



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Die Überwindung der Schule

Paulsen, Wilhelm

Leipzig, 1926

urn:nbn:de:hbz:466:1-12133

JK 252⁸

Die
Überwindung
der Schule

von

Wilhelm Paulsen



CD
38

JK 252⁸

49

9-8

Wilhelm Paulsen
Die Überwindung der Schule

... ..
... ..
... ..

Die Überwindung der Schule

Begründung und Darstellung
der Gemeinschaftsschule

Von

Wilhelm Paulsen

Stadtschulrat a. D., Berlin



~~Abgeschlossen~~



I 9 2 6

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig



11
iCD
1738

821 8650

Alle Rechte vorbehalten

*

Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H.

Leipzig



Jk 252 8

Vorwort

Im allgemeinen überschätzen wir die Bedeutung der Schulen. Kulturen sind auch ohne „Schulen“ entstanden. Schulen können Kulturen weder schaffen, noch ihr Entstehen hindern. Aber seitdem sie in die Entwicklung der modernen Völker eingeschaltet worden sind, wissen wir, daß sie den Aufbau einer neuen geistigen Welt empfindlich stören, beginnende Entwicklungen auf Umwege drängen, sie lähmen und entstellen können. Das geschieht, wenn sie mit alten Zielen und unbrauchbaren Einrichtungen hinter den praktischen, geistigen und seelischen Bedürfnissen der Zeit zurückbleiben, wenn sie die Triebkräfte der nachwachsenden Gesellschaft nicht frisch erhalten und sie nicht hinzuleiten verstehen an die großen Mündungsstellen im Leben. So war es ein Verhängnis unserer Kultur, als die kalte militärische Zucht auf das Schulleben übersprang, dieses im Gleichschritt einzurichten begann und die spontane Intelligenz verdarb und vernichtete. Den Geist solcher Schularbeit und die durch sie erfolgten Rückschläge in der Gesinnung gilt es wieder zu überwinden. Die nachfolgenden Ausführungen versuchen eine Neuorientierung der Erziehung und einen gänzlichen Neuaufbau des Schulwesens zu bringen. Sie

Vorwort

wollen diese Gedanken in weite Kreise tragen und zugleich Aufklärung geben in den verwirrenden, schulpolitischen Kämpfen der jüngsten Zeit. Sie haben einen Teil meiner jüngsten Veröffentlichungen zur Grundlage, die, zusammengefaßt, umgearbeitet und erweitert, sich nunmehr zu einem einheitlichen Gesamtbild meiner Anschauungen und Auffassungen schließen.

Berlin, im März 1926

W. Paulsen

Inhalt

| | |
|---|----|
| I. Einleitung | I |
| II. Geschichte und theoretische Begründung der Gemeinschaftsschule | 5 |
| 1. Vom Neuhumanismus hinüber zum Jahr- hundert des Kindes | 5 |
| 2. Arbeitsschule und Gemeinschaftsschule . . | 16 |
| 3. Soziale und individualistische Schule . . . | 21 |
| 4. Natorps Sozialpädagogik, Berthold Ottos volksorganisches Denken | 29 |
| 5. Gemeinschaftsschule und sozialistischer Bil- dungsgedanke | 49 |
| 6. Vom dreifachen Auftrag der Gemein- schaftsschule | 55 |
| 7. Neue Psychologie und neue Pädagogik . . | 63 |
| 8. Das individualpsychologische und pädago- gische Problem im besonderen | 75 |
| 9. Weltliche Schule und Gemeinschaftsschule | 85 |
| 10. Die politische Erziehung der Jugend . . . | 96 |

Inhalt

| | |
|--|-----|
| III. Darstellung und Organisation der Gemeinschaftsschule | 103 |
| 1. Programm und Aufbau der Gemeinschaftsschule | 103 |
| 2. Ministerielle Richtlinien und Grundsätze der Gemeinschaftsschulen in Berlin | 117 |
| 3. Neue Lehrer | 123 |
| IV. Freie Jugend | 130 |
| Anhang: | 136 |
| 1. Grundskizzenentwurf für den Lehrplan der Grundschule | 136 |
| 2. Deutsches und russisches Bildungswesen | 152 |

*

I. Einleitung

Die schulpolitischen Hauptforderungen der vergangenen Jahrzehnte erschöpften sich in den Worten Arbeitsunterricht, weltliche Schule und Einheitschule. Die erste blieb, trotz aller Versuche einer tieferen Begründung, eine methodische Forderung, die zweite und dritte wurden Kardinalforderungen des politischen Kampfes. Es gelang jedoch nicht, alle drei Forderungen aus einem Grundgedanken abzuleiten, ihnen einen gemeinsamen Hintergrund zu geben. Es fehlte die zentrale Idee, die sie zur synthetischen Einheit zusammenfaßte, es fehlte an der tieferen Erkenntnis der Entwicklungsvorgänge im individuellen Menschen, es fehlte an Einsicht in die Kompliziertheit der gesellschaftlichen Zusammenhänge. Untersuchungen und Analysen des Unterbewußtseins hatten nicht stattgefunden, die überraschenden Ergebnisse und Aufschlüsse der modernen Tiefenpsychologie die Gedankenwelt der Erziehung nicht beeinflusst. Die Pädagogik war führer- und führungslos, ihren Systemen fehlte Wissenschaft und Intuition. Die Jugendbewegung mußte veräußerlichen und als Rock- und Zopfbewegung enden, ehe wir die volle Not der Jugend sahen und uns die Befrei-

ung der Jugend von sich selbst und durch sich selbst als das Wesentliche bewußt wurde. So trieb die Schule ohnmächtig zwischen den historischen Mächten und denen der Gegenwart hin und her. Sie erlag den groben Machteinflüssen der Parteien und verlor mit der Preisgabe ihrer inneren Autonomie — die Jugend. Unerfüllt von deren Leben und unverbunden mit dem Gesamtleben unserer Kultur, wurde die Schule zu einer lärmenden Werkstatt und zur Stätte hastenden Jagens nach Zielen und Zwecken. Stilles und natürliches Wachstum wurde wissend oder nicht wissend unterdrückt.

Mit großer Schärfe stellte die neue Pädagogik den alten drei größere Forderungen entgegen: Erziehung zum Schöpfertum, zur Unbefangenheit und zum sozialen Bewußtsein. In der Synthese des schöpferisch tätigen, des natürlichen und des sozial verbundenen Menschen erfuhr das bisherige Erziehungsprogramm eine ungeheure Bereicherung. Seine drei Hauptforderungen der Werkfähigkeit, Weltlichkeit und Einheitlichkeit wurden gleichsam nach innen gekehrt und aus den Existenzbedingungen des Individuums und der Gesellschaft abgeleitet. Der Werk- und Arbeitsunterricht verkannte nicht allein den sozialen Arbeitsbegriff, sondern er unterließ es auch, der Arbeit einen neuen Inhalt zu geben. Nur soweit wir uns in ihr verwirklichen, uns in ihr darstellen und vollenden, ist sie wertvoll und im höchsten Sinn gesellschaftlich notwendig und nutzbar. Sie muß darum schöpferische, vom Rhythmus belebte Arbeit sein. Alle andere Arbeit ist vom

Übel, Kram des Marktes, leichtsinnige Ware maschineller Produktion, literarisches Machwerk, Schein und Trug des Geistes, wo immer er Werke geleistet zu haben vorgibt. Die Weltlichkeit des Unterrichts wurde zu flach begriffen. Alles drängt heut nach Verinnerlichung. Der Mensch entflieht der begrifflichen Schallheit. Irruales, Irrationales und Mächte des unterschwelligten Bewußtseins (nicht metaphysische) beleben und bewegen unser Denken, redigieren unser Wissen. Da bedeutet es Roheit und Unverstand, den heranwachsenden Menschen in die Unwirklichkeit toter Begriffe überstandener Weltanschauungen zurückzustoßen. Es gilt, die Unbefangenheit und Unabhängigkeit des Denkens, seine Frische und Natürlichkeit wieder herzustellen, gleichzeitig aber auch den Reichtum eines unverkehrten Gefühlslebens wieder erstehen zu lassen. Die Totalität des Menschen muß zurückgewonnen werden, des Menschen, der sich in seinem logischen, wissenschaftlichen Denken ohne Not künstlich beschränkt und sich in der Welt seiner Dogmen, Begriffe und Theorien geistig wie menschlich abzutöten beginnt. Erst mit der Erfassung des ganzen Menschen wird die Renaissancebewegung der Erziehung früherer Jahrhunderte ihr Ende gefunden haben. Wieviel stärker werden uns Weltanschauungskräfte erfüllen. Das Wort „Weltlichkeit“ wird für die Schule seine Fremdheit, Gegensätzlichkeit und Feindseligkeit verlieren; ihr weltlicher Sinn ist ihre Lebens- und Weltverbundenheit.

Die organisatorische Einheitlichkeit des Unterrichts ge-

nügt nicht. Einheit muß der Schule von innen erstehen, Klassen- und Standesunterschiede sind der sozialen Ordnung künftiger Gemeinschaftsschulen fremd. Ihre Arbeits- und Lebensgemeinschaften können nicht ständisch zerfallen, sie müssen, wollen sie ihr Wesen behaupten, eine Einheit sein. Leben ist immer organisch, es läßt sich nicht zerreißen. Die Wirtschafts- und Schicksalsverbundenheit der Glieder der neuen Schule weckt den Geist der Solidarität. Eine Weltanschauung — nicht die der Partei —, die gleiche Grundeinstellung gegenüber dem Leben nimmt alle gefangen. Diesen neuen, sozialen Menschen gebrauchen wir, um uns aus dem Sader der Parteien — nicht aus ihren Gegensätzen — zu befreien. Diesen neuen Menschen gebraucht die Menschheit, die Völkergemeinschaft, um ihre großen Ideale der Verständigung und Versöhnung zu realisieren, nicht durch Diplomatenweisheit und -geschicklichkeit, sondern aus einfacher menschlicher Gesinnung heraus. Die zukünftige Schule wird eine Schule der Humanität sein, denn es gibt keine andere als „humanistische“ Erziehung. Das Wort „Gemeinschaftsschule“, das sich die neuen Schulen geben, ist zu eng und zu arm, als daß es die Weite des Gedankenkomplexes und die Größe des Zieles umschlösse, aber einfach genug, um den Ernst anzukündigen, mit dem die Neugestaltung der Erziehung ihren Anfang genommen.

II. Geschichte und theoretische Begründung der Gemeinschaftsschule

I. Hinüber vom Neuhumanismus zum Jahrhundert des Kindes

Die heutige Bildungsbewegung, die zur Achtung vor dem Kinde aufruft und den Grundsatz der natürlichen Kräfteentwicklung und Wesensentfaltung proklamiert, setzte im Grunde genommen mit der Renaissance, für uns entscheidungsvoll aber im 18. Jahrhundert in dem Kampfe um die Erneuerung des Humanismus ein. Der humanistische Gedanke war in seiner lebenerweckenden Kraft in der deutschen Schulstube qualvoll verkommen. Das Gymnasium kämpfte gegen Katechismus und lateinische Grammatik um sein Leben. Es suchte sich und die Jugend vor den mittelalterlichen Mächten eines toten Dogmas und eines zerstörenden Bildungsschematismus und -mechanismus zu erretten. Imitation und Kopie klassischer Bildung unterdrückten das Eigene und Gewachsene im Menschen. Da die deutsche Renaissance kein Grundzug deutschen Lebens war, wurde sie in der Schule traktiert und unterrichtet. So ging der Glaube an den

Bildungswert humanistischer Studien verloren, die philologischen Hörsäle der Universitäten wurden leer. Die Scholastik hatte die Freiheit und Selbständigkeit des Denkens einer autoritativen Kirchenlehre geopfert, die pietistische Orthodoxie des 18. Jahrhunderts vernichtete die Reste des inneren, religiösen Lebens. Zwar hatten deutsche Philosophie und Wissenschaften mit Leibniz und Wolf ihren Aufstieg begonnen, eine deutsche Literatur aber gab es nicht, sie wurde durch römische und französische ersetzt. Die Gotik war längst versunken, und eine tiefe Sehnsucht nach Neuem, Geistigem, Wahrhaftigem, Hohem und Schönem hatte die Gebildeten, später auch mittlere und niedere Kreise des Volkes ergriffen.

Da brach die verheißende, befreiende und erlösende Zeit einer zweiten Renaissance über Deutschland herein. Intellektuell, kalt, fremd, zur Schau gestellt war die erste gewesen, bewundert, aber nicht geliebt und meist nicht verstanden. In der zweiten brachen die Grundquellen des Gefühls auf, die von dem gleichzeitig erwachten Rationalismus und von der Aufklärung, soweit sie in Manier und Mode oberflächlich stecken blieb, nicht verschüttet werden konnten. Ein Bildungsenthusiasmus ergriff das Jahrhundert, wie ihn spätere Zeiten nicht wieder erlebten. Wäre von ihm nur ein Abglanz auf uns gekommen, die heutige Schulreform oder Schulrevolution würde aus dem Bedürfnis und dem Gefühl des Volkes heraus gefordert werden, der Kampf um sie wäre ein Kampf der Erfüllung und nicht ein verzerrender, herabziehender

Kampf um Besitz und Macht wechselnder Parteien. Klopstock, Winkelmann, Herder, Goethe, Schiller; Kant, Fichte, Hegel; Stein, Wilhelm v. Humboldt, Pestalozzi; in diesen Namen und vielen anderen verkörpert sich die Bildungs- und Kulturrenaissance des 18. und des Beginns des 19. Jahrhunderts. In ihnen besann sich der deutsche Geist auf sein Wesen, reinigte sich von den Schlacken des Mittelalters und von fremdländischen Einflüssen. Der Geist der Nachahmung, der Etikette und höfischen Unterwürfigkeit wurde der Geist der Kraft, des Schaffens und des Schöpfertums. Er wanderte von Rom nach Griechenland und berauschte sich dort an Größe, Einfachheit und Schönheit. Trotz der Romantik verlor er sich aber nicht an Hellas, sondern stärkte und erhob sich in der Welt der Ruhe und Erhabenheit und feierte in den attischen Tempeln seine Auferstehung. Ob Herder seine Briefe zur Förderung der Humanität schrieb und die Menschheitsgeschichte als eine fortschreitende Entwicklung der Humanität begriff, ob Schleiermacher das religiöse Erlebnis zum Dienst in Gott erhob, ob Fichte seine Reden in das Gewissen der deutschen Nation schleuderte, ob W. v. Humboldt das Studium des Altertums feierte, immer war es das eine, was stürmisch gefordert wurde: individuelle, persönliche Kultur, die Rückkehr zur Naturanlage des Menschen, die Abkehr von Schein, Unwahrhaftigkeit, Konvention hin zum wahren Menschentum, zum unverdorbenen, unverkünstelten, zum freien, ungebrochenen Menschen.

Der neue Humanitätsbegriff ist der Bildungsbegriff jener Zeit. Es schien fast, als wären die Pein der lateinischen Grammatik, die Grausamkeiten der Stoffaneignung, die Dualen der Gewissensbedrückung für die Jugend für immer dahin. Die formale Bildung, die Erweckung der Kräfte des Gemüts, des Willens, des Intellekts, der Hand, des Kopfes und des Herzens wurde zum Grundsatz aller Erziehung und Unterweisung erhoben. Was im Kinde und Menschen heilig und unantastbar war, sein ureigenes Wesen, wurde höchstes Gesetz.

Das Rousseausche Naturevangelium der Erziehung mußte darum auf die deutsche Geisteswelt einen ungeheuren und vertiefenden Eindruck ausüben. Es wird erzählt, daß Kant über das Studium des „Emil“ seine täglichen Spaziergänge vergaß.

„O Mensch, suche dein wahres Glück in dir selbst und du wirst dich nicht mehr elend fühlen.“

„Halte an dem Platze aus, den dir die Natur in der Kette anweist, dann wird nichts dich aus demselben zu entfernen vermögen.“

„Deine Freiheit und deine Macht erstrecken sich nur über das Gebiet deiner natürlichen Kräfte und nicht darüber hinaus, alles übrige ist Sklaverei, Illusion, Blendwerk.“

„Das höchste aller Güter ist nicht die Autorität, sondern die Freiheit.“

Solche Sätze im Zusammenhang mit Rousseaus leidenschaftlichen Anklagen gegen die entartete Kultur, den

sich wiederholenden Protesten gegen gedankenlose Konvention, gegen Schablone, Schema und Abrihtung, in Verbindung mit dem aufstörenden Ruf zur Rückkehr zur Natur, d. i. zur Entwicklung der Anlagen des Menschen von innen heraus zur vollen Wesensgestaltung seiner selbst, mußten in der humanistischen Kultur und Geisteswelt einen sensationellen, begeisterten Widerhall finden. Auch heute noch stehen wir unter dem bezwingenden Eindruck seiner erregenden Rhetorik und gestehen, daß wir der Erfüllung des Rousseauschen Programms kaum näher gekommen sind.

Aber es blieb in jener Zeit nicht bei Deklamationen und romantischen Andachtsübungen. Mehr oder minder organisatorisch befähigte Köpfe entflammten unter dem Einfluß Rousseaus oder unabhängig von ihm für praktische Arbeit. Die neue, aufstrebende Universität Göttingen übernahm die Führung. Gesner verfaßte die braunschweigisch-lüneburgische Schulordnung und Ernesti, Leipzig, die kursächsische, jene beiden berühmten Schulordnungen, die den ersten Versuch darstellten, den mittelalterlichen Geist in den Schulen zu bannen und die lebendige Beziehung zwischen der Wissenschaft und den praktischen Bedürfnissen des Lebens herzustellen. Heyne, Göttingen übte durch seine Schüler, zu denen auch Voß, Schlegel und W. v. Humboldt zählten, auf das junge heranwachsende Lehrgeschlecht einen entscheidenden Einfluß aus, so daß später das sich erhebende Preußen praktisch in der Lage war, unter der bewußten Führung von

Stein und Humboldt die Reform des klassischen Unterrichts auf neuhumanistischer Grundlage durchzusetzen. Basedow gründete das Philantropin und verkündete in seinem Gründungsausruf für die Schule der Menschenfreundschaft zur Vervollkommnung des Erziehungswesens allerorten: „Der Schulstaub liegt seit Jahrhunderten. Jung und alt, was darin wandeln und atmen muß, wird krank im Gehirn; eine zähe Rinde, wo Wahrheit und Gutes kaum durchdringt, setzt sich um die Werkstatt der Vernunft, und in der Brust wird eine Schwindsucht der Zufriedenheit des Menschen.“

Vor allem aber war es Johann Heinrich Pestalozzi, in dessen Liebe und Güte, in dessen schauender Philosophie, in dessen glühender sozialistischer Denkungsart und dessen leidenschaftlichem Helferwillen die neue Bewegung sich auffängt. Er zündete „ein heiliges Feuer an, um das von Egoismus angezündete Zeitfeuer der großen wirtschaftlichen Verirrung zu ersticken und den so allgemein in ihren Fundamenten erschütterten Menschengesellschaften die Mittel zu zeigen, durch die ihre Rettung allein möglich sei.“ In der Synthese des natürlichen und gesellschaftlichen Rechts des Menschen, das das Werk der Natur, der Gesellschaft und das seiner selbst ist, begründet er das Programm einer sittlichen Erneuerung des Menschengeschlechts. Er durchforscht den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschen und legt die philosophischen Grundlagen eines neuen Bildungsprogramms, dessen Prinzipien die Aktualität und Sponta-

neität der Kräfte, die Harmonie dieser Kräfte und das der sozialen Bedingtheit jeder Kräfteentwicklung sind. Wer nicht ein in seinen inneren Kräften vorgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage. Keine noch so hohe Stellung entschuldigt ihn. Gleich einem Instrument, dessen rein gestimmte Saite andere Saiten harmonisch mitklingen läßt, so setzen die sittlichen Übungen die Geistes- und Körperkräfte des Kindes, die Entwicklung der geistigen Kräfte die Kräfte des Herzens und der Sinne und die körperliche Gymnastik wieder die geistige und sittliche Natur des Kindes in Tätigkeit und Bewegung. Die Stimmung des Zöglings ist nicht die Stimmung des Lernenden, sondern die aus dem Schlaf erweckter unbekannter Kräfte. Wahrheitsinn und Menschenweisheit ruhen auf dem festen Grunde der Kenntnisse der nächsten Verhältnisse des Menschen, die Geistesrichtung, die sie hervorbringen, ist von der ganzen Kraft der in ihren Realverbindungen feststehenden Naturlage der Gegenstände gebildet. Es ist das höchste Verdienst Pestalozzis, daß er trotz der idealistischen Grundrichtung seiner Pädagogik und Philosophie die Gebundenheit des Willens und alles Wissens erkennt und sich ihrer sozialen Abhängigkeit in der vollen Tragweite und Bedeutung für den Gang der Erziehung und des Unterrichts bewußt bleibt:

„So viel sah ich bald: die Umstände machen den Menschen, aber ich sah ebenso bald: der Mensch macht die

Umstände. Er hat eine Kraft in sich, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. Sowie er dieses hat, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken.“

„Mensch, du selbst, das innere Gefühl deines Wesens und deiner Kräfte ist der erste Vorwurf der bildenden Natur. Aber du lebst nicht für dich allein auf Erden. Darum bildet dich die Natur auch für äußere Verhältnisse und durch sie.“

Mit solchen Anschauungen tritt Pestalozzi mitten unter uns, reicht sein Erziehungsprogramm, dessen Gedankenwelt für den modernen Pädagogen unerschöpflich ist, in die Gegenwart hinein. —

Die Renaissance des 18. Jahrhunderts aber klang aus, der Neuhumanismus verging mit seinen Verkündern. Es waren nicht die Kauer, Stiehler und andere reaktionäre Gewalten allein, die den humanistischen Geist in der Erziehung erwürgten und die Reden Fichtes in der Nation verhallen ließen, sondern der doktrinaire philologische Geist selbst, der wegen der Unbildung und Unkultur der Lehrenden wie der Menge immer von neuem wieder erstand. War nach Herder dem deutschen Volk „seine hohe und edle Originaldenkart“ (Tacitus) durch die klassischen Bildungsgreuel geraubt, so wurden deutsche Sprache, deutsches Fühlen und Denken im 19. Jahrhundert abermals durch die moderne, dreifach gehäufte, zur Veräußerlichung und Oberflächlichkeit drängende lateinische, griechische und europäische (modernsprachliche) „Bildung“ unter-

drückt. Ja, gegenüber dem einfachen und abgeschlossenen klassischen Bildungsgehalt ist man versucht zu sagen, daß mit der Ausbreitung der Wissenschaftsgebiete die Tyrannei des Stoffes, auch in den Realanstalten, nie so lebensvernichtend gewesen sein kann und daß Art und Maß eines rein quantitativ bestimmten, materiellen Bildungszieles nie so unerbittlich, oft grausam über den Lebensgang des jugendlichen Menschen entschied, wie es in der Gegenwart geschieht — trotz aller Schul- und Reichskonferenzen von 1890, 1900 und 1920. Wir haben heute eine deutsche Philosophie, deutsche Wissenschaft, deutsche Literatur, deutsche Kunst, deren bildende Kraft uns umfängt, deren humanistisches Gut uns beglückt, deren Weisheit uns erfüllt und weit hinaus trägt über das Bewußtsein der klassischen Zeit des engen Rom und Griechenland. Wir erfassen die Problematik der menschlichen Gemeinschaft (die komplizierten Bewegungsgesetze der Gesellschaft) und dringen ein in die geheimste Struktur des individuellen Seelenlebens. Und doch begreift auch heute die Schule die Größe dieses neuen Lebens im wesentlichen noch nach den Methoden der lateinischen Grammatik und den Formeln des Katechismus, geht sie trotz mancher Milderungen der Härten und Aufheiterung ihrer Arbeit meist verständnislos an dem Leben und den Bedürfnissen unserer Jugend vorüber. Überschaun wir insbesondere auch die Gesamtentwicklung der Volksschule, dieser unglücklichen Nachahmerin eines „wissenschaftlichen“ Betriebes, die durch keine Reifeprüfung, durch keine akademische

Zwecksetzung ihrer Aufgabe echter Menschenbildung und harmonischer Kräfteentwicklung entfremdet wird, so müssen wir gestehen, daß sie in ihrer Verfassung, ihrem Wesen und Leben vom Geiste Pestalozzis kaum noch erfaßt wurde. Man blicke auf das Gewirr ihrer Stundenpläne und halte daneben die Sätze Pestalozzis: „Das zersekende Gewirr des Vielwissens ist nicht die Bahn der Natur. Der Mensch, der mit leichtem Flug jedes Wissen umflattert und nicht durch stille und feste Anwendung seine Erkenntnisse stärkt, verliert die Bahn der Natur, den festen, heiteren, klaren, aufmerksamen Blick, das ruhige, stille, wahrer Freuden empfängliche Wahrheitsgefühl.“

Oder wenn wir neben unseren Stoffzwang und seine Methoden die Worte Pestalozzis stellen: „Der Mensch verliert das Gleichgewicht seiner Stärke, die Kraft der Weisheit, wenn sein Geist für einen Gegenstand zu einseitig und gewaltsam hingelenkt ist. Die Lehrart der Natur ist nicht gewaltsam.“

„Die künstliche Bahn der Schule, die allenthalben die Ordnung der Worte der freien, wartenden, langsamen Natur vordrängt, bildet den Menschen zu künstlichem Schimmer, der den Mangel innerer Naturkraft bedeckt und Zeiten wie unser Jahrhundert befriedigt.“

„Du bildest den Menschen nicht im schnellen, schimmernden Wuchs. Dein Sohn, o Natur, ist beschränkt, seine Rede ist Ausdruck und Folge vollendeter Sachkenntnis. Aber wenn die Menschen dem Gange seiner Ordnung voreilen, so zerstören sie in sich selbst ihre innere

Kraft und lösen die Ruhe und das Gleichgewicht ihres Wesens in ihrem Innersten auf.“

Wer wollte behaupten, auf solchem reinen und klaren Grunde baute sich heut das Leben und die Arbeit unserer Volksschule auf? Die Renaissance wäre spurlos an ihr vorübergegangen, wenn nicht mit der Wende unseres Jahrhunderts im Kampf um die künstlerische Erziehung das „Jahrhundert des Kindes“ heraufgezogen wäre. Die Volksschuljugend wallfahrtete zwar nicht in griechische Tempel, sie wanderte in die Natur, zog in deutsche Dome und Museen und an Stätten menschlicher Arbeit. Der Geist der Kunst, der Schönheit und Wahrhaftigkeit kam erst jetzt, 100 Jahre später, auch über sie und verjüngte und erneuerte ihr Leben, wo man die Tore sprengte. „Vom Kinde aus“ lautete das Evangelium, etwas einfacher und schlichter als das grelle Janal: „Laßt uns Menschen werden, daß wir wieder Bürger und Staaten werden können,“ im Sinn und Geist war es dasselbe. Als der erste Kunstrausch vorüber war, Kunstbeflissenheit, auch Kunstmode überwunden wurden, unterwarf sich der gesamte Unterricht den Grundsätzen künstlerischen Schaffens, das heißt leitete er an zur selbständigen, produktiven, geschmackvollen Arbeit, gleich den Universitäten, die ihre Forschungs- und Bildungsaufgaben bewußter betonten und in Seminaren und Laboratorien von dem alten Lehrbetrieb abrückten, die höheren Schulen nur schwer nach sich ziehend. Aus der Lernschule wurde in den beiden letzten Jahrzehnten die Arbeitsschule.

Das war ein belebender und aufrüttelnder Fortschritt! Dennoch — das Leben der modernen Gesellschaft stellt größere Ansprüche und ernstere Forderungen an die Schule, damit sich die Jugend in ihm behaupte und nicht hilflos in ihm untergehe. Die ersehnte geistige und sittliche Umstellung konnte die Arbeitsschule nicht bringen. Sie kam der Jugend zwar entgegen, realisierte aber nicht ihr Leben.

2. Von der Arbeitsschule zur Gemeinschaftsschule

Die Arbeitsschule verharrt beim individuellen Arbeitsbegriff. Jede Arbeit aber, mag sie der Initiative des Zöglings unterliegen oder nicht, muß sozial und gesellschaftlich wertvoll sein. Ist sie ein Teilstück der Eigenwirtschaft der Schule, Einrichtungen zu erhalten oder zu ergänzen; gilt es Fürsorgeaufgaben zu erfüllen, die Ernährung und Bekleidung von Kindern; gilt es Klassenräume zu schmücken, Unterrichts- und Lernmittel herzustellen, Gebrauchsgegenstände anzufertigen für den Zögling, für Haus und Familie; gilt es Feste vorzubereiten: immer mündet der besondere Sinn der Arbeit in den allgemeinen. Werden Bibliotheken benutzt, Museen, Werkstätten, Fabriken, staatliche, kommunale und soziale Einrichtungen und Betriebe besucht, bewegt sich der Zögling inmitten des Weltverkehrs einer Großstadt, immer wird ihn das

Bewußtsein überkommen, daß hier Kräfte der Gesamtheit am Werke sind. Die Eindrücke werden ihn demütigen, zugleich aber stärken und erheben, da er Zweck, Sinn und Wesen seines Einzelwerks begreift. Selbst dann, wenn es sich scheinbar um persönlichste Arbeit handelt, befriedigt der Schüler, wie jeder Mensch im Hand- und Geisteswerk, das Verlangen, zum unmittelbaren Ausdruck zu kommen, indem er sich der Gemeinschaft mitteilt. Umgekehrt erfüllt er ein Bedürfnis der Gemeinschaft, die unterrichtet, angeregt und unterhalten sein will, deren Zwecke erfüllt und deren Einrichtungen gestaltet werden wollen. Soziale Arbeit ist ein nie aufhörender Appell an die Höchstleistung individueller Kraft und der natürliche Antrieb, diese zu entwickeln und fortzubilden. Sie gibt dem Wuchs des Menschen das Format, beeinflusst eindringlich seinen Charakter und prägt ihn seelisch zu dem gesellschaftlichen Menschen um, bildet ihn für seinen natürlichen Zweck. Gemeinschaftsbildung ist Persönlichkeitsbildung. Um diesen Gedanken kreist das ganze Erziehungsproblem. Die Aufgabe der neuen Schule ist, um ihre Formulierung vorwegzunehmen, „nicht Bildung zu vermitteln, sondern Lebensveranlassungen und Wachstumsmöglichkeiten zu schaffen. Je mehr die Schule zur natürlichen Umwelt des Kindes wird, in der es Mittel und Antrieb zur Befriedigung seiner seelischen und körperlichen Bedürfnisse findet, desto mehr wird sie auf eine stunden- und lehrplanmäßige Unterweisung verzichten können. Belebendes Spiel und schaffende Arbeit

sind die Grundlagen jeglicher Betätigung und Beschäftigung des Kindes. Die Klasse werde zur Arbeits- und Lebensgemeinschaft.“ (Wiedergegeben nach meinem Lehrplanentwurf.) Die sozial-geistige Auswirkung der Arbeit beseitigt zugleich die Gefahr, den Schüler zum armseligen Techniker und Wissensmenschen heranwachsen zu lassen. Denn gebildet ist, wer Kraft hat, sich zu bilden im Werk. Das Kind soll nicht Handwerker sein, sondern Handgestalter. Das alles hat die Arbeitsschule in ihrer nüchternen Ausprägung übersehen. Der Prozeß der Arbeit soll das Erlebnis des Schülers sein, weniger das Arbeitsergebnis an sich. Das Ziel aller kindlichen Arbeit ist Kräfteentbindung, niemals fachgerechte Arbeit oder gar der finanzielle Nutzen. Fabrik- und Werksschulen im engeren Sinne wären ein ungeheurerlicher Rückschritt, sie würden die Jugend bereits vor dem Eintritt in das Berufsleben zum unglücklichen Lohn- und Wirtschaftsflaven herabdrücken.

Die Arbeitsschule bedeutete einen wohlthuenden Methodenwechsel, aber sie leitete keinen Gesinnungswechsel ein. Die Schule verblieb in ihrer geistigen Isolierung, sie wurde kein Stück gesellschaftlichen Bewusstseins, soziale Grundkräfte bewegten sie nicht. Sie machte den Schüler nicht zum verantwortlichen Träger des Lebens einer Gemeinschaft, ließ ihn die Abhängigkeit von einer Gemeinschaft nicht empfinden, ließ die Sehnsucht nach einer Gemeinschaft in ihm nicht erwachen, ließ ihn das Triumphgefühl nicht kosten, daß die Gemeinschaft ihn

suchte, daß sie seiner bedurfte, daß er ihren Geist erfüllte und belebte.

Da gründete die Revolution in Hamburg die ersten Gemeinschaftsschulen. Den Hamburgern gebührt das Verdienst, in Angriff genommen zu haben, was Pädagogen, Philosophen und Volkswirtschaftler der Vergangenheit, Gelehrte, Künstler, Politiker und Gebildete der Gegenwart theoretisch formuliert und verlangt hatten. Leider verweigern kommunale und staatliche Regierungen in Deutschland die notwendigen Mittel zur vollen und glücklichen Durchführung des Versuchs. Überall sind politische Mächte am Werke, die Bewegung zu unterdrücken, sie zu vernichten. Es wird ihnen nicht gelingen. Das Zeitbedürfnis, der harte Druck des Selbstbehauptungskampfes nach der Liquidierung des Weltkrieges fordern gebieterisch die Abkehr von dem Bildungskasernismus und den Beginn einer geistigen und sittlichen Erhebung. Trotz verzweifelter feindlicher Gegenwehr wurden in Berlin elf neue Schulen gegründet, die Rütli-Schule als erste, andere bereiten sich auf die Umstellung vor. Mit allen Mitteln des Spottes, des Hohnes, der Verleumdung, der parlamentarischen Intrige wurde von seiten der Gegner gekämpft, aus dem Geist gehässigster Unduldsamkeit, in Unwissenheit und größter Verständnislosigkeit: Eine Welt geistigen Verfalls gegen die Welt des Aufstiegs. Es war vergeblich, die Entwicklung schritt vorwärts. Aufbauschulen, die den Typ der höheren Schule durchbrechen, nehmen die Gemeinschaftsschüler

12 nicht
Kawran

auf, soweit diese den Wissenschaftsweg zur Akademie oder zu den höheren Fachschulen suchen. Genannt seien die Neuköllner Aufbauschule und die Inselische Scharfenberg. Beide haben ihre Arbeit auf den Gemeinschaftsgeist umgestellt, die eine wagemutig mitten in der Großstadt, die andere in der herrlichen Landschaft der havelländischen Seen als Erbin der Insel und hoffentlich auch des Geistes Alexander von Humboldts. Eine dritte Aufbauschule, auch mitten in der Großstadt, im Sommer vor deren Toren im Waldheim Eichkamp, nimmt die Mädchen auf, die leider noch getrennt ihre Entwicklung durchlaufen. — Im Gegensatz zu den Landerziehungsheimen gehören allen Schulgemeinden grundsätzlich die Eltern an. Sie erweitern die Schulgemeinde zur Volksgemeinde und sind bereit, das Jugendhaus zum Volkshaus und zum Volksbildungshaus auszubauen. Sämtliche Schulen haben sich zu der großen Schulgemeinschaft zusammengeschlossen, die sich über Deutschland erstrecken soll. Außer in Hamburg und Berlin sind in Bremen, Magdeburg, Leipzig, Dresden, Chemnitz, Thüringen die gleichen Schulen entstanden, von den Vorkämpfern und Wegbereitern der großen Landerziehungsheime abgesehen. Die „freien Schulgesellschaften Deutschlands“ nehmen das Programm auf. Eine Bewegung ist im Werden, die ein historisches Ausmaß gewinnen kann, wenn die Kulturöffentlichkeit der breiten Massen unserer Bevölkerung sich zum bewußten Träger dieser Bewegung macht. Denn nur in den geistig beweglichen, kulturell im

Aufstieg begriffenen Schichten unseres Volkes ist die Gesinnung vorhanden, die Geist ist vom Geist dieser Schulen; sind die unbefangenen, bildenden Kräfte wirksam, die den Wirklichkeitsaufbau der Renaissance errichten auf dem klassischen Grunde einer deutschen Bildung, die erfüllt ist von Leben und Gesinnung des neuen, sozialen Menschen. Der Kampf um die Gemeinschaftsschule muß das Kernstück unserer Schul- und Bildungspolitik werden.

