



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Soziologische Pädagogik

Kawerau, Siegfried

Leipzig, 1921

3. Kapitel: Entfaltung von Kunst und Wissenschaft

urn:nbn:de:hbz:466:1-33948

3. Kapitel: Entfaltung von Kunst und Wissenschaft.

Man macht uns Schulreformern den Vorwurf, wir seien zu sehr eingestellt auf den künstlerischen Menschen, wir wollten gewissermaßen aus jedem Kinde einen Künstler machen. Wir halten diesen Vorwurf für eine Ehre, sind aber der Meinung, daß er auf eine Unklarheit im begrifflichen Denken und auf eine Unkenntnis des Kleinkindes zurückzuführen ist. Im tiefsten Grunde ist der Künstler nichts anderes als der reine Mensch, der wahrhafte Mensch. Er gestaltet: einerlei ob in Farben, Tönen, Worten, Ton, Marmor, Erz, einerlei ob in seinen Bewegungen, in seinem Umgang mit Menschen, in seinen Gedanken, in seinen Gefühlen. In der Regel beschränkt man den Begriff der künstlerischen Gestaltung auf die erste Gruppe, zu Unrecht; der Mensch, der aus dem Geseß seines Atmens heraus seinen Gliedern die Notwendigkeit des inneren Rhythmus mitzuteilen vermag; der Mensch, der die stillen Spannungen zwischen Mensch und Mensch zu leiten vermag, daß sie stark und fruchtbar bleiben, — der „das Planetengesetz der Distanzen in der Beziehung der Menschen zueinander“ (Carpenter) beherrscht; der Mensch, der seinem eigensten tiefsten Gedanken Ausdruck zu geben vermag — und sei es durch die Haltung seines Lebens —; der Mensch, der seine Gefühle zu gestalten vermag wie die großen Liebenden — der Mensch ist ein Künstler. Der Mensch ist ein wirklicher Mensch. Wir haben bis jetzt allzu einseitig den Begriff des Künstlers auf die Fähigkeit, das Erlebnis des Kosmischen zu objektivieren, beschränkt, weil diese Werke deutlich und überpersönlich dauerten, überlieferbar waren und mit den Sinnen zu fassen. Wir sind im Begriff, auch die subjektiven Gestaltungen zu erkennen, zu begreifen, daß ein Tänzer, ein Sänger, ein Schauspieler, ein Erzieher, ein Lebensformer, ein Eigendanker, ein Liebender, eine Liebende¹, — daß das alles Künstler, daß das alles Menschen in besonderem Sinne sind. Und wer das Kleinkind kennt, weiß, daß jedes Kleinkind ein Menschlein in besonderem Sinne — wenn wir also wollen, ein Künstler ist.

¹ Hier ist die besondere Erwähnung der weiblichen Kraft — an die auch sonst immer gedacht ist — notwendig.

Die Menschheit wird sich stets derer, die imstande waren, ihr Tiefstes zu objektivieren, aus sich herauszustellen, besonders erfreuen, wird ihnen die Möglichkeit schaffen, getragen von der Allgemeinheit, der Allgemeinheit zu geben — sie wird aber diese Gabe um so richtiger, inniger und liebender gewähren lassen können, je mehr sie von der heutigen Luxuseinstellung sich entfernt, je mehr die heutigen Schranken zwischen Künstlertum und Bürgertum schwinden, je mehr die reine und eine Menschlichkeit der kommenden Gesellschaft sich durchsetzt. So lange der Kapitalismus in ungezählten Wesen, die sich Menschen nennen — sowohl im Bourgeois wie im Proletarier — jegliches Menschentum tötet, die schöpferische Kraft in der Sinnlosigkeit der Arbeit, in dem Elend der Existenz erstickt — so lange wird die unnatürliche Scheidung in Künstler (d. h. heute überbewußte Menschen) und Nicht-Künstler (d. h. heute unterbewußte, verkümmerte, erstickte Menschen) bleiben.

Auch hier zeigt sich der Kampf zweier Gesellschaften auf: gegenüber dem entseelenden Schul- und Lebensbetrieb der Nachahmung in der alten Gesellschaft fordern wir im Geiste der kommenden Gesellschaft die schöpferische Lebensgestaltung in Schule¹ und Leben.

An keinem Punkt des Schullebens wird die Frage so brennend wie beim deutschen Aufsatz. Es erübrigt sich, die Schädlichkeit dieser Einrichtung näher zu kennzeichnen, das ist von berufener Seite bereits vielfach geschehen. Es handelt sich heute ausschließlich um die positive Seite. Vor Jahren hat der Verfasser in einsamer Arbeit in einer Provinzstadt bereits sich an die entscheidenden Fragen herangetastet, er schrieb in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“²:

„Um das, worauf es mir ankommt, klar machen zu können, will ich ein Gleichnis benutzen. Ich erinnere an den Zeichenunterricht. Wir alle haben wahrscheinlich noch früher die nachahmende Methode durchgemacht und sind erstaunt, welcher neuer Geist durch die selbsttätige Methode hineingekommen ist. Man hat die Beobach-

¹ Vgl. zu diesem Abschnitt Franz Hiller „Künstlerisches Erleben in der Bildungsanstalt als Produktionsgemeinschaft“ in dem Sammelbuch von der Oktobertagung in Lankwitz 1920 (Oestreich: Zur Produktionschule, Verlag für Sozialwissenschaft, Berlin 1921, S. 30 ff.).

