |

2. Oberstufe.

| Fach | Schuljahr (Knaben): | | | | Anmerkung |
|--|---------------------|---------|---------|---------|--|
| | 5. | 6. | 7. | 8. | |
| 1. Religionsunterricht | 4 | 4 | 4 | 4 | Ständige Anwendung der Musik auch in Religion, Turnen und dem Gesamtunterricht. Linienezeichnen bei Raumlehre. Letztere auch im Geschichtsunterricht. Staatsbürgerkunde nicht nur im Geschichts-, sondern auch im Gesamtunterricht. Werkunterricht im Gesamt- u. Raumlehreunterricht. Angewandtes Rechnen im Gesamtunterricht. |
| 2. Geschichte | 2 | 2 | 2 | 3 | |
| 3. Gesamtunterricht umfaßt die Unterrichtsstunden für | (14) | (14—15) | (14—15) | (13—14) | |
| Deutsch | 8 | 7 | 6—7 | 6—7 | |
| Erdkunde | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| Naturkunde | 2 | 3—4 | 4 | 3 | |
| Zeichnen | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 4. Übungsunterricht | (6—7) | (7—8) | (7—8) | (7—8) | |
| Rechnen und Raumlehre (Rechtschreiben) | 4—5 | 5—6 | 5—6 | 5—6 | |
| Musik | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 5. Turnen | 2—3 | 3 | 3 | 3 | |
| | 28—30 | 30—33 | 30—32 | 30—32 | |

Wir hätten demnach bei der Stundenverteilung und der Gestaltung der Stundenpläne für die Unterstufe nur an vier, bei denen für die Oberstufe an fünf Arbeitsgebiete zu denken, denen wir das behördlich vorgeschriebene Ausmaß von Stunden mit der notwendigen Anpassung an die gegebenen Verhältnisse zuzuteilen haben. Das gäbe für die einzelnen Formen der wenigstufigen Schulen ungefähr die vorgeschlagenen Stundentafeln (die wegen der fließenden Abgrenzungen des Gesamtunterrichtes nicht als etwas unbedingt Starres angesehen werden sollen).

Die preussischen „Richtlinien“ sehen bekanntlich Sonderstunden für die Schulneulinge vor¹. Ob auch andere Länder diese Bestimmung übernommen haben, ist mir nicht bekannt. Jedenfalls hat die anfängliche Absonderung der Schulneulinge in sechs bis acht Stunden Gesamtunterricht in stark besuchten Schulklassen wohl ihre Berechtigung, da es hier die Zeit nicht zuläßt, sich genügend mit den Kleinen zu beschäftigen. In kleineren einklassigen Schulen geschieht die Einschulung der Schulanfänger am besten unmittelbar in den Klassenverband, wo sie ihre erste Betreuung durch Freunde

¹ Hylla sagt hierzu (in M. Wolff, „Die Volksschule auf dem Lande“, S. 57): „Die Anordnung solcher Sonderstunden — die mit der Frage des Gesamtunterrichts nahe zusammenhängt, wenn auch beide Dinge sich nicht ohne weiteres decken — ist an vielen Stellen mit Zweifel und Bedenken aufgenommen worden, und an manchen ist ihre Durchführung bisher unterblieben. Demgegenüber muß darauf hingewiesen werden, daß nach dem Wortlaute der Bestimmungen nur unter ganz besonderen, im einzelnen aufgezählten Umständen von der Einrichtung der Sonderstunden abgesehen werden darf. Nur wo diese Umstände es unbedingt verbieten, dürfen die Sonderstunden wegfallen. Allerdings: wo die Zahl der Lernanfänger sehr gering ist, wo etwa nur zwei oder drei solcher vorhanden sind, wird es dem Geiste der Richtlinien nicht widersprechen, wenn man die Zahl der Sonderstunden verringert, sie etwa auf vier halbe Stunden in der Woche bemißt.“

und Spielgenossen erhalten und sich erfahrungsgemäß in dem frohen Schulleben der andern recht schnell heimisch fühlen. Natürlich wird ihre Unterrichtszeit zuerst gekürzt.

Die folgende Stundentafel nimmt auf die Sonderstunden keine Rücksicht.

| Arbeitsgebiet | Schuljahr: | | | |
|----------------------------|------------|----|-------|-------|
| | 1. | 2. | 3.—4. | 5.—8. |
| Religion | | 4 | 4 | 4 |
| Geschichte | | | | 2 |
| Gesamtunterricht | | 10 | 14 | 14 |
| Übungsunterricht | | 6 | 6 | 7 |
| Turnen | | 2 | 2 | 3 |
| | 18 | 22 | 26 | 30 |

Die Abteilungsbildung in der einlässigen Schule muß bei aller Freiheit, die wir für sie gefordert haben, und bei aller Elastifizierung gewisse Richtlinien befolgen, die sich aus der Erfahrung als bewährt ergeben haben.

Im Religionsunterricht wird man im ganzen die drei Stufen Unter-, Mittel- und Oberstufe beibehalten, d. h. dem vereinigten 1. und 2. Schuljahr die leichten Stoffe zuweisen, das 5. Schuljahr, das dem Stoff der Oberstufe nicht immer folgen kann, in der Regel zur Mittelstufe nehmen und den eigentlichen Oberstufenbetrieb auf das 6. bis 8. Schuljahr beschränken. Daß wir in der einzelnen Religionsstunde für eine einheitliche Gedanken- und Gefühlsbereitschaft Sorge tragen und so weit wie möglich solche Stoffe für die jüngeren Kinder vorsehen, die zur Einstimmung der älteren Schüler in ihre Stoffgruppe helfen, wurde schon früher als Arbeitsgrundsatz ausgesprochen.

Der Geschichtsunterricht ist das Sorgenkind der Landschule. Das 5. und wohl auch das 6. Schuljahr sind für die klare Erfassung und Beurteilung geschichtlicher Ereignisse und Zusammenhänge noch nicht reif, so daß sich eine Vereinigung mit der Oberstufe wenig empfiehlt. Bildet man nun noch eine Mittelstufe, die sich im Rahmen des Gesamtunterrichtes mit Bildern aus der Heimatgeschichte und Sagen beschäftigt, dann bringt das damit vereinigte 5. und vielleicht auch 6. Schuljahr wohl einiges geschichtliche Denken, aber wenig Kenntnisse aus unserer Volksgeschichte in die Oberstufe mit. Deshalb muß diese mit ihrem Lehrgang so beginnen, als ob nichts vorausgegangen sei, und das zwingt zu einer gewissen Hast im Vorwärtsschreiten in den einzelnen Jahreskursen. Ein Vorschlag, sich im Geschichtsunterricht der Volksschule nur auf verhältnismäßig wenige, aber lebendige Einzelbilder zu beschränken, diese aber zweimal auftreten zu lassen, einmal als Tatsachenberichte und -schilderungen in naivanschaulicher Form im 5. und 6. Schuljahr, später noch einmal im 7. und 8. Schuljahr in ihren Beziehungen und Zusammenhängen sowie von staatskundlichen und dem Kinde verständlichen sachlichen Gesichtspunkten aus, bringt vielleicht für die einlässige Schule eine Lösung. Allerdings muß die Zahl und der Umfang der Einzelbilder so beschränkt werden, daß ein „flüchtiges Berühren“ unter allen Umständen vermieden

bleibt. Nach diesem Vorschlag wäre das 5. bis 8. Schuljahr bei allen dazu geeigneten Stoffen in Geschichte vereinigt. Alle vier Jahrgänge beschäftigen sich zunächst mit den lebendigen Tatsachen des betreffenden Einzelbildes, das alsdann für das 7. und 8. Schuljahr seine historische Vertiefung und Durchleuchtung erfährt. Voraussetzung wäre dafür allerdings ein Durchlaufen dieser Bilderreihe in einem zweijährigen Lehrgang. Wer an dem dreijährigen Lehrgang festhalten will, läßt das 5. Schuljahr am besten nur bei den einfacheren Stoffen mitarbeiten, gliedert es aber im übrigen in die Arbeitsgruppe für geschichtliche Heimatkunde und Volksfagen ein, die im Rahmen des Gesamtunterrichtes auftreten. Wir hätten also für Erarbeitung des geschichtlichen Bildungsgutes zwei Möglichkeiten der Abteilungsgliederung: einmal die Grenze zwischen dem 6. und 7. Schuljahr mit dem gleichen Stoffgebiet für beide Abteilungen, dann die mitunter aufgehobene Grenze zwischen dem 5. und 6. Schuljahr.

Der Gesamtunterricht mit seinen Sachkreisen vereinigt wohl nicht selten alle Jahrgänge und sieht deshalb Ausschnitte aus der Heimatwelt als Gegenstände des verweilenden Betrachtens vor, aber er will den oberen Jahrgängen auch die weite Welt zeigen, so daß die ständige Vereinigung aller oder der meisten Jahrgänge nicht möglich ist. Auch bei dem gleichen Arbeitsgebiet spalten sich die Arbeitsrichtungen und ändern sich die Gesichtspunkte für die verschiedenen Altersstufen, so daß sich auch wieder als Richtschnur für die Aufteilung der Gesamtarbeit die alte Gliederung in Unter-, Mittel- und Oberstufe als zweckmäßig erweist. Die Unterstufe (1. und 2. Schuljahr) sieht in den Lebensausschnitten die Sach- und Erlebnisgruppen des Anschauungs- und Darstellungsunterrichtes oder, um eine Bezeichnung aus Eckhardt-Küllwicz, *Der erste Schulunterricht* (Leipzig, Teubner), zu verwenden, des Umgebungsunterrichtes; für die Mittelstufe wird dieser Unterricht zur naturkundlichen, kulturkundlichen, geographischen und geschichtlichen Heimatkunde, die allmählich den Gesichtskreis der erwanderten und unmittelbar erlebten Heimat erweitert, und die Oberstufe schöpft aus ihnen Erkenntnisse volkswirtschaftlicher, staatskundlicher, naturkundlicher und erdkundlicher Art. Daß dieser Unterricht für alle zugleich Sprachpflege und Sprachschulung, Quelle für sprachkundliche Betrachtungen und die literarische Erziehung wird, braucht nicht besonders betont zu werden, ergibt also für unsere jetzige Frage der Abteilungsbildung ebenfalls die Notwendigkeit, der Unter-, Mittel- und Oberstufe besondere Aufgaben zuzuweisen. Dabei wird das 5. Schuljahr zwar oft zu den Arbeiten der Oberstufe herangezogen werden können, aber doch dem Verband der Mittelstufe angehören.

Nun die Übungsfächer in der einklassigen Landschule. Wir wollen auch hier vom starren Jahresklassensystem loskommen und die Kinder ohne Rücksicht auf ihr Alter in den Gruppen mitarbeiten lassen, in denen sie nach ihren Kräften, Anlagen und bisher erreichten Kenntnissen den größten Gewinn aus der Arbeit ziehen. Es ist bei der von uns gewünschten Freiheit in der Stillbeschäftigung und der im Sinne des Daltonplanes organisierten Selbstbildung sehr wohl denkbar, daß von Überfliegern nun manche Arbeitsgebiete rasch durchlaufen oder auch übersprungen werden und andere immer wieder in den Anfangsstufen einer Technik stehenbleiben müssen,

so daß der bei der Neuaufnahme der Schüler und beim Beginn des Lehrgangs in der zu erlernenden Technik vorhandene Grundstock der Altersabteilung nach und nach kleiner wird und sich auch Kinder aus anderen Jahrgängen zu dem Übungsgegenstand zusammenfinden werden. Das alles hindert uns aber nicht, zunächst eine Grundform der Abteilungsgliederung in den Übungsfächern nach Jahrgängen zu suchen, denn es muß ja eine Schwierigkeit nach der andern „vom Leichten zum Schweren“ und „vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ überwunden werden. Nur hüten wir uns vor einer Erstarrung dieser richtunggebenden Grundform.

Im Lesen sind natürlich die Neulinge gesondert zu schulen, auch hat der Grundstock des zweiten Schuljahrs in der Regel noch so viel lesetechnische Schwierigkeiten zu überwinden, daß die Eingliederung in die Gruppe der Geübteren noch nicht möglich ist, ganz abgesehen davon, daß die Lesetexte je nach der zunehmenden Reife, also in den verschiedenen Altersstufen mit ungleichem Verständnis, eigenkräftig erarbeitet werden können. Deshalb läßt man diesen Grundstock des zweiten Schuljahrs als besondere Leseabteilung bestehen und bildet dann noch in Anlehnung an den Gesamtunterricht, in den wir ja die literarische Erziehung einsetzen wollen, eine Mittel- und eine Oberstufe, die mitunter zum gegenseitigen Vorlesen und zu gemeinsamen Arbeiten ganz oder zum Teil verbunden werden können, besonders wenn die Sach- und Ideengruppen der auszuwählenden literarischen Stoffe verwandt sind. Namentlich wird es oft vorkommen, daß das fünfte Schuljahr auch in seinem Grundstock an der Arbeit der Oberstufe ebenso wie im Gesamtunterricht beteiligt wird.

Ich kann zur Abteilungsbildung im Deutschen, soweit es für den Übungsunterricht in Frage kommt, überhaupt nur wiederholen, was ich unmittelbar nach dem Erscheinen der Richtlinien gesagt habe:

Im Deutschunterricht bleiben ebenfalls die Grenzen der Abteilungen am besten fließend. Es richtet sich bei diesem inhaltlich so vielgestaltigen Unterrichtsfach durchaus nach dem Stoff (sei es Lektüre, Gedicht, Rechtschreibung, Niederschrift, wortkundliche Übung oder sonst ein Zweig des Deutschunterrichts), welche Jahrgänge man zusammenfassen kann, und es ist ein Unding, soviel starre Deutschabteilungen einzurichten, als Lesebuchteile im Gebrauch sind. Der Deutschunterricht ist Sprachpflege, literarische Erziehung, Einführung in den Reichtum und das Leben der Muttersprache, aber nicht bloßer Lesebuchunterricht! Gewiß wird man, um gewisse Anhaltspunkte zu haben, mehrere Deutschabteilungen bilden, und im allgemeinen mag es z. B. brauchbar sein, daß das erste Schuljahr, das zweite und dritte, das vierte und fünfte und das sechste bis achte jedesmal zu einer Abteilung zusammengefaßt werden. Nur daß man diesen Rahmen nicht als etwas Starres ansieht! Es gibt Tiergeschichten, die mit Interesse von der Mittel- und Oberstufe gemeinsam gelesen werden, und man kann Sprachbeobachtungen an Mundart und Kindersprache anstellen, an denen sich auch die geistig regsamen Kinder der Unterstufe beteiligen.¹

¹ Die Oberstufe der Landschule und die Richtlinien vom 15. Oktober 1922. Osterwick 1923, S. 37.

Die meisten Gegensätze zeigen sich zwischen den Ansichten der Praktiker der ein-klassigen Schule über die Rechenabteilungen. Selbst wenn man ein geschworener Feind der Altersabteilungen ist und im Rechnen Übungsgruppen zu den einzelnen Übungsfällen bildet, also vielleicht eine Zählgruppe, eine Einmaleinsgruppe, eine Bruchgruppe und eine Gruppe für kaufmännisches Rechnen, so werden sich in solchen Gruppen doch die Grundstöcke der einzelnen Jahrgänge wiederfinden, weil namentlich der Lehrgang des Grundschulrechnens ein festgefügtes Nacheinander zeigt, das uns seine Gesetzmäßigkeiten aufzwingt. Deshalb ist es zweckmäßig, zur Geordnetheit der Arbeit zunächst die Stoffe irgendwie abteilungsweise zu verteilen und dann erst die Freiheit in der Grenzziehung und der individuellen Behandlung der einzelnen Kinder spielen zu lassen.

Ich selbst habe („Die Grundschule“, 2. Band) fünf Abteilungen vorgesehen:

1. Schuljahr: Die Reihe bis 20 ohne Zehnerüberschreitungen.
2. und 3. Schuljahr: Die Reihe bis 100 mit Zehnerüberschreitungen. Das Einmaleins mit Enthaltensein und Teilen.
4. und 5. Schuljahr: Die Reihe bis 1000. Die Reihe über 1000. Das schriftliche Verfahren. Vorübungen zur Bruchauffassung.

Im 6. Schuljahr kommen alsdann die Brüche und im 7. und 8. Schuljahre die bürgerlichen Rechnungsarten als neue Stoffgebiete zur Behandlung.

Das 3. Schuljahr hat denselben Stoff zweimal. Das schadet nichts, da in diesem Gebiet für gründliche Sicherheit zu sorgen ist.

Popp („Die neue Landschule“) meint dazu (S. 25): „Das Ziel der Grundschule wird im lehrplanmäßigen Aufbau in 4 Schuljahren nicht erreicht. Die Gegner der Grundschule könnten hier wirksam eingreifen.“

Das befürchte ich weniger, denn der Grundschulstoff wird bis zum Ende des 4. Schuljahres durchgearbeitet, so daß er von den fähigeren Kindern auch beherrscht wird. Der zweite Kursus hat lediglich die Aufgabe, den Stoff im zweiten Lauf auch für die schwächeren Kinder zu mechanisieren und zugleich den Kindern des mit dem 4. Schuljahr vereinigten 5. Schuljahres Gelegenheit zu geben, die gemeinsam zu rechnenden Aufgaben für sie selbst so umzugestalten, daß eine Schulung in den vier Grundrechnungsarten mit mehrfach benannten Zahlen erfolgt. Dagegen hat die von mir vorgeschlagene Anordnung den Nachteil, daß das 2. Schuljahr nicht genug herangeholt wird. Aus diesem Grunde habe ich mich auch entschlossen, die Landschulausgabe A des Rechenbuches „Fröhliche Arbeit“ den Bedürfnissen der rheinischen ein-klassigen Schulen in 4 Hefte zu gliedern, die folgenden Aufbau haben:

1. Schuljahr: Die Reihe bis 20 ohne Zehnerüberschreitungen. Die Reihe kann auch weiter ausgedehnt werden.
2. Schuljahr: Die Reihe bis 100 mit Zehnerüberschreitungen. Das Einmaleins mit Teilen und Enthaltensein in leichteren Aufgaben.

3. und 4. Schuljahr: Die Reihe bis 1000 und darüber hinaus. Die vier Grundrechnungsarten im Kopfrechnen und im schriftlichen Verfahren. Vorübungen zur Bruchauffassung.

5. und 6. Schuljahr: Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen und mit Brüchen (H. 4, 1. Teil).

7. und 8. Schuljahr: Die bürgerlichen Rechnungsarten und das volkswirtschaftliche Rechnen (H. 4, 2. Teil).

In ähnlicher Weise verfahren auch Lindhorst und andere (nach Popp a. a. O.):

1. Schuljahr: Zusammenzählen und Abziehen im Zahlenraume bis 100.

2. Schuljahr: Malnehmen, Teilen und Enthaltensein im Zahlenraume bis 100.

3. und 4. Schuljahr: Der unbegrenzte Zahlenraum. Dabei wäre in einem Jahre das Kopfrechnen, im anderen das schriftliche etwas zu bevorzugen. Wenn die Rechenfälle in den Vordergrund gestellt werden und das Kopfrechnen mit mehr als dreistelligen Zahlen vermieden wird, so ergibt sich von selbst, daß die Erweiterung und Berücksichtigung des über 100 hinausgehenden Zahlenraumes alljährlich gelegentlich erfolgt und keine besonderen Schwierigkeiten bereitet.

Dem 5. und 6. Schuljahre sind die Bruchrechnung, in einem Jahre Zehntelbrüche, im anderen gemeine Brüche (selbstverständlich unter Ausschaltung aller überflüssigen Werte und Formen), dem 7. und 8. Schuljahre die bürgerlichen Rechnungsarten zuzuweisen.

Popp urteilt hierzu:

Die Verteilung steht im Einklang mit dem Rechenziel der Grundschule; es fragt sich nur, ob dieses Ziel sicher zu erreichen ist, wenn das 3. und 4. Schuljahr als eine Abteilung auftreten. Nach meiner Erfahrung und Überzeugung muß der Schwerpunkt des Rechenunterrichtes in die Grundschule verlegt werden, jeder Jahrgang muß eine Abteilung bilden, so daß wir für das 1. bis 4. Schuljahr vier Abteilungen ansehen, das 5. Schuljahr rechnet mit dem 4. größtenteils mit, um den Stoff der Grundschule allseitig zu befestigen. So schaffen wir für die oberen Jahrgänge eine gesicherte Grundlage des Weiterbaues. Befähigte Schüler haben nun die Möglichkeit, zur höheren Schule mit 4 Jahren überzugehen, sie können aber auch bei ihrem Verbleiben in der Volksschule im 5. Jahre zum Rechenunterricht der oberen Jahrgänge herangezogen werden, um dann nach dem 7. Schuljahre den Anschluß an die Aufbauschule zu erreichen. Das 5. Schuljahr wird also fließend, elastisch behandelt. Das 6. bis 8. Schuljahr bilden eine in sich geschlossene Abteilung unter Verbindung des Sachrechnens (der bürgerlichen Rechnungsarten) mit den Sachgebieten des Lehrplanes unter gesonderter Behandlung der gewöhnlichen Brüche und der Dezimalbrüche. Nähere Begründung in der Technik des Lehrplanes und beim Rechenunterrichte.

Gegen diese Einteilung wird man geltend machen müssen, daß die Häufung der Abteilungen (nunmehr 6 und, da die Bruchrechnung — wohl für die neu hinzukommenden Schüler — gesondert behandelt werden soll, zeitweise sogar 7 Abteilungen) recht unerwünscht ist, wenn man einer Vereinfachung des Betriebes zustrebt.

Harms¹ empfiehlt, bei den Schulkreuten ein rechenloses Jahr einzurichten und

¹ Der Arbeitsgrundsatz an sich und in der einklassigen Volksschule. Leipzig 1923.

alle zwei Jahre mit dem Rechenstoff zu beginnen oder alle zwei Jahre in der Aufnahmeklasse im Rechnen rasch vorwärtszuschreiten, so daß die guten Rechner in wenigen Wochen mit der nächsten Abteilung arbeiten können, während die schwächeren im nächsten Jahre mit den neuen Schulrekruten im ruhigen Tempo vorwärtsgeführt werden. Heywang will die Abteilungszahl im Rechnen dadurch verringern, daß nur alle zwei Jahre eine Schüleraufnahme erfolgen soll. — Man sieht, wieviel Kopferbrechen gerade die Abteilungsbildung der einklassigen Schule im Rechnen schon verursacht hat. Wir glauben, daß bei der grundsätzlichen Einhaltung von fünf Rechenabteilungen und einer entschiedenen Förderung der Gutbegabten sehr bald die eine oder andere Rechenabteilung überflüssig werden wird, besonders wenn man sich in der Bruchrechnung auf das unbedingt Notwendige und Lebenspraktische beschränkt und im Rahmen der Bruchrechnung bereits den Prozentbegriff einführt.

Die Abteilungen greifen mit ihren Aufgaben und Übungen häufig ineinander. Wie für mehrere Abteilungen das gleiche Sachgebiet ausgeschöpft werden kann, mögen einige Beispiele („Die Oberstufe der Landschule“, S. 108) zeigen:

Milchwirtschaft. Mittelstufe: Milchverkauf. Milchlieferungen in der Molkerei. Butterpreis der zehnfache Milchpreis. $\frac{1}{2}$ l, $\frac{1}{4}$ l, $\frac{3}{4}$ l Milch werden gekauft. Milchverbrauch in einer Woche und einem Monat usw. — Oberstufe: Milchverkauf unter Verwertung von Bruchzahlen. Steigen und Fallen des Preises (Prozentbegriff), Milchverteilung unter Säuglinge, Kranke usw. Nährwert. Bestandteile. Beurteilung einer landwirtschaftlichen Kalkulation zur Ermittlung des Milchpreises. — Schlachten. M.: Gewichtsverlust beim Schlachten. Preis des Schweines. Wie teuer kommt 1 Pfund Wurst? Fleisch- und Wurstauf beim Metzger. $\frac{1}{2}$ Pfd., $\frac{1}{4}$ Pfd., $\frac{1}{10}$ Pfd. — D.: Preisberechnungen unter Anwendung von Bruchzahlen. Die Preisbewegung in Prozentwerten. Kosten für die Aufzucht eines Schweines. — Holzversteigerung. M.: Ausgaben für Brennholz. (Holzpreis, Fuhrkosten, Schneidekosten.) Die Durchschnittsausgabe für die Heizung auf den Tag. D.: Masse und Gewicht. Das Schwinden. Berechnung des Preises für 1 Zentner an Ort und Stelle und in der nächsten Stadt. Die Preissteigerung. Heizwert. — Die künstlichen Dünger. M.: Gewicht und Preis. D.: Die Begriffe „zwanzigprozentiges Kali“ u. dgl. — Die Sparkasse. M.: Zugänge und Rückzahlungen. Ermittlung des Kassenbestandes. D.: Zinsen. — Brotbacken. M.: Selbstkosten. Gewicht. Tagesverbrauch. D.: Roggen und Roggenmehl in ihrem Preisverhältnis. Wieviel Mehl aus 1 Zentner Roggen gewonnen wird. Nährwert. Die Preisbewegung. Bedarf einer Gemeinde, eines Kreises, des Reiches. Einfuhr von Getreide usw. (Weitere Beispiele siehe auch bei Kloos und Link, Die einklassige Schule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule.) — Unser Mittagessen. M.: Gesamtkosten. Kosten in einer Woche, in einem Monat. Sparen. Früher und jetzt. D.: Genaue Preisermittlung. Rechtzeitiges Eindecken. Verluste in Prozentwerten.

Bei dem facheigenen Aufbau der Raumlehre mit ihren starken inneren Beziehungen und Abhängigkeiten von Stoffgebiet zu Stoffgebiet ist ihre Eingliederung in den Gesamtunterricht nicht möglich. Fraglich bleibt nur die Art, wie dieser fachsystematische Gang in der Landschule mit ihrem Abteilungsweisen durchgeführt wird. Nach den Richtlinien beginnt der Raumlehreunterricht im 5. Schuljahr. Bei der dem mehrklassigen Schulaufbau am nächsten kommenden Gliederung der vierklassigen Schule mit dem vereinigten 5. und 6. Schuljahr in der II., und dem 7. und 8. Schuljahr in der I. Klasse liegt die Lösung nahe. Die II. Klasse übernimmt die beschreibende

Formenkunde mit der Gewinnung der grundlegenden Raumbegriffe und der Betrachtung der Raumformen der Umgebung. Dazu Berechnung von Rechteck und Quadrat, Würfel und Rechtecksäule. In der I. Klasse kommen alsdann die übrigen Körper und Flächen zur Behandlung und die grundlegenden Sätze und Konstruktionen in anschaulicher Beweisführung. Da in jeder Klasse zwei Jahrgänge vereinigt sind, muß verhindert werden, daß in jedem Jahr der gleiche Stoff in gleicher Form behandelt wird. Deshalb liegt in einem Jahr das Hauptgewicht auf der Erarbeitung des Begrifflichen in Verbindung mit der zeichnenden und werktätigen Darstellung, im anderen Jahr auf den Raumberechnungen, ohne daß jedesmal der nicht eingehend behandelte Stoff unbeachtet bliebe. Auch ist es möglich, mit den Sachgebieten der Raumberechnungen zu wechseln. — Sind jedoch die drei oder gar die vier oberen Jahrgänge in einer Klasse vereinigt, was in den ein-, zwei- und dreiklassigen Schulen der Fall ist, dann entsteht die Frage: Abteilungsbildung oder Zusammenfassung?

Eine Zusammenfassung des 5. bis 8. Schuljahres scheitert daran, daß den Schülern des 5. Schuljahres nicht nur die Reife, sondern auch die rein rechnerischen Voraussetzungen für eine erspriessliche Mitarbeit fehlen. Deshalb ist es ratsam, man teilt wie in der vierklassigen Schule und faßt einmal das 5. und 6. Schuljahr und dann das 7. und 8. Schuljahr zusammen. Die Stoffe werden möglichst so ausgewählt, daß die II. Abteilung dasjenige in Form einer beschreibenden Formenkunde kennenlernt, was die I. Abteilung in mehr erkenntnistmäßig vertiefter Form und mit Konstruktions- und Berechnungsaufgaben betrachtet. Bei geeigneten Stoffen Zusammenfassung. Eine Planskizze möge diesen Arbeitsgang veranschaulichen¹.

| Mittelstufe (5. und 6. Schuljahr) | Oberstufe (7. und 8. Schuljahr) |
|---|---|
| <p data-bbox="100 1025 444 1062">Beschreibende Formenkunde.</p> <ol data-bbox="55 1075 476 1480" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="55 1075 476 1136">1. Strecken, Geraden, senkrechte und waagrechte Geraden. Der rechte Winkel. <li data-bbox="82 1161 280 1191">2. Parallele Geraden. <li data-bbox="55 1248 476 1339">3. Würfel und Quadrat. Beobachtungen. Darstellung. Die Ecklinie. Umfang des Quadrates. Die Flächenmasse. <li data-bbox="55 1392 476 1480">4. Quader und Rechteck. Beobachtungen. Darstellung. Der Umfang des Rechtecks in praktischen Anwendungen. | <p data-bbox="642 1037 809 1070">Formenlehre.</p> <ol data-bbox="506 1087 942 1491" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="506 1087 942 1144">1. Geraden und Winkel an der Rechtecksäule. Nebenwinkel. Scheitelwinkel. <li data-bbox="506 1174 942 1232">2. Der Parallelenfaß. Beobachtungen am Parallelenviereck. <li data-bbox="506 1262 942 1372">3. Würfel und Quadrat. Räumliche und ebene Darstellung. Inhaltsberechnungen und praktische Anwendungen. Das Körpergewicht. Eigengewicht. <li data-bbox="506 1405 942 1491">4. Quader und Rechteck. Räumliche und ebene Darstellung. Inhaltsberechnungen. Berechnungen der Parallelenvierecke. |

¹ Nach D. und K. Eckhardt, Raumlehre in der Volksschule. Leipzig 1929.

| Mittelstufe (5. und 6. Schuljahr) | Oberstufe (7. und 8. Schuljahr) |
|---|--|
| 5. Die Spitzsäule und das Dreieck. Beobachtungen. Spiegelgleichheit. Gleichschenklige und rechtwinklige Dreiecke. Vielecke. | 5. Das Prisma und die Pyramide. Darstellung. Berechnung des Dreiecks. Beobachtungen am Dreieck. Grundkonstruktionen. Berechnung von Prisma und Pyramide. |
| 6. Der Pyramidenstumpf und das Trapez. Beobachtungen und Darstellen. | 6. Pyramidenstumpf und Trapez. Trapezberechnung. Berechnung des Pyramidenstumpfes. |
| 7. Die Walze und die Kugel. Der Kreis. Beobachtungen. Messen und Zeichnen. | 7. Die Walze und der Kreis. Kreislinien. Berechnung des Kreises und der Ellipse. Darstellung und Berechnung der Walze. |
| 8. Kreisteile und Kreisfiguren. | 8. Kreisteile und Kreisfiguren. Verwendung des Kreises zu Tierformen. |
| 9. Der Kegel. Beobachtungen. | 9. Der Kegel. Darstellung. Berechnung. Berechnung des Kegelstumpfes. |
| 10. Die Winkel. | 10. Die Kugel. Beobachtungen. Berechnung. |
| 11. Ausmessung und Berechnung von Grundstücksflächen: Inhalt des Rechtecks. | 11. Aus der Feldmessung. |

Man hat allerdings bei dieser Stoffanordnung mit ihrem raschen Durchlaufen des Stoffes in einem Jahr mit der Gefahr zu rechnen, daß manches nicht gründlich genug erlernt wird. Um dieser Gefahr zu entgehen, macht der „Entwurf eines Lehrplanes für den Kreis Biedenkopf“ den Versuch, den Arbeitsgang für die Oberstufe in drei Jahreskurse aufzulösen:

1. Gang: Würfel und Quadrat. Rechtecksäule und Rechteck. Walze und Kreis. (Da die Dreieckberechnung fehlt, muß die Inhaltsberechnung nach dem Satze erfolgen: der Inhalt des Kreises entspricht einem Rechteck von r Breite und $3,14 r$ Länge.)

2. Gang: Rechtecksäule und Rechteck. Pyramide und Dreieck. Kegel und Kreis.

3. Gang: Die Linien und Winkel. Symmetrie. Rechteck und Quadrat. Dreieck und Vieleck. Trapez. Kreis und Eiform. Dazu geometrische Grundkonstruktionen mit Begründung durch anschauliche Beweisführung.

Es ist auch möglich und aus Gründen der stärkeren Lebensnähe zweckmäßig, den Gedanken eines Lehrgangs nach „Formengemeinschaften“ in der Landschule zu berücksichtigen. Martin und Schmidt haben seinerzeit in ihrer Raumlehre folgenden Gang eingeschlagen:

1. Der Wohnort. A. Das Wohnhaus. (Stubenraum, Fußboden, Gebäudekörper, Baufläche, Baugrube, Dächer.) B. Die Kirche. (Kirchturm, Torpfeiler, Turmuhr, Zeltdach, Rundbogenfenster, Spitzbogenfenster.)

2. Die Feldmark. A. Acker und Wiese. (Rechteckiges Ackerstück, dreiseitiges Feldstück, vier- und mehrseitige Ackerfläche, Wagenkasten, Wagenrad, Ackerwalze.) B. Der Wald. (Waldflächen, Nughölzer, Baumstamm, Balken.)

3. Kulturstätten. A. Werkstätten. (Kegelfugel, halbkugelige Pfanne, Waschwanne, eiserner Wandarm, steinernes Maßwerk, Riemenscheiben, steinerner Sockel, Trichter, Schornstein.) B. Verkehrswege. (Landstraße, Eisenbahndamm, Brückenbogen, Eisenbahnkurve.)¹

Wir wollen in der Landschule gern alles versuchen, was uns vor Lebensfremdheit und wissenschaftlicher Systematik bewahrt, aber entscheidend ist letzten Endes der Arbeitserfolg. Raumlehre ist ein Gebiet kristallener Klarheit und sauberster Gründlichkeit, und deshalb kann man die sacheigene Ordnung nur vorsichtig und ausnahmsweise verlassen².

Im Zeichnen handelt es sich nicht um den Erwerb einer Fertigkeit, deren Elemente in einer sauberen Ordnung vom Einfachen zum Zusammengesetzten nacheinander einzuprägen seien, so wie es das Stuhlmannsche System einst sah. Deshalb findet der Gedanke der systematischen Ordnung, wie wir ihn etwa im Rechenunterricht als notwendig erkannten und wie er bis zu gewissen Grenzen auch für das synthetische Verfahren beim Lesenlernen gilt, im Zeichenunterricht keinen Raum. Zeichnen ist ein Ausdrucksvorgang wie Sprechen, und das Technische, das dazu gehört, wird mehr durch die Kraft des Sehens und des Gestaltungswillens als durch elementare Übungen gesteigert. Kerschsteiners berühmtes Buch von der Entwicklung der zeichnerischen Begabung hat in dieser Richtung als Offenbarung gewirkt. So wenig wir Abteilungen zur Pflege des mündlichen Ausdrucks bilden, so wenig sind solche Abteilungen im Zeichenunterricht nötig. Nicht daß alle dasselbe zeichnen sollten und in der gleichen Ausdrucksgestaltung (das verlangen wir auch beim Sprechen nicht), wohl aber, daß wir allen die gleiche Freiheit zur Eigendarstellung und damit zur Eigenentwicklung gewähren bei der Lösung der jeweiligen Kraft entsprechenden Aufgaben.

Soll man für die Einlehrerschule, die so sehr eigenpersönliche und selbständige Lehrerarbeit verlangt, den Stundenplan abschaffen? Auch hier gilt das Wort: „Der Meister kann die Form zerbrechen“, und für alle, die noch Suchende und Ringende sind, ist es mit einem Stundenplan wie mit dem Stoffplan und dem System der Abteilungsbildung: er ist Richtschnur, aber nicht starres Gerüst. Man soll auch nicht vergessen, daß in der Schulsitte, den Arbeitsverlauf einer Woche nach einer gewissen selbstgeschaffenen Ordnung zu gestalten, eine erzieherische Kraft liegt.

Ein solcher Stundenplan für die einklassige Schule beginnt mit den Stunden der Einstimmung, dann folgen in der aufsteigenden Kurve der ersten Höchstleistungs-

¹ Martin und Schmidt, Raumlehre nach Formengemeinschaften. Dessau 1896.

² E. Heywang, Die Raumlehre in der weniggegliederten Landschule. Langensalza 1925. — R. Piehler, Lebensvoller Raumlehreunterricht. Langensalza 1926 und 1929.

fähigkeit des Tages die Stunden des aktiven Erarbeitens und Gestaltens. Ihnen schließen sich, der nunmehr erzeugten Arbeitsbereitschaft entsprechend, die Stunden des geistigen Turnens in den Übungsfächern an, und dann mag der Tag mit Körperübung und Spiel ausklingen; nur am Wochenende werden die Schulen in einen Ausklang der Besinnung eingehüllt (Religion, Lied, Gedicht, Bild).

Da die zweite Welle der aufsteigenden geistigen Lebendigkeit ihren Gipfelpunkt erst in den späten Nachmittagstunden erreicht, wir aber aus allerlei wirtschaftlichen Rücksichten nicht von 4—6 Uhr oder von 3—5 Uhr auf dem Dorfe Nachmittagsunterricht ansetzen können, erscheint uns die ungeteilte Unterrichtszeit mit bloßem Vormittagsunterricht trotz mancher Mängel, die ihm anhaften, für die Landschule als erwünscht.

So könnte ein Stundenplan für einklassige Schulen etwa folgendes Gesicht zeigen:

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag |
|---------------|---|----------|----------|------------|---------|----------------------|
| 1 Stunde | Einstimmung und Besinnung: Religion mit anschließendem Gesang | | | | | Geschichte |
| 2 1/2 Stunden | Schauen, Verarbeiten und Gestalten: Gesamtunterricht | | | | | |
| 1 Stunde | Übungsunterricht | | | | | |
| 1/2 Stunde | Turnen und Spiel | | | | | Wochenendfeierstunde |

Wenn das 3. und 4. Schuljahr in allen Stunden außer den beiden Geschichtsstunden anwesend ist und das 1. und 2. Schuljahr nach der 2. Vormittagsstunde zur Arbeit kommt, dann kommen wir ungefähr zur vorgeschriebenen Stundenzahl. Der Religionsunterricht des 1. und 2. Schuljahres kann alsdann in seinen religiösen Eindrücken aus der Umwelt dem Gesamtunterricht eingegliedert oder in gesondertem Unterricht etwa unmittelbar beim Schulbeginn erteilt werden. Natürlich werden die sich im Gesamtunterricht sinnvoll ergebenden Übungsmöglichkeiten beachtet und ausgenützt.

Wem die in obigem Planentwurf durchgeführte Fächerverschmelzung zu weit geht, so daß er sich strenger an die Fächerteilung und Stundentafel der „Richtlinien“ binden möchte, der wolle die Stundenplanbeispiele in Wolff, „Die Volksschule auf dem Lande“ und Popp, „Die neue Landschule“ zu Rate ziehen. Ich habe in Beachtung der Vorschriften der „Richtlinien“ in meiner „Oberstufe der Landschule“ folgende Stundenverteilung vorgeschlagen:

a) Stundentafel.

| | 8. | 7. | 6. | 5. | 4. | 3. | 2. | 1. Schuljahr |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------------|
| Religion | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | } Gesamt- unterricht |
| Deutsch | 7 | 7 | 7 | 7 | } 11 ² | } 11 ² | } 11 ² | |
| Sachunterricht | 8 ¹ | 8 ¹ | 8 ¹ | 8 ¹ | | | | |
| Rechnen | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | } 2 ⁴ | |
| Raumlehre | 1 | 1 | 1 | 1 | — | — | | |
| Zeichnen | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| Gesang | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | } 2 ⁴ | |
| Turnen | 2 ³ | 2 ³ | 2 ³ | 2 ³ | 2 | 2 | | |
| Nadelarbeiten | (2) | (2) | (2) | (2) | (2) | (2) | — | |
| Werkunterricht | — ⁵ | — ⁵ | — ⁵ | — ⁵ | — | — | — | |
| | 30 | 30 | 30 | 30 | 24 | 24 | 22 | 18 |

D. = die oberen 4 Jahrgänge.

G. = Grundschuljahrgänge ohne Aufnahmejahrgang.

A. = Aufnahmejahrgang.

b) Stundenplan.

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag |
|---|---|-----------------------|--|----------------------------------|-----------------------|----------------------|
| 1 | D. Religion | Sachunterricht | Sachunterricht | Religion | Sachunterricht | Sachunterricht |
| 2 | D. } Sach- G. } unterr. ⁶ | Rechnen | Rechnen | Sachunt. ⁶ | Rechnen | Rechnen |
| 3 | D. } G. } Deutsch A. } Gesamtunterricht ⁷ | Deutsch | Deutsch | Deutsch | Deutsch | Deutsch |
| 4 | D. } G. } Zeichnen A. } Gesamtunterricht ⁷ | Sachunterricht | Turnen | Zeichnen | Sachunterricht | Turnen |
| 5 | D. } G. } Raumlehre A. } Religion ⁸ | Religion ⁸ | Gesang Gesamtunt. (1. u. 2. Schulj.) | Deutsch Religion ⁸ | Religion ⁸ | Gesang Gesamtunt. |

¹ Es bleibt dem Lehrer überlassen, wie er diese Stunden auf die drei in Frage kommenden Fächer, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, verteilt.

² Deutsch und Heimatkunde einschließlich Schreiben.

³ Die 3. Turnstunde wird ebenfalls erteilt, und zwar abwechselnd auf Kosten eines der anderen Fächer.

⁴ Turnen und Singen mit dem 1. Schuljahr im Rahmen des Umgebungsunterrichts.

⁵ Wo es die Verhältnisse (Geldmittel, Befähigung des Lehrers u. a.) gestatten, werden in verregneten Turnstunden und gelegentlich auch im Raumlehre- und Zeichenunterricht wöchentlich 1—2 Std. Werkunterricht erteilt.

⁶ Grundschule: Heimatkunde; wenn möglich das gleiche Sachgebiet wie die oberen Jahrgänge.

⁷ Anfängerjahrgang Gesamtunterricht: Umgebungsunterricht mit Darstellungsübungen, Lied, Reim und Spiel; die grundlegenden Fertigkeiten, wenn möglich in die Einheitsstoffe eingesenkt. In den Turnstunden der D. u. G. bilden die unteren Schuljahre eine Spielabteilung.

⁸ Wo es möglich ist, arbeitet die Anfängerklassen in den Religionsstunden der Grundschule mit. Sonst andere Betätigungsformen aus dem Gesamtunterricht.

Leider wird bei der wirtschaftlichen Not mit einem sehr langsamen Zeitmaß der Erneuerung der unzweckmäßigen und zu kleinen Dorfschulen und mit großen Hemmungen bei der Errichtung neuer Schulstellen zu rechnen sein, so daß die sogenannten „Halbtagschulen“, d. h. zweiklassige Schulen mit einem Lehrer immer noch nicht verschwinden werden. Die mit dieser unerträglichen Schulform verbundene, sehr knappe Bildungsfürsorge kann etwas günstiger gestaltet werden, wenn man die starre Verteilung der Jahrgänge auf die beiden Klassen vermeidet und namentlich die selbstständige Gruppenarbeit pflegt. Es müßte bei jeder Halbtagschule möglich sein, draußen vor den Schulfenstern Sitz- und Arbeitsgelegenheiten zu schaffen, vielleicht auch eine einfache Schutzhütte zu errichten, wo eine oder auch mehrere Arbeitsgruppen wenigstens an den schönen Sommertagen tätig sein können. Schon die Herrichtung dieser Arbeitsstätte ist der beste und lebensoffenste Gesamtunterricht!

Die Schule mit zwei Lehrern.

Sie wurde früher in der Regel dreiklassig eingerichtet: 1. und 2. Schuljahr als Unterstufe, 3. bis 5. Schuljahr als Mittelstufe, 6. bis 8. Schuljahr als Oberstufe, und ist noch heute in dieser natürlichen Gliederung beliebt. Immer wieder wird betont, daß gerade die Anwesenheit des fünften Schuljahres im Klassenverband des dritten und vierten Schuljahres äußerst anregend wirkt. Aber diese Klassenbildung tut den Lehrern eine hohe Stundenzahl ($12 + 24 + 28 = 64$) zu, ohne daß die Schüler zur Vollzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden kommen. Deshalb wendet man heute diese Einteilung immer mehr nur in überfüllten Schulen an, unter Umständen mit Änderungen, die durch die verschiedene Stärke der einzelnen Jahrgänge bedingt sind, und gliedert die Schule bei normaler Verteilung der Kinderzahlen auf die einzelnen Jahrgänge zweiklassig in eine Grundschule und eine Oberstufe mit je 4 Schuljahren.

Die Schwierigkeiten der zweiklassigen Schule treten ganz besonders in Erscheinung, wenn durch die Verschiedenheit der pädagogischen Einstellung der beiden Lehrkräfte ein innerer Miß in die Schule gelegt wird. Herrscht jedoch berufliche Harmonie und gegenseitiges Verstehen, dann freilich ist die Arbeit leichter und deshalb ergiebiger als in der einklassigen Schule.

Popp¹ hat bei den dreiklassig eingerichteten Zweilehrerschulen Bedenken, das fünfte Schuljahr völlig im Mittelstufenverband zu belassen, hält aber auch einen größeren Teil nicht für reif genug, der Oberstufe überwiesen zu werden. Deshalb schlägt er vor, nur die Kinder in die Oberstufe zu versetzen, die die nötigen Fertigkeiten im Rechnen, in Grammatik und in der schriftlichen Darstellung besitzen und die zugleich in formal geistiger Durchschulung geeignet sind, am gemeinsamen Unterrichte der oberen Jahr-

¹ D. Popp, „Die Landschule mit zwei und mehr Lehrern in ihrem Aufbau“ in M. Wolff, „Die Volksschule und auf dem Lande“; ferner „Die neue Landschule“. (Leipzig 1930.)

gänge teilzunehmen. „Die Kinder werden wiederum auch befähigt sein, nach dem dreijährigen Besuche der I. Klasse zur Aufbauschule überzutreten.“¹

Ob aber eine radikal durchgeführte Siebung des fünften Schuljahres ohne Härten und erziehbliche Nachteile bleibt, möchten wir bezweifeln. Auch sein anderer Vorschlag, in der zweiklassigen Schule das vierte Schuljahr zu einer gesonderten Heimatkunde in 4 Stunden mit den oberen Jahrgängen zu vereinigen, dürfte nicht restlos befriedigen, weil alle gelegentlichen Änderungen im Bestand der Schüलगemeinschaft die Gefahr der Wurzellosigkeit für die betroffenen Kinder mitbringen.

Die Abteilungsbildung in der dreiklassigen Schule mit 2 Lehrern liegt nahe und braucht nicht besprochen zu werden. In der zweiklassigen Schule mit der Normalverteilung 4 + 4 Jahrgänge wird man, immer unter dem Gesichtspunkt der weitgehenden Verringerung der starren Abteilungen, folgendes beachten können:

Die Grundschule bildet im Religionsunterricht und Gesamtunterricht (wiederum nur zur Richtschnur, nicht zur strengen Durchführung) zwei Abteilungen mit je zwei Jahrgängen. In den Übungsfächern des Lesens, Rechnens, Schreibens und der Sprachkunde sind es drei Abteilungen, indem das erste Schuljahr und das zweite Schuljahr in der Regel gesondert, das dritte und vierte vereinigt werden. Wie der heimatkundliche Unterricht in seinen rein erdkundlichen Aufgaben innerhalb dieser Gliederung und in Verbindung mit dem Gesamtunterricht zu seinem Recht kommen kann, wird uns später beschäftigen.

Die Oberstufe bildet im Religions-, Geschichts- und Gesamtunterricht im wesentlichen eine Abteilung; nur bei schwierigeren Stoffen werden Sondergruppen zur Bearbeitung dieser Stoffe gebildet. Im Rechnen liegt es nahe, wie in der Grundschule die Gliederung der einklassigen Schule (5 + 6 und 7 + 8) zu übernehmen.

Unter Annahme der 5 Hauptarbeitsgebiete: Religion, Geschichte, Gesamtunterricht, Übungsfächer und Turnen können die Stundenpläne der zweiklassigen Schulen bei Beachtung der Stundentafel der „Richtlinien“ aufs mannigfaltigste gestaltet werden. Als eins unter vielen Beispielen möge folgender Plan (S. 140) angesehen werden, der davon ausgeht, daß es empfehlenswert ist, in den Religionsstunden die gesamte Grundschule zu vereinigen, aber diesen Unterricht wegen seines Erlebnischarakters hier wie auf der Oberstufe in eindrucksvollen Kurzstunden zu erteilen. Außerdem soll die tägliche Turnpause in der Grundschule erreicht werden.

Die übrigen Formen der wenigstufigen Schule

bereiten in ihrem Aufbau und in der Durchgliederung der Klassen naturgemäß weniger Schwierigkeiten, weil die Altersunterschiede in den Klassen geringer werden und das System der Jahresklassen an sich nicht bankerott geworden ist, sondern das System der Zuteilung lebensfremden Wissens, wozu freilich in dem reicheren Schulaufbau immer eine große Versuchung lag.

¹ M. Wolff, a. a. D. S. 84.

Grundschule (1.—4. Schuljahr).

| Zeit | Schuljahr | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag |
|------------------|--|------------------|----------|---|------------------|---------|---|
| 1. Stunde | 3. und 4. | — | — | Heimat- kunde und Übungs- unterricht | — | — | Heimat- kunde und Übungs- unterricht |
| 2. Stunde | 1. bis 4. (Mittwoch und Samstag 3. und 4.) | Religion | | Turnen | Religion | | |
| | | Gesamtunterricht | | | | | |
| 3. und 4. Stunde | 1. bis 4. | Gesamtunterricht | | | | | |
| 5. Stunde | 2. bis 4. (Mittwoch und Samstag 1. bis 4.) | Übungsunterricht | | Religion und Gesang | Übungsunterricht | | Religion und Gesang |

Nachmittagsstunden

| | | | | | | | |
|-----------|--------------|-----------------------|---|---|-----------------------|---|---|
| 6. Stunde | 4. Schuljahr | Übungs- unterricht | — | — | Übungs- unterricht | — | — |
|-----------|--------------|-----------------------|---|---|-----------------------|---|---|

(Bei Annahme von durchschnittlich $\frac{2}{3}$ St. für Religionsunterricht und $\frac{1}{3}$ St. für die täglichen Turnübungen ergibt sich die vorgeschriebene Stundenzahl von 4 Religions- und 2 Turnstunden.)

Oberstufe (5.—8. Schuljahr).

| Zeit | Schuljahr | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag |
|------------------|-----------|--|----------|------------|------------|---------|------------|
| 1. Std. | 5. bis 8. | Religion | | Geschichte | Religion | | Geschichte |
| 2. und 3. Stunde | | Gesamtunterricht | | | | | |
| 4. Std. | | An drei Endstunden Turnen. Sonst Übungsunterricht in Rechnen und Raumlehre, Zeichnen, Musik und Rechtschreiben. Am Wochenende Rückschau und besinnlicher Ausklang. | | | | | |
| 5. Std. | | | | | | | |

Wir können uns damit begnügen, die Stundentafeln der „Richtlinien“ den Schulen mit drei und vier Lehrern anzupassen:

| | Dreiklassige Schule mit 3 Lehrern | | | Vierklassige Schule mit 3 Lehrern | | | |
|----------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | 1. und 2. | 3. bis 5. | 6. bis 8. | 1. | 2. und 3. | 4. und 5. | 6. bis 8. |
| Religion . . . | 4 | 4 | 4 | — | 3 | 3 | 4 |
| Deutsch . . . | 9 | 11 | 7 | — | 10 | 11 | 7 |
| Heimatkunde . . . | | | | — | | | |
| Schreiben . . . | 2 | 2 | — | — | 2 | 2 | — |
| Sachunterricht . . . | — | — | 8 | — | — | — | 7 |
| Rechnen . . . | 4 | 4 | 4 | — | 4 | 4 | 4 |
| Raumlehre . . . | — | — | 2 | — | — | — | 1 |
| Zeichnen . . . | — | 2 | 2 | — | — | 2 | 2 |
| Gesang . . . | 1 | 2 | 2 | — | 3 | 2 | 2 |
| Turnen . . . | 2 | 3 | 3 | — | | 2 | 3 |
| | 22 | 28 | 32 | 12 | 22 | 26 | 30 |

| | Vierklassige Schule mit 4 Lehrern | | | | Fünfklassige Schule mit 4 Lehrern | | | | |
|----------------------|-----------------------------------|----------|----------|----------|-----------------------------------|----------|----|----------|----------|
| | 1. u. 2. | 3. u. 4. | 5. u. 6. | 7. u. 8. | 1. | 2. u. 3. | 4. | 5. u. 6. | 7. u. 8. |
| Religion . . . | 4 | 4 | 4 | 4 | — | 3 | 3 | 3 | 4 |
| Deutsch . . . | 9 | 10 | 7 | 7 | — | 10 | 11 | 7 | 7 |
| Heimatkunde . . . | | | | | — | | | | |
| Schreiben . . . | 2 | 2 | — | — | — | 2 | 2 | — | — |
| Sachunterricht . . . | — | — | 6 | 8 | — | — | — | 6 | 7 |
| Rechnen . . . | 4 | 4 | 4 | 4 | — | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Raumlehre . . . | — | — | 2 | 2 | — | — | — | 1 | 1 |
| Zeichnen . . . | — | 2 | 2 | 2 | — | — | 2 | 2 | 2 |
| Gesang . . . | 1 | 2 | 2 | 2 | — | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Turnen . . . | 2 | 2 | 3 | 3 | — | | 2 | 3 | 3 |
| | 22 | 26 | 30 | 32 | 12 | 22 | 26 | 28 | 30 |

Natürlich sind auch andere Verteilungen der Jahrgänge unter die Klassen möglich, doch ist diese ganze Mathematik der Stundentafel und des Abteilungswesens in der neuen Schule des Gesamtunterrichtes und der freien Gruppenarbeit nicht so wichtig, wie sie früher meist angesehen wurde. In der Hand des Berufenen werden auch ungebrauchliche Klassengebilde zu erfreulichem Leben gebracht; so konnte ich einmal die Arbeit in einer vierklassigen Schule beobachten, in der ein neuer Versuch mit der Durchführung der Klassen gemacht wurde. Jeder Lehrer behielt seine beiden Schuljahre, bis der älteste Jahrgang entlassen wurde. Der Lehrer der letzten Klasse nahm alsdann die Neulinge zum 8. Schuljahr auf, so daß ein Jahr lang diese allen Regeln der Unterrichtskunst und Schulorganisation widersprechende Vereinigung das 1. und 8. Schuljahres mit in Kauf genommen wurde, die infolge der geschickten Auswertung des Helferdienstes wider Erwarten durchaus befriedigend gelang. Dieser Versuch lehrte, daß die Baugliederung einer Schule bei aller Bedeutung, die ihr zukommt, nicht überschätzt werden soll.

Dasselbe gilt auch von den experimentalphychologischen Untersuchungen zur Gestaltung des Stundenplanes. Wenn die Klasse im natürlichen Rhythmus ihres Schaffens ihr Schulleben gestaltet, dann ist es nicht mehr so wesentlich, ob die Arbeitsaufgabe, die sich aus diesem Schulleben ergibt, schwer oder leicht und ob die Arbeitsform mühelos oder anstrengend ist, so daß nun geprüft werden müßte, welchem Stadium der Leistungsstärke des Kindes im Laufe des Vormittages die betreffende Aufgabe zuzuweisen sei, sondern das ist wichtig, die Aufgaben packend und sinnvoll zu gestalten und auf das geistige Ein- und Ausatmen, das Sich-Spannen und Entspannen zu hören. Die langweilige leichte Arbeit kann mehr ermüden als die schwere, die aus dem eignen Wollen des Kindes gewachsen ist.

Mehr Beachtung darf indes die Landschule den experimentellen Untersuchungen schenken, die auf das Störungsverhältnis des Arbeitens verschiedener Abteilungen oder Gruppen der wenigstufigen Schule ein Licht werfen. Diese Untersuchungen gehen von Peerz aus, dessen Schriften¹ in Deutschland wenig Beachtung gefunden haben. Peerz verlangt von dem Lehrer, der sich über die zweckmäßigste Form des gleichzeitigen „unmittelbaren“ und „mittelbaren“ Unterrichtes klar werden soll:

Bring nicht Stoffe zusammen, die einander empfindlich stören! Man erwäge bloß einmal folgenden Fall: In der einen Abteilung eine Stillarbeit aus Rechnen (z. B. die Ausfertigung von Zusammenzählungen), in der anderen Abteilung gleichzeitig lautes Rechnen (z. B. die Reihe $4 + 3 + 3 \dots$!) Jeder Laie wird einsehen, daß bei einem solchen Verbinden die stillarbeitende Abteilung immer wieder „gestört“ oder, wenn sie sich abzuschließen sucht, unter eine grausame geistige Tyrannei gebeugt wird, die nicht ohne Schaden für das Gedächtnis bleiben kann. — Eine andere Zusammenstellung: Hier die Vorführung eines Naturobjektes, dort die Ausfertigung eines Aufsatzes. Wer die aus biologischen Quellen entspringende kindliche Neugierde kennt, wird zu ermessen vermögen, daß die kleinen Schreiber aufschauen und aufhorchen, wenn der Gegenstand in Erscheinung tritt. Also wieder Störung oder gewaltsame Gedächtnisspannung².

Nach seinen Untersuchungen sind z. B. die Strömungen beim stillen Rechnen ihrer Stärke nach in folgende Reihe zu ordnen:

1. Mechanisches Lesen (Lautieren, Einlesen).
2. Theoretische Sprachlehre (Grammatik).
3. Gesang (für untere Schuljahre).
4. Praktischer Sprachunterricht.
5. Erklärung von Lesebüchern ohne Anschauungsmaterial.
6. Inhaltvolles Lesen von seiten der Schüler.
7. Inhaltvolles Lesen von seiten des Lehrers.

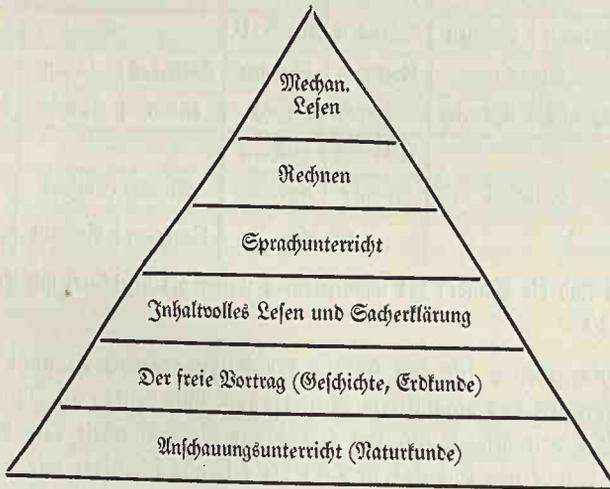
¹ Peerz, Einführung in den Unterricht mit Abteilungen. Mies (Böhmen) 1924. — Die Organisation der Landschule. Wien 1919.