3. Soziale und individualistische Schule

Die soziale Schule, die Gemeinschaftsschule (das Jugendhaus als Lebensstätte der Jugend), ist das Gegenstück zur heutigen individualistischen Schule. Sie macht ernst mit der Pestalozzischen Stufenfolge sozialer Ordnung, der Stufenordnung aller sittlichen Bildung und realisiert sie in neuen Lebensformen. Der Satz: „Die Lebenspflichten der Menschen sind der einzige Lehrmeister ihres wahren Wissens und ihrer harten Erkenntnis,“ wird erzieherisches Leitmotiv ihrer Arbeit. Wir sind zu einer platten Nützlichkeit herabgestiegen, seitdem die Schule die tragende und führende Idee verloren oder nicht Kraft gefunden hat, sich auf die Größe ihrer Kulturaufgabe zu besinnen. Genügt es denn, wenn wir alle Maßnahmen treffen, die geeignet erscheinen, den jungen Menschen in die Sitten, Gebräuche und Gewohnheiten der

Gegenwart einzuführen; ihn zum Respekt vor der Ordnung der Welt der Erwachsenen aufzurufen, seine willige Unterwerfung unter die Bekenntnisse und Ideen ihrer Weltanschauung, die Gebote ihrer Ethik zu erzwingen; ihn zu bewegen, sich die Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten anzueignen, die zur ersten Ausübung eines Berufes notwendig sind; ihm ein begrenztes Wissen von Dingen in Wissenschaft, Kunst und Technik, die sogenannte Allgemeinbildung, zu vermitteln; mit einem Worte, aus dem heranwachsenden Menschen plansvoll mit Vorbedacht einen Staatsbürger, ein brauchbares und nützliches Glied der Gesellschaft zu machen? Von der Jugend aus gesehen, ist das alles nicht Erziehung, sondern Abrichtung, Störung, Hemmung, in vielen Fällen sogar Vernichtung persönlicher Eigenschaften. Rohe Zweck-erziehung verdirbt im jugendlichen Menschen, was urwüchsig und wertvoll ist und drängt weit ab von den ideellen und praktischen Zielen, die sie erreichen möchte. Heißt doch erziehen nichts anderes, als dem Kinde Erfahrungsgelegenheiten zu schaffen, die seine körperlichen und geistigen Fähigkeiten bewußt und unbewußt entwickeln; noch anders gesagt, das Kind durch eine natürliche, d. h. der Jugend gemäße Umwelt zur Arbeit, zu einem eigengestalteten jugendfrohen Leben zu nötigen. Daß das nicht geschehen kann durch armselige Stoff-, Lehr- und Stundenpläne, daß das nicht erreicht wird durch Rangplätze, Zensuren und Prüfungsbefcheinigungen, daß das nicht erfüllt wird durch eine peinliche Schulzucht und durch

noch so raffinierte Methoden, den Schülern das „Kultur-
gut“ der Erwachsenen gedächtnismäßig aufzuzwingen, das
wissen alle, die ihr Leben erst nach der Schule begannen
und aufbauten; das wissen alle, die voller Schrecken er-
kennen, wie arm wir sind an Führern und Charakteren in
öffentlichen Ämtern und Parlamenten. Vor allem weiß es
die Jugend selbst, die die Bejahung ihres Lebens außerhalb
der Schule sucht und unter Seufzen das qualvolle Kennen
durch die Schule macht. Unsere Schule ist eine Unter-
richtsanstalt, aber keine Lebensstätte der Jugend.
Sie hat das Vermögen verloren, sich in die hohen mensch-
lichen Interessen einzufühlen. Sie läßt sich beherrschen von
der Technik des Wissens, der Geist eines hohen Kultur-
und Bildungsideals ist nicht lebendig in ihr. Das huma-
nistische Ziel aller Bildung hat sie vergessen, und darüber
ihre soziale Funktion.

Ein Grund- und Wesenszug der heutigen Schule muß
unerbittlich herausgestellt werden: Nach ihrer Organi-
sation, ihrer ganzen Arbeitsart ist sie eine Rennbahn
des persönlichen Erfolges. Sie trennt den einzelnen
von der Gesamtheit, peitscht seinen Ehrgeiz auf, so daß
Minderbegabte (durch Fleiß und Gedächtnisarbeit), Stre-
ber und Spitzenbegabungen das Klassenziel als Erste durch-
laufen. Klausurarbeiten schließen den Schüler vom Mit-
schüler ab, Hilfe ist Betrug. Und alle suchen den einen zu
überlisten, den Lehrer, oft sogar humorvoll und offen unter-
einander. (Das ist das Tröstliche dabei, daß sich die Klasse,
trotz aller Versuchung, meist ein gesundes Gefühl gegen

Streberei bewahrt. Ihr Korpsgeist brandmarkt sie rücksichtslos, was freilich nicht hindert, daß der Streber dennoch sein Ziel erreicht.) Auf solcher Bahn des lautereren und unlauteren Wettbewerbs steht der Jugendliche heut, auf der gleichen Bahn geht die Jagd nach persönlichstem Erfolg im Wirtschaftsleben später weiter. Wir haben es im Krieg erlebt, wie im Kampfe aller gegen alle jedes Gemeinschaftsgefühl, das Volksbewußtsein, erlosch und die Völker- und Menschheitsolidarität zerbrach. Es ist kein Zweifel, nach ihrer inneren Struktur ist die Schule das typische Abbild der individualistischen, zerrissenen Gesellschaft, sie gibt der heranwachsenden Jugend die ideologische Einstellung für den Kampf um die Aufrechterhaltung einer unsozialen, inhumanen gesellschaftlichen Ordnung, ihrer Klassen und Kasten, ihrer Stände und Berufe. Ihre Grundeinstellung ist individualistisch, egoistisch, ihre seelische Verfassung für das entstehende Geschlecht verderblich, weil sie hinwegführt von der großen Idee einer weisen Ordnung menschlicher Gesellschaft.

Historisch hat die Schule ihre Mission erfüllt. Das individualistische Zeitalter, das auf die Hörigkeit mittelalterlicher Jahrhunderte als Reaktion folgte, schuf sich seine Schule. Individuelle Bedürfnisse, persönliches Recht und Gesetz zerbrachen die autoritären Gewohnheitsrechte des Staates und der Kirche. In weiter Zeitemspanne vollzieht sich heut abermals eine Wende. Das Individuum, das seiner Eigenentwicklung

gefolgt und über die Grenzen der alten geistigen und wirtschaftlichen Verbände hinausgewachsen war, ist nunmehr Opfer seiner errungenen Freiheit geworden. Seine spontanen Kräfte erloschen in kurzsichtiger Einstellung auf den äußeren, wirtschaftlichen Erfolg. Der Krieg, als letztes, grausames Spiegelbild einer hin- und hergeworfenen Menschheit, war die Auflösung, der unmittelbar die Sammlung aller aufbauenden Kräfte folgte. Mag die gegenwärtige politische Lage noch so schwierig und widerspruchsvoll erscheinen, der Kampf um die Erneuerung des menschlichen Gedankens hat begonnen. Er wird gekämpft im inneren und äußeren Leben, in Politik, Wirtschaft, Recht und Kultur, in Dingen und Werken des einzelnen, des Volkes und der Völker. Die sozialen Instinkte sind erwacht, sie beleben uns stärker und bewußter als je zuvor. Wenn der Wahn zerstört sein wird, daß es der Einzelwille ist, der Form und Inhalt unseres gesellschaftlichen Seins gebiert, es ändert oder vernichtet, erst dann wird der alte Autoritätsglaube zerbrochen und durch den neuen abgelöst sein, daß nicht im Herrschen und Regieren, sondern im Dienst am Ganzen, in der Bereicherung und Vertiefung des allgemeinen Lebens Aufgabe und Vollendung des besonderen Lebens beschlossen liegt, erst dann wird die menschliche Gesellschaft ihre nächste Entwicklungsstufe erreicht haben.

Diese Gemeinschaftsgesinnung entsteht nicht durch einen einfachen sittlichen Appell, sie kann sich nur an neuen Verhältnissen unter neuen Formen der

Arbeit entzünden. Verkünder des humanistischen Gedankens hat es zu allen Zeiten unter allen Völkern gegeben, größere als die stammelnden Wortführer der Gegenwart, unser heutiger Beruf ist Handeln und Arbeiten. Die Institutionen müssen geändert werden, wenn die Menschen sich wandeln und für die aufsteigende Zeit reif und empfänglich gemacht werden sollen. Soll das politische Denken erwachen, dann muß die Masse das allgemeine Wahlrecht erhalten. Soll der Geist eines neuen Rechts über uns kommen, dann muß der Bildungsgang der Juristen geändert, die Praxis der Gerichtssäle umgestellt, und das Rechtsempfinden der Öffentlichkeit in Organisationen, Presse und Parlamenten durch Umbildung ihrer Aufgaben und Formen geläutert werden. Lehrer und Eltern, Gesetzgeber und andere Erziehungsbeteiligte werden in ihren Vorurteilen stecken bleiben, wenn nicht neue Erziehungsstätten geschaffen werden, in denen das quirlende, uneindämmbare, wachsende Leben alte Methoden und alte Gewohnheiten elementar verdrängt.

Solange Buchstabieren, Einmaleins und schulfertige Technik die kärglichen Bildungselemente der Unterstufen unserer Schule sind, solange „allgemein bildendes Wissen“ Gegenstand und Inhalt der Reifeprüfung ihrer Oberstufe ist, solange kann die Schule Lebensantriebe nicht entfesseln. Bildung ist keine historische Angelegenheit, sie ist Problem, Prozeß im Menschen selbst. Wachstum aber ist unbefangen, und um so stärker und üppiger, je gesunder

das individuelle Wachstums- und Bildungsmilieu ist. Die heutigen Stoff- und Lehrpläne sind Konstruktionen und Schemen, die ihrer Natur nach den Entwicklungsrhythmus nicht eines einzigen Schülers wiedergeben. Uniformierte Leiber können im Dienst der Kaserne bei unerbittlichem Zwang zu einem Schlag, zu einer Bewegung äußerlich wirkungsvoll zusammengefaßt werden, die Geister nie. Wird ihre Spontaneität unterbrochen, so erlischt ihre Bewegung. Denn nur was der Mensch als geprägte Form an inneren Vorgängen in die Wirklichkeit herausstellt, wurde „gebildet“ in ihm und ward Bildung. Die Schule muß darum Raum geben für persönlichste, gestaltende Arbeit. Sie darf nicht „Anstalt“ sein, sondern muß Pflegestätte einer Jugendkultur werden, die nicht Wiederholung, Kopie oder Imitation der Kultur Erwachsener ist. Sie muß Weg sein zur Kultur und die Grundlagen zu ihr frei halten. Vom Standpunkt der schaffenden Menschheit aus ist eine unproduktive Schule überflüssig, finanzielle Mittel, die im Staatsbudget für sie eingesetzt werden, sind verloren. Sie könnte, um es drastisch zu sagen, verschwinden, wenn sie durch Institute für Schnellerwerb gewisser Kenntnisse und technischer Fertigkeiten nach Art der Berlitz-school (mit Kursen für Anfänger, Geübte und Fortgeschrittene) ersetzt würde. Unsere Kultur würde kaum ärmer, vielleicht — wer kann das sagen — wie die schullose Zeit des schöpferischen Mittelalters an unverdorbenen Arbeitern und Charakteren reicher.

Schaffende, schöpferische Arbeit entspringt einer Gesinn-

nung. Wer selbst Urquell zu sein vorgibt, versiegt. Wer sich dem Ganzen verbunden weiß, gibt in Form, Rhythmus und Gehalt seiner Werke das zurück, was Erfahrung und Erlebnis des Menschheit war; Gemeinschaftskräfte werden Eigenkräfte. Das Gefühl aller Lebensverbundenheit weckt ein neues Weltbewußtsein, Gattungsbewußtsein, Gesellschaftsbewußtsein, das unser Handeln bestimmt. Eine neue Weltanschauung nimmt uns gefangen. Die Schule hat keinen Teil an ihr, wenn sie in ihrer Isoliertheit verbleibt, sie wird zu einem Hemmnis geistiger und kultureller Entwicklungen. In der neuen Schule legt der Lehrer sein Beamtentum ab, er wird zum Freund und Mitarbeiter der Jugend. Er ist eine Funktion der Gemeinschaft, nicht deren selbstherrlicher Dirigent. Der wertvollste Mensch ist der wertvollste Erzieher, der auf Akademien nicht gezüchtet und „gebildet“ werden kann. Es muß der Schule mit staatlicher Hilfe gelingen, aus allen Lebensgebieten Menschen herüberzuziehen, die sich mit ihrer vollen Begabung und dem Ethos ihrer Persönlichkeit der jugendlichen Gemeinschaft gebend und führend zugesellen. Im anderen Falle wird der breite Strom des Lebens auch an der zukünftigen Schule vorüberziehen.

Die soziale Schule allein kann die ihr von der Gesellschaft zugewiesene Aufgabe erfüllen, nur in ihr befindet sich der jugendliche Mensch auf seinem Lebenswege, der nach gewonnenem Kennen nicht verlassen, sondern fortgesetzt wird. Der Schüler erblickt in der neuen Schule keine fremde, lästige, krafthemmende Zwangsveranstal-

tung, sondern das unentbehrliche Mittel seiner Wirklichkeitsentfaltung.

4. Natorps Sozialpädagogik, Berthold Ottos Volksorganisches Denken

Da Kultur stets Äußerung, Form und Ausdruck des Lebens einer Gemeinschaft ist, so hat die Erziehung die Aufgabe, eine Gemeinschaftskultur hervorzubringen, die gleichzeitig die individuellen Kräfte zur möglichst vollkommenen Entfaltung bringt. Die Problemstellung der Schule ist somit die gleiche wie die der Gesellschaft. Weil aber alles Schulleben bisher in einem offenen Widerstreit zu dieser Aufgabe stand, geriet die Schule in ein fremdes und feindseliges Verhältnis zu der Wirtschaft, zur gebildeten Öffentlichkeit, wie zur heranwachsenden Generation selbst. Sie begriff ihre soziale Verantwortung nicht. Erst wenn sie, in Übereinstimmung mit dem Bewegungsgesetz der Gesellschaft und deren Kräftebedürfnis, der Jugend die Möglichkeit einer natürlichen Lebenshaltung und -gestaltung gewährt, erfüllt sie ihre engere und universellere Funktion an der menschlichen Gesellschaft; leitet sie die jugendliche Energie ohne Verlust der Gesamtkraft zu. Das programmatische Wort „vom Kinde aus“ ist darum zu eng. Es muß in die Zusammenhänge gerückt werden und dort seinen Sinn erhalten. Alle Bemühungen, es zu weiten, zu ergänzen, es durch ein anderes zu ersetzen, sind

vergeblich. Dem vermeintlich rettenden Gegenwort „vom Dinge aus“ könnte man ein drittes gegenüberstellen, „von der Gesellschaft aus“, und diesem wieder ein viertes und fünftes. Auf solchem Wege kann die Totalität des neu gewonnenen Erziehungsbegriffes nicht gebildet und wiedergegeben werden. Die Erziehungsreform muß nach ihrer Bedeutung, Wirkung und Begründung weit über den Kreis pädagogischer Sachverständiger hinausgehoben werden. Sie ist keine Schulfrage, keine Standesfrage, nicht Gegenstand eines pädagogischen Experiments, sondern eine Lebens- und Kardinalfrage unserer menschlichen Gesellschaft überhaupt.

Der individualistischen Einstellung gegenüber baute sich darum in der Sozialpädagogik eine neue Wissenschaft von Kind und Schule auf, historische Zusammenhänge bewußt wieder aufnehmend. Ihr jüngster, leider zu früh verstorbener bürgerlicher Vertreter, Paul Natorp, begründete sie auf der Erkenntnis: „Es ist nun einmal ein Irrtum, daß man ein einzelner sei; in jedem Pulsschlag unseres individuellsten Lebens pulsiert geistig wie physisch das Leben der Gesamtheit.“ Natorp schrieb seine „Sozialpädagogik“, eine Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft (Frommann, Stuttgart) bereits im Jahre 1899. Unter Willen zur Erziehung verstand Natorp eine auf Förderung oder wenigstens Schutz der menschlichen Entwicklung plansvoll gerichtete Bemühung, so sehr auch Bildung eine Sache der natürlichen Entwicklung sei. Bilden heißt nach ihm *F o r =*

men, aus dem Chaos gestalten, heißt, ein Ding zu seiner eigentümlichen Vollkommenheit zu bringen, es zu seiner Idee erheben oder es sich zu ihr erheben zu lassen. Er baut seinen großartigen Erziehungsplan auf dem Fundamentalsatz auf, der zugleich Ausgang und Inhalt unseres modernpädagogischen Denkens ist: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft.“ Der einzelne Mensch ist nur eine Abstraktion, gleich dem Atom des Physikers. Er ist nicht als einzelner da, um mit andern in Gemeinschaft zu treten, sondern er ist ohne diese Gemeinschaft gar nicht Mensch. Gegenüber dieser Grundtatsache wird uns sofort der Irrtum der heutigen, lehrenden und unterrichtenden Schule bewußt. Der „gelernte“ Mensch ist immer ein einzelner, aus den Gesamt-erziehungs- und Bildungszusammenhängen einer arbeitenden und lebenden Gemeinschaft herausgerissen. Echter Bildungsinhalt, sagt Natorp, ist Gemeingut. Wenn je dem einzelnen Menschen ein eigener Ausschnitt aus diesen Welten sichtbar werde, so bestehe die Eigenheit der individuellen Ansicht, analog der Eigenart des Bildes, das ein jeder seinem Standort gemäß vom Universum erhält, nur in einer Einschränkung des unermesslichen Inhalts der menschlichen Bildung. Jede konfessionelle und dogmatische Bildung der Schule muß mit dieser Wahrheit fallen. Die Schule muß ihre Grenzen aufheben, wenn sie die Jugend in die Unendlichkeit der Welt richten will, wenn sie Entwicklung will, wenn sie dem individuellen Menschen alle Möglichkeiten des Erkennens und Begreifens

letzter Zusammenhänge und letzter Gründe im menschlichen, irdischen, univervellen Sein gewähren will. Weltlich sein heißt voll der Welt sein.

Erhebung zur Gemeinschaft bedeutet Natorp Erweiterung des Selbst. Spontaneität und echte Individualität streite nie und nimmer damit. Natorp findet überaus harte Worte für den, der über diese Gesetze hinwegsieht. Es hieße sich „bornieren“ und die wahre Individualität verkürzen und sie nicht befreien, wenn man ihr die Beziehung zur Gemeinschaft nehme. Und umgekehrt folgert Natorp sehr richtig aus der Gemeinsamkeit des Bildungsinhaltes die Möglichkeit einer Gemeinschaft aller bildenden, diesen Inhalt gestaltenden Tätigkeit. „Ja, gerade die selbsttätige Gestaltung des Inhalts in Denken und Gesinnung, die uns im andern entgegentritt, ergreift unmittelbar das eigene Bewußtsein und setzt die eigene Selbsttätigkeit in Bewegung.“ Ohne diese Gemeinschaft von Bewußtsein zu Bewußtsein würde das Lehren und Lernen notwendig zu dem verächtlichen mechanischen Treiben, zu dem nur beiderseitige Geistessträgheit es leider werden läßt. Auf solchen Gedankengängen errichtet dann Natorp den Stufengang der Befreiung des Bewußtseins unter dem Einfluß der Gemeinschaft. Seine Unterredungen und Darlegungen geben eine gewichtige Grundlage der Gemeinschaftsschulpädagogik. Der Lehrer der Gemeinschaftsschule kann sich nach den Erfolgen und Mißerfolgen seiner täglichen, in der Problemstellung so überaus schwierigen Arbeit ausrichten, er kann sich nach den verwirrenden

„Fachkämpfen“ um die natürliche, „gemäße“ Unterrichtsweise an ihnen wieder aufzurichten und sich unterrichten über den Hauptgedanken seiner Arbeit: Wie komme ich zur Gemeinschaft? „Die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ sind das Thema Natorpscher Wissenschaft. Die Konferenzen der Lehrer und die Aussprachen mit den Eltern der Gemeinschaftsschulen würden fruchtbarer und inhaltsreicher sein, wenn sie zu der wissenschaftlichen Erfassung und Durchdringung des sozialen Lebens hinstiegen, wenn sie aus dem Studium der Grundgesetze des Gemeinschaftslebens, der Soziologie, eine vermehrte Einsicht in die inneren Zusammenhänge der mühseligen Tagesarbeit schöpften, aus ihm Wegweisung empfangen und Gesinnungsfräftigung erfahren würden.

In der „Sozialpädagogik“ gibt Natorp die philosophischen Grundlagen seiner pädagogischen, didaktischen und erziehlichen Anschauungen. Er tut in ihr aber nicht den Schritt in die Praxis, d. h. er unternahm noch nicht den Versuch, die Schule nunmehr in die Gesellschaft tatsächlich hineinzubauen, das Gesetz ihres eigenen inneren und äußeren Lebens mit der sich bewegenden und aufbauenden Wirtschaft in Einklang zu bringen. Der Krieg aber und seine entsetzlichen Folgeerscheinungen auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens machte ihn sehend. Uner-schrocken, allen bürgerlichen Denkgewohnheiten entgegen, getragen von dem Marburger Denk- und Kulturkreis, begibt er sich an den geistigen und organisatorischen Aufbau

des Schulwesens. Jede Konsequenz denkt er mutig zu Ende. 1920, also wenige Jahre vor seinem Tode, erscheint sein Buch „Sozialidealismus“, neue Richtlinien sozialer Erziehung (Springer, Berlin), das gleichzeitig in Form kurzer programmatischer Sätze und Thesen in dem kleinen Büchlein „Genossenschaftliche Erziehung als Grundlage zum Neubau des Volkstums und Menschentums“ herauskommt (ebenfalls Springer, Berlin). Natorp läßt sich nicht zu einer unfruchtbaren Romantik verleiten, wie man es nach der Überschrift „Sozialidealismus“ vielleicht vermuten könnte, wie er auch seine Ideenlehre des metaphysischen Charakters entkleidete und ihr einen durchaus praktischen Sinn verlieh. Selbst sagt er: „Ein gesunder Idealismus darf nicht in die Weiten lebensferner ‚Ideen‘ hinausweisen, er muß mitten im Leben, im härtesten Leben der ringenden Menschheit heimisch werden.“ Er macht darum ernst mit der „vollen kopernikanischen Umstellung“ der Erziehung. Warm und begeistert spricht er von der Unmittelbarkeit, Unbefangenheit und Ursprünglichkeit des Kindes, seiner ungeteilten Ganzheit sinngeistiger Schöpfung, dem Paradies des Kindes, das dem Erwachsenen verloren ging und ihm im Kinde als Gruß wieder entgetrete; spricht er Flug von dem Mißverstehen der Kindheit und der Jugend als einer niederen Stufe, als Unreife, als einer bloßen Summe erst fertig zu machender Unfertigkeiten, als „Jugend, bloß da, um ausgetrieben, ja geradezu umgebracht zu werden“; er spricht von dem Glück, daß Jugend trotz allem nicht umzubringen

sei, sich nur um so kräftiger und voller Empörung wehre und dem Alter mit scharf empfundener Feindseligkeit ehrlich und unbedingt antworte; er spricht von dem vollen Gegenteil der landläufigen Wahrheit, daß das werdende, wie in sich ungeboren, so auch u n a b g e b o r e n von der Welt ist, weil in ihm der Sinn vom Geist, der Geist vom Sinn nicht gelöst sei; richtend spricht er von dem Unsinn des verfälschten und verschrobener Lebens derer in ihrem wirtschaftlichen und politischen Handeln, die sich die Fertigen dünken, weil sie in diesen Unsinn sich widerstandslos fügen gelernt haben; spricht er weiter von der Mißachtung der stolz Obenstehenden gegenüber den Werken der arbeitenden, schaffenden Hand, durch die Kind und Volk sich aufs schwerste bedrückt fühlen, zurückgestoßen, im Innersten mißkannt und herabgewürdigt.

„Die unheilvolle Spaltung des ganzen inneren wie äußeren Lebensaufbaues in eine niedere, sinnliche, und eine höhere, angeblich rein geistige Sphäre, deren eine einer unteren, von Rechts wegen dienenden, die andere einer von Rechts wegen herrschenden oberen Klasse allein an- und zustehet, durchzieht entstellend und verschiebend alle Begriffe des menschlichen Lebens, daher auch der menschlichen Erziehung, und erteilt beiden jenen Zug von tiefer Unwahrheit und Scheinhaftigkeit, der dem Freunde der Wahrheit in beiden immer peiniger auffällt.“ „Der geistige Arbeiter sollte sich endlich besinnen, daß er sich nur selbst um seine beste Kraft und Innerlichkeit, Inhaltsfülle und Wahrheit bringt, wenn er sich seiner Abkunft,

allerdings nicht von der Sinnlichkeit, aber vom sinnlich-geistigen Einheitsgrunde des Menschenwesens, schämt wie der geadelte Emporkömmling der Abkunft aus dem niederen Volk, dem wir doch alle zuletzt entstammen.“

Dieser „sinngestigen Grundlagen der Menschenbildung“ folgend, stellt Natorp dann die Forderung eines genossenschaftlichen Aufbaus der Wirtschaft auf, dem die genossenschaftliche (Gemeinschafts-) Erziehung zu entsprechen habe. Natorp, der Philosoph, wird zum Volkswirtschaftler und Wirtschaftserneuerer im Sinne des wahrhaftigen Sozialismus. Um die realistische Denkweise dieses „Neu“-Platonikers eindrucksvoll wirken zu lassen und seine Auffassung von der Bedingtheit und Wechselabhängigkeit der Erziehungsforderungen von der sich erneuernden Wirtschaft zu zeigen, sei eine sozialpolitische Hauptstelle seines Buches wörtlich wiedergegeben:

„Genossenschaftlicher Aufbau, das bedeutet uns: volle Selbstbeteiligung der unmittelbar Arbeitenden an der Einrichtung und Durchführung des gemeinsamen Arbeitsbetriebes, welche aufs ganze gerichtet ist, nicht auf irgendjemandes Profit, sondern rein auf Beschaffung und Sicherung aller der Güter, die zu einem gesunden Lebensaufbau notwendig und förderlich sind. Das unmittelbare Verhältnis zwischen dem Menschen und seiner lebensnotwendigen und lebensfördernden Arbeit, welches gleichsehr den arbeitslosen Gewinn und die gewinnlose Arbeit ausschaltet, das und nichts anderes ist der gesunde Nährboden

der seelischen Bildung, und zwar Gemeinschaftsbildung, weil und sofern diese nur auf dem Grunde der Unmittelbarkeit sinngeistigen, geist sinnlichen Lebens und solcher Lebensbeziehung der Zusammenarbeitenden erwachsen kann.“

Von solchem genossenschaftlichen Arbeitsbetrieb, „von der wissenschaftlich begründeten Kunst der Neuordnung gemeinsamer Arbeit,“ erwartet Natorp die sichere und notwendige Entwicklung zur Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung des einzelnen; von der vollen äußeren Befreiung des Verstandes und des Willens, die durch solche Vernunftordnung bewirkt werden muß, eine künstlerische Durchdringung der Arbeit, die Befreiung der Seele zur ursprünglichen und schöpferischen Beweglichkeit aus sich selbst. Er wiederholt das Wort Pestalozzis: es müsse die äußere Arbeit im Dienste der inneren stehen, in intellektueller, sittlicher und künstlerischer Hinsicht. Eine Fülle von Wahrheiten und Erkenntnissen schüttet Natorp für den modernen und Gemeinschaftsschulpädagogen aus, eine ebensolche Fülle für den Politiker und Volkswirtschaftler, für den Arbeitenden wie für den Intellektuellen, für den Handwerkenden wie für den Forscher und Künstler. Einer vernünftigen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung fügt er die vernünftige Schulordnung als ein relativ selbständiges Glied der „Gesamtorganisation“ ein. Er baut in sie die Erziehungs- und Selbsterziehungsverbände organisch hinein, die ihrem Schoße unmittelbar entwachsen und

immer in ihr verbleiben. Und wie der soziale Staat sich von Genossenschaft an Genossenschaft (Wirtschafts-, Siedlungs- und Produktionsverbände) in stetiger Stufenfolge zum umfassenden Ganzen aufbaut — man sieht, Natorp denkt den platonischen Sozialstaat sinnvoll in die Gegenwart um und erhebt ihn über sich selbst hinaus zum modernen Kulturstaat —, so mit ihm gleichzeitig wachsend der Erziehungsstaat, der untrennbar innerlich und äußerlich mit ihm lebensverbunden ist. Kindergarten, Kinderhort, Schule, frei ausgebaute Fortbildungsveranstaltungen für die nachschulpflichtige Jugend, gemeinsame Einrichtungen für Unterhaltung, körperliche Übungen, Bildung und Kunstpflege der Erwachsenen, Volksvorlesungen, Volkshochschulen, Volksheime — alles soll an diese Verbände angeschlossen sein. Keine Genossenschaft wird als vollgültiges Organ der sozialen Gesamtordnung anerkannt, genießt ihre Vorteile und Rechte, die nicht Erziehungseinrichtungen in ihren Organisationsplan aufnimmt. Der rechtlichen Autonomie der genossenschaftlichen Arbeitsregelung (die das genaue Gegenstück der wirtschaftlichen Ausbeutung und der rechtlichen Vergewaltigung einer Klasse durch eine andere ist), entspricht nach dem Grundsatz der Gleichheit die geistige Autonomie der Erziehungsgemeinschaft. Man mag diesen Organisations- und Aufbauplänen zustimmen oder sie ablehnen, man mag mit Recht versuchen, angesichts der modernen großartigen Entfaltung aller Wissenschaft, Wirtschaft und Technik eine andere rationelle Wirtschaftsordnung an ihre Stelle

zu setzen, uns kommt es auf den Geist an, aus dem heraus die Erziehungserneuerung gefordert und Inhalt und Wesen der neuen Schule bestimmt wird. Natorp orientiert alle Organisation an dem Grundsatz, daß das Eigenleben eines jeden in naturgewordener, auf eigenem Grunde erstandener Gemeinschaft das ihm selbst gemäße Wachstum fände. Die Schule will er begriffen wissen als Durchgang vom ursprünglich ungebrochenen Einklang der Natur „durch die unendlichen Spaltungen mitten hindurch zu einem Widerklang, der nie als letzter angesehen werden will und nie letzter sein wird, sondern in unablässiger Selbstvertiefung immer neuen Widerklang hervorgehen läßt zu neuen Überwindungen.“ „Diese methodische Unendlichkeit der Selbstvertiefung der Harmonie durch die immer tiefer entwickelte Dissonanz gibt erst den vollen Begriff der Schule.“ Und triumphierend ruft Natorp an einer anderen Stelle aus: „Solch freie Gemeinschaft freier Individuen muß also die Schule sein!“

Natorp hat die Notwendigkeit unserer darniederliegenden Zeit tiefer begriffen, als die meisten Wortführer unserer lauten Gegenwart. Die Lehrerschaft sollte bei ihm zu Räte gehen, wenn sie sich daran macht, Programme zu entwickeln und Grundsätze aufzustellen, die auf Öffentlichkeit und Gesetzgebung wirken sollen. Natorpscher Geist müßte sie erfüllen:

„Es wäre die reinste Erfüllung der Idee der Demokratie: daß das Volk keines fremden Herrn bedürfe, weil

es seiner selbst Herr zu sein gelernt hätte. Soll es dahin je gelangen, so bedarf es dazu eben der Schule. Diese muß, um Schule der Selbstregierung zu sein, selbst ganz und gar auf das Prinzip der Selbstregierung gebaut sein. So erst würde sie ganz die Schule des Volkes selbst sein, indem sie es wäre, durch die das Volk sich selbst als Volk erst aufbaut, als wirtschaftliche, als rechtliche, zuhöchst aber als geistige Einheit, ganz im Sinne der hohen Forderung, daß ein Geist allen gemein sei. So möge es verstanden werden, daß sie, als Volksschule, notwendig Einheitschule sei."