² Aprilheft 1915: „Zu den schriftlichen Arbeiten im deutschen Unterricht“, S. 281 ff.

tung gemacht, wie wenig ein nachahmendes Talent mit produktiver Fähigkeit verbunden zu sein braucht. Auf dem Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge 1906 in Berlin waren Zeichnungen von Kindern ausgestellt. Ich erinnere mich besonders eines Knaben, von dem ein Bismarck-Porträt ausgestellt war, das mit überraschender Akkuratessse auf Grund einer Vorlage gearbeitet war. Dieser selbe Knabe war aber nicht fähig, aus dem Gedächtnis auch nur annähernd eine Lampe oder ein Türschloß zu zeichnen. Am lehrreichsten waren ferner die dort ausgestellten Versuche über folgende Probe: man hatte Kindern das Gedicht „Das Schlaraffenland“ vorgelesen und sie aufgefordert, das zu zeichnen, was sie gehört. In einem Zeitraum von 45 Minuten waren dann Zeichnungen entstanden, die in sehr interessanter Weise zeigten, welche Vorstellungskraft und welche Fähigkeit zur Raumgestaltung die Kinder besaßen. Wenn man diese Blätter durchsah, so entsprach wohl keines dem alten Ideal einer peinlich sorgfältigen sauberen Zeichnung. Wie entzückt war man aber über jedes Zeichen einer selbständigen Auffassung und eigener, wenn auch noch so primitiver Ausdrucksweise.“

Und schließlich erwuchs ihm im Gang der Untersuchung die Formulierung: „Das Ziel des deutschen Aufsatzes ist selbsttätige Arbeit in schöpferischem Erfassen der Umwelt. Dies Erfassen ist zugleich ein Abstand nehmen und bedeutet Erziehung zur Charakterstärke und ergibt als reifste Frucht: Gerechtigkeit.“

Gerade für die Pubertätszeit verlangte der Verfasser produktive Tätigkeit als Unterstützung in der so notwendigen Entspannung dieser durch das alte System überhitzten Lebensphase:

„Ein Überwiegen von reproduktiven Leistungen in dieser Zeit verstärkt den natürlichen Gang zur Abgeschlossenheit, zur Scheu, sich irgendwie zu verraten. Es gibt im letzten Grunde kaum etwas Spröderes, als einen Knaben in der Entwicklungszeit, und man kann schon manche Kräfte in ihm entfesseln, ihm über manche Hemmungen hinweghelfen, wenn man ihm die so ersehnte Gelegenheit gibt, eigene Gedanken und Gefühle äußern zu dürfen, aber man kann dabei nicht vorsichtig genug sein: eine verletzende Bemerkung über irgendwelche, vielleicht sonderliche Ausdrucksweise und Gedankenverbindung des Schülers kann ihn für Jahre in unnahbare

Abgeschlossenheit hineintreiben. Es bedarf für dieses Alter in besonderem Maße der Pädagogen von Gottes Gnaden.“

Als schöpferische Tätigkeit sah er einerseits jegliche Standpunktveränderung an: „nur in dem Falle, daß ein psychologisch anderer Blickpunkt gegeben ist, liegt schöpferische Forderung vor, nur in dem Falle werden die Kinder ihre eigene Sprache sprechen und nicht in die Worte des Dichters zurückfallen.“ Als Standpunktveränderung bezeichnete er auch ein Sich-hinein-versetzen in andere Menschen, Berufe, Lebenslagen. Dagegen warnte er vor allen „Confessionen“, die leicht als Aufforderung zur Indiskretion wirken können und dann geradezu ins Lügen treiben. So heißt es z. B. in der „Schwester Mechthild“ bei der Entwicklung eines jungen Mädchens: „Was sie plante, war so jenseits von ihrem bisherigen Leben, daß nun selbst die kleinen Ausreden und Notlügen zu kurz wurden — sie hatte bisweilen derartiges angewandt, aus seelischer Scham, um nicht in allem beäugt und betastet zu werden, als eine Art Schutzwand, hinter der ihr Eigenleben sich im Dunkel gestalten konnte und Wurzel fassen — ...“

In diesem Sinne muß immer und immer wieder zur Vorsicht ermahnt werden, daß wir nicht selber die Kinder hinter jene traurige Schutzwand der Lüge treiben.

Und andererseits forderte der Verfasser eine planmäßige Anleitung zur Kritik, denn „Urteilen ist ein schöpferischer Vorgang“. Kritik gegenüber der Literatur, Kritik gegenüber dem Leben rings um die Schule, rings um den einzelnen, Kritik gegenüber den gesellschaftlichen Sitten und Zuständen. Von einer Kritik an der Schule selber ist noch nicht die Rede.