² Die Organisation der Landschule. S. 68.

8. Erzählungen (freier Vortrag).
9. Lautes Zählen.
10. Lautes Einmaleins.
11. Reines Rechnen.
12. Anschauungsunterricht (Sachunterricht).

Nach dieser in etwa 2000 Stunden an Schülern verschiedener Altersstufen erkundeten Reihung kann das Mechanische Lesen unbedenklich mit dem Rechnen als Stillarbeit zusammengebracht werden; von elementar ablenkender Wirkung ist jedoch der Anschauungsunterricht und ihm zunächst das laute Reine Rechnen, vor allem auch das Auffagen von Rechensägchen im Chöre.

Für andere Gegenstände als Stillarbeit (Aufsatz, Sprachübung, Aufs-, Heraus- und Abschreiben, Zeichnen) stellt sich die Reihe anders; im allgemeinen gilt folgendes Schema¹:



Es ist gut, auf solche Dinge zu achten, aber es geht nicht an, nun auf Grund einer solchen Tabelle das Gerüst eines Stundenplanes wie das Trägergerüst eines Gebäudes auf Grund der Tabellen aus der Festigkeitslehre zu errichten. Denn eine solche bautechnische Berechnungs- und Zusammenfärbung läßt von einem lebensvollen Gesamt- und Gemeinschaftsunterricht nichts mehr aufkommen, wie der folgende Stundenplan für den Vormittagsunterricht einer einklassigen Schule zeigt, der sich nach Peery aus den gewonnenen Untersuchungen ergibt und bei dem die interessanten Stunden wegen ihres „Störungswertes“ für die nichtbeteiligten Kinder in die Eckstunden verlegt werden müssen. Die erste Folgerung, die wir aus den Peeryschen Erhebungen ziehen, ist die möglichste Vereinigung und Sammlung aller Schüler um den gemeinsamen Erlebnisstoff, wie wir es des öfteren gefordert und gezeigt haben.

¹ H. a. D. S. 30.

| Schultage | 1. Stunde | | 2. Stunde | | 3. Stunde | | 4. Stunde |
|-----------|-----------|---------|-------------------|-----------|-------------------|---------|---------------------------|
| Montag | Rechnen | Rechnen | Schreiben | Ansch.-U. | — | | — |
| | Sprache | Sprache | Sprache | | Lesen | Sprache | — |
| | Sprache | | Rechnen | Rechnen | Sprache | Lesen | Naturkunde |
| Dienstag | Religion | | Rechnen | Rechnen | — | | — |
| | | | Sprache | Sprache | Lesen | Lesen | — |
| | | | Erdkunde | | Rechnen | Rechnen | — |
| Mittwoch | Rechnen | Rechnen | Schreiben | Ansch.-U. | — | | — |
| | Sprache | Sprache | Sprache | | Heimatkunde | | — |
| | Sprache | | Rechnen | Rechnen | Schreiben | | — |
| Freitag | Rechnen | Rechnen | Schreiben | Ansch.-U. | — | | — |
| | Sprache | | Rechnen | Rechnen | Schreiben | Lesen | — |
| | Sprache | Sprache | Sprache (Aussatz) | | Lesen | Sprache | Naturkunde |
| Samstag | Religion | | Rechnen | Rechnen | — | | — |
| | | | Sprache | Sprache | Sprache (Aussatz) | | — |
| | | | Sprache | | Rechnen | Rechnen | Erdkunde u. Geschichte |

(Mit Antiqua sind die Stunden des unmittelbaren Unterrichts bezeichnet, mit Fraktur die der Stillbeschäftigung.)

Das Ausschlaggebende für den Erfolg der Bildungsarbeit ist nicht die Schulorganisation, sondern das organisierte Schulleben. Wir denken an Bilder aus dem Gesamtunterricht von Kloos und der lebendigen Gruppenarbeit von Kircher; wir denken an die wandernde Schule¹ und an die feiernde Schule²; wir lassen Bilder aus der Schule von Kretschmann in Holbek und Erich Haertel in Tellerhäuser vor uns aufsteigen: überall Geist der Arbeitsschule und der heimatischen Lebensgemeinschaftsschule, der sich deshalb so frei entfalten konnte, weil nirgends ein starres Gerüst einengte, das Abteilungs-, Stoffplan- und Stundenplantechniker nach exaktesten Berechnungen errichtet hatten.

Zehntes Kapitel.

Heimatleben in der Landschule.

Man könnte meinen, daß Ausführungen über die Heimatlichkeit der Landschularbeit überflüssig seien. Denn in einer so durchsichtigen und in sich stetigen Umwelt mit dem gleichförmigen Rhythmus des Geschehens kann es doch nicht schwierig sein,

¹ E. Müller, „Schule auf Marsch“. Idstein 1930.

² Fr. Vater, „Die feiernde Schule“. Aus Eckhardt-Liese, Landschulleben. Langensalza 1924.

die Schularbeit in die heimatische Erlebnisgrundlage einzubetten. Und überall da, wo die Schulkasse zu einer lebendigen Arbeitsgemeinschaft geworden ist, in der Mitteilungen über Erfahrungen und Erlebnisse ausgetauscht, Erkundigungen in der Umwelt eingezogen, Dorferlebnisse besprochen werden, da holen schon die Kinder als Glieder dieser Arbeitsgemeinschaft das Heimatleben in die Schule herein. Wanderungen und Beobachtungsgänge stoßen auf keine der Schwierigkeiten, Ablenkungen und Gefahren, mit denen der Großstadtlehrer zu kämpfen hat. Wald und Wiese, Vogelfang und Bienensummen reichen bis an die Fenster des Schulhauses. Und je mehr es uns gelingt, dem Wesen des Gesamtunterrichtes näherzukommen, um so leichter und natürlicher wird unsere Dorfschule zur Heimatschule. Sollte es da noch notwendig sein, von der Heimatgestalt der Dorfschule besonders zu sprechen und über die Heimatlichkeit ihrer Arbeit Ratschläge zu geben?

Wenn wir es trotzdem tun, so geschieht es aus der Erfahrungstatsache heraus, daß es immer noch Landschulen gibt, die wohl „Heimatkunde“ als Lehrfach betreiben und in ihrem sonstigen Unterricht begrifflich und erkenntnistmäßig „an die Heimat anknüpfen“, aber die innere Einstellung für das vermissen lassen, was man mit dem Wort „Heimaterziehung“ umschließt. Heimaterziehung ist die Vertiefung und Verinnerlichung der „Totalverbundenheit mit dem Boden“, des geistigen Wurzelgefühls¹, des aus der Erlebniswelt geborenen Heimatsinns, des sich Verbundenfühlens mit der Schicksalsgemeinschaft, die von dem gleichen Stückchen Welt umschlossen wird, und hat an sich wenig mit der Unterrichtstechnik zu tun, das Fremde durch Vergleichen mit den Bekannten und durch heimatische Veranschaulichungshilfen faßlich und lebendig zu machen.

Die bewusste Heimaterziehung in der Landschule wird verschiedene Arbeitsrichtungen einschlagen: Pflege des Schauens, Auswertung heimatischer Beobachtungen und Erfahrungen im Dienste der Erkenntnisbildung, Pflege seelischer Heimatverbundenheit im Dienste weiterer Wertgebiete, Hilfe zur Ertüchtigung für die heimatischen Berufs- und Lebensaufgaben, Überwindung der dörflichen Enge und Öffnen des Blickes für die Beziehungen zwischen Heimat, Staat und Welt.

Die Pflege heimatischer Beobachtungen ist auf allen Stufen, bei allen möglichen Gelegenheiten und in den verschiedensten Fachgebieten möglich und erwünscht. Die Beobachtungsarbeit erstreckt sich auf das Gebiet des Naturlebens im Sinne einer „Hütejugen-Naturgeschichte“, wie Heinrich Grupe treffend dieses Lesen im Buche der Natur nennt² und zu der er in seinem „Naturkundlichen Wanderbuch“³ eine feine Hilfe geschaffen hat; sie richtet sich auf das heimatische Menschen- und Arbeitsleben mit Sitte und Brauch; sie liest in den Zeugnissen heimatischer Volkskunst, in

¹ Spranger in Heft 1 des Handbuches der Heimaterziehung von Schönichen. S. 7. Berlin 1923.

² H. Grupe, Natur und Unterricht. Frankfurt a. M. 1925.

³ Frankfurt a. M. 1929.

Trachten und Hauszierat, Volkslied und Friedhoffschmuck, kirchlicher Kunst und Erzeugnissen des Gewerbefleißes; sie hört auf die Volkssprache und achtet auf ihre Eigenheiten. Schon im Gespräch mit den Schulneulingen beginnt die Arbeit. Gemeinsame Wanderungen helfen zum Erwerb neuer Gesichtspunkte der Beobachtungsarbeit, und Tier- und Pflanzenpflege wie Arbeit im Garten zwingen zu immer genauerem Sehen und zum schriftlichen Festhalten der Beobachtungsergebnisse. Die Kinder lernen den Blick immer schärfer auf ein engbegrenztes Beobachtungsfeld richten und erfahren bei diesem „Ausschnittsehen“, wie es L. Klarmann immer wieder forderte¹, zugleich eine vorzügliche Schulung für ihre sprachliche Gestaltungskraft. Wie reich die Beobachtungsmöglichkeiten gerade auf dem Dorf sind, möge man an den Anleitungsheften für Schülerbeobachtungen nachprüfen, von denen hier nur zwei genannt sein, die sich auf ländliche Verhältnisse erstrecken: Eckhardt, *Wie wir die Heimat erforschen*² und Gill-Veltman, *Heimatkundliches Arbeitsheft*³.

Zur Frage Mundart und Schule als einem Teilstück aus dem Gesamtgebiete der Pflege heimatlichen Schauens noch einige Bemerkungen. Schon von der Mittelstufe an kann die Volkssprache zum Gegenstand fröhlicher und forschender Sprachbeobachtung gemacht werden. Es gibt alte Sprachformen, die in der Mundart aufbewahrt werden, so daß hier die Beobachtungsarbeit in die Sprachgeschichte einführt; es gibt mundartliche Formen, die das Hochdeutsche an Reichtum und Leben weit übertreffen, so daß wir mit der liebevollen Beobachtung solcher Erscheinungen ein Stück Sprachästhetik treiben, und wieder andere Formen zeigen die ganze Sinnigkeit und Tiefe des Volksgemüts und gestatten einen Blick in die Seele des Volks. E. Walder⁴, L. Müller⁵, die feinen Bücher von Weise⁶, Seidemann⁷ u. a. geben dem Landlehrer, der ja in viel innigere Berührung mit der Mundart gerät als der Stadtlehrer, eine Fülle von Anregungen, wie er seinen Sprachunterricht durch seine heimatliche Gestaltung beleben und bereichern kann.

Auch den unteren Stufen bleibt die Frage „Mundart und Schule“⁸ eine solche der lebendigen Sprachpflege. Diese Pflege wird eine andere Form annehmen, je nachdem, ob die Mundart völlig von der hochdeutschen Umgangssprache abweicht, so daß diese wie eine Fremdsprache erscheint, oder ob sie ihr so ähnelt, daß ein Hineinwachsen in die gepflegte Sprache der Gebildeten zunächst im Sprachverständnis, aber auch im sprachlichen Ausdruck fast mühelos und ohne besonderes Zutun des Lehrers erfolgt. In diesem Falle genügt es zur Sprecherziehung, wenn die Schule die Sprach- und Darstellungsfreude der Kinder durch die Duldung der mundart-

¹ L. Klarmann, *Auf dem Wege zur Arbeitsschule*. Frankfurt a. M. 1924.

² Arnberg 1923.

³ Langensalza 1931.

⁴ E. Walder, *Die Seele des Volks in seiner Sprache*. Saarbrücken 1924.

⁵ L. Müller, *Sprachkunde in der Arbeitsschule*. Leipzig 1924.

⁶ P. Weise, *Unsere Muttersprache, ihr Wesen und ihr Werden*. — *Die deutschen Mundarten*. — *Ästhetik der deutschen Sprache*. Leipzig.

⁷ Seidemann, *Der Sprachunterricht als innere Sprachbildung*. Leipzig 1930.

⁸ A. Karstädt, *Mundart und Schule*. 4. Aufl. Langensalza 1926.

lichen Ausdrucksweise erhält, aber eine sprachliche Atmosphäre schafft, die dem Kinde das Hineinwachsen in die hochdeutsche Umgangssprache erleichtert. Deshalb eine gepflegte, aber anschauliche und volkstümliche Sprache des Lehrers, der sich in das Sprachverständnis seiner Kinder einfühlen können muß; eine Sprache des Buches, die ebenfalls schlicht und kindertümlich ist; ein Sprachleben der älteren Kinder, das vorbildlich wirkt: also eine sprachliche Umwelt, die dem Dorfkinde nicht fremd erscheint, es aber doch unmerklich in seinem Sprachleben bereichert und verfeinert.

Auf der Unterstufe kann bereits die Schulung der Sprachbeobachtungen einsetzen. Ist die Steigerung des Eigenschaftswortes Gegenstand der Behandlung gewesen, dann ist es auch dem Grundschüler reizvoll, zu beobachten, wie die Volkssprache durch steigende Zusammensetzungen die Gradunterschiede sinnfällig derb hervorhebt: naß, dreifnaß, dreifschrippelnaß; satt, dickfatt, Knüppeldickfatt (nassaulisch) u. dgl. Und wenn der Unterschied der Dehnung und Kürzung beim *i*-Laut erkannt worden ist, dann sammelt auch die Grundschule Mundartbezeichnungen, in denen das lange *i* des Hochdeutschen gekürzt wird: die Wiese = die Wiß, sieben = füwwe u. dgl.

In den Sprachgebieten, in denen Mundart und Hochdeutsch stark voneinander abweichen, so daß die hochdeutschen Formen den Kindern wie eine Fremdsprache erscheinen, ist ein solches natürliches Angleichen der eignen Sprache an die gepflegtere der Umwelt nicht möglich. Hier muß die neue Sprache allmählich erlernt werden, indem der Lehrer, der zunächst selbst im Idiom des Kindes reden soll, allmählich neue Formen einführt, immer im lebendigen Zusammenhang mit den gewohnten Formen und stets aus der Sache und dem Erleben heraus; denn das alte Comeniuswort bleibt hier didaktische Grundforderung: „Worte sollen nur mit der Sache verbunden gelehrt und gelernt werden.“

Die Sprachbeobachtung führt auch ins Gebiet der Mundartdichtung. Mundartliche Kinderreime, Rätsel, Märchen und Spiellieder gehören in den Anfangsunterricht, und die Großen finden hier ein Gebiet reizvollster Sammelarbeit.

Die Angleichung an die Formen der hochdeutschen Sprech- und Umgangssprache (diese sollen die Kinder erlernen, nicht eine wirklichkeitsferne Schriftsprache) wird durch eine planmäßige Schulung des Sprachgefühls erleichtert. Deshalb halten wir so viel von den lebensvollen aus der Heimatwelt gewonnenen Sprachübungen in der Landschule, wie sie von Linke¹, Staar², Gansberg³, neuerdings von Garz und Hartmann⁴ und anderen praktisch gezeigt worden sind. Diese Übungen dienen dann nicht nur dem langsamen Reifen der sprachkundlichen Begriffe, sondern vor allem dem Gewöhnen an die bisher wenig gebräuchlichen Formen und der Bereicherung des eignen Schatzes an Wort- und Stilformen⁵.

¹ Gesamtunterricht und Deutschunterricht. Braunschweig 1925.

² Schöne Sprachstunden im Dorfschulhaus. Ebenda 1924.

³ Wie wir die Welt begreifen. 1919.

⁴ Deutschkundliches Arbeitsbuch. Diesterweg, Frankfurt a. M. 1930.

⁵ Beispiele aus der Dorfschule in: Eckhardt, Der Deutschunterricht auf der Unterstufe als Pflege der Kindersprache Bd. II. Langensalza 1927.

Der eigentliche heimatliche Unterricht der Landschule hat in seiner methodischen Gestaltung kaum besondere Schwierigkeiten, weil eben alles, was ihn lebendig und wirksam macht, vor allem die Pflege des Schauens und Gestaltens, in der Dorfschule mit ihrer Natur- und Lebensnähe verhältnismäßig leicht zu verwirklichen ist: Wandern, Sammeln, Zeichnen, Arbeit in der Sandgrube oder im Schneefeld, Bodenprüfungen, Entfernungsschätzen, Selbstschaffen von Veranschaulichungsmitteln, das Erkunden heimatlicher Sagen und Geschichten u. a. m., alles das sind naturgegebene Arbeitsformen einer Schule, die in unmittelbarer Berührung mit der Heimatnatur und dem Dorfleben steht. Wenn die Landschule dabei darauf achtet, daß der heimatkundliche Unterricht seine Bedeutung in sich selbst trägt und daß er nicht der bloß vorbereitende und Elementarbegriffe liefernde Unterricht sein darf, und wenn sie versucht, die Erlebnisgruppen des Heimatkundeunterrichtes in den Gesamtunterricht einzugliedern und sie zum Kern der Unterrichtsarbeit zu machen¹, dann wird diese Arbeit ein wertvoller Bestandteil eines lebensoffenen Schulbetriebs werden.

Einige Schwierigkeiten liegen auch hier in der Frage des Lehrgangs, weil gerade mit Rücksicht auf die Aufgaben der geographischen Heimatkunde auch bei einer Abteilungsvererschmelzung ein Nacheinander „vom Leichten zum Schweren“ und „vom Nahen zum Entfernten“ zu beachten bleibt, wobei natürlich nicht vergessen werden darf, daß das räumlich Nahe nicht immer auch das seelisch Nahe ist. Wie etwa die Stoffauswahl und der Lehrgang gestaltet werden kann, mögen zwei Pläne aus Landschulen andeuten.

1. Klasse III einer vierklassigen Landschule des Kreises Biedenkopf.
3. und 4. Schuljahr. Zweijähriger Gang².

I.

1. Unsere Wohnung. Lage, Alter, Bauart, Einrichtung, Schutz des Hauses, Ausschmückung, Hausinschriften. Die Wohnung unserer Vorfahren.

Zeichnen: Gebälk, Hausinschriften, Fenster.

Dichtung: Mein Vaterhaus. — Klein Heini (Bl. Bd.).

Holzschnitte von Richter: „Willst du recht zu Hause sein, lehre bei dir selber ein.“ „Nach der Arbeit ist gut ruhn.“ Pletsch, „Wie's im Hause geht.“

2. Unsere Schule. Lage, Himmelsgegenden, Einrichtung, Umgebung. Ausländer im Schulhaus. Was der Schwamm erzählt. Wie unser Schulhaus ausgeschmückt ist.

Zeichnen: Himmelsrichtungen, Grundriß des Schulzimmers, Schulhauses und Schulhofes. Ausmessen mit Meterstab und Bandmaß.

Lesestücke: Bube und Bod. Es geht mir nicht ein. Die kleinen Müßiggänger. Die traurige Geschichte vom dummen Hännschen.

Bild: Unsere Wandbilder.

3. Unsere Kirche. Platz, Bauart, Alter, Inneneinrichtung, die Orgel, die Glocken. Die Grabsteine. Die Diener an der Kirche. Der Friedhof.

Zeichnen: Kirche, Turm, Turmuhr, Glocke (auch Formen), Säulen, Bogenfenster.

¹ Über die Möglichkeiten einer Vereinigung des heimatkundlichen Lehrgangs einer Landschule mit den Stoffen des Deutschunterrichtes vgl. die Pläne in Bd. 2 meines Deutschunterrichtes auf der Unterstufe.

² Aus dem „Entwurf eines Lehrplanes für den Kreis Biedenkopf.“ (Langensalza 1925.)

Dichtung: Droben stehet die Kapelle. Schäfers Sonntagslied. Ein Friedhofsgang. Wo wohnt der liebe Gott?

Bild: L. Richter, „Auf dem Friedhof“. Blaue Bücher: Deutsche Dome. Müller-Wachsmuth, Die Kapelle.

4. Unser Heimatort. Gesamtübersicht von der Burg oder einem Berg aus. Name. Geschichtliches. Lage. Straßennetz. Deutung der Straßennamen. Merkwürdige Gebäude.

Werktätigkeit. Arbeit am Sandkasten. Skizze vom Straßennetz. Die Brunnen im Dorf.

Bild: Ansichten vom Heimatdorf. „Nun ade, du mein lieb Heimatland“.

5. Die Heimatflur. Landstraßen, Feldwege, Bäume und Alleen. Wegweiser, Brücken. Bodengestalt. Bodenarten. Arbeiten des Wassers.

Zeichnen: Wegweiser, Allee, Brücke.

Sandkasten: Bodenformen.

Dichtung: Vom Büblein, das überall mitgenommen hat sein wollen. Ewald, Der alte Weidenbaum. Reinheimer, Der kleine Wellenprinz.

Bild: L. Richter, „Wanderschaft“. Künstlersteinzeichnung: Heimkehr.

6. Die Umgebung des Dorfes. Blasbachtal, Dilltal, die Stadt Weßlar, Lahntal, Bieberatal und Dünsberg.

Genauer: Weßlar. Geschichte von Thilo Kolum, dem falschen Barbarossa. Der Weßlarer Dom. Der Bahnhof. Die Eisenwerke.

Werkstätigkeit: Sandkastenarbeit und Zeichnen der Flußläufe.

7. Nachbargebiete: Städte an der Dill.

Sagen: Der Nöck in der Dill. Die Jungfrau im Berge. Der nächtliche Reiter. Das Stoppelkalb.

8. Der Kreis Biedenkopf: Die Karte. Unsere Beziehungen zum Kreis. Einzelne Landschaften. Hinterländer Sagen.

9. Der Westerwald: Sandkastenarbeit. Sagen.

Bilder: Ansichten vom Westerwald. Kampmann, Herbststürme.

10. Der Taunus.

11. Übersicht über die Bewässerung unseres Bezirks.

12. Der Regierungsbezirk Wiesbaden und seine Nachbargebiete.

Während des ganzen Jahres Himmels- und Wetterbeobachtungen.

II.

1. Mein Schulweg. Straßennamen, Pflaster, Instandhaltung, Reinigung, Kanal, Straßenverkehr. Unfälle.

Werkstätigkeit: Messen des Schulwegs durch Schritt und Zeit. Die Breite der Straße. Skizze des Schulwegs.

Lesestücke: Die wandelnde Glocke. Eile mit Weile.

Bild: Weishaar, „Ich bin der Weg...“ Kaulbach, „Schutzengel“.

2. Unsere Schule. Lage, Himmelsgegenden, Einrichtung, Umgebung. Der Blitzableiter. Der Schulgarten. Die Schule in früherer Zeit.

Zeichnen: Grundrisse wie im 1. Kursus. Ausmessen mit Meterstab und Bandmaß.

Lesestück wie 1. Kursus.

Bild: Kaulbach, „Die Schule ist aus“. Seeger, „Lasset die Kindlein zu mir kommen“. Reber, „Gleißige Leute“.

3. Unsere Burg. Besichtigung. Bau, Alter, Räume. Bewohner einst und jetzt. Aussicht. Hofgut. Sagen. Burgen in der Umgegend.

Zeichnen: Burg. Ritterwaffen.

Ziel: Wettkämpfe.

Dichtung: Die Rache. Sonntags am Rhein. Das Riesenspielzeug.

Bild: Die Ritterburg. Burgen an der Lahn (Ubbelohde).

4. Unser Heimatort. Die Straßenzüge. Die Bewohner. Volkszählung. Ein- und Ausfuhr. Wohlfahrts-einrichtungen. Verkehrseinrichtungen. Die Verwaltung. Die Wasserleitung. Unser Licht. Werk-tätigkeit. Sandkastenarbeit. Straßenzüge skizzieren. Geräte der Feuerwehr. Briefkasten. Adressen-schreiben. Die Eisenbahn.

Bild: Die erste Eisenbahn.

5. Die Heimatflur. Acker, Wiese, Wald, Heide. Menschenarbeit in Feld und Wald. Tier-leben in Feld und Wald. Bewässerung und Klima.

Werk-tätigkeit: Geräte des Landmanns. Wetterbeobachtungen und Aufzeichnung der Er-gebnisse.

Dichtung: Frühlings-, Sommer-, Herbst- und Winterlieder. Waldlieder und Waldmärchen. Aus Seibls Wintermärchen.

Bild: Schacht, „Auf dem Acker“. „Auf der Weide“. Weber, „Am Waldestrand“.

6. Die Umgebung des Dorfes. Wie im I. Kursus.

Genauer: Kloster Altenberg und die Gegend am Dünsberg. (Geschichtliches, Geologisches, das Bergwerk.)

Werk-tätigkeit: Sandkastenarbeit. Zeichnen des Geländes.

7. Nachbargebiete. Sagen. Sagen: Die Lahn hat gerufen. — Gedichte: Hesse-Späß von Martha Frohwein.

8. Der Kreis Biedenkopf:

Wie im I. Kursus, doch werden andere Gebiete eingehender dargestellt.

Hinterländer Sagen.

9. Das Lahntal.

Sandkastenarbeit und Zeichnen: Lauf der Lahn. Sagen.

Bild: Burgen und Dome an der Lahn.

10. Rhein und Main.

11. Übersicht über das Gebirgsland unseres Bezirks.

12. Der Regierungsbezirk Wiesbaden und seine Nachbargebiete.

Während des ganzen Jahres Himmels- und Wetterbeobachtungen.

2. Einklassige Schule des Kreises Biedenkopf.

1. Jahr.

1. Darstellung der Heimatlandschaft im Sandkasten und durch Kartenskizze.
2. Bauernarbeit. — Bildbetrachtung: Bilder von Ubbelohde in Grimms Märchen und im „Hessenkunst“-Kalender. Bilder von Lenz.
3. Bauernhäuser und Bauerntracht. Bildbetrachtung wie vorher. Besichtigung des Heimat-museums in Biedenkopf.
4. Unser Wald. Die Sagen vom Aarnest und der Landgrafenbuche nach dem Heimatbuch „Mein Hinterland“. Forstwirtschaft. Die Holzfäller.
5. Flurnamen. Grenzsteine. Das Biedenköpfer Grenzgangfest. Feldpolizei.
6. Unsere Kirche. Die alte Kirche in Dautphe. Unser Friedhof.
7. Was Schul- und Kirchenchronik erzählen.
8. Die Lahn vom Lahnbahnhof bis zu unserem Heimatdorf. Sagen von der Lahn.
9. Die Erlenmühle.
10. Nachbardörfer. Die Sagen vom ewigen Juden in Katzenbach.

11. Mit dem Postauto ins Ebertal.
12. Mit der Bahn in den Breidenbacher Grund.
13. Eine Fahrt ins Amt Blankenstein.
14. Gemeinde-, Kreis- und Bezirksverwaltung.
15. Die Lahn bis zum Rhein. Bilder von Ubbelohde.
16. Der Rhein. Rheinsagen. Bilder von Ubbelohde.

2. Jahr.

1. Wie vorher.
2. Die Wilhelmshütte. Das Eisen.
3. Die anderen Hütten im oberen Lahntal.
4. Mit der Bahn nach Oberscheld. Die Eisenwerke bei Dillenburg. Die Sage vom Stoppelkalb aus den Naussauer Sagen von Wehrhan.
5. Arbeiter fahren ins Siegerland.
6. Eine Fahrt nach Marburg.
7. Die Marburger Krankenhäuser.
8. Die Elisabethenkirche. Sagen von der Heiligen Elisabeth.
9. Das Marburger Schloß.
10. Eine Fahrt nach Laasphe. Schloß Wittgenstein und seine Sagen. Das Wallauer Heinrichshenkel-Haus.
11. Die Landesgrenzen. Sagen von Grenzsteinen.
12. Die Eisenbahn nach Gießen und Frankfurt.
13. Frankfurt a. M. und der Main.
14. Kassel und Wilhelmshöhe.
15. Eisenbahnen des Bezirkes.
16. Übungen am Fahrplan.

3. Jahr.

1. Wie vorher.
2. Biedenkopf und der Schloßberg.
3. Was man in Biedenkopf kaufen kann. Auf dem Markt.
4. Arzt und Apotheke.
5. Das Landratsamt.
6. Das Finanzamt.
7. Das Kreisblatt.
8. Biedenköpfer Industrie.
9. Die Sommerfrischler und ihre Heimat.
10. Unsere Hinterländer Berge.
11. Gebirge und Ebenen nach der Karte.
12. Der Taunus.
13. Der Westerwald.
14. Der Vogelsberg.
15. Berge vom Hessenland.
16. Übungen an der Karte.

Viele solcher Aufgaben, das trifft für die Heimatkunde der Mittelstufe stets zu, lassen sich leicht für die Oberstufe erweitern und geben zu Betrachtungen geschichtlicher, volkswirtschaftlicher, naturkundlicher, erdkundlicher und staatskundlicher Art reichlich Gelegenheit. So wird das Schauen und Beobachten zum Vergleichen und Beurteilen, und die Heimatkunde liefert auch der Oberstufe Bausteine zur Erkenntnisbildung.

Wie der Heimatgedanke dem Geschichtsunterricht der Dorfschule dienen kann, mögen zwei Beispiele aus der Arbeit von Kloos zeigen¹.

Unsere Landstraßen.

In den Rheinbundstaaten wurden auf Veranlassung Napoleons, in Preußen veranlaßt durch den Aufschwung von Handel und Verkehr nach den Befreiungskriegen, Landstraßen gebaut.

Das regte mich an, nach der unterrichtlichen Betrachtung der Befreiungskriege, unseren Landstraßen einige Geschichtsstunden zu widmen. Da die Landstraße in W. zur gegebenen Zeit gerade im Zeichen der Ausbesserung stand, so unternahm ich mit allen Schuljahren einen Lehrausflug dorthin. Unsere Eindrücke, Beobachtungen und Erfahrungen dort an der Arbeitsstätte verarbeiteten wir zu einem Gemeinschaftsunterrichtsbild aller Jahrgänge:

Beim Bau der Landstraße.

Während Unter- und Mittelstufe werktätig bzw. schriftlich aus dem Stoffgebiet beschäftigt wurden, sprachen wir auf der Oberstufe von den römischen Landstraßen in Germanien. Ein Kind bekam den Auftrag, für die nächste Stunde die Ergebnisse unserer Besprechung zu einer Nachbildung des Lesestücks: „Varus in Deutschland“ zu verarbeiten. Winke und Ratschläge zur lebendigen Gestaltung wurden ihm in gemeinsamer Arbeit der Oberstufe gegeben. Seine Arbeit wurde in die Worte gefaßt:

Vom römischen Straßenbau in Germanien.

Dem Vortrag unseres Themas hörte in der nächsten Geschichtsstunde die Mittelstufe zu.

Den Stoff der Oberstufe für den Rest der Stunde bildete die mittelalterliche Landstraße. Als Linie von großer Bedeutung erkannten wir die Straße von Frankfurt a. M. über das benachbarte Gießen und weiter über Marburg, Kassel, Leipzig nach Breslau. Wir stellten fest, daß Gießen als Stapelplatz für den Warenbezug des ganzen Hinterlandes (Kreis Biedenkopf) von größter Bedeutung war. Die Kaufleute von Biedenkopf, Bromskirchen und anderen Orten handelten und holten ihre Waren in Gießen. Dabei benutzten sie die Straße, die über das benachbarte Niederweidbach führte. Niederweidbach liegt 25 km von Gießen entfernt. Es wurde zum Ausgangspunkt der Kaufmannszüge. Daher 7 Wirtschaften und ungefähr 10 Judenfamilien bis kurz vor dem Weltkrieg in einem Orte von kaum 400 Einwohnern.

Die lebendige Gestaltung in einem Vortrage für nächste Stunde wurde einem Kinde übertragen:

Balthasar Plitt, ein Biedenkopfer Kaufmann, schildert seine Erlebnisse auf der mittelalterlichen Landstraße.

Als Richtlinien für die Lösung der Aufgabe erarbeitete die Klasse die Gliederung:

1. Schilderung des Großkaufmannszuges in Gießen.
2. Worspann, Wagensurz und Beschwerde über die schlechten Straßenzustände beim Gemeindevorstand in Rodheim.
3. Der Überfall durch die Raubritter der Feste Königsberg.
4. Plackerei durch die Herren von Hohenfolms.
5. In der mittelalterlichen Wirtschaft zu Niederweidbach.
6. Der Überfall im Seibertshäuser Wald durch die Herren von Dernbach.
7. Seine Befreiung durch schweres Lösegeld der Stadt Biedenkopf.

Zur Stoffammlung erhielt der Vortragende den Kalenderauschnitt: „Der Überfall“ und Quellen-Lesebuch von Heinz-Rosenburg: „Die deutschen Gasthäuser im 16. Jahrhundert“, S. 184. Dem Vortrag hörte die Mittelstufe zu.

¹ Das erste aus Kloos und Link, Die einklassige Schule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule (Osterwieck 1923); das zweite aus Kloos, Erfahrungen und Vorschläge aus der Versuchsarbeit der Einklassigen (Langensalza 1926).

Ähnlich gestaltete sich Behandlung und Bearbeitung des dritten Stundenbildes:

Was wir über den Bau der Köln—Leipziger Heeresstraße in unsere Chronik eintragen könnten.

Bemerkung: Eine Straße Napoleons, die durch unsere Heimat führt.

Kennzeichen: Höhenweg, Silberpappeln.

Stoffsammlung: bei alten Leuten.

Die Belagerung einer mittelalterlichen Stadt.

Die Oberstufe erarbeitete die Belagerung einer Stadt im Mittelalter selbständig in stiller Beschäftigung, indem ein Kind Quellenstudien, ein anderes größere Geschichtswerke und wieder andere Erzählstoffe nach Brauchbarem durchsuchten. Nach der Ineinanderarbeit der einzelnen Arbeitsergebnisse zu einem Gesamtbild stand die Frage offen: Wie wollen wir den Stoff zum Vortrag für die Mittelstufe gestalten? Gemeinsam wurde etwa folgender Plan entworfen, den ein Junge der Oberstufe freiwillig für die nächste Stunde ausarbeitete:

1. Wie es zur Belagerung von Wehlar gekommen ist.

Dazu erfanden die Kinder folgende Geschichte: Der Ritter von Bicken hatte bei einem Goldschmied in Wehlar ein Wappen für seine Burg bestellt. Als es fertig war, schickte er seinen Knecht nach Wehlar, das Wappen abzuholen. Es war schon spät am Abend, als der Knecht müde und durstig durch das Stadttor in Wehlar einritt. Er war froh, einmal in eine Stadt zu kommen; denn in der Burg war es gar langweilig. In einer Herberge stellte er sein Roß unter undkehrte in der Wirtsstube ein. Er bestellte sich ein gutes Essen und Wein. Der Wein schmeckte, und der Knecht zechte mit anderen Gesellen die Nacht hindurch. Als er am anderen Tag wieder wegreiten wollte, hatte er mehr vertrunken, als er bezahlen konnte. Da ließ ihn der Rat der Stadt Wehlar in den Kerker werfen. Der Ritter von Bicken hörte davon, war sehr zornig und sagte der Stadt Wehlar die Fehde an.

Es geht nun weiter:

2. Die Wehlarer bereiten sich für eine Belagerung vor und suchen Bundesgenossen (benachbarte Ritter!).

3. Der Herr von Bicken naht! usw.

So wird ein Stück Kulturgeschichte in heimatliches Gebiet verlegt. Die heimatlichen Fluren, Wälder und Wege werden mit Rittersn, Knappen, Streitrossen, fahrendem Volk usw. bevölkert. Die Mittelstufe lauscht gespannt dem Schülervortrag, der keine zu hohen Anforderungen an ihre Fassungskraft stellt, und der Oberstufenunterricht wird der Forderung neuerer Methodiker gerecht, das Nebeneinander in Handlung umzusetzen. Der durch die Verschmelzung der Abteilungen bedingte Zeitgewinn kommt einem vertiefenden Eindringen in das Stoffgebiet zugute.

Die Einbettung des Geschichtslehrgangs in die Dorfheimat ist nicht leicht, denn auffallende Denkmäler alter Zeiten finden sich nicht überall, und der Strom der deutschen Volksgeschichte hat nicht in jedem Dörfchen sichtbare Spuren hinterlassen. Aber sie ist nicht unmöglich, wie namentlich Gerdes¹ und Heywang² zeigen; man muß nur in geistiger Fühlung mit den Kreisen bleiben, die ernsthaft und nicht nur laienhafte Heimatforschung treiben.

Wenn man vom Geschichtsunterricht der Landschule und seiner heimatlichen Gestaltung spricht, kann man nicht an den Fragen der dörflichen Staatsbürger-

¹ Gerdes, Kulturgeschichte in Anlehnung an die Heimat. Langensalza 1930.

² Heywang, Der Geschichtsunterricht in der wenigstufigen Landschule. Osterwieck 1925.

Kunde und der staatsbürgerlichen Erziehung auf dem Lande vorbeigehen. Daß beides nötig ist, haben wir bereits bei unserer flüchtigen Schau in das ländliche Milieu erkannt. Fraglich bleibt nur, wie man beides machen soll. Vieles hilft uns, was wir in der Richtung der ländlichen Lebensgemeinschaftsschule tun und erstreben; aber Gemeinschaftsgegnung unter den Schulkindern ist nur ein Weg zur Staatsgegnung, nicht diese selbst, und der Weg wird nur selten bis ans Ende gegangen. Wertvoll ist uns ferner die geistige Selbstständigkeit, die wir durch die Pflege der Eigentätigkeit zu steigern suchen, aber es gibt auch geistige Selbstständigkeit mit Gleichgültigkeit gegen den Staat, ja, mit Staatsverneinung. Unumgängliche Vorstufe ist weiter die Arbeitsgegnung, die im Zentrum der Ziele unserer Schule der Lebenstüchtigkeit steht; aber Arbeitsgegnung kann auch vom Eigennutz beherrscht werden. Es reicht nicht aus, wenn wir uns mit der Pflege bürgerlicher Tugenden begnügen, die sich nur im Bereiche des Lebens der Schulklasse erproben und bewähren sollen. Es genügt uns auch nicht, allgemeine geistige Kräfte zu stärken, die vielleicht einmal dem staatsbürgerlichen Denken und Wollen dienen können. Wir müssen schon Wege versuchen, den staatlichen Lebensfragen erkenntnismäßig, aber doch mit dem Herzen näherzukommen, also ein Stück politischer Erziehung und Bildung zu leisten. Da die Auswirkungen der politischen Verhältnisse in jedem Elternhause spürbar sind, sei es in der Höhe des Lohnes, der Preise, der Steuern, der Zinsen, der Unterstüßungen, der Frachten, sei es in den Angelegenheiten des dörflichen Gemeinschaftslebens, sei es in den erfolgreichen oder vergeblichen Gängen, die der Vater zum Gemeindevorsteher, aufs Landratsamt, zum Schulrat u. dgl. tut, und es gibt unter diesen häuslichen Angelegenheiten des Staatslebens manches, was auch das Kind aufhorchen läßt und dessen Sinn ihm aufgeht, so muß die staatsbürgerliche Erziehung von dem Heimatleben ausgehen. Da gilt es ansehen, nicht mit Belehrungen, was der Reichsrat zu tun hat und welche Rechte der Reichspräsident hat, sondern mit einer Ausdeutung von ganz konkreten Fällen, die den Einzelnen in seinem Wohl und Wehe tatsächlich berührt haben. Politik, das ist die Wissenschaft von den öffentlichen Sachen, gehört also doch in die Schule, nur darf es keine Parteipolitik, sondern muß ein sachliches und ehrliches Bemühen sein, die dem Kinde zugänglichen Beziehungen zwischen den beobachteten Erscheinungen und Vorgängen aus seiner engsten Umwelt und den Grundfragen staatlichen Lebens aufzudecken und erkenntnismäßig zu erfassen.

An Arbeitsanstößen für solche Betrachtungen ist kein Mangel: Der Wilderer ist verhaftet worden! Morgen werden wir geimpft! Streit wegen der Zusammenlegung. Bürgermeisterwahl. Das Bier ist aufgeschlagen. Die Fürsorgeschwester war da. Ein Autounglück. Die Ortschule. Verfassungstag. Die Schule bekommt eine Schulküche. Die Reichsjugendwettkämpfe. Beim Fleischbeschauer. Es brennt. Der Nachbar will bauen. Fritz Müller will nach Amerika. Zigeunerkinder im Dorf. Unsere Schulsparkasse. Nimmt man noch die Zeitung hinzu und denkt man an die staatskundlichen Fragestellungen, die sich im Geschichtsunterricht, bei erdkundlichen und volkswirtschaftlichen Betrachtungen im Gesamtunterricht und der Lektüre der Einzel-

Schriften¹ ergeben, dann zeigen sich immer neue Möglichkeiten, diesen Fragen des öffentlichen Lebens die Schultüren zu öffnen und ihnen gerade durch ihre heimatliche Gestaltung eine Wärme und Frische zu verleihen, durch die auch das Kind gefesselt wird.

Was wir seither an Ausschnitten heimatlicher Arbeit vor unserem geistigen Auge vorüberziehen ließen, waren im ganzen Beispiele für den Dienst der Heimatwelt an der kindlichen Erkenntnisbildung, waren im wesentlichen Mittel zur Bildung des „theoretischen Menschen“, um eine Bezeichnung aus den jüngsten Auseinandersetzungen zur Schulreform zu verwenden. Vielleicht wichtiger noch ist die andere Aufgabe der ländlichen Heimaterziehung, die Arbeit an der Wertgesinnung des „praktischen Menschen“, hier des in sich gegründeten, zuversichtlichen und freudigen Vertreters der heimatlichen Berufsarbeit, d. h. des Bauern. Wie kann die Heimaterziehung der Dorfschule der Gesunderhaltung und beruflichen Förderung des Bauerntums dienen?

Wiederholt haben wir vor einer Pädagogik der Nur-Nützlichkeits und einer einseitigen Einstellung der Landschule auf das Nur-Berufliche gewarnt, weil es unkindlich wird und den Gesichtskreis auch im Seelischen verengt. Aber die Aufgabe, dem Bauern in seiner Wirtschaftskrise und den Kulturwandlungen gegenüber, die ihn unsicher machen, Festigkeit und geistigen Halt zu geben, bleibt für die Volksschule auf dem Lande bestehen. Eine diese Dinge berührende Heimaterziehung hat im wesentlichen die beiden Aufgaben der Berufsertüchtigung und Berufsbeseelung; Berufsertüchtigung, weil wir die Gefahr der seelischen Entwurzelung des Bauerntums nicht durch künstliche Erhaltung abgestorbener dörflicher Sitten und Lebensformen bannen, sondern zunächst durch Hilfen, die wirtschaftliche Not zu meistern. Und Berufsbeseelung, damit der Wirtschaftskampf mit seiner Mechanisierung und Rationalisierung der Betriebe nicht zur Arbeitsentseelung und zu einem kultur- und wertearmen Materialismus der Lebensauffassung führe.

Berufsertüchtigung freilich nicht durch Häufung berufskundlichen Wissens, denn das gehört in die Fortbildungsschule, wohl aber durch eine verständige Unterbauung der späteren Arbeit der Berufs- und der landwirtschaftlichen Winterschule und durch eine energische Schulung im volkswirtschaftlichen und rechnerischen Denken. Welch eine Fülle heimatlicher Rechenfälle steht dem Landlehrer zur Verfügung, an denen zugleich das Beurteilen volkswirtschaftlicher Zusammenhänge aus dem Heimatleben gepflegt werden kann! Warenbezug durch die Genossenschaft oder Einzelbezug? Beschaffung einer landwirtschaftlichen Maschine bei einer durchschnittlichen Benutzung von x Tagen oder nicht? Roggen- oder Gerstenbau? Molkereistandardware oder Hausbetrieb? Kosten der Schweinemast, Kosten der Hühnerzucht, Kosten für Düngemittel und Ertragssteigerung und vieles andere mehr. Die neueren Rechenbücher geben dem Landlehrer für diese Anpassung seiner Arbeit an die örtlichen Ver-

¹ Vgl. auch die Quellenlesehefte „Unser Staatsleben“ von Eckhardt und Weltman. Langensalza 1929.

hältnisse gute Winke. Natürlich muß geeignetes heimatliches Zahlenmaterial für jede Schule beschafft werden, um die nötigen Hilfsmittel für eine auch schon dem Kinde nützliche und verständliche rechnerische Durchleuchtung der landwirtschaftlichen Betriebe zu besitzen.

Berufsertüchtigung durch Heimerziehung auch durch eine Unterrichtsarbeit, die recht oft den Sieg des Menschengewisses über all die Hemmungen zeigt, die dem Siedler entgegenstehen. Unsere Bauern sind in ihrer Not oft zur Mutlosigkeit geneigt, und es ist eine wichtige Aufgabe aller ländlichen Bildungsarbeit, diesem Pessimismus entgegenzuarbeiten.

Wir zeigen deshalb immer wieder an lebendigen Einzelfällen, wie sich mutige Bauernarbeit durchgesetzt hat und wie der Menschengewiss die Hemmungen und Schwierigkeiten der Umwelt immer wieder zu überwinden verstand.

Heimerziehung aber vor allem in dem Sinne, daß die Kinder sich in das gemeinsame Erleben aller einfügen und Anteil an dem Schicksal der Heimatgenossen nehmen. Erich Haertel hat in den Unterrichtsberichten, die diesem Buche beigegeben sind, Beispiele für eine solche Heimerziehung mitgeteilt. In diesem seelischen Anteilnehmen an den Geschicken der Glieder der Heimatgemeinschaft liegt die stärkste erzieherische Kraft der Heimerziehung; hier wird nicht nur der theoretische und auch nicht nur der praktische Mensch, sondern der Mensch in der Gesamtheit seiner Wertgebiete innerlich ergriffen.

Sofern der Unterricht in seinen Bildungsgütern, sei es im Gebiet der literarischen oder der religiösen Erziehung, diese rein menschlichen Werte des Heimatlebens pflegen kann, sollte die Landschule davon Gebrauch machen, weil sich hier Wege ins Innere der Kinder und ihre Wertgesinnung öffnen, die sonst zu oft verschlossen sind. Namentlich im Religionsunterricht kann die Landschule die Werte des dörflichen Gemeinschaftslebens behutsam pflegen. Es ist eine Selbstverständlichkeit, daß dieser auf dem Lande viel innerlicher als in der Stadt empfundene Unterricht die dörflichen Sitten und die Formen des bäuerlichen Glaubenslebens achtet. Die Schule muß hier alles pflegen, was eben nur in der engen Berührung und schicksalhaften Verflechtung des Dorflebens gedeiht, dann findet sie Wege von der bloßen Erkenntnisbildung zur Erziehung der rechten Wertgesinnung.

Bildungsgüter heimatlich-volkstümlichen Gehaltes, die Ausdruck dieses heimatlichen Verbundenseins sind, finden sich in der Dorfwelt noch genug. In Sitte und Brauch, Fest und Feier, Spruch und Lied, Hausordnung und Arbeitsleben birgt sich noch mancher tiefe Sinn dieser Werte, den eine verständnisvolle Schularbeit behutsam auszuschöpfen versucht. Wer die Bücher von Geramb¹, Weigert², l'Houet³ und Anton

¹ W. Geramb, Volkstum und Heimat. 2. Aufl. Graz 1923.

² J. Weigert, Das Dorf entlang. Ein Buch vom deutschen Bauernum. 4. u. 5. Aufl. Freiburg 1923.

³ A. l'Houet, Zur Psychologie des Bauernums. 2. Aufl. Tübingen 1920.

Heinen¹ gelesen hat, der findet namentlich für seinen Deutschunterricht reiche Anregungen zu einer heimatlischen Vertiefung.

So sucht die Landschule Bildungsgüter und Arbeitsanstöße in dem heimatlischen Lebensraum und nimmt teil an dem Erleben ihrer Umwelt. Aber sie ist nicht nur aufnehmende und empfangende, sondern auch schenkende Heimatschule und dient mit ihrer stillen Arbeit dem Heimatleben, auch mit ihren Höhepunkten und Feierstunden. Und die Heimaterziehung wird zugleich zur Heimatpflege und damit zur „edelsten Verwirklichung der Arbeits- und Latschule“ (D. Karstädt), die Garten- und Friedhofspflege, Natur- und Heimatschutz zur Angelegenheit der Schule macht.

Wenn die Landschule in diesem ihrem ureigenen Gebiet auf Schwierigkeiten stößt, so liegen diese nicht in dem Mangel an Möglichkeiten und Aufgaben, denn auch das abgechiedenste Dorf und die modernste Industriesiedlung am Rande der Großstadt bergen reiche Bildungsquellen in sich; wohl aber zeigen sich Erschwerungen dieser Arbeit in dem häufigen Lehrerwechsel auf dem Lande. Wir sprachen bereits an anderer Stelle über die Schäden der geringen Sefhäftigkeit der Landlehrer und deuteten einige Ursachen derselben an. Hier möchten wir nur die Notwendigkeit betonen, daß jeder mit seinem Dorfe verwachsene Lehrer seinem Nachfolger ein reiches Material von schriftlichen Aufzeichnungen aus der Vergangenheit und dem Gegenwartsleben des Wirkungsortes hinterlasse, namentlich eine liebevolle und sachkundige Führung der Schulchronik auf dem Lande kann dem neuen Lehrer das geistige Hineinwachsen in die Aufgaben der Heimaterziehung und in seine neue Arbeitswelt sehr erleichtern. Weil aber nicht jeder Landlehrer für eine solche Sammel- und Forschungsarbeit hinreichend gerüstet ist, sollte man in jedem Schulaufsichtskreise eine heimatkundliche Hauptstelle einrichten, die allerlei Aufzeichnungen aus dem Heimatleben sammelt, sichtet und ordnet und so für Rat und Beobachtungsmaterial sorgt. Auch heimatlische Lehrpläne, Unterrichtsberichte aus dem Gebiet der Heimaterziehung, Lichtbilder, Diapositive u. a. m. könnten in einem solchen heimatkundlichen Archiv gesammelt werden, und wenn sich um eine solche Beratungsstelle ein kleiner Kreis von Sachkennern und Freunden der Heimatbewegung sammelt, dann findet auch der „neue“ Lehrer in dem ihm noch fremden Gebiet bald den rechten heimatlischen Anschluß.

Wo solche Zentren heimatkundlicher Arbeit bestehen und dorfverwurzelte Lehrer vorhanden sind, werden auch bodenständige Lehrpläne geschaffen, die für die Dorfschulen unerläßlich sind. Je mehr diese Pläne dem Gesamtunterricht entgegenstreben, um so gründlicher werden sie auch dem Heimatgedanken Rechnung tragen. Ehlers zeigt in seinem Buche „Heimaterde“², wie solche Ausschnitte aus dem heimatlischen Gesamtunterricht einer Schule Schleswig-Holsteins gestaltet werden können, und welche Vorarbeit für die Bereitstellung der geeigneten Unterrichts- und Anschlußstoffe notwendig wird.

Man könnte beim Studium solcher Heimatpläne mit ihrem reichen Quellennachweis

¹ A. Heinen, Briefe an einen Landlehrer. — Jungbauer, erwache! München-Gladbach.

² V. Ehlers, Heimaterde. Bausteine für einen bodenständigen Lehrplan der Land- und Kleinstadtschule auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage. Langensalza 1925.

schule sei lediglich eine Frage des Stoffes und Forschungsarbeit. So sah Heywang zu der irrigen Ansicht kommen, die Verwirklichung der Forderungen einer Heimatschule diese Dinge noch 1923¹. Er meinte, daß der Heimatgedanke, genau betrachtet, letztlich ein Stoffgedanke sei und in diesem Sinne etwas Außerliches bedeute und an Tiefe deshalb dem Arbeitsschulgedanken nicht gleichkomme, weil das Stoffliche in unserer Schule die Hauptrolle nicht mehr spiele. Unsere Ausführungen wollten von dieser Verengung und Verschulung des Heimatlischen warnen und an die Stelle der bloßen Heimatkunde die Heimaterziehung, des nur Stofflichen das Seelische, des Erkenntnismäßigen das Werterfüllte stellen und gerade damit der Heimatschule Wege zeigen, die auch ohne gelehrte Heimatforschung gangbar sind.

Daß dabei auch die Landschule die Grenzen der Heimaterziehung erkenne und die Lebensbeziehungen des Dorfes zu Gesamtvolk, Staat und Menschheit aufzeige, braucht nicht aufs neue dargetan zu werden.

Elftes Kapitel.

Die Landschule und die Ziele der „Richtlinien“.

Manches von dem, was wir zur Wesensgestalt der neuen Landschule zählen, wird von den Richtlinien noch nicht gefordert, so das teilweise Aufgeben der Fächerung und die gelegentliche Überwindung der Abteilungsgliederung. Aber man darf wohl annehmen, daß die Richtlinien, die ja keine „Bestimmungen“ sein wollen, dieser kommenden Entwicklung der Landschule nicht entgegenstehen, zumal ihr Sinn und Geist dem Neuerwerden der Landschule entspricht. Vier Leitgedanken treten immer wieder aus den Forderungen der Richtlinien hervor: Vom Kinde aus, deshalb Einfachheit und Lebendigkeit der Arbeit, Pflege der Schaffens- und Gestaltungsfreude; von der Heimat aus, deshalb Bodenständigkeit und Hausverbundenheit; vom Gegenwartsleben aus, deshalb Lebensnähe und Lebensoffenheit; dabei aber auch vom Bildungsgehalt des Fachgebietes aus, deshalb Sachlichkeit, Klarheit und Gründlichkeit des Unterrichts. Wir glauben, daß die neue Landschule, wie sie gezeichnet wurde, der Verwirklichung dieser Leitgedanken dient, nicht nur grundsätzlich und durch ihre Gesamthaltung, sondern auch in der besonderen Einstellung der einzelnen Fachgebiete.

Wir haben gesehen, daß die Landschule in ihrer neuen Form kindesgemäß, heimatständig, lebensnah und sachgerecht arbeiten kann und daß die Landschularbeit sehr wohl der didaktischen Grundhaltung entspricht, wie sie in den Richtlinien gefordert wird. Auch liegen ihre Nachwirkungen in der Richtung der Erziehungs- und Bildungsziele, wie sie in den Richtlinien erstrebt werden. Der gesamte Betrieb, wie wir ihn darstellten, verhilft zur Auflockerung der Geister, schult die Eigentätigkeit und steigert die Arbeitsfähigkeit und Arbeitswilligkeit auch im Dienste der Selbstbildung, und eine Stätte arbeitsgemeinschaftlichen Schullebens mit den starken Triebkräften der Heimaterziehung pflegt aufs nachhaltigste die kindliche Wertgesinnung.

¹ E. Heywang, Die einklassige Schule. S. 112 u. f. Langensalza 1923.

Bezweifelt wird dagegen vielfach, ob die Landschule auch die Leistungsziele der Richtlinien erreiche. Gerade die mehrfach berührten Wünsche nach Zentralschulen werden immer wieder mit dem Minderertrag der wenigstufigen Schule in den stofflichen Leistungen begründet.

Von unseren seitherigen Gedankengängen aus, wonach wir Lückenlosigkeit und Gründlichkeit in den Schulfertigkeiten forderten, aber für das Gebiet des Wissens uns unter Verzicht auf Vollständigkeit auf Ausschnitte beschränkten, für die nicht irgendein Normalbestand als Maß des Gebildetseins vorgeschrieben werden kann, müssen uns diese Begründungen als irrig erscheinen. Die Unterschiede zwischen der vollausgebauten und wenigstufigen Schule liegen weniger in der Zahl und dem Umfang, als in der Art und dem Inhalt der Bildungstoffe, und die Landschule kann in dem Arbeitskreis, der ihr zugemessen ist, durchaus Befriedigendes an Leistungsertrag buchen, wenn sie einer Wesensgestalt zustrebt, wie wir sie bisher gefordert haben. Allerdings muß sie außer den bereits dargestellten Arbeits- und Organisationsformen in den einzelnen Fachgebieten manches beachten, was ihrer Arbeitsökonomie dient.

Zunächst im Gebiet der Schulfertigkeiten.

Die Erfahrungen haben bestätigt, daß in Landschulen, die einem arbeitgemeinschaftlichen Schulleben und einem lebensoffenen Gesamtunterricht zustreben, das Lesenlernen keine großen Schwierigkeiten bereitet. Die an freien Ausdruck gewöhnten Kinder bringen für den Erwerb dieser Technik die besten Voraussetzungen mit: frisches Sprachleben, Wille zum Sprachverständnis, Fragebereitschaft und Wissenstrieb; sie lernen mit Kindern und durch Kinder, und die Landschule gibt ja reichste Gelegenheit, im Lesekreis, in der Stillbeschäftigung, in der Erziehung zum eigenen Bildungserwerb durch die Lektüre, an Zeitung, Briefen, Katalogen, Fahrplan und dergleichen mehr die erworbene Kunst sinnvoll anzuwenden. Es ist auch nicht so, daß die wenigstufige Schule mit Rücksicht auf die Stillbeschäftigung der Kleinen an die Schreiblesemethode gebunden sei, wie man früher annahm. Gerade die reine Lesemethode mit Verwendung der Steinschrift, die verschiedene Mängel der Schreiblesemethode vermeidet, hat sich auch in Landschulen durchaus bewährt¹. Dazu die ständige Pflege der individuellen Begabung, das Überspringen von Abteilungen und das Arbeiten am geeigneten Platz, die Veredlung und wirksame Verwendung des Helfertums: alles das hilft zu einer Überwindung der Schwierigkeiten auch ohne die didaktische Feinmechanik des Lehrers, so daß eine lebendige Landschulklasse mit dem Lesenlernen keine Not hat. Allerdings gehört Ordnung und Zielklarheit dazu, auch eine gründliche Vorbereitung zur Gewinnung des geeigneten Übungsmaterials, aber dafür gibt es auch mannigfache Hilfen². Es empfiehlt sich auch, das Arbeitstempo der

¹ Vgl. hierzu die Landschulausgabe der Fibel „Fröhlicher Anfang“ von K. Eckardt und A. Kullwisch. Frankfurt a. M. 1930.

² K. Eckardt und W. Hoffmann, Kindesgemäßer Lese- und Schreibunterricht. Frankfurt a. M. 1928.

Leseanfänger nicht über Gebühr zu verlangsamen, damit das zweite Schuljahr nicht mehr der dauernden Hilfe des Lehrers bedarf, wenn die Neulinge eintreten. Wenn man mit dem Beginn des Lesenslernens nicht zu lange wartet und für reizvolle und dem Sprachverständnis wie dem Vorstellungskreis der Kleinen völlig angepasste Leseübungen und Fibeln sorgt, kann dieses Ziel in der Regel erreicht werden.