Als Bekrönung des „Systems zur Sozialität“ schließt Natorp die Hochschule, nicht bloß als Vorbereitungsschule „höherer“ Berufe, sondern als allgemeine, als Hochschule für alle, als Volkshochschule auch des schon im Beruf stehenden Erwachsenen ein. Er gibt sich dabei keinen Träumen und vagen Illusionen hin. Zwar sagt er, es muß sein, und was sein muß, wird auch sein können. Aber ausdrücklich fügt er hinzu, daß nichts isoliert sein kann. Die soziale Erziehung falle nicht vom Himmel, und täte sie es, dann würde sie gegenüber einer „ungezogenen“ Wirtschaft und Politik nicht bestehen können. „Kein kleinster Schritt zur sozialen Erziehung, der nicht gebunden wäre an den Fortschritt zur sozialen Wirtschaft, zum sozialen Recht, zum sozialen Staat; aber auch kein Schritt zur sozialen Wirtschaft, zum sozialen Recht und Staat, ohne eine beiden entsprechende Gestaltung der sozialen Erziehung. Und die Erziehung muß letzten Endes führend sein, Staat und Wirtschaft folgend.“

Es kann nur andeutend wiedergegeben werden, was Natorp im einzelnen über die Schule sagt: sie könne niemals als Institution an sich gemeinschaftsbildend wirken, das bloße Zusammensitzen auf den Schulbänken verbrüdere nicht, sondern die Unmittelbarkeit des Mit- und füreinanderarbeitens; was er sagt über den gründlichen Irrtum, die sprachlich-literarische Begabung höher und entscheidend zu bewerten. „Solche Sophisten sind unsere Verbalpädagogen bis heute; man lese ihre Bücher einmal mit einiger Aufmerksamkeit daraufhin, man wird es auf Schritt und Tritt spüren, und dann den instinktiven Haß wohl begreifen, der in den handarbeitenden Klassen sich immer heißer gegen sie gekehrt hat und heute schon eine ernste Gefahr für den ganzen Fortbestand unserer „höheren“ Bildung und Bildungsüberlieferung bedeutet.“ Als Mensch von unbestechlich demokratischer Gesinnung verwirft er alle falschen Begriffe von höheren und niederen Klassen, höheren und niederen Schulen. „Es gibt keinen Aufstieg vom tüchtigen Handwerker zum mittelmäßigen oder schlechten Lehrer, Geistlichen, Rechtskundigen, Arzt; wohl aber, nach Rousseau, einen Aufstieg etwa vom König zum — Menschen.“

In zwei Aussprüchen Natorps liegt der Sinn seiner Philosophie und Pädagogik beschlossen:

„Menschheit bleibt solange ein tönendes Wort ohne lebendigen Inhalt, als das Wort nicht Fleisch wird im Staat.“

„Geist und Arbeit, Arbeit und Geist (auf diesen Rehr-

reim muß ich immer zurückkommen), die zwei müssen sich zusammensinden, anders ist kein Heil. Es gibt keine Arbeit, die nicht an sich geistig, also der Vergeistigung fähig — und keinen Geist, der so geistig wäre, daß er nicht stets sich, Antäus gleich, zu stärken nötig hätte aus dem gesunden Erdgrunde der unmittelbaren Arbeit.“

Wo es auch nur versucht wird, die Gemeinschaftsschulbewegung in die historischen Zusammenhänge zu bringen, da kann Natorps Erziehungsprogramm nicht umgangen werden. Es leitet zur neuen Schule unmittelbar hinüber.

*

Im Zusammenhang mit Natorps Sozialpädagogik muß Berthold Otto genannt werden, der den Gedanken der Gemeinschaftserziehung praktisch durchzubilden versuchte und sich als Erster im Jahre 1906 daran machte, den Grundsatz des natürlichen Wachstums in einem Schulversuch unterrichtlich zu erproben. Noch heute, im vorgerückten Alter, leitet er trotz aller Widerstände unbeirrt und unentmutigt seine Anstalt Berlin-Lichterfelde. Im „Hauslehrer“, der inzwischen von der allgemeineren Zeitschrift „Deutscher Volksgeist“ aufgenommen worden ist, schrieb Otto 1917: „Weder glaube ich, daß der menschliche Geist seinem Wesen nach sich überhaupt in Tinte und Druckerschwärze festlegen könne, noch auch, daß er, sich selbst überlassen, notwendig oder auch nur wahrscheinlich in die Irre gehen würde. Anders ausgedrückt, ich glaube nicht, daß ich mein ganzes Geistesleben als Beson-

derheit dieses einen Individuums, das ich mein Ich nenne, in mir hege und, unbeeinflusst durch deutsches Volkstum und durch meine Zeit, in mir entwickeln könnte; sondern ich bin in jedem Augenblick davon überzeugt, daß mein ganzes Denken bis in die tiefsten Tiefen hinab nur ein Teil des allgemeinen deutschen Volksdenkens ist, daß ich beim freiesten Gehelassen aller meiner Gedanken keinen einzigen Gedanken hervorzubringen imstande bin, der nicht hundertfach, tausendfach auch in anderen deutschen Geistern sich von selbst erzeugt, so daß eine ursprüngliche Gemeinschaft des Denkens ganz unabhängig von Tinte und Druckerschwärze für das Volk im ganzen von selber gegeben ist."

Von dieser Grundauffassung aus entwickelt Otto, immer unmittelbar sprechend zu seinem Freundeskreis, nie schreibend, sein „volksorganisches Denken“, das er dem Volksgeiste schlechtthin gleichsetzt¹. Jeder kleinste Wachstumsvorgang, jede kleinste Bewegung eines Einzelwesens ist ihm nichts Vereinzelttes, sonst nie Dagewesenes, sondern etwas tausend- und millionenfach Geschehendes und werdendes, Äußerungen eines Gesamtwesens mit Grundtrieben und Grundtätigkeiten. Er behauptet, daß sich die sogenannten führenden und großen Geister nicht über eine blöde, unwissende Masse emporheben, sondern über einen hochentwickelten, durch unendlich viele Seelen dahinvogenden Volksgeist. An Ausbildung der meisten Gedanken,

¹ Volksorganisches Denken. Vorübungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften. Teile I—IV. Verlag des Hauslehrers, Berlin-Lichterfelde.

in der Tatgestaltung der meisten Triebe stünden diese großen Geister den übrigen Teilnehmern an demselben Volksgeist mitunter nahezu ununterscheidbar gleich. In der Einheit und Gleichheit aller Geistesentwicklung sieht er eine Art Durchschnittsoberfläche des Volksgeistes, über die sich Einzelgeister zwar erheben, aber immer und ständig teilnehmend an den Wachstums- und Bewegungsvorgängen des großen Gemeinschaftswesens, dessen Seelengestaltung zu erforschen, die wesentlichste Aufgabe des volksorganischen Denkens sei. Wenn der Einzelgeist zu „neuen“ Gedanken gelangt, so führt er Seelenvorgänge nur rascher weiter, die bei seinen Volksgenossen in der Anlage bereits vorhanden sind. Innere und äußere Gründe hindern diese daran, sie nicht in dem gleichen Maße zu entwickeln. Der Denkfortschritt der Menge ist durchaus instinktiv, so bewußt, ja überaus geistvoll sich das Denken des einzelnen, der an dem Volksdenken teilnimmt, darstellt.

Eindringlich schildert Otto die Gefahren des heutigen Unterrichts, der durch seine Erziehung hin zum Christentum, durch seinen Dienst am Buch- und Christenfetischismus, durch seine Methoden der gedankenlosen Stoffübermittlung, das Kind vorzeitig dem Gemeinschaftsdenken entreißt und damit die Urtriebe des Denkens, die bei ihm die gleichen sind wie bei den Erwachsenen, zerstört und das Kind als ein fremdes, niederzuzwingendes Geschöpf betrachtet: „Wir wirtschaften durch Freiheit des Geistes aus jedem einzelnen Menschen mehr für die Gesamtheit heraus, als durch Drill; das ist die politische und volks-

wirtschaftliche Rechtfertigung für die Geistesfreiheit im Unterricht." Otto selbst charakterisiert seine ganze Lehrtätigkeit als einen einheitlichen Versuch, zu sehen, was herauskommt, wenn man die kindlichen Geister in natürlicher Gemeinschaft vollkommen frei wachsen läßt. In seinen „Volksorganischen Einrichtungen der Zukunftsschule“ (Verlag Hauslehrer, Berlin-Lichterfelde) sagt er: „Das wirkliche Wissen entsteht in jedem Geiste so vollständig neu, wie das gesamte pflanzliche Leben in jeder Pflanze neu entsteht und wie das tierische Leben in jedem Individuum sich vollkommen aufs neue ausgestaltet.“ „Das einzelne Individuum nimmt sich dabei durchaus nicht die Mühe, diesen Entwicklungsgang (die individuelle Rekapitulation der Stammesentwicklung von Jahrmillionen d. V.) vorher historisch und theoretisch zu betrachten und zu zerlegen, sondern es trägt das Ergebnis dieser Entwicklung als Trieb in sich und aus diesem Trieb heraus entfaltet es sich und bringt es zu einer Höhe der Entwicklung und der Vollendung, die dem Naturfreund und dem Forscher immer wieder gleichermaßen Staunen abnötigt. Das ist wirkliches, echtes, natürliches Leben.“ Und er folgert ganz richtig: „Wenn diese Meinung allgemein herrschte, daß der kindliche Geist sich von selber mit der ganzen ungeheuren Kraft entfaltet, die dem zusammengefaßten Trieb als dem Ergebnis langer Entwicklungen innewohne, ja da wäre für Drill und Paukerei in unserem Sinne wirklich kein Raum mehr.“ Die Schule ist für ihn nicht das, was der griechische Name bedeutet,

die Muße, sondern das Zucht haus, in dem das Kind die Zucht zum Wissen und richtigen Handeln erhält. Sie gibt dem Schüler ein völlig falsches Bild von dem Wesen der Wissenschaft überhaupt.

Und dann entwirft Otto entgegen allen bisher sich zäh am Leben haltenden Auffassungen ein großzügiges Bild der künftigen Schulorganisation. Indem er die Schule bis zur Universität hinauf als ein Erkenntnisorgan des Volkes ansieht, das Wissen schaffen will und soll, erhebt er bereits die Dorfschule zu einem wissenschaftlichen Institut unter wissenschaftlicher Leitung und Führung. Sie beobachtet, registriert und beurteilt die Pflanzen- und Tierwelt der dörflichen Gemarken; sie untersucht die geologischen Verhältnisse ihrer Landschaft; sie beobachtet ständig die meteorologischen Erscheinungen des Orts, insbesondere auch hervorragende Witterungsvorgänge; sie macht statistische Aufstellungen über die Bepflanzung der Felder, über die Haltung des Viehs und den Wechsel seines Bestandes; sie studiert den Dialekt mit seinen lokalen Eigentümlichkeiten; sie führt Stammbücher der im Dorfe Geborenen, stellt die wichtigsten Begebnisse und Ereignisse der Vergangenheit und der Gegenwart zusammen, schreibt also die sachverständigste und lebendigste Dorfchronik; der Lehrer insbesondere übernimmt die psychologische Beobachtung der geistigen Entwicklung der Schüler, um so bedeutungsvoll an der Aufstellung einer wirklich begründeten Seelenkunde mitzuarbeiten. „Die Wissenschaft vom Seelenleben ist die wichtigste Grund-

lage des Lehrerberufs und aller Regiererberufe.“ „Eine Geisteswissenschaft werden wir erst dann haben, wenn die Schule das Laboratorium des Psychologen geworden ist.“ — Den künftigen Lehrer bringt Otto ein Jahr auf die Universität, zwei Jahre in die praktische Schularbeit, davon mindestens ein Jahr in die Dorfschule, und die letzten beiden Jahre wieder auf die Universität. Die Lehrerstudenten der Praxis vereinigen sich mit bestimmten Universitätslehrern zu korrespondierenden Gesellschaften und die Akademie selbst übernimmt die letzte Form der wissenschaftlichen Bearbeitung. Gäste, Spezialisten wie Biologen, Sprachler, Volkswirtschaftler und andere erscheinen wechselweise im Schulkurse und belehren, regen an, überholen Sammlungen und Bibliotheken. Sie sind die Wandervertreter der Wissenschaft. Otto erhebt den Dorfschullehrer zum „Landpfleger“ in des Wortes weitester Bedeutung.

Jeder größere, landschaftliche oder verwaltungspolitische Bezirk, erhält eine vierjährige „Oberschule“, die Kreis-
schule. In ihr wird die wissenschaftliche Arbeit fortgesetzt, immer auf der Grundlage der Gemeinschaftserziehung. Eigens eingerichtete Lehrwerkstätten und Lehrbetriebe aller Art, industrielle, kunstgewerbliche und landwirtschaftliche, werden hinzu aufgenommen. Otto denkt sich ein völlig abgerundetes und einheitlich durchgegliedertes Gemeinwesen, das einer schon bestehenden Kleinstadt angefügt oder auch, vor allem an der Peripherie der Großstadt, als eine pädagogische Provinz neu er-

richtet wird. In diese Welt fügt sich die Arbeit und das Leben der Universität organisch ein, oder erhebt diese sich als letzte und höchste Veranstaltung des volksorganischen Denkens.

Die Dttosche Sozialpädagogik ist das praktische Seitenstück zur Theorie Natorps. Hätte man Dtto, diesen unermüdlichen und unerschrockenen Vorkämpfer des neuen Schulgedankens von seiten des Staates oder der Stadt mit genügenden Mitteln unterstützt, sein heutiger Versuch, der sich bewußt auf die Bildung einer Denkgemeinschaft zurückzieht, hätte sich zum größeren Versuch der Gründung einer Lebensgemeinschaft, wie wir sie gegenwärtig erstreben und wie sie Dtto für die Zukunft sieht, erweitert. Dtto und Natorp müssen als die Vorläufer und Vorkämpfer der modernen Schulbewegung angesprochen werden. Leider werden beide in der Lehrerwelt noch gar zu wenig beachtet. Der eine ist tot, und der andere hat nach unsagbaren Entbehrungen, getragen von einem kleinen, opferwilligen Kreis, in Augenblicken höchster Not gerettet durch einige Dollarscheine dankbarer einfacher Schülerinnen im Auslande, sein Werk mühsam erhalten. Wir sind das Land der Schulen, aber nicht das Land ihrer Denker und Verkünder! —

5. Gemeinschaftsschule und sozialistischer Bildungsgedanke

Wahrhaftiger Sozialismus ist Verwirklichung der Humanität, die die Menschheit ersehnt und erwartet. Kein sozialistisches Schulprogramm kann ohne Selbstaufgabe seiner Verfasser und Bekenner die Grundsätze und Ideen der neuen Erziehung verleugnen. Der Kampf um die Gemeinschaftsschule müßte darum das Hauptmotiv jeder sozialistischen Bildungsbewegung werden und tief in die Massen eindringen. Bis zur Gegenwart trifft das nicht zu. Selbst in den breiten Schichten der arbeitenden Bevölkerung ist der Aberglaube einer allgemeinen, wohl abgesteckten „Wissenschafts“-Bildung, sei sie noch so unvollkommen, unausrottbar. Die Welt des Erziehungsgedankens wird von der stofflichen Seite her begriffen, wie der Klassenkampf materiell, sein ideeller Gehalt darum nicht tief genug erlebt und begriffen wird. Und doch gehen die stärksten inneren Wirkungen von der geistigen Kraft des Klassenkampfes aus. Er ist in seinem Rhythmus „Enthusiasmus für die Gemeinschaft“, in seinem Ziel Unterwerfung der Einzelvernunft unter die Gattungvernunft, in seiner praktischen Gegenwartsaufgabe Aufruf des einzelnen zum Dienst an der Gesamtheit (der Menschheit, deren Akzidens das Einzelwesen ist). Wer sich nicht einsetzt für die Gesamtheit, kann nicht Klassenkämpfer sein. Er bringt nicht Kraft und Ethos auf, die Gesellschaft

geistig umzugestalten, ihre Wirtschaft plansvoll und vernünftig zu ordnen. Eine neue Kultur, ein höheres Recht, ein neues sittliches Bewußtsein vermag er nicht zu schaffen. Der Klassenkämpfer ist kein Lohnkämpfer, sondern Geisteskämpfer, der bewußt auf seine Umwelt einwirkt. Der Kampf um die Erfüllung seiner nächsten Bedürfnisse, um die günstigere Gestaltung seiner materiellen Lage ist in dem größeren Kampfe enthalten. Denn solange er wirtschaftlich unfrei ist, über die notwendigsten Mittel seiner Existenz nicht verfügt, die natürlichsten und einfachsten Lebensbedingungen nicht vorfindet, solange bleibt er Lohnsklave und Paria der menschlichen Gesellschaft. Der Wirtschaftskampf beraubt ihn seiner Kräfte, er kann nicht Neuordner und Bildner der Lebensformen der Gesellschaft sein, nicht ein tätig Mitwirkender an der Aufrichtung des Vernunftstaates. Es ist ein Irrglaube, daß der persönliche Daseinskampf, der Kampf um die nackte Lebensexistenz, sein müsse, daß er erst den Willen spanne, Gedanken entzünde, Ideen gebäre. Der materielle Behauptungskampf in der unvernünftigen und ungeordneten Gesellschaft wird irrümllicherweise mit der Lebensrealisierung, mit der natürlichen Seinsauswirkung des Menschen und seiner Gesellschaft schlechthin verwechselt. Selbstverständlich entwickelt sich Denken nicht im luftleeren Raume; Vernunft erwacht im Menschen nur durch Arbeit, durch Einwirkung auf den äußeren Umkreis seines Lebens. Aber diese Bewältigung, Durchdringung und Vollendung der objektiven Welt, die Vergeistigung des Dinges und die Ver-

dinglichung des Geistes, dieser großartige Wechselwirkungs- und Werdeprozeß zwischen dem Menschen und einem real Gegebenen, hat an sich mit den erbärmlichen Berufs- und Nahrungskämpfen einer anarchischen Gegenwart nicht das Geringste zu tun. Die Hegelsche Objektivierung des Geistes, das, was Thomas Mann vom Menschen sagt, er sei „eine hohe Begegnung von Geist und Natur auf ihrem sehnsuchtsvollen Weg zueinander“, ist weder Lohnkampf noch Hunger, Streik und Aussperrung, sondern der Kampf des Menschen um seine individuelle Wirklichkeit, um seine Art und Gattung. Der Kampf ums Dasein, heut mit brutalen Fehlern, Greueln und Schwächen behaftet, ist nichts anderes als der natürliche Entwicklungsablauf des Menschen in seinem geistigen, irdischen Sein, ist der Lebensprozeß selbst.

Die Geistesheroen der Menschheit waren Klassenkämpfer, sie rangen um die Befreiung des Menschengeschlechts, wengleich ihnen das Instrument der arbeitenden, kämpfenden „Klasse“ fehlte. Ihre Gedanken sind es, die den Willen der suchenden, aufstrebenden Masse entzünden, ihre Gehirne bewegen, ihre Herzen entfachen. Die Erziehung des „Klassenkämpferischen Proletariats“ ist daher nicht allein ein Bewußtmachen der wirtschaftlichen Situation in ihm, sondern die Erweckung einer höheren Pflicht in ihm gegenüber der Gesellschaft, die Erhöhung des Wirtschafts- und Gewerkschaftskämpfers zum Kämpfer um die Kultur. Erst aus dem tieferen Verantwortungs-

gefühl gegenüber dem Allgemeinen, dem Ganzen, erwachsen die sittlichen Kräfte zur Überwindung der Klassenlage, zur Begründung einer befreiten Gesellschaft. Der Politiker, der von dem Imperativ des Sozialismus nicht ergriffen ist, drückt das Parlament zum Börsenhaus nackter Berufs- und Standesinteressen herab. Zwischen ihm und einem Trust- oder Syndikatsmitglied besteht kein wesentlicher Unterschied. Der Kampf um die geistige Höhenlage des Arbeiters, des Menschen, ist entscheidend für seinen Kampf in der Wirtschaft, und umgekehrt, sein Kampf um die materielle Befreiung ist sein Kampf um geistige Befreiung. Marx hat die Gesetzmäßigkeit dieser Doppelverbundenheit allen Entwicklungsgeschehens in der menschlichen Gesellschaft aufgedeckt. Er behauptete, daß der ökonomischen Struktur der Gesellschaft, der Gesamtheit der Produktionsverhältnisse als realer Basis, bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen und sprach in seiner „Kritik der politischen Ökonomie“ das berühmte und kühne Wort: „Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt.“ War damit die soziale Bedingtheit alles geistigen Geschehens erkannt, seine materielle Abhängigkeit (nicht seine Materialisierung selbst), so war das Individuum seiner Isolierung

entrißen. Das „menschliche Wesen“ war nicht mehr ein „dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum, sondern das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.“ Der Schritt vom individuellen zum sozialen Menschen war damit getan und Marx konnte die Folgerung ziehen: „Erst wenn der wirkliche individuelle Mensch den abstrakten Staatsbürger in sich zurücknimmt und als individueller Mensch in seinem empirischen Leben, in seiner individuellen Arbeit, in seinen individuellen Verhältnissen Gattungswesen geworden ist, erst wenn der Mensch seine forces propres als gesellschaftliche Kräfte erkennt und organisiert und daher die gesellschaftliche Kraft nicht mehr in der Gestalt der politischen Kraft von sich trennt, erst dann ist die menschliche Emanzipation vollendet.“ Der Mensch ist ein Gemeinschaftswesen. Alle Denker von Platon und Aristoteles bis zu Kant, Fichte und Hegel stimmen darin überein. Einzelbewußtsein ist Gattungsbewußtsein. Es gibt für den Menschen kein höheres ethisches Gesetz, als sich tätig und willig dem Ganzen einzuordnen. Daraus ergibt sich wieder unmittelbar die Aufgabe der Erziehung: das Einzelwesen zur Teilnahme an dem Geisteswerk der Gesamtheit bereit zu machen, es fähig zu machen, dies nicht nur aufzunehmen, sondern es fortzusetzen und zu vollenden, oder anders gesagt: Kämpfer und Arbeiter für eine höhere Lebensordnung heranzubilden, in der Jugend die geistigen und körperlichen Kräfte, die zum Aufbau einer neuen Gemeinschaft notwendig sind, freizumachen und schöpferisch zu entfesseln. Der so for-

mulierte Erziehungsbegriff zerbricht die gegenwärtige Bildungsauffassung, die vorwiegend in der passiven, Kräfte lähmenden Übermittlung erstarrten Kulturstoffes ihr Genüge findet. Er nimmt die lebendigen Ideen der klassischen Philosophie und Pädagogik wieder auf und erfüllt sie mit der Wirklichkeitswelt einer erwachenden Gesellschaft — ist ihre Realisierung, Vollendung und Erfüllung.

Aus solchem Geist heraus muß die Schule erneuert werden und die soziale, die Gemeinschaftsschule entstehen. Der Kampf um sie und die ihr zugrunde liegende Wissenschaft vom Wesen des Kindes und den Wechselzusammenhängen zwischen ihm und der Gesellschaft, stellt die Bekrönung der großen Erziehungsbewegung unserer Zeit dar, die als die dritte Renaissancebewegung bezeichnet werden kann. Er legt Zeugnis davon ab, daß das soziale Bewußtsein trotz des unerhörten wirtschaftlichen und politischen Widerstreits im Volke nicht zu unterdrücken ist. War die erste Renaissance in den Gelehrtenstuben des Mittelalters als hochmütige Buchweisheit zugrunde gegangen, hatte die zweite im 18. Jahrhundert Akademie und höhere Schule mit neuem Geist erfüllt, der leider durch den Versuch einer Allgemeinbildung auf der doppelten Grundlage humanistischer und realer Wissenschaft im 19. Jahrhundert wieder unterdrückt wurde, so erfaßte die dritte Renaissancebewegung, als die der Volksschule, das Schul- und Bildungswesen von unten her, um es von Grund auf neu zu gestal-

ten. Der Kampf um eine Reform der Schule aus dem Geist der Kunst heraus leitete sie am Anfang unseres Jahrhunderts ein.

6. Vom dreifachen Auftrag der Gemeinschaftsschule

Das Ergebnis der Bewegung um die künstlerische Erziehung kann heute dahin zusammengefaßt werden, daß mehr als sonst das Charaktervolle gesucht wird, und daß ein tieferes, allgemeines Bedürfnis nach Echtheit des Materials und Wahrhaftigkeit seiner Formung um sich gegriffen hat. Dieser erste Gewinn des „Jahrhunderts des Kindes“ und des Jahrhunderts einer sich reich entfaltenden, Form suchenden Wirtschaft würde aber verloren sein, wenn der „Bildungs“-Zuwachs sich nicht zum Gesinnungszuwachs vertiefte — Gesinnung als Spannung, aktive Tendenz aufgefaßt. Ästhetische Einsicht greift noch nicht unmittelbar in die Realität über, gestaltet, formt und prägt noch keine Wirklichkeit. Der plastische Mensch, dessen Eigenrhythmus die Welt der Dinge ergreift, sich in ihr fortsetzt und zur Darstellung gelangt, ist noch nicht da. Vielleicht müssen Generationen vergehen, bis aus den heute Arbeitenden Schaffende und Schöpfende werden, aus Lebensträgern Lebenskünstler, aus den vom Leben Bewegten die das Leben Bewegenden. Neue Formen der Wirtschaft werden sich bilden müssen, die neue Lebensmöglich-

keiten bringen und dem Individuum die notwendigen Mittel und die notwendige Muße für eine das Leben erhöhende, freie, schöpferische Tätigkeit gewähren. Schon die Festsetzung eines Minimalarbeitstages wäre von unberechenbarer, entscheidender Wirkung für den Wandel unserer Kultur. Sozialpolitik bedeutet Kulturpolitik, Rationalisierung unserer Wirtschaftsweise die Entfesselung einer Unsumme von Kraft im Menschen wie in der Gesellschaft.

Mag der gestalterische Mensch nun am Ende einer weiten Entwicklung liegen — das Ziel ist er bereits heute und die Erziehung muß ihn wollen. Freilich fehlt es der Schule an Lehrern, die selbst Gestalter sind. Es fehlen ihr alle äußeren Mittel zur Vollendung und Durchführung ihres inneren Umbaus. Es fehlt ihr jede hinausgestellte Form, deren Bildung die durch die politische Umwälzung unberührt gebliebene Schulgesetzgebung verhinderte; die alten autoritativen, die Schule beherrschenden Mächte, Bürokratie, Kirche, Partei, Wirtschaft, haben das Schlagwetter der Revolution triumphierend überstanden. Die Arbeit also systematisiert und kanonisiert, die Lehrer der Schule bevormundet, ihre Schüler bevormundet und die Eltern innerlich nicht beteiligt — wie sollte unter so erschreckenden Voraussetzungen „humanes“ Leben in der Schule entstehen, nicht im Sinne der historisierenden Antike, sondern in dem einer tatsachen- und tatenerfüllten Gegenwart; wie sollten sich in ihr Arbeits- und Lebensformen entwickeln, die den körperlichen und geistigen Kon-

stitutionstypen kindlicher Individualität gerecht werden; wie sollte in solcher Umgebung die Jugend die Vorbedingungen finden, eine eigene Welt durch Errichtung einer Eigenwirtschaft und durch Herausarbeitung einer ihr gemäßen Kultur zu begründen; wie sollten sich schöpferische Energien lösen, rhythmische Kräfte von der Jugend in die Umwelt eingehen, wenn diese selbst unnatürlich, ungeistig, starr und tot blieb, wenn eine reale, plastische, das heißt zu bildende und gebildete Welt überhaupt nicht existierte?

Weltlich muß die Schule werden, in höherem Betracht, als es der freie Sinn der Lehrer und Schulfreunde in ihrem berechtigten Protest gegen äußeres Kirchentum bisher vermeinte. Sie muß selbst Welt und Leben sein, dem Gesetz und Antrieb eines gesellschaftlichen, realen Seins willig ergeben. Lebenswirklichkeit, Lebensechtheit, Lebensbewußtheit, Lebenseinsicht müssen der Schule erstehen. Erst dann wird sie den Zögling ernstlich freigegeben, ihn freigegeben müssen von quälender Tradition. Erst dann wird sie ihn von dem Zwang ihrer Kenntnis- und Stoffregister befreien (nicht von Stoffverarbeitung und Stoffverarbeitung), wird sie ihn retten von dem unerträglichen Druck willkürlich gesetzter, fremder Zwecke. Erst dann wird die Schule den jugendlichen Menschen mündig machen, das heißt, ihm seinen Mund, seinen Körper, seine Gesinnung, seine Seele lassen, den vollen Menschen in ihm aufrufen. Die Jugend, die eine eigene Welt eroberte, wird alle technischen Fertigkeiten und inneren Fähigkeiten

entwickelt haben, die zur Eroberung der großen Welt nötig sind. Sie wird auch Ehrfurcht und Respekt mitbringen, um in die alte Kultur einzudringen, sie aufzunehmen, um sie fortzuführen und zu vollenden. Die Welt der Jugend und die der Erwachsenen sind gleiche Ebenen, deren Divergenz für beide notwendig lebensstörend und lebenszerstörend wirken muß. Je natürlicher und unmerkbarer ihre Grenzen ineinander übergehen, desto organischer verläuft die gesellschaftliche Entwicklung.

Der mündige, schöpferisch-tätige Mensch setzt die Integrität seines Wesens voraus. Er ist nicht einseitig Intellekt, nicht kalter, oberseitiger Gehirnmensch, sein Denken ist nicht ausschließlich logisch-wissenschaftlich bestimmt. Erst wenn das begriffliche Sein von starken unterbewußten Kräften dirigiert wird, in denen alle Erfahrung der Vergangenheit — der Gattung und individuelle — potentiell gebunden liegt; wenn es durch Gefühl und Empfindung getönt und belebt wird; wenn es durch intuitive Kräfte, die uns die Gewißheit aller Lebens- und Schöpfungszusammenhänge geben, gehalten und verbunden wird, erst dann denkt und wirkt der Mensch in seiner Totalität. „Man darf nicht meinen, daß die jetzige Zeit der schwindelnden Ausbildung der realistischen Kenntnisse und des realistischen Denkens das affektiv dereinerende (von der Erfahrung abweichende) Denken und das entsprechende Fühlen entbehren könne. Wenn wir uns so weit entwickelt

haben, daß wir nur noch realistisch denken, dann wären wir keine Menschen mehr, sondern eine neue Spezies.“ (Bleuler.) Erst mit dem Eingehen des individuellen Bewußtseins in das Gesamtbewußtsein, mit dem Einschwingen des Besonderen in das Allgemeine¹, gewinnt der Mensch jene schöpferische Ruhe seines Wesens, die ihn für Werke der Gestaltung in Wissenschaft, Philosophie und Dichtung reif und befähigt macht. Diesen unverfälschten, freien, mündigen, ruhig-ganzen Menschen muß die Schule im Jugendliehen vorbereiten helfen. Nur in dieser Hochstimmung und Hochgesinnung vermag sie den Dienst an der Jugend zu erfüllen, wandelt sie sich aus einer Unterrichtsveranstaltung zur Stätte unbefangener Lebensäußerung einer jugendlichen Kultur.

Damit ist wieder das Dritte bestimmt. Das Individuum kann nicht anders als in der Kette aller Lebens- und Wesenszusammenhänge gedacht werden. Sein Wissen, sein Denken des letzten Grundes ist — theoretisch synthetisch bestimmt — seine Rückkehr in die Einheit, Wiedervereinigung mit jener Kraft, die die Welt zur Wirklichkeit entließ. Diese weiteste Verbundenheit und Abhängigkeit individuellen Seins wiederholt sich innerhalb der Gattung, der menschlichen Gesellschaft und Gemeinschaft. Der Mensch ist in ihr Teil und Ausdruck. Was die Ge-

¹ Dies alles biologisch, empirisch, nicht metaphysisch gedacht. Nach dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft und ihrer experimentellen Durchforschung des Kosmos wird ein unklares, mystisches Sichverlieren an die Welt in Zukunft für den modernen Menschen undenkbar sein.

samtheit an Geist, Empfindung und Kultur bewegt, bewegt ihn. Zurückgeben, nur neu geformt, gewendet ist alles, was wir bilden und schaffen. Zahl und Mannigfaltigkeit der Individuen bedeuten Formenreichtum des Ganzen, wie die Summe organischer Einzelwesen die unendliche Formensumme des Haushalts der Natur darstellt. Nur wer in dem Gefühl dieser Verbundenheit lebt, kann zur Gestalt- und Formbereicherung der Gesellschaft beitragen, kann Kultur zeugen. Wie Unbewußtheit den Menschen vor philosophischem Hochmut rettet, so schützt ihn soziales Bewußtsein vor dem Hochmut der Kaste, des Standes, des Berufs und vor allen Eitelkeiten und Schwächen, die schließlich zur Auflösung bestehender Kulturen führen. Der Schüler muß darum in Rechte und Pflichten einer Gemeinschaft eingeordnet werden, Gemeinschaftsdenken muß ihn beherrschen. Das soziale Empfinden, das die Glieder des Volkes versöhnt, das Bewußtsein unentrinnbarer Abhängigkeit, das die Völker zur Verständigung zwingt, muß im Schüler in der täglichen, gewohnheitsmäßigen Erfüllung einfachster, realer Pflichten gegenüber der Gemeinde seiner Schule erwachen. Er ist verantwortlicher Träger ihres materiellen und geistigen Haushalts, notwendiges aktives Glied ihrer Wirtschaft und Kultur, wenn er es vermag, als — Führer und Meister.

Wir kämpfen nicht um das mehr oder minder glückliche Versuchsergebnis eines pädagogischen Laboratoriums, sondern um die breitere Fundierung unseres gesell-

schaftlichen Lebens, um die Einbeziehung der Jugend in dieses Leben, um seine Gesundung und Verjüngung durch die Kräfteströmung unterwärts. Darum nochmals, die Schule ist ein sozialer Komplex. Wir fordern, daß sie ihre soziale Mission begreife und daß man ihr die Mittel leihe, ihre soziale Funktion auszuüben. Besonders an letzterem gebricht's. Selbst in Zeiten größter Prosperität werden erhebliche Mittel über den Mindestbedarf hinaus für den Schulaufbau und -ausbau kaum ausgeworfen. Großzügige Erziehungspläne werden nirgends verwirklicht. Der Öffentlichkeit fehlt das Bewußtsein, daß Schul-„Lasten“ im volkswirtschaftlichen Sinne den Einsatz auf unberechenbaren Gewinn bedeuten. Innerhalb der Wirtschaft begreift sie es sofort. Sie weiß, daß unsere agrifulturelle und industrielle Erholung nur durch eine Veredelung der Produktion eingeleitet werden kann; daß der Vorsprung der ausländischen Konkurrenz nur durch höchste Konzentration des Betriebs und Verfeinerung der Mittel seiner Technik einzuholen ist. Diese Einsicht versagt aber gegenüber der Schule, sie ist kein „Lebensnotwendiger“ Betrieb. Fürsten werden mit ungeheuren Summen abgefunden. Gemeinden setzen ihren Ehrgeiz darein, für äußere Kunstpflege bedeutende Mittel einzusetzen. Sie bauen Denkmäler, die meist lieber unentzündlich bleiben, gründen neben bestehenden glänzenden Kunstinstituten überflüssige neue, wie Bühnen, Museen, Galerien. Der Gedanke, dieselben Millionen für Schulen, diese Lebensinstitute unseres Volkes, flüssig zu machen, liegt

den Gemeinden so fern, daß jede Erinnerung daran von ihnen als utopisch und phantastisch verworfen wird. Die nicht vorhandenen Millionen würden als Milliarden in Reich und Land sicher aufgebracht werden, wenn es gälte, in Fortsetzung einer irrefeleiteten Politik ein schlag- und angriffsbereites Heer zu Wasser und zu Lande aufzustellen, das uns, verführt und mißbraucht, in einer neuen Schicksalsstunde abermals um alles Glück der Erde brächte. Für den Ruhm ihrer Schulen hat sich noch keine Nation unter Einsatz ihres Lebens geschlagen. So stark sind unsere wahrhaftigen Lebensinstinkte verfälscht und unterdrückt. Wir jagen Trugbildern nach, suchen die Welt zu gewinnen im Innern und nach außen und verlieren darüber den tiefsten Sinn unserer Wirklichkeit.