Überhaupt leiden die Ausführungen des Verfassers, der damals in langsam wachsender Erkenntnis sich mit den Problemen ringsum bewußt auseinanderzusetzen begann, nachdem er die entscheidende Schlacht auf dem Gebiete der Religion geschlagen¹ — sie leiden noch sehr unter der Tradition der Befangenheit, zumal der üblichen Überschätzung der schriftlichen Leistung.

Auch diese Einstellung ist eine notwendige Folge aus dem Geist

¹ „Rabbi Jesus“, 1. Aufl. 1912.

der alten Gesellschaft — wir wollen nicht reden vom Kurialstil und Ergebenheitsstrich seligen Ungedenkens — wir verweisen aber auf das seelenlose, papierene, staubige Gespenst der Bürokratie, das den alten Autoritätsstaat so „anheimelnd“ machte, ein Geist, dessen nicht einmal die Ventilations-Zugluft der modernen Großbetriebe Herr wurde. Und darum war auch die Rechtschreibungs-Kleiderordnung in Preußen so wichtig, gab sie doch vielfach den Ausschlag für die Beurteilung — der Aufsätze in den Schulen, der Akten in den Kanzleien.

Die kommende Gesellschaft wird ganz anders als die alte auf den Gebrauch lebendiger mündlicher Rede angewiesen sein, und die Kunst, anschaulich und wesentlich zu sprechen, wird die wichtigste Übung in der Zukunftsschule sein.

Wir verweisen auf die Richtlinien für den „Unterricht im Deutschen“ von Ernst Hierl in seinem prächtigen Buch „Lehrer und Gemeinschaft“, eine Schule der Verantwortung¹; es heißt da:

„Der Unterricht im Deutschen ist, wie schon der Name es sagt, besonders verbunden mit der Muttersprache. Er sei aber nicht verbunden mit irgend welchem Nationalismus.

Sinn und Aufgabe des Deutschen ist ein deutscher Stil im überliterarischen Sinne des Wortes.

Der Suche nach einem solchen Stil und dem Versuch darin dienen im Bereich des Wortes die dichtenden Äußerungen des Menschen². Dieses Spiel in der Einbildungskraft erhält jedoch seinen Ernst und behält seinen Sinn nur, wenn das Wort außerdem, als sittliches und religiöses Wort, der Verantwortung der tatsächlichen Lebensführung dient. Stil = Lebenshaltung.

Darum ist das Deutsche „Ausdruck des ganzen Lebens der Schule. Es dient der Aussprache zwischen Lehrern und Schülern, Älteren und Jüngeren, Erfahrung und Frische und kann deshalb nicht als „Fach“ „reformiert“ werden.“

Zum „Aufsatz“ heißt es dann des genaueren:

„Schriftliche Äußerungen erfolgen nur, wenn sich im Zusammenleben ein natürlicher Anlaß ergibt, sich schriftlich zu äußern,

¹ Verlag „Der Neue Merkur“, München 1919, S. 68 ff.

² Vgl. dazu Walter Schönbrunn „Das Erlebnis der Dichtung in der Schule“ (Heft 2 der „Lebensschule“, Verlag Schwetschke & Sohn, Berlin 1921).

Dinge festzuhalten. Eine bloße Stilübung ist widersinnig: denn sowie der sachliche, äußere Anlaß und ein inneres persönliches Äußerungsbedürfnis fehlen, wird nicht der Stil, nicht die Ausdrucksfähigkeit des Menschen geübt, sondern es wird der geschickte Wortemacher zum Vorbild erhoben. Eine reelle Schulung geschieht immer nur in der Weise, daß der Lehrer es nicht müde wird und immer wieder Freude daran hat (dafür ist er Lehrer), seinen Schülern zu zeigen, wie das Wort nur lebt, wenn es wirklich Verantwortung der wirklichen Lebenslage, wenn es in ihr unentbehrlich ist.“

Wir glauben, daß den natürliche Anlaß, Dinge festzuhalten, in der Zukunftschule vor allem die Berichte über die einzelnen Arbeitsgebiete, die Besprechungen des Gemeinschaftslebens geben werden, und daß hier eine selbst redigierte, in jeder Kleinigkeit selbst hergestellte Zeitung oder Wochenschrift jedem Gelegenheit zur Mitarbeit und Mitverantwortung schaffen wird. Wir denken an das Vorbild der „Lindenblätter“, die unter Karl Wilkers Leitung so schön Leben und Geist dieser Lindenhofser Kameradschaft widerspiegelten.