Vielfach klebt der erste Leseunterricht in der Landschule zu sehr an der Fibel, vermutlich weil die rechte Zeit- und Arbeitseinteilung der wenigstufigen Schule und die Eingliederung der Leseübungen in den Gesamtunterricht noch nicht überall recht ausgebildet ist. Wenn man aber grundsätzlich die Lesetexte inhaltlich einem Sachgebiet entnimmt, was durchaus nicht viel Zeit zu beanspruchen braucht, dann wird man auch in der Landschule lernen, der Fibel freier gegenüberzustehen. Hin und wieder werden im Interesse einer besseren Eingliederung des grundlegenden Leseunterrichts in den Umgebungsunterricht auch in Landschulen Versuche mit einer Gesamtbildermethode gemacht¹, wie sie schon früher von Gansberg, Lay und anderen in Anlehnung an alte Vorbilder gefordert wurde. Man wird dem Ergebnis solcher Versuche mit einigem Interesse entgegensehen, denn es wird gegenüber diesem Arbeitsverfahren auch andererseits das theoretische Bedenken erhoben werden können, daß es lediglich das Auswendiglernen der Wortbilder, aber nicht Fähigkeit schule, neue Wortbilder durch Lautsynthese zu deuten². Praktische Versuche sind deshalb doppelt erwünscht. Dasselbe gilt von Heywangs Vorschlag, als erste Leseschrift der Landschule die deutsche Druckschrift zu verwenden, dies namentlich wegen der knapp bemessenen Zeit, die jeden Umweg verbietet³. Der gleiche Vorschlag ist schon des öfteren gemacht worden, unter anderem auch 1911 in dem „Ersten Schulunterricht“ des Verfassers, hier unter der Voraussetzung, daß durch die Arbeit am Lesekästchen dem Darstellungsprinzip Rechnung getragen werde. Es spricht unter anderem auch das für das genannte Verfahren, daß damit die Zahl der im ersten Schuljahr zu erlernenden Alphabete auf ein Mindestmaß beschränkt wird (zwei Schreibschrift- und zwei Druckschriftalphabete), was für die Landschule ohne Zweifel nicht gleichgültig ist. Ob aber die Stillbeschäftigung der Kleinen auch so wenig störend wirkt, wenn an die Stelle des malenden Schreibens der Steinschrift die Arbeit am Lesekästchen tritt, kann erst durch praktische Versuche und Erfahrungen erwiesen werden.

Die Besorgnis, ob auch zum mindesten die Grundschulziele in der Sprachlehre erreicht werden können, ist unberechtigt, wenn man den Arbeitsgang in diesen Dingen einhält, wie wir ihn beschrieben haben: Nicht erst die Abstraktion der lebensfremden und unkindlichen Begriffe und das System der Formen und dann die Anwendung, sondern erst der lebendige Gebrauch, die lebensvolle Sprachübung mit dem allmählichen Reifen des Begrifflichen und dann die Einordnung der Begriffe und der beim Gebrauch entdeckten Formenunterschiede in ein kindertümliches sprachkundliches

¹ Vgl. z. B. den Bericht von Kircher in seiner Schrift „Darstellung einer ländlichen Beispielschule am Westdeutschen Rundfunk“. Langensalza 1931.

² Vgl. K. Eckardt und A. Lüllwitz, Der erste Schulunterricht. 2. Aufl. Leipzig 1924.

³ E. Heywang, Das erste Abc der Landschule. Die Volksschule 1931, S. 2, S. 1091 u. f.

System. Das ist nicht unkindlich und nicht unerreichbar, auch kein leerer Formenschem, sondern ein Stück Leben aus dem Gesamtunterricht, das Ergebnisse reifen läßt, wenn man in der rechten Weise die Pflege des freien Wachstums mit der Schulung und allmählichen Straffung vereinigt.

bleibt das Kreuz des Übungsunterrichts im Deutschen, die Rechtschreibung.

Dazu nur eine Bemerkung. Natürlich muß man die unterrichtlichen Maßnahmen zweckmäßig gestalten, d. h. die Schwierigkeiten vernünftig abtufen, das visuelle, akustische und schreibmotorische Gedächtnis ins Feld führen, allmählich auch die Einsicht als Hilfe benutzen, durch reizvolle und irgendwie interessebetonte Übungsgruppen die Aufmerksamkeit für das Vorbild steigern, die Gefahr des ratenden Falschschreibens vermeiden, zum Fragen und zur Benutzung des Wörterbuchs erziehen und dergleichen mehr; aber dann soll man sich freimachen von der unmöglichen Aufgabe, die Kinder in der Rechtschreibung jahrgangweise gleichmäßig fördern zu wollen, so daß etwa das zweite Schuljahr die lauttreue, das dritte Schuljahr die Andersschreibung der gebräuchlichen Wörter restlos beherrschen müsse usw. So geht es in der Landschule nicht, denn in keinem Übungsfach sind die Unterschiede in den Leistungen infolge Anlage und Vererbung derart unterschiedlich und in ihren Differenzierungen von so nachhaltiger Dauer wie in der Rechtschreibung. Da ist es schon richtiger, der Lehrer gruppiert hier nicht nach Altersstufen, sondern nach der Leistungsfähigkeit und tut den Schwachen ohne Rücksicht auf ihr Alter andere Aufgaben zu als den Fortgeschrittenen und Sicherem. Die Landschule, die ja alle Begabungsgrade bis zum hilfsschulreifen Kind und leider manchmal darüber hinaus zu betreuen hat, muß in der inneren Differenzierung ihrer Arbeit jedem das Seine geben lernen!

Im Rechnen entschließt sich die Landschule noch entschiedener als die Stadtschule zu einer Stoffvereinfachung und Stoffbeschränkung, indem sie radikal auf alle Aufgaben und Rechenfälle verzichtet, die das Leben nicht selbst stellt und anwendet. Es erben sich immer noch lebensfremde und unpraktische Aufgabengruppen dem System zuliebe in den Rechenbüchern fort! Wir wahren bei allen Wechselbeziehungen zwischen den Lebensauschnitten des Gesamtunterrichtes und dem Rechenunterricht eine vernünftige Ordnung der Übungsgruppen und scheuen auch die selbständige und vom Sachunterricht gelöste mechanisierende Übung nicht. Wir bedienen uns auch hier der Vorteile einer individuellen Begabungspflege durch innere Differenzierung, verwenden den Helferdienst und die freie Gruppenarbeit. Wir steigern angesichts der knappen Zeit die Ökonomie der Lernarbeit und ersetzen die umständliche Entwicklung zu schwieriger Lösungen durch rationale helfende Vorübungen. Hierzu zwei Beispiele:

Die Dezimalwaage war behandelt worden, und es schloß sich die Aufgabe an: Fritz wiegt 76 Pfund; welche Gewichtsteine müssen wir auflegen? Die Klasse versagte bei der Aufgabe, die einen vielleicht, weil sie nicht wußten, daß sie 76 durch 10 teilen sollten; die andern, weil sie diese Teilung nicht ausführen konnten. Der Lehrer half mit Fragen, entwickelte, gängelte, so daß nach fast zehn Minuten das Ergebnis da war. Das ist Leerlauf. Diese zehn Minuten füllt man mit helfenden Übungsaufgaben aus: Wir rechnen erst leichte Aufgaben. Welche Gewichtsteine legen wir auf, wenn

10, 20, 30, 60, 80 Pfund zu wiegen sind? Wenn 1, 2, 3, 4, 5, 8, 6, 7 Pfund zu wiegen sind? Wenn 10 und 1, 10 und 3, 14, 15, 18 Pfund zu wiegen sind? Friß wiegt 70, 71, 72, 76 Pfund! Also Einübung der fehlenden Zwischenglieder an Stelle der entwickelnden Hilfe.

Eine andere Aufgabe lautet: Unser Dorf A liegt an der schnurgeraden Landstraße von B nach C. Von A nach B sind es 3,8 km; der Weg von B nach C beträgt 9,2 km. Wir wollen wissen, wie weit es von A nach C ist. — Einige versagen. Sie können sich möglicherweise die Raumverhältnisse nicht vorstellen und deshalb den Sinn der Aufgabe, die Differenz zwischen Strecken zu bestimmen, nicht verstehen. Es kann auch sein, daß das Abziehen der Dezimalzahlen nicht gelingt. Hilfe: Zeichnung! Wenn sie nicht ausreicht, um die anzuwendende Rechenoperation aufzufinden, dann die Hilfe der Übung des einfacheren gleichliegenden Falls: Die ganze Strecke ist 10 km, die Teilstrecke 7 km; 20 km und 12 km; 15 km, 1 km u. dgl. Und dann die Hilfe durch Übung der fehlenden Zwischenglieder: 10 km — 3,5 km, 18 km — 2,4 km...; 4,8 km — 2 km, 7,2 km — 4 km...; 7,2 km — 0,3 km; 6,5 km — 0,8 km... Je mehr (wenn auch leichte!) Aufgaben selbständig gelöst werden, um so größer die Mechanisierung der Fertigkeit und um so sicherer die Selbsttätigkeit, und je mehr Aufgaben mit Fragehilfen zu Ende geführt werden, um so geschwächer wird die Eigentätigkeit.

Deshalb sollte das Rechenbuch der Landschule auch nur Aufgaben bringen, die nicht dauernd die Hilfe des Lehrers notwendig machen. Denn die Landschule muß zu einer solchen Steigerung der Selbsttätigkeit führen, daß auch erfolgreiche Arbeit der Arbeitsgruppe ohne Lehrer denkbar ist. Vielfach haben die neueren Rechenbücher verkannt, daß es bei dieser Erlangung der Eigentätigkeit gilt, einen Weg vom Leichten zum Schweren zurückzulegen, und daß man den zweiten Schritt nicht vor dem ersten machen kann. Dann sitzen die Kinder ratlos vor ihren fragefreien Aufgaben und sehen kein „Problem“! Das Rechenbuch der Landschule muß zur Arbeit an fragefreiem Rechenmaterial allmählich erziehen. Eine wesentliche Hilfe liegt z. B. auch darin, daß öfters nicht der eine Rechenfall die Auswahl ähnlich gehaltener Aufgaben bestimmt, sondern ein Fall aus dem Leben in den Mittelpunkt gerückt wird, an dem nun von allen möglichen Rechenfällen aus rechnerisch gearbeitet wird, sonst weiß das Kind schon aus der Gruppierung der Aufgaben, welcher Rechenfall vorliegt, und es kommt gar nicht mehr zur eigentätigen Erfassung der rechnerischen Fragestellung¹.

Der Arbeitsertrag des ländlichen Raumlehreunterrichtes hängt von der Sauberkeit des Stufengangs, der Kindertümmlichkeit und Lebensnähe des Betriebs (Raumlehre im Freien!) und der Klarheit und Überzeugungskraft der Methode in hohem Maße ab. Der Raumlehreunterricht der einfachen Volksschule stellt den Grundsatz der Anwendung an die Spitze und übt in Sachgruppen des häuslichen Lebens, der

¹ Weiteres zur Stoffauswahl und Übungsgestaltung im Rechenunterricht der Landschule in meinem Lehrerheft „Fröhliche Arbeit im Rechenunterricht der Volksschule“ zu dem Rechenbuch „Fröhliche Arbeit“. Langensalza 1928.

Landwirtschaft, des Handwerks, des Feldmessens u. dgl. dauernd die mannigfachen Anwendungsformen des Berechnens, Prüfens, Schützens, Darstellens, künstlerischen Gestaltens und praktischen Beurteilens, damit der Schüler diese Fachgebiete nie als bloße Lehre, sondern als äußerst praktische Sache mitten aus dem Leben kennenlernt. Sie wendet den Grundsatz der Anschauung bis in die letzten Folgerungen hinein ständig an, aber in Arbeitsformen, die im Pestalozzischen Geiste Denken und Anschauen vereinigt und deshalb die unübertrefflichen Hilfsmittel der Bewegung an Stelle der Euklidischen Systematik und kindesfremden Logik setzt. Auch die Mädchen nehmen an diesem Unterricht teil, der gerade für die Hausfrau wichtige Erkenntnisse vermittelt und Fähigkeiten schult; die Garten- und Feldarbeit, die Pflege der Wohnräume, die Herstellung von Schnitten für das Nähen von Kleidern und Weißzeug, die geschmackvolle Raumbfüllung und Verzierung und ähnliche Frauenarbeiten auf dem Lande erhalten in einem praktischen Raumlehreunterricht wertvolle Denk- und Arbeitsgrundlagen.

In allen diesen Gebieten des Einübens der sprachlichen und rechnerischen Fertigkeiten kann die Landschule bei der rechten Einstellung durchaus Ersprießliches leisten, und es dürfte wohl allgemein zutreffen, was ein norwegischer Schulmann auf dem Pädagogischen Kongreß zu Helsingör 1929 von der Landschule rühmend hervorhob: „Es ist interessant, die Resultate des spärlichen, aber vom Heim unterstützten Schulunterrichts in norwegischen Landschulen mit denen der gewöhnlichen Stadtschulen mit gegen 40 Schulwochen jährlich zu vergleichen. Die ersteren schneiden sehr gut ab. In mancher Beziehung stehen die Landkinder sogar an erster Stelle. Sie haben klarere Zahlenbegriffe, schreiben bessere Aufsätze, lernen besser, sich auf sich selbst zu verlassen. Ihre größere Unabhängigkeit mag ihren Grund auch darin haben, daß die ländlichen Volksschulen oft einklassig sind. Der Lehrer muß die Schüler notwendig mehr sich selbst überlassen. Selbst die Dürftigkeit der Lehrmittel braucht kein Hemmnis zu sein. Die wenigen Nachschlagewerke der Bücherei werden um so eifriger gebraucht, und die Armseligkeit der naturwissenschaftlichen Apparate vermag die Erfindungsgabe von Lehrern und Schülern zur Entfaltung zu bringen.“

Ein Gegenstand der Sorge bleiben jedoch die Fächer der technischen, künstlerischen und gymnastischen Schulung wie der hauswirtschaftlichen Ausbildung der Mädchen; denn in diesen Arbeitsgebieten spricht nun einmal das eigne Können des Lehrers eine ausschlaggebende Rolle, und man kann nicht jeder Landschule den fähigen und selbständigen Lehrer geben, der zugleich auch Turner, Musiker, Bastler und Zeichner ist, sondern wird auch mit Halbem und Unvollkommenem in diesem und jenem Gebiet rechnen müssen. Mit dem billigen Trost, daß es ja nur die „Nebenfächer“ sind, können wir unsere Besorgnisse nicht beschwichtigen, denn wir sehen in der Pflege der gestaltenden Kräfte und in der Körperschulung durchaus nicht etwas Nebensächliches; auch ist uns die Mädchenarbeit in der Küche und am Nähtisch nichts Schulfremdes. Im Gegenteil, das alles sind uns Hilfen, von der bloßen Schreib- und Hörschule loszukommen und eine Schularbeit zu gestalten, die

¹ Aus dem Vortrag von J. Herzberg, Oslo. Nach dem „Werdenden Zeitalter“, S. 4, 1929.

in die Kraftquellen des kindlichen Lebens greift. Es muß deshalb sorgsam geprüft werden, wie im Rahmen des Möglichen das Beste aus diesen Arbeitsgebieten herausgeholt werden kann. Die Ausbildung der künftigen Landlehrer, die Einrichtung von Lehrgängen, die Arbeit von Fachberatern, Lehreraustausch in Landschulgemeinschaften, immer erneutes Besinnen auf das Erreichbare und allgemein Durchführbare, die Ausstellung von Schülerarbeiten, gemeinsame Darbietung von Landschulgruppen und anderes mehr müssen helfen, Lehrer und Eltern immer mehr auch für diese Aufgaben der neuen Schule zu gewinnen, so daß allmählich auch ohne die Einrichtung von Zentralschulen diese oft vernachlässigten Fachgebiete der Landschule eine gebührende Pflege finden.

Was nun das Gebiet des eigentlichen Wissens betrifft, so kann gesagt werden, daß die wenigstufige Schule sehr wohl Gründlichkeit und Klarheit in ihren Wissensauschnitten und auch die nötige Lebendigkeit und reiche innere Verbundenheit der Kenntnisse erzielen kann, wenn sie den Mut zur Lückenhaftigkeit besitzt. Durch ständiges Zurückkommen auf das Wesentliche und Bedeutsame, immer neues Herstellen von Beziehungen der Stoffe untereinander und zu dem Leben der Umwelt und der Gegenwart und die gründlichste Schulung der Kräfte des Selbstbildens, durch die Lücken überbrückt und offengebliebene Fragen beantwortet werden, kann sie doch einen Leistungsertrag erreichen, der den Bildungsaufgaben der Volksschule durchaus entspricht. Voraussetzung ist allerdings, daß sich der Lehrer dieser mit Schwierigkeiten und Gefahren so belasteten Schulform unter die Disziplin eines gut durchdachten Arbeits- und Bildungsplanes stellt.

Wenn das nicht immer und überall geglückt ist, so lag es vielfach auch daran, daß man die inneren Unterschiede nicht ausreichend beachtete, die zwischen Grundschul- und Oberstufenarbeit bestehen. Die Grundschule ist die Stätte der Pflege, d. h. der Lockerung und Entfaltung seelischer Funktionen in ihrem freien, natürlichen Wachstum; die Oberstufe wird zur Stätte geistiger Schulung, der bewußten geistigen Disziplinierung und planvollen Steigerung der Kräfte. Dort Ausdrucksbelebung, hier Ausdruckskultur; dort Gewährenlassen und Ermuntern, hier innere Gedankenzucht und Appell an die Selbsterziehung. Für die Grundschule ist der gesamtunterrichtliche Stoff nicht so sehr Selbstzweck, sondern Mittel geistiger Pflege, für die Oberstufe wird das Lehrgut mehr Selbstzweck, und die Beschäftigung mit ihm soll zugleich zur Ehrfurcht vor dem Bildungsgut erziehen. Der Grundschullehrer soll sich in das Triebleben seiner Schüler einfühlen lernen; seine Stärke liegt in der Lebendigkeit seiner Arbeit, einer Lebendigkeit, die aus dieser Einfühlungskraft erwächst. Der Lehrer der Oberstufe muß von lebendiger Sachlichkeit erfüllt sein; seine Stärke liegt in der Kraft, sich in den Arbeitsgegenstand einzufühlen und für ihn werben zu können. Das Grundschulkind hat seine stärksten Arbeitsantriebe in seinem Phantasieleben und seinem Spiel- und Gestaltungstrieb; das Kind der Oberstufe beginnt schon von der Zweckhaftigkeit seiner Arbeit erfaßt zu werden und findet die kräftigsten Arbeitsantriebe dann, wenn der Arbeitsgegenstand in sinnvollen Beziehungen zu seinem persönlichen Leben steht.

Aus alledem ergibt sich, daß die Oberstufenarbeit im ganzen mehr in der Sache und den Gesetzen des Gegenstandes begründet und stärker in innerer geistiger Geordnetheit gehalten sein muß als die der Grundschule. Und gerade im Gebiete des Wissens soll die Oberstufe nach Gründlichkeit und Klarheit streben. Wir möchten jedoch aus dieser Sachlage nicht die Folgerung ableiten, wie es von den Bearbeitern süddeutscher Landschullehrpläne¹ geschieht, daß man von einer „Konzentration in der Höhengliederung“ absehen müsse. Dagegen verdient der andere auch in der „Lehrordnung für bayrische Volksschulen“ zugelassene Weg weitere praktische Erprobung, „auf die Oberstufe die für Vaterlandskunde oder Weltkunde vorgeschriebenen Wochenstundenzahlen eine Woche oder einige Wochen hindurch ausschließlich einem Fach der Vaterlandskunde oder Weltkunde zu widmen und hierauf mit einem anderen Fach in ähnlicher Weise zu verfahren“. Die bayrischen Lehrer belegen dieses Nacheinander der Sachunterrichtsfächer mit der Bezeichnung „Epochalunterricht“, von dem sie eine Steigerung der sachlichen Ergiebigkeit erwarten. In den genannten Lehrplänen wird übrigens dieser „epochale“ Unterricht nur für die einklassige Schule vorgeschlagen.

Die Vereinigung dieser verschiedenen Aufgaben ist namentlich in der einklassigen Schule durchaus nicht leicht, und oft scheitert die Arbeit dieser Schule daran, daß sie sich einseitig nur nach den Bedürfnissen der Kleinen oder denen der Großen richtet.

Wir können hier auf die didaktischen Einzelfragen der verschiedenen Wissensgebiete nicht eingehen, brauchen es auch nicht, da es, abgesehen von den bereits behandelten Besonderheiten der Landschularbeit, eine besondere Didaktik der Fachgebiete der Landschule nicht gibt. Was sich aus der Notwendigkeit der verschiedenen Jahreskurse, der geringen Zeit, dem Zusammenleben älterer und jüngerer Kinder für die Wissensarbeit ergibt, ist bereits gesagt worden, kann aber nicht oft genug gesagt werden: Schlichtheit, Volkstümlichkeit, Selbstbezogenheit, Lebensnähe, Gründlichkeit und Verzicht auf jegliches Zuviel und Vielerlei sind die Grundsätze jeglicher Wissensarbeit der Volksschule, ganz besonders der Landschule, und in der Beachtung dieser Grundsätze liegt die Möglichkeit, die Ziele der Richtlinien zu erreichen. „Es ist einer der am deutlichsten hervortretenden Züge der Richtlinien, daß sie den Stoffgedanken zurückdrängen zugunsten des Gedankens der formalen Schulung der Fähigkeiten und erzieherischen Beeinflussung des Kindes. Wiederholt wird ermahnt, nicht nach Lückenlosigkeit zu streben, so in Bemerkungen zum Geschichtsunterricht, in Bestimmungen über die Erdkunde, über die in der Naturkunde anzustellenden Versuche. Gerade für die wenigklassige Schule ist die Forderung einer Beschränkung des Unterrichtsstoffes zugunsten einer tieferen Erfassung mehrfach sehr nachdrücklich gestellt.“ So sagt Hylla, und wir brauchen diesen Sätzen nichts mehr hinzuzufügen².

¹ H. Stobel, Landschularbeit. Bd. 1. H. Lang, Die Oberstufe der Landschule. 2. Aufl. Ansbach 1930. Bd. 2. Acht Ortslehrpläne für ein- und zweiklassige Schulen. Bearbeitet von bayrischen Landschulern. Ansbach 1930.

² E. Hylla, Die preussischen Lehrplanrichtlinien und die Landschule. In: M. Wolff, Die Volksschule auf dem Lande. S. 63. Leipzig 1925.

Zwölftes Kapitel.

Der Lehrer in der Landschule.

Stellung und Aufgaben des Lehrers sind ander: geworden als ehedem. Wir sehen in ihm den Pfleger und Betreuer der Kinderseelen, etwa wie einen Gärtner den wachsenden und knospenden Blumen gegenüber. Mehr noch: den seelischen Partner, den Freund und Kameraden, der Verkrampfungen beseitigt, Kräfte löst und Leben weckt. Dem neuen Lehrer ist die Schule Leben, nicht ausgeklügelte Methode, und er selbst ist der Organisator dieses Lebens und der kindlichen Schaffenskräfte. Er hat Ehrfurcht vor dem Rätsel Kind in seiner Einmaligkeit, und ihm ist Bildungsarbeit das „Haschen“, der Natur in ihrer Entwicklung „Handreichung zu tun“, so wie es Pestalozzi sah. Er ist Helfer bei der Lernarbeit, indem er diejenigen Arbeitsformen zur Selbstbildung vermittelt, die dem einzelnen Schüler mit seinen Anlagen, seiner typischen Arbeits- und Vorstellungsweise, seinen Kräften gemäß sind; er ist Führer beim Erobern der Umwelt, zu der er selbst die innere Fühlung gefunden hat, ist Seelenarzt in Konflikten, ist Werber für das Werden der rechten Wertgesinnung.

Wir sehen den „neuen Lehrer“ im Geiste, wie er Bilder aus Vergangenheit und Gegenwart in lebendiger Deutlichkeit vor die Seelen der Kinder stellt, wie er ihnen die Dinge des geistigen Lebens zu sinnvollen Fragen macht, wie er unmerklich ihre Eigentätigkeit weckt und in zielstrebige Bahnen lenkt, wie er das freie Spiel der Kräfte in der Schülerschaft belebt und bereichert, wie er so die Kinder in die Tiefe und Weite des geistigen Lebens unseres Volkes führt, daß ein ehrfurchtsvolles Staunen vor den Wundern der Natur- und Geisteswelt in ihnen erwacht und daß sie unter dieser Führung wachsen und reifen.

Solange man in dem Lehrer nur den Vermittler des behördlich zugemessenen Wissens sah, war es sehr einfach, sich die Lehrerausbildung dementsprechend zu denken. Da brauchte der Lehrer lediglich das Wissensgut und die pädagogischen Rezepte für seine Ummünzung. Verschiedene neuere Vorschläge für die Landlehrervorbildung sehen die Lage nicht viel anders, wenn sie vor allem ländlich brauchbares Wissen für den Landlehrer fordern und dazu ein bißchen Kunst des pädagogischen Zubereitens. Der neue Lehrer aber muß von dem Berufstyp des belehrenden zu dem des bildenden Menschen gelangen; der zur Belehrung geeignete Wissensbesitz und Klarheit in seiner Vermittlung reichen bei weitem nicht aus, um die Aufgaben des Volksschullehrers auf dem Lande erfüllen zu können.

Die Eigenschaften des neuen Lehrers sind des öfteren in feinsinnigen Erörterungen über Bildnerpsychologie dargestellt worden, zum Teil aus dem Begriff des Bildungsvorgangs, zum Teil aus einer Wesenschau bestimmter Erziehertypen abgeleitet. Der Lehrer der neuen Schule ist ein aufgeschlossener Mensch, dem es gegeben ist, sich in das Bildungsgut, in das Kind, in die Schulklasse, in die Geistigkeit der Umwelt und des Lebens der Gegenwart einzufühlen; er ist der selbständige und suchende Mensch, der die Schule so gestaltet, wie es die gegebenen Verhältnisse erforderlich

machen, und der auch die für das Bildungswerk notwendige Freiheit mit innerer Sicherheit vernünftig ausnützt; er ist der gewinnende und helfende Mensch, der wirbt und mitreißt, Mut macht und Arbeitsfreude entfacht; er ist der gläubige Mensch, der sein Werk mit zuversichtlichem Optimismus treibt, mit einem Glauben, der im Irrationalen wurzelt. Er spürt den lebendigen Trieb zum Schauen, zum Gestalten und zum Besinnen in sich und entnimmt daraus ständige Antriebe zum Versenken in berufswissenschaftliche Fragestellungen und zum praktischen Tun.

Sofern sich solche Eigenschaften, die glückliche Gaben des zum Bildnertum Berufenen sind, durch Studium, Beobachtung, Umgang und Arbeitsgestalt wecken und steigern lassen, ist eine Lehrerbildung möglich, die mehr als Berufstechnik vermittelt. Deshalb Weitung des geistigen Gesichtsfeldes für den werdenden Lehrer, nicht Eingengung; Berührung mit dem flutenden Gegenwartsleben, nicht Vereinsamung; Vertiefung in erziehungswissenschaftliche und seelenkundliche Grundfragen, nicht Rezepte; pädagogischer Anschauungsunterricht mit der Deutung von wirklichen Unterrichts- und Erziehungserfahrungen, nicht lebensferne Begriffspalterei; verweilendes und forschendes Betrachten des Einzelnen und Besonderen, nicht leitfadenhaftes flüchtiges Berühren; das Regemachen geistigen Lebens, nicht das Füllen mit bloßen Kenntnissen und gelehrtem Formenkram.

In diesem Mühen um die Steigerung und Ausbildung der Bildnergrundfunktionen sehen wir das Wesentlichste der Lehrerbildung, das in Stadt und Land gleichbleibt und für alle das Erste ist, mögen sie im Industrieviertel oder im Bauerndorf arbeiten. Weitung des geistigen Gesichtskreises durch eine gründliche Gesamtbildung; liebevolles Versenken in die volkstümlichen und dem gesamten Volk eigenen Bildungsgüter; Vertiefung in die seelenkundlichen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten, sofern sie zur Deutung der Erziehungswirklichkeit und zum rechten Beobachten und Verstehen des Kindes verhelfen; auch Eindringen in die unterrichtliche Technik: hier liegen so große und weitreichende Aufgaben der Lehrerbildung, daß man diese nicht noch mit Sonderzielen belasten darf, weil sonst das allgemein Notwendige gefährdet wäre. Die Schularbeit bringt einen unendlichen Reichtum an Arbeitsmöglichkeiten und besonderen Ausprägungen, so daß die Arbeiten zur Anpassung an das Besondere und die Mühen um die Eigenform der örtlichen und individuellen Schule nur Angelegenheit der Lehrerfortbildung, nicht schon der Lehrerausbildung sein können. Die Volksschullehrer als die Pfleger der Volkskultur sollen vor allem das Gemeinsame und alles Umschließende und Tragende des nationalen Geisteslebens in ihr eignes Leben aufnehmen und wieder in die heranwachsende Generation hineinlegen. Gerade sie sollen Brücken schlagen zum gegenseitigen Verstehen, nicht aber Schranken errichten und kleine Eigenwelten schaffen, trotz aller liebevollen Förderung der Heimatpflege und bei aller Lebensnähe einer bodenständigen Schularbeit.

Das sagen wir besonders deutlich zu den Forderungen nach einer besonderen Landlehrerausbildung. Die Denkschrift des preussischen Landwirtschaftsministeriums ist mit ihren dahinzielenden Wünschen noch zurückhaltend. Sie legt Wert darauf, daß auch in Zukunft die Volksschullehrer nicht nur aus der Stadt, sondern

vor allem aus ländlichen Kreisen entstammen, und weist auf die Gefahr hin, daß der Mangel an höheren Schulen auf dem Lande und die wirtschaftliche Not der kleinen Landwirte, Handwerker und auch der Landlehrer dahin führen können, daß der Zustrom zum Volksschullehrerberuf in stärkerem Maße der städtischen Bevölkerung entstammen wird, weil hier der Studiengang bequemer und wirtschaftlich leichter wird. „Es liegt die Gefahr nahe, daß Individualismus und Intellektualismus sich so von den Großstädten mehr und mehr in das Land hineinschieben und wahre ländliche Volksbildung, die in der Verbundenheit mit Gott, Volk und Natur ihren Ausdruck findet, nach und nach zurückdrängen.“ Das fürchten wir zwar nicht, aber das andere, daß wertvolle Kräfte aus dem Lande dem Volksschullehrerberufe seltener zugeführt werden, und daß damit die Einfühlung in die ländliche Kultur für den künftigen Lehrer erschwert wird. Hier liegen bildungspolitische Aufgaben von großer Tragweite, denen wir jedoch nicht weiter nachgehen können. Den Vorschlag, „an den Pädagogischen Akademien auch wahlfreie Vorlesungen über landwirtschaftliche Berufskunde einzuführen“, begleitet die Denkschrift selbst mit den abschwächenden Bemerkungen: „Es ist aber nicht zu verhehlen, daß schon jetzt an den Akademien Stimmen laut werden, welche über Stofffülle, die nicht bewältigt werden könne, Klagen und schon auf die notwendige Verlängerung des Studiums hinweisen.“ Wenn tatsächlich die Lehrerausbildung den örtlichen Sonderbedürfnissen Rechnung tragen will, dann ist eine Stoffüberlastung unausbleiblich, und das dürfte nicht die beste Art sein, ein Lehrgeschlecht heranzubilden, das die Arbeitsschule bauen und den „Mut zur Lückenhaftigkeit“ aufbringen soll!

Weiter geht Kölling, der bekannte Verfechter der „ländlichen Produktionschule“. In dem Buche von Ostreich und Lacke, „Der neue Lehrer“ (Zickfeldt 1926), schreibt er in seinem Beitrag „Vom alten und neuen Landlehrer“ (a. a. O. S. 221 u. f.):

Aus dieser Grundeinstellung, die für jedwede ländliche Schulreform unbedingte Gültigkeit hat, ergeben sich Folgerungen und Forderungen für den Ausbildungsgang des Landlehrers ganz von selbst. Er muß das ländliche Leben, besonders das bäuerliche, das sein wichtigster Bestandteil ist, genau kennen und verstehen. Nicht von draußen her aus angemessener Entfernung, wie der nervenmüde Sommerfrischler... Er muß vielmehr das Bauernleben unter Einsatz seiner ganzen Persönlichkeit lange und allseitig in Dreck und Speck, in Regen und Sonnenschein, in Winter und Sommer, bei Tag und Nacht, im Schinden und Feiern, im großen und kleinen als Mit-schaffender erleben. Es ist mir gewiß, daß es anders gar nicht möglich ist, bäuerliches Wesen und Wirken innerlichst zu begreifen und erzieherisch fort- und emporzubilden...

Die Anwendung auf die Ausbildung des Landlehrers liegt auf der Hand: sie kann nur auf der landwirtschaftlichen Hochschule geschehen. Was kann und muß sie dem werdenden Landlehrer geben? Eine genaue Kenntnis aller Zweige landwirtschaftlicher Tätigkeit, eine Wesensschau der Landwirtschaft und alles dessen, was mit ihr im organischen Zusammenhang steht, ins Große; eine wissenschaftliche Verdichtung, Vertiefung, Anreicherung verstreuter, mehr zufälliger Einzelkenntnisse, -erkenntnisse, -erlebnisse, -erfahrungen; kurz, in inniger Verbindung mit der „großen“ landwirtschaftlichen Praxis die geistige Beherrschung alles dessen, was zur Landwirtschaft gehört unter steter Anwendung auf den künftigen Beruf. Es ist überflüssig, Studienpläne zu entwerfen, was nach berühmten Mustern nicht schwer zu machen wäre. Ist erst die Wichtigkeit und Folgerichtigkeit des Grundfächlichen und Wesenswichtigen erkannt und anerkannt, dann regen sich schon

tausend, abertausend Hände für die Kleinarbeit. Die Eingliederung alles dessen, was zur Gesamtheit des Landlebens gehört, ohne spezifisch landwirtschaftlich zu sein (Heimatsforschung, ländliche Wohlfahrtspflege usw.), liegt greifbar nahe und läßt sich leicht bewerkstelligen. Die Ausstattung mit dem pädagogischen Handwerkszeug, theoretischem wie praktischem, kann an der landwirtschaftlichen wie an jeder anderen Hochschule geschehen. Das ist eine reine Zweckmäßigkeitssache . . .

Der Landlehrer muß eine Art „Musterbauer“ sein. Ein gut gelungener Versuch wirkt auf Bauern, die immer Sachmenschen sind, weit mehr als hundert gelungene Reden. Die Versuche geschehen vor allem um der Kinder willen und mit ihnen zusammen in engster geistiger und leiblicher Arbeitsgemeinschaft. Wie und in welchem Umfange das geschieht, kann hier nicht erörtert werden. Darüber entscheidet letzten Endes die Erfahrung. Wenn es aber geschieht mit Umsicht, Kraft und Hingebung, dann sind die wirtschaftlichen und erzieherischen Segnungen gar nicht abzusehen.

Ähnliche Gedankengänge hat Kölling schon früher in seinem Buche „Die ländliche Produktionschule“ entwickelt. So bestechend sie sind, so können wir ihnen jedoch nicht folgen. Dieser Weg führt zu einer Verengung des Blickfeldes bei dem Volksschullehrer, führt damit zu einer Störung des Verstehens und einer noch stärkeren Zerspaltung im nationalen Geistesleben und zu einem Bildungsutilitarismus, der mit Lebensnähe nichts mehr gemein hat. Er überschätzt auch die Wissensausrüstung des Bildners. Demgegenüber halten wir es mit Aloys Fischer, der in demselben Buche in seiner Abhandlung „Der Lehrer als pädagogischer Berufstyp“ betont: „Wer als Lehrer wirken soll, muß in erster Linie etwas ‚sein‘, erst in zweiter Linie vom Sein her etwas ‚können‘, nicht umgekehrt.“ (A. a. O. S. 189.) Denn der Weg zum Lehrersein ordnet „das Berufsethos der Berufstechnik über, stellt die Frage in den Vordergrund, wie unter den gegenwärtigen Verhältnissen das zum Lehrer ‚berechtigte‘ vorbildliche Menschentum durch Bildungsmaßnahmen erkannt, ausgelesen und entwickelt werden könne und versucht von da aus auch die Einrichtungen zu treffen, die den zum Lehren ‚befähigten‘ und dafür ‚geschulten‘ Menschen aus dem ‚berufenen‘ herausholen“.

Wir wünschen aufgeschlossene Landkinder als die Rekruten der künftigen Volksschullehrer, auch der Großstadtlehrer, neben ernstgerichteten und suchenden Stadtkindern; wir möchten, daß der künftige Dorflehrer dem Leben seiner Umwelt ein williges Verstehen entgegenbringt; aber wir möchten nicht, daß er seine Lebensaufgabe in der engen Blickeinstellung sieht, daß er ein „Musterbauer“ werden müsse, und deshalb vielleicht sich selbst untreu wird, weil seine Berufenheit zum Bildner-tum mit Fragen der landwirtschaftlichen Betriebsführung an sich gar nichts zu tun hat.

Natürlich bleiben die berufstechnischen Aufgaben der Lehrerbildung; dazu gehören auch die Fragen der Unterrichtsgestaltung in den wenigstufigen Schulen. Restlos und bis ins kleinste können diese freilich in keiner Lehrervorbildung erledigt werden, wenn auch die ernste Aufgabe der Pädagogischen Akademien nicht verkannt wird, auch den Bedürfnissen der Landschularbeit Rechnung zu tragen. Es wäre aber falsch anzunehmen, daß die Großstadtkademie dazu weniger befähigt und geeignet sei als

die landnahe Akademie einer Mittelstadt. Die Denkschrift des Preussischen Lehrervereins „Die Zukunft der Pädagogischen Akademien“ (1930) sagt mit Recht:

„Man wird schwerlich den Nachweis führen können, daß die Pädagogischen Akademien in Frankfurt a. M. und Kiel, um nur die ältesten Großstadtakademien zu nennen, weniger geeignete Landlehrer in den Schuldienst geschickt hätten, als etwa Elbing. Hannover hat ein mindestens zweiwöchiges Landschulpraktikum für jeden Studenten eingerichtet. Die Akademie in Frankfurt beabsichtigt, eine Zentralstelle für das Landschulwesen ins Leben zu rufen. Was heute an Möglichkeiten der Ausbildung für den Landschuldienst noch fehlt, das fehlt an allen Akademien.“

Es gehört vor allem ein Landschulpraktikum dazu, zu dessen Durchführung allerlei Wege gangbar sind, die wir hier nicht im einzelnen aufzeigen können. Die Pädagogische Akademie Frankfurt a. M. hat seit 1930 solche Wege beschritten und nach dem einstimmigen Urteil der Dozentenschaft bereits gute Erfolge damit erzielt.

Die eigentliche Technik der Schularbeit mit ihrer Anpassung an die örtliche Lage, also das Mühen um die neue Landschule in ihrer dorfeigenen Wesensgestalt und in der Ausprägung ihrer Eigenform, muß Aufgabe der berufspraktischen Ausbildung nach der ersten Lehrerprüfung und der freien Lehrerfortbildung sein.

Es ist hier nicht der Ort, die verschiedenen Vorschläge zur Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung vergleichend zu beurteilen. Wir möchten einem Schulbesuchs- und Übungsjahr vor der Anstellung den Vorzug geben. In diesem Jahr kann der Student die Regelfälle der Praxis kennenlernen und vor allem in die Handhabung der Unterrichtsmethoden eingeführt werden, die sich für Stadt und Land als brauchbar erwiesen haben, damit er ein: gewisse Sicherheit in der unterrichtlichen Technik erwirbt. Am erfolgreichsten wird eine solche praktische Unterrichtslehre dann sein, wenn sie zunächst an einer Arbeitsstätte erfolgt, in der die einzelnen Schwierigkeiten isoliert auftreten, d. h. in der vollausgebauten mehrklassigen Stadtschule, wo zugleich auch in den Lehrerkonferenzen und den Zwiesprachen innerhalb des Lehrkreises eine ständige Vertiefung dieser praktischen Ausbildung möglich wird. Hier gewöhnt sich der Student in Sitten und Formen des Schullebens, die seinen beruflichen Gesichtskreis bestimmen und erweitern, mag es bei Elternbesuchen, bei Rücksprachen mit der Schulpflegerin und dem Schularzt, an Klassenelternabenden, bei Wanderungen, Landaufenthalten, Feiern u. dgl. sein, und hier findet er für unterrichtliche Beobachtungen stets das geeignete Vergleichsmaterial. Wenn diese erste praktische Versuchs- und Beobachtungsarbeit etwa ein halbes Jahr hindurch in der mehrklassigen Schule durchgeführt worden ist, dann kann sie an ein- und zweiklassigen Schulen fortgeführt werden, und zwar für alle Schulamtsbewerber, denn noch ist nicht bestimmt, wer unter ihnen einmal Stadt- und wer Landlehrer werden wird. Es wird vielleicht Bedenken erregen, daß wir vorschlagen, ein- und zweiklassige Schulen als Versuchsstätten der ersten Landschulpraxis zu wählen; wir tun es deshalb, weil in drei- und mehrklassigen Schulen rein unterrichtstechnisch gegenüber den sechs- bis achtklassigen Schulen keine wesentlichen Unterschiede bestehen, zumal dort die Abteilungsgliederung einfach ist und keine besonderen Schwierigkeiten

bereitet. Die eigentliche Problematik der Wenigstufigkeit liegt in den ein- und zweiklassigen Schulen, und es gehört zur Lehrerausbildung, daß auch sie in den Grundzügen klar gesehen und überwunden wird.

Wer diese Einführung der Studenten in die Berufspraxis leitet, ob der Lehrer der Beobachtungs- und Versuchsklasse, ob der Schulleiter, der Schulrat oder ein Vertreter der Akademie, bleibe dahingestellt; es wird auch von den örtlichen Verhältnissen abhängen, welche Lösung als die zweckmäßigste erscheint. Nur daß kein schwerfälliger und komplizierter Apparat von Ausbildungsausschüssen u. dgl. aufgezogen, sondern die einfachste und natürlichste Form für diese Arbeit gefunden werde! Es kommt lediglich darauf an, daß das Wesentliche und Gesetzmäßige der didaktischen Haltung überall bewußt erfaßt werde und daß die dabei gewonnenen pädagogischen Einsichten in die nebenherlaufenden Studien einmünden. Am Schluß eines jeden Halbjahrs sollte dann eine Freizeit von 1—2 Wochen an der Pädagogischen Akademie stattfinden, damit dort die Erfahrungen ausgetauscht und die Erkenntnisse geklärt und mit den seitherigen Studienergebnissen in innere Verbindung gebracht werden.

Während der Versuchsarbeit in der Landschule wird sich der Student am besten in seinen Studien mit den rein didaktischen Fragen der Landschule beschäftigen und Bücher durcharbeiten, die in den gebräuchlichen Betrieb der wenigstufigen Schule einführen und die etwas zur Landschuldidaktik der einzelnen Fachgebiete zu sagen haben. Dazu kommen dann Bücher, die in das dörfliche Leben Einblick geben und die seelenkundlichen Voraussetzungen der Landschularbeit aufhellen. Unterstützt werde dieses Studium der Psychologie durch fortgesetzte eigne Schulung in der Kunst der psychologischen Beobachtung¹.

Im Verlaufe des Landschulpraktikums innerhalb der berufspraktischen Ausbildung der Studenten werden zahlreiche Landschulfragen auftauchen, die vielleicht nur eine vorläufige Beantwortung oder eine Teillösung finden: die Abteilungsgliederung in den einzelnen Fachgebieten, Abweichungen in besonderen Unterrichtslagen, Verschmelzung von Abteilungen, fließende Abteilungen, Begabtenförderung, die Schwachen in den einzelnen Fachgebieten, Formen der Stillbeschäftigung, Formen der Hausarbeit, Möglichkeiten des Helfersystems, die Wiederholung, Wege zur Schüler selbstbildung, Fragen des Anfangsunterrichtes, sprachliche Hemmungen, Mundart und Schule, schwache Jahrgänge, Überwindung von mangelhaften Leistungen, die „Elemente“ und ihre Sicherung, Pflege des Gemeinschaftslebens, die Feier und anderes mehr. Es geht auch hier wie beim Werden des gesamten Weltbildes: Dieses wächst nicht nur vom Teilstück in die Breite derart, daß sich etwa die endgültig geklärten und fertigen Einsichten zu einem Gesamtbilde zusammenfügen, sondern die zahllosen teilweise geklärten, ergänzungsbedürftigen und auch falschen Anschauungen und Urteile sind von vornherein miteinander verwoben und müssen

¹ Vgl. hierzu Eckhardt und Schüsler, Anleitungsheft zum psychologischen Beobachtungsbogen. Langensalza 1930.

nun zu immer weiterer Reifung und Klärung kommen und in immer neue Beziehungen zueinander und zur praktischen Lebenshaltung gebracht werden, so daß das geistige Wachstum zugleich von der Breite in die Tiefe geht. Aufgabe des Beraters und Leiters der berufspraktischen Ausbildung der Studenten muß es sein, die Einzelerfahrung in immer neuen Beleuchtungen und in anderen Zusammenhängen zu zeigen und Hilfen zu geben, damit der Weg vom Besonderen zum Allgemeinen und von der Einzelbeobachtung zur Gesamtschau gefunden werde.

Es ist ratsam, zunächst die im Sinne der „Richtlinien“ gehaltene Regelform der Landschularbeit in ihrer Fächerung und ihrem Abteilungsaufbau praktisch zu zeigen und zu üben, ehe man die Studenten auf Neuwege geleitet, die zum Neubau der Landschule führen. Auch in der praktischen Lehre sollte man den zweiten Schritt nicht vor dem ersten machen.

An diese praktische Berufsausbildung, die in der geschilderten Form auch die besten Unterlagen für die Erstattung des Tätigkeitsberichtes liefert, schließt sich nun die freie Lehrerfortbildung, die am fruchtbarsten da ist, wo junge und gereifte Lehrer sich zu gemeinsamer Arbeit zusammenfinden.

Lehrerfortbildung ist überall notwendig, weil Bildungsarbeit pulsierendes Leben voraussetzt. „Feuer entzündet sich an Feuer.“ Sie ist besonders nötig auf dem Lande, weil in der Vereinsamung die Gefahr des Müde- und Stumpfwerdens so groß ist. Für Inhalt und Richtung der Landlehrerfortbildung möchten wir die gleichen Grundsätze wie für die berufspraktische Ausbildung besonders betonen: 1. Von der Arbeitswirklichkeit zur Theorie, also vom Besonderen zum Allgemeinen! und 2. Aus dem Leben für das Leben!

Der erste Grundsatz will besagen, was freilich für jede Lehrerfortbildung Geltung hat, daß die Fragestellungen der pädagogischen Wirklichkeit Ausgangspunkte für die erziehungswissenschaftlichen Überlegungen und Untersuchungen werden müssen. Die Pädagogik als Lehre zeigt zu wenig lebendige Verwurzelung mit der Pädagogik als Praxis. Das ist an sich begreiflich, weil die Sachwalter der Theorie, seien es nun die Vertreter der philosophischen oder der psychologischen Systeme, nur von ihrem System aus ihre Arbeitsmethoden, Aufgaben und Ziele sehen und in der Regel für die Problemstellungen der Arbeitswirklichkeit in der Schule kein Interesse und auch keine Einstellung haben, während es auf der anderen Seite den Praktikern meist an der Geschultheit im wissenschaftlichen Arbeiten im Gebiete einer „Theorie der Praxis“ fehlt. So bleiben so viele Fragen aus der Arbeitswirklichkeit unerforscht: die Stellung des Kindes zum Bildungsgut, seine geistige Haltung innerhalb der Klassengemeinschaft, die Grenzfälle des Anormalen im Rahmen der Schularbeit, die Wirkung der wirtschaftlichen Arbeit des Kindes auf die Fähigkeit zur unterrichtlichen Mitarbeit, die Hemmungen und Förderungen im Zusammenarbeiten verschiedenaltiger Kinder und vieles andere mehr, alles Fragenkomplexe, die eine Fülle von unerforschten Einzelfragen in sich bergen.

Vielleicht scheut man das Anpacken solcher Fragen, weil sie auch in ihrer Zurückführung und Aufteilung auf das Besondere und Einzelne noch zu undurchsichtig

für die gewohnte Art der Untersuchung psychologisch-pädagogischer Zusammenhänge bleiben; vielleicht hält man auch solche Aufgaben überhaupt für ungeeignet zu wissenschaftlichen Untersuchungen. Eigenartig ist es jedenfalls, daß es immer noch Lehrerarbeitsgemeinschaften gibt, die in einer unbegreiflichen Abkehr von solchen aus der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit herausgewachsenen Fragestellungen lieber Bücher durcharbeiten, die arbeits- und berufsferne Theorie und Systeme darstellen. Vielleicht lockt die „Wissenschaftlichkeit“ solcher Bücher und läßt die Meinung aufkommen, daß das Eindringen in den Gedankengehalt des Werkes eines Wissenschaftlers schon die Wissenschaftlichkeit des Studiums verbürge.

Vergessen wir nicht: Der Stoff garantiert die Wissenschaftlichkeit der Arbeit an sich noch nicht. Man kann Bunt lesen und philosophische Pädagogik betreiben — in Unselbständigkeit und Geistlosigkeit, aber auch mit jener Kraft des Nachschaffens und Tiefe des Verstehens, die dazu nötig ist, um reproduktive Selbsttätigkeit zur wissenschaftlichen Geistesarbeit zu machen. Und man kann die Eigentümlichkeiten der seelischen Struktur unserer Landkinder sowohl naiv beobachtend und intuitiv einfühlend erfassen, als auch in einwandfreier Forscherarbeit ergründen — dort als Praktiker und Menschenkenner und hier als Wissenschaftler: Die Ursprünglichkeit in der Problemstellung und bei der Wahl der Arbeitsmethode können dieser Arbeit bei dem einen den Charakter hochwertiger produktiver Selbsttätigkeit verleihen, während sie bei dem anderen nichts als eine wohl erfreuliche, aber unwissenschaftliche Leistung des Praktikers bleibt. Nun gibt es sicherlich im Bereiche der pädagogischen Praxis allerlei Arbeitsgebiete, die einer forschenden, streng wissenschaftlichen Bearbeitung zugänglich sind: die Entwicklung einzelner Seiten des geistigen Lebens bei Landkindern, Fragen der gemeinsamen Erziehung der Knaben und Mädchen, Versuchsschulfragen, Fragen der Heimatforschung, die auch das Schulleben berühren u. a. m., und es muß unser Ziel sein, zu solchen und ähnlichen Gebieten produktiver Selbsttätigkeit in der Lehrerfortbildungsarbeit zu gelangen. Und das nicht nur deshalb, weil eine solche forschende Arbeit hochwertiger ist als bloße reproduktive Selbsttätigkeit, sondern vor allem, weil die Schularbeit um ihrer selbst willen die Lösung einer Reihe von praktisch bedeutsamen Problemen dringend nötig hat. Was auch die Landschule gebraucht, das ist die wissenschaftliche Durchdringung ihrer Praxis.

Aus dem Leben für das Leben! war uns der andere Grundsatz der Lehrerfortbildungsarbeit auf dem Lande. Aus dem Berufs- und Heimatleben für das Berufsleben und für die Arbeit im Gebiete der Erwachsenenbildung: hier tun sich Wege auf, die Fortbildungsarbeit dauernd unter die Leitgedanken sinnvoller Betätigung zu stellen und ihnen damit ständig neue und kräftige Impulse zu geben. Beide Grundgedanken vereinen sich in der Forderung für die Landlehrerfortbildung, immer wieder den Ausgangspunkt der Arbeit ähnlich wie im Unterricht selbst im Lebensausschnitt und nicht im System, in der Lebenswirklichkeit und nicht in der Theorie zu sehen. Die Lehrerarbeitsgemeinschaften tun gut, wenn sie bei solchen berufskundlichen Lebensausschnitten verweilend stehen bleiben und von da aus erst zum

Buch und zur Krönung der Einzelerkenntnisse durch das System vordringen. Was läßt sich beispielsweise alles gewinnen und anschließen, wenn man von der praktischen Frage der Sprachpflege der Schulanfänger ausgeht: die Entwicklung der Kindersprache, Volks- und Kindesmundart, Sprachstörungen, Fragen der Sprech-erziehung, der Einfluß der Sprache der Dichtung auf die Sprachentwicklung, exakte Beobachtung einzelner Seiten des kindlichen Sprachlebens, Typen der sprachlichen Gestaltung, Entwicklung des Wortschatzes, des Sprachverständnisses, der Stilformen und dergleichen mehr, alles mit der Einstellung auf das Milieu des Landkinds und die ländliche Schularbeit!

Solche Sach- und Lebensgebiete aus der Berufsarbeit werden nach den verschiedensten Richtungen hin durchforscht und aufgeschlossen, und wo sich Wege zu wissenschaftlichen Eigenarbeiten als gangbar erweisen, werden sie beschritten.

Das Ideal der wissenschaftlichen Durchdringung der Bildungspraxis, wie sie hier angedeutet wird, mag wie alle Hochziele in seiner ganzen Vollendung unerreichbar bleiben, deshalb schon unerreichbar, weil im Bildungsvorgang, dem Berühren von zeugenden und empfangenden Seelen, so unendlich viel Unwägbares und Unsagbares schwingt, und mag auch vieles bei der geschilderten Arbeitsweise unvollkommen bleiben, unvollkommen, weil wir alle schwache und irrende Menschen sind, so muß doch dieses Hinsstreben nach Wissenschaftlichkeit in der Praxis versucht werden. Der Bildner ist eben etwas anderes als ein subalternen Beamter, der nur seinem Revisor verantwortlich ist!

Ebensovichtig wie ein solches in der Praxis wurzelndes Studium der Pädagogik und Psychologie ist für den Landlehrer die gründliche Beschäftigung mit dem einen oder anderen Gebiet der Heimatforschung, denn es gibt ihm Hilfen, sich in das geistige Leben seiner Umwelt zu vertiefen, und befreit seine Weiterarbeit in irgendeinem Lieblingsfach vom bloßen Gebundensein ans Buch und von einem bloßen Aufnehmen. Pflanzenkundliches Studium führt so zur heimatlichen Pflanzengeographie; Arbeiten im Gebiete der Geschichte finden in heimatgeschichtlichen Forschungen Ergänzung und Anwendung; das sprachkundliche Interesse bleibt nicht beim Allgemeinen, sondern richtet sich auf die Erscheinungen der heimatlichen Mundart oder die heimatlichen Namen; heimatliche Volkskunde, die Geologie der Heimat, heimatliche Wirtschaftskunde sind andere Arbeitsgebiete dieser Art. Wenn solche Arbeiten in kleinen Arbeitszirkeln und in ständiger Fühlungnahme mit Fachkennern erfolgen, dann kann sehr Ersprießliches dabei herauswachsen. Wir brauchen hier auf die Fragen der ländlichen Heimatforschung nicht einzugehen (auch die Schulchronik ist ein wichtiges Glied in dieser Reihe) und verweisen auf die einführenden Schriften.

Beides, das Pädagogische und Heimatkundliche, soll sich für den Landlehrer in der erziehungswissenschaftlichen Erfassung und Deutung seiner soziologisch und kinderpsychologisch bedingten Schultätigkeit vereinigen, und es tun sich zahlreiche und umfangreiche Arbeitsgebiete auf¹.

¹ M. Wolff (Die Lehrerfortbildung, von den ländlichen Verhältnissen aus gesehen. Preuß. L.-Ztg. 1930, Nr. 134.) nennt z. B. zum Studium der individuellen ländlichen Verhältnisse, mit

So werden Praxis und Umwelt die wichtigsten Aufgaben der Lehrerfortbildungsarbeit, beides im Sinne wissenschaftlichen Erfassens. Wenn es geschieht in gleichzeitigem dauerndem Bemühen, zu einer geschlossenen Welt- und Lebensanschauung zu kommen, die dem Vorposten der Kulturarbeit draußen auf dem Lande doppelt vonnöten ist, weil er ganz auf sich selbst gestellt ist, dann ist die Landschule in guter Obhut, und sie bleibt vor Erstarrung und Lebensfremdheit bewahrt.

Die Lehrerfortbildungsarbeit auf dem Lande hat ohne Zweifel ihre besonderen Schwierigkeiten und Hemmungen. An anderer Stelle¹ ist davon gesprochen worden. Wer aber die innere Freudigkeit am Berufsleben behalten hat, wer es nicht als ein persönliches Unglück ansieht, auf das Land verschlagen zu sein, wer innerlich wach geblieben ist und sich nicht in Handwerkerlei verstricken lassen will, der findet auch Wege zu seiner Weiterbildung; der bleibt bei dieser Arbeit in Berührung mit anderen suchenden Menschen, sorgt für gegenseitige Ergänzung und für Austausch der Literatur, richtet seine Reisen so ein, daß sie geistigen Gewinn bringen; der weiß Radio und Zeitschrift auszunutzen und lernt so mit hellen Augen durch die Welt gehen. Er weiß auch aus innerer Erfahrung, daß nicht Zielwissenerei weiterhilft, sondern besinnliches Vertiefen. Er kehrt deshalb immer wieder zu den grundlegenden Schriften einer jeden Bildungsarbeit zurück, und von dieser Welt aus baut er an seiner Landschule und gliedert sein Studium der Landschulpädagogik mit seinem Ertrag in jene Welt ein.

Die Größe der Aufgabe, an sich selbst und seinem eignen Werden zu arbeiten, wird einem jeden deutlich, der sich die Stellung des Landlehrers in der dörflichen Gemeinde vergegenwärtigt. Der Großstadtlehrer verschwindet fast in der Masse; neben dem Lehrer in der Kleinstadt gibt es zahlreiche andere Menschen gebildeter Schichten, die dem gesellschaftlichen Leben seine Eigenart geben, so daß auch hier die Wirkung der Lehrerpersönlichkeit auf die Öffentlichkeit von verschiedenen Seiten aus Abschwächungen und Verschiebungen erfährt. Auf dem Lande sind es immer nur ganz wenige Menschen, die sich infolge ihrer Art, ihrer Bildung oder ihres

denen sich der junge Landlehrer beschäftigen möge, Aufgaben folgender Art: Die Bevölkerungsbewegung auf dem Lande; die wirtschaftliche Struktur des Landes; seine soziale Struktur; die wirtschaftliche Lage des Bauernstandes; Nationalisierung der Landwirtschaft; Genossenschaftswesen; ländliche Wohlfahrtspflege; sozialpolitische Fragen (Landflucht, Siedlung, landwirtschaftliche Kinderarbeit); die Landfrau; Geschichte der ländlichen Verhältnisse als Erklärung des Dualismus zwischen Ostelbien und dem Lande westlich der Elbe; das Dorf als soziales Gebilde; das Dorf als Lebensgemeinschaft; die Bildungs- und Gestaltungskräfte des Dorfes; der Einbruch der modernen Zeit in das Dorf; der ländliche Mensch; der Bauer und seine Arbeit; Geschichte des deutschen Bauernstandes; der „Gebildete“ auf dem Dorfe; Bauernkunst; das deutsche Bauernhaus; das schöne Dorf; Bauerndichter, Dorf und Bauer im Gedicht; Geschichte des deutschen Dorfes; Aufgaben und Probleme der dörflichen Bildungsarbeit; die dörflichen Bildungseinrichtungen: Kindergarten, Dorfschule, ländliche Fortbildungsschule, Dorfkirche, ländliche Volkshochschule; freies Bildungswesen auf dem Lande: Dorfbücherei, Rundfunk, Dorftheater, Zeitungswesen; ländliche Jugendliebe; das Landschulhaus; ländliche Schulgesundheitspflege; Psychologie des Landkinds, des männlichen und der weiblichen Jugendlichen; Psychologie des Bauern.