Der Geist der Gemeinschaftsschulen ist der Geist der Zeit. Er wirkt zwingend und wird, sollen nicht Lebensinteressen des Volkes verletzt werden, schließlich auch Öffentlichkeit und Gesetzgebung erfassen. An der Realisierung des neuen Erziehungsgedankens, der Größe und Weite ihrer Bildungspolitik wird man später die kulturellen Bewegungen und Entwicklungen unserer Gegenwart vergleichend abschätzen können. In diesem Sinne ist jede Epoche — was ihre Schule, ihre Jugend war.

Der mündige, schaffend schöpferische, sozial empfindende Mensch ist das Ziel der neuen Schule. Mit der Erfüllung dieser dreifachen Aufgabe und mit der Verwirklichung einer Organisation, die dieses Ziel erstrebt, führt sie zugleich alle nur denkbaren Voraussetzungen herbei, um unsere

Jugend seelisch gesunden zu lassen. Ihre Pädagogik erscheint als die praktische Schlußfolgerung und Anwendung der neuesten Forschungsergebnisse moderner psychologischer Wissenschaften. Sie bewegt sich, im Gegensatz zur bisherigen Erziehungspraxis, in restloser, vollendeter Übereinstimmung mit ihnen.

7. Neue Psychologie und neue Pädagogik

Die bahnbrechenden Untersuchungen führender Psychologen und Psychiater wären kaum denkbar gewesen, wenn nicht die Psychoanalyse die Tore unserer psychologischen Erkenntnis weit aufgestoßen hätte. Mediziner und Kliniker wären auf die Methoden alter Heilweisen beschränkt geblieben, wenn ihnen die Psychoanalyse und Individualpsychologie nicht die Mittel einer Vollendung und Vervollständigung der organischen Behandlung geliefert hätten; die neupsychologische Orientierung rief einen völligen Wandel der Anschauung und der Praxis moderner Therapeutik hervor. Die verfeinerte Kenntnis seelischer Vorgänge führte weiter zu überraschenden Aufschlüssen der gegenwärtigen und der vergangenen Kunstentwicklung, führte zu neuen Deutungen der Charaktere und Temperamente der Künstler, Forscher und Staatsmänner, der Motive ihrer Werke und der Tendenzen und Agentien ihrer Zeit. Nur die Erziehungswissenschaften zögerten, die neuen Erkenntnisse zu überneh-

men, um aus ihnen den Antrieb für eine Neugestaltung der Schularbeit zu gewinnen, wiewohl eine seelische, der Natur gemäße Behandlung des gesunden jungen Menschen unendlich viel wichtiger für den äußeren und inneren Gesamthaushalt des Volkes ist, als eine spätere Seelenheilung.

Im Besitz der Kenntnisse über die feinsten Bewegungsvorgänge innerhalb des Atoms und der Zelle, und unter dem Eindruck der Ergebnisse und Tatsachen kühnster kosmischer Berechnungen, verstieg wir uns zu dem Wahn, unsere Systeme, Begriffe und Gedanken deckten sich, in unendlicher Folge, mit der Wirklichkeit des Weltbildes. Das Gewußte, Erwiesene, Begriffene, die Summe des logisch sich Schließenden machten uns selbstbewußt: Die Welt wurde lehr- und lernbar und das „Jenseits“ des Wissens wurde gelassen ins Feld des Glaubens verwiesen. Heute aber wissen wir, daß das denkende Oberbewußtsein ein Volleres, Lebendiges umschließt, von dem es genährt wird; daß das intellektuelle Leben, obwohl höchste Lebensmanifestation, nur einen Teil jenes Gesamtbewußtseins darstellt, das unserem weltanschaulichen Denken Färbung, Charakter und entscheidenden Inhalt verleiht. Dieses Gesamtbewußtsein, das den geistigen Habitus des Menschen darstellt, ist der Niederschlag einer unendlichen, generellen und individuellen Erfahrung in Leistung und Fehlleistung, in Traum und Wirklichkeit, Empfindung, Wahrnehmung und Vorstellung; es ist die Summe aller Engramme, Gefühls- und

Begriffsvorgänge und -bewegungen, der Erfahrungserlebnisse der Menschheit. Was wir von dieser Tiefen- und Größenwelt in klaren Gedanken erhaschen oder darstellen und jeweilig ins Bewußtsein erheben, ist ein Atemzug des Lebens, nicht das Leben selbst. Die Erbmasse gibt die Struktur, das Grundbild des Menschen, das Erworbene die Modalität, die Nuance, die Eigenschaften, die sich zum Artmerkmal verdichten. Es ist darum richtig, und für die Pädagogik von einschneidender Bedeutung, was Jung behauptet: daß das Ungeformte, das Fließende unseres Unterbewußtseins Möglichkeiten enthalte, die dem Bewußtsein völlig unzugänglich und verschlossen sind. Der psychische Gestaltungsprozeß und damit das Neuschauen der Wirklichkeit, ihre Fortbildung und Erfüllung vollzieht sich mit der Kraft und in der Kraft unseres Unterbewußtseins. Was begrifflich formuliert ist, ist objektiviert, aus der formenden Psyche entlassen. Die psychische Zeugung, das ist Neubildung und Neuschöpfung, erreicht aber im Begriff nicht ihr Ende, sie schreitet hemmungslos fort. Der Begriff ist Vergangenheit, vergeht wie die zufällige Form des Plasmas. Wo die Keime durch Absterbendes am Wachstum gehindert werden, geht das nachwachsende Leben zugrunde, wo alte Begriffe Entwicklung und Fluß seelischen Lebens unterbinden, degeneriert der Geist, erstarrten Weltanschauungen, vergehen Kulturen. Daraus folgt: Jede Erziehungs- und Bildungsveranstaltung, vor allem die Schule, die die Jugend autoritativ nach den Begriffen und Anschauungen Erwachsener gängelt, sie in die Welt

der Katechismen, Dogmen und Programme einschnürt, tötet Leben.

Geschichte und Seelenforschung lehren uns die Bedingungen, inneren Schwierigkeiten, vor allem Tempo und Rhythmus geistiger Entwicklungen erkennen. Was wir wissen und Wissenschaft nennen, ist ein Anfang, groß nur gemessen an dem Weltbild primitiver Menschen; was wir darzustellen vermögen, ist ein Stammeln gegenüber dem Geschehen der großen, natürlichen Schöpfung; was wir im persönlichen Leben hinzugewinnen, ist für Artentwicklung und Artfortbildung nicht nennbar. Welche Spannen menschlichen Zeitempfindens liegen zwischen der indischen, griechischen und europäischen Kultur und — wie gering sind die Grade der Unterschiede ihrer Höhenentwicklungen; manche behaupten, daß eine Rückbildung stattgefunden habe. Wieviel großartiger und umfassender muß die Durchdringung und Darstellung der irdischen und kosmischen Wirklichkeit gelingen, wenn ein neues Entwicklungszeitalter anbrechen soll. Die Geschichte erscheint als ein Spiel von Wiederholungen, als der unendliche Prozeß von Entstehen und Vergehen, der gleichwohl den Fortschritt, d. h. den Fortgang der Verwirklichung und Vollendung des Menschen in der objektiven Welt, in sich birgt. Wie beharrlich also, tendenzbewahrend und schwerfällig sind alle Entwicklungen! Voll Ungeduld und Leidenschaft werden sie erwartet, kontinuierlich, fast unabänderlich erscheinen sie durch die Entfernungen der Jahrhunderte und Jahrtausende. Wir müssen prähistorische Zeiten der Erde

zur Hilfe rufen, um von dem Gang der Natur Kunde zu erhalten und die Gewißheit zu erfahren, daß zwischen erstem Organischen und menschlichem Bewußtsein Erd- und Weltzeitspannen ungeheurer Entwicklungen liegen — der Weg des sich als „Geist wissenden Geistes“, der Rhythmus einer sich objektivierenden Vernunft.

Dem gegenüber erscheint es als eine Vermessenheit, die Jugend auf die geistig-seelische Verfassung einer zufälligen Generation, auf ihre Unwissenheit, Unkultur und Unfertigkeit festlegen zu wollen, erscheint es als ein Frevelwerk gegen die Natur, die Jugend gewaltsam von sich selbst, ihren natürlichen Anlagen, ihrer Eigenentwicklung durch „Erziehung“ ablenken und abdrängen zu wollen. Die gegenwärtige Erziehung greift äußere Bildungsmerkmale auf und übersieht, um Worte von Kretschmer zu gebrauchen, das „Ungeformte und Halbgeformte“, das „flüssige und seelische Material“, das allein „feinfähig“ ist. Die Schule ignoriert im Kinde die Entwicklungsmöglichkeiten, die ihm nach phylogenetischen und ontogenetischen Voraussetzungen gegeben sind, wenn sie das Kind in die Tradition und Konvention, in die Welt des Scheins und voreiliger Begriffe hineinpreßt, ihm damit die natürlichen Wachstumsbedingungen entziehend. Adler hat recht, wenn er von der Erfahrung sagt, sie sei nicht passiv, sondern aktiv, es komme nicht auf das Vorhandensein, sondern auf Tendenz und Richtung der geistigen Kräfte an. Aktiv aber ist der Mensch, wenn er, wie alle Lebewesen, zur Behauptung seiner Existenz die ihm

von der Außenwelt gereichten Mittel ergreift, sie nutzt und seine Kräfte an ihnen übt. Diesen vitalen, geistig-körperlich aktiven Menschen kannte die Schule nicht. Sie war keine lebendige, zur Eroberung und Besitzaneignung reizende und bereitliegende Umwelt, sie reichte dem Menschen nicht die Mittel zur Eigenformung und Eigengestaltung seiner seelisch-leiblichen, realen Existenz. In ihrer intellektualistischen Einstellung sah sie diese Aufgabe überhaupt nicht, sondern verwies ihre Erfüllung kurzerhand an die Zeit der großen Praxis nach ihr, sich damit in Widerspruch setzend zu ihrer eigenen Spruchweisheit: „Nicht für die Schule, sondern fürs Leben!“ Unter Leben verstand sie niemals Erhöhung der Vitalität ihres Zöglings, sondern die theoretische Vorbereitung für einen problematischen, selbstischen Beruf. In ihrer Unkenntnis beschwor sie alle Gefahren geistiger Rückbildung, geistigen Stillstandes: Vernichtung und Brachlegung persönlicher Kräfte, Verdrängung starker individueller Bedürfnisse und Strebungen. Sie verfiel der Lebensfremdheit und wurde zum Hemmnis einer allgemeinen, kulturellen Entwicklung.

Der aktive Mensch wird gesund sein, wird alle neurotischen Probleme, für deren Überwindung die Psychiatrie wertvolle Methoden ausbildete, hinter sich lassen. Ändert die Schule ihre Verfassung, verzichtet sie auf den autoritativen Zwang ihres Unterrichts, so schützt sie durch die Natur ihrer Arbeit und die Kraft ihres Gemeinschaftslebens den jungen Menschen vor drückender, see-

lischer Unsicherheit, vor dem Gefühl der Unterlegenheit und der Minderwertigkeit seiner Unternehmungen. In der neuen Schule ist der Stärkere nicht Gegner, Feind oder Rivale, sondern Helfer, freiwillig anerkannter Führer und Meister. Jeder einzelne ist unentbehrlich; er hat die Möglichkeit, seine Begabungen und Kräfte praktisch einzusetzen, sie zu prüfen und die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit abzuschätzen. Unter Ausschaltung ungesunden Ehrgeizes und falsch betonter Ziele wird in dem einzelnen ein sicheres Wertgefühl für persönlich geleistete und von der Gemeinschaft geforderte, anerkannte Arbeit entstehen. Was nicht zum ruhigen Ausgleich kommt, scheidet notwendigerweise aus der Reihe des Normalen aus. Eine natürlich geordnete Schule wird für die Unterscheidung des Gesunden und Kranken, insbesondere für alle Zwischenformen, Grenz- und Mischfälle der Neurose ein feines Empfinden herausbilden. Sie erkennt und heilt. Das Ethos ihrer Verfassung, die Aktivität ihres Geistes, der reale Sinn ihrer Arbeit geben ihr alle natürlichen Mittel, gestörtes Selbstgefühl wieder aufzurichten, auf seelische Konflikte und auf Schwierigkeiten in den Naturen ausgleichend und versöhnend einzuwirken. Je stärker und feiner das innere Beziehungsleben einer Gemeinschaft ist, desto größer sind seine regenerierenden Kräfte. Pathologische Fälle gehören in das Arbeitsgebiet des psychologisch erfahrenen Arztes. Daß die psychoanalytische und individualpsychologische Behandlung in einem geradezu erschreckenden Umfange gesucht wird, ist Symptom einer Zeit, die in der qual-

vollen Mechanik ihrer Berufe die kontinuierliche Entwicklung des Individuums zerstört und sie durch veräußerte, falsche Bildungsziele von Jugend an unterdrückt.

Beim schöpferisch-aktiven Menschen tritt auch die Bedeutung des Sexuallebens zurück, das nach Freud auf das psychische Leben einen fast beherrschenden Einfluß ausübt. „Die psychoanalytische Forschung zeigt uns, daß die pathogenen Wunschregungen von der Natur erotischer Triebkomponenten sind, und nötigt uns, anzunehmen, daß Störungen der Erotik die größte Bedeutung unter den zur Erkrankung führenden Einflüssen zugesprochen werden muß, und dies zwar bei beiden Geschlechtern.“

„Das Kind hat seine sexuellen Triebe und Betätigungen von Anfang an, es bringt sie mit auf die Welt, und aus ihnen geht durch eine bedeutungsvolle, an Stappen reiche Entwicklung die sogenannte normale Sexualität des Erwachsenen hervor.“ Als Heilwege und Heilfaktoren im psychoanalytischen Sinne erkennt Freud: Reife, vernünftige Verurteilung des feindlichen, unbrauchbaren Triebes; normale und natürliche Befriedigung, nicht Ausrottung infantiler Wunschregungen, durch deren Verdrängung der Neurotiker viele Quellen seelischer Energie eingebüßt hat; Sublimierung des Triebes, durch welche niedere Wunschregungen durch höhere, vielleicht nicht mehr sexuelle, Ziele abgelöst werden. „Den auf solche Weise gewonnenen Energiebeiträgen zu unseren seelischen Leistungen verdanken wir wahrscheinlich die höchsten kulturellen Erfolge.“

Diese therapeutischen Grundsätze sind zugleich die pädagogischen. Die sexuelle, insonderheit die Pubertätsfrage, wird nicht durch ängstliche und geheimnisvolle Hypothesen gelöst. Es wäre besser, sie aus dem Vordergrund der erzieherischen Erörterungen zu verbannen und alle auf die Theorie verschwendete Kraft an den praktischen Umbau des jugendlichen Lebens zu setzen. In einem arbeits-erfüllten, sich natürlich und glücklich auswirkenden Leben der Jugend, das den Reifeprozess nicht als Sensation und Katastrophe, sondern als Wachstumsercheinung aufnimmt und hinnimmt, ist die sexuelle Frage, sofern sie nicht durch persönliche und soziale Verwirrungen und Verflechtungen besonderer Art eine individuelle Zuspitzung erfährt, auf das reelle Maß ihrer Bedeutung zurückgedrängt. Eine aktive Jugend, die sich als Träger und Verwirklicher eines wirtschaftlichen und kulturellen Gedankens weiß, muß neu in ihr erwachende Kräfte weit sicherer in Energien des Intellekts, Gemüts und Willens umsetzen, als eine passive, heut meist nur belehrte und belehrte Jugend. Bei jener ein bewußt gestaltendes Eingreifen in die Umwelt, ein Hinauswirken und sich Befreien, ein ununterbrochener Wechsel der Kräftespannung und Kräftelösung, bei dieser Untätigkeit, Gebundenheit, lähmende Gefühlsverstricktheit, lauter Ursachen der neurotischen Übel. Der Sublimierungsprozeß ist in der neuen Schule nicht ein vom wissenden Psychologen eingeleiteter Heilungsvorgang, sondern der Bildungs- und

Entwicklungsprozeß eines auf eine natürliche Existenz bedachten Individuums. Seine abirrenden Leidenschaften paralysieren sich in der schaffenden Arbeit. In der Ruhe und dem Gleichmaß einer auf Energieentfaltung eingestellten Seelenverfassung gedeiht keine krankhafte, überreizte Sensibilität. Was an stillen oder aufwühlenden erotischen und sexuellen Mächten fortwirkt, ist dem Menschen, auch dem heranreifenden, von der Natur bestimmt. Der Mensch bleibt ein sexuelles Wesen. Besteht er sich das, so lebt er in Übereinstimmung mit sich. Es gibt keine Hilfe für die unbefriedigten, normalen sexuellen Nöte der Jugend. Sie hat ihre Natur durchzukämpfen und zu bestehen. Also weniger Tragödien, weniger Sentimentalität, weniger Analysen — alles einfacher, menschlicher. Das Pathologische dem Arzte (dem künftigen Psychiater), das Gesunde dem Pädagogen (dem künftigen Psychologen), der in der Schule keine Klinik, sondern eine Lebensveranstaltung der Jugend erblickt, die ihr einen eigenen Inhalt, eine neue Richtung und eine ihrem Wesen entsprechende Bedeutung gibt.

So fein sich Spranger in die Gefühlsspältigkeit der Jugend hineinfühlt, so glücklich er Längs- und Querschnitte ihres Lebens und ihrer Entwicklung zu ziehen versteht (das Problem der Jugend erkennt er mit uns als das Wegproblem ihres ununterbundenen Wachstums in die Gefühls- und Ideensphäre der Gesellschaft), so sehr entbehrt man es, daß gerade er sich nicht entschiedener der positiven, praktischen Seite der Jugendbewegung zuwendet

und sich mit ihrer Formgebung, den Grundsätzen und Plänen eines Erziehungsneubaus beschäftigt. Das Unglück der Jugend besteht gerade darin, daß man ihr das Recht auf eine eigene Lebensführung, eigene Lebenshaltung theoretisch zuspricht, ihr praktisch aber keine Möglichkeit gibt, die Temperamente auszuleben. Häuser der Jugend gebrauchen wir, in denen Umwelt und Leben die Formung des Menschen, seine Erziehung übernehmen, an Stelle von Lehre und Unterricht. Was an Unterweisung nötig ist, fügt sich mehr oder minder unbetont dem Lebensplan der einzelnen und dem der Gemeinschaft ein. Das Erwachen zu einer geistigen Kultur, das durch die jahrtausendelange Entwicklung der Menschheit ging, rekapituliert der junge Mensch gleichsam im raschen Lauf seiner persönlichen Entwicklung. Wer in diesen ontogenetischen Prozeß willkürlich, störend und gebieterisch eingreift, vernichtet all das, was die Welt als Formkraft für individuelles Wachstum natürlich bereit hält. —

Ohne den sozialen Menschen, der die gesellschaftlichen Kräfte gestaltet, gibt es keine persönliche Kultur; ohne den sozialen, selbsttätig schöpferischen Menschen gibt es keine Kultur einer Gemeinschaft, in der sich das Volk realisiert; ohne den sozialen Menschen gibt es keinen Völkerfrieden, keine Gegenwart großer Menschheitsgedanken; ohne den sozialen Menschen bleibt Gewalt als zerstörendes Prinzip, gelten nicht Weisheit, Plan und Vernunft. Dies soziale Bewußtsein muß tief im Unterbewußtsein verankert sein, muß intuitive Macht werden, darf nicht intel-

lektuelles Bekenntnis bleiben, wenn es in wirtschaftlichen Krisen nicht jäh verlorengelien soll. Sittliche Belehrungen zerstäuben in ihrer Wirkung, wenn in Zeiten politischer Erregung an das Gefühl und die Empfindung leidenschaftlich appelliert wird. Die allgemeine Bedeutung der affektiven Beeinflussung seelischen Inhalts (Kathymie) für die Gestaltung unserer geistig-sittlichen Welt hat die moderne Psychologie klar erwiesen. Dem Psycho-Therapeutiker sind auch hier erstaunliche Hilfen an die Hand gegeben. Auf Grund vorsichtiger Analysen und freier Assoziationen des Mediums bewirkt er eine Umschichtung, Umlagerung und Umformung der seelischen Substanz, die die psychische Voraussetzung für den Heilungsprozeß gewähren. Die Mentalität der Schule bleibt von dieser Wissenschaft unberührt. Die Schule glaubt weiter, den Geist ganz oberflächlich durch Lehre behandeln zu müssen, sie weiß nicht, daß seine Kräfte nur in der zwingenden Bewältigung einer zu bildenden Umwelt ausbrechen, und daß bei diesem Prozeß unterbewußte Mächte still, gleichsam als Reflex der lauten, zu beobachtenden Vorgänge entstehen, die die Herrschaft über den Menschen ausüben. Diese Lebensdominanten werden zu lassen, sie zu stärken und abzustimmen, ihre Nebenwirkungen zu korrigieren oder auszuschalten, das ist die letzte Aufgabe der Erziehung, d. h. also grundformend die innere Welt, das Weltbild, die Weltanschauung zu beeinflussen. Das vollbringt keine noch so peinlich durchgeführte Behandlung der Begriffswelt. Dazu bedarf es stärkerer, in die Tiefe

wirkender Mit- oder Gegenmächte der Erziehung, bedarf es des Lebens selbst. Darum auch hier: Weniger seelischen und geistigen Lärm in der Schule! Vom Lehrerverk muß die Schule zum Jugendverk werden, und da in ihm die Gesellschaft ersteht, zum Verk dieser selbst. Von der vitalen Kraft der Jugend und der Gesellschaft, ihren formbildenden Energien, ist der Bestand beider abhängig.

8. Das individualpsychologische und pädagogische Problem im besonderen

Im Anschluß an die Psychoanalyse Freuds hat uns die vergleichende Individualpsychologie Adlers weitere Aufschlüsse über das Wesen und die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens gegeben. Wir sind in stande, aus ihnen die Forderung einer völligen Umstellung unserer praktischen Erziehungsmaßnahmen unmittelbar abzuleiten.

Adler baut seine Wissenschaft auf der Tatsache auf, daß sich jeder gesunde oder kranke Mensch neben der Wirklichkeit und nicht im vollen Einklang mit seinen Kräften, Anlagen und Vermögen, bewußt oder unbewußt, ein Lebensziel aufrichtet, dem er sein Denken und Handeln im Kampf um die Erfüllung unterordnet. Dieses „fiktive“ Lebensziel ist mehr oder weniger labil; es durchläuft in Prägnanz und Schärfe alle Grade und Nuancen, ist verworren oder klar, verschwommen oder plastisch, wechselnd

oder beständig; es folgt pessimistischen oder optimistischen Tendenzen, ist aggressiv oder weicht aus; es versucht sich in Hochmut und Unterwürfigkeit, stellt sich feindlich gegen die Menschheit und die Gesellschaft oder sucht beide durch Güte zu überlisten und zu gewinnen; es ist gemeinschaftsstörend oder gemeinschaftsbildend, macht irre oder genial. Zumeist, das ist das Unglück des individuellen Menschen, liegt das „Ziel“ außerhalb der Realitäten des Lebens und kann nur im Gegensatz zur Umgebung durchgesetzt werden. Unter normaler Kräfteentfaltung ist es also nicht zu erreichen. Die Strategie, die das Einzelbewußtsein notwendig entwickelt, um offen oder versteckt seinen Zweck zu erreichen, begründet den „Lebensplan“ des Menschen, entfaltet und mobilisiert im unablässigen Kompensationsbegehren seine Kräfte, wo organische und seelische Minderwertigkeit vorliegt, in einem Übermaße. Das Leben, das im Individuum zur Sicherung dieses Lebensplanes erwacht, bestimmt seine geistige Verfassung, macht Inhalt und Wesen seiner Persönlichkeit aus. Wo Wirklichkeit, Plan und psychischer Überbau zusammengehen, wird man erhöhte, sich voll auswirkende Begabungen und Fähigkeiten vorfinden, werden Lebensmöglichkeiten zu einer glücklichen, mehr oder minder vollendeten Lebensgestaltung führen. Wo diese drei Erziehungs- und Wirkungskomponenten widereinander streiten, werden Unsicherheit, Zerrissenheit, Laune, Machtstreben und Neurose um sich greifen. Da restlose Übereinstimmung selten oder gar nicht vorkommt, gehen die Grenzen vom gesunden und kranken Menschen ineinander über.

Das Ziel beider ist dasselbe, beide sind „kampfbereit“, unterscheiden sich lediglich nach dem Grade der vorhandenen „Sicherheitstendenz“. Das Streben nach Wirkung, Einfluß, Bedeutung, Geltung, Überlegenheit, Macht, ist durchaus gesund, wenn es sich als Schaffens- und Arbeitsbereitschaft gibt, wenn es zum Schöpferischen führt. Im negativen Sinne kann es im gleichen Grade verderblich und vernichtend sein, kann es zu einem geistigen Imperialismus führen, zu dem Umgebung und Gesellschaft notwendig in Abwehr stehen. Indem wir die Gegenmaßnahmen und Vorbeugungsmaßregeln, die die Gesellschaft ergreift, ernstlich untersuchen — unter Einbeziehung der individuellen Behandlung —, gelangen wir von dem Gebiet der Theorie in das der Anwendung, von der Wissenschaft der vergleichenden Individualpsychologie in die pädagogische Praxis des „Heilens“ und „Bildens“.

Alder ist nicht allein Psychiater und Psychologe, sondern in gleichem Maße Pädagoge, ein Wissender und Tätiger unter Lehrern. Er sieht den Arzt als Erzieher, deckt die Entwicklungsfehler des Kindes auf, untersucht die neurotische Psyche, die Vererbung von Krankheiten, erklärt den psychischen Hermaphroditismus in der Kindheitsentwicklung, spricht mit feinem Verständnis von Trotz, Gehorsam und allen Unarten und Gewohnheiten des Kindes, von der Erziehung der Eltern, stellt Grundsätze auf zur Bekämpfung der Verwahrlosung, läßt mithin kaum ein Erziehungsgebiet unerörtert. Geradezu zum Vorkämpfer der modernen Schulbewegung aber erhebt ihn die Ein-

sicht, „daß dem lehrhaften Worte allein eine bessernde Kraft nicht zuzuschreiben sei“, daß „der natürliche Gegensatz von Kind und Umgebung sich nur durch das Mittel des Gemeinschaftsgefühls mildern lasse.“ „Der Geltungsdrang des Kindes, der den Gegensatz so sehr verschärft, muß eine freie Bahn auf kulturellen Linien haben, muß durch Zukunftsfreudigkeit, Achtung und liebevolle Leitung zum Ausleben kommen, ohne das Gemeinschaftsgefühl zu stören.“ Dies ist das grundsätzliche Bekenntnis zu der modernen Erziehungsauffassung. Den Erziehungsübeln an der Jugend kann nur durch eine unerbittliche Revision aller herkömmlichen Schul- und Bildungsbegriffe begegnet werden, durch Wegbereitung und Realisierung der sozialpädagogischen Idee. Adler spricht es an einer anderen Stelle kurz und bestimmt aus: „Die Schulreform — selbst aus den Notwendigkeiten der Zeit entsprungen und bestimmt, die bürgerliche Schule in die soziale umzuwandeln —, schafft und enthüllt in ihren Auswirkungen neue Notwendigkeiten.“ Das ist unsere Sprache, sind unsere Worte. Adler wäre überrascht, wenn er die Literatur der Gemeinschaftspädagogik übersähe und die Gemeinschaftsschulen kennenlernen würde, die überall in Deutschland in Anfängen entstehen. Sie geben die Antwort auf die Fragen des Arztes und bringen Heilung. —

Hat der Therapeut erkannt, daß die individuellen Leiden und Nöte einem falsch angelegten, nicht realisierbaren Lebensplan entspringen, dann erwächst ihm die Aufgabe, den Patienten zur Klugheit und Vernunft zurückzuführen,

daß er Plan und Ziel ändere. Gelingt dies, so fällt der künstliche Überbau, den der Kranke mit soviel Geschick wie Zähigkeit errichtete, in sich zusammen; werden alle „Kunstgriffe“ überflüssig, die nötig waren, sich mit unzulänglichen Mitteln und forcierten Kräften durchzusetzen; ist der Stellungskrieg, den der Mensch gegen den Menschen eröffnete, beendet. In ernstesten Fällen bedarf es des überlegenen Arztes und Psychologen, in leichteren vielleicht des Appells eines Freundes, der das blinde „Manöver“ durchschaut und den Gegenspieler zur Einsicht und Offenheit zwingt. Die Psychotherapeutik wird aber immer versagen, wenn nicht zugleich mit der Erscheinung die Ursachen bekämpft und beseitigt werden. Das große Spiel der menschlichen Gesellschaft mit seinen Konkurrenz- und Rivalitätskämpfen; das unerbittliche Ringen der Individuen untereinander, in dem jeder Schwache unterliegt; das Leben mit seinem Neid, Ehrgeiz und Streben, mit seiner Eitelkeit und Pose, seiner Lüge und Konvention, seinem Schein und seiner Unwahrhaftigkeit, muß die Menschen von der geradlinigen Entwicklung und dem natürlichen Wachstum abdrängen, muß sie zwingen, sich Masken vorzubinden und sich zu verstellen. Ihre Seelen werden reizbar und wund und können nicht eher zum Gleichgewicht zurückkehren, zur Ruhe und Heilung kommen, bis die menschliche Gesellschaft von Grund auf neu und vernünftig geordnet ist.

In derselben Lage befindet sich die Jugend. Sie kennt nicht das Maß ihrer Begabung, hat keine ihrem Wesen

entsprechende Umwelt, aus der sie die Kräfte eines natürlichen Wachstums zieht. Ihr fehlt ein ureigenes Lebensgebiet, in dem sie sich ernsthaft und verantwortlich betätigt. Mit dem Mangel einer festen Form des Lebens aber entbehrt sie der vitalen Nötigung einer Entfaltung von Kräften, die notwendig sind, um die Wirklichkeit zu bezwingen, sie zu durchdenken, zu besitzen und zu gestalten. „In unseren Kindern lieben wir unsere Zukunft“ sagt Adler. Wir lieben in ihnen aber unsere Vergangenheit, und die Gegenwart ist der Jugend mehr ein — oft unerbauliches und unverstandenes — Schauspiel, als das Objekt ihrer Aktivität, ihrer besinnlichen und beschaulichen Betrachtung. Wir geben der Jugend Vorbilder, machen sie zu unserem Nachbild, nicht zum „Gebilde“. Wir lassen sie das Leben mit seinen Daten und Fakten memorieren, es nicht konstruieren. Konstrukteure und Ingenieure des Lebens, die uns so bitter not sind, erzieht die Schule nicht. Einen Stil ihres Lebens lassen wir die Jugend nicht entdecken, da wir ihr das Leben in den nackten Unterrichtsräumen, in Anstalten künstlicher Lehre und Unterweisung vorenthalten. Wo ihr Temperament ausbricht, wo sie sich durchzusetzen versucht, vergeht sie sich gegen gesetzte Ordnungen und macht sich schuldig. So lernt sie früh die Kunst, sich zu verstecken. Die Schüler werden kleine, oft unglückliche Strategen ihrer Schwächen und unterdrückten Wünsche. Unbewußt verschiebt sich ihr Lebensplan, der mit ihrem Wesen und den Wirklich-

keitsmöglichkeiten nicht mehr übereinstimmt. Das Raffinement, mit dem sich der einzelne gegen Schule und Mitschüler schützt, steigert sich, die Individualpsychologie beweist das an einfachen und erschütternden komplizierten Beispielen. In demselben Grade aber verengen und verschüren sich die Maschen der Gesetze und der Ordnung, verschärft sich die Disziplin, wird der Lehrer zum gleich raffinierten Gegenspieler, Beobachter, Kontrolleur und Richter der Jugend. Schon die Schule wird zum Krieg aller gegen alle, den die Gesellschaft später fortsetzt. Die Wahrheit ist freilich die: Weil das Leben der Gesellschaft jeder tieferen sinnvollen Gebundenheit entbehrt, weil Wirtschaft und Kultur, bar des organischen Zusammenhangs, der Anarchie verfallen, so muß auch die Schule dieser Gesellschaft das planlose und unvernünftige Wettrennen und Wettrüsten der Geister und der Hände notwendigerweise widerspiegeln.