Jedesfalls ist die Pflege der Sprache das erste und stärkste Moment der Scheidung zwischen alter und neuer Gesellschaft: hier Nachahmung, dort schöpferische Art. Wie sich die alte Schule jedweder künstlerischen Tätigkeit gegenüber verhielt, zeichnet Heinrich Schulz unter Beifügung authentischer Urteile in folgenden Worten:

„Der deutsche Unterricht streift durch seine lederne Pedanterie allen Duft und alle Farbe von den Blüten der Poesie; nur für seine didaktischen Zwecke scheinen sie ihm nützlich; daß sie als Kunstwerke ein eigenes Leben und eigene Gesetze haben, kommt dem Durchschnittslehrer nicht zum Bewußtsein. Ebenso wenig fördern die anderen Unterrichtsfächer das lautere Gold ästhetischer Wirkung und Anregung zutage, das in strotzenden Ädern in ihnen quillt. „Unsere deutschen Schulen,“ so schreibt der bekannte badische Pädagog Ernst von Sallwürf¹ „haben seit Jahrhunderten gesungen; aber sie taten es, weil die Kirchen Nachwuchs für die Sängerschöre und Verstärkung ihres Gemeindegesanges gewünscht haben.

¹ Deutsche Schule, 1901, S. 660.

Man zeichnet und malt auch in unseren Schulen; aber das ist zunächst nur des praktischen Zweckes wegen geschehen: es gibt ja wenig Handwerke, die diese Künste entbehren können. Die höheren Schulen haben früher nur in denjenigen Klassen zeichnen lassen, welche gleichaltrig mit der Volksschule waren, und heute noch meinen manche Schulmänner, das Zeichnen der höheren Lehranstalten nehme dem Lehrplan nur eine Zahl von Stunden weg, die das Opfer durch keine nennenswerten Leistungen lohnen. In unseren Tagen bereitet sich eine Wendung zu in Besseren vor: aber der praktische Nutzen wird lange noch die Lehrpläne beherrschen, und die Kunst wird noch lange Zeit den Schulsälen, in denen schwere Arbeit von manchem freudlosen und ergebnisarmen Bögling geleistet werden muß, geärgert den Rücken kehren¹."

Das wichtigste Unterrichtsfach für die künstlerische Erziehung, das mehr als irgend ein anderes die Elemente des künstlerischen Schauens und Schaffens dem Kinde vertraut zu machen vermöchte, der Arbeitsunterricht, fehlt noch völlig im Lehrplan der heutigen Schulen.

Das Prinzip der allseitigen harmonischen Ausbildung aller Kräfte, dem die sozialdemokratische Schulreform zustimmt, verlangt auch die volle Berücksichtigung der Kunst durch die Erziehung. Sowohl muß durch die Erziehung die schöpferische künstlerische Kraft, die im Volke schlummert, geweckt werden, als auch die beglückende Fähigkeit, Kunst zu genießen. Beides war bisher ein Vorrecht der herrschenden Klassen ... Eine Auferstehung und Befreiung der Kunst ist erst zu erwarten, wenn der Druck der materiellen Not von der Menschheit genommen ist ..."

So schreibt Heinrich Wolgast, der Anreger der modernen Jugendschriftenbewegung, in der Grundlegung zu seiner wertvollen Schrift: *Das Elend unserer Jugendliteratur*². „In diesem Befreiungskampfe des Menschen gegen die ihn beherrschende Produktion entspringt die Quelle einer neuen pädagogischen Strömung. Ist der Mensch nicht mehr der gefesselte Sklave der

¹ Vgl. zur Frage der Erziehung durch Kunst und zur Kunst die Ergebnisse der Kunsttagung der Entschiedenen Schulreformer, Himmelfahrt 1921 in Lantwisch, im Mai-Heft 1921 der „Neuen Erziehung“.

² Hamburg 1899, S. 3.

Produktion, so gewinnt er Muße und Lust, Ausblick zu halten auf die Weite der Welt und ihre Herrlichkeit. Es entsteht das Genußbedürfnis, und die Erziehung eilt, den Menschen für den Genuß fähig zu machen. . . . Die Warenerzeugung intensiver zu machen durch Erziehung zur Arbeit, den degenerierenden Einflüssen der modernen Produktion und den aus ihr sich ergebenden Lebensgewohnheiten entgegenzuarbeiten durch größere Pflege der körperlichen Erziehung, endlich den ermöglichten Lebensgenuß zu leiten und zu veredeln durch Erziehung zur Kunst, das sind die Wegstrecken, die wir heute absehen können.“¹

Zu Märten macht zur Kunstpflege in der Schule folgende beachtenswerte Vorschläge:

„So lange die Kunstgeschichte als Sondergebiet neben der allgemeinen Geschichte und diese wiederum nur in der bekannten Weise getrieben wird, daß sie alle der Erscheinung zugrunde liegenden Erklärungen in das Reich des unerforschlichen Ratschlusses stellt, so lange ist von dieser Seite überhaupt nichts zu erhoffen. Desgleichen wird alle ästhetische Lehrtätigkeit ohne bildlichen und sinnlichen Hintergrund wenig erfolgreich wirken. Es bleibt mit und neben diesem aber die Ausgestaltung des Handfertigkeitsunterrichts in den Schulen, und zwar des allgemeinen, dessen spezifische Fachausbildung dann den Fachschulen überlassen sein kann. Warum wird dieser ganze Unterricht nicht von künstlerischem Prinzip getragen, gesondert in die Klasse einer einfachen Handfertigkeit und die einer zusammengesetzten höheren, so bei Knaben wie bei Mädchen. Hier ist der Ort für einen Teil Kunsterziehung. — Freilich dürfte die Tätigkeit solcher Stunde durch keine Quanten und durch kein Pensum bestimmt werden. Sie sei Spiel und Kunst. Sie sei im individuellsten, freiesten Sinne für das Kind produktiv, und sie stehe unter Leitung von Künstlern. Der Hinweis und die Erklärung des Künstlers ist seiner Art nach sinnfälliger und geeigneter für eine Kunsterziehung, für ein Kunstverstehen wie die eines Schulmeisters. Das Wissen um das Geheimnis der künstlerischen Produktion lehrt die sinnfällige Formel finden für die Zweckmäßigkeit und das Charakteristische der Kunst. . . . Solange solche oder ähn-

¹ Aus Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 187/188.

liche Konsequenzen nicht betont und gefördert werden, bleibt das Wort „Kunsterziehung“ eine Phrase. Diese Phrase oder dieser gute Wille wird sich bei einer praktischen Organisation solchen Unterrichts erweisen, denn es bleibt nicht zu verkennen, daß die Interessen der großen Industrie-Inhaber- und der Händlerschaft dem entgegenstehen. Eine Kunsterziehung, die zu Vorbildern und zu wirklicher Schönheit und Kunst führen soll, kann unmöglich ohne Kritik, ohne Gegenbeispiele des täglichen Lebens, das sie ja erst hervorgerufen hat, vorbeigehen. Es bleibt dem Kinde sonst dieselbe Heuchelei überlassen, die etwa gläubig das Erbe alter Kunst bestaunt und anbetet und ebenso gläubig die Formscheußlichkeiten des täglichen Lebens und Schauens akzeptiert.“¹

Gerade in den letzten Sätzen wird es wieder von einer anderen Seite her beleuchtet, warum die alte Gesellschaft mit ihrer Massenfabrication unkünstlerischer Art eine wirkliche Kunsterziehung zu hintertreiben allen Anlaß hatte, während die kommende Gesellschaft das Problem der Vereinigung von Quantitäts- und Qualitätsarbeit lösen muß und gerade dazu allgemeines künstlerisches Verständnis braucht. Das tiefste Motiv für die Ablehnung freien Künstler- und Menschentums durch die alte Gesellschaft ist aber die schon früher gekennzeichnete Unvereinbarkeit dieses lebendigen Prinzips mit dem unschöpferischen Autoritätsgedanken.

Das Streben nach wahrhafter Menschlichkeit in der Harmonie aller Kräfte wird in der kommenden Schule den Kindern die Ursprünglichkeit und Schöpferkraft ihrer ersten Jahre bewahren, wird ihnen helfen, ihre Gefühle und Erschütterungen, sei es im Tanz, sei es in Tönen, sei es in Formen, sei es in Farben oder sonst in schöpferischer Art darzustellen. Auf diese Weise wird das Triebleben geadelt und schön, nicht etwas, das gewaltsam unterdrückt werden muß und sich dafür in Hemmungen und inneren Katastrophen rächt. In diesem Zusammenhange müßten auch Bewegungsspiele aller Art bewußt in den Dienst der Menschenbildung gestellt werden: viele Spiele sind zweifellos Reste ehemaliger sehr ernsthafter Raub- und Kampfszenen. Indem die Kinder in solchem Spiele sich gänzlich hingeben, durchlaufen sie leichter die entsprechende bioge-

¹ Lu Märten a. a. O. S. 73 ff.

netische Stufe; sie reagieren sich ab, ohne daß Traum- und Vorstellungslieben unnütz belastet werden müßten, ohne daß sie sich in solcher Phase mit ihrem Gefühlsleben verwurzeln. So müßte auch das Soldatenspiel gänzlich zum Spiel werden, müßte sich aus der Wirklichkeit in das freie Reich kindlicher Lust zurückziehen. Wir teilen in diesen Dingen die Angst weiter pazifistischer Kreise vom Soldatenspiel nicht; womit ja nun nicht gesagt ist, daß man diesen Trieb durch Geschenke vergrößern und befestigen soll. Als ein kleines Beispiel für die produktive Art von Kindern erwähnen wir eine Stelle aus den Aufzeichnungen einer Mutter für ihre Tochter, im Gedanken an kommende Zeiten in persönlicher Anrede gehalten:

„Zu meinem Geburtstag hast du mir eine große Freude gemacht. Am Abend zuvor fand Vater dich noch zu später Zeit wach liegen und fragte, warum du nicht schläfst. ‚Ich muß doch für Muttis Geburtstag mir ein Gedicht ausdenken.‘

Und am andern Tag sagtest du es mit gefalteten Händen und niedergeschlagenen Augen:

Ein Wässerlein rauscht . . .
 Ein Mann kommt und sagt:
 ‚Wässerlein rausche,
 fließe zur Sonne und veräubere dich dort,
 verreinige dich im Sonnenschein,
 fließe weiter zu den Menschen:
 sie ackern auf dem Felde,
 sie graben um,
 sie machen Heu zu Brot,
 dabei werden sie schwizig —
 erfrische sie mit deinem Wasser —
 Wässerlein rausche!‘ —

Das ist also deine erste und vielleicht letzte Dichtung!“

Das Gedichtchen stammt aus der Kriegsnot — Frühjahr 1918, das Kind war noch nicht 6 Jahre alt und ging noch nicht zur Schule.