¹ E. Ehardt, Lehrerfortbildung auf dem Lande. Frankfurt a. M. 1924. Vgl. auch Madies, Weiterbildung des Landlehrers. Paderborn 1926.

Berufes von den andern abheben. Auf diese wenigen wenden sich die Augen aller, bewundernd oder verurteilend, und ihr Tun und Lassen ist ein Stück Dorfleben. In feiner Weise hat Anton Heinen in seinen Briefen an einen Landlehrer diese seelischen Wechselbeziehungen zwischen dem Lehrer und seinem Dorfe aufgezeigt und damit die Größe der Verantwortlichkeit geschildert, die gerade auf dem Landlehrer lastet.

Für seine Schularbeit ist es sicherlich gut, wenn er auch Wege findet, sich der Schulentlassenen in irgendeiner Form anzunehmen und auf das geistige Leben der Erwachsenen vorsichtig und feinfühlig Einfluß zu gewinnen. Eine Feierstunde, ein Singabend, eine Lichtbildervorführung, eine Aussprache über die Schularbeit, ein Leseabend, vor allem eine volkshilfliche Seelsorge im ernstesten Zwiegespräch und verstehende Heimatpflege sind Wege hierzu. Nur daß das alles nicht aufdringlich und überheblich geschehe, auch nicht in kalter Gelehrsamkeit, sondern in echter Natürlichkeit und Schlichtheit, und daß man dabei nicht vergesse, mit den vorhandenen Kräften des Dorfes Hand in Hand zu arbeiten. Es ist auch erwünscht, daß der Landlehrer nichts unterläßt, was die Eingliederung der Landschularbeit in das gesamte ländliche Bildungswesen fördert. Mit Recht fordert Hans Schlüter in Darry, daß man die Arbeit in der Landschule, der ländlichen Fortbildungsschule, der Jugendpflege, der landwirtschaftlichen Winterschule und der Erwachsenenbildung als Gesamtaufgabe ansehen lerne.

Alles, was den Lehrer an das geistige Leben des Dorfes bindet, ist in seinem innersten Kern Anspruch des Volkstums an ihn, den berufenen Wächter und Pfleger des Volkstums. Aber Volkstum — wir lassen diesem Kapitel mit den Mahnungen Anton Heiners ausklingen — „will sich nicht mechanisch zusammensetzen lassen; es will vielmehr von innen her wachsen. Die volkstümliche Organisation bleibt ein inhaltsloses Gebilde, solange nicht derjenige, der den Geist des Volkstums, d. h. den Geist der kraftvollen Liebe zum Volk, in sich entwickelt hat, ihr den ‚Geist‘ einhaucht, ihr den rechten Inhalt gibt. Selbst die schönste und großartigste volkstümliche Organisation kann in den Händen des Stümpers zur Spielerei werden und ein in die leere Luft tauchender Mechanismus sein, der schließlich ganz verrostet. Wer aber wäre mehr berufen, das Volkstum zum rechten Leben und zu angeregter Lebensäußerung zu erwecken als gerade der berufene Erzieher des Volkes, der Geistliche und der Lehrer! Wollen Sie hierzu befähigt werden, so müssen Sie zunächst einmal den Geist des Volkstums, d. h. der Verantwortlichkeit, der Vatergefinnung, der Liebe zum Ganzen, der Sorge ums Ganze in sich erwecken. Es muß Ihnen Lebensfreude sein, selbst unter Einsatz des eignen ‚Ich‘ dem Ganzen zu dienen, daß darin rechtes Leben, Lebensmut und Lebensfreude erwachen. Ein Volkstum lebt aus dem Ethos, d. h. dem sittlichen Schwung, der hingebenden, schaffenden Freude seiner Bürger; also doch sicherlich in erster Linie aus dem Ethos jener Bürger, denen die Weckung und Pflege des Ethos nicht etwa äußerlich-beamtliche Obliegenheit, sondern innerliche Gewissensaufgabe und sittliche Pflicht ist“¹.

¹ A. Heinen, Briefe an einen Landlehrer. München-Glabbad 1922. S. 323.

Dreizehntes Kapitel.

Rückschau und Ausblicke.

Unsere Überlegungen haben versucht, die Eigenform der neuen Landschule herauszuarbeiten, so wie wir sie heute sehen und wie sie von der Lehrerschaft verwirklicht werden kann. Wir erblickten in ihr ein wesentliches Glied des gesamten Volksschulwesens, sahen in ihr die Volksschule, nicht irgendeine Form einer elementaren landwirtschaftlichen Berufsschule, und wir erkannten in ihr die gleichen Nöte und Fragestellungen, mit denen alle Volksschulen ringen, um die gegenwärtige Vertrauenskrise zu überwinden und den Arbeitserfolg zu steigern. Aber sie war uns auch zugleich die Schule des Landes, die Hüterin und Pflegerin ländlicher Kultur, die Bildungsstätte zur Befriedigung der besonderen ländlichen Bildungsbedürfnisse und zur Überwindung der besonderen Kulturnöte des Dorfes, die Schule, die sich verstehend und helfend in das Geistesleben des Landes eingliedert. Sie erschien uns endlich als die anders organisierte Schule, die aus der Vereinigung älterer und jüngerer Kinder alle Werte herausholt, die sich aus diesem Wechselspiel der Kräfte ergeben.

Die Landschule blieb uns Schule, d. h. die Stätte der Schulung und Leistungskultur, nicht bloßes Landerziehungsheim und Kinderhort. Reformpläne, die eine bewußte Einführung in das geistige Leben des Volkes und die planvolle Weitung des Gesichtskreises verkennen, erschienen uns ungeeignet.

Aber mit dem gleichen Nachdruck lehnten wir eine bloße Leistungsschule ab. Die Landschule ist uns ebensowehr Erziehungsschule, und unsere dringendste Aufgabe sahen wir in der glücklichen Vereinigung des Erziehungs- und Leistungsgedankens. Wir fanden diese Synthese im Streben nach der eigenwüchsigen Arbeitsschule, nach der vorseigenen Heimatschule und nach der die sittlichen Kräfte weckenden Lebensgemeinschaftsschule, alles im Dienste deutscher Volkskultur.

Mancherlei Spannungen taten sich vor unserem geistigen Auge auf: Spannungen zwischen der Weite des Bildungsgedankens und der schulischen Enge auf dem Lande, zwischen der alten und der neuen Schule und den dazu gehörigen Kräftegruppen, zwischen den alten Dorfidealen und den Forderungen der neuen Zeit mit der damit verbundenen Krise der ländlichen Kultur, zwischen der Enge des dörflichen Lebens und den Ansprüchen der weiten Welt, zwischen der stillen Eigenwelt der Schule und dem Arbeitsleben der Erwachsenen, zwischen den immer wachsenden Zumutungen an den Landlehrer und dem Maße seiner Kräfte. Zur Lösung dieser Spannungen braucht sie Freiheit. Wir erkannten eine Bereicherung ihres Lebens durch eine vernünftige Freiheit gegenüber der Fächerteilung, dem Stoff, der Methode, dem System der Abteilungsgliederung. Hinstreben zum Gesamtunterricht, aber doch Beachtung des Eigenrechtes der Fächer und der fachgerechten Arbeitsformen; Freiheit im Stoff, aber doch auch solide Pflege der Kulturtechniken und Ehrfurcht vor dem Bildungsgut und seinen Werten; Freiheit in der Methode, aber doch Erkennen

der Geselligkeiten und Bindungen bei der Beeinflussung des kindlichen Verhaltens und der Einschulung der dem Kinde gemäßen Arbeitsformen; Freiheit vom starren System der Abteilungsbildung, aber doch Ordnung und Zweckmäßigkeit im gesamten Betrieb, damit Leerlauf vermieden bleibe: Durch einen solchen Versuch einer Grenzziehung wollten wir die Voraussetzungen schaffen zu einer Landschulerneruerung, die an das Gewordene anknüpft, möchten wir die Besten der „alten Schule“ zum freudigen Mitarbeiten am Bau der neuen Landschule gewinnen.

So sahen wir die Möglichkeiten eines Ausgleiches oder wenigstens einer Spannungsmilderung in der Organisierung der freien Arbeit, die dem Kinde sinnvoll erscheinen soll und dadurch beseelt und beschwingt werde; in der Niederlegung eines Teiles der Fächerschranken und der Gestaltung eines Unterrichtes in Lebensausschnitten; in der Veredlung und Beseelung der Gruppen- und Pflegerarbeit im Sinne einer Erziehung zur Selbstbildung; in einer stärkeren Eingliederung und Würdigung der handtätigen Arbeit und ihrer Durchgeistigung; in der Erlebnisverbundenheit mit den Ereignissen der Heimat und der heimatlichen Welt; in der Verwendung lebensnaher Bildungsgüter und Arbeitsformen mit dem Mute zur Lückenhaftigkeit; in der Schaffung einer einheitlichen Gedankenwelt und Arbeitsatmosphäre in der Schulkasse; in der verstehenden und werbenden Pflege alles dessen, was das Gemeinschaftsleben steigert und beseelt und was auch das Interesse der Eltern einfängt und für die Schulgemeinschaft auswertet.

Vollstümliches Bildungsgut soll unsere Landschularbeit erfüllen, denn ihre Arbeit gilt der Erhaltung und Pflege des Volkstums. Und in dieser Pflege des Volkstums und der Lebensform der Landschule als einer heimatständigen Lebensgemeinschaftsschule suchen wir Wege der Erziehung zum Staat.

Wohl bejahten wir die Arbeitsschule, aber wir setzten Arbeitsgesinnung nicht mit Aufgelockertheit gleich, und geschäftiges Getue war uns nicht das Erlebnis der Arbeitsanstrengung und Arbeitsvollendung. Wohl erkannten wir den Wert der Heimatschule, aber wir vergaßen auch nicht, daß die Dorfwelt keine Insel ist. Und wir suchten Wege zur Lebensgemeinschaftsschule, aber wir waren uns dabei bewußt, daß das Reden von Gemeinschaft und das Ausputzen mit allerlei Formen, Sitten, Sprüchen und Wimpeln die Leere nicht verhüllen können, die Unwahrhaftigkeit und Mache begleitet.

*

Aus dieser Grundgesinnung der Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit heraus soll nun die eigne Arbeit am Bau der neuen Schule beginnen. Wer diese Arbeit in Treue gegen sich selbst und in schöpferischem Einfühlen in die gegebene Bildungssituation leistet, der stößt auf Notwendigkeiten und Aufgaben ganz praktischer Art.

Da ergibt sich für einen Arbeitskreis für Landschulpädagogik schon eine dankbare Aufgabe in der Sammel- und Austauscharbeit: Lehrpläne eigenpersönlicher Gestalt, Arbeitsberichte, Bilder aus der Unterrichtswirklichkeit, Schülerarbeiten besonderer Art, schriftlich niedergelegte Unterrichts- und Erziehungserfahrungen, Erfahrungen

mit neuen Landschulbüchern und anderen Lehr- und Arbeitsmitteln u. a. m. sollten nicht nur in einem Archiv für Landschulpädagogik aufbewahrt, gesichtet und bearbeitet werden, sondern Gegenstände ständigen Austausches unter Gleichstrebenden sein.

Aber mit der inneren Erneuerung der Landschule ist es allein nicht getan. Die Landschule bedarf einer ständigen staatlichen Fürsorge, um ihr die Kraft zu verleihen, die ihr nach ihrer Bedeutung zukommt. Noch gibt es abständige Schulhäuser, dürftige Spielplätze, überfüllte Klassen, unzureichende Vertretungen in Krankheitsfällen, unhygienische Bänke, unwohnliche Schulstuben; noch fehlen vielfach Schulküche und Schülerarbeitsgärten, Bildwerfer und eine ausreichende Schülerbücherei; noch entbehren die Schwachen einer besonderen geistigen Pflege in einer Hilfsschule, die Hochbegabten einer ergänzenden und weiterführenden Bildungsfürsorge; noch gibt es keine Kindergärten für die Kleinsten und keine Sammelklassen für Weiterstrebende des 9. und 10. Schuljahres: So stößt man auf zahlreiche Möglichkeiten eines äußeren Ausbaus der Landschule, die freilich bei unserer Armut nicht alle zur gleichen Zeit und von heute auf morgen durchgeführt werden können, aber in einem Bau- und Reformplan auf lange Sicht nach der Dringlichkeit geordnet ihre Stelle finden müssen.

Die Leitsätze von M. Wolff¹ fordern eine „hinreichende Versorgung des platten Landes mit älteren, erfahrenen Lehrern“, deshalb eine Förderung der Sesshaftmachung der Landlehrer. Die Wege dazu liegen nach diesen Leitsätzen in der Beseitigung der bisherigen Benachteiligung der Landlehrer hinsichtlich der Beförderungsaussichten und in der Vermehrung der ländlichen Schulstellen, damit der Schwierigkeit der Land-schularbeit und dem Umfange des kulturellen Aufgabengebietes des Lehrers im Dorfe mehr Rechnung getragen werde. Wenn Wolff die Beseitigung der Halbtagschule fordert, wird ihm jeder zustimmen. Zu seinem anderen Vorschlag, „dem Versuch, durch Zusammenlegung, sei es durch Vereinigung ganzer Schulen zu Zentralschulen oder wenigstens der benachbarten Oberstufen zu sogenannten Mittelpunktsoborstufen, leistungsfähigere Schulformen zu schaffen, freiere Bahn zu geben“, haben wir schon früher Stellung genommen. Bejahren wird man die Forderung eines neunten Schuljahres, das allerdings nicht die Fortbildungsschule ersetzen soll. Wir werden zufrieden sein können, wenn wir zunächst für mehrere Dörfer ein gemeinsames freiwilliges neuntes Schuljahr erreichen. — Zur Förderung ländlicher Begabungen wünscht Wolff unter anderem Sammlung der Begabten in Begabtenkursen und Aufbauklassen, die stärkere Ausstattung des Landes mit Aufbauschulen, denen Schülerheime anzugliedern und die mit Freistellen und Freipensionaten zu versehen sind. Um die Abseitsstellung der Landkinder im Bereiche des Berechtigungswesens zu beseitigen, hält er einen Ersatz der Berechtigung durch eine Probelehrzeit für erwünscht. Es wird allerdings so sein, daß weder durch öffentliche Aufklärung noch durch Verwaltungs-

¹ M. Wolff, Gedanken über den Ausbau der Landschule. Brandenburgische Schulzeitung 1928, Nr. 7.

Maßnahmen eine wirksame Bekämpfung des Berechtigungsunwesens zu erreichen ist, wie die bisherigen Erfahrungen lehren. Deshalb ist dem Verfasser der Leitsätze nur zuzustimmen, wenn er sagt: „Der wirksamste Weg, die Landschulkinder aus der Abseitsstellung zu bringen, ist ein zeitgemäßer Ausbau des Landschulwesens.“ — Wenn endlich Wolff Dorfskindergärten, zentrale Hilfsschulen für das Land mit Schülerheimen und landwirtschaftlichen und gärtnerischen Nebenbetrieben und die Auszubildenden der bildungsunfähigen Kinder fordert, so wird niemand etwas gegen eine Verbesserung des Landschulwesens etwas einzuwenden haben, sofern er Wege zur Verwirklichung dieser Wünsche sieht. Aber wir müssen wohl in einer Zeit größter Not viele dieser und ähnlicher Wünsche und Hoffnungen noch zurückstellen.

Aus den Reformvorschlägen von Dieß¹ ist der Forderung von „Landschulengemeinschaften“ an Stelle der Zentralschulen von Interesse; diese stellen sich die Aufgabe, die einzelnen Dorfschulen zu ergänzen. Er denkt sich eine zwanglose Vereinigung von Schulen nahe zusammenliegender, in ihrem wirtschaftlichen und kulturellen Leben einander ähnlicher Dörfer, die zunächst als Gemeinschaft der betreffenden Lehrer in Erscheinung tritt. Da der Dorflehrer vor Aufgaben steht, die er allein nicht lösen kann, weil nicht jeder Landlehrer Naturwissenschaftler, Historiker, Geologe, Musiker, Turner, Maler, Bühnentechniker, Redner, Sänger und Handwerker und anderes mehr zugleich sein kann, werden sich die Lehrer der Landschulengemeinschaft nach ihren Fähigkeiten ergänzen und im Austausch bei besonderen Gelegenheiten gegenseitig ablösen, alles ohne künstliche Planung und Organisation. Auch können die in der Landschulengemeinschaft vereinigten Schulen gemeinsame Lehrgänge schaffen, die in den einzelnen Dörfern schwer durchzuführen sind (Werkunterricht, landwirtschaftliche Chemie, Sonderstunden für hilfsschulreife Kinder u. a.), und Spiele und Schulfeiern veranstalten, die nun an Größe und Bedeutung für das Dorfleben gewinnen.

Noch entschiedener setzt sich Richter-Jastrow („Aktivierung! Aufgaben und Fragen der grenzmärkischen Volksschule und Lehrerschaft“) für eine solche Planarbeit der Landschulengemeinschaft ein, die er zugleich kräftiger durchorganisieren möchte.

Er wünscht den „Schulversuch großen Stils“, dessen Träger nicht die einzelne ein-klassige Schule für sich allein, sondern die Gruppe der bezirksweise sich freiwillig zusammenschließenden Schulen ist. „Lehrer A leitet den Schulchor und den Schulmusikunterricht des 5. bis 8. Schuljahres im Bezirk an seinem Schulort; Lehrer B den Zeichen- und Werkunterricht ebenfalls an seinem Schulort; Lehrer C leitet vielleicht zwei Schularbeitsgemeinschaften in Kurzschrift und Deutsch oder in Erdkunde und Geschichte oder in Natur- und Wirtschaftskunde auch an seinem Ort; Lehrer D vollführt die Pflege der Leibesübungen im Versuchsbezirk.“ Voraussetzung für die Durchführung solcher Schulversuche ist die Zustimmung der Elternschaft und Schulverbände.

Wenn man die Kennzeichen einer guten Schularbeit mit den beiden Begriffen der „Sachlichkeit“ und „Lebendigkeit“ des Betriebes bezeichnet, so kann man von den in diesen Vorschlägen angedeuteten Möglichkeiten eine Steigerung der Sachlichkeit,

¹ Dieß, Das Dorf als Erziehungsgemeinde. S. 149. Weimar 1927.

des stofflichen Leistungsertrags nach sachlicher Gründlichkeit und Ergiebigkeit erwarten.

Anderer über unsere Grundlinien einer Landschulerneuerung hinausgehenden Vorschläge erstreben eine Steigerung der Lebendigkeit, der inneren Beteiligung des Kindes an der Schularbeit. So Kölling in seiner „Ländlichen Produktionschule“, so Kade in seiner „Neuen Dorfschule“. Diese Vereinigung der Gedankengänge eines pädagogischen Naturalismus mit denen eines pädagogischen Utilitarismus hat das Richtige an sich, daß die unter solchen Gesichtspunkten ausgewählten Stoffe und Arbeitsformen oft (nicht immer) dem kindlichen Interesse entgegenkommen und somit unserem Grundsatz der sinnvollen Schularbeit in vielen Fällen entsprechen. Unsere Bedenken demgegenüber sind die gleichen, die gegen den Pragmatismus und Naturalismus der Pädagogik immer vom idealistischen Standpunkt aus geltend gemacht wurden, und wir warnen deshalb vor einer Überspizung eines bis zu gewissen Grenzen durchaus berechtigten Gedankens. Wir tun dies im Interesse der allseitigen Entwicklung des Kindes und der Erhaltung der Einheit und Geschlossenheit unserer Volkskultur, die von einer Zerspaltung bedroht ist, daß sich schon jetzt Dorf und Stadt kaum noch verstehen.

Die eben berührten Neuvorschläge gehen auf den Gedanken einer innigeren Einbettung der Landschule in das gesamte Dorfleben zurück. Wir haben zu diesem Wunschbild immer unsere Zustimmung zum Ausdruck gebracht. Der Landlehrer muß ein ausreichendes Verständnis für die dörfliche Welt haben, soll auch teilnehmend die Geschicke und Erlebnisse des Dorfes verfolgen, darf das dörfliche Arbeitsleben nicht übersehen, muß die dörflichen Ausprägungen deutschen Volkstums in Sitte und Brauch verstehend beachten, soll selbstverständlich mit den Eltern in dauernder geistiger Berührung bleiben, und es bleibt ein erstrebenswertes Ziel, daß der Landlehrer den sonstigen Bildungsorganisationen des Dorfes nicht fern und fremd gegenübersteht. Ob aber über dieses Selbstverständliche einer heimatverwurzelten Schularbeit hinausgegangen werden kann, hängt nicht allein von der Schönheit der Idee, sondern leider vielmehr von den Umständen und Verhältnissen ab. Kade sieht ein goldenes Zukunftsbild:

„Die Pädagogisierung der Elternschaft und Öffentlichkeit fällt der dorfeigenen Schule leicht, weil ihre Unterrichtsarbeit im Dorfleben wurzelt und zu einer häufigen und engen Berührung mit den Dorfbewohnern führt, die dadurch einen tiefen Einblick erhalten, den Wandel zur Lebensnähe und Bodenständigkeit erkennen und Interesse gewinnen. Das erwachte Interesse ist an Auspracheabenden durch Erörterung von Fragen der Erziehung und des Unterrichts zu vertiefen, und die neue Erziehungsgemeinschaft, die Schulgemeinschaft, wird wachsen. Geeignete Kräfte aus den Reihen der Jugendlichen und Erwachsenen dieser Schulgemeinschaft werden zu den verschiedensten Arbeiten der Schule herangezogen, insbesondere können sie an den neuen Aufgaben der Dorfschule erfolgreich mitarbeiten: im Kindergarten, in der Jugendpflege und Erwachsenenbildung und endlich im Unterricht selbst, besonders im Unterricht des erweiterten Oberbaues, der u. a. die Aufgaben der Fortbildungsschule übernommen hat. Aus einer solchen Zusammenarbeit, die zu einer Arbeitsgemeinschaft zwischen Elternhaus, Dorf und Schule führt, haben alle Beteiligten durch gegenseitiges Geben und Nehmen den reichsten Gewinn. Diese Ergänzung und Bereicherung ist für das Wachsen der dorfeigenen Schule eine dringende Notwendigkeit, sie ist nicht minder

wichtig für das außerschulische Leben des Kindes und für das Familien- und Dorfleben überhaupt. So bildet sich eine lebendige Gemeinschaft mit einem reichen und fruchtbaren Schulleben. Eingebettet in dieses Schulleben, gewinnt auch der Unterricht, weil es erst seine rechten Voraussetzungen schafft. Durch diese Umrahmung und Einordnung der Schularbeit wird aus der Schule eine Stätte echten Jugendlebens und allseitiger Lebensentfaltung: sie wird zur Gemeinschaftsschule im weiten und tiefen Sinne, in der die Selbstverwaltung der Schüler möglich wird.“ (A. a. D. S. 17.)

Und in den Zukunftsplänen, die Dieß (a. a. D. S. 147) für die Landschule entwickelt, heißt es:

„Die neue Volksschule auf dem Dorfe ist ohne die mitsorgende Tätigkeit der Eltern nicht zu denken. Sie ist Gemeinschaftsschule, nicht bloß in dem äußeren Sinn, daß sie von allen Kindern der Gemeinde besucht wird, sondern in dem tieferen und weiteren Sinn, daß sie selbst eine lebendige Gemeinschaft bildet, eine Gemeinschaft der Eltern, Lehrer und Schüler. Während die Gemeinschaftsverbundenheit von Lehrern und Schülern durch das gemeinsame Schulleben fast von selbst entsteht, ist der Verbindung der Elternschaft mit der Schule besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Eltern sind bewußt zur Mitarbeit an der Schule heranzuziehen. Jede Gelegenheit ist zu benützen, um ihnen Einblick in die Schularbeit zu gewähren. Das ist in der dorfeigenen Schule, die aus dem Dorf heraus wächst, die den Bedürfnissen der Heimat Rechnung trägt, verhältnismäßig leicht, denn fast jede Unterrichtsstunde bringt die Schule in Verbindung mit dem Erwachsenenleben.“

Alle diese schönen Ziele und auch die anderen vom Amte des Kulturwartes in der Person des Landschullehrers dürfen jedoch die wirkliche Lage nicht außer acht lassen, die, nüchtern gesagt, die ist, daß nicht jeder Landlehrer ein solcher Kulturwart sein kann, und daß nicht jedes Dorf die Struktur zeigt, daß man dem jungen Lehrer raten dürfte, den Dorfwillen für seine Schule zu mobilisieren. Es gibt nun einmal in jedem Dorfe Gruppen und Gegensätze, Kämpfe um Geltung und überliefertes oder angemessenes Herrentum mit all den damit verbundenen Gegenströmungen, und es gehört sehr viel Erfahrung und Feingefühl für den Lehrer dazu, in diesem meist unsichtbaren und mit niedrigen Mitteln geführten Kampf eine Erziehungsgemeinde des Dorfes zur Mitarbeit an den Aufgaben seiner Schule aufzurufen. Oft wird man dem jungen Landlehrer empfehlen müssen, vorerst in vorsichtiger Zurückhaltung zu arbeiten und gar keine Versuche zu einer Aktivierung der Dorfoffenheit zu machen. Erst wenn der Lehrer sich durch seine stille Arbeit zum unumstrittenen Führer im Dorf emporgearbeitet hat, ist es an der Zeit, die vorhandenen wertvollen Kräfte des Dorfes zu einer Erziehungsgemeinde zu sammeln und für die Schule ins Feld zu führen. Lautes und vordringendes Machen verdirbt mehr, als behutsame Arbeit gewinnen und retten kann. Deshalb möchten wir in diesen Dingen eher bescheidenes Zuwarten und ein Sich-Beschränken auf die nächsten Berufsaufgaben als übereiltes Werben und Hinausgreifen über die eigentlichen Berufsgrenzen empfehlen. Die Bedeutung der Landschularbeit für die Gesamtheit des Dorfes muß reifen, und Früchte soll man erst in der Zeit der Reife pflücken wollen.

Landschule und Fortbildungsschule. Auch dieser Frage sind wir bereits einmal begegnet, und immer empfahlen wir ein verständnisvolles Zusammenarbeiten und Sich-Ergänzen. Kade sieht auch diese Frage in einem neuen Licht, indem er empfiehlt,

die ländliche Volksschule, die ja nach seinen Vorschlägen in ihrem Kern stark berufsgerichtet ist, wie wir sahen, durch ein 9. und 10. Schuljahr auszubauen und sie dadurch zum Ersatz einer ländlichen Fortbildungsschule zu machen.

Diese Gedanken berühren nicht mehr die dörfliche Volksschule allein, sondern zugleich und noch stärker die ländliche Fortbildungsschule. Es spricht ohne Zweifel viel dafür, daß alle Fäden der ländlichen Volksbildung in den Händen des Lehrers der Schule des Dorfes zusammenlaufen, aber es mehren sich auch zugleich die Bedenken, daß der Lehrer der Weite dieses Aufgabenbereiches nicht gewachsen sein wird. Die Krisis der Landwirtschaft drängt nach neuen lebenskräftigen Formen, nach Rationalisierung, Ausbau und Veredlung des Genossenschaftswesens, nach Standardisierung in der Erzeugung. Der Führer dieser Bewegung findet hier eine Lebensaufgabe von größtem Ausmaß mit unendlich viel persönlicher Kleinarbeit, eine Aufgabe, die reichste Sachkenntnis und dauernde Fühlung mit all den gleichgerichteten Versuchen des In- und Auslandes voraussetzt, eine Arbeit, die zugleich nicht Theorie bleiben darf, sondern mit eigener mustergültiger Landwirtschaft verbunden sein sollte. Kann das der Landlehrer? Und wenn er es kann, hat er dann noch die rechte Einstellung zur Erneuerungs- und Aufbauarbeit seiner Schule mit all den vielverschlungenen psychologischen und pädagogischen Fragestellungen? Stärkt und vertieft die Arbeit eines Betriebsberaters auch seine pädagogische Grundhaltung?

Gewiß, der Lehrer der ländlichen Fortbildungsschule braucht noch nicht Berater landwirtschaftlicher Betriebe und Führer in der Rationalisierung der Landwirtschaft zu sein, und er hat bestimmt auch andere Aufgaben als die rein wirtschaftlichen. Aber seine Arbeit liegt nun einmal stark in der Richtung der Berufsertüchtigung des Bauern. Deshalb scheint uns auch der andere Gedanke nicht unberechtigt zu sein, daß wohl die Volksschule auf dem Lande wie die Stadtschule durch ein neuntes Schuljahr ausgebaut, aber die sich daran anschließende landwirtschaftliche Berufsschule in die Hände des Sachkenners gelegt werde. Wir werden es begrüßen, wenn der Landlehrer dieser Sachkenner ist, aber weil wir das nicht überall voraussetzen können und dürfen, bleibt die Notwendigkeit bestehen, daß in der ländlichen Fortbildungsschule der Zukunft für die eigentlichen berufskundlichen Aufgaben auch der Landwirtschaftslehrer innerhalb gewisser Grenzen Verwendung findet. Es ist nicht möglich, bereits jetzt, wo wir noch völlig ohne Erfahrungen über solche Entwicklungsmöglichkeiten sind, ein abschließendes Urteil über die Fragen des organisatorischen Verhältnisses zwischen Volks- und Berufsschule auf dem Lande zu fällen.

Zur damit zugleich berührten Frage einer Verlängerung der Schulpflicht auf dem Lande, die hier und da schon Vorstufen in einem freiwilligen neunten Schuljahr gefunden haben, möchten wir auch das zum Ausdruck bringen, daß der besondere Charakter der Aufgaben dieser Nachschuljahre eine mechanische Eingliederung in die dörfliche Einzelschule erschwert. Schüler der Reifezeit, der „beruflichen Erweckungsphase“, wie Spranger sagt, kann man nicht mehr mit den übrigen Stufen der Volksschule gemeinsam unterrichten. Sie sollen in einer besonderen Weiterbildungsstufe, getrennt nach Knaben und Mädchen und vielleicht mit den Schülern des achten

Schuljahres vereinigt, Neuland suchen, das ihnen früher nicht gezeigt werden konnte. Für sie sind Zentralschulen am Platz, in denen Lehrer arbeiten, die das Nützliche zu einer vertiefenden und im vollen Gegenwartslieben wurzelnden Geistespflege und die Gaben zum Umgang mit Jugendlichen besitzen. In einer zwei- oder dreiklassigen oder gar einklassigen Dorfschule mit neun oder zehn Jahrgängen besteht die Gefahr, daß den ins Leben strebenden älteren Schülern nicht mehr das geboten wird, was ihnen gemäß ist, weil dann die Neise- und Interessenunterschiede in der Arbeitsgemeinschaft der verschiedenartigen Schüler zu groß für ein zielstrebiges Arbeiten aller sein werden. Auch ist nach einer Schulzeit von acht Jahren ein Lehrerwechsel berechtigt, denn jeder Lehrer gibt sich einmal aus¹.

Man sieht aber, wie die Landschulfrage durch solche und andere Neuforderungen in Bewegung gekommen ist und wie sich neue Möglichkeiten für neue Lösungen auf tun. Auch die Kindergarten-, besser Kinderheimstättenfrage, gehört hierzu, die in anderen Ländern, z. B. in der Tschechoslowakei, schon ihre Lösung gefunden hat².

Wir können deshalb nichts dringender als den Ausbau der ländlichen Versuchsschulen wünschen, in denen die Gedanken einer Loslösung von der Fächerteilung, einer Gliederung der Klasse nach freien Arbeitsgruppen, einer Zentrierung des Unterrichts in der produktiven Schülerarbeit, der Einrichtung von Landschulengemeinschaften, der Verlängerung der Schulzeit, einer neuen Lösung der Fragen der Fortbildungsschule u. dgl. praktisch weiter erprobt werden.

Unsere Erneuerungsarbeit aber ist eine Reform des Erreichbaren, die an das Gewordene anknüpft und das lebenskräftige Neue aufgreift und selbständig verwirklicht: sie ist Evolution, nicht Revolution.

Der Neubau der Landschule erfordert viele Mitarbeiter. Aber die Aufgabe ist groß und schön, denn sie gilt der Gesunderhaltung des Volkstums, und man kann die Hoffnung hegen, daß aus dieser Arbeit in der Landschule, wo die Verhältnisse einfacher, die Form elastischer und deshalb die Wirkungen des Menschlich-Persönlichen tiefer sind als im Großschulbetrieb, die kräftigsten Anstöße zur Erneuerung der Volksschule überhaupt ausgehen werden.

Gehen wir mit allem Zukunftsglauben, der zu solchem Bauen und Vollenden gehört, aber mit aller Sachlichkeit und Überlegung des Baumeisters an diese Arbeit, die den Kindern und unserem Volk zum Segen gereichen möge!

¹ Auch die Richtlinien, die der Preussische Lehrerverein auf der Versammlung zu Koblenz Ostern 1931 zum Ausbau der Volksschule aufstellte, schlagen eine sechsjährige dorfeigene Landgrundschule und eine zentrale Landmittelschule mit dem 7. bis 10. Schuljahr vor.

² Vgl. Eckhardt und Konečný, Um die Landschule. Langensalza 1931.

Anhang.

Bilder aus der neuen Landschule. (Eigenberichte von Landlehrern.)

1. Der Gesamtunterricht der einlässigen Schule zu Rosbach (Kreis Biedenkopf).

Von Hermann Kloos, Sinn (Dillkreis).

I. Stoffgebiet: Werkstatt und Fabrik.

1. Gruppenbild:

„Ach, wär' ich ein Schuster, ich hätt' keine Ruh',
ich machte für mich und fürs Mütterlein Schuh!“

Arbeitsrichtungen:

| Umgebungsunterricht der Unterstufe | Heimatkundliche Stoffe der Mittelstufe | Stoffe der Oberstufe |
|---------------------------------------|--|--|
| Besuch beim Schuster. | Die Werkzeuge des Schusters. Die blinne Schusterzunge (von Fritz Reuter). Von anderen Handwerkern, die Leder verarbeiten. | Der alte Schuhmacher von Hübichsdorf (von Sohnrey). Die tierische Haut. |
| Beim Lohschälen. | Vom Lohschälen. Wie ich den Kaninchenbalg selbst gerbe. Der Pechjude. | Die Gerberei, Leder und Leder- arten. Pech, Hanf, Schusterdraht. |
| Im Schuhladen. | Die Schuhfabriken in Höchst. Die Lederindustrie in Offen- bach a. M. Wir machen Schuhwische. Wie Schuhwische gemacht wird. | Schuhnägel, Holzliste. In der Schuhfabrik. Lederindustrie: Offenbach a. M. Holz- und Luchschuhe, Aber- schuhe und Turnschuhe. Der Gummibaum und die Ge- winnung und Verarbeitung des Gummis. Die Fußbekleidung im Wandel der Zeit. Die Fußbekleidung im Leben der Völker. Gesundheitslehre: Fußpflege. Schuster, Schuhe und Leder in Liedern, Geschichten und Re- densarten unseres Dorfes. |
| Beim Bürstenbinder. | Die Lebensgeschichte unserer Wischbürste. | |

1. Stunde. Arbeitsteilung:

1. und 2. Schuljahr: Ich ziehe meinen Schuhen ein Sonntagskleid an (Umgebungsunterricht).

3. und 4. Schuljahr hören anfänglich dem Umgebungsunterricht zu, um innerliche Aufnahmebereitschaft für die nachfolgenden Vorträge der Oberstufe: „Der Schuhputz in der mündlichen Überlieferung unseres Dorfes“ zu gewinnen.

5. bis 8. Schuljahr hören aus dem gleichen Grunde anfänglich zu, treten dann äußerlich arbeitstätig durch kleine Vorträge aus ihrer Stillbeschäftigung in den Dienst der Gemeinschaft und erarbeiten anschließend: Wir machen Schuhwische.

Umgebungsunterricht.

Spannungsweckung: Mit ernstem Gesicht und strengem Blick wenden sich diesmal vom Pult aus kurz und scharf folgende Worte an die Kleinen: Wie oft habe ich euch schon gesagt, daß ihr immer hübsch sauber sein sollt, daß ihr euch die Haare kämmt und das Gesicht, die Hände und die Ohren gründlich wäscht! Betrachtet euch aber mal die Kleinen, die noch nicht zur Schule gehen, wie die oft aussehen! Um gefühlsmäßig möglichst rasch eine Versöhnung vorzubereiten, folgen die Kleinen willig auf den Weg der Verdachtsabwälzung und suchen durch eifriges und rasches Auskramen von Kleinen Erlebnissen meine Behauptung zu illustrieren. Ihr leichtes, erzwungenes Lächeln dabei und der von Entrüstung zeugende Tonfall vermögen aber nicht, über ihr wahres Schuldgefühl hinwegzutäuschen.

Ganz recht! werden sie bestärkt. Eben als ich hier zur Schule 'rein wollte, standen gerade da auf der Straße so ein paar Schmutzfincken. Die habe ich mir aber mal gegriffen! Draußen vor der Tür stehen sie! Die Kerle sind wieder ein Dreck von oben (Geste) bis unten hin. Ich glaube, wir holen sie am besten mal herein und machen sie dann mit dem Besen und mit der Wurzelbürste mal gründlich sauber. Was meint ihr dazu? Soll ich sie mal holen? Nachdem jetzt alle Zweifel in meine wahren Absichten verschwunden sind und die Kleinen sichtbar von einem starken, innerlichen Druck erlöst wurden, tun sie nun lebhaft mit und drängen stürmisch zur Ausführung meines Vorschlages.

Doch die Sache hat, psychologisch genommen, keine allzu große Eile. Einer recht wirkungsvollen Lösung der Spannung kann ein phantasiemäßiges Vorausseilen der Kleinen auf falschem Pfade nur recht dienlich sein.

Endlich ist die Tür erreicht. Sie öffnet sich nur wenig. Beim Hinaustreten wird die Tür angelehnt. Von der gesteigerten Spannung der Kleinen zeugt die erwartungsvolle Stille im Klassenraum. Draußen im Flur erschallt mehrere Male der laute Ruf: Vorwärts, 'rein mit euch, ihr Schmutzfincken! Die Spannung hat ihren höchsten Grad erreicht. Und nun erfolgt rasch und plötzlich eine unerwartete

Spannungslösung: Beim Wiedererscheinen im Schulzimmer mit zwei Paar recht schmutzigen und zerrissenen Schuhen in der Hand bricht die kleine Gesellschaft

urplötzlich in ein herzhaftes Lachen aus, und das ganze Innenleben der Kinder drängt zur körperlichen und geistigen

Aktivität: Das sind ja gar keine Jungen, das sind ja Schuhe! usw. schallt es vielstimmig aus der munteren Schar. Ei, natürlich sind das Schuhe! Die Schuhe werden auf den Klaffentisch gestellt. Um die Aktivität der Kinder in gewollte Bahnen zu lenken, erfolgt der Arbeitsanstoß: Sagt den Schuhen doch einmal, daß sie sich nicht so dreckig machen dürfen! (Ihr dürft euch nicht so dreckig machen, das ist nicht schön usw.) Die Kerle müssen Angst gemacht kriegen! Schimpft sie doch mal tüchtig aus! erfolgt ein neuer Anstoß zum weiteren Arbeitsverlauf. Macht ihnen auch Angst mit dem Vater! mit der Mutter! mit dem Stock! Die Ausführungen der Kinder auf die Arbeitsanstöße erfolgen natürlich alle in zusammenhängender Form.

Seht da — der eine will was sagen, er sperrt schon ganz weit das Maul (losgerissene Sohle) auf! Wie? Was? Dabei neige ich mich zu den Schuhen hin und halte die Hand hinters Ohr. So — ihr habt euch gar nicht selbst schmutzig gemacht? Das konntet ihr aber auch gleich sagen! Dann erzählt mir doch einmal, ihr Schuhe, wie ihr so dreckig geworden seid! Ich neige mich dabei wieder mit dem Ohr zu den Schuhen hin, warte einige Augenblicke und sage: Ihr müßt auch laut sprechen, daß man euch verstehen kann! Nach einer kurzen Pause in ärgerlichem Tone: Ach, da sieht man doch, daß ihr noch nicht zur Schule gegangen seid. Zu den erwartungsvoll laufschenden Kindern gewandt: Die Kerle sprechen ja so leise, daß man es nicht einmal hört. Ihr sollt mal die Schuhe sein. Ich will euch fragen, und dann zeigt ihr den Schuhen, wie man in der Schule laut sprechen muß! Also, ihr Schuhe, wie ist das denn gekommen, daß ihr so dreckig seid? (Ich mußte heute mit aufs Feld, da hat es geregnet usw.) Das eine Schuhpaar gehörte einem anwesenden Kind und wurde von einem Mitschüler erkannt. Als der nun seine Rede begann: Die Waltraut ist sicher gestern in der Lehmklaute rumgepatscht, da entspinnt sich zwischen beiden ein Streitgespräch, das nur durch mein Dazwischentreten einen befriedigenden Ausgang nimmt. Na, ihr Schuhe, wenn ihr nichts dazu könnt, daß ihr so schmutzig seid, beschließen wir das Entlastungsverhör, dann wollen wir euch auch nicht böse sein.

Die Anstöße zur Weiterarbeit in unserem Stundenbild holen wir uns wieder aus der phantasiemäßigen Belegung der Schuhe. Seid mal ganz stille, der eine Schuh da spricht wieder! Mit der Hand hinterm Ohr neige ich mich zu ihm hin. Lautlose Stille tritt ein. Wie? So — sauber sollen wir euch machen. Zu den Kindern gewandt: Wollen wir sie mal gründlich säubern? Im Brustton höchster Begeisterung wird die Frage selbstverständlich mit einem „Ja“ beantwortet. Anstoß: Wer hat schon einmal gesehen, wie die Mutter die Schuhe sauber macht? Erzähle! (Sie bindet sich Schürze vor, holt den Wickskasten, greift mit der einen Hand in den Schuh und bürstet mit der anderen.) Wie deine Mutter Samstag die Schuhe sauber macht! Erzähle! (Schuhwaschen.)

Gut — dieses Paar wird gewaschen, und hier das Paar bürsten wir! Holt mal rasch die Sachen herbei (phantasiemäßig!), die wir zum Schuhwaschen brauchen! (Ich hole den Eimer mit Wasser, ich bringe den Lumpen usw.) Die Sachen werden nun

auch hinterm Pult hervorgeholt: Seht, hier ist schon alles, was wir brauchen! Wer will die Schuhe waschen? Ihr anderen paßt auf, daß es Lina richtig macht! Die werktätige Einlage findet den ungeteilten Beifall aller.

Jetzt sagt mir aber auch schnell, was man zum Schubbürsten braucht! (Schürze, Stühlchen, Bürste usw.) Hier sind die Sachen! Wer will die Schuhe sauber bürsten? Paßt auf, daß es Erna und Otto richtig machen.

Die gewaschenen Schuhe stehen am Ofen, die gebürsteten haben auf dem Klassentisch Platz gefunden.

Haben die Schuhe (auf dem Tisch) nicht eben etwas gesagt? Ohne eine Antwort abzuwarten, trete ich wieder horchend zu den Schuhen hin: Ja, wenn ihr so leise sprecht, kann man euch wirklich nicht verstehen. Zur Klasse gewandt: Seid mal ganz still, ich will noch einmal horchen! Was denkt ihr, die sagen, ihr solltet ihnen ein Sonntagskleid anziehen. Da weiß ich aber wirklich nicht, was die meinen. Wißt ihr's vielleicht? (Wir sollten sie gewiß wischen!) Ach ja, richtig! Gut, was für Sachen müssen wir denn da haben, daß wir den Schuhen ihr Sonntagskleid anziehen können? (Wichsbürste, Anschmierbürstchen, Schuhwische usw.) Hier sind die Sachen! Zieht den Schuhen ein Sonntagskleid an! Die Schuhe werden gewischt und stehen blank auf dem Tisch.

Ich trete zu den Schuhen am Ofen: Seht mal, wie die gewaschenen Schuhe jetzt weinen! Da ist ja von den vielen Tränen alles naß geworden! Warum die jetzt wohl so weinen? (Sie wollen auch ein Sonntagskleid haben.) Ja, aber so (nach den gewischten Schuhen zeigend) ein glänzendes Sonntagskleid steht ihnen wohl nicht gut. Was für ein Kleid ziehen wir denen aber an? (ein Fettkleid.) Was für Sachen wir dazu brauchen? (Schuhfett, Schmierbürste usw.) Wer zieht den Schuhen das neue Kleid an?

Jetzt ist die Arbeit getan. Wir schicken die Schuhe heim zu ihren Kameraden in die Waschküche. (Ein Junge der Oberstufe trägt sie hinaus.)

Die werden jetzt erzählen, wenn sie draußen in die Waschküche zu den anderen schmutzigen Schuhen kommen! Das wollen wir mal spielen! Die Rollenverteilung erfolgt, und das Spiel steigt.

1. Schuljahr: Malt die Sachen, die man beim Schuhwischen braucht!

2. Schuljahr: Schreibt die Dinge auf!

3. bis 8. Schuljahr: Die Oberstufe erzählt den beiden Grundschuljahren die im Dorf gesammelten und in der ersten Vormittagstunde gestalteten Schwänke und Schnurren vom Schuhpuß. Passende Stellen werden vom 3. und 4. Schuljahr dramatisiert, und zum Schluß singen wir alle das ortsbekannte Schelmenlied vom dummen Michel, der Schuhwaschen und Pfannkuchenbacken nicht voneinander unterscheiden konnte und den man deshalb mit „Schimpf und Schand“ jagte aus dem Land“!

3. und 4. Schuljahr (schriftlich) gestaltet einzelne Züge aus dem Gehörten, z. B.: „Ei wie stolz!“ „Michel konnte schlecht riechen!“ u. a.

5. bis 8. Schuljahr: So macht man Schuhwische!

Zunächst wird versucht, durch die Sinne die wichtigsten Bestandteile unserer Schuhcreme zu ermitteln. Anschließend wird das Rezept zur Herstellung einer guten Schuhcreme aus dem hauswirtschaftlichen Teil einer Familienzeitschrift verlesen: „Man schmilzt 180 g gelbes Wachs, vermischt es vorsichtig mit 400 g Terpentinöl. Dann setzt man allmählich eine heiße Seifenlösung zu, die man aus 20 g Seife und 400 g Wasser hergestellt hat. Die ganze Mischung muß bis zum Erkalten ungerührt werden. Während des Umrührens setzt man nach und nach öllöslichen Leerfarbstoff mit etwas feinem Ruß zu.“ Das Experiment wird unter Anleitung über der Spiritusflamme von den Kindern ausgeführt. (Vorsicht beim Eingießen des Terpentinöls, Drahtnetz über die Flamme, Ausgufrohr auf die Flasche, Explosionsgefahr!)

2. Stunde. Arbeitsteilung:

5. bis 8. Schuljahr arbeitet still für sich, liest Schuh- und Schustergeschichten, z. B. Sohnrey: „Der alte Schuster von Hübschsdorf“, Grimm: „Aschenbrödel“, „Die Wichtelmänner“ u. a. Das Gelesene soll am Schluß der nächsten Stunde den oberen Grundschuljahren im freien Vortrag geboten werden.

3. und 4. Schuljahr gibt sachlich führend den unteren Grundschuljahren mündlich die Richtlinien zu Schuhgruppierungen an.

2. Schuljahr baut mündlich weiter ordnend die Anregungen der oberen Grundschuljahre aus.

1. Schuljahr führt handtätig die vom 2. Schuljahr angegebenen Gruppierungsanweisungen durch.

Ein schwerer Sack wird in den Arbeitskreis getragen. So, jetzt ist der Weihnachtsmann da und hat jedem von euch etwas mitgebracht! Aus dem geöffneten Sack werden Schuhpaare an die einzelnen Kinder des 1. Schuljahres verteilt. Die Kinder geben nachfolgend kurz an, welche Schuhart sie in Händen halten.

Werft jetzt die Schuhe alle in unserer Mitte auf einen Haufen! Die Großen (3. und 4. Schuljahr) mögen überlegen, wie wir die Schuhe in schöner Ordnung aufstellen können! Nach einigem Hin und Her wird vom 3. und 4. Schuljahr die Farbe der Schuhe als Grundlage einer ersten Einteilung und Gruppierung gefunden. Gleich greifen die Kinder des 2. Schuljahres den Anstoß auf und führen aus: Hier kommen die schwarzen Schuhe hin, auf diesen Platz stellen wir die gelben, und dorthin bringen wir die weißen Schuhe. Während die oberen Grundschuljahrgänge das Einteilungsergebnis schriftlich niederlegen, sortiert das 1. Schuljahr eifrig die zusammengeworfenen Schuhe nach den Angaben des 2. Schuljahres.

In ähnlicher Gemeinschaftsarbeit wird nach anderen Gesichtspunkten an den stets wieder zusammengeworfenen Schuhen weiter sortiert. Die Niederschrift des 3. und 4. Schuljahres zeigte am Ende der Unterrichtsstunde folgendes Bild:

Wir ordnen die Schuhe:

1. nach der Farbe: schwarze, gelbe, weiße Schuhe,
2. nach dem Stoff: Leder-, Gummi- und Luchschuhe,
3. nach Form und Nachart: Schaft- und Zugstiefel, Halb-, Schnür-, Kaschen-, Knöpf- und Spangenschuhe,
4. nach dem Gebrauch: Turn-, Fußball-, Wander-, Berg-, Arbeits- und Sonntagschuhe,
5. nach dem Träger: Puppen-, Erstlings-, Kinder-, Knaben-, Mädchen-, Jünglings-, Frauen- und Männerchuhe,
6. andere Schuhe: Hemmschuhe, Handschuhe.

3. Stunde. Arbeitsteilung:

1. und 2. Schuljahr: „Was ich wollt“ (Reinick).
3. und 4. Schuljahr hören zu, anschließend betrachten sie: „De blinne Schusterjung“ (Fritz Reuter).
5. bis 8. Schuljahr hören äußerlich arbeitsuntätig bei den Gedichtsbetrachtungen zu und erzählen dann dem 1. bis 4. (bzw. 3. und 4.) Schuljahr die gelesenen Schuh- und Schustergeschichten der Dichtung.

Was ich wollt'.

Jetzt müßt ihr mir mal alle sagen, was ihr später werden wollt! Warum? Gerade so wie ich fragte einmal ein anderer Lehrer die Kinder. Da stand der dicke Karl auf und sagte: Ach, wär' ich ein Schuster“ (R. Reinick).

Anstöße: Karl war ein gescheiter Junge! Karl war aber auch ein lieber, guter Junge!

Ausmalen: Wenn der kleine Karl nachmittags zum Schusterfranz kommt! Wie Karl abends Vater und Mutter erzählt, was er bei dem Schusterfranz sah!

1. und 2. Schuljahr werden anschließend mit Helfer aus der Oberstufe in das gegenüberliegende leere Zimmer zur Einübung geschickt.

De blinne Schusterjung.

Wenn unser Karl nun aus der Schule ist! Da ist die Mutter nicht mehr bei ihm. Ach, wenn er doch zu einem guten Meister und einer guten Meisterin gekommen wäre! Wie's Karl aber ergehen mag, wenn er zu einer geizigen Schusterfamilie kommt! Was würdest du da tun? Aber Karl — hört:

Ach, Meister! Meister! ach, ich unglücklich Kind!

— — — — —

Dramatisierung: Das könnten wir mal spielen! Die Rollenverteilung erfolgt, und das nachschaffende Erleben läßt uns den feinen Humor besser fühlen und verstehen.

Ausmalen: Karl kommt heim und erzählt den Spaß seiner Mutter! Was der Meister am Abend seiner Frau sagte!

Die Oberstufe füllt nun gebend den Rest der Stunde aus mit Vorträgen aus dem Schuh- und Schusterleben. Zwischendurch greifen wir gemeinsam Einzelzüge zur Aussprache, Dramatisierung und weiteren Ausmalung heraus und verteilen einzelne Aufgaben aus dem Stoff zur selbständigen Lösung durch einzelne Arbeitsgruppen in der schulfreien Zeit.

II. In Sturmesnöten¹.

Beteiligte Stufen: 1. bis 8. Schuljahr.

Arbeitsplan: Alle Jahrgänge: Wirbelsturmkatastrophe in Holland und an der deutschen Küste.

1. bis 3. Schuljahr: Wie der Sturm gestern und heute heulte und tobte. (Umgebungsunterricht.)

2. bis 5. Schuljahr: „Das junge Stürmchen“ von G. Chr. Dieffenbach. (Gedichtsbetrachtung.)

6. bis 8. Schuljahr: „Die Brück' am Lay“ von Fontane. (Gedichtsbetrachtung.)

Alle Jahrgänge: Hier habe ich euch eine Bilderzeitung mitgebracht. Seht euch die Bilder einmal an! (Die Bilder einer illustrierten Zeitschrift von den Folgen der Wirbelsturmkatastrophe in Holland und an der deutschen Küste werden absichtlich unter das 1. Schuljahr verteilt.) Ihr Großen könnt ruhig sitzen bleiben; ihr könnt euch die Bilder später genauer betrachten! Jetzt wollen euch die Kleinen einmal sagen, was darauf zu sehen ist! (Häuser sind umgefallen, Dächer sind ab, alles liegt durcheinander, Bäume sind umgeknickt usw.) Was da wohl passiert ist? Das steht hier in der Zeitung. Ihr könnt noch nicht so recht lesen. Die Großen mögen es euch mal vorlesen. Hermann, komm und lies das einmal! (Mittel- und Oberstufe nehmen ihre Atlanten vor und suchen die erwähnten Orte und Gegenden.)

Die Bilder werden den mittleren Jahrgängen kurz gezeigt und an die Oberstufe weitergegeben. Hier setzt die schriftliche Beschäftigung des 6. bis 8. Schuljahres ein. Schreibt: In Sturmesnöten. 4. und 5. Schuljahr hören äußerlich arbeitsuntätig dem Umgebungsunterricht der Kleinen zu. Er wird so gestaltet, daß er gleichzeitig die Einstimmung zur nachfolgenden Gedichtsbearbeitung des 2. bis 5. Schuljahres bildet.

Ich wende mich wieder zu den Kleinen: Na, ganz so schlimm war es gestern und vorgestern bei uns ja nicht. Aber es konnte einem nachts im Bette doch angst und bange werden. Wie du in deinem Bettchen einmal horchtest! (Fenster rappelten, Schiefersteine klapperten, im Schornstein machte es immer huhuhu, auf dem Speicher fielen Sachen um, die Lüren zitterten usw.) Die einzelnen Eindrücke werden von den Kindern in zusammenhängender Erlebnischilderung gegeben. Wir wollen mal hier

¹ Aus der „Freien Schulzeitung“. 1929, S. 530. Mit Genehmigung des Verfassers.

in der Schule Sturm machen! Da sind natürlich alle dabei! Die Rollenverteilung erfolgt ohne weitere Aufforderung. Und jetzt los! Solch scherzhafte Einlagen haben immer den gewünschten Erfolg: die lustbetonte Stimmung wird gehoben, Interesse und Aufmerksamkeit erwachen, und die Einfühlung der Kleinen wird erleichtert. immer den gewünschten Erfolg: die Stimmung wird gehoben, Interesse und Aufmerksamkeit erwachen, und die Einfühlung der Kleinen wird erleichtert. Aber Angst hattest du doch gewiß nicht! Du wußtest, wer da rappelte und klapperte und heulte und die Türen zuschmiß! (Der böse Sturm.) Dein kleines Brüderchen heulte und hatte Angst! Frikchen mag das kleine Brüderchen einmal sein. Horcht, wie es weint und was es sagt! Sage ihm doch, daß es keine Angst zu haben braucht! Ja, da stecken wir den Kopf unter die Decke und lassen den Herrn Sturm heulen und blasen!

Als ich heute morgen aufstand und zum Fenster hinaus sah, saß ein kleines Vögelchen drüben auf dem Pflaumenbaum und piepste so gar erbärmlich. Gewiß wollte mir's erzählen, wie es ihm die Nacht so schlimm erging. Du sollst einmal das Vögelchen sein. Erzähle den Kindern doch einmal, was für eine furchtbare Nacht du im Baum erlebt hast!

Seht, da war gewiß das junge Stürmchen die Nacht bei uns. Das ist nicht so stark wie sein Vater, der alte Sturm. Als der einmal hier war! Wir gucken nach „Pyresch's“ und „Coop's“ Scheunendach! Nach den Bohnenstangen im Garten, und nach „Koch's“ Apfelbäumen! Nach „Schmidts“, „Wagners“ und „Helferts“ Planken! (Gartenzaun.) Nach eurem Backsteinhaufen in der Lehmkaute! Nach den Masten vom elektrischen Licht! Nach „Schelbes“ Scheunentor! (Die Antworten sind alle Erlebnis schilderungen der Kleinen.)

Im „Kirschberg“ packte sich (mundartlich für Ringkampf) der alte Sturm einmal mit den großen, dicken Fichten. Was man da am anderen Morgen sah! Die Fichten sollen einmal erzählen, wie es ihnen in der Nacht erging! Ihr seid die Fichten! Erzählt einmal!

Ihr möchtet doch gern einmal wissen, wie der alte Sturm aussieht. Ich zeichne ihn mal an die Tafel! Das junge Stürmchen sieht so aus!

Seht, das junge Stürmchen möchte sich gern einmal mit euch packen! Erzähle, wie du gestern draußen im Sturm warst! Und wie kann das junge Stürmchen die Leute ärgern! (Die Wandtafel wird bei diesen Worten umgedreht.) Seht mal da! (Buntkreidezeichnung, wie das Stürmchen den Leuten Hüte und Mützen fortjagt, die Regenschirme umklappt usw.) Denkt auch an die Mutter, wenn sie Wäsche zum Trocknen auf dem Seil hängen hat!

Das 1. Schuljahr, hört jetzt zu! Ja, ja —

„Herr Sturm hat gar ein lustig und...“ (Vortrag des Gedichtes „Das junge Stürmchen“ von Dieffenbach.)

Ausspinnen und Ausmalen: Wie's Stürmchen dem alten Sturm seine Streiche erzählt! Karlchen erzählt der Mutter, wie ihm das Stürmchen die Mütze in den Bach jagte! Karlchen lacht hinter dem Fenster das Stürmchen aus!