Wenn Adler sagt, daß sich „der Patient seine, mit der Wirklichkeit kontrastierende Innenwelt auf Grundlage einer verfehlten individuellen Perspektive ausbaut“, so gilt dies zunächst für den Patienten. Für den Gesunden ergibt sich in der Gesellschaft wie in der Schule eine Umkehr der Situation. Die Ursache des Kontrastes liegt in den weitaus meisten Fällen nicht im Individuum selbst, sondern in der Wirklichkeit, an der es erkrankt. Die Unnatur und Widerspruchs-„Erfülltheit“ der heutigen Ge-

gesellschaft drängt fälschlicherweise den Menschen in die Rolle des Minderwertigen, macht ihn gegen seinen Willen und gegen seine Gesamtveranlagung zum feindseligen Opponenten. Damit ist nicht gesagt, daß Theorie und Praxis der Individualpsychologie in einer vernünftigen, sozial geordneten Gesellschaft gegenstandslos wären, da ihr das Objekt, der kranke, abirrende Mensch fehle. Der neurotische Mensch aber ist in ihr die Ausnahme, eine Abweichung gesunder Entwicklung, ein klinischer Fall, während er heute eine allgemeine, typische Erscheinung darstellt. Auf jeden Fall würden in der gesunden Gesellschaft Zahl und Art der Erkrankungen auf ein natürliches Maß herabsinken. Wenn also die Psychotherapeutik von dem Grundsatz ausgeht, im Kind die abnorme Einstellung nachzuweisen, seine falschen Wertungen von eigener und fremder Größe aufzuheben, es von seinem geistigen Zwangsmechanismus zu befreien, um es wieder selbständig und unabhängig im Denken und Handeln zu machen, so muß die moderne, praktische Pädagogik danach trachten, die Schule gesunden zu lassen, den Geist ihrer Arbeit und ihres Lebens zu wandeln, ihren Rhythmus dem des Kindes anzugleichen. Sie muß die Schule der Lebensfremdheit entreißen, sie selbst von ihrem Lebensgegensatz befreien, die Mechanik ihres „Betriebs“ überwinden helfen, ihre starre Autorität brechen, mit einem Wort, die Schule in ein menschliches Verhältnis zur Jugend rücken. Die Unterrichtsinstitution muß zur Lebensfunktion der Jugend werden. Der Schüler braucht kein

Stoff- und Unterrichtsreglement, sondern ein auf seine Art, seine Bedürfnisse und sein Wesen begründetes Arbeits- und Lebensreglement. Adler ist sich dessen theoretisch voll bewußt: „Wir steuern einer Zeit entgegen, wo jeder selbständig und frei, nicht mehr im Dienst einer Person, sondern im Dienste einer gemeinsamen Idee seinen gleichberechtigten Platz ausfüllen wird, im Dienste der Idee des körperlichen und geistigen Fortschritts.“

Diese Aufgabe sucht die Schule der Solidarität, die Gemeinschaftsschule zu erfüllen. Sie führt die Jugend zur ruhigen Kraftentfaltung, hält gesund, was gesund ist und gibt den heut isolierten Menschen der rettenden Gemeinschaft zurück. Unter der Nötigung einer täglichen Lebensgestaltung, Lebenserhaltung und Lebensformung und in der Gemeinsamkeit aller Verpflichtungen ist jede Arbeit zwingend und darum sachlich. Die natürlichen Begabungen rücken an ihre Plätze. Die Welt des Scheins zerflattert, der Sinn für die Realität und der Wille, diese zu bewältigen, wird geweckt. Die inneren und äußeren Konfliktmöglichkeiten zwischen Individuum und Umgebung sind behoben, sinken jedenfalls auf ein gegebenes Maß herab, da die Interessen und Tendenzen des Besonderen und Allgemeinen ineinanderfallen. Wo sie dennoch und notwendig differieren, entspringen ihrem Gegensatz die Entwicklungs- und Lebensanstöße für das Individuum. Die Spannung zwischen Subjekt und Objekt ist naturgegeben, kann und soll niemals aufgehoben werden. An den Schranken der Natur entzündet sich menschliches Bewußt-

sein, ihre Durchdringung ist Aufgabe des erwachenden Geistes.

In der neuen Schule bedarf es somit zur Sicherung des Selbst und seiner überpersönlichen Ziele einer Scheinstrategie nicht mehr. Da ihr Leben auf Einfachheit und Wahrhaftigkeit begründet ist, würde jeder Kunstgriff sofort erkannt und der falsche Spieler entlarvt werden. Die soziale Schule ist die Form der Schule, in der das „imperialistische“ Wollen durch ein kraftbewußtes, wirkendes Sein abgelöst wird, das über seine ehrlich offenen Grenzen verlegend nirgends hinausgreift. Sie führt zur Abrüstung aller Hilfsmittel einer trügerischen und gefährlichen Verteidigungsstellung unserer Jugend und zur Aufrüstung aller gesunden geistigen und moralischen Energien in ihr. Mit ihr verschwindet die primäre Ursache der nervösen Erkrankungen.

Hat also die Individualpsychologie auf dem Gebiet des Seelenlebens und der Lebenshaltung der Jugendlichen die wissenschaftlichen Erkenntnisse vertieft und in überraschender Weise vermehrt, so hat, in Übereinstimmung mit ihr, die praktische Pädagogik die Aufgabe übernommen, diejenige Form der Schule zu schaffen, in der die Jugend unverdorben der menschlichen Gesellschaft entgegenwächst. Heilen wir die Schule, dann heilen wir unsere Jugend. —

Damit könnte die theoretische Begründung der Gemeinschaftsschule als abgeschlossen gelten, wenn es nicht notwendig wäre, zu zwei Einzelfragen besonders Stellung zu neh-

men, die das öffentliche Interesse stark erregen: Welches ist das bestimmte und engere Verhältnis der weltlichen Schule zur Gemeinschaftsschule, und wie löst die Gemeinschaftsschule die wichtige Aufgabe der jugendlichen, politischen Erziehung?

9. Weltliche Schule und Gemeinschaftsschule

Aus dem Wesen der neuen Schule geht hervor, daß weltliche Schule und soziale Schule keine Gegensätze sind. Sie werden aber in der Öffentlichkeit als zwei verschiedene Begriffe gewertet, da der Inhalt der „weltlichen Schule“ nicht dem Gedanken einer allgemeinen Erziehungserneuerung entstammt, sondern durch den schulpolitischen Kampf um die Reform oder den Ersatz des Religionsunterrichts bestimmt wurde. Eine präzise Gegenüberstellung beider Schulgattungen, der weltlichen Schule in ihrem überlieferten Sinne¹ und der Gemeinschaftsschule lassen die Grundsätze und Merkmale erkennen, nach denen sie in der Öffentlichkeit zu unterscheiden, aber auch in der praktischen Arbeit ineinander hinüberzuführen sind.

Die weltliche Schule steht in schärfster Opposition zur Kirchenschule, die soziale bekämpft die dem kapitalistischen, egoistischen Denken entsprungene Schulordnung, steht also im Gegensatz zur individualistischen Schule.

¹ Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei festgestellt, daß der „Bund der freien Schulgesellschaften Deutschlands“ grundsätzlich auf dem Boden der neuen Schule steht.

Die weltliche Schule befreit vom Zwang eines Bekenntnisses, von Dogmen und Glaubenslehren, sie entzieht sich der übergreifenden Gewalt der Kirche, der Macht des Priesters. Die soziale Schule will, soweit sie es vermag, Klassen und Stände überbrücken, die Jugend der politischen Vergiftung entreißen und den unbefangenen, ursprünglichen Menschen zur Entwicklung bringen.

Die weltliche Schule verneint die kirchlich gebundene Weltanschauung, legt in diesem Sinne die Entwicklung frei. Die soziale Schule will die Entwicklungsfreiheit schlechthin, sie befreit die Jugend von jedem Zwangseinfluß, auch dem einer einseitig wirtschaftlich und politisch orientierten Weltanschauung. Im Aufbau eines eigenen Lebens sucht die Jugend den Weg ihres Wesens.

Die weltliche Schule erlöst den Schüler vom religiösen Gewissensdruck, schützt Freiheit und Unabhängigkeit seiner inneren Überzeugung. Die soziale Schule verbürgt seine volle geistige Integrität; sie kämpft nicht allein gegen die Autorität des Geistlichen, sondern gegen widernatürliche Autoritäten, Bedrücker und Bedrückungen, wo sie sie findet: gegen Bürokraten, Pedanten, Philister, Parade- und Gamaschenkommandeure, gegen Schein, Schablone, gedankenlose Konvention, gegen Lehr-, Wissens- und Stoffzwang, gegen Unterdrückung persönlicher Begabungen und Neigungen, gegen Unterbindung der Intelligenz durch Vernichtung der Aktivität des Schülers und Verschüttung seiner schöpferischen Kraft.

Die weltliche Schule kämpft gegen die Geistlichkeit des Unterrichts, nicht aber gegen die Ungeistigkeit und Kulturlosigkeit der Schule und ihres Unterrichts aus dem Programm und Gesetz einer neuen Lebensauffassung heraus. Sie überläßt den Schüler, wie jede andere Schule, dem persönlichen Ehrgeiz, treibt ihn durch Prüfungen und Lehrziele, macht ihn „fertig“ für Beruf und Stellung im bürgerlichen Leben. Sie lehnt sich auf gegen die die Gemeinschaft zerstörenden Wirkungen konfessioneller Erziehung, kennt aber kein Mittel, die sozialen Spannungen zu mildern, die ständischen und gesellschaftlichen Gegensätze zu unterdrücken. Sie lehrt die Tugend und Gesinnung der Toleranz, weiß aber nichts von neuen Arbeits- und Lebensformen, die aus der inneren Nötigung einer Gemeinschaft soziale Gesinnung notwendig erzeugt. Lehre und Predigt wandeln keine Menschen. Ihre Änderung erzwingt nur das Leben selbst mit seinen Gewohnheiten, Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Gesetzmäßigkeiten. Erst mit dem Wandel der natürlichen Grundlagen, der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen, wandeln sich die Menschen, gleich der organischen Welt, die unter den neuen Entwicklungsbedingungen einer geänderten Umwelt neue Organe und Eigenschaften hervorbringt. Diese ökonomisch-biologische Tatsache begreift heute jedermann, die Schule nicht. Sie denkt nicht an eine vernünftiger, natürliche „Einrichtung“ des Lebens, an eine Hinwendung ihres Lebens hin zu dem der Gesellschaft. Sie pocht weiter auf eine „belehrte“ und „gelehrte“ Jugend, von

deren wirklichem Wesen sie wenig spürt, meist auch nichts wissen will.

So bleibt die weltliche Schule, da sie ihre Lehrverfassung nicht ändert, Unterrichtsanstalt wie bisher. Echtem Geist der Gemeinschaft, der weder unterrichtet noch katechisiert werden kann, der nur in einer Gemeinschaft empfangen werden kann, pflegt sie nicht. Unsere Zeit ist so gesinnungsarm und gesinnungsuntüchtig, weil sie ihre Gesinnung, anstatt sie zu betätigen, in Katechismen, Denk- und Sinnsprüchen aufbewahrt. Ethik ist ihr eine theoretische Angelegenheit, nicht Inhalt und Lebensbedürfnis. Darum wirft jeder lohnende Gewinn, jede ernste Krise die Gebote der im Unterrichte eingepägten Moral wirr durcheinander. Was durch Erfahrung nicht gewonnen wird, kann nicht Motiv und Erkenntnis unseres Lebens werden. Darum täuscht sich die weltliche Schule, weicht dem Problem bequem aus, wenn sie an Stelle des Religionsunterrichts den lebenskundlichen Unterricht einführt. Sie unternimmt damit den vergeblichen Versuch, mit alten Mitteln neue Grundlagen zu gewinnen. Nur in der gesellschaftlich geordneten, auf Gemeinschaft begründeten Schule, in den starken Lebenszwängen einer materiellen und geistigen Eigenwirtschaft entstehen Normen und Grundsätze einer natürlichen Ethik, erwacht die sittliche Grundstimmung, aus der heraus aktive, glückliche Energien lebendig werden. Schutz- und Abwehrkräfte, alle inneren Anlagen und Vermögen, die zur Erhaltung und Förderung des individuellen wie des gesellschaftlichen

Lebens notwendig sind, die primären Tugenden der Wahrhaftigkeit, Einfachheit, Verantwortungserfülltheit erwirbt die Jugend nur in der Freiheit der Gestaltung eigenen Lebens, in der Bewältigung einer Umwelt, deren klare, einfache Struktur innere Strukturmöglichkeiten junger Menschen zuläßt. Am Ernst ihres persönlichen Lebens begreift die Jugend den Ernst des gesellschaftlichen Lebens. Von der Welt des Scheins, des Unrechten, des Angetragenen heutigen Unterrichts führen keine Brücken hinüber in die Welt der Wirklichkeit. Ist die weltliche Schule im Grunde eine Schule bürgerlicher Aufklärung, so ist die Gemeinschaftsschule als Lebensstatt der Jugend die Schule einer kommenden, kulturellen Gesellschaft.

Darum wird der Kampf um eine wahrhaft simultane Schule nicht überflüssig, an schulpolitischer, kämpferischer Energie darf dieser kein Quentchen einbüßen. Für die Gegenwart bedeutet es einen ungeheuren Gewinn, wenn das Gewissen erwacht und die feinere Verfassung einer geistigen Öffentlichkeit die Fremdherrschaft äußeren Kirchentums, seinen hemmenden Einfluß auf das kulturelle Leben nicht mehr erträgt. Sie öffnet sich williger dem Gedanken, daß jede Annatur des Unterrichts, gleich dem Zwang engherziger, päpstlicher Gesinnung, verderblich wirken muß. Fortschrittliche Lehrer ziehen sich darum auf die weltliche Schule zurück, noch bevor diese den Versuch unternimmt, die Gesamtheit ihrer Arbeit auf neuer Grundlage umzustellen. Damit erscheint die weltliche Schule berufen, den

Kampf um die Erneuerung der Erziehung zu eröffnen. Indem sie ihr Programm nach der ethischen und sozialen Seite erweitert, schreitet sie folgerichtig in ihrer Entwicklung fort. Sie könnte, wenn sie ihre Mission begriffe, das Tor bilden für die großen Ideen der Humanität, eines wahrhaft verstandenen Sozialismus, der schaffenden Arbeit und des befreiten Schöpfertums. Unterricht, Lehre, Mitteilung, Wissensübertragung sind völlig unzulängliche Mittel und Methoden für die Willens-, Arbeits- und Gesinnungserziehung; sie sind gefährliche Mittel, die unbefangene Entwicklungen unterdrücken, weil sie weder Anschauungen noch Erfahrungen vermitteln. Der demokratische Geist muß schon der Geist der Jugend sein, soll diese sich später zu ihm bekennen; der soziale Geist muß die Jugend als Naturgesetz erfüllen, soll er sich auswirken in der Gesellschaft.

Es wird eingewandt, daß die neue Schule die Zukunft vorwegnehme, daß eine vollkommene Schule nie vor der vollkommenen Gesellschaft erstehe. Das ist richtig im Hinblick auf Ziel und Endeinrichtung der Schule. Aber wie die Gesellschaft alle Möglichkeiten und Vorbedingungen einer neu zu gestaltenden Ordnung in sich trägt, so auch jene Möglichkeiten, bei deren Ausnutzung die Schule über ihre Grenzen hinausgeführt wird und höhere Formen der Gesellschaft sich in ihr vorbereiten. Ja, weil wir wissen, daß sich kommende Dinge in seelischen und geistigen Bewegungen früh widerspiegeln, in ihnen zur ersten aus-

drucksvollen Form gelangen bevor noch die schwerfällige, ökonomische Materie sie verrät, ist die Schule als Stätte geistiger „Bildungen“ und „Neubildungen“ zur Führerin berufen. Sie fängt Entwicklungen auf. In den Ideen der Kunst, Religion, Philosophie und Wissenschaft werden Lebensinhalte antizipiert, der individuelle Geist gestaltet die Welt frei über Zeit und Grenzen hinaus. Diese Ideen, an der unvollkommenen Wirklichkeit entzündet, erregen die Menschheit, werden vergessen, kommen wieder, bilden Tendenzen, Richtungen, Parteien, erobern schließlich die Welt, wenn die Realität sie erreicht, d. h. wenn die Wirklichkeit nach vollendeter geistiger Durchdringung zur Formreife gelangt. Die materialistische Geschichtsauffassung kann nichts anderes behaupten, als daß das Sein sich ändern müsse, bevor die Idee, die mit ihm ist, Gestalt gewinnen und sichtbar werden könne. Die Wirtschaft ist wie Körper und Geist eine Einheit, lediglich die Abhängigkeit und Wechselbedingtheit ihres Innen und Außen ist Gegenstand materialistischer Entwicklungsbetrachtung. Der Kampf um das Primat zwischen Geistigem und Materiellem ist in ihr überwunden.

Geistige Bewegungen sind also da, bevor sie in das Bewußtsein der Masse eindringen. Das Un- und Unterbewußte des Kollektivgeistes durchbricht an Stellen und zu Zeiten „voreilig“ individuelles Bewußtsein. Wie hätte sonst Marx, um bei der ökonomischen Situation zu bleiben, das Grundgesetz wirtschaftlicher Entwicklung entdecken und mit vollendeter Sicherheit formulieren können

inmitten einer unfertigen Gesellschaft, ohne eine modern entfaltete kapitalistische Gesellschaft um sich zu haben? Wie wäre es möglich gewesen, daß in ihm der Sozialismus als ideelles Widerspiel des Kontrastes zwischen dem Besitzer der Produktionsmittel und dem seines persönlichen Gewinnes beraubten Arbeiter erschien, noch ehe es moderne Arbeitgeberverbände, Trusts, Ringe, Syndikate, Kartelle, Großkonzerne, Gewerk- und Genossenschaften jeder Art gab. Kopernikus und Galilei stülpten das Weltbild um, noch ehe der mathematische Beweis geführt worden war und während die Menge mit Kerker und Scheiterhaufen drohte. Es ist immer das Genie, das in karglichen, der Gesamtheit nicht zugänglichen Erfahrungen die Zusammenhänge erblickt und ihre Projektion in die Wirklichkeit unternimmt. Das gilt von jedem Entdecker, der neue Erkenntnisse ins menschliche Bewußtsein erhebt. Darum lehnen wir uns auf gegen den mißverstandenen, im übrigen selbstverständlichen Satz von der Gleichzeitigkeit der werdenden Gesellschaft und ihrer werdenden Institutionen. Die Tatsache der Parallelität der materiellen Einrichtungen der Gesellschaft und ihrer ideellen Zustände darf uns nicht dazu verführen, den Rhythmus ihrer Bewegung fatalistisch zu lähmen. Wir spotten der Müdigkeit und Resignation, die in der gedankenlosen Warnung liegt, die neue Schule vor der neuen Gesellschaft zu bauen und behaupten: Wir haben schon heute die Schule, die wir wollen. Das Budget ist eine finanzielle Angelegenheit, vor allem aber eine politische. Länder und Gemein-

den mit kulturfortschrittlicher Mehrheit könnten, besäßen sie Einsicht und Willen genug, Musteranstalten errichten, die überzeugende Beispiele für eine allmähliche Umwandlung des gesamten Schulwesens schüfen, je nach Ausbreitung und Macht des neu gewonnenen Erziehungsgedankens.

Nach der Reichsverfassung kann der weltlichen Schule die Gleichberechtigung nicht versagt werden. Soll sie aber vollendeter Schultyp werden, dann muß sie zur neuen Form einen neuen Inhalt tun. Sie muß als Gemeinschaftsschule schulpolitisch und pädagogisch die Führung übernehmen. Erst dann wird sie ihre werbende Kraft entfalten und die Gleichberechtigung erzwingen, die ihr von der Öffentlichkeit und Gesetzgebung heut noch versagt wird. Die Bewegung um die weltliche Schule ist zum Tode verurteilt, wenn sie nichts anderes als eine Begleiterscheinung der „Kirchenaustrittsbewegung“ wäre. Der letzteren fehlt es, leider, an Kraft, Wärme und Überzeugung, sie muß innere Impulse erhalten. Trotzdem sich die große Menge der Gebildeten und Naiven längst vom Zwang kirchlicher Dogmatik befreite, bringen nur wenige die Kraft auf, sich nunmehr von den Kulthandlungen und Zeremonien, dem priesterlichen Apparat eines äußeren Kirchentums zu trennen, das seit den Tagen deutscher Mystik als wahrhaftiger Ausdruck christlich-religiösen Empfindens nicht mehr gilt. Die Unausgeglichenheit, die Kraft- und Ideenlosigkeit unserer Kultur sind schuld daran, daß das Volk immer wieder einer politisch-kirchlichen Hierarchie zum

Opfer fällt. Traditionelles Denken liegt tief im Unterbewußtsein gebunden, alte Gewohnheiten sind in den Tag verstrickt. Eine Welt mag vorübergehen, die Trägheit der Erbmasse steht wieder auf und lähmt alle Kräfte, die unserm Oberbewußtsein zeitweilig eine andere Richtung und einen neuen Inhalt geben. Wie der Mensch die Qualen des Krieges leichtfertig vergißt, politischen Verrat der Parteien und Regierungen übersieht, so überläßt er an bürgerlichen und familiären Feiertagen seine Gewissensnot, die Schalheit und Flachheit eines ihm fremden Ritus, den er weder versteht noch zu beleben vermag. Arbeiter, Angestellte, Beamte, die nach ihrer wirtschaftlichen Lage in spontaner Opposition zur kirchlichen Gewalt stehen, weil sie den klaffenden Widerspruch zwischen organisiertem Kanzelchristentum und dem der schlichten, einfachen Gesinnung tausendfach an sich erfahren, folgen jedem Zeremoniell, ohne das leiseste Empfinden für die Unwahrscheinlichkeit ihrer Handlungen zu besitzen. Kulturell hochgebildete Menschen, deren geistige Unabhängigkeit über jedem Zweifel steht, trennen sich unter dem gesellschaftlichen Druck nur schwer von der Kirche, dieser rein „irdischen Veranstaltung des Christentums.“ So fehlt fast überall die Bekennerkraft zu einer echten und vertieften, eigenbetonten Gläubigkeit, überall die Bildkraft einer persönlichen Weltanschauung.

Die neue Schule gibt diese Kräfte frei. Sie führt das religiöse Problem in das Gesamtproblem der seelischen und geistigen Entwicklung der Jugend

hinüber. Daraus ergibt sich, daß mit einem Moralunterricht, der vielfach in der weltlichen Schule an die Stelle des Religionsunterrichts rückt, wenig oder nichts gewonnen wird, kaum ein Wandel im Lehrgut, geschweige eine Vertiefung unseres sittlichen Einflusses auf die Jugend. Sitten, Gewohnheiten und Gebräuche können nur in lebenswichtiger, geordneter Arbeit, in dem Muß einer innerlich und äußerlich verbundenen Gemeinschaft lebendig werden und zur normativen Geltung gelangen. Sie werden um so reiner und stärker sein, je höher das Niveau dieser Gemeinschaft sich bewegt.

Nur dann also, wenn die weltliche Schule die volle Freiheit des modernen Erziehungsprogramms übernimmt, wenn sich ihre Glaubensfreiheit zur allgemeinen Willens- und Entwicklungsfreiheit der Jugend weitet, wird sie die Weltanschauungsfrage lösen. Dann hat sie Raum für die belebenden Kräfte, die den Menschen über das Begriffliche und Greifbare hinausheben, ihn hinwegführen an Ursprünge und Anfänge, und ihn jener Einheit zurückgeben, aus der Spekulation ihn entließ. Alle leisen und stärkeren Nötigungen zur verfeinerten Lebenserfassung, zur Lebensbetrachtung und Lebensbesinnung, zum Versenken in das Wesentliche, entstehen allein im Arbeits- und Lebensablauf einer Gemeinschaft, nicht im vagen unterrichtlichen Unterhaltungsspiel willkürlich angelegter Stunden; der Wille, Zusammenhänge zu durchforschen, gewonnene Erkenntnisse zu formulieren, erregende Erlebnisse zu gestalten, entspringt der vitalen Gesamtkraft

dieser Gemeinde. Unbewußt verpflichtet sich dann das besondere Leben mit dem allgemeinen, zieht es, ist es stark genug, die Welt in ihrer Größe und Unendlichkeit zu sich und in sich herab. Jugend hat noch keine Weltanschauung, aber ein unstillbares Verlangen nach ihr. Die Sehnsucht wühlt sie auf. Das macht sie sowohl stark und zuversichtlich, als empfindsam, grüblerisch und still. Kein Bekenntnis kommt dem Bedürfnis der Jugend entgegen, erfüllt ihr Denken und Fühlen. Konfessioneller Druck zerstört ihre Gemeinschaft, beunruhigt ihre Arbeit, zerreißt ihre Andachten, entstellt ihre Feste. Die wahrhaftige Schule kann nicht anders als weltlich und die weltliche Schule kann keine andere als die einer Gemeinschaft sein.

10. Die politische Erziehung der Jugend

Nach der Machtstellung der Parteien und den Zweckzielen ihrer Interessen wird die Aufgabe der Politik immer verschieden bestimmt werden. Ob sie je so flach und äußerlich aufgefaßt wurde, wie es gegenwärtig der Fall ist, wagt niemand zu entscheiden. Das eine aber wissen wir: Verzichtet die Politik darauf, Ideen zu realisieren, läßt sie sich zur bloßen „Kunst des Möglichen“ herabdrücken, dann ist sie im wesentlichen nichts anderes, als die herausgebildete Methode eines Machtausgleichs wirtschaftlicher Gruppen, stellt sich das Resultat ihrer Kämpfe als ein

nüchternes Ergebnis geschäftlicher Kalkulationen dar. Die Jugend in dies „unpolitische“ Getriebe der Parteien hineinzuzerren, heißt sie verderben, die Schule unter den Willen egoistischer Parteien zu beugen, heißt sie verraten. Politische Katechismen und Dogmen sind wie die kirchlichen der geistige Tod für die Jugend. Und doch bedarf die Gesellschaft eines politisch bewußten Nachwuchses, muß die Gesellschaft politisch erziehen, d. h. politischen Sinn entfachen, ihre Jugend politisch denken lassen. Schon in dieser Formulierung steckt der Gegensatz zur heutigen Auffassung der Schule, die annimmt, politisch zu erziehen, wenn sie staatsbürgerlichen Unterricht erteilt. Sie bewegt sich auch hier in dem Irrtum, der ihr überall zum Vorwurf gereicht, daß Leben, politisches Leben, lehrbar sei. In demselben Augenblick, da sie Leben bringen möchte, zerstört und vernichtet sie es wieder. Der Jugend fehlt jedes Interesse für das politische Gebaren der Erwachsenen, weil sie ohne Erfahrung ist und eine Beteiligung ihrer Sachinteressen in den politischen Kämpfen nicht unmittelbar für sie erkennbar ist. Daß sie leicht und gern parlamentarische Gebräuche nachahmt, daß sie mit Neugierde durch die Parlamente geht, daß sie mit lautem Beifall oder mißfälligen Äußerungen die Wahlaufzüge auf den Straßen begleitet, entspringt keiner echten Gefühlsanteilmahme, sondern ihrer natürlichen Spiel-, Sensations- und Schau lust. Die Beteiligung an feierlichen Prozessionen oder den Sinn gefangen nehmenden Messen bedeutet noch keine innere Teilnahme am kirchlich-religiösen

Geschehen, ist nicht Ausdruck eigenen religiösen Lebens. Erst wenn Politik Gegenstand und Bestandteil jugendlicher Arbeit und Erfahrung wird, können wir uns Wirkungen einer politischen Erziehung bei der Jugend versprechen.

Politik ist in Wahrheit die Kunst, in der menschlichen Gesellschaft die Voraussetzungen für das Entstehen natürlicher und glücklicher Lebensformen zu schaffen, die den Gesamtbedürfnissen der Glieder der Gesellschaft entsprechen. Die Summe dieser Lebensformen, der Veranstaltungen, Einrichtungen und Institutionen der Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst und des Rechts, in Einheit mit dem sich in ihnen und an ihnen auswirkenden Leben, ist die Kultur. Die Höhe dieser Kultur hängt im wesentlichen von der Weitsichtigkeit und Weisheit der politischen Maßnahmen ab, die die Gesellschaft durch ihre Führer und Vertreter trifft. Aus allem ergibt sich, daß die Schule, in demselben Augenblick, da sie sich als Gemeinschaft, d. h. als eine eigenwillige und eigenlebige Gesellschaft konstituiert, zu einem politischen Organ wird, dessen Glieder von politischen Kräften erfüllt und erregt werden: Die Schulgemeinde gibt sich Gesetze, stellt sich Aufgaben und bestimmt die Wege ihrer Lösung; sie ordnet das Verhältnis ihrer Glieder zu der Gemeinde, schafft Einrichtungen für ihre Wirtschaft, entscheidet über ihren Haushalt und regelt den Arbeitsgang, d. h. also im begrenzten Sinn ihre Produktion und Konsumtion; sie befindet, soweit sie zuständig ist, über alle äußeren und inneren Angelegenhei-

ten ihrer Bildungsinstitutionen, beschließt über die Fragen ihrer eigenen Gerichtsbarkeit, plant und organisiert Feste, vollzieht alle notwendigen Wahlen; kein lebenswichtiges Gebiet entzieht sich ihrer Verantwortung. Die Schule ist also im ernstesten Sinne des Wortes politisiert, sie überdenkt ihre Existenz und arbeitet an der Entwicklung, Förderung und dem Aufbau ihres gemeindlichen Wesens, die Interessen auch ihres letzten Mitgliedes wahrnehmend und schützend.

Die Schüler gewinnen somit Maßstäbe für ein allgemeines, öffentliches Recht, erhalten Normen für die Beurteilung einer wirtschaftspolitischen und kulturpolitischen Situation, bekommen Einblick in das Wesen und Unwesen von Parteien, verstehen die notwendigen Ursachen ihrer Bildung, erkennen ihren Sinn und handhaben die Formen ihrer Vertretung; sie wägen in reifer Verantwortung ab zwischen dem allgemeinen und Einzelinteresse und überblicken alle Gefahren, die der Gemeinschaft drohen; sie büßen für Fehler, gehorchen geschriebenen und ungeschriebenen Gesetzen und werden erfüllt von Traditionen. Ihre Sitten erfahren eine charaktervolle Ausprägung. Gemeinschaftsethik ist somit kein leerer Begriff, sie deckt sich ihrem Inhalte nach mit dem Sinn lebendigen ernststen Lebens. Von der durch sie erfaßten Jugend muß ein Moralunterricht als lästigste Tendenz abgewiesen, ein staatsbürgerlicher Unterricht, soweit er gesinnungsbildend wirken soll, als aufdringlich und überflüssig verworfen werden. Politische Anstands- und Sittenübun-

gen wären für die Erwachsenen, Parlamentarier, Richter, Lehrer, Volkswirtschaftler, für alle Stände und Berufe nicht minder wichtig und notwendig, wenn man sich von ihrer Wirkung auch nur halbwegs einen nachhaltigen Einfluß verspräche. Das Recht wird nicht gesetzt, es bildet sich im Massenempfinden und ist der Niederschlag in einem allgemeinen, öffentlichen Bewußtsein. Der Richter spricht darum nicht Recht, sollte wenigstens nicht Recht sprechen, er muß das Recht suchen. Schlechte, gewissenlose, egoistische Politiker machen Politik, gute Politiker bauen an Dingen und Sachen, und das Ergebnis ihres Wirkens und Handels ist Politik. Politische Illusionisten tragen Gedanken an die Organisationen und Einrichtungen der Gesellschaft heran, Schöpfer und Schaffende in der Politik erkennen die Bewegungsgesetze der Gesellschaft und erfinden Mittel zur Veredelung ihres Bedarfs und zur gerechten Verteilung ihrer Güter und Erzeugnisse. Wenn Politik das Widerspiel aller Lebens-, Arbeits- und Bewegungsvorgänge in der Gesellschaft ist, so ist der Politiker ein bewußter Mitspieler im Spiel dieser Kräfte und als solcher ein Mitlebender und Mitwirkender. Der bestehende Dualismus zwischen der politischen Person und der zu politisierenden Sache ist der katastrophale Verderb unserer heutigen Politik und die wahrhaftige Ursache ihrer Impotenz und ihres Verfalls. Je weiter sich der Politiker von der Realität der Gesellschaft entfernt und sich in das Intrigenspiel von Mensch und Parteien verliert, je mehr er die Formhandhabung

PH

des Parlaments zum Selbstzweck erhebt, er den Rhythmus und Impuls der Gesellschaft nicht mehr spürt, desto üppiger wird seine Rhetorik, desto glänzender seine Dialektik. Wie das lebendige Recht in der formalen Rechtsprechung erstirbt, so das politische Recht, die lebendige Praxis in der Wortkunst des Parlaments. Es droht der Gesetzgebung, diesem gewaltigen Lebensgestaltungsprozeß eines Volkes, dauernd die Gefahr, in den engherzigen Programm- und Interessenkämpfen der Parteien unterzugehen!

Die Schule muß darum Menschen mit politischem Sinn und mit politischen Energien Vorbilden. Sie muß Menschen entlassen, die sich die Einheit im Denken und Handeln bewahrten, die die Gemeinschaft als Organ und Organismus empfinden und Verantwortungsgefühl genug besitzen, nicht roh und eigensüchtig in innere Vorgänge einzugreifen; Menschen, die Kraft und Können genug besitzen, das Sachbedürfnis zu befriedigen, Personen und Dinge voneinander zu trennen; die Intelligenz und Erfahrung genug besitzen, ein Gemeinwesen zu überblicken und die Mittel zu erkennen, Vorteile zu nutzen, Entwicklungen zu fördern, Neues zu schaffen; Menschen, bei denen sich als persönlichste Erfahrung die Grundüberzeugung ausgebildet hat, daß das Interesse der Gesamtheit das Interesse des einzelnen ist und daß die höchstmögliche Entfaltung individueller Eigenschaften die Vermehrung der Gesamtkraft und damit die Erhöhung der gesellschaftlichen Leistung und Wohlfahrt bedeutet. Der Gemeinschaftsmensch ist ein politischer Mensch. In ihm erfährt

die erwachsene politische Gesellschaft ihre Verjüngung, an ihm Heilung und Gesundung. Die Gemeinschaftsschule ist eine Vorschule der Politik. Sie ist in ihrem Wesen, in ihrer Struktur politisch, nicht in der Färbung. Ihre Menschen sind Politiker, ohne Funktionäre oder Agitatoren zu sein. Proselyten kennt die Gemeinschaftsschule nicht. Der Jugendliche wechselt bei seinem Übertritt ins politische Leben lediglich das Gebiet seiner Erfahrung, bringt aber alle aufbauenden intellektuellen und moralischen Kräfte mit, um nunmehr die entscheidende Gestaltung seines politischen Weltbildes zu beginnen. —

III. Darstellung und Organisation der Gemeinschaftsschule

I. Programm und Aufbau der Gemeinschafts- schule

Gewiß ist Bildung, das körperlich-geistige Gebilde, das wir als „Ich“ in den Raum stellen, zunächst etwas Individuelles. Aber es wäre nicht entstanden, wenn es sich nicht aus einer Substanz hätte formen können. Dies Allgemeine, das da ist vor jedem Individuum und von dem dies selbst nur eine Prägung darstellt, ist die gesellschaftliche Bildungssubstanz, an der wir alle teilhaben. Je feiner die Struktur dieser „allgemeinen Vernunft“, je kultivierter, d. h. mehr durch „gestaltet“ und durch „gebildet“ das uns allen Bewußte ist, desto differenzierter ist das individuelle Bewußtsein, desto reichere Möglichkeiten für seine Entwicklung und für die Verfeinerung seiner Durchdringungskräfte findet es vor. Bildungsprobleme sind darum Massen- und Gesellschaftsprobleme. Aufgabe der Bildungsveranstaltungen ist es, das in der Masse bewegte Quantum schöpferischer Energien lebendig zu machen und flüchtig zu erhalten. Unsere auf das Materielle und Stoff-

liche gerichteten Methoden ließen dies unbeachtet. Sie verschütteten die wache Intelligenz und vernichteten ihre Reimbereitschaft. Anstatt die Begabungen rückhaltlos freizugeben, damit sie sich konstituierten, nivellierte und unterdrückte man sie, verhinderte man starke, individuelle Formbildungen des universellen Bewußtseins.