Und dann kommt die Schule, und die ganze Unmittelbarkeit und Frische geht verloren, die Kinder werden müde, unfroh und verschlossen. Alles schlägt nach innen, wird zurückbehalten und bleibt als unerlöstes Leben wie Schwere in den Gliedern.

Demgegenüber muß und wird die Schule der aufsteigenden Gesellschaft diese Möglichkeit zur Befreiung und Erlösung geben und wird der Ort der Freude und Sehnsucht für frische, frohe und offene Kinder sein, deren Gliederspiel leicht und frei der inneren Kraft und Rhythmik entspricht. —

Entsprechend der veränderten Stellung der künftigen Schule zur Kunst ergibt sich auch aus den früheren Darlegungen allgemeiner Art eine veränderte Stellung zur Wissenschaft. Wir formulierten oben: die Wissenschaft wird als Denkprinzip Allgemeingut des gesamten Volkes, sie wird als Sonderforschungsgebiet Lebensaufgabe der von der Volksgemeinschaft Beauftragten.

Gegenüber dem bisherigen Zustand, in dem einerseits ein isoliertes Spezialitätentum gezüchtet wurde in der Art des Taylorsystems, das aber hier dem Geist kosmischer Intuition, von dem alle Wissenschaft gespeist sein muß, stracks zuwiderläuft —, in dem andererseits das Volk künstlich dumm gehalten wurde und absichtlich gehemmt unter der humanen Maske, man wolle keine Unzufriedenen schaffen, — gegenüber dem bisherigen Zustand muß in Zukunft das Prinzip wissenschaftlichen Denkens den gesamten Unterricht durchdringen, — es gibt keine Volksschul-, Gymnasial- und Hochschul-Pädagogik. Gerade im Kernunterricht muß die stets auf Zusammenhänge, Ursachen und Folgen gerichtete Methode bei sämtlichen Kindern den Trieb nach Tiefenforschung — bei jedem nach seiner Gabe — entfesseln.

Wir glauben, daß ein mit Natur, Eigenbeobachtung und Eigenexperiment innigst verbundener naturwissenschaftlicher Unterricht eine wundervolle Lösung all dieser Kräfte im jungen Menschen veranlassen wird; wir glauben, daß ein mathematischer Unterricht, der noch weit mehr als heute das Starre und Dogmatische abstreift und zur Beweglichkeit des Denkens führt, das Odium der Prädestination verlieren muß.

Wir denken an unsere Schülerzeit: wievielmals haben wir Analysis, Konstruktion und Beweis nach dem eingebläuten Schema gemacht, ohne den Sinn der Analysis verstanden zu haben! Wir fingen eben an: „Angenommen Dreieck ABC wäre das gesuchte, es wäre also . . . usw. usw.“ Das Schema saß fest, wurde gewissenhaft ausgefüllt; in der Praxis wurde zuerst munter konstruiert, und

nachträglich wurde dann die Analysis vorgepappt. Als der Verfasser einmal in einer höheren Töchterschule im Mathematikunterricht vertrat und es wagte, einen bisher A genannten Punkt X zu nennen, rief ihm der Chorus zu: „Das sei falsch!“

Zu solchem Unterricht gehörte vielleicht eine von Gott verliehene Sonderbegabung; wir wissen, daß es hier schon ganz anders geworden ist; wir glauben aber, daß dennoch manche Aufgabe zu lösen bleibt. So müßte gerade von den einfachsten und scheinbar selbstverständlichsten Schlüssen und Verhältnissen aus der Weg zur Problematik, ja zum Philosophischen gefunden werden. Warum sollen nicht auch die Denk- und Kombinationsspiele mit in den Unterricht einbezogen werden? Das Schachspiel ist doch zweifellos eine prachtvolle Übung, in planmäßigem, kombinierendem Denken Ruhe der Überlegung, verbunden mit klarer Entscheidungskraft, zu erzielen.

In allem aber kommt es darauf an, loszukommen von der alten Dogmatik, einzutreten in das Reich der Beweglichkeit, in das Reich der Problematik, in das Reich, das überall an die letzten Dinge grenzt.