1. Schuljahr (malendes Zeichnen): Sturm und Stürmchen.
2. Schuljahr (schriftlich): Was der Wind tut! (blasen, fegen, heulen usw.)
3. und 4. Schuljahr (schriftlich): Blast nur, ihr Stürme!
5. bis 8. Schuljahr: „Die Brück' am Lay.“

Einige schriftliche Arbeiten der Oberstufe wurden vorgelesen. Aus den verlesenen Zeitungsberichten hatten die meisten Kinder Einzelsätze herausgegriffen und weiter ausgesponnen. Sie bildeten die Überleitung zu den Gedankengängen unserer Dichtung. An nachfolgende Schülerarbeit schloß sich unmittelbar der Gedichtsvortrag.

In Sturmesnöten.

Ich muß noch immer an die arme Familie denken. Wie wurde die doch von dem Unglück überrascht. Gewiß flüchteten alle bei dem Ausbruch des Unwetters in das Haus. Da fühlten sie sich doch sicher, als der Sturm draußen so schrecklich hauste. Angstliche Herzen mögen sie ja wohl gehabt haben, als die Ziegel von den Dächern und die Backsteine von den Schornsteinen auf die Straße fielen. Aber an so etwas Schreckliches haben sie gewiß nicht gedacht. Ich freue mich, daß sie wenigstens nicht unter dem Trümmerhaufen begraben wurden und mit dem Leben davon kamen.

H. L., 13 Jahre.

Hört, wie wilde Stürme sich bereden, um Menschenwerk zu zerstören!

Die Brück' am Lay.

Theodor Fontane.

„Wann treffen wir drei wieder zusamm'?“

„Um die siebente Stund', am Brückendam!“

— — — — —
— — — — —

Bei gutem Vortrag hat die Dichtung eine außerordentliche Wirkung.

Arbeitsanstoffe: Wo sich die schaurige Geschichte zutrug! (Atlanten!) Der Dichter wurde durch eine Zeitungsnachricht angeregt. Wie mag der Zeitungsbericht gelautet haben? Stunden langen Wartens im Brücknerhaus! Johnie erzählt im Zug von der neuen Laybrücke! Wie das früher oft ging, wenn Johnie zum Christfest heim wollte! Ob unsere Dichtung einem Maler wohl Anregung zu einem Bilde geben könnte? Ja, Land, Land ist das Gebilde von Menschenhand den Naturgewalten gegenüber! Belege dafür! (Es wurden genannt: Erdbeben in Japan, Untergang des Iktis, Zerstörung der Zeppeline bei Weilburg und in Amerika, Verschüttung von Herkulanum und Pompeji, Ausbruch des Atna u. a.)

2. Stundenbild: (Unterrichtszeit $\frac{1}{2}$ Stunde.)

5. bis 8. Schuljahr: An die einzelnen Kinder der Oberstufe werden Schilderungen und Dichtungen über Föhn, Bora, Mistral, Taifun, Tornado, Samum und Sirocco ausgegeben. Das Gelesene sollen sie später im freien Vortrag der Klasse bieten.

2. bis 4. Schuljahr: Die einzelnen Kinder lesen in stiller Beschäftigung nach ihrem Lesebuch und verschiedenen Sammlungen Gedichte und Schilderungen über den Wind als bösen Gesellen: „Knäblein und Wind“ von G. Lang, „Oktober“ von R. Löwenstein, „Knabe im Sturm“ von J. Sturm, „Der Nordwind“ von W. Curtmann.

Im zusammenfassenden Verband der Klassenarbeitsgemeinschaft sollen sie nach Abschluß des Leitgedankens: „In Sturmesnöten“ in einer besonders dafür vorgesehenen Wiederholungs- und Zusammenfassungsstunde die gelesenen Dichtungen und Schilderungen dem Arbeitsganzen einfügen.

1. Schuljahr: Tafelbild 3 nahm das obere Drittel der Wandtafel ein. Darunter erarbeiteten wir eine Geschichte vom Stürmchen, die später von den Großen ins Leseheft der Anfänger eingetragen wurde.

3. Stundenbild: Letzte Vormittagsstunde ohne Anfängerstufe.

5. bis 8. Schuljahr: Kindervorträge über die gefürchteten Fall- und Wirbelwinde unter Benutzung der Atlanten. Besprechung und Aussprache beschäftigen sich diesmal in der Hauptsache mit den Entstehungsurfachen dieser Winde.

2. Gesamtunterricht in der Grundschule der zweiklassigen Schule zu Weisenbach (Kreis Biedenkopf).

Von August Kumpf, Weisenbach.

I. Unterrichtsgang.

Wir wollen heute den Wallauer Schäfer besuchen! Während der Wanderung gibt es eine lebhaftere Unterhaltung: Wo er wohl heute weiden wird? Vielleicht im Graubach; er kann auch auf dem Erlenacker sein oder im Kofsbach, in den Sauerviesen, im Adelsbach, im Hainbach, an der Harbt, am Gehberg usw. (Wir lernen dabei die Wallauer Flurnamen kennen.)

Vom Stoß aus halten wir Umschau. Da oben ist er! ruft der kleine Werner und deutet auf den Gehberg. Richtig, am Waldesrande zwischen dem Gesträuch weidete der Schäfer. Und nun hinauf! Der Schäfer freute sich sehr, daß er von einer so munteren Schar besucht wurde.

Mit einem Male herrschte große Stille in der geschwägigen Gesellschaft. Sie beobachteten gespannt die weidende Herde: Wie die Schafe fressen, wie der Schnell auf dem Ackertain hin und her läuft und jeden Näscher zurücktreibt, wie der Munter die Nachzügler herbeiholt, wie die Lämmchen bei den alten Schafen trinken (zwei Lämmchen hinkten nach), wie der Schäfer an verschiedenen Stellen Salz streut und wie die Schafe gierig lecken, wie der Schäfer die Schafe so leicht fängt. Es machte dem Kinderlieben Schäfer große Freude, die vielen Fragen der munteren Schar zu beantworten. Den Kindern fiel auf, daß die alten Schafe so saubere Wolle hatten. „Ja, die sind auch gestern gewaschen worden.“ Auf das Bitten der Kinder erzählte

nun unser Freund in seiner launigen Weise, wie die Schafe gewaschen werden. „Übermorgen könnt ihr mich noch einmal besuchen, dann will ich einige Schafe scheeren“, so sagte der Schäfer. Dieser Einladung stimmten alle freudig zu.

Nun zum Schluß erzählte uns der Schäfer noch eine lustige Schäfergeschichte von dem sprichwörtlich gewordenen faulen Schäfer, die mit freudigem Händellatschen aufgenommen wurde: Es war einmal ein Gutsherr, der wollte einen Schäfer mieten. Da kam er zu einem, der stand da am Wege. Den mietete er nicht; denn er war ihm nicht faul genug. Er ging weiter und kam zu einem anderen, der lag am Wege und schlief. Als dieser von ihm angeredet wurde, stand er auf und nahm den Hut ab. Den mietete er auch nicht. Nun kam er zu dem dritten. Der lag unter einem Baume und gähnte. Er winkte dem Gutsherrn mit dem Beine, er solle ihm den Ranzen vom Baume reichen; denn er war zu faul zum Sprechen und zum Aufstehen. Den mietete der reiche Bauer.

Noch einige Reime lernten wir draußen auf der Weide: Was der faule Schäfer sagt:

Ach, was bin ich müde; ach, was bin ich matt;
ich möchte lieber schlafen, ich bin die Arbeit satt.

Oder:

Schlaf, schlaf, schlaf,
dort oben gehn die Schaf',
dort unten gehn die Lämmchen,
die fressen Gras und Blümchen;
die schwarzen und die weißen,
die sollen mein Kindlein nicht beißen.

II. Auswertung in der Klasse.

1. und 2. Schuljahr: Freie Berichte der Kinder über das Erlebte. (Eine gute Anregung für die Kleinen zur freudigen Schilderung ist dann gegeben, wenn sie ihre Erlebnisse solchen Kindern mitteilen dürfen, die nicht an dem Unterrichtsgang teilgenommen haben.)

3. und 4. Schuljahr: Wird schriftlich beschäftigt. Jedes Kind wählt sich aus dem Erlebten eine Aufgabe. Stoff ist in reichem Maße vorhanden: Wenn ich Schäfer bin; „Schnell und Munter“; der Schäfer macht Mittag; wie die Schafe fressen usw. (Ich kann aus meiner Erfahrung sagen, daß die sprudelnden Erzählungen der Kleinen gute Voraussetzungen für die jeweiligen Stilübungen des 3. und 4. Schuljahres bilden. Bei ihrem schriftlichen Darstellen sind diese Kinder die stillen Zuhörer ihrer jüngeren Mitschüler. Ihre Arbeiten werden dadurch lebendig und fließend.)

1. und 2. Schuljahr: Nach den freien Berichten Sprachübungen: Was das Lämmchen frisst: das Gras, das Blümchen, den Klee usw. Wo das Lämmchen grasst: auf der Wiese, hinter dem Baum usw. Was das Schäfchen in dem langen

Sommer auf der Weide sieht: die Bäume, die Hecken, den Fuchs, den Hasen usw. Wechsel der Beschäftigung im zweiten Teil der Stunde:

1. Schuljahr schreibt: MÄ ME MÄ ME. (Wie die alten Schafe und die Lämmchen blöken.) Danach malendes Zeichnen: Schäferstock, Schäferhut, Schäfchen, alte Schafe. Kneten: Hundekette mit dem „Schnell“, Lämmchen (eine Herde), die Pfeife des Schäfers u. a.

2. Schuljahr: Schriftliche Sprach- und Rechtschreibübung: Was das Schäfchen am Tage alles sieht.

3. und 4. Schuljahr: Sprachübungen wurden in reichem Maße angeschlossen: Wohin der Schäfer in der Weifenbacher Gemarkung seine Herde treiben könnte. (Übung der Flurnamen.) Was das Lämmchen in dem langen Sommer sieht: viele Hirsche, viele Hasen, viele Füchse usw. Wen der Schäfer sieht: den schleichen- den Fuchs, den hüpfenden Hasen, das springende Reh usw. Was der Schäfer in der Nacht hört: das Brüllen des Hirsches, das Bellen des Fuchses, das Klagen des Hasen usw. Wem der Schäfer begegnet: dem Fuchs, dem Reh usw. Wohin das Lämmchen läuft: durch den grünen Wald, durch die dornige Hecke, durch die nasse Wiese...

Wie ich die Stoffe der übrigen Fächer in einen lebensvollen Zusammenhang mit dem Erlebnis bringe, sei nur angedeutet:

Deutsch: Gedichtsbehandlung „Das mutwillige Lämmchen“.

Religion: Das verlorene Schaf. Lied: Weil ich Jesu Schäflein bin. Psalm 23: Der Herr ist mein Hirte.

Rechnen: 1. Schuljahr: Zu- und Abzählen ohne Zehnerüberschreitung. Sachgebiet: Beim Waschen der Schafe.

2. und 3. Schuljahr: Lämmer werden verkauft! Eins kostet 20 Mk. — Das eine kostet 16 Mk., das andere 18 Mk. — 1 Pfd. Wolle kostet 2 Mk. — Aus 1 Pfd. Wolle kann man 2 Paar Strümpfe stricken. — Im vorigen Jahr hat die Wolle 3 Mk. gekostet. — Ein Schaf liefert 6 Pfd. Wolle. — Nachbar N. hat von seinen 4 Schafen 32 Pfd. Wolle bekommen.

4. Schuljahr: 2 Herden Schafe, eine hat 222, die andere 245 Schafe. — Von der Herde werden 175 verkauft. — 1 Pfd. Wolle kostet 2,60 Mk. — Das Kämmen der Wolle kostet für jedes Pfund 35 Pf. — Das Spinnen kostet 55 Pf. für das Pfund. — 1 Pfd. Garn kostet 3,50 Mk. — Umkehrungen der Malnehmungsaufgaben. — Anwendung von Bruchzahlen. — Strumpfpreise. — Andere Wollfächer.

Heimatgeschichte: Als es in Weifenbach noch einen Schäfer gab. Wie er gemietet wurde. Alle Schafbesitzer bildeten die Schäferei und wählten sich einen Schafmeister. Er sammelte im Frühjahr die Hürden, wenn der Schäfer nach der langen Winterzeit wieder in den Pferch trieb. Jeder Schafbesitzer mußte je nach der Anzahl seiner Schafe 1, 2 oder 3 Hürden mit je 2 dauerhaften Pfählen stellen. Wer den Pferch auf seinem Acker hatte, mußte dem Schäfer die „Kost“ geben

und die Hunde füttern. Der Schäfer brauchte auch einen Hüttejungen, einen sogenannten Hinter Schäfer.

Was uns heute in unserem Dorfe noch an den Schäfer erinnert? Es gibt noch viele alte Schafställe. Häusernamen wie „Schäferluth“, „Schäfersch“ geben uns Kunde, daß dort früher einmal der Schäfer gewohnt hat.

III. Unterrichtsgang: Am frühen Morgen zum Pferch.

Wie die Schafe schlafen. Wie sie sich stoßen. Wir beobachten Stare und Bachstelzen auf dem Rücken der Schafe. Schafläuse. Wie die jungen Schäfchen nach ihrer Mutter schreien.

Am der Schäferhütte: Wie es dort anders aussieht als zu Hause bei uns. Was der Schäfer alles nicht hat.

Der Schäfer kommt; die Hunde sind schon vorgespungen und umkreisen bellend den Pferch. Die Schafe springen auf. Sie recken, strecken und rütteln sich. Der Schäfer steigt über die Hürden und schmiert die „Laußpelze“ mit Franzosenöl und „Goß“. Den beiden Kranken Lämmchen wäscht er die Wunden mit Lonerde aus. Er treibt aus und führt die Herde sofort an das frische Bächlein im Wiesengrund. Dann fressen die Schafe besser. Einige Schafe werden jetzt geschoren. Wie sie mit den zusammengebundenen Beinen ausschlagen!

Der Schäfer erzählt von seinen Erlebnissen aus dem letzten Jahre. Er muß jede Nacht aus der Hütte heraus und einen neuen Pferch schlagen, daß der Schafdung besser verteilt wird. Wie es dem Schäfer im Gewitter ergeht. Wenn die Schafe aus dem Pferch ausbrechen wollen. Wie der Schäfer am Didoll in einen heftigen Novembersturm geriet. Regewetter beim Schäfer!

Auswertung des Unterrichtsganges in der Klasse: Ein reges Unterrichtsgespräch schloß sich an das Erlebte und Beobachtete an. Der Schäfer hat seine Schafe sehr lieb. Die Schäfer verstehen etwas von der Tierheilkunde. (Beispiel: Der Hommertshäuser Schäfer.) Die Leute lassen sich auch von ihnen behandeln. Wie der Achenbacher Schäfer in Laasphe jeden Samstag Sprechstunde abhält. Da wußten die Kinder viel von verstauchten und verrenkten Beinen zu erzählen. Wie viele waren schon beim Achenbacher Schäfer gewesen! Als es noch keine Ärzte gab.

Wenn am Tage die Hürden gefahren werden. Der Schäfer treibt ein. Der Schäfer am Sonntag. In der Hütte bei Nacht. Der Schäfer kommt im November heim ins Dorf, in die Ställe. Wie das Schäflein im Stall vom Frühling träumt. Der Winterschäfer im Wiesengrund. — Das Pferchneq.

Anschlußstoffe für die Deutschstunde:

Lesestück: „Das geschorene Schäfchen“ von Joh. Staub.

Gedichte: 1. und 2. Schuljahr: 1. Güll (Kinderheimat in Liedern), „Wenn artig und fromm ist mein Kind, erzähl' ich vom Hirten geschwind.“ 2. Robert Reinick, „Das Schäfchen“. 3. Kinderreim: „Mäh, Lämmchen, mäh!“

Sprachlehre: Wie die Anschlußstoffe zum ersten Unterrichtsgang.

Aussatz: Der Schäfer im Gewitter. Wie das Schäfchen geschoren wird. Das Lämmchen träumt von der grünen Weide. Der Winterschäfer im Wiesengrund usw.

Rechnen: Wie vorher.

Heimatgeschichte: Der Kreis Biedenkopf war früher eine rechte Schafgegend. Große Weidegebiete früher — die großen Adländereien sind heute bewaldet oder bebaut. Die Stadt Biedenkopf hatte allein 27 Schäfereien, erzählt die Chronik. Es gab ein Gesetz: „Das Schäfereirecht im alten Kurhessen.“ Die Hinterländer Strumpfstricker und Strumpfwaren waren weit und breit in der Welt bekannt.

Anschluß: „Christoph Columbus und der Bottenhorner Strumpfhändler“ („Mein Hinterland“, S. 96). Wir machen uns Gedanken, wo es wohl sonst in der Welt so viele Schafe gibt.

Sprachübungen: Was sie herstellten? Wämse, Mützen, Unterröcke usw.

Singen: Auf dem grünen Rasen... Wer hat die schönsten Schäfchen... Ein junges Lämmchen, weiß wie Schnee... („Sang und Klang“ fürs Kinderherz, II, S. 22.)

Zeichnen: Schaffschere, Hürden, Ranzen, Hammer, Rad der Schäferhütte, die Hütte, Spinnrad, Haspel, allerlei wollene Sachen.

Illustration: Der Schäfer auf der Weide. Wie er das Lämmchen schert. Der Schäfer am Sonntag.

Stäbchenlegen: Hürden, Räder.

Kneten: Schaffschere, Schäferhütte, Schafe, Hunde, Strümpfe usw.

Turnen: Wir wollen Schäfer spielen: Lebhaftige Mitarbeit. Jeder will Hund sein. Der Pferch wird geschlagen. — Wir turnen so, wie die Leute arbeiten. Ein Teil der Kinder faßt sich und bildet so den Pferch. Die „Schafe“ wollen ausbrechen. Die Hürden müssen dauerhaft sein, die Schafe rütteln und stoßen dagegen. Die zwei Hunde laufen um den Pferch und suchen die Schafe von außen zu schlagen (zu beißen) und in den Pferch zu treiben. Die Schafe grasen jetzt, sie trinken Wasser. Wie die Lämmchen mit beiden Beinen hopp, hopp springen. Das Schäflein macht einen Freuden sprung hoch in die Luft. Die Schafe werden gewogen. Wie die Stare und Bachstelzen auf der Wiese hüpfen, sie hüpfen plötzlich hoch. Ein Storch schreitet dort mit ganz großen Schritten; er steht jetzt auf einem Bein. Der Frosch hüpfte vor ihm schnell ins Wasser usw.

IV. Unterrichtsgang ins Heimatmuseum in Biedenkopf.

Was uns heute noch an diese Zeit erinnert? Wie gut die Großmutter noch spinnen und stricken kann. Sie strickt auf dem Wege ins Feld. Früher strickten auch die Burtschen und Männer, der Schäfer beim Hüten. Die alte Zeit klingt wieder in den Spinnstubenliedern: „Mägdelein am Spinnrad wacht“ — „Spinn, spinn, meine liebe Tochter“ usw. Wir lesen noch aus „Mein Hinterland“, S. 87: „Der getreue Schäferhund“.

Um den Kindern einen Einblick in die heutige maschinelle Verarbeitung der Wolle zu geben, besuchen wir die Wollspinnerei in Biedenkopf und beobachten eine Strumpffrickmaschine bei der Arbeit.

3. Versuch zur Verwirklichung eines gegenwartsbetonten Gesamtunterrichts im 4. und 5. Schuljahr einer dreiklassigen Landschule.

Von P. Mezler, Dautphe, Kreis Biedenkopf.

Das Grubenunglück in Hausdorf.

In dem ersten Drittel des Monats Juli 1930 durcheilte eine furchtbare Schreckensnachricht die deutschen Gaue und drang auch durch die Zeitung bis in unser stilles Dörfchen im Hinterland. Eifrig hatte ich die in den ersten Tagen zu erreichenden Zeitungsartikel gesammelt, die ich eines schönen Morgens auf alte Buchstabier tafeln aufgeklebt in der Schule aushängte. Sofort sammelten sich die Kinder davor an und begannen eine eifrige Diskussion. Ich ließ sie ruhig eine Zeitlang gewähren, bis sich die erste Erregung gelegt hatte. Nun begann die planmäßige Arbeit. Wir lasen die verschiedensten Überschriften der Zeitungsberichte und schrieben die Hauptbegriffe, nach ihren Zusammenhängen geordnet, an die Tafel. Nachdem die Zeitungsberichte von einzelnen Kindern vorgelesen und weitere Fach- und unbekannte Begriffswörter die Tafeln füllten, tauchten nun eine Menge Fragen auf.

Die Namen: Waldenburger Kohlenggebiet, Hausdorf, Neurode, Wenzelausgrube fassen wir zuerst näher ins Auge.

1. Frage: Wo liegen diese Orte? Wie kommen wir dorthin?

Vor uns hängt die Karte von Deutschland. Die Atlanten werden aufgeschlagen. An der Wand klebt eine Eisenbahn-Übersichtskarte. Die mühselige Bewältigung der Aufgabe beginnt. Die Kinder suchen auf der Karte unsere Heimat und das Unglücksgebiet. Beide werden durch je einen Finger festgehalten. Und nun die Frage: Wie kommen wir dorthin? Wir messen die Luftstrecke. Wir durchfliegen sie mit dem Flugzeug und berechnen die Zeit. Wir stellen von Kassel aus die wichtigsten Eisenbahnlinien fest, die dorthin führen. Wir berechnen die durchschnittlichen Entfernungen, die Fahrtzeiten und die Fahrpreise. Wir schauen uns in der Gegend um und lernen den landwirtschaftlichen Charakter der Sudeten und besonders des Waldenburger Kohlenggebietes kennen. Land und Leute bringt uns ein Lesestück näher. Eine Skizze dieses Gebietes, die wir mit einfachen Strichen anfertigen, schafft Sicherheit und Befestigung der gewonnenen Erkenntnisse.

Aber kaum sind wir zu einem gewissen Abschluß gekommen, so melden sich schon andere, die gern ihre Wißbegierde befriedigt sehen möchten, und bald sind wir bei einer sehr wichtigen volkswirtschaftlichen

2. Frage: Ja, wenn das so ein gefährliches Gebiet ist, warum hört man denn da nicht einfach auf — oder haben wir weiter keine Kohle in Deutschland?

Von neuem beginnt die Arbeit an der Karte (für Bodenschätze). Wir erarbeiten

1. die Kohlengebiete unserer engeren Heimat,
2. die Steinkohlengebiete Deutschlands,
3. die Braunkohlengebiete Deutschlands,
4. eine Statistik nennt uns die Hauptkohlenländer der Erde.

Ein kleiner Hinweis meinerseits lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die merkwürdige Tatsache, daß unsere Kohlengebiete alle an der Grenze liegen, und wir erarbeiten die sich daraus ergebenden Folgerungen für unser Vaterland.

Wir haben das Bedürfnis, das Gehörte und Erarbeitete zu befestigen, und so entsteht auf der Rückseite alter Zeichenblätter eine Skizze mit Westermanns Stempel, auf der durch kleine schwarze Papiervierecken (Steinkohle) und kleine rote Viereckchen (Braunkohle) die betreffenden Gebiete gekennzeichnet werden. Nun möchten wir doch eine Weile einmal Besinnung üben und beginnen mit Gruppenarbeiten nach „Arbeitsbestimmungen“, wie sie uns der Daltonplan an die Hand gibt. Das geschieht in der Art, daß die einzelnen Arbeitsgruppen an Hand von Lesebüchern, Gedichtsbänden und Einzelschriftchen selbständig und selbsttätig Gedichte, Erzählungen, Märchen, Lesestücke, die irgendeine Beziehung zu dem von uns angeschnittenen Gesamtgebiet hatten, erarbeitet werden. Diese Stoffe wurden während der ganzen Zeit unserer Betrachtungen entweder zu Hause gelesen oder in der Schule gruppenweise ausgewertet und den anderen Gruppen vorgelesen oder vorgetragen. Dazu wählten wir meist Stunden, wo wir fühlten, daß wir einmal anhalten mußten oder wenn es galt, einen „toten Punkt“ zu überwinden.

Nach solcher gruppenweisen oder einzelnen Beschäftigung, die jedem Kind eine Lockerung seiner Spannung gestattet und seinem Arbeitstempo entgegenkam, wurde dann wieder zu neuer Fragestellung und -lösung geschritten. Dieses Mal kamen wir ganz von selbst, bedingt durch das erdkundliche Problem an seine zahlenmäßige Erfassung. Es hieß also ergründen

3. Frage: Wie groß ist die Kohlegewinnung unserer Einzelgebiete, wie groß unsere Gesamtproduktion, wie unsere Stellung zu den anderen Kohlenländern?

Dazu hatte ich folgende Statistiken an die Tafel geschrieben:

| Jährliche Tonnenförderung | Die Hauptkohlenländer |
|--|--|
| Ruhrkohlengebiet 89 000 000 t | Vereinigte Staaten 450 000 000 t |
| Ober-schle-sisches Kohlengebiet 34 000 000 t | England 276 000 000 t |
| Saar-kohlen-gebiet 13 600 000 t | Deutschland 235 000 000 t |
| Säch-sisches Kohlengebiet 5 000 000 t | Österreich 49 000 000 t |
| Wal-den-burger Kohlengebiet 5 000 000 t | Frankreich 39 000 000 t |
| Na-chener Kohlengebiet 2 750 000 t | Rußland 26 000 000 t |
| | Belgien 24 000 000 t |

Ich rege die Kinder nun zur Aussprache über die Zahlen an. Mit Eifer stellen sie fest, wo die kleinste, wo die größte Kohlenmenge gefördert wurde. Sie erfahren

die überragende Bedeutung des Ruhrgebietes. Sie verglichen die einzelnen Gebiete schätzungsweise. Bei den Kohlenländern erarbeiteten wir den Zusammenhang zwischen Kohle und Industrie.

Durch meine Frage, was wir denn nun mit diesen Zahlen anfangen könnten, bekamen die Kinder neue Anregungen, die eine Unmenge von Aufgaben zur Folge hatten, die ich hier nur andeutungsweise angeben will. Wir errechneten:

1. die genaue Differenz zwischen den einzelnen Gebieten,
2. den Gesamtertrag an Stein- und Braunkohlen,
3. Vergleich zwischen beiden Kohlenmengen,
4. Umrechnung der Mengen in Geldwerte.

Ein Hinweis meinerseits bringt die Kinder darauf, daß diese Zahlen so riesenhaft groß sind, daß man sie sich doch gar nicht vorstellen kann. Damit standen wir vor einer neuen

4. Frage: Ja, was denn nun machen, damit wir uns unter den Zahlen auch etwas vorstellen können?

Ich weise die Kinder darauf hin, daß die Kohlen doch in Güterwagen versandt werden. Dieser Arbeitsanstoß bringt die Kinder zu neuer Tätigkeit.

1. Wir laden die Kohlen in Güterwagen (15 t).
2. Wir stellen die Wagen zu Zügen zusammen (1 Zug = 45 Wagen).
3. Jeder Wagen ist etwa 7—8 m lang (wir berechnen die lange Schlange).
4. Diese Kohlen müssen doch das ganze Jahr weggefahren werden. Wieviel Züge gibt das im Monat, in 1 Tag, in 1 Stunde? Wir finden zuletzt das überraschende Ergebnis, daß ungefähr alle 2 Minuten tagaus, tagein ein solcher Kohlenzug fahren muß. Oh, das können sich auch unsere Dorfkinder vorstellen!
5. Wir rechnen die Kohlenmengen in Geldeswert um und erkennen daraus die ungeheure Bedeutung der Kohle für unsere Volkswirtschaft.

Diese Berechnungen haben uns den Kopf doch heiß gemacht. Darum mal wieder etwas Stillstand, etwas Besinnlichkeit. Unsere Lesestücke und Gedichte werden hervorgeholt und regen zu vertiefender Betrachtung an. Wir gewinnen Einblick in das gefährvolle Leben dieser Leute. Wir lernen ihre Lebensgewohnheiten und Eigenarten kennen. Wir sehen, wie der Bergmann gegen die Gefahren kämpft und sie zu überwinden sucht.

Unsere vorhergehende Rechenfrage wollte ich gern noch erweitern und vertiefen. Dazu gab ich folgenden Arbeitsanstoß: Ihr habt euch die riesengroßen Zahlen klargemacht, indem ihr sie umgerechnet habt in Wagen, Züge usw. Wir können uns die Zahlen aber auch klarmachen durch zeichnerische Darstellungen, und zwar durch Papierstreifen.

Die Kinder fanden nun, daß wir dann eine bestimmte Verkleinerung vornehmen müssen, ähnlich wie beim Kartenzeichnen. Wir setzten für 3 Millionen Tonnen 1 cm fest. Wir errechneten nun, wie lange wir unsere 1 cm breiten Papierstreifen für die einzelnen Gebiete und auch die Kohlenländer machen mußten.

Nun begann eine eifrige Schneide- und Klebearbeit. Jedes Kind hatte alte schwarze Hefstumschläge, Klebstoff, Zeichenbogen und Maßstab mitgebracht. Die Streifen wurden ausgeschnitten und in ihrer Größenfolge aufgeklebt. Gebiet- und Mengenzahl wurden dazu geschrieben. Auch die auf der Tafel stehenden Statistiken fanden hier Aufnahme. Wir fanden weiter, daß wir diese Zahlen auch durch Quadrate darstellen konnten und setzten für $2000000 \text{ t} = 1 \text{ qcm}$ fest. Bei diesen Ausschneidearbeiten wuchs die Arbeitsfreude der Kinder so, daß sie danach verlangten, noch andere Ausschneidearbeiten zu unserem Gesamtproblem auszuführen. So entstanden Grubenlämpchen, Grubeneinfahrt, Bergwerksgeräte, Grubenwagen u. a. m.

Bei diesen Betrachtungen kam uns so recht zum Bewußtsein, welch großer Wert in den Kohlen steckt, welch kostbarer Schatz in der tiefen Erde liegt. Und die Frage eines wißbegierigen Jungen bescherte uns bald die nächste, sehr tief gehende

5. Frage: Wie kommen diese Kohlen überhaupt in die Erde?

Nun ging natürlich ein großes Fragen und Rätseln an. Zur Lösung reichte dieser Tag nicht mehr. Aber die Auflösung wurde für den nächsten Tag in Aussicht gestellt. Der Junge eines Hüttenbeamten ist beauftragt, für morgen verschiedene Kohlenarten und -sorten zu beschaffen. Ich selbst bringe Stroh, Heu, dürre Pflanzen, Fett und Knochenteilchen mit. Der nächste Tag beginnt. Ich deute nur auf die noch ungelöst an der Tafel stehende Frage von gestern, und schon ist die Verbindung zwischen Arbeitsaufgabe und Kind, zwischen Kind und Lehrer hergestellt.

Wir finden bald, daß erst einige Vorfragen zu lösen sind, ehe wir die Kernfrage erfassen können. Ich gebe den weiteren Arbeitsgang nur stichwortartig an.

1. Wir betrachten die Kohlen und stellen ihre Eigenschaften fest (Stein und doch kein Stein).
2. Ich verbrenne die mitgebrachten Stoffe.
3. Ich suche Steinchen zu verbrennen.

Feststellung der Kinder: Alle verbrannten Stoffe stammten von Pflanzen und Tieren, also von lebenden Wesen.

Die weiteren Überlegungen führten uns zu der Tatsache:

1. daß lebende Wesen fast nur auf der Erde,
2. die Kohle aber fast nur tief unter der Erde zu finden ist, beide aber brennen.

Ergebnis: Die Kohlen müssen also einmal lebende Wesen und demnach auf der Erde gewesen sein.

Und nun folgt einmal eine Stunde, in der die Kinder nur lauschen, lauschen auf die Wundermär vom „Begrabenen Sonnenlicht“, wie sie uns so schön in dem Heimatbuch „Durch Nassau“ geschildert wird. Hier durfte ich meine Kunst als Erzähler erweisen und war einer tief gehenden Wirkung sicher. Ich las zuerst nur die Überschrift und sah die Kinder an. Und da ging ihnen auch ein „Licht“ auf. Als noch sogar ein Kind in dem vor ihm liegenden Braunkohlenklog Stücke Holz entdeckt, da war der Boden für die nachfolgende Erzählung gegeben, und von der

Braunkohle zur Bildung der Steinkohle — dieser Schritt zum Verständnis fiel nicht allzu schwer.

Aber wir wollten die Sache auch durch Wissensarbeit ergründen, und so erarbeitete das 5. Schuljahr meiner Klasse, was uns Harms u. a. m. darüber berichteten. Diese Gruppenarbeit, die bereits mehrfach in Erscheinung getreten ist, vollzieht sich nach den „Arbeitsbestimmungen“, wie sie uns im Daltonplan entgegentreten. Die Gruppenbildung habe ich nicht dem freien Willen der Kinder überlassen, sondern ich selbst habe sie so zusammengestellt, daß auch die schwachen Schüler aktiv beteiligt werden und Schritt halten können. Seinen Ausklang fand diese Arbeitsaufgabe durch eine Querschnittsdarstellung der Erdrinde mit eingelagerten Kohlenschichten.

Die Kinder berichteten eines Morgens, daß der Raiffeisenverein Kohlen und Briketts bekommen hätte. Das gab meinem 4. Schuljahr neue Arbeit in rechnerischer Hinsicht. Sie errechneten den Winterbedarf an Kohlen, Anfuhr und Preisunterschiede bei den verschiedenen Kohlenorten.

Die Frage der Kohlenorten ließ uns dann bald zu der sich daraus ergebenden praktischen Aufgabe übergehen, die das von einem Kind bei einem Streit über „gute“ und „schlechte“ Kohlen aufgegriffen wurde, nämlich zur

6. Frage: Wo und wann finden denn die Kohlen Verwendung?

Und nun war allen Gelegenheit gegeben, die Schleusen ihrer Bereidsamkeit zu öffnen. Nicht umsonst sind selbst unsere Dorfkinder Kinder des Zeitalters der Industrie und Technik. Die Gebiete, die alle durchwandert und genannt wurden, aufzuzählen, erübrigt sich wohl. Wir erkannten, wie unsere ganze Wirtschaft nur durch Kohle und Feuer einen solch gewaltigen Aufschwung nehmen konnte. Das führte uns auch zu rückschauender und ausschauender Betrachtung, und ganz von selbst ergaben sich

7. Fragen geschichtlicher Art:

1. Die Menschen ohne Kohlen und Feuer.
2. Wie das Feuer zu den Menschen kam. (Robinson. — Das rote Tier.)
3. Sind alle Völker hinsichtlich der Brennstoffe in der glücklichen Lage wie wir?
4. Ruhrkampf und Rheinlandbefreiung.

Das Lesestück „Besuch eines Bergwerks“ hatte in den Kindern den Wunsch wach werden lassen, darüber etwas Näheres zu hören.

8. Frage: Wie sieht es in einem solchen Bergwerk aus?

Ein Anschauungsbild vom Bergwerk hing an der Wand. Die Kinder erarbeiteten unbeeinflusst, was sie auf dem Bilde sahen. Ich ergänzte, vertiefte und faßte das Ganze noch einmal zusammen, indem ich ihnen eine anschauliche Schilderung von einem Bergwerksbesuch gab, den ich anläßlich meiner Lehrtätigkeit auf dem Westertal gemacht hatte.

Es ging dem Schlusse zu, aber noch einmal sammeln wir uns vor den Zeitungsberichten, denn ein entscheidendes Rätsel bei dem ganzen Unglücksfall ist noch nicht

gelöst und von mir mit Absicht bis zuletzt hingehalten worden. Ein Hinweis meinerseits genügt, um die Kinder auch diese letzte Frage finden zu lassen:

9. Frage: Wodurch geschah eigentlich das Unglück? Was ist Kohlen- säure und ein Kohlenäureeinbruch?

Vor uns stand eine Selterswasserflasche. Da lagen kleine Marmorstückchen, und in einer Flasche etwas Salzsäure. Ich verblüffte die Kinder zuerst, indem ich ihnen sofort die Frage stellte: Habt ihr schon Kohlenäure gesehen? — Ratloses Schweigen. — Ich helfe nach und deute auf die Flasche Selterswasser. Da ist der Bann ge- brochen. Nicht gesehen haben sie Kohlenäure, aber geschmeckt. Und nun suchten wir, wo wir die Kohlenäure schon bemerkt hatten. Kleine Versuche halfen dabei nach: Selterswasser, Bier, beim Kalklöschchen, bei schlecht brennendem Feuer usw. Wir stellten noch kurz ihre Eigenschaften fest. Weitere Erläuterungen waren bei dieser Stufe nicht am Platze. Damit standen wir am Ende. Zum Abschluß dieses fesseln- den Stoffgebietes sangen wir das schöne Bergmannslied: „Glückauf, der Steiger kommt“.

Was war erreicht worden? Ich glaube die Frage am besten zu beantworten, in- dem ich zum Schluß eine Zusammenfassung der Fragen nach ihrer Zugehörigkeit zu den einzelnen „Fächern“ gebe.

Erdkunde.

1. Wie komme ich von hier in das Unglücksgebiet?
2. Landschaftliche Betrachtungen des Gebietes. — Land und Leute.
3. Kohlengebiete unserer engeren Heimat.
4. Kohlengebiete Deutschlands und der Erde.
5. Kohlenerschätze, Industrien und Bevölkerungsdichte in ihrem Abhängigkeits- verhältnis.
6. In einem Kohlenbergwerk.

Naturkunde.

1. Was ist Kohle (ihre Eigenschaften)?
2. Die wirtschaftliche Bedeutung und Ausnutzung der Kohle.
3. Tropische Zeiten in Deutschland.
4. Was ist Kohlenäure, und was wissen wir von ihr?
5. Die Bedeutung der Kohlenäure für Pflanzen, Tiere und Menschen.

Geschichte.

1. Wie das Feuer zu den Menschen kam.
2. Brennstoffe bei den verschiedensten Völkern.
3. Die Entwicklung unserer Beleuchtung.
4. Ruhrkampf und Rheinlandbefreiung.

Deutsch.

1. Lesen und Besprechen der Zeitungsberichte.
2. Gedichte, Erzählungen und Sagen aus diesem Gebiet.
3. Niederschriften.

Rechnen.

1. Entfernungen zur Unglücksstelle. Fahrzeit- und Fahrpreisberechnungen.
2. Die rechnerische Auswertung der Statistiken.
3. Hausbrandeinkauf für den Winter.

Zeichnen.

1. Skizze der Unglücksgegend.
2. Längsschnitt durch ein Bergwerk.
3. Querschnitt durch die Erdrinde.
4. Handwerksgeräte des Bergmanns.
5. Stolleneingang.

Kleben und Ausschneiden.

1. Skizze der deutschen Kohlengebiete.
2. Graphische Darstellungen der Statistiken als Streifen und Quadrate.
3. Stolleneingang.
4. Bilder aus der Grube.

Singen.

1. Bergmannslieder.
2. Trauerlieder.

Schreiben.

Bergmannsprüche und Gedichtverse mit sinngemäßer Verzierung.

Die übrigen Fächer, die hier keine besondere Erwähnung gefunden haben, wurden selbstverständlich innerhalb der Gesamtbetrachtung dauernd berücksichtigt, wie zum Beispiel Rechtschreibung, Sprachlehre, Aufsatz usw.

4. Gemeinschaftsarbeit in der einklassigen Schule.

Die Seife und ihre Anwendung.

Eine Unterrichtsstunde in Naturlehre aus dem Arbeitsgebiet:
„Reinlichkeit sei meine Zier“.

Von Kurt Schulz, Wiesenbach, Kreis Biedenkopf.

I. Verteilung der Arbeiten.

a) Unter- und Mittelstufe: Üben im richtigen Waschen der Hände. Die Schüler stellen zwei Schüsseln mit Wasser, eine mit kaltem, eine mit warmem, auf je einen

Stuhl. Neben jeder Schüssel steht ein Seifennapf mit Seife und eine Handwaschbürste. An der Stuhllehne hängt das Handtuch. Während die Schüler diese Anordnung treffen und sich gruppieren, erfolgt die Arbeitsverteilung an die Oberstufe.

b) Oberstufe: Herstellen von Seife. Die alten Lesetafeln dienen uns, auf die Bänke gelegt, als Tische. Die Oberstufe ist in zwei Arbeitsgruppen eingeteilt, jede Gruppe hat ihren Führer und Schriftführer, der die gemachten Beobachtungen auf dem Arbeitszettel kurz notiert, z. B.: trübt sich, wird klar usw. Jede Gruppe erhält einen Arbeitszettel. Die Gruppen arbeiten möglichst dicht nebeneinander, um sich in ihren Arbeiten gegenseitig beobachten zu können.

I. Gruppe:

1. Der Führer holt aus dem Schrank: 1 Reibschale, Kokosfett, Briefwaage, Pergamentpapier, 1 Standglas für Wasser, die Spirituslampe.
2. Abwiegen von 125 g Kokosfett.
3. Auslegen eines Zigarettenkästchens mit angefeuchtem Pergamentpapier.
4. Das Kokosfett über der Spiritusflamme leicht erwärmen, daß es gerade flüssig wird.

II. Gruppe:

1. Der Führer holt aus dem Schrank: Flasche mit Äthnatron (fest), Fläschchen mit Mandelöl, 2 Standgläser, davon eins mit Wasser.
2. Abwiegen von 12,5 g Äthnatron.
3. Herstellen einer konzentrierten Lösung.
4. 5 Tropfen Mandelöl in die Lösung und umrühren.
5. Hineinschütten der Lösung in das flüssige Kokosfett von Gruppe I unter ständigem Rühren.
6. Ausgießen der Mischung in die von Gruppe I hergestellte Form. (Zigarettenkästchen.)

Die Verteilung der Arbeitsanweisungen ist im Augenblick geschehen; ich spare dadurch viel Zeit und gewöhne die Schüler gleichzeitig an größere Selbständigkeit und eine feste Ordnung. Während die Oberstufe nun ihre Arbeit in Angriff nimmt, kann ich zu der Arbeitsgruppe der Kleineren zurücktreten, die bereits alles ordentlich besorgt haben und sich um die Schüsseln gruppiert haben in gespannter Erwartung der Dinge, die da kommen sollen. „Wer glaubt, schmutzige Hände zu haben, an die Waschschüssel!“ Es meldet sich eine stattliche Zahl, und die Übung kann beginnen.

II. Übung.

An jede Schüssel tritt ein Schüler heran und seift seine Hände ein. Die Umstehenden beobachten bald, daß die Seife im warmen Wasser besser schäumt und eine gründlichere Reinigung bewirkt. Die Hände der betreffenden Schüler werden betrachtet, und wir stellen fest, daß trotzdem noch Schmutz in den Hautfalten und besonders unter den Fingernägeln sitzt. Einer macht den Vorschlag: Wir wollen die Handbürste nehmen! Die Kinder zeigen sich in der Handhabung der Bürste recht ungeschickt, und nach manchem Für und Wider kommen wir zu dem Schluß: Wir müssen längs der Hautfalten bürsten und für die Fingernägel die Bürste auf die Fingerspitzen setzen. Da mittlerweile das Wasser recht schmutzig geworden ist, rät

ein Schüler, die Hände nochmals mit klarem Wasser abzuspuhlen, da sonst das Handtuch gleich schmutzig wird. Die Schüler haben auch eingesehen, daß die Reinigung viel besser wird, wenn man die Fingernägel immer kurz hält. Die Zuschauer haben selbst Freude an den schönen Händen ihrer Mitschüler, und damit können wir abräumen. Die Unterstufe nimmt nun Platz und arbeitet schriftlich:

1. Schuljahr malt die eben gesehenen Gegenstände und druckt den Namen des Gegenstandes dabei.

2. und 3. Schuljahr: Übungen mit in, an und auf: Die Waschschüssel steht auf dem Stuhl. Das Handtuch hängt an der Stuhllehne usw.

Ein Schüler der Mittelstufe hatte uns in der Heimatkundestunde berichtet, wie Leute im Dorf früher bis in die Gegend von Marburg fuhren, dort Holzasche aufkaufte und daraus Pottasche machten. Die Mittelstufe hatte daraufhin zu Hause Holzasche gesammelt, in einem Eimer mit Wasser vermischt und einige Tage stehen gelassen. Die Schüler erhalten nun die Aufgabe, dieses Gemisch durch ein Stück Tuch zu gießen, damit wir die Flüssigkeit allein haben.

Währenddessen kann ich zu den Arbeitsgruppen der Oberstufe gehen, die auch mit ihrer Aufgabe fertig sind. Wir machen nun noch einen Reinigungsversuch mit starker Sodalösung, die wir im Schrank vorrätig haben, und mit Seifenlösung an einer mit Farbe bestrichenen Latte. Die Schüler stellen fest, daß Sodalösung Farben zerstört, während es Seifenlösung nicht tut. Anwendung!

Nun prüfen wir noch die abfiltrierte Lösung der Holzasche und stellen fest, daß sie sich stark seifig zeigt und in früheren Zeiten gut als Ersatz von Seife angewendet ließ.

Die hergestellte Seife ist noch nicht fest und wird zum Trocknen auf das Fensterbrett gestellt. Während die Führer der Gruppen nun jeden Gegenstand an seinen Platz im Schrank stellen, sieht die Oberstufe die Arbeiten der Unterstufe durch, um damit die Stunde zu beschließen.

*

Anmerkung: Zu dem Arbeitsgebiet „Reinlichkeit sei meine Zier“ war folgender Arbeitsplan vorgesehen:

Quellen für die Schülerarbeit:

1. Wegweiser zum häuslichen Glück.
2. Praktischer Wegweiser.
3. Kosmosheft: Sozialphysik in Küche und Haus.
4. Wesen der Tuberkulose und ihre Bekämpfung durch die Schule.
5. Sammelmappen der Schule.
6. Unsere heimatkundliche Sammlung „Altertümer“.
7. Was Großvater und Großmutter von früher erzählen.

Religion.

Reinheit des Herzens. Zur Behandlung kommt der Neid mit seinen Folgen: **U.** Die Kinder unter sich. **M.** Der Neid im Dorfleben. **O.** Der Neid im Völkerverleben. Wie bekämpfen wir Neid und Haß in uns, bei unsern Mitmenschen? Völkerverbund.

Deutsch.

U. Reinlichkeit im Schulleben: a) Meine Schulbücher. b) Meine Kleider und Schuhe. c) Mein Schulplatz. d) Unsere Schulstube. e) Unser Schulhof. **M.** Reinlichkeit in Haus und Hof: a) Unser Wirtschaftshof. b) Unsere Ställe. c) Am Waschtage. d) Der Anstreicher in unserm Haus. **O.** (Außer einem Jungen nur Mädchen.) Reinlichkeit im Haushaltsbetrieb: a) Beim Zubereiten der Speisen. b) Wie denke ich mir meine Küche? c) Mein Samstagspuß. d) Mein Wäscheschrank mein Stolz. e) Im Krankenzimmer. f) „Großreinemachen.“

Rechnen und Raumlehre.

1. Wir schonen unsere Schulbücher, Kleider, Schuhe. Kostenberechnungen, Ersparnisse. 2. Unsere Schulstube wird geölt, gestrichen. 3. Unser Wirtschaftshof wird gepflastert. 4. Der Anstreicher in unserm Haus: Kostenanschlag. Wir wählen eine teurere, eine billigere Tapete usw. 5. Unser Haus wird von außen neu gemacht. 6. Aufstellen einer örtlichen Preistafel für unsere Berechnungen.

Heimatkundliche Stoffe.

Forscherarbeit im Dorf: a) Am Mittagstisch vor 50 Jahren in unserm Haus. b) Unser Wohnhaus früher und heute. c) Unser Dorfbild früher und heute. d) Wie der Großvater noch Pottasche zum Waschen machte. e) Was erzählt uns unsere Sammlung heimatlicher Altertümer von früher?

Naturkunde.

Reinlichkeit und Gesundheit: a) Wann und warum wir unsere Hände waschen. b) Vom Baden und seiner Bedeutung für die Gesunderhaltung. c) Vom Wäschewechseln. d) Der Spucknapf im Zimmer. e) Tuberkulose und ihre Bekämpfung durch Reinlichkeit.

Naturlehre.

U. und **M.** Übungen: 1. Schuhesäubern. 2. Kleiderbürsten wie und wo? 3. Händewaschen. 4. Bücherbeziehen. 5. Blättern im Buch. **O.** Unsere wichtigsten Reinigungsmittel: a) Bleichversuche mit Chlor. b) Die Soda und ihre Anwendung. c) Die Seife: 1. Herstellen von Seife. 2. Hartes und weiches Wasser. 3. Beseitigung von Kesselstein. 4. Seife als Reinigungsmittel für farbige Möbel, da Soda die Farbe zerstört. d) Zusammenstellung aller im Haushalt verwandten Reinigungsmittel und ihre entsprechende Benutzung.

Turnen und Zeichnen.

I. Turnen: **U.** a) Wir machen den Hof sauber: Gehen, Laufen, Bücken, Auflesen, Kehren, Festtreten usw. b) Wir sind Anstreicher: Treppenz- und Leitersteigen usw. c) Wir pußen das Schlafzimmer: Knien, Kriechen, Reichen, hoch oben Staubwischen usw. II. Zeichnen: Reinigungsgeräte, Tapetenmuster, harmonische Farben, schöne Hauswände im Dorf, Altertümer: z. B. Holzlöffel von früher, Holzmörser usw.

5. Unterrichtsskizze einer Religionsstunde in der Einlässigen zu Niederhörten.

Von F. Frey, Niederhörten, Kreis Biedenkopf.

Bemerkung. In stofflicher Hinsicht steht im Religionsunterricht meiner Einlässigen der Stoff der Oberstufe im Mittelpunkt, um den sich dann derjenige der Mittel- und Unterstufe, wenn irgend möglich, gruppiert. Sehr oft arbeiten Mittel-

und Oberstufe auch an derselben Geschichte. Bei der Behandlung der Kirchengeschichte muß jedoch öfter eine Trennung erfolgen. Die folgende Unterrichtsskizze schließt sich an den Stoff der vorhergehenden Woche an. In derselben beschäftigte uns das Thema: Liebe und Friede als Träger der Gemeinschaft. Die Stoffe waren: die Gemeinde zu Jerusalem nach der Ausgießung des Heiligen Geistes (Oberstufe), das Paradies und der Sündenfall (Mittelstufe), zu Hause bei der Mutter (Unterstufe).

Ober- und Mittelstufe stellen zu Beginn der Stunde die Überschrift der letzten nochmals auf. Lehrer: Heute soll uns nun beschäftigen, wie der Friede der Gemeinschaft gestört werden kann. Die Kleinen überlegen sich währenddessen, wovon wir in der letzten Religionsstunde sprachen. Die Oberstufe (5. bis 8. Schuljahr) beschäftigt sich still mit Apostelgeschichte 5, 1—11 (Ananias und Saphira), macht sich Notizen über Fragen, Gliederung und Besprechung. Die Mittelstufe (3. und 4. Schuljahr) liest aus ihrem Lesebuch, S. 255: „Ich mag nicht lügen.“ Kaum sehe ich vor der Unterstufe (1. und 2. Schuljahr), so will auch jedes gern sagen, was uns zuletzt so beschäftigte. Jedes weiß noch etwas zu erzählen, wie die Mutter so lieb und gut ist, wie sie besorgt ist, wie es ihr geholfen hat, wenn sich die Mutter freut usw. Lehrer: Wenn ihr jetzt einmal still nachdenkt, müßt ihr mir zugeben, daß sich eure Mutter nicht immer über euch freuen konnte. Die Kinder stuzen zuerst, die Finger kommen zaghaft. Dann berichten einige, wie sie vergaßen, der Mutter das Anmachholz zu holen, wie sie nicht kamen, als die Mutter rief, wie sie auf das Brüderchen nicht aufpaßten usw. Lehrer: Da habt ihr euch doch sicher nicht wohl gefühlt, als ihr der Mutter in ihr trauriges Gesicht schautet? Ja, da ist etwas zwischen dir und der Mutter, das weg muß. So ging es auch einst einem Mädchen, von der ich euch jetzt eine Geschichte erzähle. (Ich erzähle ihnen die Geschichte „Das Kanarienvögelchen“.) — Ist die Erzählung beendet, so warte ich etwas, und schon melden sich einige zum Wort. A.: Die Geschichte hat mir gefallen. D.: Ich freue mich, daß die Lina wieder beim neuen Hansel froh wurde. H.: Sie hätte es ja der Mutter doch gleich sagen können. (Die Kleinen antworten oft noch in der Mundart.) An.: Dem neuen Hansel wird sie aber nicht wieder den Zucker nehmen usw. Nun druckt das 1. Schuljahr LINA UND HANSEL und malen dazu. Das 2. Schuljahr schreibt: Was Lina tat.

Die Mittelstufe hat schon zugehört. Sie weiß viel an Georg zu rühmen, daß er so mutig die Wahrheit sagte. Em.: Es hat ihn aber sicher einen Kampf gekostet, als er hinter der Hecke stand. Lehrer: Stellt euch einmal vor, welche Gedanken ihm gekommen sein mögen! H.: Ich sag's nicht, der Vater weiß es nicht. Er.: Das war der Böse, der hätte gern gehabt, wenn Georg still gewesen wäre. Em. II.: Dann hätte er den ganzen Tag Angst gehabt. Erw.: Ich glaube, noch länger. Er hätte ja den Vater nicht angesehen. So ging mir's auch einmal. (Er berichtet davon.) R.: Georg wäre sicher kein braver Mann später geworden. D.: Er wäre kein General geworden. Lehrer: Stellt euch den Georg einmal vor, er hätte die Wahrheit nicht gesagt und säße mit dem Vater beim Abendessen! Wie würde er eine Angst haben! D.: Ich glaube, dann hätte er nichts essen können. (Die

Kinder spinnen den Gedanken des Unglücklichseins weiter aus.) Lehrer: Doch Georg war dem Lügner nicht gefolgt. Vorige Stunde und schon früher habt ihr von Menschen gehört, die dem Lügner gehorchten. — Adam und Eva. — D.: Die mußten auch aus dem Paradies heraus. El.: Die waren auch nicht wahr. R.: Deshalb ging es ihnen schlecht. Sie mußten von Gott fort, und Georg war froh beim Vater. — In dieser Weise wurde der Vergleich weiter geführt. Wo die Aussprache stockte, gab ich durch neuen Einwurf weiteren Arbeitsanstoß. Zur nächsten Stunde sollten sich nun alle überlegen, weshalb und wie wir in der Klasse gegen Kameraden und Lehrer wahr sein müssen. Nun liest diese Stufe nochmals das Lesestück und zum Vergleich aus der Biblischen Geschichte die Geschichte vom Sündenfall. — Mit der Oberstufe lese ich nun nochmals gemeinsam den Abschnitt von Ananias und Saphira im Testament durch. Ohne daß ich erst frage oder anrege, melden sie sich zum Wort. Jedes darf ausdrücken, was sein Herz bewegt. Fragen haben immer den Vortritt. Zuerst nehme ich die Schwächeren, daß ihnen die Begabteren nicht alles wegnehmen. R.: Woher wußte denn Petrus, daß Ananias nicht das ganze Geld hatte? W.: Der Heilige Geist hatte es ihm gesagt. D.: Vielleicht hat der Ananias auch etwas scheu geblickt und ist dem Petrus aufgefallen. Lehrer: Beides mag wohl der Fall gewesen sein. L.I: Mir erscheint die Strafe doch recht hart. Ananias hatte doch nur etwas behalten und gab doch viel für Gott. — Scheinbar hatte diese Frage alle bewegt; denn keins wußte recht den Zweifel zu beheben. — Lehrer: Die Erklärung finden wir in Vers 4 am Schluß. — Eins liest dort, und mehrere Kinder sprechen sich über die Heiligkeit Gottes aus. Eins erinnert an Sinai. Jetzt wird es ihnen klar, daß beide Gott betrügen wollten. Lehrer: Welche Unterredung mag wohl zu Hause stattgefunden haben? Erna schildert dies in anschaulicher Weise. N. wirft ein, daß das fast aussähe, als hätte der Satan dahinter gefessen. M.: Es war auch so wie im Paradiese der Satan der Urheber. D.: Der hatte dort den Frieden gestört und wollte ihn auch hier stören. Lehrer: Das glaube ich auch, und daher diese schwere Strafe. A.: Wie werden die Leute, die dabei standen, erschrocken sein. E.: Wie wird die Saphira gewartet haben. Lehrer: Wir lesen in Vers 7 Genaueres darüber. — Das böse Gewissen wird in ähnlicher Weise besprochen. Die Kinder werden angeregt, andere Beispiele zu suchen. — Nun lenke ich noch den Blick auf Vers 11. Eins liest ihn nochmals. Mehrere sprechen ihre Gedanken aus. Lehrer: Kinder, und Gott ist heute noch derselbe Gott. Wenn er nicht jede Lüge heute mit dem Tode bestraft, so weiß er sie doch, und wir müssen einmal Rechenschaft von jedem unnützen Wort geben, das wir geredet haben. Dieser Gedanke legte sich auch dem Dichter des Liedes: „O Heil'ger Geist, keh' bei uns ein“ auf die Seele. Darum schrieb er denselben in der 7. Strophe nieder. Schlagt das Lied nochmals auf. Komm heraus und lies die Strophe schön vor. (Alle Kinder der Klasse hören zu.) Diese Strophe wollen wir nun betend singen. Während des Gesanges stehen alle Kinder, und die Oberstufe und der Lehrer singen: „Gib, daß in reiner Heiligkeit wir führen unsre Lebenszeit“ usw.

6. Sprecherziehung und Sprachgestaltung. Unterrichtsbilder aus der einlässigen Landschule zu Winterbach.

Von Julius Scherer, Kirn (Nahe).

Grundschule.

Die Grundschule marschiert, mit Tafeln und Notizbüchern ausgerüstet, zu den Kornäckern am dicken Stein. Heute haben wir es gut getroffen: An einem Acker schneiden die Leute mit Sicheln und Sensen, daneben geht eine Mähmaschine; in den Nachbaräckern stehen schon die Kasten und Haufen in langen, stillen Reihen. An einem Rain haben wir schöne Sitzplätze gefunden. Wir teilen uns in die Arbeit. „Überlegt, was ihr schaffen wollt!“

2. Schuljahr. „Was ich vor mir sehe, schreibe ich auf“ (Korn, Leute, Roggen, Ähren, Stoppeln, Muhmen...). „Ich schreibe auf, was ich hören kann“ (reden, rufen, schreien, rattern, klappern...). „Wir wollen gemeinsam Tiere und Pflanzen aufsuchen und etwas von ihnen niederschreiben!“ „Wir malen!“ (Ähren, Blumen, Sichel...). „Den Kleinen möchten wir beim Erzählen zuhören und das Behaltene dann notieren.“

3. und 4. Schuljahr. „Ich beobachte dort den Mann und die Frau bei ihrer Arbeit.“ „Ich ihr kleines Kind am Ackerand.“ „Die Bewegungen der Pferde schreibe ich auf“ (gehen, wenden, treten, gucken...). „Ich setze mich mit meinem Notizbuch in die Nähe der Leute und achte auf ihr Gespräch.“ „Was der Vater heute abend von der Arbeit im Felde erzählt.“ „Wir fünf wollen zusammen arbeiten: Was von dem Getreide vor der Ernte zu berichten ist“ (pflügen, Pflug, Egge, Scholle, Säemann, Sack, walzen, eggen...). „Wir drei schreiben dann von dem, was nach der Ernte zu nennen wäre“ (heimfahren, Ähren raffen, dreschen, malen, Spreu, Körner, Speicher..., Mühle, Müller, mahlen, Kleie..., Bäcker, backen...). „In unserm Lesebuch sind Gedichte und Erzählungen, die suchen wir auf und lesen sie nachher vor.“

1. Schuljahr. Zwangloses Gespräch: Wie das Getreide geworden ist. Wir untersuchen Halme, Ähren, Rispen... Beobachten der Erntearbeit.