Die gemeine Intelligenz ist keine Abstraktion, sondern eine Realität. Sie ist aber auch keine Objektivierung, obwohl sie an Sachen und Einrichtungen der Gesellschaft erkennbar wird (das Wort „objektiver Geist“ ist eine unzulängliche Formulierung). Sie ist organisch einheitlich und doch gleichzeitig individuell in uns allen. Ohne in die Metaphysik zu geraten, könnte man sagen: indem wir denken, denkt die gesellschaftliche Intelligenz. Die unendliche Sinneserfahrung und die Denkschöpfungen der Einzelnen als Gesamtheit erhalten, ändern und bewegen sie. Ihre individuelle, quantitative und qualitative Abwandlung ist gering, kaum meßbar. Die kühnsten Entdeckungen und sensationellsten Ergebnisse individuellen Denkens waren vorbereitet. Gefühls- und Empfindungsergebnisse sind nicht original, selbst wenn sie die Massen spontan erregen und Formen des gesellschaftlichen Lebens zerbrechen. Der Rhythmus geistiger Entwicklungen ist der Lebensrhythmus, dessen Gesetzmäßigkeit erst über Generationen hinweg in unendlicher Zeitenfolge erkennbar wird.

Diese relative Konstanz alles geistigen Geschehens, die den Begriff der Entwicklung nahezu aufhebt, ist um so schwerer für uns faßbar, als das Sein der Gesellschaft in

jedem Individuum immer aufs neue wieder entsteht. Es muß, trotz aller Vererbungen von Dispositionen, Anlagen und Vermögen, nach seinem reellen und dynamischen Gehalt vom Einzelwesen durchaus neu gebildet werden. Nicht angeeignet werden. Der individuelle Wachstumsvorgang ist ein organischer Prozeß, wie der Wachstumsprozeß der Gesellschaft, wie Wachstum in der organischen Welt überhaupt. Diesen Einzelprozeß natürlich verlaufen zu lassen, ist das Problem der Erziehung. Da man ihn, gegen die Natur, autoritativ und gewaltsam zu lenken versuchte, versagten alle Erziehungsmaßnahmen. Ist nun aber der individuelle Reife- und Werdeprozeß die auf kurze Zeit zusammengedrängte Gattungsentwicklung, dann kann der Einzelentwicklungsgang in seinen verschiedenen Phasen nicht anders als einheitlich und unter denselben Bedingungen verlaufend gedacht werden, d. h. also, müssen für Jugend und Alter Bildungsmethoden und Entwicklungsfaktoren, wenn auch variiert, im wesentlichen gleich sein. Im anderen Fall wird die Kontinuität unterbrochen, hört die organische Entwicklung an entscheidenden Übergangstellen, wie bei der Schulentlassung, jäh auf. Sie wird dann nach längerem oder kürzerem Stillstand wieder einsetzen, um kräftig und entschieden die unterbrochene Linie wieder aufzunehmen oder in eine neue Richtung umzubiegen. In katastrophalen Fällen tritt ein Zusammenbruch ein, von dem sich das Individuum nicht oder nur schwer erholt. Der Kräfte- und Zeitverlust, der bei einer sprunghaften Entwicklung naturgemäß entsteht, hat

auf jeden Fall Rückschläge und gefährliche Rückbildungen zur Folge. Um das zu verhüten, müssen die Erfahrungsgebiete der Erwachsenen soweit nur irgend möglich der Jugend zugänglich gemacht werden, damit der Lauf ihres Lern- und Entwicklungsprozesses geradlinig in den der Erwachsenen einmündet.

Wo aber lernt der Erwachsene, wo unterrichtet er sich, wo sammelt er seine Erfahrungen, wo denkt er, wo lebt er, wo aktiviert und verwirklicht er sich? In seiner Arbeit, in seiner Wirtschaft, den Werkstätten, Fabriken, Laboratorien und Bibliotheken; überall dort, wo er die gewaltigen Mittel seiner materiellen und geistigen Existenz erzeugt, in der Industrie, dem Handel, der Landwirtschaft, in Wissenschaft, Kunst und Technik; überall dort, wo er unmittelbar an den lebendigen Organisationen und Einrichtungen der Gesellschaft aufbauend tätig ist. Ein unermessliches Erfahrungsgebiet liegt als ununterbrochener Kräfteanreiz vor ihm. Indem er die Umwelt besiegt und bewältigt, wandelt er die Gesellschaft, formt er sich, gestaltet er seine Innenwelt. Wachstum ist Folge und Ergebnis seiner Arbeit.

Gegenüber solchem Arbeits-, Entwicklungs- und Bildungsprozeß erscheint die Schule als eine hilflose, ohnmächtige Institution, die zur Erziehung des gesellschaftlichen Nachwuchses völlig unzureichend ist. Es überkommt uns die Gewißheit unabweisbarer Notwendigkeit, daß mit dem Um- und Neubau der Schule sofort begonnen werden muß, in dem Sinne, daß eine Angleichung der Lebensfor-

men unserer Jugend an die der erwachsenen Gesellschaft erfolge. Wo die Gesetzgebung unter dem Einfluß der kirchlichen und politischen Orthodoxie steht, wird ein Bekenntnis zur naturgemäßen Erziehung nicht erwartet werden können. Bürgerliche Regierungen aber von Kultur und Bildung, sozialistische Regierungen, deren Anhänger unter dem gesellschaftlichen Vorurteil besonders zu leiden haben, deren unterdrückte Jugend den Willen zur Freiheit um so heftiger und stürmischer äußern, je unerträglicher der Kontrast zwischen ihrer proletarischen Situation und dem apodiktischen engbürgerlichen Bildungsprogramm sein wird, kommen zur Einsicht. Die Reform der Schule ist kein parteipolitisches Experiment, sie ist eine Angelegenheit und Aufgabe der Volkswirtschaft, der weisen Ökonomie unserer lebendigen Volkskraft. Sie wird nur deshalb zum Brennpunkt politischer Kämpfe, weil die Parteien mit der Freigabe der Jugend ihren Einfluß glauben dahingeben zu müssen. Solange der erbitterte Kampf um die Jugend andauert, solange er nicht bis zum Eintritt der persönlichen und staatsbürgerlichen Reife vertagt wird, solange gibt es keine Möglichkeiten der Verständigung, solange werden herrschende und beherrschte Parteien, kirchliche und nichtkirchliche, bourgeoise und proletarische, unversöhnlich einander gegenüberstehen, solange wird der Sieg oder die Niederlage einer Klasse zugleich der Sieg oder Untergang ihres Schulideals bedeuten. Wer die neue Schule nicht will, will diese unabänderliche Tatsache. Dann aber auch fort mit jeder politischen Sentimentalität,

fort mit aller Unaufrichtigkeit und Verstecktheit. Ein offener Kampf um die politische Bekenntnisschule ist der entscheidenden Gestaltung des Reichsschulwesens dienlicher als das heimliche, vergiftende Ringen um eine wehrlose Jugend. —

Vom erziehungswissenschaftlichen und kulturpolitischen Standpunkt aus bedeutet das Programm der neuen Erziehung einen Umsturz. In der Praxis ergibt sich vielfach ein überraschend einfacher Tatbestand. Würde man aus dem Stadium der theoretischen Erörterungen und Kämpfe heraustreten und ernstlich einen Versuch einleiten, der Widerstand gegen die Schulreform würde schneller vergehen, als wir einstweilen anzunehmen wagen. Es sträubt sich im Grunde kein vernünftiger Pädagoge, die „Unterrichterei“ mitsamt den verhängnisvollen Lehrplänen und Lehrzielen, den Stunden- und Stoffplänen, den toten Lehrmittelanhäufungen und leblosen Sammlungen aufzugeben und an ihre Stelle Bildungsgelegenheiten zu setzen, die dem Kinde selbständige Arbeitsgelegenheit und natürliche Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Modern ausgestattete höhere Schulen und begünstigte Volksschulen haben alle Einrichtungen, die zur ersten Umwandlung des Unterrichtsbetriebs notwendig sind. Sie haben Arbeitsräume für die verschiedenen Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts, sie haben Räume für reiche Sammlungen, sie haben Demonstrations- und Hörräume für jede Art theoretischer Arbeit, sie verfügen über Werkstätten für Holz-, Papier- und Metallarbeiten, sie haben mehr oder

minder vollständige Bibliotheken, sie haben Festsäle, Säle für Pflege moderner Gymnastik, haben Küchen und Schulgärten, haben Ferien- und Sommerhäuser. Schüler und Lehrer betreiben alle Arten von Sport, unternehmen Wanderungen und Reisen oft bis ins weite Ausland. Sie verlegen ihren Unterricht in Museen, Fabriken und andere Stätten öffentlicher Arbeit. Einrichtungen wie Schüलगemeinde, Elterngemeinde, Schülergerichte beleben das Gemeinschaftsgefühl. Die alte Schulform ist bereits durchbrochen. Es fehlt nur der einheitliche Plan und der große Gedanke, die alles innerlich zusammenfügen. Sowie das Neue, das bereits mitten unter uns ist, nach leitenden Ideen und beherrschenden Grundsätzen ausgebaut wird, ist die Entwicklung vollzogen.

In der folgenden Zusammenfassung sei nunmehr der Versuch unternommen, in programmatischen Sätzen und kurzen Übersichten die Organisation und das Leben der Gemeinschaftsschule wiederzugeben:

1. Grundsätze und leitende Gedanken. Die Schule ist nicht Unterrichts- und Erziehungsanstalt, sondern Lebensstätte der Jugend, eine Freistatt jugendlichen Schaffens und jugendlicher Lebensgestaltung. Darüber hinaus hat sie ihre soziale Funktion als Volksbildungsanstalt aufzunehmen. Die Schule ist eine aus innerer Notwendigkeit erwachsene einheitliche Kulturveranstaltung vom Kindergarten bis zur Hochschule, für die Jugend wie für die Erwachsenen. Jugend und Erwachsene mit ihren Führern und Lehrern bilden die

große Schulgemeinde, die das Leben der Schule umschließt. Das Jugendhaus wird zum Volkshaus. Die Klassenverbände werden in Lebens- und Arbeitsgemeinschaften umgewandelt. Sie fordern den Dienst an der Gemeinschaft und üben im Geist der Gemeinschaft Dienst am Kinde. Unter den Wechselkräften des individuellen und des gesellschaftlichen Seins wächst in ihnen der soziale Mensch heran. Die Schule ist kein Werkzeug kirchlicher und politischer Parteien, sondern Subjekt eigener Lebensäußerungen. Der frei in der Gemeinschaft aufgewachsene Mensch wird zum charaktervollen Vorkämpfer der Ideenwelt aller unfreien und unterdrückten Klassen. Sozialismus ist ihm Gesinnung und Tatbedürfnis, nicht Wort oder wandlungsfähige Parteimeinung. Als Bildungsstätte der Jugend und breiter Massen der Bevölkerung ist die Schule Kulturausdruck der Volksöffentlichkeit, als Hort und Pflegstätte wahrhaft sozialer Gesinnung zugleich eine Manifestation der großen Menschheitsgedanken, des Völkerfriedens und der Völkerversöhnung.

2. Die Ablösung der Unterrichtsschule durch die Schule der Erfahrung. Die Wirtschaft der Schule ist selbständig, ihre Werkstätten werden zu einer Einheit zusammengefaßt. Der Staat setzt die Mittel des Haushalts nach Normsätzen fest. Für zweckentsprechende Verwendung bleibt die Schule den Aufsichtsbehörden verantwortlich. Über diese Begrenzung hinaus genießt sie volle

Wirtschaftsautonomie. Sie produziert Gegenstände des täglichen Bedarfs und befriedigt je nach großstädtischen oder ländlichen Voraussetzungen tatsächliche Lebensbedürfnisse des Kindes, der Familie, der Schulgemeinde. Die Schüler sollen beginnen, den gewaltigen Produktionsprozeß der Volkswirtschaft durch Einordnung ihrer individuellen Arbeit in die Gemeinwirtschaft zu begreifen. Sie tischlern, schlossern, glasern, buchbindern, drucken, weben, treiben Feld- und Gartenbau. Grundsätzlich bleibt ihnen keine Arbeit, keine Tätigkeit verschlossen, die bildende Welt der Erfahrung steht ihnen offen. Theoretische Nacharbeit ersetzt den heut von Sache und Anschauung losgelösten Unterricht. Die Gefahr der Industrialisierung der Schule wird bewußt gemieden. Obwohl die Arbeit der Schule auf Gebrauchs- und Nutzwert eingestellt ist, um ihre starken Schaffensantriebe von den realen Bedürfnissen her zu empfangen, so interessiert sie dennoch weniger das fertige Produkt, als der Entstehungsweg jedes einzelnen Produkts und das Beziehungsverhältnis des jugendlichen Arbeiters zu seinem Arbeitsprodukt. Die Kenntnisse und Erkenntnisse, die er gewinnt, die Sinnesentwicklung, die er erfährt, die ästhetischen und ethischen Kräfte, die er bildet — immer bleibt das subjektive, ideale Moment des Arbeitsvorganges das Überlegene. Die Wirtschaft der Schule ist beweglich und relativ wohlhabend genug, daß das Arbeitsprodukt um seiner selbst willen gewollt werden kann, daß es mißlingen darf, daß es vernichtet werden darf. Eine verfehlte Arbeit hat unter Um-

ständen größere Erfahrungs-, Erkenntnis-, Wissens- und Empfindungswerte für den Schüler, als die vollendetste Nußarbeit. (Sein Verantwortungsgefühl gegenüber dem Material und den Werten der Gemeinschaft wird trotzdem peinlich gepflegt.) Aus falsch geübter Sparsamkeit und einer engherzigen Statsführung heraus darf die Bedarfssarbeit nie zur dumpfen Zwangsarbeit für die Jugend werden. Die Schule verfügt unter Einschluß der Mitarbeiter aus Eltern- und Freundeskreisen über so viel Hilfskräfte, daß die Gefahr, jugendliche Arbeit zur entseelten Industrie- und Fabrikarbeit herabzuwürdigen, auf jeden Fall beseitigt ist. Ebensowenig darf aus Bequemlichkeit, Gewöhnung und Trägheit der Jugend heraus die Geistesarbeit durch ein Übermaß von Handarbeit gelähmt oder zurückgedrängt werden. Die Minderung der geistigen Aktivität könnte für die innere Entwicklung des Schullebens die verhängnisvollsten Folgen haben und für die Jugend wie für die Gesellschaft Gefahren heraufbeschwören, denen gegenüber die intellektuellen Schäden der heutigen Schule vielleicht geringer wiegen würden.

3. Die geistige Konsolidierung bleibt mithin Hauptaufgabe der Schule. Die äußere Wirtschaft ist ihr gegenüber die unverrückbare Realität des Gemeinschaftslebens. Wie der Lebenskampf der Gesellschaft die Basis ihres Seins, ihrer Wirtschaft und Kultur ist, so muß, nach Größe und Format verschieden, der Lebenskampf (nicht Brotkampf) Grundlage der jugendlichen Gesellschaft sein. Nur so vermag sich die Jugend die körper-

lichen und geistigen Fähigkeiten anzueignen, deren sie bei ihrem Lebensantritt notwendig bedarf. Nur so auch findet das geistige Leben der Schule eine untrügliche Basis, auf der es sich erhebt und als deren Überbau es erscheint. Der jugendlichen Wirtschaft entspricht eine jugendliche Kultur, deren Gehalt nicht autoritativ unter dem Gesichtspunkt einer illusionären „allgemeinen Bildung“ festgelegt wird, sondern geschaffen und erschaffen wird mit dem unbefangenen Können eines jungen Menschen aus dem ideellen und sozialen Sollen und Wollen der Gemeinschaft heraus, nach freiwilligen Entscheidungen. Die Bildungseinrichtungen, besonders die der Oberstufe, sind darum vollständig. Laboratorien, Arbeits- und Studienräume gewähren dem gemeinsamen Studium wie dem Einzelstudium alle Möglichkeiten der Wahl, Ausbreitung und Vertiefung. Als Begabungsschule (nicht Begabenschule) umfängt die neue Schule in ihrer reichen Quergliederung das gesamte geistige Leben der Jugend. Keine Begabung geht verloren, keine Anlage und Fähigkeit bleibt in den Arbeitsgemeinschaften unentdeckt. Wissenschaftler, Techniker, Künstler finden ihre Arbeitsstelle. Die Geschlechter (Koedukation ist Voraussetzung¹), Temperamente, Typen und Charaktere werden in ihrer Problematik weniger schwierig empfunden, da kein Zwang besteht, sie einem starren System einzuordnen, sie ordnen sich ein. Es kenn-

¹ Die Erziehung ist keine Frage des Geschlechts, sondern die des Menschen. Das Problem der Mädchenerziehung ist darum im allgemeinen Bildungsprogramm notwendig mit enthalten. Ohne Mädchen, ohne Frauen und ihre Führerbegabungen ist eine menschliche Gemeinschaft schlechthin nicht denkbar.

zeichnet die ungeheure Armut der heutigen Schule, daß sie den intellektuellen, enzyklopädischen Typ bevorzugte und mit dem beweglichen spirituellen und dem geruhigen materiellen Typ kaum etwas zu beginnen wußte. In Unwissenheit — Konstitutions- und Charakterforschung kannte sie nicht — unterdrückte sie fremde, ihr unbequeme Begabungen und entzog sich ihren bereichernden Einflüssen. — Arbeits- und Zeitpläne entstehen aus dem notwendigen inneren Ablauf der zu bewältigenden Aufgabe und folgen dem Konzentrations- und Entspannungsbedürfnis des Arbeitenden. Ausgeklügelte Stundenpläne und philologisch erdachte Stoffpläne sind innerhalb der natürlichen Schulordnung undenkbar. — Spiel und Sport dienen der Erholung und Gesundung. Kulturelle und festliche Veranstaltungen geben der Einzel- und Gruppenarbeit Abschluß und Vollendung. Sie sind die Höhepunkte des gemeinschaftlichen Lebens und zugleich sein stärkster Ausdruck. Fortschrittliche Schulen, vor allem die Landerziehungsheime, haben den Wert solcher freien, aufbauenden Arbeit längst erkannt und Vorbildliches geleistet. •

4. Äußerer Aufbau der Schule. Den Aufbau der zukünftigen Schule im einzelnen zu zeichnen, ist natürlich unmöglich. Schon je nach der Lage inmitten der Großstadt, an der Peripherie der Großstadt, in der Provinzstadt, auf dem Lande, wird er sich verschieden gestalten. Vor allem wird die mehr oder minder begrenzte Autonomie des örtlichen Bildungswesens dem Aufbau ein mannigfaltiges Gepräge geben. Eine geradezu zwingende

Gelegenheit, den Schulneubau in Angriff zu nehmen, bieten gegenwärtig die zum Teil großzügigen Städtebebauungs- und Siedlungspläne der Länder und Gemeinden. Nicht nur Kolonien, ganze Städteteile wachsen aus der Erde. Hier könnte und müßte die neue Schulstadt entstehen, das Schulhaus mit seinen Arbeits- und Festsälen, mit seinen Demonstrations- und Experimentierräumen, seinen Hör-, Lese- und Unterhaltungsräumen, mit seinen Schwimm- und Brausebädern, seinen Sport-, Rasen- und Gartenplätzen. Es wäre eine Aufgabe ersten Ranges, dieses Volks- und Jugendhaus, das gleichermaßen der Fortbildung der Erwachsenen wie der Ausbildung der Jugend dient, als Kultur- und Lebensmittelpunkt inmitten der Siedlung, des Bezirks, des Stadtteils, architektonisch zu gestalten. Das Haus wäre zugleich das sichtbare Symbol dafür, daß unsere Jugend nicht isoliert, sondern mitten unter uns, verbunden mit allen unseren Interessen aufwüchse.

Aber auch ohne den erheblichen Aufwand von Mitteln könnte jede Gemeinschaftsschule zum geistigen Mittelpunkt ihres Bezirks werden, Ansätze dazu sind überall vorhanden. Die krasseste Mittellosigkeit der Schulen läßt leider alle Wünsche und Aufgaben unerfüllt. Ein paar tausend Mark jährlicher Zuwendungen über den Haushalt hinaus genügen, den Aufbau allmählich einzuleiten, könnten vor allem die notwendigen Arbeitsmittel beschaffen helfen, durch deren Einsatz der heutige Unterricht bald zum Anachronismus würde. Dann auch wäre die Zeit ge-

kommen, die Inschriften über den Portalen der Schulhäuser auszuwechseln und an die Stelle der inhaltslosen, die Klassen und den Besitz betonenden Bezeichnungen „Gemeindeschule“ und „Höhere Schule“ den schöneren, bedeutungsvolleren Namen „Haus der Jugend“ zu setzen. Er allein schon deutet an, daß die Schule der Stundenexerzitien überwunden und an ihre Stelle die Tageschule sinnvoller Arbeit, ernstester Lebensgestaltung und jugendlicher Freude getreten ist.

Verwaltung und Überwachung der Schulen werden nach folgenden Grundsätzen geregelt: Eine Reihe von Schulen, die eine gemeinsame Aufbauschule als Oberstufe haben, bilden einen geschlossenen Verband, die Schulgemeinschaft. Diese wird vertreten durch den Schulerrat, eine kollegiale Körperschaft aus Vertretern der Einzelschulen (Lehrern, Schülern und Eltern) und Vertretern der Gemeinde und Regierung. Innerhalb der gesetzlichen Zuständigkeit regelt der Schulerrat die Gemeinsamkeiten des Schullebens. Sämtliche Schulräte einer Gemeinde, eines Kreises, einer Provinz bilden die Schulkammer, deren Gesamtheit in der Landesschulkammer die letzte Zusammensetzung erhält. Die Schulkammern stellen den höchsten Ausdruck des Erziehungs- und Bildungswillens der Öffentlichkeit dar.

Nach ihrem Wesen und ihrer Aufgabe sind die Bildungsveranstaltungen der Gesellschaft autonom, befreit von jeder Art bürokratischer, beruflicher und par-

teillicher Bevormundung. Der Staat ist nicht Machthaber ihrer inneren Verfassung, sondern dienendes Organ, belebendes Prinzip im Gesamtaufbau ihrer Arbeit. Gesetze der Schulen sind Bürgschaften dieser Freiheit.

2. Ministerielle Richtlinien und Grundsätze der Gemeinschaftsschulen in Berlin

Laut Ermächtigung des preussischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung durch Erlaß vom 28. März 1923 wurden in Berlin die ersten Gemeinschaftsschulen genehmigt. Am 8. Juni 1923 ergingen durch die zuständige Schulaufsichtsbehörde als amtliche Verfügung die von mir ursprünglich formulierten, mit dem Ministerium Böliß und Vertretern des Provinzialschulkollegiums Berlin gemeinsam beratenen und abgeänderten „Richtlinien und Grundsätze, nach denen die Versuchsschulen (Lebensgemeinschaftsschulen) einzurichten sind“. Sie seien hier im Wortlaut wiedergegeben, da sie dokumentieren, wie weit sich der neupädagogische Gedanke — bei allem Abstand von unseren Endforderungen — trotz der politischen Widerstände und trotz aller in der preussischen Schulgesetzgebung begründet liegenden staatsrechtlichen und juristischen Schwierigkeiten, dennoch durchzusetzen vermochte. Neben dem politisch verantwortlichen Minister sei Männern wie

Becker, jetzigem preußischen Unterrichtsminister, Kaestner, damaligem und jetzigem Ministerialdirektor und Pallat, Geh. Ministerialrat, bei dieser Gelegenheit besonders gedacht.

I. Allgemeine Vorschriften

1. Die Versuchsschulen (Lebensgemeinschaftsschulen) umfassen wie die übrigen Volksschulen 8 Schuljahre¹.

2. Soweit die Erziehungsberechtigten nicht die Erklärung abgegeben haben, daß sie den Kindern, über deren religiöse Erziehung sie zu bestimmen haben, Religionsunterricht nicht erteilen lassen wollen, ist auch in Versuchsschulen Religionsunterricht im Sinne des Art. 149 der Reichsverfassung ordentliches Lehrfach².

3. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen an eine Lebensgemeinschaftsschule versetzt oder an einer solchen beschäftigt, kein Kind darf gegen den Willen der Erziehungsberechtigten in eine Lebensgemeinschaftsschule aufgenommen werden.

II. Von der Arbeit der Lebensgemeinschaftsschule

1. Der gesamte Unterricht wird eingestellt auf die schöpferische Arbeit der Hand und des Geistes. Mit dem

¹ Diese Bestimmung soll keineswegs den Ausbau der Gemeinschaftsschule nach oben unterbinden. Sie war lediglich notwendig, um die Gemeinschaftsschule als Schule des öffentlichen Rechts im Sinne des preußischen Schulunterhaltsgesetzes zu charakterisieren.

² Auch diese Bestimmung war aus rechtlichen Gründen notwendig, praktisch bleibt sie für die Gemeinschaftsschule ohne Bedeutung, weil diese ihrem Wesen nach eine konfessionelle Bindung nicht erträgt.

Grundsatz materieller Bildung wird rückhaltlos gebrochen. Kenntnisse und Fertigkeiten sind natürliche Ergebnisse schaffender Arbeit, nicht Selbstzweck des Unterrichts.

2. Verbindliche Stoffpläne werden nicht aufgestellt. Der ordnende Grundsatz aller Schularbeit ist die Entfesselung schöpferischer Kräfte im Kinde.

3. An Stelle der Lehrpläne tritt der Arbeitsplan der Lebens- und Arbeitsgemeinschaften. Die allgemeinen Bildungsziele¹, die die amtlichen Richtlinien festlegen (allgemeine preussische Lehrplanbestimmungen. D. V.), werden auf der Unterstufe nach vier Jahren, auf der oberen Stufe nach sechs und acht Jahren erfüllt.

¹ Um dieses Wort und die nachfolgenden Bestimmungen des 3. Abschnittes drehten sich besonders hartnäckig die Verhandlungen. Aus pädagogischen, schulrechtlichen und schulpolitischen Gründen glaubte man die vorgeschriebenen Stoff- und Lehrziele der Volksschule als bindend auch für die Gemeinschaftsschulen festlegen zu müssen. Da aber eine solche Bestimmung den Versuch in seinem Wesen aufgehoben hätte, wäre ich im Falle ihrer Annahme gezwungen gewesen, meine Anträge zurückzuziehen. An einer erträglichen Formulierung dieses Abschnittes hing somit das Schicksal der Gemeinschaftsschule. Man einigte sich auf meinen Vorschlag schließlich dahin, an Stelle der „Stoffziele“ den Ausdruck „allgemeine Bildungsziele“ zu setzen und die Zeitintervalle auf 4, 6 und 8 Jahre festzulegen. Blieb trotzdem ein gewisser innerer Widerspruch zurück zwischen diesem Abschnitt und den übrigen Richtlinien und Grundsätzen, so war das tragbar, da die Abschnitte 1, 2 und 4 eindeutige Formulierungen genug enthielten, die zur Interpretation des 3. Abschnittes herangezogen werden konnten. Eine Gefahr zwischenbehördlicher Umdeutungen im übelwollenden Sinne bestand kaum mehr. Ich konnte daher die Verantwortung für das Scheitern der Verhandlungen im Interesse der neuen Schulen und angesichts der sachlichen Haltung des Ministeriums, das unter dem persönlichen Vorsitz des Ministers die Pläne ernstlich förderte, nicht mehr übernehmen.

4. Stundenpläne fallen fort. Für den Fortgang der Arbeit ist das wechselnde Bedürfnis der Gemeinschaft und der natürliche Ablauf der Arbeit selbst, d. h. der aller wissenschaftlichen, künstlerischen und technischen Arbeit innewohnende gesetzmäßige Zwang zur Vollendung entscheidend.

5. Die für die Volksschule vorgeschriebene Stundenzahl wird auf allen Stufen innegehalten und auf die Arbeits- und Lebensgemeinschaften verteilt. Lebensgemeinschaften sind die Stätten des gemeinschaftlichen Lebens und der gemeinschaftlichen Arbeit, Stätten der Allgemeinbildung. In den Arbeitsgemeinschaften weitet und vertieft sich die Allgemeinbildung zur Fachbildung, den besonderen Begabungen und Neigungen der Schüler entsprechend. Arbeitsgemeinschaften können außer für die in der öffentlichen Volksschule lehrplanmäßig vorgeschriebenen Gebiete des Wissens, der Kunst, der Handarbeit und der Leibesübungen auch für fremde Sprachen eingerichtet werden. Eine Übersicht über die an jeder Schule bestehenden Lebens- und Arbeitsgemeinschaften ist zu Beginn jedes Schulhalbjahres von jeder Schule einzureichen.

III. Von der Verfassung der Gemeinschaftsschule

1. Die Lehrer bilden den Lehrkörper, die Elternvertreter der Klassen den Elternauschuß, die Schülervertreter der oberen Stufen den Schülerauschuß, alle zusammen den Schulenausschuß der Schulgemeinde.

2. Der Lehrkörper entscheidet über alle Schulangelegenheiten, soweit sie nicht ausdrücklich der Beschlußfassung besonderer Organe der Schulgemeinde vorbehalten sind.

3. Der Schulleiter hat kein Aufsichtsrecht über die unterrichtliche und erziehliche Tätigkeit der Lehrer. Klassenbesuche macht der Schulleiter als Vorsitzender der Konferenz und in Ausübung der kollegialen Überwachung ihrer Beschlüsse. Wie jeder Lehrer, so ist er in besonderem Maße den Behörden für die Durchführung ihrer Anweisungen verantwortlich. Gegenüber Beschlüssen, die gegen behördliche Anordnungen verstoßen, hat er das Einspruchsrecht¹.

4. Die Lehrer sind in ihrer Arbeit der Konferenz und den Behörden unmittelbar verantwortlich. Sie führen kurze Entwicklungsberichte über ihre Schüler und erstatten der Konferenz, in besonderen Fällen dem Schulausschuß einen Arbeits- und Lebensbericht ihrer Klasse.

5. Der Elternauschuß ist die Vertretung der Elternschaft, er nimmt an allen Fragen des Schullebens beratend und mitarbeitend teil. In eigenen oder mit Lehrern gemeinsamen Ausschüssen widmet er sich vornehmlich der Jugendwohlfahrtspflege und den Fürsorgebestrebungen. Der stellvertretende Vorsitzende des Elternauschusses (Vorsitzender ist der Schulleiter, D. V.) muß ein Elternvertreter sein.

¹ Auf Grund des Gesetzes der neuen Stadtgemeinde Berlin 1920 konnten allgemein gültige Bestimmungen über Art und Form des Wahlverfahrens bei der Bestellung des Schulleiters nicht erlassen werden.

6. Der Schülerschuß wird in allen Angelegenheiten, in denen die Meinung und die Auffassung der Jugend selbst gehört werden muß, insbesondere in Sachen der Schulordnung und der Schulzucht, befragt. Er setzt sich aus Vertretern der oberen Klassen zusammen.

7. Der Schulausschuß ist das Bindeglied zwischen Schule und Elternschaft. Er wird in allen wichtigen und bedeutenden Fragen des Schullebens von dem Schulleiter einberufen.

8. Die Schülergemeinde (Mittel- und Oberstufe) tritt monatlich einmal zur Unterhaltung und zur gemeinsamen Aussprache zusammen.

9. Die Gesamtheit der Lehrer, Eltern und Schüler bilden die Schulgemeinde. Diese ist der bewußte Träger des Schullebens und ein Bildungs- und Kulturmittelpunkt des örtlichen öffentlichen Lebens. — —

Liegt das Programm der Gemeinschaftsschule nach seinem wesentlichen Gehalt auch tiefer begründet als es nach den Richtlinien erscheint, so bedeutet seine erste amtliche Formulierung für den Schulfortschritt dennoch einen kaum erwarteten Erfolg. Die Verhandlungen über die Richtlinien hatten sich 1¹/₂ Jahr hingezogen. Ihre Durchführung entfachte die schweren schulpolitischen Kämpfe Berlins, die nach abermals 1¹/₂ Jahren dazu führten, daß ich vom Kampf- und Arbeitsplatz verdrängt wurde. Die Gemeinschaftsschulen aber blieben. —

3. Neue Lehrer

Meister der Schule, wahrhaftige Schul-Meister gibt es selten, und wo sie sind, werden sie uns nicht durch Seminare und Akademien geschenkt. Sie leben frei in allen Berufen, und nur Menschen, die in ihrer engsten Umgebung des „Meisters“ Werk teilhaftig werden, wissen um sie und zehren von der Kraft, die auf sie überwirkt. Die ganze Lebensfremdheit der Schule wurde wesentlich durch die unüberwindliche Scheu hervorgerufen, pädagogische Begabungen vom Fleck her zu berufen, wo sie sich befanden, in Hör- und Lehrsälen, in Ateliers, Werkstätten und Fabriken, in den Bureaus der Verwaltungen, den Organisationen der freien und beamteten Berufe, in Handel, Verkehr und der gesamten Wirtschaft. Man glaubte Bildung und Kultur verfallen, wenn „Laien“ ohne staatliche Ausweise zur Mitarbeit an der Schule berufen würden. Selbst dann noch, wenn diese Mitarbeit freiwillig und ohne Entgelt aus Begeisterung und Freude an der Sache geleistet wird, tragen die Schulverwaltungen aus formalen Gründen entscheidende Bedenken. Auf diese Weise verdirbt die Schule in Isolierung und geistiger Inzucht. Die Meister des Mittelalters, ihre Schüler und Handwerker, haben weder Schule noch Seminare gesehen, und doch würden wir uns glücklich preisen, wenn die Kräfte ihrer Kultur noch einmal über uns kämen. Die stärksten und feinsten pädagogischen Begabungen liegen brach neben der Schule, die die Bereicherung und Vertiefung durch sie

entbehrt und glänzende menschliche Eigenschaften und Werte kulturschöpferischer Arbeit ignoriert.