Es kann hier natürlich keine Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer gegeben werden — dazu reichten die Kenntnisse und die Praxis des Verfassers nicht aus — es muß aber grundsätzlich zur Methode in den Interessenkursen ein Wort gesagt werden. „Sollen die denn alle bereits Sonderforschungsgebiete darstellen oder sollen sie im Gegenteil gar nicht wissenschaftlichen Geistes sein und in der Art der Berlitz-School rasch einige Kenntnisse einprägen?“

Darauf hieße die Antwort: die Methode der Berlitz-School oder ähnliche Systeme haben in der eigentlichen Einheitschule bis zum 16. Lebensjahr überhaupt keinen Platz; es kann eine Sache der Praxis sein, daß ein künftiger Kaufmann auf seiner Fachschule nach dem 16. Lebensjahr sich diese oder jene Sprache derart nutzbar macht (von Aneignung kann doch keine Rede sein), aber in die eigentliche Menschen-Schule, wo aller Unterricht Hilfsmittel der Erziehung ist, gehört eine solche mechanische, noch so praktische Aneignungsmethode nicht. Damit ist aber nicht gesagt, daß der bisherige Betrieb in den Schulen gerechtfertigt sei.

Um Sonderforschungsgebiete kann es sich natürlich auch nicht

gleich handeln, sondern um Erprobung. „Bist du fähig und willens, das wissenschaftliche Prinzip des kausalen Denkens hier auf Sprache, Naturwissenschaft, Technik usw. anzuwenden? Und wofern du dazu fähig und willens bist, dann wird es sich mit den Jahren zeigen, ob du imstande bist, hier dir das Sonderforschungsgebiet zu wählen, dem deine ganze Lebenskraft gehört.“

Der Abiturient des klassischen Gymnasiums kann heute doch auf keinem Gebiete etwas Ordentliches: wer liest noch 10 Jahre nach dem Abgang den Tacitus oder Sophokles? 99 % könnten es nicht mehr. Und das gymnasiale Französisch oder Englisch ist beinahe sprichwörtlich geworden, die geographischen Kenntnisse sind unter Null, die naturwissenschaftlichen erreichen kaum die des Volksschülers.

In dieser Charakteristik liegt keine Übertreibung, die Praxis bestätigt sie täglich. „Aber die formale Bildung.“ Von diesem Gespenst haben wir schon früher gesprochen. Etwas Richtiges ist dann gemeint, wenn darunter verstanden wird: sie haben wissenschaftlich denken gelernt. Das ist allerdings oft der Fall, aber auf wie umständliche, unfruchtbare Weise! Man sollte sich doch endlich darüber klar sein: wer wissenschaftlich denken gelernt hat, dem ist es eine Kleinigkeit, sich, wenn es sein muß, umzuschalten, mindestens innerhalb des Gebietes der Geisteswissenschaften oder innerhalb des Gebietes der Naturwissenschaften oder innerhalb des Gebietes der Technik. Die Übergänge zwischen den drei Gebieten sind vielleicht schwieriger, aber trotzdem durchaus vollziehbar. Und je intensiver er auf einem Gebiete zu Hause ist, um so leichter wird er sich in ein zweites hineinfinden. Uns aber hängt das Universalbildungsideal der einheitlichen höheren Schule, der allgemeinen Bildung wie Pech an: das lebende Konversationslexikon ist bestenfalls das Ergebnis dieser Bildungsfabrik. Etwas gründlich können und bescheiden sein, das ist das Ergebnis der Zukunftsschule; nichts gründlich können und unbescheiden sein, das ist das Ergebnis der heutigen (höheren) Schule!

Als erster Erprobungsunterricht war in dem Plan der Zukunftsschule das Englische genannt. Es ließe sich nach landschaftlicher Kulturbeziehung Französisch, Italienisch, Polnisch, ja auch Latein als solcher denken. Auch an die Möglichkeit, gleichzeitig mit einem

naturwissenschaftlichen Erprobungsunterricht zu beginnen, kann gedacht werden. Unter Umständen wäre auch ein technisch-künstlerischer Versuch am Platze.

Es wird eine Sache der Erfahrung sein, ob man gleichzeitig mit diesen Erprobungen einsetzt oder mehr nacheinander, ob man etwa naturwissenschaftliche und praktisch-technische Anlagen noch der ganz freien Erweckung und Betätigung in Werkstatt und Garten, in Stallung und Laboratorium, in freien Versuchen und stillen Liebhabereien überläßt.

Neusprachlicher und altsprachlicher Unterricht werden, um „wissenschaftlich“ zu sein, nicht der historischen Grammatik bedürfen, so gut auch derartige Hinweise sind; sie werden sich dies Prädikat durch Entwicklung lebendigen Sprachgefühls im Vergleich und in der Einfühlung verdienen.