Arbeit an der Klangform: „Der Mann fährt mit der Sense durch die Frucht.“ „Sense, Sense, Sense...“ Wir machen die Bewegungen des Mähens und sprechen: „Sense, Sense...“ „Das klingt im Wort wie hier im Acker.“ „Laßt das s, e' und besonders das ‚n‘ klingen, dann wird's noch besser!“ „Ahen!“ „Dann klingt es auch so lange wie der Mann durch die Frucht fährt.“ — „Sichel“: „Hier ist der Klang heller, kürzer.“ „Die Frau macht auch mit den Armen kürzere Bogen.“ „i' heller, betonen!“ „Schnelle Armbewegung und sprechen: Sichel, Sichel, Sichel!“ — „Ahre“: „Ei, wie ist die voller Körner!“ „Das ‚ä‘ schwer und träge sprechen!“ „Wir können auch volle Ähren sein, wenn wir den Kopf zur Seite neigen und sprechen: Ahre, Ahre, Ahre...“ „Garbe‘ klingt auch so schwer.“ Aufhebewegung und Sprechen: „Garbe...“ „Kasten‘ hört sich so feststehend an.“ „In Seil‘ läuft's so langsam fort, wie es um die Garben sich legt.“ — „Binden.“ Wir

beobachten genau die Tätigkeit. Die beiden Strohseilenden werden leicht zusammengefügt, dann schnell umgedreht. „Führt leicht die Lippen zusammen, schnell auf!“ „bbbb...“ „Ein schnelles ‚in‘ dran: binden, binden...“ So binden wir mit dem Mund. — Andere Beobachtungen: Die Pferde stampfen. Wir machen die feste und schwere Gehbewegung und sprechen: „Stampfen, stampfen, stampfen...“ „Wenn wir das st, a und f hervortreten lassen, machen wir es wie die Pferde.“ „Die Erde soll dabei zittern, m‘ hinein!“ — Ein Pferd schüttelt sich. Wir hören, schütteln auch den Kopf und bringen durch die Ausatmung die leicht aufeinandergelegten Lippen zum Schwingen (Lippenzr): „Wrrr, wrrr, wrrr...“ „Hört den Fuhrmann!“ „Wrrr, br, br...“ — Beobachtungen an der Mähmaschine. „Wenn der Messerbalken auf die Erde kommt, läuft unten ein Mädchen.“ Die Rabbewegung stellen wir mit der Hand dar: rechtsherum, rechtsherum..., linksherum, linksherum..., rechtsherum — linksherum... „Zeichnet auf eure Tafel den hochgeklappten Messerbalken!“ „Malt unten das Mädchen dran!“ „Setz noch oben das Sitzchen des Fuhrmanns!“ Es entsteht das kleine Schreibschriftz. — „Der Balken fällt herunter, Achtung!“ „Sie will nicht angehen!“ „Drrr, drrr, drrr drrr.“ „Verstopft!“ „Setz arbeitet sie!“ „rrr...“ wrr, br, dr, rrrrr... —

Arbeitsbericht der andern Abteilungen. Aussprache.

Jahrgang 1—4. „Ich (Lehrer) bin der Bauersmann, ihr seid die Handwerksleute oder Kaufleute. Jeder von euch will dem Bauersmann etwas für die Ernte machen oder verkaufen. Überzeugt mich von der Güte eurer Ware, und daß ich sie notwendig gebrauche, sonst kaufe ich euch nichts ab!“ Da treten in bunter Reihe auf: Schmied, Wagner, Sattler, Pferdehändler, Schuhmacher, der Kaufmann mit Leinen, Hosenstoff, Hüten usw....

Den Bauersmann, der da vor uns arbeitet, bitte ich, seine Garben einmal aufzustellen; die Kinder des I. Jahrgangs sollen ihm dabei behilflich sein. „Ei, ein neuer Lehrer!“ (Zahlbegriff 10.) Ich sehe sie nachher an allen Kornhaufen herumlaufen und feststellen, ob die Sache stimmt.

Während dessen kommt uns (Jahrgang 2—4) ein glücklicher Einfall: Versteckt hinter dem hohen Kornacker, machen wir aus dem größten Mädchen eine Roggenmuhme. Schnell Klatschmohn und Kornblumen herbei! Die Bauersfrau schneidet uns die Halmbündel zur Hälfte ab. Damit verkleiden wir Arme, Kumpf und Beine, Ahren nach unten laufend, machen ebenso einen Hut, flechten reichlich Blumen hinein. Die abgeschnittenen unteren Halme bündeln wir zu einem langen Stock zusammen. „Nun schnell hinters Korn versteckt!“ Unsere Kleinen kommen! „Wir wollen Kränzchen wickeln, da sollt ihr uns im Korn Blumen pflücken!“ — Ein Schrei! Ein Flüchten zu uns! Wir haben zu viel Mut vorausgesetzt. Es dauert lange, bis sich die klopfenden Kinderherzen beruhigt und das Rätsel gelöst haben!

„Laß stehen die Blume,
geh‘ nicht ins Korn!
Die Roggenmuhme
geht um da vorn!

Wen sie beim Pflücken
sieht Halme knicken,
wer Ahren zertritt,
den nimmt sie mit!“

Wir sprechen und holen den Klang nicht nur aus dem Munde, sondern aus dem ganzen Körper:

„Laß stehen die Blume,
geh' nicht ins Korn!“
(Drohen mit der Hand.)

Der Körper wird mit erschüttert, das Zittern der Zunge bei „r“ in „Korn“ wird zum Zittern des Körpers. Das „o“ und „r“ sind länger, klarer, das „u“ ist tragender. Es ist eine Bewegung wie das Korn im Winde.

„Die Roggenmuhme
geht um da vorn!“

Oh, unsere Angst, wie unheimlich das „Muhme“ und „um“, wie leise tastend das „geht um da vorn“, wie lange hinlaufend wieder das „vorn“! Man möchte dabei den Körper heben, sich auf die Zehen stellen und gucken.

„Ben sie beim Pflücken“

(Der Körper bückt sich und macht mit den Händen die Pflückbewegung.)

Wie das ruckt im Körper!

Wie das ruckt im Wort!

„sieht Halme knicken“

(Die festgeballten, widereinandergelegten Fäuste drehen sich nach außen.)
Dieser Widerstand! Dieser Schmerz in der Handlung, im Laut!

„Wer Ahren zertritt“

Der ganze Körper wird in Anspruch genommen. Er macht die Tretbewegung mit den Beinen („zertritt“).

Der Schmerz ist größer, die Bewegung stärker, das Wort in seinem Lautbestand bewußter!

„Den nimmt sie mit“

Höchste Erregung, Entsetzen, stärkste Inanspruchnahme des Körpers! Er neigt sich vornüber, streckt bei „nimmt“ die Arme mit gespreizten Fingern nach vorn, um sich bei „mit“ zusammenzukrampfen und rückwärtszuziehen.

Sprechen im Zusammenhang, einmal, zweimal, zehnmal!

Unser Gasthörer, der Landwirt, fühlt sich verpflichtet, die Schularbeit zu unterstützen. Er hat eine „Beispielswirtschaft“. Etwa 15 verschiedene Fruchtformen wurden dieses Jahr zum Teil auf kleineren Versuchspartzen von ihm ausgestreut. Für die Naturkunde der Oberklasse will er uns von jeder Sorte ein paar Ahren mit Namensaufschrift schicken, nach dem Dreschen auch die Fruchtproben überlassen und die Erntemenge auf einer bestimmten Ackerfläche zahlenmäßig angeben.

Halt! Da steht ein Erntewagen. Frucht wird aufgeladen. Wir stellen uns um die Kornhaufen. Meine Zungen wissen Bescheid: Mäuse! Mäuse! Ein Herzhafter packt zu und hat eine lebend in den Händen. Schnell in die Mütze! Eine Überraschung für

die Oberklasse! Heute waren wir Glückskinder, sonst wären wir um dieses letzte Erlebnis ärmer geblieben.

Die Mädchen legen ihre Kornblumenkränzchen ums Haar; die Knaben haben Sträuße mit Klatschmohn. Ein Junge trägt hoch auf einer Stange einen großen Erntekranz. An der Spitze des Zuges marschirt unsere Roggenmuhme.

Im Klassenzimmer:

Die Oberstufe schreibt Fragen auf, die die Ausflügler von gestern beantworten sollen. Sie kann doch nicht achtlos an der Arbeit und dem Mitteilungsbedürfnis der Kleinen vorübergehen!

Es geschieht in Form von kleinen Sätzen, Niederschriften, Berichten, Aufsätzen, Zeichnungen, mündlichen Darstellungen.

Der 1. Jahrgang liest eine aus dem Erlebten geformte „Geschichte“, wobei Füllbildchen die noch nicht möglichen Wörter ersetzen. Auf dem Tisch steht ein kleiner Kasten mit unserer gefangenen Maus. Ein jeder will sie sehen. Ist das denn nicht eine solche, wie sie sie schon alle gesehen haben? Ja, es ist eine andere, sie wurde mit Freude eingefangen. Unser Held von gestern öffnet draußen auf dem Spielplatz vor leuchtenden Kinderaugen den Käfig. Ein Jubel! Befreit!

Im Schulzimmer sitzen Kinder der Unterklasse in großem Kreise auf dem Boden um ihre Mausemutter (ein älteres Mädchen der Oberklasse). Draußen auf dem Flur ist der Mausevater (die gefangene Maus). Wir übrigen sind Zuhörer und Zuschauer. Lebendiges Zwiegespräch zwischen Mutter und Kindern!

Es ist Abend. Der Vater ist nicht zurückgekommen. Sorge in der Mausefamilie. Angst. Steigerung der Angst. Kein Schlaf bei den Kindern. Einige wollen suchen, kommen zurück, berichten. Jammer, Jammer! Schlaflose Nacht. Morgen. Verzweiflung. Da — kommt der Vater! Endloser Jubel! Er muß erzählen, auf all die tausend Fragen Antwort geben!

*

Oberklasse (5. bis 8. Schuljahr). Es ist 10 Uhr abends. Mit Teppichen bepakt, warten schon die Kinder auf dem Schulhof. Alle sind dabei: die jüngeren wie die älteren, die ängstlichen wie die beherzten. Von den nahen Türen und Fenstern kommen Fragen herüber: „Was wollt ihr in später Stunde hier, wo geht's hin?“ „Hinaus ins Freie!“

Mit dem Liede „Wir wollen zu Land ausfahren“ durchbrechen wir die Dorfstille. Unser frischer Tritt und froher Klang findet freudigen Widerhall in den Herzen der Väter und Mütter, und dem Bauersmann im letzten Haus, der sein Scheunentor schließt, hüpf't's durch den Sinn: noch einmal jung sein, wie war es in meiner Kinderzeit so hart und kalt.

Eine mondhelle Sommernacht nimmt uns auf. Wir wollen hinüber zum Kuhpferch, wo die großen Getreidefelder stehen: Eine schweigende Gruppe schlängelt sich durch den Wiesenpfad. Von Zeit zu Zeit ein kleines Halt: Sternenglanz und Mondenschein zwingen zum befinnlichen Verweilen. Auf einem kleinen Wiesenhügel, der sich

mit seiner Spitze noch etwas zwischen einen Korn- und Gerstenacker schiebt, lagern wir uns. Die meisten Kinder liegen auf dem Rücken und schauen in den sternbesäten Himmel.

Langes Schweigen! —

„Zu unserer Stimmung paßt das Abendlied von Gottfried Keller.“ Ein Junge trägt es vor. „Im Sprechchor, Herr Lehrer, die Stimmung haben wir alle!“

| | |
|---|---|
| E. M. II. | Abendlied. |
| M. II (herzlich, jugendfrisch) | Augen, meine lieben Fensterlein, gebt mir schon so lange holden Schein, lasset freundlich Bild um Bild herein! |
| M. I. u. II. (innig, bittend, drängend) | Einmal werdet ihr verdunkelt sein! |
| E. K. II. (taurig) | Fallen einst die müden Lider zu, |
| E. K. II. | löscht ihr aus, |
| E. M. II. | dann hat die Seele Ruh': |
| Ges. Chor (sterbend, hauchend) | Lastend streift sie ab die Wanderschuh', |
| E. M. II. | legt sich auch in ihre finstre Truh'! |
| E. M. II. | Noch zwei Fünkeln sieht sie glimmend stehn, |
| E. M. I. | wie zwei Sternlein innerlich zu sehn, |
| E. M. I. | bis sie schwanken — |
| E. M. II. (verklärend, hauchend) | und dann — |
| M. II. | auch vergehn, wie von eines Falters Flügelwehn, doch, noch wandl' ich auf dem Abendfeld, nur dem sinkenden Gestirn gefellt. |
| Ges. Chor (frisch — Lebensfreude) | Trinkt, o Augen, was die Wimper hält, von dem goldnen Überfluß der Welt! |

| | |
|---------------|----------------------------------|
| Anmerkung: M. | = Mädchen |
| K. | = Knaben |
| Ges. Chor | = Gesamtchor |
| E. | = Einzelstimme |
| M. I. | = helle Mädchenstimme (Gruppe) |
| M. II. | = dunkle Mädchenstimme (Gruppe). |

„Stellt einmal Bildchen vom Korn, denen wir unsere Augen nicht verschließen wollen, zusammen!“

Der Säemann schreitet über den Acker. — Grüne Saat und erster Schneefall. — Grüne Saat und Maitregen. — Wallende Fruchtfelder im Frühlingswind. — Kinder mit Kornblumensträußen. — Das goldne Ahrenfeld. — Gemarkung voller Kornlasten. — Eine Schulkasse lauscht am Acker. — „Das Bild von der grünen Saat und dem ersten Schneefall könnten wir ausmalen.“ „Die Mädchen sind die keimende Saat, die Knaben die Schneeflocken.“ Darstellung in der Form des lebendigen Zwiesgesprächs. Die Körner stecken in der dunklen Erde, Schollen liegen darauf. Steine drücken. Keimen. Wurzelfassen. Sehnsucht zum Licht. Durchbrechen der Erde. Jubel im Sonnenlicht. Wehen im Herbstwind. Da — Flockenwirbel! Dort enttäuschte

Hoffnung, hier Überzeugen von der Notwendigkeit des Schutzes gegen Winterkälte. Ruhe ist gut. Endlich die Bitte, die Saat gut einzubetten. Stille!

„Kinder, denkt an das letzte Bild: Lauschende Kinder am Kornfeld!“ „Die Eindrücke um uns wollen wir mit unsern Ohren einfangen,“ „und dann durch unsere Sprache wiedergeben.“ „Wir können also an dem Wortklang, dem Ausdruck, feststellen, ob wir mit dem Ohr den richtigen Eindruck von der Wirklichkeit bekommen haben.“

„Korn“, „Korn“, „Korn“. „Herr Lehrer, sprechen Sie es einmal! noch einmal!“ „Im ‚r‘ und ‚n‘ spürt man das Weite, Viele, Fortlaufende.“ „Im ‚o‘ das Volle.“ „Korn“, „Korn“, „Korn“... — „Getreide“. „Hier müssen wir das Feststehende, das Schwere, das Getragenwerden hineinlegen“ (t, ei, e). — „Acker“, „Acker“. (Das Wort hüpfte von Mund zu Mund im Kreis herum, vom Mund des Lehrers in den des Schülers, wieder zurück und wieder zum Schüler.) „Wie wir durch das ‚a‘ die freie, offene Fläche kennzeichnen, im ‚ck‘ aber gleichsam wie durch die Schollen, Steine, Mulden in unserm Gang gehemmt werden!“ — „Saat“. „Hier ist aber keine Hemmung darin, frei und gleichmäßig ist’s, still stehen die jungen Halmchen da, so weit das Auge reicht.“ „Hörchen wir einmal hinein in das Ahrenmeer!“ „Der Wind will sich auf die Ahren legen, aber diese Gruppe schiebt ihn auf die Schultern der Nachbargruppe, die biegt aus, er muß auf die nächste uff.“ „Hört!“ „Winde wehen, Winde wehen, Winde wehen.“ „Raum merkbar ist die Bewegung.“ „Durch w, h, n, durch Betonung des i und e können wir diesen Vorgang darstellen.“ „Hauchen“, „säufeln“, „leise“, „heimlich“, „lispeln“, „wispern“, „flüstern“, „tuscheln“,... „Was bei den letzten Wörtern die Ahren aber schon die Köpfe zusammenstecken!“ (p, st, t.)

Junge und alte Halme flüstern, wispern... Wir sprechen in hoher und tiefer Stimmlage: sie erzählen sich Freudiges und Trauriges. Das Wort bekommt eine Klangfarbe. In ein und dasselbe Wort legen wir die verschiedensten Stimmungen: Schmerz, Trauer, Freude, Zweifel, Jubel... „Schwanken“. „Nochmal! Nochmal!“ „Herr Lehrer, Sie!“ „Ihr zweites Wort war das bestgesprochene.“ „Durch das Anheben des ‚sch‘ und das schnelle ‚an‘ konnten wir so recht den Schwung, das Biegen der Halme vernehmen.“

Da drüben am Ackerrande klingt’s aber schon stärker! Die Luft greift hinein. „Luft“, „Luft“, „Luft“, „Luft“. „Die Ahren ballen sich zu Klumpen.“ „Es ist ein Rauschen, Rauschen, Rauschen...“ „Der legt die stärkere Bewegung in das r, die... in das au, ich in das sch.“ „Sie legten sie in die drei Laute gleichzeitig.“ „Aber! Einzelne! Alle! — „Raunen.“ „Das ‚n‘ schwächt die Bewegung ab.“ „Herr Lehrer, Sie geben jedem Laut etwas mehr Luft bei, die legt dann so etwas Geisterhaftes hinein.“ „Das au in raunen, lauschen, rauschen, Traum stimmt uns so ernst, so nachdenklich.“ „Ich werde so ängstlich.“

„Hörch!“ „Da greift jetzt der Wind in den Gerstenacker.“ „Wie dürr, blechern das klingt!“ „Es raschelt.“ „Raschelt, raschelt...“. Zwei Jungen gehen hinüber an den Haferacker und lauschen. „Es rappelt dort.“ „Das a muß hell klingen, das p

schnell kommen; Topf-, Glascherben schlagen so gegeneinander.“ Ein Kind gibt uns zusammenfassend eine Schilderung des heutigen Abends, gebraucht dabei auch größtenteils die vorhin aufgegriffenen Ausdrücke und gibt sie auch in ihrer Klangform so wieder.

Wir bewundern die Klangwirkung.

In uns bekannten Gedichten und Erzählungen halten wir Umschau, ob auch hier die Gleichheit von schöner Form und tiefem Inhalt vorhanden ist.

„Wenn jetzt der Sturm in die Frucht segte!“ „Dann würden die Halme schaukeln, biegen, aneinanderschlagen, anprallen, brechen, knicken, knacken, krachen...“ „Sturm“, „Sturm“, „Sturm“. „Das st muß scharf einsetzen, das u schnell folgen, das r und m aber müßten länger anhalten.“ „Da fehlen nur noch Blitz und Donner.“ Starke und schnelle Bewegungen um uns! So stark und viel bauen sie sich auch in der Klangform! „Wörter, die das Starkbewegliche in ihrer Form bergen!“ Beispiele aus der Literatur! „Am Tage werden wir solche mehr entdecken.“ „Grund?“ „Die Natur ist dann voller Unruhe, Bewegung.“ „Wir schneiden morgen hier Korn, ich will dann einmal beobachten. Ich nehme mein Notizbuch mit, schreibe alles auf und gebe euch Bericht.“ (Körn, Geträcke, Schnitter, wegen, rattern, stampfen, schwitzen, arbeiten, Geklirr, brennen, flackern, Gepolter...)

Heimweg! Plötzlich ein Stocken! Eine aufgestöberte Hühnerkette zieht ab: schrrrrrr. — Surren, schnurren, flirren, schwirren, schauen, schwimmen...

Ein kleiner Umweg: am Forsthaus vorbei durch den nächtlichen Wald! Die kleine Schar drängt sich dichter an mich. Die Beklommenheit weicht, als auch hier wie unten am Kornfeld unser Ohrgefühl nach Eindrücken tastet. (Schweigen, — ich erinnere an Böcklins „Schweigen im Walde“ —, gruseln, heulen, Stille, Frieden Ruhe...)

Mit den Augen des Malers schauen wir zum Waldrand hinaus aufs freie Feld. Unten am „Dicken Stein“ letztes Halt. Zu unsern Füßen das schlummernde Dörflein.

Aussprache: Von der Unruhe in uns, im Dorf, Feld, im Volk, in der Welt. Von der Sehnsucht nach Licht, nach Ruhe um uns, in uns. Von Zeit und Ewigkeit. Von der Lebensverneinung und Lebensbejahung. Von der Lebensfreude.

„Trinkt, o Augen, was die Wimper hält
von dem goldnen Überfluß der Welt!“

Am andern Tag.

„Herr Lehrer, in Erinnerung an gestern abend wollen wir Gedichte suchen und vortragen!“

Heiliges Werk. Von R. F. Meyer.

Sommer. Von F. Knodt.

König Sommer. Von G. Falke.

In der Reife. Von R. Busse.

Kornrauschen. Von F. Avenarius.

Stimmen im Korn. Von L. v. Strauß und Torney.

Abseits. Von Th. Storm.

Bis die Glocke sich verkühlet ... bis „Holder Friede“ usw. Aus Schillers „Glocke“.

Abend wird es wieder. Von Hoffmann v. Fallersleben.

Wie so leis die Blätter wehn. Von Kl. Brentano.

Mondnacht. Von Joh. Fr. v. Eichendorff.

Wanderers Nachtlied. Von J. W. v. Goethe.

Ein Gleiches.

Bei manchen Darbietungen haben wir dies oder das zu klären, hinzuzufügen. Die eine oder andere lassen wir uns zwei-, dreimal vorsprechen. Die Kinder suchen weiter. Die Gedichte, die am besten gefallen, werden freiwillig gelernt und in den nächsten Stunden geboten.

„Kinder, ich will euch auch ein Gedicht vortragen!“

Säerspruch. Von K. F. Meyer.

Bemeßt den Schritt! Bemeßt den Schwung!

Die Erde bleibt noch lange jung!

Dort fällt ein Korn, das stirbt und ruht.

Die Ruh' ist süß. Es hat es gut.

Hier eins, das durch die Scholle bricht.

Es hat es gut. Süß ist das Licht.

Und keines fällt aus dieser Welt,

und jedes fällt, wie's Gott gefällt!

Da sich kein Kind freiwillig erhebt, um es auch zu sprechen, wiederhole ich. Ein Kind spricht, ein zweites, ein drittes. „Das Gedicht stimmt uns so ernst.“ „In Ihrem Gesichtsausdruck lag auch eine Feierlichkeit.“ „Wir schauen die heilige Arbeit des Landmannes.“ „Mit festem Schritt streut er den Samen.“ „So fest und bestimmt ging der Dichter wohl auch seinen Lebensweg.“ Ein Junge: „Als Säemann will ich hin- und hergehen und streuen, und ihr sollt dann dabei das Gedicht sprechen!“

„Bemeßt den Schritt. Bemeßt den Schwung...“

Wir heben den schweren Rhythmus heraus; das Melodische tritt zurück. „Was klingen aus der Mitte des Gedichtes starke Gegensätze“:

Vergehen — Werden,

Sterben — Auferstehen,

Friede — Kampf,

Stille — Erregung,

zeitliches Leben — göttliches Walten.

„Wie der säende Landmann tragen wir in uns den Glauben an das Früchtebringen unserer Arbeit.“ „Aus dem Gedicht dringt Zuversicht.“ „Der Dichter muß schon ein älterer Mann gewesen sein, sonst hätte er diese gereifte Lebensauffassung nicht gehabt.“

Ich berichte aus seinem Leben, daß er sehr spät seine Berufung zum Dichter fühlte. An der Tafel entsteht der Gefühlsverlauf als Linie dargestellt, aus dem heraus das Gedicht geboren wurde.

„Bemeßt den Schritt! Bemeßt den Schwung!“

„Diese Stelle könnte eine Stimme allein sprechen; denn ein Säemann geht durch das Feld.“ Einzelstimmen sprechen. „Wir bekommen aber das Ernste und Schwere nicht so heraus.“ „Die Knabengruppe muß übernehmen: Bemeßt den Schritt! Dann setzen wir alle (Gesamtchor) ein: Bemeßt den Schwung!“ Wir sprechen einz, zwei, dreimal... Die Armbewegungen helfen, um in den Rhythmus zu kommen. An „Schritt“ und „Schwung“ arbeiten wir besonders. „Das ‚u‘ muß kurz kommen, ‚ng‘ nachfliegen, nasalisiert, das ‚schw‘ ausholend ansetzen.“ „Schwung“, „Schwung“, „Schritt“, „Schwung“, „Schritt“, „Schwung“.

„Die Erde bleibt noch lange jung.“

„Das müssen die Mädchen sagen, mit hellen, zuversichtlichen Stimmen, leicht, beschwingt, doch nicht zu sehr die ernste Gesamtstimmung durchbrechen.“ „Hier ist etwas wie Frühling, keimende Saat, Jugendkraft.“ „Dem Wort ‚Erde‘ gebührt ein heller Glanz, die Stimme etwas betonend nach oben führen. ‚de‘ leicht als Endung aufsetzen.“ „Wir bekommen die Stelle leichter heraus, wenn wir an Frühlingswiesen, Sonnenschein und Vogelstimmen denken.“

„Dort fällt ein Korn.“

„Den Teil muß ein Knabe allein sagen. Stille ist's. Vom Sterben ist die Rede.“ „Dort fällt ein Korn“, „dort fällt ein Korn...“. „Sie, Herr Lehrer!“ Uns gelingt die Stelle nicht. „Der Dichter will unsern Blick auf das eine Körnlein richten.“ „Ah, das ‚dort‘ ist leicht anzuhoben, dann eine Pause, die Stimme muß von oben nach unten verlaufen.“ „Anzeichnen!“

„Das stirbt und ruft.“

„Wie stellen wir die große Ruhe dar? Vermutungen!“ „Die Knaben mit den tiefen Stimmen setzen ein, führen fort: Das stirbt und ruft.“ „Der Vortrag muß sich verlangsamten.“ „Üben!“

„Die Ruh' ist süß. Es hat es gut.“

„Es ist aber keine eisige, schaurige Totenstille!“ „Der Dichter hauchte ihr etwas Wohliges, Wärmendes ein!“ „Die Ruh' ist süß. Es hat es gut.“ „Das müssen hellere Stimmen sein, die hier beenden!“ Die Knabengruppe I (mit den hellen Stimmen) belebte ein wenig: „Die Ruh' ist süß.“ Die Mädchengruppe II (mit den dunklen Stimmen) schwächt wieder ab: „Es hat es gut.“

„Hier eins, das durch die Scholle bricht.“

Lichtsehnsucht! „Eine feste, klare Knabenstimme muß sie ausdrücken.“ Wir haben sie schnell gefunden. „Wenn wir vorhin dem ‚dort‘ ein wenig Kraft gaben, müssen wir auch jetzt das ‚hier eins‘ etwas herausheben.“ „Die Stimmführung von unten nach oben.“ Es entsteht ein Wettstreit im Sprechen dieser schönsten Stelle. „Wir hören in ‚Scholle‘ noch nicht genug den Widerstand und in ‚bricht‘ die Kraft.“ „„oll‘ voller, mehr runden. In ‚bricht‘ müssen wir hören, wie die Scholle auseinander gedrängt wird.“ „„Herr Lehrer, Sie müssen sprechen!“ „„Bei ‚br‘ gehen Ihre Lippen so schnell voneinander, das i klingt so spitz und scharf, das t kennzeichnet die nach oben strebende Wucht.“ Es entsteht ein Sprechfangballspiel mit „„Hier eins, das durch die Scholle bricht.“

„Es hat es gut. Süß ist das Licht!“

Erlösende Freude folgt auf diese Spannung, diesen Kampf, diesen Sieg! Mädchengruppe I greift mit Erregung auf: „Es hat es gut.“ Und alle Mädchen (I und II) führen in triumphierendem Jubel diesen Lichtwillen fort: „Süß ist das Licht!“ „„Hinter ‚bricht‘ und ‚gut‘ sind die Pausen zu kürzen. Wir müssen drängen.“

„Und keines fällt aus dieser Welt,
und jedes fällt, wie's Gott gefällt!“

„Über diesem Erdengeschehen mit seiner Ruhe und Hast, seinem Leben und Sterben waltet die ewige Gottheit.“ „„Vorschläge zur Darstellung!“ „„Kraft, Bestimmtheit, Erhabenheit muß zum Ausdruck kommen.“ „„Das vermag nur der Gesamtchor.“ Wir sprechen aus satter Atmung heraus, greifen jeden laut, besonders die Selbstlaute voll und die Konsonanten hervortretend, bedeutend.

Es folgt nun die Gesamterfassung des Inhalts durch das Hineinsprechen in seine Klangform.

| | |
|---------------------------|---|
| (Einzelf. K.). | Säerspruch. |
| (Halbchor K.). | Bemeßt den Schritt! (Gesamtchor:) Bemeßt den Schwung! |
| (Halbchor M.). | Die Erde bleibt noch lange jung. |
| (Einzelf. K.). | Dort fällt ein Korn, |
| (K.-Gruppe II.) | das stirbt und ruht. |
| (M.-Gruppe I.) | Die Ruh' ist süß. (M.-Gruppe II.): Es hat es gut. |
| (Einzelf. K.) | Hier eins, das durch die Scholle bricht! |
| (M.-Gruppe I.) | Es hat es gut. (Halbchor M.): Süß ist das Licht!! |
| (Gesamtchor). | Und keines fällt aus dieser Welt, und jedes fällt, wie's Gott gefällt! |

Die nachfolgenden Stunden geben dem schöpferischen Gestaltungstrieb und -willen ausreichend Gelegenheit, sich auszuwirken.

Aus der persönlichen Innerlichkeit und dem wachsenden Arbeitsbewußtsein heraus will auch der Körper durch Bewegungen das gemeinsam Erlebte gemeinsam ausdrücken.

Auf dem Spielplatz.

Die Grundschulklasse sät, mäht, bindet, trägt, schüttelt, rafft Ähren, „dengelt“, fährt mit den Säulen, drischt (Dreschertakt). Die Mädchen binden noch einmal Kränze.

Singspiele mit Bewegung:

Wollt ihr wissen, wie der Bauer...

Morgen woll'n wir Hafer mä'h'n, morgen woll'n wir binden...

Zieh, Schimmel, zieh...

Die Oberklasse kleidet landwirtschaftliche Arbeiten in bestimmte turnerische Übungen und gestaltet sie rhythmisch aus.

Bewegungsreigen — Volkstanz:

Wollt ihr wissen, und wollt ihr verstehn,
wie der Bauer tut seine Arbeit?
Und er sät die Saat, und er mäht die Mahd,
und er ruht sich aus von der Arbeit.
Und er stapft mit dem Fuß,
und er klatscht in die Hand
so freudevoll, so freudevoll,
und er dreht sich herum im Kreise.
Will sehn, was kommt an meine Hand,
will sehn, was kommt zum Tanze.
Ein junges Mädchen, so hübsch und so fein,
so schön in ihrem Kranze.
Und ich hab' dich so lieb,
und ich steh' dir so nah,
und ich kann dir nicht sagen,
wie lieb ich dich hab',
und ich lasse dich stehn für 'nen andern!

Aussprüche, Berichte, eigene Gedichte, Aufsätze, Rätsel, Zeichnungen, eigene Kompositionen werden frei und heimlich geformt und der Erlebnis- und Arbeitsgemeinschaft mit Freuden geboten.

*

Zum Schluß einige Beispiele für dichterisches Schaffen aus der Schule zu Winterbach:

Nacht.

Leise steigt der Morgen nieder
und der Wind, er säuselt wieder
durch der Bäume wiegendes Geäst.

Noch wandre ich am finstern Abend,
und köstlich von der Luft erlabend
durchwebet Windeshauch so lind mein Haar.

Vergangen ist das mächt'ge Schweigen,
und auf den Bäumen, die sich leise neigen,
fangen die Vögelein zu zwitschern an.

J. B.

Aus meinem Leben,

(Der dicke Stein.)

Träumend lag ich Jahrtausend
im Schoße der Mutter Erd';
ich sann und fragt mich oft selber,
ob niemand mir Freiheit beschert.

Und als ich endlich erwachte
war alles, wie im Traum ich's gedacht:
die Sonne glänzte und strahlte
in der schönsten Frühlingspracht.

Ich sah den klarblauen Himmel im Traum,
die bunten Blumen im Feld,
die wunderschönen Früchte,
die wonnig und sonnige Welt.

An meiner linken Seite floss
ein Bächlein klein und schwach,
und unten zu meinen Füßen
lag's Dörflein Winterbach.

A. W.

Das Frühlingskind.

Leise kommt vom Himmel
das zarte Frühlingskind,
von Englein getragen,
ummoben von sanftem Wind.
Sein Haar, es ist umkränzet
von Blümlein wunderfein,
und seine Augen glänzen
als wie Karfunkelstein.

A. W.

Sturm.

Hört ihr des Sturmes Brausen?
Hört ihr sein Heulen über Felder sausen?
Hört, wie er durch die Äste segt!
Wie er die Blätter durch die Lüfte trägt!

Jetzt aber wiegt er sachte die Gipfel,
und leichte Winde durchwehen die Wipfel.
Reiß' zieht er über die Herbstnatur,
weit wandert er über die tote Flur.

Doch wieder peitscht er die Felder mächtig,
zerstreuet, was im Sommer prächtig.
Er um die Häuser stürmt und jagt
und hört nicht drauf, wenn jemand klagt.

F. A.

Es ist so still geworden.

Heimlich zieht sich der Dämmerfrieden über die Natur. Seine graudüsteren Schatten umhüllen Wald und Feld. Gespensterhaft sehen die wandernden Wolken aus. Ein heimliches Gruseln kommt über mich. Das Heimchen aber will mich durch sein leises Zirpen wieder aufmuntern. Sein zartes Stimmchen allein ist in meiner Umgebung zu hören.

Aber den Waldsee hin gleitet der goldne Mondenschein. Leise schaukelt das Schilf hin und her. Zwei Nehtälbchen träumen am Ufer. Ganz leise flüstern sich die Bäume noch den Gutenachtgruß zu. Die Blümlein sind schon lange eingeschlafen. Friedlich nicken sie im Traume vor sich hin.

Eine alte Eiche atmet noch einmal tief auf. Jetzt herrscht Totenstille.
Gottes segnende Vateraugen schauen noch einmal liebevoll zu uns herab.

A. W.

7. Die Arbeiten an der Ganzschrift „Heimat“ von Clara Viebig in der einlässigen Landschule (6.–8. Schuljahr).

Von Willi Köfeler, Eckweiler (Kreis Kreuznach).

„Wo dir Gottes Sonne zuerst schien, wo dir die Sterne des Himmels zuerst leuchteten, wo seine Blicke dir zuerst seine Allmacht offenbarten und seine Sturmwinde dir mit heiligen Schrecken durch die Seele brausten: da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland.“ „Und seien es kahle Felsen und öde Inseln, und wohne Armut und Mühe dort mit dir, du mußt das Land ewig liebhaben; denn du bist ein Mensch und sollst es nicht vergessen, sondern behalten in deinem Herzen.“ So umschreibt E. M. Arndt die Heimatliebe.

Irgendwo las ich: Es ist Zollrevision. Der gestrenge Zollbeamte öffnet auch das Bündel eines bescheidenen Wanderers. Als letzte der ewigen Habseligkeiten findet er ein Kästchen. Er öffnet. Mit Erde ist's gefüllt. Heimaterde, die der Wandernde in der Fremde als teures Kleinod bewahren wird, als Symbol seiner innigen Heimatliebe; Heimaterde, auf die er vielleicht in seiner Todesstunde im fremden Land sein müdes Haupt betten wird.

Heimatliebe! Das ist die Grundstimmung, die wie ein anhaltender Ton durch die Lektüre der Eifelerzählung „Heimat“ von Clara Viebig durchklingen muß, und dieser Ton wird eine Resonanz finden auf der Seelenharfe der Kinder — und wird fortzuschwingen.

Weiter las ich, daß irgendwo ein altes Schloß steht. Und im verfallenen Saale dieses Schlosses erklingt zur bestimmten Stunde eine Melodie — welkenfern, sehnsuchtsvoll und traurig. Man sagt, daß einst eine Frau hier am Spinett gesessen und ihre ganze Seele in diese Melodie hineingelegt habe. Seit der Zeit klingen die Töne und schwingen. Und der Ton, der in den Kindern erklingen ist, auch er wird fortzuschwingen und weiterklingen, auch dann, wenn sich einst die Schultür hinter ihnen für immer geschlossen hat.

Klingt die Heimatliebe durch die Schularbeit an der Erzählung von Clara Viebig hindurch, dann erscheint auch die intellektuelle Geistesarbeit an dieser Ganzschrift nicht so kühl sachlich, wie sie die Buchstaben der folgenden Darstellung wiedergeben, sondern auch da erwärmt der Pulsschlag des Gefühls die Arbeit.

In einer einlässigen Volksschule mit 61 Kindern lasen wir die Schrift. Kindern des 6. bis 8. Schuljahres bereitet die sprachliche und inhaltliche Seite der Erzählung wenig Schwierigkeiten. Es erscheint mir nicht unbedingt notwendig, daß man die Eifelandschaft vor der Lektüre im erdkundlichen Unterrichte betrachtet habe. Wir hatten es so gemacht, und ich mußte mir am Schluß der Lektüre von den Kindern sagen lassen: „Ich kann mir die Eifel jetzt viel besser vorstellen als vorher.“

Die alte Erfahrung, daß die meisten Kinder die Schrift ohne Aufforderung des Lehrers nach zwei bis drei Tagen selbständig gelesen haben, bestätigte sich. Für die weniger literarisch Interessierten erfolgten dann täglich abschnittweise Lesenaufgaben.

In der gemeinsamen Klassenarbeit wurde als erstes der Gesamteindruck wiedergegeben. Die Aussprache beschäftigte sich zumeist mit der Handlung an sich. Das ist wohl das, was die Kinder am stärksten anregt.

Nun wurde die Aufmerksamkeit der Exposition zugewandt. Schon der erste Satz ist eine treffende Charakteristik des Helden: „Der Bräuersch Lippi war nie vom Dorf fortgekommen.“ An diesen Satz schloß sich eine freie Aussprache an, die hier teilweise wiedergegeben sei:

Ein Kind liest den Satz vor.

Kind: Ich würde das nie betonen.

K.: Ich will fragen, was Bräuersch Lippi heißt.

K.: Das ist so geschrieben.

K.: Wie denn? Du mußt darauf eingehen.

K.: Bräuersch Lippi, das sch haben sie nur angehängt. So sagen wir auch: Schneidersch Otto.

K.: Bräuer Lippi hört sich nicht schön an. Man kann besser Bräuersch Lippi sagen.

K.: Die Leute in der Eifel sprechen die Namen so wie wir aus. Clara Wiebig hat so geschrieben, wie sie da sprechen.

K.: Der Bräuersch Lippi wollte nicht fort. Später kam er doch fort. Er mußte nach Trier.

K.: Wir können nichts mehr davon erzählen.

K.: Die Frieda sagt, man kann nichts erzählen, doch! wie wir uns das Dorf denken.

K.: Seine Hütte lag in der Nähe des Dorfes. Die Einwohner des Dorfes waren arm.

Folgt Schilderung des Dorfes.

K.: Wir denken alle an Eckweiler; so stellen wir uns das Eifeldorf vor.

K.: Unser Dorf ist schöner als das Eifeldorf.

K.: Wir denken doch an Eckweiler und machen es ärmer.

K.: Der Bräuersch Lippi war nie vom Dorf fortgekommen. Manche Leute sagen: „Bleib zu Hause. Zu Hause ist's am schönsten.“ Wenn einer verreisen will und sagt zu jemand: „Komm, geh mit“, dann antwortet der: „Ach, ich bleibe de liebste dehem.“ Zu Hause ist's am schönsten.

K.: Der Lippi konnte nicht fortgehen, er bekam Sehnsucht, wenn er einkaufen ging.

K.: Das glaube ich nicht, er war doch schnell wieder zu Hause.

Lehrer: Denkt, er kommt in die Stadt.

K.: Er meint, das wäre die ganze Welt.

K.: Ich dachte, es gibt nichts Größeres als meine Heimat, bis ich in die Stadt kam.

K.: Soviel Menschen wie in der Stadt hatte der Lippi noch nicht gesehen. Er ist oft angerannt.

K.: An den Häusern ist er vorbeigegangen.

K.: Am Bahnhof ging's vielleicht: sch — sch — sch, da ist er zurückgefallen und erschrocken. Ich denke an die Geschichte: Als ich das erstemal auf dem Dampfwagen saß. (Es folgen weitere Ausführungen darüber.)

K.: Die Leute hat er nicht verstanden, weil sie anders gesprochen haben.

K.: Lippi konnte doch nicht in die Stadt gehen, er hat ja den Weg nicht gekannt.

K.: Wenn er einmal da war, wußte er den Weg.

K.: Er hätte ja auch fragen können.

Als Endergebnis wird festgestellt, daß Lippi weder in der Stadt noch an irgend-einem andern Orte, der fern seiner Heimat lag, hätte heimisch werden können. Mit seinem Heimatflecken in der Eifel war er eng verbunden; in ihr war er aufgewachsen und schließlich mit ihr verwachsen. In dieser Feststellung liegen neue Spannungsgesühle verankert, die erregt und ausgelöst werden, sobald man in der Lektüre erfährt, daß Mächte tätig sind, die Lippi in eine andere Umgebung bringen wollen. Es ist vorauszusehen, daß ein Widerstreit entstehen wird zwischen der Heimatliebe des Lippi und denen, die ihm seine Heimat nehmen wollen.

Die logische Fortführung des angespannten Gedankens verlangt eine Darstellung der äußeren und inneren Bindung des Helden an seine Heimat. Wie ist der Held äußerlich, in seiner Lebenshaltung mit der Heimat verbunden? Die Quellen gaben ihm zu trinken, „man brauchte nur die Kappe volllaufen zu lassen“, und Nestler mit Eiern, reife Beeren, Rüben und Kartoffeln gab es, und „um die Heiligenbilder neigten sich die Apfelbäume“. Am Kurhaus im Tälchen sammelte er die Zigarrenstummel. Der Wald schenkte ihm das Laub zu seinem Bettsack und auch das Brennholz. Seine Hütte brauchte er kaum, in der sonnenwarmen Lavaasche in der Höhle auf der schwarzen Ley schlief es sich noch besser als in seiner Hütte. — Sein früheres Familienleben wird Gegenstand der Betrachtung. Die Handlung wird in die Vergangenheit zurückgesponnen über den Text des Buches hinaus. Immer seine enge Heimatverbundenheit!

Die Tatsache der inneren Bindung an die Heimat drängt sich auch Kindern von selbst auf, wenn sie lesen, daß er vom Landarmenhaus in Trier, wohin ihn der Gendarm gebracht hatte, bis nach Konfuß, dem Eifeldörfchen zu Fuß gelaufen ist. Die weißen Tischdecken, das weiche Federbett, der schöne Spitalgarten usw., alles konnte ihm seine Heimat nicht ersetzen. Lieber darben, als die Heimat verlassen. Will man seine Heimatliebe ganz aus der Nähe betrachten, so lese man den Dialog zwischen dem Pfarrer und Lippi, der in dem Ausschrei gipfelt: „Ech sei doch net landarm — hei, hei is mein Land. Hei bleüven ech!“ oder man wähle den Dialog zwischen der Schwester Daria und Lippi. „Ich wallsaahren aach!“ sagte er und dachte dabei an seine Heimat, an die schwarze Ley, das sollte sein Wallfahrtsziel sein. Ein Ausschnitt aus einer Klassenaussprache über das Heimatgefühl des Lippi möge sich hier anschließen:

K.: Sein Herz klopft, wenn er an seine Heimat denkt. In seiner Heimat schlägt es ruhig. Da hat er kein Heimweh.

K.: Das Heimatgefühl hat ihn nach der blühenden Heimat zurückgetrieben.

K.: Sein Herz wurde krank, da hatte er Sehnsucht nach seiner Heimat.

K.: Er hatte auch Liebe zur Heimat.

K.: Er dachte an die schwarze Ley, wie er geschlafen hat, wie die Fledermäuse um ihn herumgeflattert sind und die Raubvögel gesungen haben...

K.: Gepfiffen!

K.: Nein, sie haben geschrien.

K.: Lippi dachte auch an das Kurhaus. Als er im Landarmenhaus war, konnte er keine Zigarrenstummel auffuchen. Das konnte er nicht lassen, weil er von jung auf dran gewöhnt war.

K.: Als er in Trier im Bett lag und zum Fenster hinaus sah, hatte er Sehnsucht. Er sah die schwarze Ley.

K.: Die konnte er nicht sehen, die war weit weg.

K.: Gertrud sagte: „Er sah die schwarze Ley“, das kann doch wahr sein. Er sah sie im Geiste.

K.: Die Mosellandschaft kümmerte ihn nicht.

K.: Man hätte ihn können in den herrlichsten Palast bringen, aber das Heimweh hätte ihn dazu getrieben, daß ihm seine Hütte an der schwarzen Ley lieber war.

K.: Clara Viebig hat geschildert, wie schön es in der Eifel war. Da waren viele Nester mit Eiern. Da hat der Lippi auch dran gedacht.

K.: Als er im Eisenbahnzug saß, da schrie er auf. Er schrie nach seiner Heimat. Er meinte, die Berge würden ihm rufen, er solle umkehren.

K.: Ich glaube, wenn heute noch so alte Menschen im Heim wären, die würden nicht in die Hütte zurückkehren.

K.: Nun müssen wir ordnen.

K.: Wir wollen es der Reihe nach aufschreiben.

K.: Manchmal haben sie erzählt vom Kurhaus, dann von der schwarzen Ley usw. Das war durcheinander. Ich würde zuerst von der schwarzen Ley erzählen... (Entwickelt seinen Plan.)

K.: Ich würde so schreiben:

1. Lippi in der Eifel. (Heimat.)
2. Lippi in Trier. (Fremde.)
3. Seine Sehnsucht nach der Heimat.

Von den Überschriften, die die Kinder wählten, seien zwei angeführt:

1. Wie die Sehnsucht den Lippi nach der Heimat trieb.
2. Vom Heimatgefühl.

Vorläufig wollen wir den Grundgedanken weiterklingen lassen und jetzt kurz bei einigen technischen Betrachtungen verweilen. Die Kinder wollten, wie sie es schon

früher gemacht hatten, auch hier ein Personenverzeichnis aufstellen. In einer früheren Aussprache war eine Dreiteilung gefunden worden. Das Ergebnis der Arbeit ist aus der folgenden Übersicht, die sich die Kinder selbst bildeten, ersichtlich:

| Hauptpersonen | Nebenpersonen | Statisten ¹ |
|-----------------|--|--|
| Bräuersch Lippi | Gendarm Pfarrer Ortsvorsteher Schwester Daria | Kurgäste Musiker Knechte und Mägde des Kurhauses Nonnen Bauern |

Die Orte der Handlung wurden in innerem Schauen nachschaffend gemalt, ohne Stift und Farbe, solche Bilder malen Kinder gern. Dabei fühlen die Kinder etwas von der Anschaulichkeit und Bildhaftigkeit, mit der Clara Viebig erzählt:

„Und wenn er den Blick von da abkehrte, herunterschaute vom Rande der Ley, dann sah er unten im Tal das Band der Aß sich silbern schlängeln durch Buchenkrone, sich Rasenhänge weich senken, sah weit übers Bädchen hinaus, Höhen und Schluchten, Berge und Täler bis hin zur Mosel, und jenseits dieser den Rücken des Hunstrücks, den die bestellten Felder in hellen und dunklen Vierecken karieren.“

„...wenn die Kleeäcker rot blühten, die Lupinenfelder goldgelb, die Rübenpflanzungen grüntem, das Korn sich in bleichenden Wogen wiegte.“

„Langsam kam ein einsamer Wanderer aufs Bädchen zu. Seinen Stecken trug er über der Schulter, und am Stecken ein Bündelchen, ein bißchen Habseligkeit im baumwollenen Sacktuch. Er hielt den Kopf gesenkt, guckte aufmerksam zur Erde, als suche er etwas.“

„Da waren im Kurhaus erst wenige Läden zurückgelegt, die Tische und Stühle standen noch nicht draußen; aber schon klopften pfeifende Knechte Teppiche und Decken aus, und handfeste Mägde sah man mit Wassereimern laufen. Und aus den geöffneten Türen drang das Geräusch vom Scheuern und Bürsten. Und alles im Takt, im beschwingten Rhythmus der Frühlingsmelodie.“

Manchmal las ich solche Ausschnitte vor, während die Kinder die Augen schlossen und zuhörten. Das Ergebnis einer Aussprache über die geschauten Bilder möge hier stehen:

Einige Kinder gaben nur das Vorgelesene wieder mit starker Anlehnung an den sprachlichen Ausdruck der Dichterin.

Lehrer: Wer hat mehr gesehen?

K.: Ich sah das Kurhaus mit einem großen Hof. Die Knechte und Mägde pfeiften und sangen. Den Bach sah ich, wie er über die Steine sprang. Wie er in Wasserfällen den Berg herabstürzte, unheimlich rauschte und Strudel bildete. Er sprang über die Steine, und so stürzte er ganz schnell ins Bad. Im Kurhaus waren die Läden geöffnet. An einem Laden stand eine Magd, die einen Teppich ausklopfte.

¹ Das Wörterbuch sagte uns, Statisten seien stumme Personen.

Oben war ein Fenster auf. Da hat ein Knecht den Teppich abgebürstet und dabei gepfiffen. Unten im Hof stand eine Magd am Brunnen. Sie bückte sich und schöpfte Wasser. Ein Eimer stand leer neben ihr. Eine andere Magd lief mit zwei Eimern Wasser in das Kurhaus. Auf der Treppe standen Mägde, die das Kurhaus gepuzt hatten. Tische und Stühle standen nicht draußen. Auf dem Dach saßen Lauben.

K.: Es kann auch eine Fahne auf dem Dach geweht haben.

K.: Ich sah noch, wie Mägde die Blumenstöcke hinaus ans Fenster gestellt haben.

K.: Ich sah blühende Anlagen. Eine Magd machte gerade einen Blumenstrauß. In den Scheunen wurde gedroschen. (Das Kind hat bei dem Wort „Takt“ des letzten Satzes an den Dreschertakt gedacht, hat den Satz teilweise nicht verstanden, so unterläuft ihm eine Unrichtigkeit.)

K.: Die Gertrud ist im Herbst, wir sind im Frühjahr.

K.: Im Takt! Da meint man nicht das Dreschen.

K.: Als die Mägde klopften, da schlugen sie wie beim Dreschen, deshalb denkt die Gertrud an den Dreschertakt und meint, es wäre Herbst.

K.: Ich sah noch eine schöne Landstraße und Bäume an der Landstraße. Vor dem Kurhaus hielt ein Auto.

K.: Knechte gruben den Garten um, setzten Pflanzen und säten.

K.: Auf dem Haus stand geschrieben: Kurhaus. Bei der Frage, ob einer an ein ihm bekanntes Haus gedacht habe, wurden viele Häuser der heimatischen Umgebung genannt, die dann die Phantasie noch verschönte.

K.: Ich habe ein Bild gesehen, da war ein Kurhaus drauf. Die Wege waren mit Asche bestreut, und man sah gar kein Unkraut. Ich habe aber eben nicht an das Bild gedacht.

K.: Wir haben uns doch selbst Bilder gedacht.

Lehrer: Sucht eine Überschrift!

K.: Im Kurhaus.

K.: Ich würde eher sagen: Am Kurhaus, weil wir nicht im Kurhaus waren.

K.: Das Kurhaus im Frühling.

K.: Ein Blick auf das Kurhaus. Man sieht es ja auch.

K.: Man kann auch sagen: Im Kurhausgarten.

K.: Wir haben ja auch vom Kurhaus erzählt.

K.: Ein Besuch vor dem Kurhaus.

K.: Im Geiste vor dem Kurhaus.

Für mein Empfinden hat die schönste Überschrift ein Junge gebracht, der schreiben wollte: „Auf der Schulbank und doch vor dem Kurhaus.“

Wie gelegentlich auftauchende Textschwierigkeiten im schlichten und sich gegenseitig helfenden Schülergespräche geklärt wurden, möge auch ein Beispiel zeigen:

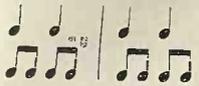
K.: Ich möchte wissen, was Rhythmus ist.

K.: Das heißt soviel... Sie sagen auch manchmal: Es ist kein Rhythmus drin, — beim Singen.

K.: Wenn wir klatschen, sagen Sie: Es muß im Rhythmus gehen.

K.: Wenn einer geht: links — rechts, links — rechts, und der andere geht nochmal so schnell links — rechts, so ist das Rhythmus.

K.: Wir wollen es machen. (Zwei Schüler gehen gleichzeitig die beiden Rhythmen:



Die Klasse singt ein passendes Lied dazu.)

K.: Die Mägde im Kurhaus schlugen beim Teppichklopfen im gleichen Rhythmus.

K.: Die Knechte haben langsam auf den Teppich geschlagen: 1 — 2, 1 — 2. Die Mägde haben gebürstet, nochmal so schnell: 1 — 2, 1 — 2.

Lehrer: Wo hören wir sonst noch Rhythmen?

Die Kinder nennen die Schmiede, die Drescherarbeit in der Scheune; auch der Rhythmus der Dreschmaschine wird erwähnt.

K.: Bitte, ich möchte wissen, was Ather ist.

K.: Als ich operiert wurde, bin ich mit Ather eingerieben worden.

K.: Ich glaube, das hat hier nichts mit zu tun. Der Paul soll den Satz noch einmal lesen.

K.: „Da waren unendliche Flüge von Vögeln, die sie (die schwarze Ley) umflatterten, aus dem lichten Ather auf sie herabstießen wie eilende Segensboten.“

K.: Vielleicht sind die Strahlen des Lichtes gemeint, die sehen aus wie „Abern“. (Denkt, das sei der Plural von Ader.)

K.: Dann würde es mit „d“ geschrieben. Die Lichtstrahlen sind auch nicht so „krumm“ wie die Adern.

K.: Wie der Helmut uns erzählt hat, gebraucht man den Ather zur Betäubung.

K.: Im Wörterbuch steht: ätherisch = himmlisch. Dann könnte Ather soviel wie Himmel bedeuten.

Lehrer: Lies den Satz noch einmal und setze das Wort Himmel für Ather.

K.: „Da waren unendliche Flüge von Vögeln, die sie umflatterten, aus dem lichten Himmel auf sie herabstießen wie eilende Segensboten.“

K.: Das paßt. Man meint sie (die Vögel) kämen aus dem Himmel; da stoßen sie herab.

Die doppelte Bedeutung des Wortes Ather wird noch kurz klargestellt.

Daß die Kinder einzelne Szenen dramatisieren wollten (sie sagten: „Wir möchten's spielen, einer schreibt's auf und gibt's Ihnen ab.“), daß ein Junge auf den Kippi ein Gedicht machen wollte, möchte ich nur erwähnen. Ebensowenig möchte ich ausführlicher werden über die Möglichkeiten, Charakteristiken, Spannungs- oder Gefühlskurven, Vergleiche u. dgl. herauszuarbeiten. Nur der Wertung der Dichtung durch die Kinder möchte ich einige Zeilen widmen. Einige charakteristische Aussprüche auf die Frage: Warum gefällt euch die Dichtung?

K.: Clara Viebig hat die Orte der Handlung schön geschildert.

K.: Wir wissen, wie es aussieht in der Eifel.

K.: Sie gebraucht schöne Ausdrücke. (Es werden einige aufgesagt.)

Man erkennt, wie die Wertung das Sprachliche berücksichtigt. Auch das Psychologische findet Beachtung:

K.: Der Lippi ist schön geschildert. Die Dichterin hat auch in sein Inneres hineingeschaut.

K.: In manchen Erzählungen wird von so vielen Personen berichtet, z. B. im „Kalten Herz“ von Hauff. Dort wird vom Glasmännchen, vom Holländer Michel, vom Kohlenmunkpeter usw. erzählt. Hier ist nur ein Mann. Da verwechselt man nicht so leicht.

K.: Die Überschrift „Das kalte Herz“ ist nicht schön. Ich dachte, als ich die Überschrift las, dann wird auch das andere nicht schön sein. Es war aber doch schön.

K.: Die Überschrift „Heimat“ ist schön. Die paßt auch gut.

K.: Die Überschrift muß immer passen.

K.: Man denkt sich hinein, wenn man die Überschrift „Heimat“ liest. Zuerst dachte ich an einen Mann, der keine Heimat mehr hat. Ich hatte selbst im Innern ein Heimatgefühl.

K.: „Heimweh“ hätte Clara Viebig auch darüber schreiben können.

K.: Das wäre nicht alles gewesen, sondern nur das, wie der Lippi in Trier gewesen ist.

Den Beschluß der Arbeit bildete eine Gedichtgruppe: „Heimat“. Vor diesem Thema öffnen sich die Pforten unserer Dichtung, und die Kinder finden bei der Auswahl der Stoffe den richtigen Weg. Die Stoffzusammenstellung seitens der Kinder ergab eine ganze Reihe stimmungsverwandter Gedichte aus dem Lesebuch:

Heimat, von A. Traeger.

Meine Dorfheimat, von H. Allmers.

Heimweh, von G. Falke.

Heimat, von R. Siebel.

Heimat für Heimatlose, von R. Kögel.

Auch den folgenden Gedichten wurde die Berechtigung erkannt, als Heimatgedichte zu gelten: Ein Freund ging nach Amerika, von R. Rosegger; Archibald Douglas, von Th. Fontane; Die Söldner, von E. Zahn; Das Erkennen, von R. Vogl. „Heimweh“ von J. Gillhoff und „Von Freiheit und Vaterland“ von E. M. Arndt wurden als Profastücke angereicht. — Unsere Rückschau führte uns zur Arbeit an der Aufstellung eines Arbeitsplanes für die nächste Zeit: Die Heimat in Dichtung, Musik und Bildkunst. Was andere Fachgebiete zur Vertiefung dieser Gesamtstimmung beitragen konnten, blieb nicht vergessen; auch der Religionsunterricht verspürte etwas von dieser Stimmungswelt, denn nun wurden die Geschichten von Menschen und Völkern, die ihre Heimat verlassen mußten, von anderen Gesichtspunkten aus wie früher gewertet und erschienen auch in der Wiederholung in einem neuen Licht.