Und die Lehrerschaft braucht Bundesgenossen und Mitarbeiter. Sie hat den Kampf um die dingliche Erneuerung der Schule wie um die Erneuerung ihrer ethischen Grundlage zu führen, den Kampf also um eine völlig neue kulturelle, geistige und seelische Gesamtverfassung der Schule. Diesen Kampf besteht sie nicht allein, die Kraft und die Intelligenz eines Standes, der noch dazu eine vorwiegend theoretische, abstrakte Ausbildung erfährt, genügen nicht, um ihn durchzuführen. Der Neubau unseres Erziehungssystems, der tatsächliche, praktische Aufbau der Schule kann nur mit Hilfe der Gesamtintelligenz vollbracht werden, die gleichzeitig in der gesellschaftlichen Aufbauarbeit tätig wirkt. Die Schule wird nie eine Schule der Erfahrung, wenn nicht Menschen der Praxis und der Erfahrung in ihr arbeiten, wenn an der Hobelbank, vor der Drehbank, den Guß- und Modellierkasten nicht Könner stehen, die den Arbeitsgang überwachen und das Produkt der Arbeit beurteilen. Sie allein tragen Maßstäbe der Wirklichkeit in die Schule und verhüten, daß diese sich gröblich vermißt. Wissenschaftliche Arbeit ist ohne die Praxis der Chemiker, Physiker, Biologen, Mathematiker und Philologen nicht denkbar. Überall entscheidet das Sachkönnen, das durch die Mühelosigkeit seiner Bereitschaft alle erzieherischen, psychologischen und pädagogischen Fähigkeiten im Lehrer entbindet. Es gibt keine schaffende Gemeinschaft, deren künstlerische, literarische,

zeichnerische, musikalische und gymnastische Kräfteentwicklung nicht durch einen wirklichen Künstler gelenkt und gelegentlich zur höchsten Zusammenfassung gebracht wird. Das gesellschaftliche Leben der Jugend, das wir in seiner Struktur dem der Erwachsenen nähern möchten, ist geradezu gefälscht, wenn ihr die stärksten Begabungen, wie sie die Führernaturen darstellen, fehlen. Gut, wenn diese Begabungen in den Lehrern bereits vorhanden sind, fehlen sie aber, dann muß die Schule über sich hinweg ins Leben greifen, um alle die Menschen zu gewinnen, die für die „Bildung“ und Gestaltung ihrer geistigen Welt notwendig sind. Das letzte wird die Regel sein. Ob diese „Laien“-Kräfte irgendwelche erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Kurse nachträglich zu durchlaufen haben, das kann zukünftigen Entscheidungen vorbehalten bleiben. Die Meister in Werkstatt und Atelier, die den Respekt ihrer Schüler genießen, wissen von psychologischen Wissenschaften jedenfalls nicht mehr als andere Gebildete, dafür aber üben sie die Kunst der psychologischen Praxis.

Die Frage der Lehrerbildung ist damit in ein ganz neues Licht der Betrachtung gerückt. Sie ist weniger eine solche des geschlossenen Bildungsganges, als die einer vollendeten, klugen *Auslese*. Wenn das Gros der Lehrerschaft vielleicht auch immer einen bestimmten Bildungsgang gehen wird — grundsätzlich dort, wo jeder das Höchstmaß allgemeiner Bildung empfängt, und ausschließlich an einer Hochschule, wo allein die berufliche Ausbildung und die Fachbildung verbürgt wird —, so werden es doch die glück-

lichen Führernaturen und hervorragenden Fachbegabungen sein, die die Schule zur entscheidenden Formprägung bringen. Wo Qualitätsmenschen leben, gehen starke Wirkungen von Mensch zu Mensch aus. Der Durchschnittsmensch kann nicht führen, das Diplom, das er sich ehrlich erwarb, hat oft die letzten Spuren seiner lebendigsten Begabungen vernichtet. Die Zuwahl unbeamteter, freier Menschen aus freien Berufen wird darum eine Grundvoraussetzung für die Durchführung und das Gelingen der großen Schulreform sein. Daneben aber steht unumgänglich die andere: die Organisation und die Einrichtungen der Schule so zu gestalten, daß sich die Jugend selber helfe. Die glänzendste Lehrerbegabung wird scheitern, wenn den jugendlichen, unbesiegbaren Wachstumstrieben nicht Genüge geschieht. Das über sah die Persönlichkeitspädagogik, die alles Heil von der überragenden Erziehergestalt erwartete. Die Übersteigerung der „Erziehungs“-Idee zog notwendig die der „Erzieher“-Idee nach sich. Inzwischen sind wir viel anspruchsloser geworden, indem wir von den Systemen zu der Natur, zur Natürlichkeit pädagogischen Denkens zurückkehrten. Wir werden noch weiter lernen müssen, uns weniger intellektuell mit den Fragen der Erziehung zu beschäftigen, um uns an ihre praktische Darstellung zu begeben. Dann werden wir erkennen: Ein Volk, das den Mut und die Kraft besitzt, seine Jugend eigen und frei heranwachsen zu lassen, das nicht in eitler, wahnsinniger Angst um die Zukunft ein Geschlecht heranbildet nur sich zum

Bilde, das seine Jugend nicht zu einer dürftigen, unglückseligen Kopie seiner selbst macht, gerade das Volk wird sich vollenden und zu der Höhe hinanwachsen, die es ersehnt. Epigonengeschlechter haben noch nie Kulturen geschaffen.

Noch ein anderes darf die Lehrerschaft nicht vergessen. Die soziale Schule kann nur durch politische Machtmittel erkämpft werden, wenn sie nicht zwangsläufig aus dem Willen und Bedürfnis der Massen entsteht. Kulturbewegungen sind Kräftebewegungen, politische Bewegungen Formungs- und Gestaltungsprozesse dieser Kräfte. Beide Bewegungen sind schicksalhaft und wie das Innen und Außen eines Spannungsbogens untrennbar miteinander verbunden. Nur wenn die Lehrerschaft ihre Arbeit in den geistigen und politischen Gesamtzusammenhängen erblickt, kann sie erfolgreich an die Erfüllung der ihr zufallenden Aufgabe herangehen: Umwandlung der zu flach fundierten Arbeitsschule in die Erfahrungsschule gesellschaftlicher Arbeit und Erfüllung dieser Arbeitsstätte mit dem Gemeinschaftsbewußtsein der Glieder einer höher verbundenen Einheit. Neben diesem Hauptthema des Problems sinkt die Forderung „vom Kinde aus“ zu einem psychologischen und methodischen Leitmotiv herab, zu einem sehr bedeutungsvollen Nebenthema zwar, das aber, zu einseitig verfolgt, den größeren politischen Kampf um den Kultur- und Bildungsfortschritt vergessen läßt. Das Kind ist, vom ersten Tage seiner Geburt an, ein soziales Wesen, abhängig von seiner natürlichen, gesellschaftlichen Umwelt. Ziel

der Erziehung ist es ja, das Kind diese Bedingtheit erkennen zu lassen, um es auf den Weg einer vernünftigen Lebensgestaltung zu leiten. Wie aber die Autorität des Lehrers am Recht des Kindes — nicht an seinem Individualrecht, sondern an dem Naturrecht, in dem sein persönliches und gesellschaftliches Recht beschlossen liegt — ihre hoheitsvolle Grenze findet, so findet das Recht des Kindes wie das der übrigen Menschen am Gesetz der Gemeinschaft, der Gattung seine Orientierung. Es gibt keine Willkür des Erziehers, aber ebensowenig kann es eine Willkür des Kindes geben. Die Diskussion über diese These, die die Aufgabe und den Inhalt des Führerproblems umschließt, wird mehr und mehr verstummen. Sie kann überhaupt noch eine Kampfthese sein, weil den neuen Schulen die wesentlichen Voraussetzungen für ihr Leben fehlen und das Kind in ihnen täglich, ja stündlich in Gefahr gerät, dem widernatürlichen Stoff- und Lehrprinzip erneut zum Opfer zu fallen. Es ist das leidenschaftliche Interesse des neuen Erziehers für das ihm verfallene Kind, das seinen Blick unter den ungünstigen Verhältnissen für die größere, umfassendere Aufgabe trübt und gefangen hält. Zudem erscheint es müßig, das unmittelbare Verhältnis zwischen Führenden und Geführten theoretisch bestimmen zu wollen. Wie es nie gelingen wird, die Temperamente der Menschen in eins zu verschmelzen, so wird es nie gelingen, die aktive oder sich verleugnende Erzieherkraft der Führenden und die Führerbedürftigkeit der Folgenden auf eine bestimmte Formel zu zwingen. Gott sei Dank entreißt die Na-

tur, die mannigfaltige und mächtigere, das Leben immer und immer wieder unseren schulmeisterlichen Händen.

Gleicherweise werden die Fragen der größeren oder geringeren *Gebundenheit* des Arbeitsganges, der *Notwendigkeit* und des Umfangs von Stoff und Unterrichtszielen, die immer noch im Vordergrund der pädagogischen Erörterungen stehen, innerhalb des großen Schulverfassungskampfes von nur sekundärer Bedeutung sein. Wie in der Wirtschaft, müssen auch in der Schule Material und Sinn der Arbeit über die Methode, den Rhythmus und die Form des Arbeitsablaufs entscheiden. Solange aber die Schule nicht Werkstatt, nicht Laboratorium, nicht Bibliothek ist, solange wird keine Schule, auch nicht die ernsteste Gemeinschaftsschule, zu einer befriedigenden Lösung des Stoffproblems kommen. Und stünde die neue Schule in ihrem Aufbau völlig fertig da, so würden sich dennoch die Begabungen der Erzieher in ihren feineren und größeren Unterschieden so selbstverständlich auswirken wie bei den Schülern. Wir werden es nie hindern, daß der intellektuelle Mensch technische Fertigkeiten und gesichertes Wissen höher bewertet, als der gefühlsbetonte, intuitiv schaffende Mensch. Der Streit um materielle und formale Bildung wird nicht in lebhaften Diskussionen überwunden werden, sondern durch die Tat der Kultur einer schaffenden Gemeinde, in der alle Gegensätze als zueinander und bildende Kräfte ihre Synthese und Erfüllung finden. —

Neue Lehrer, neue Menschen, ohne sie keine neue Jugend.

IV. Freie Jugend

Zwei Welten stehen einander in den Begriffen „Jugend“ und „Erwachsene“ gegenüber, die heutzutage unvereinbar erscheinen, und von denen die eine ohne weiteres als die überlegene, die herrschende, die regierende angenommen wird. Sie hat das souveräne Recht, in die andere hinüberzugreifen, sie zu beeinflussen und nach ihren Wünschen und ihrer Auffassung zu formen. Die andere, die jugendliche Welt, ist die unreife, die unfertige, im Gefühl der Großen oft genug die unsittliche, die sich zu unterwerfen, zu beugen, zu ändern und sich nach den Gesetzen der fertigen Welt aufzubauen und zu entwickeln hat. Alle Zweifel und alle Qualen der Jungen, alle Sorgen und alle Unzufriedenheit der Alten entstammen diesem falschen Grundverhältnis. Der Mensch ist ein Wesen in der Natur wie jedes andere. Die übrige Jugend in der Tier- und Pflanzenwelt entbehrt des moralischen, autoritativen Zwangsverhältnisses zu den Eltern. Sie wächst unbefangen neben ihnen und mit ihnen in der Umwelt auf, die die Bedingungen ihres Wachstums gewährt und Anreize enthält, die gegebenen Entwicklungsbedingungen zu ergreifen und zu nutzen. Die ganze Natur ist im Grunde genommen

nichts anderes als eine sich allem Lebendigen darbietende große Gelegenheit seines Entstehens, Wachsens und Vergehens. Fehlen dem Lebewesen seine individuellen Bedingungen, die Lebensanstöße, dann geht es zugrunde. Diese natürlichen Zusammenhänge sind bei dem Menschen schwer zu erkennen, weil er nicht seinen Instinkten folgt, sondern nach vernünftigen Gründen entscheidet und das abhängige Glied einer Gesellschaft ist, die als Ganzes den Lebenskampf in der Natur führt. Die Lebensbedingungen dieser Gesellschaft sind äußerst kompliziert, da die Natur sie in den meisten Erdstrichen nicht ohne weiteres bereit hält. Ein ungeheurer, aufs feinste organisierter Arbeitsprozeß ist notwendig gewesen, um sie erst zu schaffen. Dieser Organisations- und Arbeitsprozeß, die gesellschaftliche Wirtschaft, schiebt sich zwischen die Natur und das menschliche Einzelwesen, so daß dieses die natürlichen Vorbedingungen seiner Existenz nicht mehr erkennt. Der Verlust der Einheit mit der Natur ist das soziale Unglück des Menschen. Das ursprüngliche Verhältnis zu den Lebenszusammenhängen, die unmittelbare Naturbeziehung wieder herzustellen — gleichsam durch die Gesellschaft hindurch — ist seine Aufgabe, um der ständig drohenden Gefahr einer Degeneration zu entgehen. Bei der Jugend ist zu beginnen, deren Leben naturgemäß verlaufen kann, da sie vor dem brutalen und verwirrenden Existenzkampf der Gegenwart geschützt ist. Wenn die Jugend nicht in einer ihr angemessenen, unverfälschten, natürlichen Umwelt heranwächst, so ist es Schuld der Gesellschaft. Die

neue Schule stellt diese Umwelt bewußt her, so daß die Jugend ohne autoritative Moral, ohne düstere Gebote, ohne Strafvollzug und Gewalt die Kräfte zu entwickeln vermag, deren ihr körperliches und geistiges Wachstum bedarf. Daß der Mensch sich vollendet, daß sein Leben der beste und höchste Ausdruck seines seelischen und körperlichen Vermögens darstellt, das ist das Ziel auch jugendlichen Daseins. Kein Erziehungssystem, soviel ihrer die Menschen erfanden, hat dies humanistische Ziel je verleugnet. Der Grundirrtum bestand eben darin — das kann nicht eindringlich und oft genug gesagt werden —, daß man wähnte, menschliches Wachstum sei Angelegenheit einer Unterrichtsdisziplin, obwohl sie ist — vom Individuum aus gesehen — eine solche der Aktivität, des Ergreifens, des Erfassens, des Wirkens, des Auswirkens, des Erlebens und Gestaltens.

Stellt so die neue Schule das verlorengegangene Verhältnis der Jugend zur Natur wieder her, so verflucht und verbindet sie sie auf der andern Seite, das ist die Folge, mit ihrer Gemeinschaft, stellt sie das soziologische Verhältnis in seiner ursprünglichen Beziehung wieder her. Das Individuum identifiziert sich wieder mit der Gemeinschaft und geht versöhnt in ihr auf. Die Gemeinschaft zerstört keine individuellen Werte und Gegensätze, sondern fordert sie natürlich heraus, achtet und trägt sie. Dieser Gemeinschaftsgeist hat teil an jener Gesinnung, von der Fichte sagt: „Der Gesellschaft nützlich zu sein ist der einzelne verpflichtet, weil seine ganze Bildung nur durch

die Gemeinschaft möglich war. Der Fortschritt eines Mitgliedes bedingt den Fortschritt aller. Das Gefühl meiner Würde und meiner Kraft steigt, wenn ich sehe, daß mein Dasein nicht zwecklos ist, daß ich ein notwendiges Glied der großen Kette bin, die von der Entwicklung der ersten Menschen bis in die Ewigkeit hinausgeht." Das ist ein Bekenntnis höchster sozialer Verantwortung. Eine Erziehung, die die Pflicht dieser Verantwortung fühlt, ist eine soziale Erziehung, im Gegensatz zur individualistischen, im freiesten und feinsten Sinne des Wortes eine sozialistische Erziehung. Sie kennt keine Grenze der Partei, will weder Klassen noch Konfessionen. Ein dogmatisches Bekenntnis würde das freie und hohe Wechselverhältnis zwischen dem einen und dem Ganzen vernichten, würde Erniedrigung und Verrat an der Gemeinschaft und dem Individuum bedeuten. Die Jugend ist damit ihrer eigenen wahrhaftigen Natur zurückgegeben. Sie hat das unveräußerliche Recht, Jugend zu sein und innerhalb aller Gesetzmäßigkeit ihr jugendliches Leben leben zu dürfen. Für Wynken ist die Jugend „ein heiliger Frühling, die große Möglichkeit einer Weltänderung und -erneuerung, in deren Dienst sich die Erziehung zu stellen hat". Das ist der herrschende und die engere Pädagogik revolutionierende Gedanke: Die Jugend ist nichts Fertiges, Gemachtes, Erzogenes, sondern ein Fließendes, Sprudelndes, Werdendes, Wachsendes, ein Potentielles, das aktuelle Kraft werden will. Wer jugendliches Leben in Eigenart und Wille nicht versteht, begreift nicht sein Verlangen nach Autonomie und Frei-

heit. Es ist nicht Hochmut, nicht Opposition, nicht Kampf gegen die Erwachsenen, es ist reiner innerer Anspruch auf Wesensgeltung. Die Grenzen der Autonomie sind der Jugend scharf gezogen in der ihr gestellten Aufgabe, die Welt der Erwachsenen, das ist die Welt ihrer Kultur, geistig zu erobern, um sie zu besitzen, beherrschen und fortzuführen. Die Unerbittlichkeit und Notwendigkeit dieser Lebensaufgabe bürgt dafür, daß das Leben der Jugend nicht in Selbstgefälligkeit und Sentimentalität zerflattert, sondern in Arbeit und Pflichterfüllung und zugleich in Ehrfurcht vor dem, was andere schufen, sich aufbaut. Die Jugend braucht Führer, Freunde, Kameraden, Begleiter, Mittäter, sie braucht nicht Erzieher, Besserwisser, Dogmen, Programme und Katechismen, die sie geistig arm werden lassen. Frei gebraucht sie ihre Kraft, frei dient sie der Gemeinschaft, der Fortschritt ihrer Gemeinschaft ist ihre Befreiung. In dieser Gesinnung begegnet sich die Welt der Erwachsenen, der Reifen, der Ruhigen, der Abwägenden mit der Welt der Jungen, der Stürmer, der Dränger, der Träumer, der Unruhigen, der noch nicht Vollendeten. Der Rhythmus des Wachstums ist der Rhythmus jugendlicher Arbeit und jugendlicher Feste. Der Rhythmus des Wachstums ist zugleich der Rhythmus des sozialen Kampfes, der Rhythmus des Kampfes um Fortschritt und Vollendung. So wie der Kampf um die Entmaterialisierung unseres Lebens, der Kampf um neue Formen der Wirtschaft, neue Formen unseres gesellschaftlichen Daseins, der Kampf um die Befreiung aller

sozial Bedrückten und Leidenden den Befreiungskampf der Menschheit darstellt, so ist der Kampf um die Gemeinschaftsschule der Kampf um die Befreiung der Jugend im Hinblick auf diese Kultur. „Es ist unstreitig wahr,“ sagt Pestalozzi, „die Welt ist durch die Folgen eines selbstüchtigen Kulturraffinements auf die Grundsätze, Lebensweisen und Annahmen unseres Zeitgeistes von den eigentlichen Fundamenten einer einfachen, kraftvollen und allgemeinen Volksbildung künstlicher und gewaltsamer ab- und irregeleitet worden, als sie es vielleicht seit Jahrtausenden nicht war. Aber eben dieser Hochpunkt unserer Verirrungen in einer Angelegenheit, die so tief in unser ganzes Sein, in unser ganzes Glück und in unsere ganze Beruhigung eingreift, eben dieser Hochpunkt des Irrtums wird uns wieder von unserer Verirrung zurückbringen.“

In dieser Rück- und Umkehr stehen wir heute. Die Gemeinschaftsschule bezeichnet die Wende. Sie ist keine Schule der Partei, sie ist keine Schule von heute, sie ist die Schule von morgen, die Schule der Kommenden, kulturellen Gesellschaft. Sie wird sich ausbreiten, wie der Geist der Humanität, der Geist eines wahrhaftigen Sozialismus triumphieren wird über den Unverstand und die Torheit der Menschen. Schaffen wir, daß sich über eine Politik des Tages hinaus begeisterte Mehrheiten in unserem Volke bilden, die die Macht und den Willen haben, das neue Bildungsproblem durchzuführen und zu gestalten.

Überwindet die Schule. —

Anhang

I. Grundsatzentwurf für den Lehrplan der Grundschule

Bei Gelegenheit der Ausarbeitung neuer Lehrpläne für die eben entstandene Grundschule legte ich einen Grundsatzentwurf vor, der zeigen sollte, wie für die Umstellung des Unterrichts neue Gesichtspunkte zu gewinnen wären.

Die alten Gesetzestafeln unserer Pädagogik sind zerbrochen, die neuen sind da. Aber es fehlt die große Zahl von Kämpfern und Bekennern, die mit den alten Gesetzen die alten Formen pädagogischen Lebens zerbrechen und sich anschicken, neue hinzustellen. Solange das nicht geschieht, sind wir darauf angewiesen, die starken mittelbaren Wirkungen zu erwarten, die von den geistigen Kräften des Neuen ausgehen. Das Kriterium der heutigen Schule ist der Unterricht. Würde dieser von den modern-pädagogischen Grundsätzen schärfer erfaßt, so wäre damit keine Erziehungsreform, wohl aber eine didaktische Reform eingeleitet, die sich notwendig innerhalb der gesamten Verfassung der Schule wohltätig und aufbauend auswirken

müßte, vor allem in der Grundschule. Auf der Mittel- und Oberstufe der höheren Schule ist an eine grundsätzliche Lockerung der Arbeit vorläufig kaum zu denken, da diese durch das Lehrplan- und Prüfungsziel fest bestimmt ist. Die ministeriellen Richtlinien für die neuen Lehrpläne bieten freilich Handhaben und Erleichterungen genug, die genutzt werden können, um auch hier ein Stück des neuen Geistes durchzusetzen. Tiefgehend aber und nicht nur an der Peripherie kann die im Ziel weniger straff gebundene Arbeit der Grundschule umgestellt werden, ohne Widerstände zu entfachen, die zur Zeit unüberwindbar sind.

Die nachfolgende Fassung der Grundsätze für den Lehrplan der Grundschule bringt an einigen Stellen geringfügige Abänderungen des ursprünglichen Entwurfs¹, an andern erhebliche Ergänzungen und Erweiterungen.

A. Vorbemerkung

Die aufgestellten Grundsätze stellen den Versuch dar, aufzuzeigen, wie die Schularbeit durch das sie beherrschende Gesetz einer natürlichen Kräfteentwicklung entscheidend bestimmt werden kann. Sie geben ihrem Sinn nach weniger einen Plan, als die Grundeinstellung zu einer neuen Bildungsarbeit und können darum nur dort als Beispiel und Richtlinien gelten, wo man sich innerlich zu ihnen bekennt.

¹ Teile von C sind veröffentlicht in „Die Schulen der Gemeinschaft“. Von Dr. Deiters im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Verlag Quelle & Meyer, Leipzig.

B. Allgemeine Aufgaben der Grundschule

Der Eintritt des Kindes aus der Familie in die Grundschule darf keinen Bruch in seinem Leben herbeiführen. Die Kräfte des Kindes müssen unverfehrt erhalten bleiben, sie dürfen daher durch das Einsetzen eines technischen Lehr- und Lernbetriebes nicht brach gelegt werden. Mechanische Gedächtnisarheit vernichtet Intelligenz.

Die tiefere Aufgabe der Grundschule ist, was wesentlich im Kinde ist und formend und gestaltend in ihm zum Ausdruck drängt, sich regen und in der Umwelt verwirklichen zu lassen. Nicht Bildung zu vermitteln, sondern Lebensveranlassungen und Wachstumsmöglichkeiten zu schaffen, ist der Beruf der Schule. Je mehr sie zur natürlichen Umwelt des Kindes wird, in der es Mittel und Antrieb zur Befriedigung seiner seelischen und körperlichen Bedürfnisse findet, desto mehr wird sie auf eine stunden- und lehrplanmäßige Unterweisung verzichten können. Schaffende Arbeit und belebendes Spiel sind die Grundlagen jeglicher Betätigung und Beschäftigung des Kindes. Die Klasse werde zu einer Arbeits- und Lebensgemeinschaft.

Mit dieser Aufgabe ist die Selbständigkeit und Unabhängigkeit der Grundschule gegeben. Sie ist keine Vorbereitungsanstalt übergeordneter Schulgattungen. Den Wachstumsvorgängen im Kinde folgend, haben sich mittlere und höhere Schulen der Grundschule organisch anzuschließen. Solange das nicht geschieht, die Grundschule also

eine Doppelaufgabe erfüllt, hat sie in erhöhtem Maße eifersüchtig darüber zu wachen, daß die für die oberen Jahrgänge der Volks-, Mittel- und höheren Schulen notwendigen Fertigkeiten und Wissensstoffe von den Schülern möglichst erlebt und selbsttätig erworben werden. Bei eigener Arbeit des Kopfes und der Hand entwickelt das Kind sprechend, lesend, schreibend, zeichnend, singend, sich bewegend zwanglos seine Fähigkeiten. Konzentrierte, systematische Arbeit setzt nur dort ein, wo Abschluß und Zusammenfassung sie mit Notwendigkeit fordern. Die freie Arbeit darf durch sie niemals beeinträchtigt, eingeschränkt oder unterdrückt werden.

Im Gesamtunterricht erhält der in Fächer aufgelöste Unterricht seine geistige Gebundenheit. Er ist Kern und Mittelpunkt der Schularbeit, verhindert frühzeitige individuelle Isolierung, ist eine Bürgschaft gegen einseitige mnemische und intellektuelle Ausbildung des Kindes, spricht dessen Gesamtentwicklung an und erhebt die persönlich-menschliche Förderung über die Grenzen der materiellen Bildung hinaus.

Zu ersten Unterredungen über Religiöses und Sittliches gibt der Verlauf des Gemeinschaftsunterrichts an entscheidenden Stellen natürlichen Anlaß. Die Aufdringlichkeit einer Lehre ist unter allen Umständen zu verwerfen. Eine sittliche Gemeinschaft erzieht sittliche Menschen.

Jeder Lehrer ist frei in der Gestaltung der Lebens- und Arbeitsweise seiner Klasse. Die Freiheit schließt das höchste Maß von Verantwortung und Verpflichtung in sich, zu

deren Erfüllung der Mensch, Pädagoge und Staatsbürger im Lehrer berufen ist. Stundentafeln und Stoffpläne sind lediglich eine Wegleitung für Klassen, die zur eigenlebigen Gemeinschaft nicht kommen und von außen gesetztem Zwang nur zeitweilig oder überhaupt nicht entbehren können und wollen.

Das allgemeine Gesamtbildungsziel der Grundschule (nicht Stoffziel) der jeweilig gesetzlichen Bestimmungen bleibt bindend. Jahresziele fallen fort, so daß dem Entwicklungsrhythmus eines jeden Kindes Rechnung getragen werden kann.

C. Besondere Aufgaben und Arbeitsgebiete der Grundschule

Ausdruck und Weckung des Willens zur Form,
Arbeitsgebiete des Wissens und der Anschauung.

Die Sprache.

Ziel jeder sprachlichen Erziehung ist Belebung des Sprachgefühls und Weckung sprachschöpferischer Kraft. Sprachkraft wird erzeugt durch Nötigung der sprachlichen Bewältigung der uns gesetzten Umwelt, ihrer Objekte und Subjekte und deren Gegenwirkungen, Beziehungen und Verhältnisse. Je kräftiger der Lebenswille in der natürlichen Umwelt einsetzt, desto kräftiger und gesunder ist der Sprachantrieb. Sandkiste, Wiese und Arbeitsbank sind daher sprachbildnerisch unendlich viel wertvoller als die Schulbank.

Ursprung der Sprache liegt in der Gemeinschaft. Der einfache Zwang, auszudrücken und mitzuteilen was in uns ist, was vorgeht in uns und außer uns, ist sprachzeugend schlechthin. Eine eigenlebige Gemeinschaft (Mutter und Kind, Familie, Klasse, Gesellschaft), in der der eine vom andern sich bildend und formend abhebt, ist notwendig spracherregende Umwelt. In dem kontradiktorischen Verhältnis der Gemeinschaft ist der unabweisbare Sprachanreiz gegeben.

Das Geheimnis der Sprachbildung ruht darum in der vollendeten Ausnutzung aller spracherzieherischen Kräfte, die dem Menschen in der Natur und der Gesellschaft unmittelbar gegeben sind.

Gemeinschaft bildet sich nur bei einem gemeinsamen Tun, um das Spiel, um die Arbeit, um ein Werk. Je williger und freudiger sich die Gemeinschaft geistig und körperlich einsetzt, desto kräftiger wird die Sprachentwicklung sein. Wie Rhythmus an der Arbeit erwacht, so der Sprachrhythmus am Ablauf der Dinge.

Ohne inneren Sprachantrieb bleibt die Sprache Schall, Wort, Rede. Sprachnötigungen und Sprachveranlassungen zu schaffen ist darum die bewußte Aufgabe des Sprachunterrichts. Die Befriedigung des mündlichen und schriftlichen Mitteilungsbedürfnisses in Wechselrede, Vortrag, Brief und Aufsatz, vor allem auch eine Entfaltung natürlicher Gelegenheiten zur Mitteilung, sind somit ein hervorragendes Mittel der Sprachbildung und Sprachbelebung. Nur darf das, was literarisches Eigen-

werk des Kindes sein soll, nicht zur Kopie und Nachahmung, zum Gegenstand lebloser Übung herabgezogen werden. Unmittelbarkeit, Unbefangenheit, Formeigenheit, Formgestaltung müssen aller Darstellung erhalten bleiben. Wer gegen die Grundsätze gestaltender Arbeit verstößt, vernichtet die Schaffenskraft, die das Werk erzeugt, in diesem Fall die Sprache selbst.

Unschätzbaren Sprachantrieb erhält das Kind durch das Lesen von Werken deutschen Schrifttums. Ausdrucksvolles Lesen gibt dem Worte Klang, Rhythmus, Empfindung, Gefühl, Seele, all das wieder zurück, was zu seiner Formung und Setzung einst führte. Werden die inneren Vorgänge im Lesenden so stark lebendig, daß sie ihn zur Nach- und Neuschöpfung bringen, so sind Sprachenergien ausgelöst worden, die ursprünglich zum dichterischen Schaffen drängten. Solch ein Lesen ist nicht „fließendes, richtiges Lesen“, sondern gestaltendes Lesen. Es gibt kein anderes Lesen. Zwang zum Lernen ist ausgeschlossen, Gedichte dürfen gedächtnismäßig nur freiwillig angeeignet werden. Die Klasse wird um so mehr Gedichte „beherrschen“, als sie starkes, sprachliches Eigenleben entwickelt, als schaffende Sprachkraft in ihr entfesselt wird.

Das Erkennen der Zusammenhänge in der Umwelt löst logische Betrachtungen, logisches Fühlen im Kinde aus. Die Umstellung, Umordnung und Neuordnung der Dinge durch das Kind führt zur Begriffsneubildung, zur Auffüllung des Sprachschazes und Neuprägung seines

Inhalts. Sprache ist geformter, aus dem Unterbewußten herausgestellter Gedanke.

Starkes Sprachleben kann durch Sprachbewußtheit nicht unterdrückt werden. Sprachwissen, Grammatik und Orthographie, auch Sprachtechnik, sind unerläßliche Hilfen zur Verfeinerung des Ausdrucks und zum bewußten Gestalten sprachlicher Formen. Aber immer nehmen sie eine dienende Stellung ein. Wo sie herrschen, zerstören sie sprachliches Leben oder lassen es unentwickelt. Das glückliche Maß ihrer Anwendung muß der Lehrer als feiner Sprachempfinder aus dem Bedürfnis seiner Arbeit heraus finden. In den ersten Schuljahren ist Sprachlehre unter allen Umständen grundsätzlich zu verwerfen.

Die Gesetze sprachlichen Ausdrucks sind die Gesetze aller übrigen Gebiete des Ausdrucks, der Gestaltung und der Formbeziehung: Musik, Körperbewegung und jeder Art des Schaffens durch die Hand (Zeichnen, Formen, Schreiben, Handarbeit).

Musik und Körperkultur.

Aufgabe der Schule ist es nicht, „Gesangunterricht“ zu erteilen, sondern musikalisches Leben zu entfachen. Im Lied, in tätiger gemeinschaftlicher Musikausübung, in rhythmischer Bewegung, im Tanz soll das Kind zum musikalischen Erleben kommen und das Bedürfnis nach musikalischem Ausdruck in ihm erweckt werden. Der Geist der Musik muß über die Schule kommen. Das nur einstudierte Lied ist wie das äußerlich aufge-

nommene, memorierte Gedicht, ist nicht Lebens-, Empfindungs- und Stimmungsanteil im Kinde, macht nicht innere, schöpferische Energien frei. Zwischen schlichtem Volkslied und großer Liederdichtung besteht kein wesentlicher Unterschied: beide sind tongeformte Erlebnisse. Wie in jedem Werk der Kunst, sind wir in ihnen.

Das Volk muß wieder liedreich werden, seine Jugend Lieder singen und finden, Musik „machen“ und Musik hören. Der musikalische Sinn muß wieder erwachen, schaffende Anteilnahme am musikalischen Geschehen erstehen, daß die musikalische Unkultur, die größer ist als die literarische, unterdrückt werde.

Stimmbildung und Musiktheorie haben für die Schule nur soweit Bedeutung, als sie die musikalische Eigen- und Nachschöpfung unterstützen.

Durch die rhythmische Gymnastik, die musikalisch und rhythmisch belebte Bewegung, die Plastik der Bewegung, die freie Erfindung und Gestaltung der Bewegung wird eine bewußte Körperkultur eingeleitet. Spiel, Wandern und planmäßige Durchbildung des Körpers müssen im Dienst der Kultur der Bewegung stehen. Solange Haltung und Bewegung nicht den unbefangenen, persönlichsten Wesensausdruck des Menschen geben, werden Kraft und Schönheit dem Körper verloren sein. Körperkultur ist Ausdruckskultur. Ziel jeder Gymnastik ist seelische Beherrschtheit des Körpers, Aktivierung seiner Lebenskräfte und damit Spannung und Erhöhung des Lebensgefühls.

Die Hand.

Neben der Sprache ist die Hand das natürlichste Ausdrucksmittel. Ob sie zeichnet, ob sie schreibt oder im Material arbeitet, sie — formt. Ohne Formung ist Linie, Farbe, Schriftzug lebloses Werk.