Zwischen alt- und neusprachlichem Unterricht muß der Unterschied walten, daß eine Übertragung aus unserer heutigen Sprache ins Lateinische oder Griechische nicht ernsthaft in Betracht kommt. Es bleibt etwas Gekünsteltes und Unnatürliches, wenn wir Gedankengänge so verschiedener soziologischer Stufen sprachlich auszutauschen versuchen. Unsere Übungsbücher reden eine überzeugende Sprache von unmöglichem Deutsch (so glatt es heutzutage auch behohelt wird) und künstlicher Fremdsprache. Solange die Parallelität der familialen, speziell der spätfamilialen Einstellung, vorhanden war, war es noch zu begreifen. Heute aber ist es ein törichtes Hindernis, das uns auf der Schule die Lektüre der spät-antiken und mittelalterlichen Schriftsteller verwehrt, weil sonst die Autorität des klassischen Latein, des klassischen Griechisch Schaden litte.

Lohnender wäre es dann, gerade die sprachliche Struktur der klassischen und nachklassischen Zeit zu vergleichen und aus ihr den Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse zu enträtseln. Damit fiel auch die Ursache unendlichen Ekels fort, der heute auf den Gymnasien die Freude an dem antiken Geist verdirbt, weil alle Lektüre auf das Übersetzen aus dem Deutschen, auf grammatische Sicherheit in der autoritativen Klassizität zugeschnitten ist. Wieviel nützlicher könnte diese Zeit darauf verwandt werden, in der Sprache

das Gewand der Gesellschaft zu sehen und darunter ihr Herz leidenschaftlich und hart pochen zu hören¹.

Der neusprachliche Unterricht kann und darf dieses Hin und Her zwischen Sprache und Sprache nicht entbehren, und gerade aus dem Vergleich mit dem Deutschen wird sich sprachlicher, geistiger und gesellschaftlicher Unterschied offenbaren, sei es zu den demokratischen Westvölkern, sei es zu den primitiveren Ostvölkern. Aber auch hier dürfte man nicht zu den zurechtgemachten Übungsbüchern greifen, sondern sollte, sobald sich eine unmittelbare Aufnahme der Sprache, ein Einfühlen und Einleben vollzogen hat, aus Zeitungen, Romanen, wissenschaftlichen Werken der heutigen Zeit hinüber und herüber diese sprach- und geistvergleichende Übung vornehmen. So stellt der Sprachunterricht eine außerordentlich wichtige Seite aller soziologischen Erkenntnis dar.

Wie steht es aber mit einem besonderen philosophischen Unterricht? Darf eine solche Einführung in der Zukunftsschule fehlen?²

Wir glauben, daß eine wichtige Seite der Philosophie — mehr als im allgemeinen geahnt wird — in den soziologisch ausgebauten Geschichtsunterricht gehört: Philosophie als die allgemeinste Begründung des jeweiligen gesellschaftlichen Zustandes.

Wir glauben, daß die Durcharbeitung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Probleme „in der kritischen Untersuchung unserer Denk- und Forschungsarbeit“ stets kontrolliert und vertieft werden muß, wobei es einzelnen, besonders angeregten jungen Menschen freisteht, sich zu einer Arbeitsgemeinschaft für physiologische Psychologie, eventuell für Erkenntnistheorie, für Ethik, für Soziologie zusammenzuschließen.

Wohl sind bei dem heutigen Spezialitätentum und Automatenbetrieb unserer höheren Schulen alle die Versuche begreiflich, die in einer philosophischen Propädeutik, in einem lebenskundlichen Unterricht etwas wie eine Synthese schaffen wollen, wie einen Sammelpunkt für all die auseinanderstrebenden und zer-

¹ Vgl. dazu Walter Schönbrunn „Erziehung zum kritischen Denken bei der Lektüre lateinischer Klassiker“ (Heft 2 der „Praxis der entschiedenen Schulreform“, Verlag Neues Vaterland, Berlin 1921).

² Vgl. hierzu M. S. Baege: „Philosophische Propädeutik?“ (Entschiedene Schulreform S. 95 ff.).

flatternden Wünsche und Neigungen — für die Zukunftsschule fällt jeglicher Anlaß zu solch künstlicher Schöpfung fort; es spricht aus diesem heutigen Wunsche für den Soziologen die Sehnsucht, aus der kapitalistischen Zerfetzung herauszukommen, und die Unfähigkeit, schöpferische Vereinheitlichung zu vollbringen. Die Zukunftsschule trägt die Einheit in der Werkgemeinschaft, sie bedarf keiner verbindlichen Religions-, Ethik-, Philosophiestunden. Sie läßt allen die Freiheit, solchen Bedürfnissen für sich nachzugehen, sie fürchtet nicht etwaige Zerreißung und Zersplitterung: denn sie wird getragen von einer Gesellschaft, die ohne lastenmäßige Sonderung, die ohne irgendwelche Verknechtung in sich einheitlich ist und die sich schöpferisch und denkkräftig in ihrer Schule fortpflanzt.

Kunst und Wissenschaft gehören dem ganzen Volke. Jeder habe teil an ihnen, jeder helfe zu ihrer Blüte — und jedem im Volke werden Kunst und Wissenschaft behilflich sein, mitzuarbeiten an einer planvollen, zielbewußten Erneuerung der gesamten Menschheit.