8. Pflege des Schulgesprächs auf der Oberstufe (5.–8. Schuljahr).

Von Wilhelm Graeff, Hochstaetten (Nabe).

Während des Sommers war die Wiese als Lebensgemeinschaft der Gegenstand unserer naturkundlichen Arbeit. Die jeweils blühenden Pflanzen wurden benannt, eine Anzahl davon biologisch betrachtet, auch kamen einzelne Tiere dieser Lebensgemeinschaft zu ihrem Recht. Seit etwa 14 Tagen wurde wiederholt die Beobachtungsaufgabe gestellt: „Wir wollen darauf achten, welche Veränderungen mit der Wiese nach der Grummeternte vorgehen!“

Die Tätigkeit des Lehrers während des Unterrichts ist die Sorge für die Beibehaltung der Ziel- bzw. Denkrichtung sowie der nötigen Klassendisziplin, ohne die es keine erspriessliche Arbeit gibt. Im folgenden Bericht bedeutet L. = Lehrer, Gedankenstriche sagen: Schüler bzw. anderer Schüler.

Die Arbeit.

Während sonst wohl die Klasse (d. h. die sogenannten geistigen Führer) die Anregung bezüglich des Arbeitsstoffes gibt (wir wollen . . . die oder jene Pflanze näher kennenlernen), geht diesmal die Zielstellung vom Lehrer aus:

L.: Wir lernen heute einen Sonderling unter den Pflanzen kennen!

Sch.: Was ist das, ein Sonderling? — Daß es unter den Menschen Sonderlinge gibt, habe ich schon gehört. — Meine Mutter sagt schon mal so zu mir, wenn ich etwas nicht essen will, was den anderen gut schmeckt, sie sagt dann: „Du bist aber ein Sonderling!“ — Unter den Erwachsenen gibt's auch Sonderlinge! Wenn einer anders „ist“ als die anderen Leute, nennt man ihn Sonderling. L.: Sage statt „ist“ ein anderes Wort! — tut, lebt! L.: Wiederhole den Satz mit einem besseren Ausdruck! (Geschieht!) — Im Heimatbuch fürs Nabetal steht in der Geschichte vom Disibodenberg, daß ein Mönch ein Sonderling war, weil er tagelang ganz allein umherstreifte, um Kräuter zu sammeln. L.: Genug Beispiele! R.: Ein Sonderling ist einer, der anders tut (Zuruf eines anderen Kindes: „lebt“) als andere Menschen! L.: Man kann's besser ausdrücken! (Längere Denkpause.) Nach mehreren Versuchen: R.: Ein Sonderling richtet sich nicht nach anderen! R. (ziemlich begabt): Ein Sonderling hat ganz andere Lebensgewohnheiten als andere Menschen! L.: Genug! Unser Ziel! R.: Eine Pflanze, die ein Sonderling ist, richtet sich nicht nach den anderen Pflanzen! L.: Und wie heißt der Sonderling? — Ein Pilz wird's sein. — Die Mistel. — Ich glaube, daß es die Herbstzeitlose ist! L.: Die Antworten sind alle richtig, aber es ist leicht zu sagen, warum die letzte die richtigere ist! — R.: Wir sollten doch die Wiese beobachten! L.: Nun denkt! R.: Wir müssen nachweisen, daß die Herbstzeitlose ein Sonderling ist. L.: In welchem Falle ist uns dies gelungen? R.: Wenn wir nachweisen können, daß sie ganz anders ist als die anderen Pflanzen! — Pause. — R.: Wir wollen zunächst mal darüber nachdenken, woher sie diesen Namen hat. — Wir zerlegen das Wort. — R.: „Herbst“ ist selbst-

verständlich, denn sie blüht im Herbst. — K.: Aber Zeitlose? — Längere Pause. — K.: Wir wollen ähnliche Wörter suchen. — Arbeitslose, Obdachlose, ehrlos, brotlos. — a. K.: Arbeitslos heißt doch: keine Arbeit haben, ehrlos... usw. L.: Nun die Anwendung! K.: Zeitlose heißt: keine Zeit haben! a. K.: Das verstehe ich nicht, der Herbst ist doch auch eine Zeit! K.: Der Herbst ist eine Jahreszeit und dauert drei Monate. K.: Das ist richtig, aber der Herbst ist keine gute Zeit zum Blühen! a. K.: Warum denn nicht? Es ist heute doch schön draußen. K.: Es kann aber bald kalt werden, es ist schon nachts gereift gewesen, und dann muß die Zeitlose sterben! K.: Es friert bald! L.: Achtet auf andere Pflanzen, die auf der abgemähten Wiese stehen! K.: Keine ist sonst da! K.: Es geht so schnell mit der Herbstzeitlose, wenn heute gemäht ist, in ein paar Tagen ist die Wiese voll. L.: Und die anderen Pflanzen! K.: Sie kommen nicht mehr! K.: Warum kommen diese nicht? a. K.: Es ist ihnen schon zu kalt! — Lange Pause. — K.: Die Herbstzeitlose ist darum ein Sonderling, weil sie dann erst blüht, wenn es den anderen schon zu kalt ist! L.: Wir sind uns aber über Zeitlose noch nicht klar! — Sie heißt so, weil sie keine oder nur wenig Zeit zum Blühen hat! L.: Wir wollen von ihrer Blütezeit etwas sagen! K.: Weil ihre Blütezeit oft sehr kurz ist! — Begabter Schüler: Ich hatte mir „das Zeitlose“ so erklärt: Die Herbstzeitlose hat sich von der Blütezeit der anderen Pflanzen losgemacht und blüht, wann sie will! L.: Wir wollen auch dies gelten lassen! Wir wollen an unser Ziel denken! K.: Wir suchen eine Überschrift! — Wie uns der Name der Herbstzeitlose sagt, daß sie ein Sonderling ist! — K.: Wir wollen zusammenfassen! — Ein K. trägt vor, die anderen ergänzen!

L.: Die Herbstzeitlose ist aber noch aus einem anderen Grund ein Sonderling.

K.: Sie steht so „nacktig“ da! a. K.: Das heißt nackt! — Wie kommt das? — Weil sie keine Blätter hat! a. K.: Du mußt das deutlicher sagen, denn sie hat doch Blütenblätter! voriges K.: Sie hat keine grünen Blätter! L.: Immer an unsere Aufgabe denken! K.: Die Herbstzeitlose ist auch darum ein Sonderling, weil sie keine grünen Blätter hat! L. Das stimmt nicht! Die Herbstzeitlose hat Blätter, sogar ganz große! K.: Ich habe aber keine gefunden, wo sind sie? K.: Ich meine, wir hätten bei einem Besuch der Wiese im Frühjahr solche Blätter gefunden! Sie sehen aus wie Knabenkrautblätter! L.: So ist's, aber wir wollen immer vergleichen mit anderen Pflanzen! — K.: Andere Pflanzen haben gleichzeitig grüne Blätter und Blüten, die Herbstzeitlose aber hat Blätter und Blüten zu verschiedenen Zeiten! L.: Wir müssen unser Urteil von vorhin ändern! Nach verschiedenen Verbesserungsvorschlägen: Die Herbstzeitlose ist darum ein Sonderling, weil sie grüne Blätter und Blüten zu ganz verschiedenen Zeiten trägt. K.: Wir müssen zusammenfassen!

L. Es gibt noch einen Grund, die Herbstzeitlose einen Sonderling zu nennen!

L.: Wir denken über den Zweck der Pflanzenblüten nach! K.: Die Blüten geben den Insekten Honig! a. K. wörtlich: Das ist Unsinn, wir sagten schon so oft, daß

die Pflanze gar nicht dran denkt! a. K.: Warum blüht sie denn? — Sie will Frucht bringen! K.: Für wen bringt sie die Frucht? — Für die Menschen und Tiere vielleicht? K.: Auch das ist falsch! — Sie bringt ihre Früchte für sich! Wir kommen zur Erkenntnis: Die Pflanzen tragen Früchte für ihre Fortpflanzung (Verbreitung). Beispiel: Der Rabe trägt die Kirsche fort, frisst das Fleisch und läßt den Kern fallen! L.: Wir wollen unser Ziel im Auge behalten! K.: Wir wollen an die Frucht der Herbstzeitlose denken! Wo hat denn die Herbstzeitlose ihre Frucht, es ist doch Herbst, und dann kommt der Winter! a. K.: Im Frühjahr stehen in den Wiesen so braune Kapseln! Ist das vielleicht die Frucht? L.: So ist's! Aber was ist dabei so merkwürdig? — Längere Pause. — L.: Wir müssen auch hier wieder an andere Pflanzen denken und vergleichen! K.: Die anderen Pflanzen blühen im Frühjahr oder Sommer und bringen im Herbst die Früchte, bei der Herbstzeitlose ist's umgekehrt! a. K.: Wir können so sagen: Die Herbstzeitlose ist darum ein Sonderling, weil sie im Herbst blüht und im Frühling Frucht bringt. K.: Zusammenfassen! L.: Unser Ziel! — Weise nun zusammenfassend nach, daß die Herbstzeitlose ein Sonderling unter den Pflanzen ist! K.: Die Herbstzeitlose ist ein Sonderling, weil sie blüht, wenn andere Pflanzen Früchte tragen, und Frucht trägt, wenn andere Pflanzen blühen, und weil sie Blüten und Blätter zu verschiedener Zeit trägt. L.: Wollen wir damit unsere Betrachtung schließen oder hat noch einer eine Frage? K.: Wir haben die Pflanze selbst noch nicht betrachtet! L.: Hier habe ich eine Anzahl Herbstzeitlosen mitgebracht! — Je zwei Kinder erhalten ein Exemplar! Pause zum Betrachten. — L.: Berichtet, was ihr festgestellt habt! K.: Wir wollen Ordnung halten, zunächst die Blüte, dann den Stengel und zuletzt die Wurzel betrachten! — Einige Kinder berichten über ihre Feststellungen, andere ergänzen. Es kommt zu folgenden Ergebnissen (die anatomischen Bezeichnungen sind geläufig). Der Herbstzeitlose fehlt der Kelch. Die Blütenkrone besteht aus 5—7 verwachsenen, lilafarbigem Blütenblättern. Die Blüte wird nicht von einem Stengel, sondern von einer langen Blütenröhre getragen. Die Zahl der Staubgefäße entspricht meist der Zahl der Blütenblätter. Die Herbstzeitlose hat drei große Narben, jede sitzt auf einem besonderen Griffel, der durch die lange Blütenröhre hinunterragt. Der Fruchtknoten liegt tief unten in der Zwiebel, damit die Frucht während der kalten Jahreszeit nicht zugrunde geht. Die Zwiebel ist die Vorratskammer der Herbstzeitlose.

L.: Wir haben noch eine wichtige Frage zu beantworten!

Hilfe: Einen Teil der Antwort gaben wir schon, als wir von dem so tiefsitzenden Fruchtknoten sprachen! — Längere Pause. — K.: Wie ist für die Fortpflanzung der Herbstzeitlose gesorgt? a. K.: Wie paßt ihr Bau zu der Blütezeit? (Diese Aufgaben sind das Ergebnis mehrerer Anregungen gewesen.) Erkenntnis: Die Blüte hat eine auffallende Farbe und ist ziemlich groß! K.: Warum? a. K.: Im Herbst sind wenig Insekten da, und die Herbstzeitlose will doch auch bestäubt werden! K.: Ist auch Selbstbestäubung möglich? L.: Ich glaube es! Aber was haben die Größe der Blüten und die Farbe mit den Insekten zu tun? K.: Sie sollen angelockt werden. L.: Wenn ihr vom Anlocken sprecht, müssen wir noch etwas anderes

denken! — Längere Pause. — L.: Wir brauchen nicht nahe an die Wiese zu gehen, um festzustellen, ob Herbstzeitlosen dort stehen! K.: Es stehen viele beisammen! a. K.: ... in Massen! L.: Wir müssen einen besseren, schöneren Ausdruck finden! K.: Die Herbstzeitlose tritt gesellig auf — in Kolonien. Die Insekten sehen sie von weitem schon! L.: Wie mag das kommen, daß sie so gesellig auftritt? K. weist auf die Samenkapsel hin, die beim Heumachen abgemäht wird und durch das Heuwenden ihre Samen ausschüttelt. Überschrift und Zusammenfassung.

L.: Unsere letzte Aufgabe will ich selbst stellen: Welche Bedeutung die Herbstzeitlose im Haushalt der Natur hat! K.: Ich habe schon gehört, sie sei sehr giftig! L.: Das ist richtig. K.: Dann darf sie das Vieh nicht fressen! a. K.: Oft befindet sie sich im Grummet! L.: Die Pflanze ist nur giftig im grünen Zustand und wenn sie das Vieh in größeren Mengen frisst! Bauernjunge erzählt von solchen Wirkungen. L.: Im dünnen Zustand ist der Giftgehalt gering, giftiger ist jedoch der Samen, der im Frühjahr zum Vorschein kommt (Kapsel!). K.: Die Leute werfen die Kapseln heraus! Die Tiere lassen sie auch in der Krippe liegen! L.: Die Samen werden als Arznei benutzt! Im sehr verdünnten Zustand ist das Herbstzeitlosengift ein wirksames Mittel gegen Rheumatismus. Solche Arznei kann aber nur der Apotheker herstellen. Nehmt keine Blüten in den Mund, besonders aber keine Samen! Und wie soll die Überschrift zu unserer Niederschrift lauten? Verschiedene Vorschläge!

— Ein Sonderling unter den Pflanzen. —

9. Aus einem Waldschulhaus.

Von Erich Haertel in Zellerhäuser (Erzgebirge).

Neuer Tag — neues Leben.

Die Sonne strahlt am taufrischen Sommermorgen ins Walddorf und bringt alles, was lebt, in Bewegung. Im Schulhaus stehen Fenster und Türen offen und lassen die Strahlen hinein. Drinnen aber regen sich schon eine halbe Stunde vor Unterrichtsbeginn fleißige Kinderhände. Emsiges Schaffen! Alles ist in Bewegung. Die großen Mädels wischen Staub, die Jungens verrichten ihre Ämter. Hier wird der Werkschrank in Ordnung gebracht. Ein technisches „Problem“ gibt's dabei zu lösen: Wie kann die Tür offen bleiben, wenn man etwas aus dem Schrank holt? Jungens und Mädels eilen herbei — überlegen. Bis morgen soll das „Problem“ gelöst werden. Jedes eilt wieder zurück zu seiner Arbeit. Im Garten schneiden Mädels frische Blumen für unsere Tischvasen, während zwei Jungens beschäftigt sind, die Beete zu gießen. Da — plötzlich erschallt ein lautes Rufen von draußen: „Unsere Rettichpflanzler lassen die Blätter hängen.“ „Was ist da los?“ „Gewiß ein Maulwurf.“ „Na, wartet nur, wir werden ihm zu Leibe rücken!“ Indessen werden vor der Haustür Turnanzüge und -schuhe ausgeklopft. Fritz, Walter und Liesel nehmen ihre täglichen Wetterbeobachtungen vor. Fritz (10 Jahre) liest am Thermometer ab und bestimmt Windrichtung und -stärke. Liesel (12 Jahre) mißt den Regen, der sich in einem im

Garten aufgestellten Blechwürfel angesammelt hat, und Walter, unser Großer (13½ Jahre), steht am Barometer und führt seinen gleichaltrigen Freund in das „pußige Ding“ ein. Alle Feststellungen werden dann in die schon jahrelang geführten Tabellen eingetragen. Walter staunt, „gestern 22° und heute nur 17°“. — „Wie ist das möglich?“ Fast alle Kinder beteiligen sich an der Aussprache. „Ob es bei unseren Freunden in Chemnitz, in Dresden und in Harsweg bei Emden auch solche Bitterungsumschläge gibt?“ „Na, der Austausch der Tabellen wird es uns schon zeigen!“ Nun noch schnell das Linoleum wieder sauber gewischt und dann in die Turnanzüge geschlüpft. Während der eifrigen Arbeit stehen zwei Buben in lebhaftem Wortwechsel in der Ecke, wo die Tagesneuigkeiten an einer Tafel zu lesen sind. Werner, unser Weltvogel (13 Jahre), hat soeben die neuen Kurszettel befestigt und rechnet mit Gerhard, dem Maler in der Klasse, eine Aufgabe an der Wandtafel. Noch nie war Gerhard ein Freund des Rechnens, doch heute bemüht er sich lebhaft. Weshalb? Er hat sich mit seiner Malkunst an einem Preisausschreiben einer österreichischen Jugendzeitschrift beteiligt und wartet nun auf den ersten Preis! Wir überlassen die beiden in Ruhe sich selbst und eilen hinaus in die würzige Morgenluft. Von drinnen heraus ruft der Kuckuck 7 Uhr, d. h. Unterrichtsbeginn. Womit? Uns am edelsten Geschenk der Natur zu freuen, an unserem Körper, dem Gefäß von Seele und Geist. Draußen auf dem Schulplatz sind auf einer Bank Becken mit Wasser aufgestellt. Zwei oder drei Kinder teilen sich in je eins und putzen ihre Zähne. Wir wissen schon längst, daß Verhüten besser ist als Heilen. Im Nu sind die dazu nötigen Geräte wieder weggeräumt. Kräftige Atem- und Geschicklichkeitsübungen beleben unseren Blutkreislauf. Ein fröhliches Lachen beim Seilhüpfen, und dann geht's 7.15 Uhr singend hinein ins Zimmer mit dem Gelübde frischer Jugendkraft: „Wir sind jung, die Welt steht offen.“ Ja, sie soll auch uns offen stehen — sogar im einsamen Walddorf!

Die Welt und wir.

Freiz tritt zum Sonnabendmorgen vor die Klasse und liest die von ihm aus dem Fragekasten entnommenen Fragezettel vor. Das Lesen macht ihm große Mühe, und doch tut er es mit großem Stolz als Verwalter eines so „hohen“ Amtes. Was fördern diese Fragen zutage? Interesse „langweiliger“ Landkinder an der Welt. Frida (11 Jahre) will wissen, wohin die Eule ihr Nest baut. Täglich erschreckt jetzt das Geschrei dieses Waldgespenstes unsere Dörfler. Wo mag das Tier wohnen? Diese Frage beschäftigt das Hirn der kleinen Grüblerin. Werner reizt in letzter Zeit am meisten die fremde, weite Welt. Er hat in der gestrigen Zeitung von einem Schwimmrekord gelesen und möchte Bescheid haben über den Golf von Mexiko. Und wer beim Fragenstellen nie fehlt, das ist Liesel, der Bücherwurm. Sie ist beim Lesen einer Zeitschrift auf das Wort „Kajüte“ gestoßen. Ich verspreche, auf die Fragen wie üblich am Montag einzugehen. Wer bei der Beantwortung mithelfen will, bekommt am Ende des Unterrichts Hilfsmittel und kann am Montag Aufschluß mit zur Schule bringen.

Heute aber liegt eine andere Arbeit vor. Auf dem Lehrertisch sehen wir einen hohen Stoß von Anmeldeblocks, in welchen Namen und Wohnort unserer Sommerfrischler verzeichnet sind. Nach den Sommerferien erzählten die Kinder viel von ihren Sommerfrischlern. Was kam nicht alles zum Vorschein: wie sie so fein sprachen, die Berliner und erst die vornehmen Leute aus Hannover — und dazu die Leipziger mit ihren „Gäsegeilchen“. Fast alle wußten von ihren Gästen zu erzählen. Werner hatte viel von seinem Hamburger Freund über die Schifffahrt und den Hafenbetrieb erfahren, und Kiesel schrieb sich jetzt noch mit ihrer Leipziger Freundin. Fridas Sommerfrischler war's bei uns zu teuer. Täglich hörte sie von ihm Berliner Lebensmittelpreise. Wieviel Städtenamen tauchten während des Unterrichtsgesprächs auf. Heute wollten wir genau Aufschluß haben, woher sie alle kamen, die bei uns Kraft holen zu neuer Lat. Die Klasse wird in Arbeitsgruppen eingeteilt. („Nach Altersstufen?“ höre ich ängstlich fragen. „Nein, Herr Kollege, nach Begabung und Fähigkeit! Denn darf das Alter Grenzen setzen für geistige Entwicklung?“) Der Arbeitsplan ist mit der Klasse beraten. Welche Orte mögen am meisten vertreten sein? Die Großstädte: Leipzig, Dresden, Chemnitz. Das wissen wir ohne Anmeldeblocks. Diese schon bekannten Städte erhalten an der Wandtafel je eine Rubrik, und ihnen folgen alle neu hinzutretenden Orte. Nun bewaffnet sich jedes Kind mit einem Anmeldeblocks, und alle schießen auf die Wandtafeln los. Ein emsiges Schreiben beginnt. Grete (11 Jahre) tüftelt — buchstabiert — „ach, ich bring's nicht raus“ — „ich auch nicht“ — „ich auch nicht“. „Die Konnten auch besser schreiben.“ „Also Kinder, merkt's euch! Denkt daran, wenn ihr schreibt.“ Viele neue Orte sind hinzugetreten. Oft gib'ts Gelächter über die komischen Namen. Jede Person wird mit einem Strich festgehalten. Leipzig hat die meisten Striche bis jetzt. „Könnt ihr die Anzahl schon überblicken?“ „Nein.“ „Doch, Herr H., ich kann's, wenn ich Ordnung in die Striche bringe, Immer +++, und da kann ich's schnell überblicken.“ Alle folgen Werners Vorschlag. Bald sind die Blocks durchgesehen. Eine Menge Ortsnamen bieten die Wandtafeln. Wo mögen die Orte liegen? Wie kommt es, daß die meisten Sommerfrischler aus Großstädten und da wieder in erster Linie aus Leipzig, Chemnitz oder Dresden zu uns kommen? Wer hat am weitesten zu fahren? Wie lange wohl der Hamburger Herr zu uns gefahren ist? Eine Fülle von neuen Fragen, die wieder mittels Arbeitsteilung gelöst werden sollen. Die Kleinsten, nein besser gesagt: die Schwächsten zählen die Striche zusammen und ordnen die Städte nach der Anzahl der von ihnen kommenden Sommerfrischler. Indessen stehen zwei Gruppen an den Wandkarten und suchen die Orte auf, die dann von ihnen, je nach ihrer Lage, ob in oder außerhalb Sachsens, geordnet werden. Mit den letzteren Orten beschäftigen sich vier Kinder, die in der Welt schon etwas bewandert sind. „Wittenberg?“ — „Wittenberg?“ — so fahren Kinder kreuz und quer auf der Karte herum. Kiesel wird zum Retter. „Wir haben ein Buch, da sind landwirtschaftliche Maschinen drin, und da steht drauf: Wittenberg a. d. E.“ Sofort pläzt Werner heraus: „An der Elbe.“ „Ich hab's!“ „Ich auch!“ Nur zwei Orte sind nicht zu finden. „Wie kommt das?“ „Die sind vielleicht auf diesen beiden Karten nicht zu lesen, weil sie zu klein

sind — oder liegen sie gar in unserer Nähe?“ „Da nehmen wir mal die Amtshauptmannschaftskarte.“ Gesagt, getan! Nach langem Suchen entdecken wir zwei kleine Orte am uns entgegengesetzten Ende der Amtshauptmannschaft. „Aber das sind kleine Punkte!“ „Und Berlin ein so großer Fleck!“ „Weil das so viele Einwohner hat.“ „Auch Leipzig und Dresden.“ „Eine neue Gruppe, geordnet nach Einwohnerzahlen, entsteht. Da sehen wir ganz deutlich, wer einen Landaufenthalt am nötigsten hat. Lebhaft erzählen die Kinder all das, was sie von Sommerfrischlern über Wohnungsnot und -elend, über Lärm und Getriebe der Großstädte erfahren haben. Mitten im Gespräch aber mahnt der Kuckuck zum Aufbruch. Die Kleinen warten schon ungeduldig draußen vor der Tür. Alles schnell weggeräumt! Noch ein Lied zum Wochenend: „Wenn die Arbeitszeit zu Ende“ — so zieht unsere Landjugend heim.

Freud und Leid im Dorf.

„Herr H., wissen's schon“, so stürmen die Kinder auf mich ein, als ich frühmorgens ins Schulzimmer trete. Ich überlege und sinne nach, und vor mir wartet ungeduldig die Schar, lächelt, zappelt. „Nun, was ist denn los?“ „Net (nicht) sogn (sagen)!“ „Sog's fei (ja) net!“ so raunen sich die Kinder zu. Kiesel hebt zwei Finger hoch — und Fritz pläzt raus: „Zwei mehr!“ Ich ahne, was sich ereignet hat, und werde in meiner Ahnung bestärkt, da die meisten Augen auf Gerhard gerichtet sind. Der drückt sich in einer Ecke herum, als befände er sich in einer peinlichen Situation. „Nu (nun) aber, Herr H., raten Sie nur, zwei mehr!“ „Na, dann führt mich mal näher ran an die Sache!“ Da kann sich Kiesel nicht länger beherrschen und zeigt auf Gerhard. „Ha, ha, ich weiß, ich weiß!“ rufe ich. „Gerhard, wir gratulieren!“ „Und gleich zwei mehr im Dorf!“ „Seit heute nacht zählt L. 142 Einwohner“, meint Werner. Mit Stolz sprechen wir die Zahl aus. Zwei Buben liegen daheim bei Gerhard in der Wiege. Und Frida, Gerhards Base, hat sie heut morgen schon gesehen und weiß ihre Namen. „Der Helmut ist größer als der Hans“, so berichtet sie uns. „Nun müssen wir aber auch bald gratulieren gehn!“ Ein lebhaftes Gespräch bringt Vorschläge der Kinder. Diese Vorschläge werden auf ihren Sinn, vor allem aber auch auf ihre Durchführbarkeit hin geprüft. Es wird beschlossen, Gerhards Mutter mit einem Geschenk, mit selbstgearbeiteten Glückwünschen und einem Lied zu erfreuen. Als Geschenk wollen die Mädchen in der Handarbeitsstunde Windeln anfertigen. Außerdem soll Frau K. mit ihrer Lieblingsfrucht beschenkt werden, mit Apfelsinen. Den Stoff für die Windeln stiftet die Lehrerin, und die Früchte werden aus der Klassenkasse bestritten. Werner und Frida kaufen sie beim Händler ein und berechnen, wieviel Geld sie zu einem Duzend benötigen. Die anderen aber unterhalten sich indes schon über den Glückwunsch, über seinen Sinn, seine Anlage, seinen Schmuck. Mit den üblichen Glückwunschformulierungen geben wir uns nicht zufrieden. Jedes Kind soll etwas anderes schreiben, soll gleich in Worte fassen, was es wünscht. Da kommen allerhand Wünsche, oft recht spaßige: „Ich wünsche, daß der Hans und Helmut gut folgen!“ — oder „daß die beiden Buben groß und stark werden“ —

oder „daß Hans und Helmut keine Dummheiten machen“. Fritz wünscht sogar, daß die Zwillingsbuben geseht werden. Werner, Liesel und Walter sind nicht für solche Texte zu haben. Sie stehen am Bücherschrank und suchen für die Mutter ein Gedicht. Solche zu finden, ist nicht schwer in dieser Zeit, da das Kind der Welt geboren ward. Manches Weihnachtsgedicht paßt für jede Geburt. Einige Gedichte werden vorgelesen, und wir entscheiden, ob sie passen. Bald hat jedes Kind seinen Text fertig vor sich liegen. Wer sich über die Schreibweise eines Wortes nicht klar ist, schreibt es an die Wandtafel. Die Texte werden gegenseitig auf Fehler durchgesehen. Nun beginnt die eigentliche Arbeit: Bunter Karton liegt auf einem Tisch ausgebreitet. Jedes Kind sucht sich aus, muß aber schon jetzt klar sein über Anlage und Schmuck. Manche Kinder wählen für ihren Text eine Kunsstschrift. Gute und schlechte Anordnung des Schriftsatzes werden erörtert. Bald ist Ruhe! Vertieft sind alle in ihre Arbeit. Wer mit dem Text fertig ist, beginnt mit Schmuck oder gar Illustration. Welch spaßige Sachen sind zu sehen: hier Hans und Helmut in der Wiege — dort als große, starke Männer. Und was malt Gerhard? Wie die beiden Buben allein in der Stube sind und miteinander ringen! Da kommt die Mutter aus dem Stall und treibt ärgerlich die beiden auseinander. — Nach drei Stunden ist die Arbeit geleistet. Nun noch ein Lied. „Ich weiß eins!“ ruft Frida. „Kindelein zart von guter Art.“ „Ob das wohl paßt?“ Noch andere werden genannt, aber wir kommen doch auf Fridas Vorschlag zurück, schon deshalb, weil dieses Lied uns allen schon bekannt ist. Die letzte Viertelstunde wird zum Üben verwendet. Auf zarten Vortrag, der dem Text entspricht, achten wir besonders. — Nachmittags nach der Handarbeitsstunde sind wir wieder alle im Schulzimmer versammelt. Auf dem Tisch vor uns liegen die fertigen Bindeln, ein Duzend Apfelsinen und die selbstgearbeiteten Glückwünsche. Erna tritt auf mich zu und erzählt mir freudestrahlend, sie hätte sich noch was Feines überlegt. Und was bringt sie unter dem Tisch hervor? Ein kleines Fichtenbäumel. Das soll mit Kerzen geschmückt werden: mit zwei großen weißen für Vater und Mutter, mit vier kleinen weißen für die Kinder und mit zwei roten für die neugeborenen Zwillinge. Wir sind beglückt von Ernas Vorschlag. Gesagt, getan! Nach einer Stunde liegen die Geschenke verpackt in einer mit Krepppapier geschmückten Schachtel vor uns, und das Lichterbäumel steht daneben. Morgen früh soll es leuchten!

*

Ein rauher Morgen! Schneesturm peitscht um uns und will Werner fast das Bäumchen aus den Händen reißen. Durch kniehohe Schneewehen gilt's zu stapfen. Ganz leise öffnet Gerhard die Haustür. In der Hausflur werden die Kerzen angebrannt. Wir klopfen an und schleichen auf den Fußspitzen in die einfache Stube. Der düstere Raum wird erhellt. Dort in der Ecke liegt Gerhards Mutter, und daneben steht die Wiege mit den zwei Buben. Leise, ganz zart stimmen wir unser Lied an. Der Kerzenschein fällt auf Mutter und Kinder. Freude strahlt aus den Augen dieser mit Sorg' und Mühe reichgesegneten Frau. Ihr Bett wird belagert von der

zweijährigen Herta und ihren sechs- und siebenjährigen Brüdern. Mit schlichten Worten dankt die Mutter, und wir ziehen heim in unsere Schulstube. So begannen wir heute den Unterricht! —

*

Nach einem Jahr, wieder zur Adventszeit — wieder ein rauher, trüber Nebeltag und wieder Kerzen vor uns auf dem Tisch, aber diesmal ein Kranz mit Kerzen, die unserer alten 84-jährigen G. leuchten sollen auf ihrem Totenbett. Drei Mädels haben ihn gewunden, während die übrigen Kinder eine Trauerkarte selbst fertigten. Was schreibt man auf eine solche Karte? Wie kann sie geschmückt werden? Wir zeichnen Kreuzformen an, beurteilen sie auf ihre Größenverhältnisse hin und wählen die besten Formen aus, die dann aus schwarzen Streifen zusammengesetzt werden. Wie freut sich Helmut (5. Schuljahr), daß auch er dabei seinen Mann stellen kann, indem er die Streifen zuschneidet. Einmal, zweimal prüft er die Breite genau nach. Während in der Schreibecke einige Kinder mit dem Abschreiben von passenden Gedichten und Sprüchen beschäftigt sind, stellen andere draußen im anschließenden Werkraum Umschläge her. Es gilt, genau nach dem Format der Karten zu arbeiten. Nach einem von den Kindern angezeichneten Netz mit Größenangaben werden die Umschläge fertiggestellt. Helmut darf auch diese mit einer schwarzen Streifenumrandung versehen. Das war gestern unsere Arbeit in den letzten beiden Stunden. — Und heute stehen wir im Hausflur des Trauerhauses und bringen der Toten, die im engen Kämmerlein vor uns liegt, unseren letzten Gruß: ihr Lieblingslied und einen Kranz mit strahlenden roten Kerzen. —

Nicht nur lehren und lernen — sondern auch vorleben und erleben — das sei der neue Religionsunterricht!

Und im Nest der kleinen Walddöglein? . . .

Die „Großen“ sind beim Zimmerwechsel noch nicht ganz zur Tür hinaus, da ruft's von draußen schon: „Einsteigen!“ und drängend schiebt sich die Schar der Kleinen zur Tür herein. Während ich an meinem Tisch mit Vorbereitungsarbeit beschäftigt bin, ruft's „Guten Morgen“, kommen Hände von allen Seiten, zupft's an meinem Rock. Mein Tisch wird belagert; mit großen Augen gucken die Kleinen, was ich tue. Ein Scherz, ein freundliches Wort von mir; dazwischen viele Tagesneuigkeiten aus dem Mund der Kinder. Eins läßt das andere kaum zu Worte kommen. Da drängt sich Gretel (8 Jahre) in die Schar: „Habt ihr schon die Hauschuhe angezogen?“ Und Lotte thront auf der Vortragskiste und ruft: „Ist alles in Ordnung?“ Rudi (9 Jahre) kann sich kaum von meinem Tisch trennen; er erzählt immer weiter, bis ich ihn tröste: „Schaff nur erst Ordnung auf deinem Platz, dann erzählen wir weiter.“ Die kleine Elfriede (6 Jahre) stürmt auf mich zu: „Heit (heute) erzehlen mor (wir) sei!“ „Na, da müssen wir erst mal an den Plan schauen.“ „Ja, heute ist Montag, da ist Erzählstunde!“ rufen einige von ihren Tischen. Ernst (9 Jahre) sucht noch immer in seinem Ranzen. Auf einmal kommt er auf mich zu und reicht mir ein zer-

Knittertes Blatt: „Herr H., was ich fei ho (habe), und was ich in dor Zeitung gelaſn (gelesen) ho!“ „Was, du lieſt in der Zeitung?“ „Ach, ſchu (ſchon) längſt!“ „Ich auch!“ „Ich auch!“ rufen Gretel und Heinz (8 Jahre). „Na, aber nun los mit der Erzählſtunde!“ „De Fridel (7 Jahre) hat nen Kalender noch nich (nicht) verſorgt“, mahnt Rudi. Schnell werden die Blätter neu geordnet und geſteckt. In deſſen hat ſich ſchon eine lange Rednerkette vor der Vortragſtiſte gebildet. „Herr H., nich ſo durcheinander. Mor ſchreib'n's gleich an, von was mor drzehln!“ „Out!“ Nach langem Hin und Her ſteht an der Wandtafel: Vom Sonntag. Was erleben die Kleinen nicht alles, und jedes erzählt, was ihn bewegt; die Kleiſten noch in Mundart, dann eine Gruppe in gemiſchter Sprache und einige, unſere Sprachkünſtler, lautrein in Hochdeuſch. Die letzteren ſind die Sprachkritiker. Elfriede war mit ihrem Vater im nahen tſchechiſchen Städtchen und hat „ſetts (ſolches) ſchwarzes Zeiſ (Zeug) geſah“ (geſehn). „Dös (das) tunne (tuen) de (die) Leit (Leute) verbrenne.“ „Herr H., ich weiſß, was das iſt: Dorf.“ „Nein, Herr H., Dorf“, ruft Gretel und ſchreibt das Wort in großer Antiqua an, TORF, damit es alle leſen können. Und Fritz (9 Jahre) war mit ſeinem Vater im Wald und hat einen Zwölfender geſehen. Lebhaft ſchildert er den Hergang. Walter (8 Jahre) hat mit Erich (7 Jahre) großes Pech erlebt: Sie wollten mit geſaſtten Händen über den Bach ſpringen und ſind am Rand abgerutscht ins reiſſende Waſſer. Großes Gelächter! „Haſte (haſt du) do (da) Pleez (Prügel) kriecht (bekommen) von deiner Mutter?“ fragt der kleine Mar (7 Jahre). „Nä (nein), mor (wir) ſin (ſind) geleich (gleich) zun Erich gange (gegangen) un (und) do (da) warn ſe (ſie) aufn Falb (Feld) un do ham (haben) mor uns an Uſn (Ofen) geſtellt un do warn de Huſn (Hosen) ball (balb) treich (trocken).“ Während dieſer intereſſanten Schilderung zappelt ſchon Gretel. Sie kann es kaum erwarten, bis ſie an die Reihe kommt und plakt nun gleich los: Sie hat geſtern vom Radioonkel aus Königswuſterhauſen eine Poſtkarte erhalten, auf der er ſchreibt, daß zur nächſten Kinderſtunde ihr kleines Gedicht von der Schnecke allen Kindern durchs Radio geſagt wird. „Wie haſt 'n (heiſt denn) das?“ fragt Klärle (7 Jahre). „Das woll'n wir auch lern'!“ „Aber jetzt weiter!“ drängelt Ernſt. Hinten auf dem Rücken hält er ſein Blatt Papier. Gleich iſt er an der Reihe, und was bringt er zum Vorſchein? Die „Welt im Bild“, eine Zeitungsbeilage. Das eine Bild zeigt „Graf Zeppelin“ in Lakehuſt bei der Landung und das andere einen Fallschirmabſprung. Wie viele Fragen tauchen auf! „Wie kann der ſu (ſo) ſchnell fliegn?“ „Un wu ſiſn de Leit (Leute)?“ „Was iſt 'n da drinne?“ „Geht dar mit Motor?“ „Dar ſell (ſoll) ſu gruſß (groß) ſei (ſein) wie von dor Schul bis zen (zum) Kreuzwach (Kreuzweg)“, wirft Ernſt ein. „Und das ſind de Gondeln“, erklärt Gretel. „Wie kann mor (man) denn da vun (von) aner (einer) zur annern (ändern)?“ Langes Überlegen! „Ich weiſß, ich weiſß; mei Vater hat erzehlt (erzählt), da ſin in den Ballon Gäng', un da kann mor richtig laufen“, meint Ernſt. „Un wie dar (der) runner (herunter) ſpringt!“ Elfriede iſt ſchon beim nächſten Bild. „Aber wenn der runterfliegt, da kann er fei (ja) ſeine Knochen aufleſ'n“, wirft Heinz ein. „Nicht wahr, Herr H., der iſ (iſt) gleich tot“, fragt Dorle intereſſiert. „Un wie dar dos

macht?“ „Herr H., wiss'n Sie dos; hab'n Sie das schu (schon) gesehn?“ „Ach, erzähl'n se uns dos; do hern (hören) mor ebn heit mit dor Erzählstund' auf“, meint Rudi. An der Hand eines Bildes, das ich schnell aus meiner „Flugmappe“ hole, versuche ich, die Kleinen in das technische Problem des Fallschirms einzuführen und erzähle, wie ich einmal beim Absprung eines Piloten zusah. Immer wieder unterbrechen mich Fragen der Kinder. Marthel (9 Jahre) ist erstaunt, daß auch Frauen solche Künste wagen. „Dos tät ich fei ner“, sagt sie — „aber ich“, meint Fritz. „Aber fällt denn der Schirm nich runter?“ meint Elfriede. „Schnell, nehmt mal alle ein Lösblatt!“ Die ersten Versuche werden vorgenommen. „Fällt es?“ „Nein!“ Die Ausdrücke „schweben“ und „fallen“ werden erlebt. Wir suchen Dinge und lassen diese schweben oder fallen. Gretel bringt sogar den Ausdruck „gleiten“. „Nun wollen wir mal solche Dinge aufschreiben, welche fallen oder schweben. „Da teil'n mor 's Blatt wieder in zwei Hälften“, ruft Heinz. Ich schreibe alles in großer Antiqua an, und die einzelnen Reifestufen schreiben in ihrer Schriftart ab.

Viele Dinge werden gefunden. Bestehen Zweifel, so wird ausprobiert. „Herr H., wie ist's aber mit 'n Fallschirm?“ fragt Ernst. „Der muß doch eigentlich Schwebeschirm heißen.“ „Aber er fällt ja auch.“ Er wird in beide Rubriken eingetragen. Wir probieren gerade ein Taschentuch aus, da ruft unser Kuckuck elfmal. „Seht mal zu, ob ihr daheim noch mehr solche Dinge findet. Jetzt aber hinaus auf den Spielplatz! 1, 2, 3, wer wird wohl der letzte sein?“ Im Nu sind alle draußen.

Während die Lehrerin draußen mit den Großen und Kleinen tollt, hole ich aus dem Werkraum Seidenpapier, Garn und Kork. Ein großer Junge schneidet mit mir Papier in Rechtecke. Schon kommt die kleine Schar wieder hereingestürmt. „Ich weiß, was wir machen“ — „ich weiß“ — „ich weiß auch“, so ruft's aus allen Ecken. Nicht eher wird mit der Arbeit begonnen, bis wir uns klar sind, wie wir den Fallschirm bauen. Die einzelnen Teile sind bekannt: Schirm, Leinen, Pilot. „Was brauchen wir an Werkzeug?“ Scheren werden von Marthel verteilt. Auf jedem Platz liegen schon Seidenpapier, Garn und Kork. Die Arbeit beginnt mit dem Zuschneiden der vier Leinen. „Wie teilen wir in vier Teile?“ Gretel macht's vor. Ernst, Heinz und Marthel wollen aber genau abmessen mit dem Lineal. Nun kommt das Anknöten. Geschickte helfen dabei den Ungeschickten. Ernst ist damit schon fertig. Er überlegt, wie der Kork befestigt wird. Andere Kinder gesellen sich dazu: „Anbinden“, „mit Nadel fest machen.“ Ich höre das Gespräch und bringe Nadeln herbei. Fritz weiß, was ich damit will. Er nimmt eine Nadel und steckt diese in die Mitte der Korkoberseite. Was nun? Ich muß weg von dieser Gruppe. Elisabeth ist in Not; es rinnen Tränen: Die Zipfel des Seidenpapiers sind beim Anknöten abgerissen. Was tun? Gretel hilft: aus dem Seidenpapier wird ein neues kleineres Rechteck geschnitten. Die Fäden werden von neuem befestigt. Der Schaden ist geheilt. Indessen plagt mich aber schon längst Fritz mit dem Befestigen der Fäden an der Nadel. Er hat jeden einzelnen Faden angebunden und hat dabei ein Unglück erlebt: die eine Leine ist lang — die andere kurz. Der Fallschirm schwebt nicht. Der Grund wird bald gefunden. „Die Leinen müssen auch nach dem Verknoten noch gleichlang sein.“ Im Wechselgespräch

führt uns Marthel zur Lösung. „Also die Zipfel aufeinandergelegt!“ „Und der Knoten?“ Heinz hat daheim schon oft Bindfaden fest zusammengebunden und zeigt den Kniff: „Zwei Enden aufeinander und durch eine Schlinge ziehen.“ Wir tun dasselbe mit vier Fäden und ziehen die Schlinge unter dem Nadelkopf fest zusammen. Unseren Kleinsten wird dabei geholfen. Manche können's nicht erwarten. Schon steigt Heinz auf den Stuhl und läßt seinen Fallschirm schweben. „Ha, er schwebt.“ Der Auckuck wird gleich Schluß melden. „Wenn ihr schnell aufräumt, gibt's heute noch eine Überraschung.“ Wieder schallt es durcheinander: „Ich weiß“ — „ich weiß“ —, und Elfriede pläzt raus: „Auszieh und 'n flieg'n losse (lassen).“ Ein Klatschen und Strampeln —, und dazwischen versucht immer wieder mal ein Kind, das neue „Ding“ auszuprobieren. Die Aufräumarbeit wird verteilt; außerdem bringt jedes Kind seinen Platz selbst in Ordnung. Nach 5 Minuten stehen wir auf dem Schulplatz und lassen das Wunderding vom Dachbodenfenster aus herunterschweben. Was nicht alles dabei beobachtet wird: der schwebt fein — der andere entfaltet sich nicht — einer bockt — Gretels Fallschirm schwebt weit nach der Seite, wird auf einmal von einem Windstoß hochgeführt und landet — o weh — auf dem Dach. Wir wissen uns schnell zu helfen, und bald ist der Ausreißer mit einer langen Stange wieder eingefangen. Das Schwebenlassen will kein Ende nehmen, und schmerzlich ist's für mich, die selbstgearbeiteten Fallschirme den Kleinen wieder abzunehmen. Doch sie sollen im Unterricht noch mehr ausgewertet werden. „Herr H., wenn derfn (dürfen) mor se denn mitnahme (mitnehmen)?“ so wendet sich die Schar an mich. „Na, wartet nur, bestimmt am Sonnabend.“ „Aber morgen tun mor se wieder flieg'n lassn, nichwahr, Herr H.?“ wirft Marthel ein. „Un do bring ich mei Pupp mit.“ „Und ich bau mir heit nochmittog enn (einen)!“ So unterhalten sich die Kleinen, während all die Fallschirme von mir auf eine Leine gehängt werden. Schon ist die Schar auf dem Heimweg, da höre ich von weitem, wie die Kinder noch ganz erfaßt sind vom soeben Erlebten — und ich steige die Treppe hoch und denke: „Können nicht auch Landkinder in der Schule lebendig sein, wenn man sie leben läßt?“

Pestalozzi in der Dorfschule.¹

Februarstürme umbrausen das kleine Schulhaus oben an schneebedeckten Erzgebirgshängen und werfen Eisnadeln an die Fensterscheiben. So tobten einst Stürme im Leben des Mannes — schnitten ihm Eisnadeln tief ins Herz, dessen hundertsten Todestag wir heute in unserer Klassengemeinschaft feiern wollen — des Menschen, Christen und Bürgers zugleich. Wohl werden heute in allen Schulen vor Kindern Reden über Pestalozzi gehalten, werden Lieder gesungen, werden Gedichte vortragen — und doch, was sagt Pestalozzi zu solchem Gedenken, solchem Feiern? „Ich will gelebt und nicht nur geredet sein.“ Was ist ihm das Wort, wie spricht er selbst vom Maulbrauchen — vom Wortverlieren?

Mit diesen Gedanken gingen wir an unsere Klassenfeier. Den Kindern ist Pesta-

¹ Dieser Bericht von Erich Haertel mit freundlicher Genehmigung des Verfassers aus „Schule und Elternhaus“. Nr. 9. Leipzig 1928.

lozzis Leben schon bekannt. Seit Weihnachten mußte ich ihnen jeden Montag von ihm erzählen — und wie oft unterbrach das eine oder andere Kind die Erzählung: Herr Haertel — warum fing Pestalozzi immer wieder von neuem an? Und ein größeres Mädchen antwortete ihm: „Er mußte — er fühlte es in sich — er konnte nicht anders.“ Bei all dem Fragen und Erzählen wurde Frißsches Bild: Pestalozzi in Stans, das seit vorigem Herbst unser Schulstübel ziert, so lebendig, daß seine Gestalten zu den Kindern sprachen. Welches Vertrauen die Waisenkinder zu Pestalozzi hatten — wie sie sich gegenseitig halfen, das erlebten meine Kinder in den letzten Wochen. Ein Junge frug mich eines Tages in der Pause: „Herr Haertel, ob Pestalozzi nie ungeduldig geworden ist?“, und ein Mädchen interessierte besonders seine Frau. „Wo ist sie so lange gewesen? Warum lebten sie nicht zusammen?“ Die innere Teilnahme der Kinder am Lebensgeschick dieses Mannes war groß. Sie wollten sich ein abgerundetes Lebensbild von ihm schaffen. Die schönsten Stunden der letzten Wochen waren ihnen die Pestalozzistunden, und aus allen Gesprächen merkte ich: Sie fühlen seine Größe — sie sehen in ihm den unsterblichen Menschen, zu dem sie aufblicken können, um sich bei ihm Kraft für ihr Leben zu holen. Sie lieben ihn!

Wir wollten Pestalozzi leben!

Gestern arbeiteten die Kinder in Gruppen, um ihr Schulstübel für den Pestalozzitag zu schmücken. Drei Jungens arbeiteten mit zwei Mädchen an zwei großen Laternen, mit denen wir zur Pestalozzimorgenseier (½8 Uhr) den Raum erleuchten wollten. Die Jungens fertigten die Netze aus buntem Karton, den Schmuck, der in Scherenschnitten Bilder aus Pestalozzis Leben zeigte, übernahmen die Mädchen. Nun kam von den Kindern der Vorschlag: „Wir wollen auch andere Menschen dazu bringen, daß sie an Pestalozzi denken und uns vielleicht gar nach ihm fragen.“ Besonders dachten die Kinder dabei an Wintersportler, die jetzt täglich mit Schneeschuhen an unserem Schulhäusel vorbeifahren; denn unsere Eltern lernen Pestalozzi in einer Pestalozziwoche kennen. Die Klasse beschloß, ein Schild zu arbeiten und es bei schönem Wetter hinaus an den Bretterverschlag unseres Häufels zu hängen. Texte dazu wurden von den Kindern gesucht, aufgeschrieben und ausgewählt. Wieder arbeiteten Mädels und Junge zusammen, schrieben in eindringlicher Kunschrift den Text auf weißen Karton. Andere Mädels wanden Girlanden aus Lannengrün, um damit dieses Schild und das Pestalozzibild zu umkränzen. Auch die Schwachen schafften eifrig mit, leisteten Handreichungen: der jüngere Knabe schnitt dem älteren Mädchen Pergaminpapier zurecht — das schwache Mädchen reichte dem geschickten Meißigstchen zu: Ein Schaffen für Pestalozzi!

War nicht auch der Geist seiner Armenkinder unter uns, wie er sich zeigt in dem Gesang, mit dem sie täglich ihr Tagwerk begannen:

Wir alle haben uns lieb —
 wir alle sind Brüder —
 wir alle sind Schwestern —
 wir alle haben uns lieb.

Dunkel ist's heute morgen noch im Schulstübel. Die Fenstervorhänge sind noch zugezogen — gerade — als sollte es gar nicht Tag werden. Die Kinder zünden Kerzen an, die auf ihren Tischen neben Lannengrün stehen. Auf dem Plaz eines jeden Kindes liegt ein Bildchen mit einer Pestalozzihilhouette — umrahmt von grünen Astchen. Vorn beleuchten die selbstgefertigten Laternen das Schild. Stille ist's um uns. Kein Kind spricht. Wir alle fühlen's, sitzen schweigend und denken einige Augenblicke an den, der heute vor hundert Jahren von uns schied. Totenlichtlein leuchten! Heute soll ich ihnen vom alten Pestalozzi erzählen, wie er starb, wie er begraben wurde. Bei manchem unserer großen Mädels rinnen Tränen über die Wangen. — — — „Wir dürfen dem Tode Pestalozzis nicht länger nachtrauern; wir Lebenden müssen in seinem Sinn weiterschaffen.“ Das sind die letzten Worte, die ich zu meinen Kindern sage.

Die Lichtlein sind verlöscht. Die Fenstervorhänge werden aufgezogen. Es ist Tag — Leben, und Pestalozzi lebt mit uns. Heute ist schulfrei — aber die Kinder bleiben in der Schule. Wir haben beschlossen, in den Vormittagsstunden Waisenkindern aus einem benachbarten Waisenhaus eine Freude zu bereiten, ihnen heute am hundertsten Todestag des Vaters der Waisen kleine Geschenke zu arbeiten. Alle sind eifrig bei der Arbeit. Einige Kinder wenden ihre Technik im Scherenschnitt an, um ein Bild damit zu bekleben. Irene wählt Kinder, die unter alten Laubbäumen spielen — Herta läßt zwei Kinder auf einer Waldwiese den Ball werfen — Gottfried und Hanne schneiden Wetterbäume, ja — Erich wagt sogar, den Pestalozziskopf als Silhouette zu schneiden. Und die Kleinen wollen auch schaffen. Sie schmücken den Waisenkindern Notizbücher mit bunten Faltschnitten. Keine Pause wird gehalten — die Kinder sprechen kaum —, es wird nur gearbeitet. Gegen Mittag sind die Gaben fertiggestellt. Jedes Kind schreibt den Waisenkindern noch ein paar Worte. Dann jubeln wir alle — packen die Geschenke ein — legen ein paar von den gelben Narzissen darauf. Zwei Kinder machen das Päckchen postfertig und übergeben es dem Briefträger. So ziehen diese Gaben hin zu den verwaisten, armen Menschenkindern als Frucht unserer Liebe zu ihnen am hundertsten Todestag des großen Waisenvaters!

10. Auswertung der Arbeit im Versuchsfeld der einklassigen Schule.

Von F. Debus, Oberdieten, Kreis Biedenkopf.

Unsere Baumschule, die in erster Linie unseren Jungen der oberen Jahrgänge die Gelegenheit bietet, sich mit den praktischen Arbeiten der Obstbaumzucht und -pflege vertraut zu machen, gibt uns auch die Möglichkeit an die Hand, naturkundliche Versuche durchzuführen und praktisch auszuwerten. Solche Versuche gliedern sich stets in die planmäßige Jahresarbeit der Naturkunde ein.

Im Sommerhalbjahr stand im naturkundlichen Unterricht das Feld zur Behandlung. Bei der Bearbeitung dieses Stoffkreises drängten auch volkswirtschaftliche

Fragen zur Erörterung. Besonders bewegte uns auch die gegenwärtige wirtschaftliche Not unserer Bauern. Da wurde die Frage lebendig: Wie kann den Bauern und somit unseren Dorfgenossen (Kleinbauerndorf) zweckdienlich geholfen werden? Wir wurden uns klar, daß die Hilfe von außen nur eine vorübergehende sein kann, weil sie auf Kosten anderer Volksgenossen geht. Die Tatsache, daß ausländische Bauern ihre Erzeugnisse billiger als die deutschen Bauern absetzen können, bewog uns, einmal an Hand eines praktischen Versuches nachzuprüfen und unseren Dorfbauern augenscheinlich zu machen, wie man erfolgreicher wirtschaften kann.

Es wurde uns bald klar, daß unsere Aufgabe darin lag, nachzuprüfen: 1. ob Einsparungen am Saatgut möglich sind und 2. ob die Erträge durch sachgemäße Düngung gesteigert werden können.

I. Der Versuch.

Versuchsfeld

| | | | | |
|-------------|----------------------------------|-----------------------------|------|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Volldüngung | Künstliche Düngung (Volldüngung) | Düngung mit Mist und Jauche | Kali | Kainit |

Gang

| | | | | |
|----------------|----------------|------------|-------------------------|--------------|
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Natronsalpeter | Kalkstickstoff | Thomasmehl | Schwefelsaures Ammoniak | Ohne Düngung |

Zunächst galt es, in einer Raumlehrestunde nach vorstehendem Muster zehn Beete in Quadratform anzulegen, von denen jedes 1 qm groß werden sollte. Da gab es abzumessen, rechte Winkel abzutragen und die Beete durch Bretter einzugrenzen. Die weiteren Arbeiten wurden nun im naturkundlichen Unterricht bewältigt. Der Boden bedurfte vorerst einer guten Durcharbeitung, und dann mußten die entsprechenden Dünger gegeben werden. Dann wurden in Abständen von 10 cm 9 Rillen von etwa 2—3 cm Tiefe gezogen, in jede Rille 20 Saatkörner gelegt und danach wieder leicht mit Erde bedeckt. Es wurde nur einwandfreies Saatgut verwandt, das vorher durch eine Saatreinigungsmaschine gelaufen war. Die 180 Körner für jedes Saatbeet wogen 6 g. Mit Eifer und großer Gewissenhaftigkeit wurden die Arbeiten ausgeführt, zumal für die Zeit des ganzen Versuches die einzelnen Beete den Kindern der Ober- und Mittelstufe besonders zugeteilt waren.

Nachdem die Saat aufgegangen war, konnten mancherlei Beobachtungen über Keimung und Bestockung angestellt werden. Aus einem Saatkorn entwickelten sich 22 Halme. Den Ursachen über das Nichtkeimen einzelner Körner wurde nachgegangen. Hoffnungsvolle Pflänzchen wurden durch Ackerschädlinge vernichtet (Behandlung der Ackerschnecke). Weitere Pflänzchen winternten aus, dann aber beobachteten wir im Früh-

jahr hoffnungsvolles Wachstum. Nun wurden Schildchen angefertigt, die den Vorübergehenden die Düngungsart der einzelnen Beete anzeigte. Dicht nebeneinander hoben sich, verursacht durch die Art der Düngung, die Farbtöne hellgrün, dunkelgrün und sattgrün ab. Wir lernten auf den Kornfeldern aus der Farbe der Halme auf Art und Mangel der Düngung schließen. Bei der Ernte wurden dann die Halme der einzelnen Beete gezählt und gebündelt. Schon rein äußerlich trat jetzt der Vorteil der sachgemäßen Düngung in die Augen. In der Schule wurden dann die Körner jeder einzelnen Ahre gezählt und dann schließlich das Erntergebnis sämtlicher Beete festgestellt und der Körnerertrag in Zigarrenkistchen gesammelt. Auf einem Stück Papier fanden dann die Ergebnisse des Versuches durch Kinderhand ihren Niederschlag und wurden an der Innenseite der Kistendeckel befestigt.

Beispiel eines Schülerberichtes: Beet II. Bearbeitung von W. Sch.

Mein Beet von 1 qm Größe erhielt Volldüngung mit nur künstlichen Düngern. Im ganzen habe ich nach der erforderlichen Bodenbearbeitung am 18. Oktober 180 Roggenkörner im Gewicht von 6 g auf mein Beet gesät. Ich habe Reihensaat vorgezogen. Der Reihenabstand betrug 10 cm, in jede Reihe hatte ich 20 Körner gelegt. Nach einiger Zeit zählte ich auf meinem Beet 144 Keimlinge, doch im nächsten Frühjahr waren es nur noch 129. Nachdem es im Frühling etwas abgetrocknet war, wurde der Boden zwischen den Reihen aufgelockert. Durch diese Arbeit wurden die Haarröhrchen der Erdkrume zerstört und die aufgespeicherte Winterfeuchtigkeit den jungen Pflänzchen erhalten. Im Nachsommer erntete ich 438 Halme. In meiner größten Ahre waren 74 Körner. Im ganzen habe ich mit meinen Helfern 17344 Körner gezählt. Diese Körner hatten ein Gewicht von 560 g. Nach meinen Berechnungen habe ich somit nach dem Gewicht 93 fältig und nach der Zahl der Körner 96 fältig geerntet.

Der ganze Düngungsversuch wurde dann zuletzt an Hand der Schülerarbeiten von einem Schüler in der nachstehenden Tabelle dargestellt:

| Beet | Aus- saat Körner | Wieviel Keimlinge | | Art der Düngung | Es wurden geerntet | | | Anzahl der Körner der größten Ahre | Wievielfältig geerntet? | |
|------|------------------------|----------------------|------------------|--|--------------------|--------|----------------------|---|---------------------------------|------------------------|
| | | aufge- gangen | über- wintert | | Ahren | Körner | Ge- wicht in g | | Nach der Anzahl d. Körner | Nach dem Gewicht |
| 1 | 180 | 154 | 130 | Volldüngung | 520 | 19 716 | 665 | 77 | 109 | 110 |
| 2 | 180 | 144 | 129 | { Volldüngung mit künstl. Düngem. } | 438 | 17 344 | 560 | 74 | 96 | 93 |
| 3 | 180 | 144 | 122 | Mist und Jauche | 242 | 8 435 | 370 | 64 | 47 | 61 |
| 4 | 180 | 86 ¹ | 77 | Kali | 185 | 7 206 | 295 | 63 | 40 | 49 |
| 5 | 180 | 113 | 97 | Kainit | 198 | 7 553 | 290 | 70 | 42 | 48 |
| 6 | 180 | 65 ¹ | 54 | Natronsalpeter | 177 | 7 090 | 260 | 67 | 39 | 43 |
| 7 | 180 | 123 | 91 | Kalkstickstoff | 270 | 8 702 | 370 | 82 | 48 | 61 |
| 8 | 180 | 114 | 98 | Thomasmehl | 198 | 7 990 | 320 | 59 | 44 | 53 |
| 9 | 180 | 132 | 114 | { Schwefelsaures Ammoniak } | 282 | 11 092 | 450 | 72 | 62 | 75 |
| 10 | 180 | 139 | 124 | Ohne Düngung | 180 | 5 495 | 180 | 70 | 30 | 30 |

¹ Starke, flutartige Regengüsse hatten diese beiden Beete zur Keimzeit stark beeinträchtigt.

II. Rechnerische Auswertung. Selbst die Unterstufe brachte dem Düngungsversuch in manchen Punkten lebhaftes Interesse entgegen. Eifrig wurden, nachdem die Saat aufgegangen war, die kleinen Pflänzchen gezählt, und von selbst ergaben sich schon jetzt rechnerische Betätigungen.

Beispiel aus dem 1. Schuljahr: In der 1. Reihe des 1. Beetes sind von 20 Samenkörnern 14 aufgegangen, es sind also 6 nicht gekeimt. In der 2. Reihe stehen 16 Pflänzchen, in der 3. 19, das sind 3 mehr als in der 2. Reihe uff.

Das 2. und 3. Schuljahr zählte die Keimlinge der einzelnen Reihen auf jedem Beet gesondert zusammen und stellte abschließend rechnerische Vergleiche an. Beispiel: Auf dem 1. Beet sind 154 Körner aufgegangen, auf dem 10. Beet 139, also auf dem 1. Beet 15 mehr als auf dem 10. Beet.

Die Mittelstufe fand darin Betätigung, durch Addition die Gesamtsumme der Keimlinge der 10 Beete festzustellen. Auch bei der Feststellung des Ernteergebnisses half die Unter- und Mittelstufe mit, und wiederum drängten mancherlei rechnerische Möglichkeiten zur Lösung. Unter Aufsicht von Kindern der Oberstufe wurden vom 1. und 2. Schuljahr die Körner jeder einzelnen Ahre gezählt, und diese Arbeiten boten dann von selbst recht viel rechnerische Vergleichsmomente. Beispiel: Meine erste Ahre hatte 71 Körner, es fehlten an 100 noch 29; in der zweiten Ahre zählte ich nur 65 Körner, das sind 6 weniger als in der ersten uff. Für die Mittelstufe bot sich bei dieser Gelegenheit der lebensnahe Stoff für die schriftliche Addition. Die Ertragsergebnisse der einzelnen Ahren wurden untereinander geschrieben, die Reihen addiert, und zuletzt das Endergebnis jedes Beetes ermittelt. Auch das Gewicht der Erträge mußte noch festgestellt werden, was uns wiederum vor manche wirklich praktische Aufgabe an unserer Schulwaage stellt.

Die Oberstufe errechnete, wie vielfältig uns die Saat getragen hat, und zwar nach der Zahl der Körner und nach dem Gewicht, was auch aus der Tabelle ersichtlich ist. An der Tabelle selbst ließen sich eine große Zahl Prozentrechnungsaufgaben finden. Beispiel: Auf Beet 1 sind von 180 ausgesäten Körnern 154 aufgegangen, das sind 85 % der Ausfaat. Von den 154 Keimlingen sind 130 überwintert, das sind 84 % der Keimlinge uff. Auch bei der volkswirtschaftlichen Auswertung unseres Versuches ergab sich noch manche dankbare Rechenaufgabe. Beispiel: Mein Vater bestellt durchschnittlich im Herbst 1 ha und 20 a mit Roggen. Er rechnet für 1 a 6 Pfund Saatgut (Handfaat). Nach unseren Berechnungen (siehe volkswirtschaftliche Auswertung) genügten bei Reihenfaat und sachgemäßer Düngung $1\frac{1}{5}$ Pfund Saatgut. Wieviel könnte an Saatgut gespart werden? (= 5,76 Zentner Roggen.)

Volkswirtschaftliche Auswertung. Die beiden anfänglich gestellten Fragen, die uns für unsere Versuchsarbeit den hauptsächlichsten Anstoß gegeben hatten, waren nun vollständig und überzeugend beantwortet. Die Kinder stellten zu der Frage: Sind Einsparungen am Saatgut möglich, als Ergebnis fest: Wir säten (Reihenfaat) auf 1 qm 6 g einwandfreies Saatgut (Saatreinigungsmaschine) und fanden, daß diese Saatmenge bei entsprechender Düngung reichlich genügt. Auf 1 a genügt dem-

nach $1\frac{1}{5}$ Pfund Saatgut, während unsere Bauern zur Zeit auf 1 a 6 Pfund ausäen (Handsaat). Das wäre für das Aa eine Ersparnis von $4\frac{4}{5}$ Pfund und bei 100 a (1 ha) 4,80 Zentner. Das stellt eine ungeheure Ersparnis an Saatgut dar. Es kann daher unseren Landwirten nicht dringend genug die Anschaffung einer Sämaschine empfohlen werden, durch die nur eine solche vorausgesetzte Reihensaaf möglich ist. Eine solche Maschine (auch Saatreinigungsmaschine, vielleicht von einer Genossenschaft als Gemeineigentum erworben) würde sich sehr schnell bezahlt machen. Gleichzeitig wäre unserer Industrie damit Arbeitsmöglichkeit gegeben. Zu unserer zweiten Frage, ob die Erträge unserer Felder durch sachgemäße Düngung gesteigert werden können, bot wiederum unser Versuch ein trefflich augenscheinliches Ergebnis. Wollen wir zu Höchstertträgen gelangen, dann dürfen wir nicht einseitig düngen (etwa nur mit Kali), sondern die Pflanzen benötigen alle zu ihrem Aufbau erforderlichen Nährstoffe. Fehlt dem Boden ein Nährstoff, dann muß die Pflanze ihr weiteres Wachstum einstellen (Liebig'sches Gesetz vom Minimum). Unsere Düngungstabelle ist ein überzeugungskräftiger Beweis dieses Naturgesetzes. Bei Volldüngung wurde nach dem Gewicht 110 fällig geerntet, während die Beete mit einseitigen Düngungen mit den Erträgen weit zurückblieben.

Daß die Kinder und auch die Eltern unserem Versuch ein lebhaftes Interesse entgegenbrachten, braucht wohl kaum gesagt zu werden. Eine Besprechung mit den Bauern unseres Ortes über unsere Versuchsergebnisse brachte noch manche praktischen Klärungen. Auch soll nicht unterschätzt werden, daß diese unsere Versuchsbearbeitung sehr dazu beigetragen hat, Elternhaus und Schule in lebendige und innige Beziehung zu setzen.

11. Waldschule.

Von R. Bauer, Harschbach (Westerwald).

Die Landschule sucht nach neuen Formen. Unsere Waldschule will nichts anderes sein als ein Versuch, einen Weg zu diesem Ziele aufzuweisen.

Erstmalig habe ich im Sommer 1923 bei gutem Wetter den gesamten Unterricht meiner einklassigen Schule auf einer kleinen Lichtung in einem hübschen Fichtenwalde in der Nähe unseres Schulhauses erteilt. Von Kinderhand von Baum zu Baum im Halbkreis errichtete Moospolster waren bequeme, weiche Sitzplätze. Auch ein Sitz für den Lehrer war aus gleichem Material an der offenen Seite des Halbkreises entstanden. Schon geringe Regenfälle machten leider die Moositze für längere Zeit unbenutzbar. Auch fehlten die zu einem geordneten Unterrichtsbetrieb unentbehrlichen Tische.

Im Laufe der Jahre haben wir unsere „Waldschule“ um- und ausgebaut. Dank dem freundlichen Entgegenkommen der Forstbehörde war es möglich, die Moospolster mit den Kindern unter lebenswürdiger Unterstützung eines Herrn von der grünen Farbe durch sechsstufige Bänke aus Fichtenstangen zu ersetzen und aus langen Lannen-

brettern einfache Tische zu zimmern, denen durch einen Anstrich mit grünem Karbolinum ein freundliches Aussehen gegeben wurde. Diese Ausstattung des „Schulsaales“ hat den Mangel, daß den Bänken die Rückenlehne fehlt, auf die wir aber verzichten mußten, um den Kindern das Heraustrreten aus den Bänken zu erleichtern und so eine größere Beweglichkeit der Klasse herbeizuführen. Für nächstes Jahr besteht die Möglichkeit, diese unvollkommenen Bänke in zweisitzige mit Rückenlehne umzubauen.

Bei der Einrichtung dieses Raumes und der Sitzplätze für die ganze Klasse ist es nicht geblieben. Im letzten Sommer entstanden im Laufe einiger Wochen noch zwei kleinere „Zimmer“, die mit einsitzigen Schulbänken und entsprechenden Tischen ausgestattet wurden.

Noch mehr! Jeder Schüler der Unterstufe hat sich aus eigenem Bedürfnis und eigenem Antrieb sein eigenes „Stübchen“ eingerichtet, wo er sich mehr spielend beschäftigt, wenn die eigene Unterrichtszeit abgelaufen ist, die übrigen Jahrgänge aber noch Unterricht haben.

Aus praktischem Bedürfnis heraus ist auch ein „Museum“ entstanden, das alles das aufnimmt, was wir aus Pflanzen-, Tier- und Mineralreich im Walde zusammengetragen haben und was uns des Aufhebens wert erscheint.

Daß auch die Frage der Bedürfnisanstalten geregelt wurde, sei nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

Die beim Unterricht notwendigen größeren Gegenstände, Schultafel und Kartenständer, sind im nahen Forsthaufe untergestellt, von wo sie täglich mit hinausgenommen werden. Alle übrigen Lehrmittel nehmen wir nach Bedarf aus dem Schulhaufe mit.

Die Gründe, die zur Einrichtung und dem Ausbau unserer Waldschule führten, sind verschiedener Art.

An erster Stelle trieb die Sorge um das körperliche Wohl der Kinder mich mit der kleinen Schar hinaus. Waldluft ist nun einmal besser als die beste Schulstubenluft. Sie macht sichtbarlich Appetit, an dem es ja leider auch bei Landkindern während der Schulzeit oft genug mangelt. Darüber hinaus beobachtete ich größere geistige Frische, Aufgeschlossenheit und Aufnahmefähigkeit und geringere Ermüdungserscheinungen.

Die Erteilung des Unterrichtes in der Waldschule führt von selbst, auch dann, wenn nur ein Raum zur Verfügung steht, zu einer bedeutenden Schonung der Nervenkraft des Lehrers. Welcher Lehrer der einklassigen Schule ist nicht schon „aus der Haut gefahren“ wegen der Störungen seines Unterrichtes durch die Schalleindrücke, die herunterfallende Tafeln und Griffel und unruhige Füße der sogenannten stillarbeitenden Abteilungen, besonders der Schulknechten, auf dem harten Fußboden verursachen? Daß auch die Kinder unter Reizung ihrer zarten Nerven durch dieselben Ursachen leiden, ist aus ihren Mienen oft genug ersichtlich. Der schalldämpfende weiche Waldboden beseitigt die unangenehme Wirkung der an und für sich nicht aus der Welt zu schaffenden Begleiterscheinungen beim Unterricht.

Neuzeitliche Schularbeit kennt keine „Stillbeschäftigung“ im alten Sinne, kaum noch „Stillarbeit“ der nicht am direkten Unterricht beteiligten Abteilungen. An ihre Stelle ist gewollt eine Tätigkeit getreten, die oft recht lebhaft und laut ist. Viele Kollegen, die versucht haben, in der Einlehrerschule neuzeitliche Ideen zu verwirklichen, haben aus der Raumnot heraus Schiffbruch erlitten. Es ist für die Nerven des in nicht stiller Umgebung Unterrichtenden eine Belastung, die nicht ertragen wird, wenigstens nicht auf längere Zeit. Schon aus rein finanziellen Gründen werden wir aber noch lange mit unsern vielen Abteilungen auf einen Raum, den Schulsaal, angewiesen bleiben. In unserer Waldschule scheint mir die Raumfrage in idealer und dabei natürlicher Weise gelöst — leider nur für den Sommer. Akustisch voneinander getrennt liegen unsere Räume, aber sie sind so angeordnet, daß der Lehrer sie von jedem Raume aus in genügender Weise überblicken kann. Solange alle Altersstufen gemeinsam mit Gewinn an einem Stoff arbeiten können, vereint uns der große Raum; sobald sich die Notwendigkeit ergibt, daß eine oder mehrere Arbeitsgruppen ihrer geistigen Befähigung oder auch ihrer Neigung entsprechend sich weiter selbstständig mit dem Stoff beschäftigen, scheiden sie aus dem großen Verbandsraum aus und arbeiten in einem andern Raume weiter. Ob Helfer in Tätigkeit treten oder nicht, der Erfolg ist immer derselbe: niemand, auch der Lehrer nicht, wird in seiner Arbeit gestört, und es wird mit der Nervenkraft hausgehalten. Ersparte Kraft schafft naturgemäß an anderer Stelle größeren Erfolg.

Der Unterricht erfährt im Walde auch dadurch eine Bereicherung, daß andere als die gewohnten Arbeitsmittel benutzt werden können. Die Kindesseele verlangt nach Abwechslung. Je mehr dieser Regung entsprochen wird, desto freudbetonter wird die Arbeit geleistet.

Was ist nicht alles bei uns allein aus Fichtenzapfen entstanden: die Malereien der Kleinen, eine ganze Fibel, Veranschaulichungsmittel für Rechnen bis 10, bis 100, bis 1000. Und wie gehen die Kleinen hier an die Arbeit! Kein Stillesitzen, alles Bewegung! Der ganze, in den Schulbänken oft so unbeholfene kleine Körper darf sich betätigen. Da glückt einem Kleinchin etwas nicht, und schon sind helfende Kameraden zur Hand. Aber auch die größeren Kinder bedienen sich mit viel Freude dieses Arbeitsmittels. Da bedarf das Museum der Beschriftung. Alle Hände greifen gemeinsam zu, sammeln, tragen herbei, und bald ist die schönste sinnvolle Schreibübung im Gange. Man überlegt und probiert! Welche Schriftform paßt hier am besten, wie groß müssen die Buchstaben werden, daß das Wort MUSEUM auch gut im Raume steht? Schön, sehr schön muß hier im Walde alles werden. Kräftebildende Arbeit, ohne daß der Schüler das Gefühl hat, unterrichtet zu werden. Auch auf dieser Stufe Zeichnungen aus allen Gebieten des Unterrichtes. Und der Waldboden ist groß, der Fichtenzapfen sind unzählig viele, da brauchen die Arbeiten nicht „ausgewischt“ oder im Schrank eingeschlossen zu werden. Es entsteht ein Werk der Klasse, an dem jeder Schüler seine Freude hat und für das er sich mitverantwortlich fühlt, zumal hier, wo die Öffentlichkeit nicht so sehr ausgeschlossen ist wie im Schulsaal.

Stoffgebiet für den vergangenen Sommer für alle Abteilungen war das Kultur-

bild „Der Wald“, welches auf dem Wege des Gesamtunterrichtes herausgearbeitet wurde.

Einige flüchtige Blicke in unsere uns so liebgewordene Arbeitsstätte, der die Kinder täglich mit wahrer Begeisterung zustreben.

Feierlich beginnt stets das Tagewerk.

„O Täler weit, o Höhen,
o schöner, grüner Wald“,

schallt's heute durch die Waldesstille.

„O wunderbares, tiefes Schweigen,
wie einsam ist's noch auf der Welt!“

schließt sich als Gedichtvortrag an. Einige Minuten Stillsitzen! Waldesrauschen, Vogelgezwitscher und Sonnenstrahlen sprechen zur Kindesseele. Die Spannung löst sich allmählich. Ausgangspunkt des Unterrichtes ist — unprogrammäßig — folgendes kleine Gespräch zwischen einem kleinen Jungen und einem kleinen Mädchen, das ich am Morgen auf dem Schulhofe vor Abmarsch zum Walde belauschte: „Wie ich gestern nachmittag in die Waldschule wollte, sagte meine Großmutter: ‚Der Wolf kriegt dich.‘“ — „Es gibt gar keine Wölfe!“ Ich bringe das Gespräch auf diese Unterhaltung der zwei Kinder, die von der Klasse nochmals geführt wird. Schweigen! Ein kleiner Junge: „Der Wolf hat doch das Rotkäppchen gefressen!“ — „Das hat mir meine Mutter schon erzählt!“ Das Unterrichtsgespräch ist im Fluß. Das Märchen wird auf Verlangen von Kindern der Oberstufe erzählt, auf Wunsch noch ein zweitesmal. Diesmal von jüngeren Schülern. Für die Ober- und Mittelstufe ist in demselben Augenblick das Interesse an Rotkäppchen und Wolf geschwunden, wo die Kleinen auch einmal erzählen wollen. Die Unterstufe geht in Raum II und erzählt einem Helfer das Märchen. Lehrer zur Restklasse: Ist das denn wirklich so, daß es keine Wölfe gibt? „Mein Vater hat im Krieg in Rußland einen toten Wolf gesehen.“ Karte! Erdkundliche Auswertung! Lehrer: „Ob's in unsern Wäldern auch Wölfe gegeben hat?“ „Wir müßten mal alte Leute fragen!“ „In einem Heimatkalender steht etwas darüber!“ Da alle Jahrgänge desselben stets zur Stelle sind, werden sie ausgegeben. Wir suchen! „Ich hab's!“ Wir hören, daß der Wolf auf dem Westerwalde wiederholt zur Landplage geworden ist, daß auch die „Urbacher Kirchspielsleute“ (wir gehören zum Kirchspiel Urbach!) zu Wolfsjagden als Treiber erscheinen mußten usw. Schriftliche Beschäftigung: „Der Wolf auf dem Westerwalde.“ Da diese Arbeit ein Beitrag für unser illustriertes „Heimatbuch“ werden soll (ich lasse gern die Schülerarbeiten zu sinnvollen Dokumenten unserer gemeinsamen Arbeit werden), beschäftigt uns der Stoff auch zeichnerisch. Die Kleinen sind müde geworden zu erzählen, sie wollen Rotkäppchen spielen. Das erste Schuljahr baut das Haus der Mutter aus Reisern unter einer Kiefer. Das zweite Schuljahr liest „Rotkäppchen“ und „malt“ mit Lannenzapfen das Haus der Mutter. Erstes Schuljahr malt

(Tannenzapfen) gemeinsam, was Notkäppchen beim Spielen gebraucht. Eine Reihe Weinflaschen ist zuerst entstanden. Rechnen! Leseübungen! Der Tag schließt nach einer regelrechten Rechenstunde, in der auch gedrillt wird, mit einer Religionsstunde. Der Gesang: „Wie herrlich ist's im Wald“ schließt uns noch einmal alle zusammen. Das Lagerwerk ist vollbracht.

Höhepunkt für die ganze Klasse nach einigen Tagen angestrenzter Tätigkeit ist die szenische Aufführung des Märchens mit ausgestatteten Räumen und allem übrigen Drum und Dran. Nicht was irgendein Theaterverlag anbietet, wird benutzt, sondern nur, was die Klasse (zu der auch der Lehrer gehört) gestaltet hat.

Ein andermal: Die Oberstufe stöbert bei Erledigung einer Beobachtungsaufgabe einen Fuchsbau auf und bringt von dort eine ganze Knochensammlung für unser Museum mit. Die übrigen Kinder sind interessiert und kommen herbei. Es wird berichtet, gefragt, doch die rechte Zielsetzung fehlt. Ich greife ein und werfe schließlich dazwischen: „Kampf ums Dasein“. Die Kleinen verschwinden Richtung Fuchsbau. Fast eine Stunde hören wir nur angedeutete Berichte: „In dem Bussardnest mit den vier Jungen dicht bei der Waldschule liegen täglich ein, manchmal auch zwei Paar Vogelbeine.“ „Hier in dem Spinneneast habe ich beobachtet, wie die Spinne die Fliegen erwürgt.“ „Bei den Ameisen da unten geht's ganz schlimm her.“ „Ich habe auch beobachtet, wie Käfer Waldbäume angreifen.“ „In dem ‚Büchlein vom Walde‘ (von Bockemühl) steht vom Sonnentau, daß er Insekten frißt.“ Das Interesse erlahmt allmählich, auch verlangt die Unterstufe nach ihrem Recht. Eine Arbeitsgruppe prüft mit dem Griffel in der Hand einige Berichte nach und sammelt neue. Die übrigen Schüler lesen das genannte Büchlein daraufhin durch, ob es noch mehr vom Kampf ums Dasein in der Natur berichtet. Wegen Regenwetters an den nächsten Tagen wird im Schulsaal die Aufgabe unter Einbegriff des Menschen in diesem Kampf in der Natur zu Ende geführt.

Wieder ein andermal: Die Namen der Walddistrikte beschäftigen uns. „Burgberg“ erregt das besondere Interesse. Es entsteht der Wunsch, an die „Burg“ zu wandern. Wir finden nichts, was an eine Burg erinnern könnte. Die Kinder sind ratlos. Schließlich meinen sie, der Name sei uralte, so alt wie die Flurnamen, und die verständen wir auch nicht immer. Ich erzähle von Wall- oder Fliehburgen (um eine solche handelt es sich beim Burgberg). Die Geschichte interessiert besonders die Jungen so sehr, daß sie gleich in der ersten Pause am nächsten Tage aus Reifern einen Wall schichteten, sich mit Lanzen und Pfeil und Bogen bewaffneten und Germanen und Kelten spielten. Natürlich habe ich nach der Pause das Spiel nicht abgeblasen, sondern mit den wenigen uninteressierten Kindern, die aber bald als „Ruhe“ mit in das Spiel einbezogen wurden, mit Freuden zugeschaut. Hier war nicht mehr Unterricht, hier war Leben.

So ging die Arbeit in der Waldschule Woche um Woche weiter. Waren wir gezwungen, im Schulsaal zu bleiben, so hatten wir immer etwas aufzuarbeiten, wozu die unmittelbare Anschauung nicht benötigt wurde. Nur die Raumnot machte sich unangenehm bemerkbar.

Der Abschluß unserer Sommerarbeit sollte ein Waldfest sein, das wir in Gemeinschaft mit den Eltern und Freunden der Schule begehen wollten. Leider konnte der Plan nicht ausgeführt werden, da am Ende des Sommerhalbjahres fast alle Schüler gleichzeitig an Mumps erkrankten.

Sollte unsere Arbeit nicht dazu beitragen können, unserm Landvolk seinen herrlichen Wald wieder näher an Herz und Gemüt zu bringen, statt nur an den Verstand? Ein schönes Ziel wäre dann erreicht!

Schriftennachweis.

- F. Aereboe, Allgemeine landwirtschaftliche Betriebslehre. 2. Aufl. Berlin 1917.
K. Ballod, Die Lebensfähigkeit der städtischen und ländlichen Bevölkerung. 1897.
A. Bartels, Der Bauer in der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1900.
H. Bänard, Die Erneuerung der Landschule. Wien 1923.
H. Berndt, Die Heimat als Unterrichtsmittelpunkt. Prag 1922.
J. Blau, Der Lehrer als Heimatforscher. 3. Aufl. Prag 1925.
P. Bode, Reisende Landjugend. Osterwied 1929.
P. Bode und H. Fuchs, Psychologie des Landkinds. Halle 1925.
F. Burkhardt, Lehrer und Heimatpflege. Langensalza 1924.
K. Caro und H. J. Scheufgen, Deutsche Landschulbücherei. Paderborn 1927—1929.
1. H. J. Scheufgen, Das Seelenleben des Landkinds. 1927.
2. J. Nießen, Die Landschule als Arbeitsschule. 1927.
3. L. Heer, Landschule und Kultur. 1927.
4. J. Ahmann, Jugendpflege auf dem Lande. 1928.
5. E. Post, Landlehrer im Landvolk. 1928.
6. J. Bremer, Meine Schule, wie sie weint und lacht. 1928.
7. A. Mackes, Weiterbildung des Landlehrers. 1929.
8. K. Bosh, Handarbeit in der Landschule. 1929.
9. A. Agricola, Aufsatzpflege in Landschulen. 1929.
10. H. J. Scheufgen, Gesamtunterricht in Landschulen. 1929.
B. Elemenx, Heimatschule. Halle 1922.
K. Conwenz, Die Heimatkunde in der Schule. 2. Aufl. Berlin 1906.
— Heimatkunde und Heimatschutz in der Schule. Berlin 1922.
J. G. Cordes, Die Wirkungen der Industrialisierung auf die Gemeinde. Verhandlungen des
31. evangelisch-sozialen Kongresses. Göttingen 1924.
E. David, Sozialismus und Landwirtschaft. 2. Aufl. Leipzig 1922.
P. Deiters, Die Schule der Gemeinschaft. Im Auftrage des Zentralinstitutes für Erziehung
und Unterricht herausgegeben. Leipzig 1925.
J. F. Dieß, Das Dorf als Erziehungsgemeinde. Weimar 1927.
H. Dümmler, Die ungeteilte Volksschule. München 1929.
K. Eckhardt, Die Arbeitsschule auf dem Lande. Langensalza 1922.
— Die Oberstufe der Landschule und die Richtlinien vom 15. Oktober 1922. Osterwied 1923.
— Lehrerfortbildung auf dem Lande. Frankfurt a. M. 1925.
— Entwurf eines Lehrplans für den Kreis Bredenkopf. 4. Aufl. Langensalza 1925.
— Der Deutschunterricht auf der Unterstufe als Pflege der Kindersprache. 4. Aufl. Langensalza
1926.
— Die Grundschule. Bd. I 12. Aufl. 1929. Bd. II 9. Aufl. 1931. Langensalza.
— Die innere Umbildung der Landschule. Langensalza 1926.
— Sachgebiete im Lehrplan der Naturkunde. Langensalza 1927.
K. Eckhardt und St. Konešky, Um die Landschule. Herausgegeben im Auftrage des Zentral-
institutes für Erziehung und Unterricht. Langensalza 1931.
1. G. Kohlbach, Zum Kampf um die Landschule.
2. Berichte über die Lage der Landschule und den Stand der Landschulbewegung: H. Hennig,
Die einklassige Schule in Ostpreußen. — K. Richter, Die deutsche Schule im Grenzgebiet.
— H. Eimbeck, Die Folgen der wirtschaftlichen Notlage für die Landschule. — H. Schlüter,
Die Dorfschule im Rahmen der gesamten ländlichen Bildungseinrichtungen. — K. Grape,
Die Landschule in Oldenburg. — K. Langhoff, Die Landschule in der Freien Stadt Lübeck. —
Fr. Eckhardt, Die Landschule im Freistaat Sachsen. — J. Böser, Die Landschule in Baden.



- A. Stiegele, Die bayrische Landschule. — J. Schwenk, Die Landschule in Württemberg. — A. Bünard, Die Lage der Landschule in Deutsch-Osterreich. — K. J., Die Landschule in den Sudetenländern. — W. Kircher, Zur Lage der Landschule im Ausland.
3. K. Eckhardt, Aufgaben und Möglichkeiten einer neuen Landschulgestaltung.
 4. Berichte aus Versuchsschulen: W. Kircher, Die arbeitende Landschulklasse. — H. Kloos, Der Leistungsertrag beim Gesamtunterricht. — K. Lehmann, Die Landschule und die Dorfgemeinschaft. — M. Spielhagen, Die Umformung der ländlichen Lernschule in eine freitägige Arbeitsgemeinschaft. — J. Kretschmann, Die Überwindung der Abteilungsnot.
 5. M. Hane, Die bauliche Gestalt der Landschule.
 6. D. Haase, Die neue Lehrerbildung und die Landschule.
 7. St. Konekty, Neue Wege der Fortbildung für Lehrer der Landschule.
 8. G. Wolff, Die Landschule im Gesamtorganismus der Volksschule.
- K. Eckhardt und E. Liese, Landschulleben. Langensalza 1926—1931.
1. H. Kloos, Erfahrungen und Vorschläge aus der Versuchsarbeit der Einklassigen. 1926.
 2. K. Eckhardt, Die innere Umbildung der Landschule. 1926.
 3. F. Gerdes, Der Arbeitsschulgarten und seine Bedeutung für Unterricht und Erziehung. 1927.
 4. P. Ufer, Die literarische Bildung in der Landschule. 1927.
 5. K. Eckhardt, Sachgebiete im Lehrplan der Naturkunde. 1927.
 6. F. Vater, Die feiernde Schule. 1928.
 7. E. Liese, Das Freihandzeichnen. 1928.
 8. D. Hildebrandt, Werkunterricht in der weniggliederten Landschule. 1929.
 9. W. Kircher, Ausdruckspflege in der einklassigen Landschule. 1929.
 10. M. Spielhagen, Das Eigenrecht der Fächer im Gesamtunterricht. 1929.
 11. F. Gerdes, Kulturgeschichte in Anlehnung an die Heimat. 1930.
 12. A. Jankowsky, Pflege des Nadelarbeitsunterrichts in der Landschule. 1930.
 13. W. Kircher, Darstellung einer ländlichen Beispielschule am Westdeutschen Rundfunk. 1931.
- W. Ehlers, Heimaterde. Bausteine für einen bodenständigen Lehrplan der Land- und Kleinstadtschule auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage. Langensalza 1925.
- A. Fischer, Psychologie der Gesellschaft. Handbuch der vergleichenden Psychologie. Bd. II, Abt. 4. München.
- H. Fuchs, Psychologie der Jugendlichen des Landes. Wittenberg 1928.
- W. Geramb, Volkstum und Heimat. 2. Aufl. Graz 1923.
- F. Gerdes, Der Arbeitsschulgarten und seine Bedeutung für Unterricht und Erziehung. Langensalza 1927.
- Kulturgeschichte in Anlehnung an die Heimat. Langensalza 1930.
- L. Güttenberger, Das Landkind nach Umwelt und Eigenart. Wien 1925.
- M. Hainisch, Die Landflucht, ihr Wesen und ihre Bekämpfung im Rahmen einer Agrarreform. Jena 1924.
- A. Hamaide, Die Methode Decroly. Deutsch von Th. Pape. Weimar 1922.
- H. Harms, Das Arbeitsprinzip an sich und in der einklassigen Schule. Leipzig 1923.
- A. Heinen, Briefe an einen Landlehrer. München-Glabbech 1922.
- Feierabende. Ebenda 1926.
- Jungbauer, erwache! Ebenda 1926.
- Jungendpflege als organisches Glied der Volkspflege. Ebenda 1928.
- E. Heywang, Die Arbeitsschulidee in der einklassigen Volksschule. 3. Aufl. Leipzig 1923.
- Der Deutschunterricht in der weniggliedrigen Landschule. 2. Aufl. Leipzig 1920.
- Landschulprobleme und Landlehrerfragen. Leipzig 1916.
- Der Aufsatzunterricht in der einklassigen Landschule. Leipzig 1916.
- Der Geschichtsunterricht in der weniggliederten Landschule. Osterwick 1921.

- E. Heywang, Die einklassige Schule. Ein Beitrag zu ihrer Hebung. 2. Aufl. Langensalza 1927.
- Das Märchen in der Landschule. Langensalza 1929.
- Jugendbühne und Landschule. Langensalza 1929.
- Das Volkslied in der Landschule. Langensalza 1929.
- Das Landkind. 2. Aufl. Leipzig 1924.
- Die Raumlehre in der weniggegliederten Landschule. 2. Aufl. Langensalza 1930.
- Die Stillarbeit. Langensalza 1929.
- Die Helfer. Langensalza 1930.
- Werkarbeit in der Landschule. Langensalza 1930.
- Der Aufsatz in meiner Schule. Langensalza 1931.
- Erdkunde im Geiste staatsbürgerlicher Erziehung. Mannheim 1924.
- Der Landlehrer. Langensalza 1929.
- P. Honigsheim, Das ländliche Volksbildungswesen. In: Soziologie des Volksbildungswesens von L. v. Wiese. München, Leipzig 1921.
- H. l'Houet, Zur Psychologie des Bauernturns. 2. Aufl. Tübingen 1920.
- H. Jankowsky, Pflege des Nadelarbeitsunterrichtes in der Landschule. Langensalza 1930.
- F. Kade, Beiträge zur Landschulreform. H. 1: Die neue Dorfschule. Frankfurt a. M. 1930.
- P. Kaestner, Lebendige Zeugnisse für die Arbeit unserer Volkschule. Langensalza 1926.
- D. Karstädt, Neuere Versuchsschulen und ihre Fragestellungen. Im 4. Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Berlin 1922.
- Mundart und Schule. 4. Aufl. Langensalza 1927.
- Katschinski, Die Grundschule auf dem Lande. Frankfurt a. M. 1928.
- W. Kircher, Ausdruckspflege in der einklassigen Landschule. Langensalza 1929.
- Darstellung einer ländlichen Beispielschule am Westdeutschen Rundfunk. Langensalza 1931.
- Das Haus in der Sonne. Werden des Zeitalter. 1929. H. 4.
- H. Kloos und W. Link, Die einklassige Schule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule. Osterwies 1923.
- H. Kloos, Erfahrungen und Vorschläge aus der Versuchsarbeit der Einklassigen. Langensalza 1926.
- Kobel, Was kann die einklassige Schule von dem Daltonplan lernen? Verstehen und Bilden 1926. H. 8.
- G. Koch, Stadt und Land. Verhandlungen des 26. evangelisch-sozialen Kongresses. Göttingen 1914.
- H. Kölling, Die Landschule als Arbeits- und Produktionschule. Leipzig 1924.
- Vom alten und neuen Landlehrer. In Ostreich und Tacke, Der neue Lehrer. Osterwies 1926.
- L. Korn, Die Lösung der Landschulfrage. Wien 1924.
- J. Krauledat, Kulturstaat und Landschule. Langensalza 1922.
- J. Kretschmann, Freier Gesamtunterricht in der Dorfschule. Berlin 1926.
- Vom Sprechen zur Sprache. Berlin 1928.
- P. J. Kreuzberg, Die ländliche Volksbildung in zeitgemäßer Gestaltung. Düsseldorf 1927.
1. J. Ang, Ländliche Kulturkrisis und ländliche Volksbildung.
 2. P. J. Kreuzberg, Zur Seelenlage der Landjugend.
 3. A. Mackes, Heimat und ländliche Volksbildung.
 4. Th. Seidenfaden, Volkstumspflege und ländliche Volksbildung.
 5. A. Obmeier, Staat und ländliche Volksbildung.
 6. B. M. Steinmeh, Religion und ländliche Volksbildung.
 7. Weltman, Die ländliche Volkschule.
 8. E. Post, Die ländliche Fortbildungsschule.
 9. J. Weiler, Ländliche Jugendpflege und Volksbildung.
- Die zeitgemäße Landschule. Herausgegeben vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik zu Münster. Münster 1930.

1. Vorholt, Die wirtschaftlichen Wandlungen auf dem Lande.
 2. A. Heinen, Geistige Wandlungen im bäuerlichen Volkstum.
 3. R. Caro, Unzulänglichkeiten der heutigen Landschule.
 4. B. Bergmann, Wandlungen im Verhältnis von Schule und Elternhaus unter besonderer Berücksichtigung der Landschule.
 5. E. Post, Die veränderte Stellung des Lehrers auf dem Lande.
 6. J. Brockmann, Finanzpolitische Schwierigkeiten der Landschule.
 7. P. Raestner, Sinn und Ziel der Landschule in der Gegenwart.
 8. A. Eversmann, Bildungsfragen der Landschule.
 9. A. Reifemeyer, Die Mädchenbildung auf dem Lande.
 10. B. Bergmann, Landschule und Elternhaus als Erziehungsgemeinschaft.
 11. Th. Pöhlner, Schule und Kirche auf dem Lande.
 12. J. Brockmann, Stellungnahme zu den finanzpolitischen Schwierigkeiten der Landschule.
 13. B. J. Kreuzberg, Die Weiterbildung der Landschule.
 14. Krieger, Die Berufsbildung des Lehrers unter besonderer Berücksichtigung des Landes.
 15. E. Post, Die Persönlichkeit des Landlehrers.
 16. H. J. Scheufgen, Landschule und Jugendbildung.
 17. Grafen, Landschule und Erwachsenenbildung.
 18. Vorholt, Die weiterbildenden Schulen auf dem Lande.
 19. Schreiber, Landschule und Kulturpolitik.
- D. Kroh, Die Psychologie des Grundschulkinde. 4. bis 6. Aufl. Langensalza 1930.
- E. Liese, Das Freihandzeichnen. Langensalza 1927.
- H. Naumann, Deutsche Volkskunde. Leipzig 1922.
- Primitive Gemeinschaftskultur. Jena 1921.
- F. Paulsen, Dorf und Dorfschule als Bildungsstätte. Stuttgart, Berlin 1912.
- K. E. Peetz, Talaufwärts, talabwärts von Schule zu Schule. Wien 1922.
- Kreuz und quer von Schule zu Schule. Wien 1918.
- Grundlinien zum Unterricht in Abteilungen. Wien 1919.
- P. Petersen, Die neupädagogische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.
- Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Weimar 1927.
- P. Petersen und Wolff, Eine Grundschule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule. Weimar 1924.
- D. Popp, Die neue Landschule im Geiste der preussischen Richtlinien. Breslau 1930.
- W. H. Riehl, Naturgeschichte des Volks. 1. Bd. Land und Leute. 2. Bd. Die bürgerliche Gesellschaft. 2. Aufl. Stuttgart 1854.
- F. Rottenmanner, Die Landschule. Graz 1920.
- H. J. Scheufgen, Gesamtunterricht in Landschulen. Paderborn 1929.
- E. Schoenichen, Handbuch der Heimaterziehung. Berlin 1924.
- F. Seiß, Wendung des Unterrichts. Ansbach 1927.
- M. Spielhagen, Gesamtunterricht in der einklassigen Landschule. 1. und 2. Schuljahr. 2. Aufl. Leipzig 1927.
- Gesamtunterricht in der Arbeitsgemeinschaft einer einklassigen Landschule. 3. bis 8. Schuljahr. Leipzig 1926.
- Von der Lernschule zur freitätigen Arbeitsgemeinschaft. Breslau 1928.
- Das Eigenrecht der Fächer im Gesamtunterricht. Langensalza 1929.
- P. Staar, Schöne Sprachstunden im Dorfschulhaus. Braunschweig 1924.
- M. Steinhilber, Helen Parthursts Daltonplan und seine Anwendung in England. Langensalza 1925.
- R. Stieglich, Methodik der Heimatkunde als Grundlage unserer Erziehung und Bildung. Ansbach 1925.
- Der Lehrer auf der Heimatscholle. 2. Aufl. München 1913.
- Handbuch der Volksschulpädagogik: Landschule.

- N. Stieglitz, *Aus Heimat und Welt*. München 1920.
- U. Strobels, *Landschularbeit*. Ansbach 1927—1930. — I. Bd. H. Lang, *Die Oberstufe der Landschule*. 2. Aufl. 1930. — II. Bd. *Verschiedene Landlehrer, Acht Ortslehrpläne für ein- und zweiklassige Schulen*. 1930. — III. Bd. K. Rieger, *Sprechen und Schreiben*. 1931.
- F. Tecklenburg, *Schule und Heimat*. 2. Aufl. Hannover 1923.
- H. Trautermann, *Die Lehrmittelsammlung der Schule zu Daasdorf a. B.* 2. Aufl. Langensalza 1928.
- K. Vaupel, *Die Kinder und ihre Tiere. Bilder und Erzählungen von Kindern einer Dorfschule*. Ravensburg 1930.
- *Die Kinder sagen es*. 1931.
- J. Weigert, *Das Dorf entlang. Ein Buch vom deutschen Bauerntum*. 4. und 5. Aufl. Freiburg 1926.
- *Untergang der Dorfkultur?* München 1927.
- M. Wolff, *Die Volksschule auf dem Lande*. Herausgegeben im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Breslau 1916.
1. D. Boelitz, *Zur Einführung*.
 2. Fr. Lembke, *Kultur, Heimat, Landschule*.
 3. K. Plenzat, *Die Seele des Landkinds*.
 4. E. Mücke, *Der Lehrer auf dem Lande*.
 5. E. Hylla, *Die preussischen Lehrplanrichtlinien und die Landschule*.
 6. M. Wolff, *Die einklassige Schule*.
 7. D. Popp, *Die Schule mit zwei und mehr Lehrern in ihrem Aufbau*.
 8. H. Kloos, *Die einklassige Schule als Arbeitsgemeinschaftsschule*.
 9. W. Großmann, *Ländliche Versuchsschulen*.
 10. Ph. Wittgen, *Landwirtschaftliche Belehrung durch die Schule*.
 11. A. Senner, *Der naturwissenschaftliche Unterricht in der Landschule*.
 12. K. Eckhardt, *Das Buch in der Landschule*.
 13. E. Mayer, *Lehr- und Lernmittel in der Landschule*.
 14. G. Wolff, *Schulrevision unter arbeitsschulmäßigen Gesichtspunkten*.
 15. H. Rotermund, *Arbeitschule und Schulaufsicht*.
- G. Zimmermann, *Neuzeitliche Landschularbeit*. Weblar 1931.

Sachverzeichnis.

- Abgeschiedenheit der Landschule 43.
Abteilungen 12, 28, 41, 46, 48, 61, 80, 84, 127.
Abteilungsunterricht 28, 41, 46.
Abteilungsverschmelzung 58, 61, 80, 84.
Altersabteilungen 62, 71.
Anfangsunterricht 110.
Anormale Kinder 85.
Arbeit 17.
Arbeitsanweisungen 107, 146.
Arbeitsbücher 107.
Arbeitsformen der Landschule 103 f.
Arbeitsgesinnung 4, 50, 62, 104, 179.
Arbeitsgruppen 59, 62, 71.
Arbeitsmittel 53, 115.
Arbeitsschule 13, 14, 39.
Arbeitsmäßigkeit 50.
Archiv für Heimatsforschung 157.
Aufbauschule 181.
Aufgaben der Landschule 1.
Aufgabenbücher 107.
Aufgelockertheit 179.
Aufschiebung 32.
Aufsicht 27.
Aufspaltung der Schulklassen 62.
Ausbau der Landschule 180 f.
Ausdruckspflege 70.
Ausfallerscheinungen 23, 85.
Auswertung der Stoffgebiete 57, 76.
Autodidaktentum 53, 70, 108.
- Bauer 11, 15, 155.
Bauernarbeit 7, 15, 18, 155.
Bauenkultur 11.
Begabung 21.
Begabtenförderung 181.
Begabungsgruppen 59.
Beliebtheit der Lehrfächer 27.
Beobachtungsbogen 29.
Beobachtungspflege 69, 113.
Beruf 6, 155.
Berufspraktische Ausbildung 170.
Beseelung der Arbeit 5, 11.
Beseitigung der einklassigen Schulen 43.
Beziehungslosigkeit der Stoffe 73.
Bildung 39.
Bildungserwerb 50.
Bildungsgut 6, 11, 49 f., 68, 104.
- Bildungspolitik 11.
Breitengliederung 12.
Buch und Landschule 70, 104.
- Chronik 157.
- Daltonplan 45, 46, 57, 59, 62, 104, 109.
Denkschrift des Deutschen Lehrervereins 9, 12, 36.
Denkschrift des preussischen Landwirtschaftsministers 168.
Deutschunterricht 28, 61, 69, 70, 129, 146, 147.
Differenzierung 59.
Dorf.
Dorfeigene Schule 6, 14, 45, 182.
Dorfsitte 16.
Dreiklassige Schule 9, 37.
- Eheschließungen unter Blutsverwandten 17, 24.
Eigenbewegung 56, 76.
Eigenform der Volksschule 2, 13.
Eigengesetzlichkeit der Wissensgebiete 56.
Einklassige Schule 9, 12, 36, 37, 40, 43.
Einlehrrschule s. einklassige und Halbtagschule.
Einstimmung 69.
Eiserner Bestand 52.
Elemente der Bildung 2.
Elternschaft und Schule 47, 183.
Epochalunterricht 165.
Erdkunde in der Landschule 65, 78, 95 f., 100, 111, 115.
Ernährungsverhältnisse 17, 21.
Erwachsenenbildung auf dem Lande 12, 173, 176.
Erziehungsschule 3, 4, 11, 55, 178.
- Facheigener Aufbau 52, 100.
Fächerung 2, 46, 53, 73.
Fächerverbindung 57.
Familie 17.
Feier 65, 111.
Feldarbeit im Unterricht 47, 58.
Fertigkeiten 51, 60, 93.
Festigungsarbeit 57, 93, 112.
Fibel 25, 117, 158.
Formengemeinschaften 134.
Fortbildungsschule 185.

- Freier Gesamtunterricht 74.
 Freie Schülerarbeit 40, 70, 103 f., 117.
 Freiheit von der Abteilungsgliederung 60 f.
 Freiheit von der Fächerung 53 f.
 Freiheit von der Methode 66 f.
 Freiheit vom Stoff 50 f.
 Führung im Unterricht 67.
 Gartenarbeit im Unterricht 58, 71.
 Gebundener Gesamtunterricht 56, 74, 100.
 Gegenwartfragen 51.
 Geistig minderwertige Kinder 35.
 Gelegenheitsunterricht 56, 74.
 Gemeinschaftspflege 62.
 Geologie 121.
 Gesamtunterricht 46, 53, 72 f.
 Geschichtsunterricht 63, 66, 78, 93, 101, 112, 127, 152.
 Gesundheitspflege auf dem Land 17.
 Gliederung der Landschulklasse 124.
 Grundschularbeit 164.
 Gruppenarbeit 59, 62, 71.
 Halbtagschule 9, 36, 138.
 Haus und Schule 21.
 Hauswirtschaftlicher Unterricht 21, 163.
 Heimaterziehung 145.
 Heimatforschung 157, 174.
 Heimatkunde 81, 85, 95 f., 116, 148.
 Heimatpflege 8, 157.
 Heimatschule 11, 14, 40, 44, 144 f.
 Helfer 12, 104 f.
 Hemmungen der Landschularbeit 41, 43.
 Hilfschulreife Kinder 23.
 Hochdeutschsprechen 25.
 Horizontale Konzentration 59, 165.
 Individualität 60.
 Individualismus 60.
 Industriedorf 19.
 Intellektualisierung 59.
 Intelligenzprüfungen 25.
 Intensivierung des Betriebs 4.
 Interesse 21, 27.
 Inzucht 24.
 Jahresklassen 59.
 Jena-Plan 59.
 Jugendliche 20.
 Kenntnisse 51.
 Kinderarbeit 17, 23, 40.
 Kindergarten 47, 180.
 Kinderschutzesetzgebung 35.
 Kind und Kunst 27.
 Kirchengdienst 35.
 Kirchturmschule 49.
 Klassengliederung 62.
 Klassenraum 110, 114.
 Klebefkonzentration 49, 77.
 Konfessionalisierung 34.
 Konzentration 54, 77, 81.
 Körperliche Entwicklung des Kindes 21.
 Küsterdienst 35.
 Kulturbesitz 51.
 Kulturgeschichte 102.
 Kulturkrise 20.
 Kulturkunde 63, 81.
 Kulturpolitik 8.
 Kulturtechniken 51.
 Kunstsinne 27, 69.
 Landarbeiter 42.
 Landerziehungsheim 60.
 Landeschulklasse 30.
 Landflucht 18.
 Landgemeinden 31.
 Landlehrer 67, 166 f.
 Ländliche Berufsschule 185.
 Ländliche Kultur 8 f.
 Landschule als Schule des Landes 8.
 Landschulengemeinschaft 181.
 Landschulpraktikum 170.
 Landschulreform 47, 72.
 Lastengemeinschaft 30.
 Lebensauschnitte 5, 54, 75.
 Lebensgebiete 54.
 Lebensgemeinschaftsschule 2, 6, 13, 40, 45.
 Lebensnähe 3, 4, 7, 49, 54.
 Lebenstätigkeit 50.
 Lehrerbildung 166 f.
 Lehrerpersönlichkeit 67, 166 f., 176.
 Lehrervwahl 34.
 Lehrmittel 111, 116.
 Lehrplan 51.
 Leistungsertrag 44, 150 f.
 Leistungsgruppen 53.
 Leistungsschule 11, 13, 51, 55, 159, 178.
 Lernprozeß 71.
 Lesebuch 25.
 Lesekreis 111.
 Lesenlernen 110, 116, 129, 159.

- Literarische Erziehung 70, 104, 129.
 Lückenhaftigkeit 5, 45, 48, 51, 164.
- Märchen 27.
 Mehrstelle 30.
 Mehrziffer 30.
 Methode 66, 103f.
 Milieupädagogik 14, 20.
 Mimischer Ausdruck 27.
 Mischdorf 20.
 Mittelpunktsoberstufen 180.
 Mundart 25, 146.
 Musik 163.
- Nachteile des Abteilungsunterrichts 12, 42.
 Nachteile der einklassigen Schule 12, 40, 41, 43.
 Natur und Landkind 26.
 Naturalismus 6, 72, 182.
 Naturkunde in der Dorfschule 69, 78, 80, 95f., 113, 121.
 Nebenräume 62, 108.
 Nützliche Stoffe 52.
- Ökonomie des Lernens 70.
 Organische Verbindung von Schul- und Kirchenamt 35.
 Ostpreußen 43, 44.
- Pädagogische Akademie 168, 170.
 Personalausgaben 20.
 Pflege 164.
 Pfleger 62, 104f., 114.
 Phantasie 27.
 Planvoller Unterricht 56, 74, 100.
 Produktionschule 5, 13, 65, 169, 182.
 Projektmethode 62.
 Proletarier 19.
 Psychologie des Landkinds 22f.
- Raumlehre 28, 93, 134, 162.
 Realienbuch 107.
 Rechenbuch 162.
 Rechenunterricht 51, 63, 65, 68, 93, 115, 116, 130, 155, 161.
 Rechtschreibunterricht 161.
 Reichsschulstatistik 36.
 Religion 16.
 Religionsunterricht 83, 93, 127, 156.
 Richtlinien 125, 158f.
 Robinson 63.
- Sachbuch 105.
 Sachlichkeit der Schularbeit 68.
 Sachwissen 51.
 Sammelarbeit 119.
 Säuglingssterblichkeit 17.
 Schularzt 21.
 Schulfeier 21, 65, 111.
 Schulfertigkeiten 60.
 Schullasten 30.
 Schulräume 21.
 Schulrechtliche Gegebenheiten 29.
 Schulung 164.
 Schulunterhaltungsgesetz 30.
 Schulversuch 71.
 Schulvorstand 34, 35.
 Schülerarbeit 163f.
 Schülerbericht 69, 121.
 Schülerfrage 79.
 Schülergespräch 69, 70, 117.
 Schülervortrag 121.
 Schwachbegabte Schüler 23.
 Seelenkundliche Voraussetzungen 22f.
 Selbstbildung 104f.
 Selbstdisziplin 62.
 Selbstverwaltung der Schulverbände 33.
 Siedlungspolitik 11.
 Simultanschule 35.
 Sinnvolle Arbeit 5, 54, 68, 182.
 Sitte 16.
 Sonderstunden für Schulkulinge 126.
 Spannung zwischen Erziehungs- und Leistungsgedanken 4, 45, 179.
 Sprachentwicklung 21, 23, 25, 146.
 Sprachunterricht 28, 61, 117, 146.
 Sprechsituationen 118.
 Staat und Schule 21, 30.
 Staatsbürgerliche Erziehung 49, 79, 154.
 Stadt und Land 10.
 Stillbeschäftigung 46, 61, 70, 104f.
 Stimmungsgehalt 69.
 Stoffbeschränkung 48f., 161, 164.
 Stoffsicherung 82.
 Stundenplan 125, 135, 142.
 Stundentafel 125.
- Techniken 5, 51, 53, 159, 163.
 Thüringer System 31.
 Turnunterricht 21, 163.
- Überanstrengung 17.
 Übung 41, 62, 93, 112, 114.

Übungsfächer 128.
 Umgebungsunterricht 63, 74, 95 f.
 Umwelt 15 f.
 Ungefächerter Unterricht 74.
 Unterricht in Sachkreisen 74, 84.
 Unterrichtsfächer und Landkind 27.
 Unterrichtsmethoden 66, 103 f.
 Unterrichtsstrategie 60.
 Veredelung der einlässigen Schule 43.
 Veredelung der Stillbeschriftigung 61, 70, 104 f.
 Veredelung des Helferdienstes 12, 104 f.
 Vereinigung der Abteilungen 58, 61, 80, 84.
 Verstärkung 11.
 Versuchsfeld 58, 113.
 Versuchsschule 186.
 Vertikale Konzentration 59, 165.
 Vertrauenskrise der Volksschule 2.
 Volksbildungsarbeit 21.
 Volksdenken 51.
 Volksgeundheit 18.
 Volksschule, Entstehung 2.
 Volksschulbildung, Sinn 1.
 Volksschullasten 3.
 Volksschulunterhaltungsgesetz 30.
 Volkstum 10, 156, 176.

Volkstümliche Bildung 7, 156.
 Vorstellungsschaß 21.
 Vorteile des Abteilungsunterrichts 42.

Wachstumskurve 48.
 Werkarbeit 47, 78, 83, 116.
 Wertgesinnung 50.
 Werturteile 21.
 Wesentliche Stoffe 49.
 Wiederholung 94, 112.
 Winnetekatechnik 64.
 Wissen 41, 73, 112, 164.
 Wissenschaft und Leben 75.
 Wissensgebiete 60, 164.
 Wochenbericht 121.

Zahlenangaben 9, 10, 18, 31, 32, 33, 36,
 37, 42.
 Zeichnen 78, 112, 135.
 Zentralschulen 34, 44, 180.
 Zusammenlegung der Schulverbände f. Zentral-
 schulen.
 Zweiklässige Schule 9, 37, 39, 138 f.
 Zwergschulen 35.
 Zwiegespräch als Arbeitsform 69, 70, 117.

Namenverzeichnis.

Adler 23.
 Albert 55.

Battista 55.
 Bode 25, 26 f.
 Brocken, von 29.
 Brockmann 32.
 Bühler 27.
 Bünger 55.

Damaskhe 8.
 Dieß 183.

Eggersdorfer 69.
 Ehlers 157.
 Ellen Key 6, 72.
 Erdberg, von 8.
 Erler 55.

Ficker 70.
 Fischer 169.
 Fuchs 25, 26 f.

Gansberg 1, 72, 147.
 Gatz 147.
 Gerams 156.
 Gerdes 57, 102.
 Goll 146.
 Grupe 69.
 Gurlitt 6, 72.

Haertel 45, 48.
 Harms 59, 132.
 Harfche 79.
 Hartmann 118, 147.
 Heinen 8, 156, 176.
 Hennig 42.
 Herbart 71.
 Heywang 132, 158.
 l'Houet 156.
 Huth 55.
 Hylla 166.

Rade 47, 57, 71, 183.
 Raestner 13.

- Kaiser 24.
 Karstädt 55, 120, 146.
 Kerscheneiner 4, 6, 49, 57.
 Kircher 45, 48, 51, 57, 61, 62, 63f., 109,
 116.
 Klarmann 56, 146.
 Klemm 55.
 Kloos 45, 57, 84, 152.
 Kölling 168.
 Kosminsky 25.
 Kretschmann 45, 61, 79.
 Kreuzberg 13, 18.

 Lang 165.
 Lehmann 81.
 Lichey 55.
 Lichtenberger 105.
 Link 59, 84.
 Linke 55, 147.

 Mackes 175.
 Mahlow 73.
 Martin 134.
 Neumann 23.
 Montessori 116.
 Müller 70, 146.

 Raumann 8.
 Riemann 55.

 Dhms 55.
 Otto 61, 79.

 Parthurst 114.
 Peerz 41, 58, 142.
 Petersen 59.
 Pietzsch 45.
 Popp 58, 130, 138.

 Reiniger 53, 79, 84.
 Riehl 8.

 Sassenhagen 25.
 Scharrelmann 6.
 Scheibner 68, 70.
 Schütter 33, 176.
 Schmeil 81.
 Schmidt 134.
 Schüsfler 29.
 Seidenfaden 8.
 Sohney 65.
 Spielhagen 59, 70, 92, 117.
 Spranger 20.
 Staar 147.
 Stern 23, 24.
 Strobel 168.
 Trautermann 116.

 Unger 17.

 Weltman 146, 155.

 Walder 146.
 Weigert 156.
 Weise 146.
 Wolff 35, 174, 177.

DRUCKFEHLERBERICHTIGUNG

Auf Seite 34 entstand durch eine Verwechslung ein sinnstörender Fehler. Die nachfolgenden vier Zeilen sind auf Seite 34, Zeile 6–9 von oben aufzukleben.

des Vorsitzenden im Schulvorstand. Wer das Land kennt, der weiß, mit welchen Schäden eine solche Erweiterung der Selbstverwaltung bezahlt werden müßte. Die Ausnutzung der persönlichen Beziehungen bei Lehreranstellungen bis ins kleinste Dörfchen hinein und die Führung des Vorsitzes im Schulvorstand durch einen Ver-

Handbuch der Volksschulpädagogik

herausgegeben von

Professor Dr. Ulrich Peters
Direktor der Pädagogischen Akademie Kiel

und

Professor Dr. Hermann Weimer
Direktor der Pädagogischen Akademie
Frankfurt am Main

*

Der erste, erziehungswissenschaftliche Teil umfaßt die Bände:

1. Bildungsziele und Bildungswege in der deutschen Pädagogik der Gegenwart
2. Erziehung und Unterricht in der Volksschule
3. Pädagogische Jugendkunde
4. Die Volksschule im Aufbau des deutschen Bildungswesens

Der zweite, berufspraktische Teil umfaßt die Bände:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------|
| 5. Die Landschule | 14. Chemie |
| 6. Die Grundschule | 15. Physik |
| 7. Evangelischer Religionsunterricht | 16. Rechnen und Raumlehre |
| 8. Katholischer Religionsunterricht | 17. Bildende Kunst |
| 9. Deutsch | 18. Musik |
| 10. Volkskunde | 19. Leibesübungen |
| 11. Geschichte und Staatsbürgerkunde | 20. Nadelarbeit |
| 12. Erdkunde | 21. Werkunterricht |
| 13. Biologie | 22. Hauswirtschaft |

Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main

VERIFICAT
1987

VERIFICAT
2007

VERIFICAT
2017