Zeichnen und Materialgestaltung bedeuten also nicht äußere Formbewältigung, sondern wie Sprache und Musik bildnerische Darstellung. Bildung ist Gestaltetes, zu einem „Gebilde“ Gewordenes. Gebildet ist, wer Kraft hat, sich zu bilden im Werk. (Siehe S. 14.) Der Zeichenunterricht kann darum seine Aufgabe nicht tief genug begreifen, er muß von der Erscheinung zum Wesenhaften kommen, soll nicht anleiten, die Natur in Linien, Farbe, Licht und Schatten zu wiederholen, sondern Form-, Farb- und Lichtelebnisse darzustellen. Diese Erlebnisse sind — selbst auf der primitivsten Stufe — nicht sinnliche, sondern im Ursprung Seelenerlebnisse. Die unbefangene Kinderzeichnung enthält soviel Eigenes und Innerliches, daß bei aller Sinnfälligkeit der Darstellung von einer Wiedergabe des Objekts kaum die Rede sein kann. Sie ist wahrhaft ein Bild und kein Abbild. Sie ist geschaut und nicht an- oder abgeschaut. Wie zwischen einfachster sprachlicher Darstellung und dichterischer Schöpfung, zwischen Lied und Symphonie kein innerer Unterschied ist, so auch nicht zwischen der unbeeinflussten Kinderzeichnung und dem künstlerischen Bildwerk. Immer vorausgesetzt, daß dieses Bildwerk selbst ein Kunstwerk ist, auf die naturalistische Wiedergabe verzichtet und innere Ordnungen und Gesetze

kündet. Der Gegenstand im Bilde ist Mittel und Motiv. Er ist so unwesentlich, daß er in den größten und stärksten Bildnissen unserer Zeit verschwindet. Das Kind ist kein Künstler, aber das Gesetz seines Schaffens muß das Gesetz der Kunst sein. In demselben Augenblick, da das Kind beginnt, das Ding nachzuahmen, seine „Kinder“-Zeichnung zu verleugnen, versiegt seine bildnerische Kraft. Gerade sie zu entbinden ist Aufgabe des Unterrichts. Überragt doch nicht selten die bildnerische Formbegabung die sprachliche so weit, daß der Mensch in Linien-, Flächen- und Raumbewegungen sein letztes und höchstes Ausdrucksmittel besitzt. Daß im Nachschaffen (nicht Nachahmen) und in der Beherrschung der Technik starke Hilfen und Vorbedingungen für die Auswirkung der gestalterischen Kräfte liegen, braucht nicht wiederholt zu werden.

Was vom Zeichnen gilt, gilt von der Plastik und jeglichem Hand„werk“. Formmesser, Meißel, Hammer, Schere, Nadel sind nicht Geräte zur Verrichtung von Fertigkeiten, sondern Werkzeuge bildender Arbeit. In der Plastik wird dies deutlicher begriffen, obwohl das Kneten, Bauen, Bildhauen im heutigen Werkunterricht über die Nachahmung nur selten zum Eigenschaffen, zur geistigen Bewegung und Materialformung der Masse hinauskommt. Die Ausbildung des Tastsinnes wird meist vernachlässigt, obwohl die feinsten Formerlebnisse durch ihn vermittelt werden.

In der Werkstatt droht die Gefahr des gedankenlosen Handwerksmäßigen. Das Kind soll nicht Hand-

werker, sondern Handwirkender und Handgestalter sein. (Siehe S. 14.) Ob es bastelt, ob es klebt, ob es baut oder zimmert, immer muß der bildende Werker, Ingenieur, Architekt und Techniker in ihm lebendig sein, der zugleich Einsicht gewinnt in die Zweckmäßigkeit des technischen Vorganges, die Notwendigkeit seiner Beherrschung und in die Bestimmtheiten und Bedingtheiten einer geschickten und geschmackvollen Bewältigung des Materials. Wie im Schriftwerk und Bildwerk, so werden wir auch im Handwerk nicht eher zur Überwindung des Mittelmäßigen, Gedankenlosen und Durchschnittlichen, zur Überwindung des „Schundes“ kommen, bis Stil- und Formgefühl bereits im Kinde lebendig werden. Geschmack kann nicht „unterrichtet“, wohl aber in Eigenwerk und Eigenschöpfung gebildet werden. Nur Eigenkräfte können schädliche Gegenkräfte überwinden. — Daß Handwerk zugleich praktisch, nützlich und wirtschaftlich sei, dazu zwingt die Notwendigkeit einer gesunden Ökonomie. Die Schule muß, wo die Bedingungen dafür zu schaffen sind, zur Eigenwirtschaft übergehen. Werkstatt, Küche und Garten müssen hauswirtschaftliche Bedürfnisse bestreiten. Wenn hierfür die Grundschule vorläufig nur im begrenzten Maße herangezogen werden kann, so muß das Prinzip wirtschaftlicher Selbsterhaltung dennoch ihre Arbeit zu durchdringen beginnen. Die Schule ist eine schaffende Gemeinde, deren Gesamtarbeit von dem Gedanken der Lebensnähe und Lebenswirklichkeit erfaßt werden muß.

Müßig ist der Streit um die lateinischen und

deutschen Schriftformen. Ziel des Schreibunterrichts ist nicht, daß sich das Kind bestimmte, gleiche und einheitliche Schriftzeichen aneignet, sondern, daß es sich seine Schrift schafft, die einen unverkennbaren Charakter trägt und deren Züge den ins Formhafte überetzten Wesensausdruck seiner selbst darstellen. Hindert die Schule das Kind daran, so wirkt dieses mit der Schulentlassung die leere Form von sich, um dennoch und unmittelbar zur persönlichen Schriftgestaltung zu gelangen. Die Schule muß die Wege zeigen zum Formenreichtum und zur Formenschönheit individuellen Schriftwerks, in der Alltags-, Schmuck- und Festschrift.

Erkunden der Heimat.

Ein Kind, dessen Sinne und Kräfte gebildet sind, das tätig und gestaltend in die umgebende Welt hinausgreift, diese ergreift und sie darum begreift, ist mit seiner engsten Heimat unlösbar verwachsen, ist ihr lebendiges Glied. Eine Schule, die nicht in die natürliche und gesellschaftliche Umwelt hineingebaut, nicht lebensnotwendig mit ihr verbunden ist, die nicht mit allen Fasern innerlich und äußerlich an der „Heimat“ hängt, ist darum ein totes Haus, das Grab der Jugend und ihrer Kraft. Familie, Haus und Garten, Straße, Geschäft und Werkstatt, Stadt, Verkehr und Wirtschaft, Landschaft, Park und Feld, das ist die Wirklichkeitswelt, in der das Kind atmet. In seinen Berichten, Aufsätzen, Zeichnungen, in seiner Werkarbeit, kann nur diese Welt wiederkehren. Das erste Wissen von Natur, Wirtschaft und Geographie hat das Kind arbei-

tend und spielend gewonnen, schon bevor es die Schule betrat. Die Schule braucht nur fortzusetzen, was das Leben begann. Tut sie es, so bedarf es im einzelnen keiner lehrplanmäßigen Unterweisung, wie sich der engere Erfahrungskreis zum größeren weitet, der Bezirk zur Stadt, die Stadt zur Provinz, die Provinz zum Land; wie sich mit Weite der Anschauung und Umfang des Wissens, mit zunehmendem Alter und mit Größe der Erfahrung erste Zusammenhänge ergeben von der Kultur des Volkes, der geistigen und wirtschaftlichen; wie hinter den Erzeugnissen und Denkmälern der Zeit Geschichte erwacht. Es gibt keine natürlichere und notwendigere Aufgabe, als auf solchem Wege dem Kinde das Bewußtsein der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft ausleben zu lassen.

Aquarien, Terrarien, Schul- und Hausgarten, städtische Anlagen, Wald, Wiese, Feld und Himmel bringen eine Fülle biologischer Erfahrungen, eine Unmenge von Tatsachen erster naturwissenschaftlicher und astronomischer Erkenntnisse, so daß die vorbereitende Aufgabe für die wissenschaftliche Arbeit der Oberstufe von der Grundschule uneingeschränkt gelöst werden kann. Sie muß sich jedoch energisch im Bewußtsein halten, daß die Bildung und Betätigung der erkennenden, forschenden Kräfte wertvoller ist, als alle Kenntnisse zusammen. Das Kind ist kein Gelehrter, wohl aber hat es den Beruf des Forschers, Entdeckers und Historikers in sich.

Die Heimat zu erkunden und zu erobern, ist die glücklichste, starke Gemeinschaftskräfte weckende, erfolgreichste

Arbeit der Grundschule, im weitesten Sinne der Schule überhaupt. Von hier aus gehen alle Brücken. Die Heimat weitet sich zur Welt, Heimatanschauung wird Weltanschauung.

Zahl und Raum.

Jedes in seiner Umgebung aktive Kind hat Anschauungen und Vorstellungen von Einheit und Vielheit, von Zahl und Raum in großem Umfang gewonnen. Je regsammer das Kind ist, desto lebhafter und bestimmter werden diese Anschauungen sein, ganz gleich, ob starke oder schwache Begabungen vorhanden sind. Diese Mengen- und Raumanschauungen zu vermehren, ist Aufgabe des Rechenunterrichts. Zu frühe und ausschließliche Beschäftigung mit der Ziffer, ist der Tod der Anschauung. Je mehr die Grundschule auf die gedächtnismäßige Aneignung von Zahlen, Formeln und Lösungen verzichtet, je weiter sie die rein mechanischen Übungen hinauschiebt, desto sicherer wird sie bei dem Kinde die Grundkraft des mathematischen Denkens, Vorstellens und Anschauens erhalten. Nicht Zahlenkünstler, sondern Mathematiker sollen gebildet werden, die selbständig und selbsttätig arithmetische und geometrische Verhältnisse finden, Zahlen- und Raumprobleme lösen. Die Oberstufe der Schule ist so arm an mathematischen Begabungen, weil Unter- und Mittelstufe die Anschauung, das Element mathematischen Denkens, vernachlässigen. Schauen und Fühlen im Raum, Sehen, Behandeln und Konstruieren der Dinge in Ein-

heit und Vielheit, wird zu größerer Rechenfertigkeit führen, als jede verfrühte Ziffernübung. „Brüche“ und „Zahlenkreise“ gibt es für das Kind zunächst nicht. Diese Begriffe wurden gleichsam erfunden, um die rechnerischen ursprünglichen Anlagen in ihm frühzeitig zu unterdrücken. Die Grundschule sollte bis in ihre späteste Zeit hinein auf jede planmäßig erzwungene Abstraktion verzichten.

D. Schlußbemerkung

Erhält die Grundschule durch Einstellung ihrer Arbeit auf das Kind und seine Kräftebefreiung den Charakter einer durchaus selbständigen, unabhängigen Bildungsveranstaltung, so ist sie dennoch — in einem weit höheren Sinne — die Vorbereitungsstätte der mittleren und höheren Stufen unseres Schulwesens: Den praktischen und wissenschaftlichen Arbeitsgebieten der Oberstufe werden ungebrochene und unverdorbene Begabungen zugeführt. Gegen Volks- und Berufsschule die Bildungsarbeit im Geist dieser Grundsätze fort, dann wird es auf den verantwortungsvollsten Plätzen unseres Wirtschaftslebens an bauenden und aufbauenden Menschen nicht fehlen. Die höheren Bildungsanstalten insbesondere werden für die leitenden Stellen unseres Berufs- und Geisteslebens eine Jugend heranbilden, die nicht allein mit Fleiß und Gedächtnis, sondern mit schöpferischem Willen frei an die Aufgaben der wissenschaftlichen, künstlerischen und technischen Arbeit herantritt. Wir werden Halbbildung und Dilettantismus unserer Zeit erst dann über-

winden, wenn die Kraft des Könnens in der Arbeit triumphiert. Berufen kann nur werden, was Beruf in sich hat. —

2. Deutsches und russisches Bildungswesen

Wurde im vorausgegangenen Lehrplan die große Schulidee im Hinblick auf einen praktischen Zweck auf ein engeres Reformprogramm zurückgeführt, so soll sie im folgenden an einem weiteren Erziehungsprogramm gemessen werden, das — mit Recht oder Unrecht — den Anspruch erhebt, das fortschrittlichste der Welt zu sein. Der Vergleich des deutschen und russischen Bildungswesens kann für unsere Gedankenwelt nur klärend und vertiefend wirken, er liefert überraschende Perspektiven und Parallelen. Ich nehme darum meine Ausführungen auf, die am 9. und 16. Januar d. J. im „Tage-Buch“ (Tagebuch-Verlag, Berlin) erschienen sind. Einige Kürzungen und Korrekturen sind bei der Überarbeitung notwendig gewesen, um den inneren Zusammenhang zum Inhalt dieses Buches deutlich zum Ausdruck kommen zu lassen. —

Rußland hat den Weg zu einer großartigen Entwicklung seines Schul- und Bildungswesens freigelegt. Es kann natürlich den Aufbau nicht an einem Tag vollziehen, denn es fehlen durch Schuld und Versäumnis des zaristischen Regiments alle Grundmauern. Es fehlen Verwaltung, Einrichtungen und Organisationen, die das Land umspannen; es fehlen die Lehrer und die Schulhäuser, es

fehlt kurz alles, was Westeuropa dem Osten voraus hat. Was aber alle Lücken füllt, was über alle Unvollkommenheiten hinwegsehen läßt, das ist die Größe der Aufgabe, die das geistige Rußland sich gestellt hat und der bewußte Wille, in einem klar erkannten Entwicklungsgang den Aufbau des Schulwesens zu vollbringen. Beides wird das künftige Rußland über den zögernden Westen weit hinaustreiben. Diesem fehlt die mitreißende, überwältigende Idee, seiner Öffentlichkeit und Gesetzgebung der kraftvolle Wille zur Bildungsreform und -revolution, d. h. zur Neugestaltung, zum grundständigen Um- und Ausbau. Rußland ist innerlich bereit, ihm fehlen lediglich die äußeren Mittel, die ihm aber in Zukunft von der sich aufrichtenden, fast unerschöpflichen Wirtschaft unter allen Umständen zur Verfügung gestellt werden können. Wie zukunftsfröstig, ja hoffnungslos erscheint uns diesen Tatsachen gegenüber die deutsche Gegenwart, in der jeder Gedanke eines großzügigen Erziehungsplans in kleinsten Interessen-, Macht- und „Welt“-Anschauungskämpfen zunichte wird.

Aber auch im einzelnen, in der praktischen Organisation hat Rußland einen Vorsprung gewonnen, den wir nur schwer werden einholen können. Es hat die Einheitschule, die bei uns seit Comenius' Zeiten geforderte und viel umkämpfte allgemeine Volksschule. Mit der siebenjährigen Grundstufe als Unterbau aller höheren Schulveranstaltungen, hat das kommunistische Rußland seiner Schule die demokratische Verfassung gegeben. Während

Rußland also die Klassen- und Standeschule mit einem Schläge zertrümmerte, liegen wir mit allen reaktionären versteckten und offenen Feinden im heißen Kampfe um die gefährdete, nur vierjährige Grundschule, stehen bei uns die Mittel- und höheren Schulen noch fremd, isoliert und hochmütig neben der unterdrückten Volksschule. Schon in verhältnismäßig reicher Gliederung erheben sich in Rußland auf der siebenjährigen Volksschule die Werkschulen und technischen Fachschulen, die entweder die Bildung abschließen oder zur Akademie hinüberleiten. Niemand ist vom höheren und höchsten Bildungsgang ausgeschlossen, ausgenommen die an Zahl geringen „staatsfeindlichen Bourgeois“. Aber auch diesen gegenüber wird mit dem zahlenmäßigen Anschwellen der Schulen und mit zunehmender Beruhigung die Toleranz wachsen. Einen abgekürzten, unmittelbaren Weg zum akademischen Studium gehen Bauern und Arbeiter in den sogenannten Arbeiterfakultäten. In ihnen suchen jüngere und ältere Leute neben ihrer pflichtmäßigen achtsündigen Arbeit die Universitätsreife zu erlangen. Etwa ein Drittel der Arbeiterstudenten sind infolge gewährter Stipendien von der Tagarbeit befreit. Mit berechtigtem Stolz stellt darum der Kommunist fest, daß in Rußland die Intelligenz der Masse die Hochschule erobert habe. Diese Hilfsveranstaltungen stellen allerdings keinen organischen Bestandteil des Schulwesens dar, sie sind eine Übergangserscheinung und lezthm dazu bestimmt, das Vakuum auszufüllen, das durch den Abbau der alten Bildungsveranstaltungen in der Nachfolge des

studierenden Nachwuchses entstand. Sie sind notwendig, solange nicht die kommunistische Schule im regelmäßigen Turnus ihre Schüler zur Universität entläßt und solange nicht der Staat über genügend Mittel verfügt, seine Begabungen von der Sorge um die nackte Existenz zu befreien. Gegner klammern sich an solche Tatsachen einer noch nicht vollendeten Ordnung, sie nehmen sie nicht als die natürliche, unabwendbare Folge von Krieg, Hunger und Seuche und einer durch diese furchtbaren Mächte aufgelösten, nicht leistungsfähigen Wirtschaft. In solcher Zwangslage bedeuten Geist, Wille, Absicht und Ziel alles. Wie gern ertrüge das deutsche Volk Arbeit und Entbehrung, wenn es wüßte, daß es Opfer und Kraft unmittelbar an die Größe seiner Zukunft setzte, anstatt sie in herabziehenden, unfruchtbaren Interessenkämpfen zu verlieren.

Die russische Schule ist weltlich. Jugend und Volk sind vom Glaubens- und Gewissensdruck befreit. Die Schule ist dem Herrschaftsbereich orthodoxer Priester entzogen. Die Kirche hat fortan den geistigen und sittlichen Wettkampf mit gegnerischen Anschauungen aus eigener Kraft zu bestehen. Die Staatsautorität ist ihr versagt. Sie wird gezwungen sein, sich auf innere und tiefere Werte zu besinnen, um sich umzustellen und aufzurichten von Stumpfheit, Unduldsamkeit, Veräußerlichung und Anmaßung hin zur Größe und Höhe der die Menschheit erfüllenden und bewegenden Symbole und Ideen, wenn sie nicht untergehen will. Man übertrage dies kulturelle Ereignis auf Deutschland, und man ermißt die ganze Tiefe

des Entwicklungsprozesses in Rußland. Wir kämpfen gegen ein Reichsschulgesetz, lassen unser Schulwesen zerstören, stellen das kirchliche Hoheitsrecht über die Schule wieder her, entrechteten die Lehrerschaft, werden gezwungen, deren Bildung ohne Rücksicht auf Andersdenkende zu konfessionalisieren. Das schlichte und selbstverständliche Wort „wellich“ wirkt in der deutschen Öffentlichkeit als „kezerisch“, „heidnisch“. Sich bildende weltliche Schulen sind öffentlich geächtet. Wir sind nicht frei, die Verfassung wartet auf ihre Erfüllung.

Zur Lebensbefreiung tritt die Lebensverbundenheit der russischen Schule. Sie wird in ihrem organisatorischen Aufbau bewußt zur Umwelt in Beziehung gesetzt. Werkstatt, Fabrik und Landwirtschaft geben die Stoffe und Aufgaben ihrer Arbeit in Theorie und Praxis. Wie weit dazu die wissenschaftliche und künstlerische Durchdringung des Stoffes in einem abgewogenen Verhältnis steht, läßt sich einstweilen schwer übersehen. Werkstätten werden in die Oberstufe der Schule (Werkerschule) eingebaut, Gruppen oder Schulen im Sommer aufs Land verpflanzt, die Industrie unmittelbar mit den Fachschulen dinglich und geistig in Zusammenhang gebracht durch Besuche, Mitarbeit oder Einbeziehen ihrer Probleme in den Unterricht. Natürlich auch hier alles mehr oder minder unvollkommen, je weiter von den geistigen Zentren und der Großstadt entfernt. Auch hier kann im gegenwärtigen Augenblick der Grad der Verwirklichung einen Maßstab für die Beurteilung der schulpolitischen Situation Rußlands nicht

gewähren. Bei uns ist die Arbeitsschule ebenfalls wegen Mangels an Mitteln in Anfängen stecken geblieben. Mehr noch. Das Schulwesen ist in seiner Lebensisolierung gefangen geblieben: man hat es dem intellektualistischen Zwang nicht entrisen, bildet die Reifeprüfungen nicht um, gliedert die Oberstufe nicht neu, wandelt die Begabtenklassen nicht in Klassen der Begabungen ab. Der Kampf um die Arbeitsfreiheit mißlingt der Schule wie der Kampf um ihre geistige Freiheit. Jeder volle, durchgreifende Versuch wird gelähmt, durch Vorenthaltung notwendiger Mittel bereits im Entstehen zur Halbheit oder zum Scheitern verurteilt. Es fehlt uns die Gesinnung, aus der heraus wie in Rußland ein großes Schulwerk geboren und gestaltet wird. Die Schule ist das Objekt parteiischer Machenschaften, nicht Subjekt individueller und sozialer Lebensäußerungen. — Die Lehrerbildung soll in Rußland in den Bildungsgang der übrigen Berufe eingeordnet werden, bei uns interpretieren die Parteien den klaren Wortlaut der Verfassung, auf Nebenakademien wird der Lehrer dem Leben und der Wissenschaft wieder entrisen. Gewiß, die materielle Entlohnung der Lehrer ist in Rußland wie unter dem Zarismus skandalös. Aber sie ist nicht Ausdruck einer Geringschätzung und Nichtachtung des Lehrstandes seitens der Regierung, sondern der Ausdruck ökonomischer Ohnmacht und Hilflosigkeit des Landes. — Körperliche Züchtigung ist in der russischen Schule verpönt, Verstöße werden aufs schwerste geahndet. Der deutsche Knabe genießt nicht die gleiche menschliche Wer-

tung und Hochschätzung, besitzt nicht das Gefühl der körperlichen Unantastbarkeit seiner Persönlichkeit. Er muß noch heute seinen Nacken krümmen und empfängt Streiche, die weder er noch der bejammernswerte Lehrer verdienen, sondern Volk und Gesetzgeber, die den natürlichen Ausbau der Schule versäumen. Eine freie Schule hat eine aufrechte Jugend, deren überschäumende Kräfte nicht durch Rohrschläge gezügelt werden — die Scham stiege ihr und der Öffentlichkeit ins Gesicht —, sondern hinübergeleitet und eingesetzt werden in vernünftige, der Natur gemäße Arbeit, in die Ordnung und Pflichten einer der Jugend angepaßten Lebensform. Jugend will eigengestaltetes Leben. Erst muß sie ihre Welt geformt und gebaut haben, um dann einzudringen in die Welt der Erwachsenen. Verharren wir weiter in Rückstand, Schwäche und Unvermögen, dann wird das russische Schulwesen, getragen von einer starken Idee und geleitet von edlerer Gesinnung, das unsrige an Güte und Geist überholen. Besitz macht arm, Zukunft und Entwicklung bringen Reichtum. —

Gegenüber solchen Tatsachen eines glänzenden Fortschritts wirkt es tragisch, daß Rußland gleich den bürgerlichen Ländern in dem Hauptstück aller Erziehung versagt: Es verleugnet seine Jugend. Es hat nicht die Kraft gefunden — konnte und durfte sie vielleicht nicht finden —, der Jugend die Jugend zu lassen. Das großzügige Erziehungsprogramm wurde nicht zu Ende geführt. Es fehlte das Selbstvertrauen, der große Glaube an die Kraft der sittlichen Neuordnung, der die Gesellschaft befähigt,

abzuarbeiten, daß die Jugend freiwillig und selbstbewußt der neuen Zeit entgegenwache. Eine sittliche Gesellschaft kann keine andere als eine freie Jugend haben, und die freie Jugend kann nicht anders als sittlich sein. Sie wird die Formen der alten Gesellschaft nicht zerstören, sondern vollenden. Die russische Schule ist eine bolschewistisch-kommunistische Gesinnungsschule. Die Verehrung der Sowjet-Republik, Verherrlichung der Arbeiter- und Bauernrevolution ist Inhalt und Sinn ihres Kults. Das Bewußtsein der Gefahr einer möglichen Gegenrevolution erfüllt alle ihre Gedanken. „Jede Äußerung des Schul- lebens und der Schularbeit trägt den Stempel der Klassen- erziehung. Bewußt bildet der proletarische Staat Klassen- kämpfer heran.“ (Bericht der Lehrerdelegation.) Solch zweckbetonter Bildungsbegriff kann nur dem Gefühl einer unmittelbaren Existenzbedrohung, einer Lebensunsicherheit entspringen. Er ist für Übergangszeiten und Epochen niede- rer Entwicklung politisch und psychologisch verständlich. Bourgeoisländer, die um den Besitz ihrer Macht zittern, erziehen Nationalisten, Kirchenhierarchien Litaneibeter und Jesuiten. Ihre Erziehungsveranstaltungen sind Kampfesorganisationen, nicht Pflanz- und Pflegstätten überlegener Kultur. Jungmenschliches Ethos und jugend- licher Rhythmus gehen aber in Geist, Pathos und Verfas- sung der kämpfenden, fertigen Gesellschaft nicht auf. Wer jugendliches Eigenleben frühzeitig unterbricht, vernichtet ein Stück Zukunft, untergräbt die Entwicklung, die zu erhal- ten und zu fördern er willens war. In ihrer politisch

groben, gegenwartsbedrängten Tendenz wird die kommunistische Schule Rußland nie zur Größe seiner Idee emporführen. Sie wird wie in bürgerlichen Ländern, ändert sie nicht ihre Einstellung, außerhalb der Linie jeder Kulturentwicklung liegen. Mit dem Revolutionsenthusiasmus, der Romantik und der Illusion muß darum zugleich die politische Mission der Erziehung schwinden, die tödlich wirkt. Wie mit der Entwicklung und Erstarkung Sowjet-Rußlands die politische Diktatur überflüssig und unnützlich werden wird, so müssen mit Reife und Mündigkeit der russischen Kultur auch ihre geistigen Zwangsjacken fallen. Lenin und alle folgenden bedeutenden Führer Rußlands sind keine Menschen der Gewalt, sie billigten Methoden, um sie zu überwinden. Die politische Diktatur der „kommunistischen Avantgarde“ ist für sie eine Zwischenstufe, die in allmählicher Entwicklung hinüberführt zur „Selbstherrschaft einer geistig heranwachsenden Masse“. Als Lunatscharski über das russische Bildungs-, Schul- und Erziehungswesen in Berlin persönlich Bericht erstattete, berief er sich mit großer Sicherheit auf Lenin, daß der Kommunismus nicht das Werk einer engeren politischen Partei sein könne, sondern die Tat eines freien, mündigen Volkes. Nach dem bewegten Selbstbehauptungskampfe Rußlands beginnt die „Befreiung des adligen Ritters Don Quichote von sich selbst“. Kunst und Wissenschaft sind sich selbst zurückgegeben, unter dem Vorbehalt, daß sie feindselige, konterrevolutionäre Tendenzen unterdrücken. Hochschulen, Akademien, wissenschaftliche Insti-

tute und „Klubs“ übernehmen die Führung und füllen das geistige Leben. Sie wären verächtliche Demonstrationen, wenn sie weiterhin die tötenden Fesseln der Diktatur trügen. Nach Lunatscharski war die „kleine agitatorische Kunst“ die Zeit der ersten revolutionären Propaganda. Jetzt sehne sich das Volk nach der großen Kunst tieferen und bedeutenderen Inhalts. Das große gemeinsame Erlebnis der Revolution mußte sie tief beeinflussen, die künstlerische Produktion entfachen, die Kontinuität alles künstlerischen Geschehens aber könne und dürfe nicht unterbrochen werden. Man sieht, die in Westeuropa so gefürchtete bolschewistische Diktatur ist kaum mehr als eine drohende Gebärde, hinter der sich der tolerante, gemütsbedürftige, besinnliche Mensch als differenziertes Einzelwesen verbirgt, dessen seelische Bedürfnisse Befriedigung heischen und sie auch finden.

Und dieses künftige Rußland sollte in seinem Erziehungsprogramm nichts Größeres kennen, als das Ziel eines beruhigten und zufriedenen „Sowjetbürgers“? Wissenschaft und Kunst sind im letzten Grunde absolute Werte, nur vom Weg des Temperaments und einer gegebenen Ordnung der Gesellschaft, von einer Welt-„Anschauung“ aus denkbar, bestimmbar, darstellbar. Gibt Rußland zu ihnen die Wege frei, wie darf dann die Schule eine Stätte geistigen Zwangs und geistiger Bedrückung bleiben? Warum soll auch sie sich nicht frei mit einbeziehen in das neue Geschehen? Was wir leider vergeblich fordern, kann und muß sich im neuen Rußland erfüllen: daß sich die

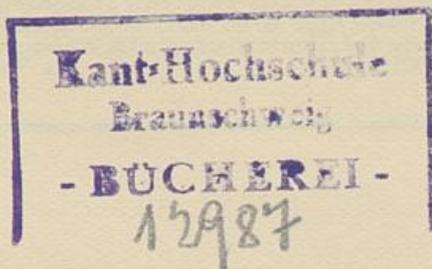
Schule von einer zwangsläufigen Lehr- und Unterrichts-
anstalt zur Stätte jugendlicher Kultur wandelt, die in
Eigenarbeit und Eigenwirtschaft dem unabwendbaren
jugendlichen Bedürfnis nach Lebensformung natürlich
Rechnung trägt.

Rußland ist auf dem Wege. Arbeiten und kämpfen
wir, daß seine werdende Kultur uns erreichbar bleibt. In
der persönlichen Verfeinerung durchschnittlicher Bildung
sind wir ihm einstweilen überlegen. Gefallen wir uns aber
lange im Zustand müßiger Selbstsicherheit, in Über-
hebung, Überschätzung und Eitelkeit — die öfliche Kultur
könnte uns überraschen und blenden, wenn sie zu ihrer
Reinheit und Wahrheit erwacht.

*

Mit großem Freimuth stellt Lunatscharski in einem Auf-
satz der „Wossischen Zeitung“ vom 12. Dezember 1925
seine Anschauungen über die Entwicklung und Frei-
heit der Wissenschaft dar. Ich unterschreibe seine
grundsätzliche Stellungnahme, komme aber eben darum zu
einer Überhöhung und Erweiterung der bisherigen Er-
ziehungsauffassung. Lunatscharski schreibt: „Es besteht
hier ein eigenartiges „Relativitätsprinzip“. Jede Klasse
hat ihre eigene Welt, in der alle Proportionen, alle objek-
tiven Größen ganz anders aussehen, als in der Vorstellung
der andern Klasse. Eine himmelnde, sterbende Klasse
klammert sich an eine jede Ideologie, die ihre Existenz zu
rechtfertigen scheint, sie verzerrt jede Perspektive zu ihren
Gunsten und lebt, ohne es gewahr zu werden, in einer Welt

des Trugs.“ Ich behaupte, dasselbe gilt zweifellos auch für jede alternde und hinwegende Generation innerhalb einer Klasse. Noch nie deckte sich die Welt der Jungen mit der der Alten. Auch die Jugend hat ein „anderes Gehirn“ und hat „andere Augen“. Die Relativität jedes Weltbildes, auch meines eigenen, der Jugend gegenüber zu leugnen, hieße gerade ihr die „machtvolle Waffe eines wirklich modernen Denkens rauben“ und damit die Zukunft der eben zur Herrschaft berufenen Klasse opfern. Lunatscharskis Optimismus, den jeder ernste Sozialist teilt, daß die Erfüllung des Klasseninteresses der unterdrückten Massen zugleich die Verwirklichung der großen Menschheitsidee bedeutet, müßte in uns alle Kräfte eines unverstehbaren Erziehungsoptimismus wecken. Die Jugend soll nicht leer und geschwätzig unsere Mundart weiterreden, sondern ihre Sprache sprechen, um dann mit der schöpferischen Macht des eigenen Worts in der Welt der Alten bildend und zeugend fortzuwirken. Die unentzerrbare „Abhängigkeit aller Seiten sozialen Lebens von der gesellschaftlichen Form der Arbeit“, von der Struktur der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, muß eine freie Jugend über uns, die sich erfüllten, hinausdrängen. Für die Jugend, die noch zu Erfüllende, gibt es kein Zurück, keinen Stillstand, nur ein Vorwärts — ein Hinan!



Die Schule der Gemeinschaft

Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung
und Unterricht herausgegeben von
Oberstudiendirektor Dr. H. DEITERS

167 Seiten. In Leinenband M. 6.—

„Wie die Schule der Gemeinschaft in ihrem Verhältnis zu Familie und Staat steht, wie sich das Gemeinschaftsleben der Jugend in ihr gestaltet, wie Werkätigkeit, künstlerisches Erleben und Schaffen sowie die körperliche Ausdruckskultur hier ihre Stätte findet, wird glänzend dargelegt. Das Werk ist in hervorragender Weise berufen, klärend und aufbauend zu wirken. Kein Erzieher sollte daran vorübergehen.“
Münchener Zeitung

Das Gemeinschaftsleben der Jugend und die Schule

Von Oberstudiendirektor H. SCHLEMMER

85 Seiten. In Leinenband M. 3.40

Ein bekannter Schulmann zieht hier aus den Ergebnissen der modernen Jugendkunde die praktischen Folgerungen für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der höheren Schule. Dieses grundlegende Buch bildet ein unentbehrliches Hilfsmittel für den zukünftigen oder angehenden Lehrer, doch wird auch der erfahrene Schulmann manches in ihm finden, was ihm zum Nachdenken und zur kritischen Würdigung seiner Erziehungsarbeit anregt.

Die Schulklasse

Von Seminaroberlehrer A. KRUCKENBERG

146 Seiten. In Leinenband M. 4.—

Die vorliegende Schrift zeigt, daß die Gemeinschaft, in die jeder werdende Kulturmensch eingeführt wird, die Schule, insbesondere die Schulklasse ist. Ausgehend von psychologischen und massenpsychologischen Gesichtspunkten umfaßt und beschreibt sie die Klasse als „Gruppe“. Ausführlich wird die Schulklasse als Arbeitsgemeinschaft behandelt, auch ihre Aufgabe als Lebens- und Erziehungsgemeinschaft wird berücksichtigt.

Soziologische Pädagogik

Von Studiendirektor Dr. S. KAWERAU

2. verbesserte Auflage. 406 Seiten. Gebunden M. 8.—

„Aus der Fülle des Erlebnisses heraus und doch mit wissenschaftlicher Klarheit entwirft einer unserer führenden entschiedenen Schulreformer ein Bild der Schule in ihrer Beziehung zur Gesellschaft. Das umfangreiche Werk fesselt von Anfang bis zu Ende und ermöglicht auch einem gebildeten Laienpublikum, das pädagogischen Einzelfragen meist recht hilflos gegenübersteht, eine ausgezeichnete Gesamtorientierung nach einem reinen und entschiedenen Willen.“
Die Welt am Montag

Die Schule

im Dienste der werdenden Persönlichkeit

Von Oberstudiendirektor Prof. Dr. H. GAUDIG

2. Aufl. Zwei Bände zu 426 u. 317 Seiten. Geb. M. 12.—

„Hugo Gaudig erblickt Sinn und Aufgabe der Schule darin, daß sie im Dienste der Persönlichkeit alle ihre Kräfte entfalte. Unter dieser Idee erfaßt er den ganzen weiten Kreis von Erscheinungen, der da Schule heißt, und alles Große und Kleine, alles Innere und Äußere gewinnt in seinen Unternehmungen und Denken, seinem Schauen und Fühlen strömendes Leben. Zugleich aber ruft Gaudig die Vertreter aller Lebensgebiete auf, an der Gestaltung der Zukunftsschule des deutschen Volkes mitzuarbeiten.“

Bayrische Staatszeitung

Unterrichtslehre

Unterricht gefaßt als Entbindung gestaltender Kraft

Von Professor HERMANN ITSCHNER

I. Allgemeiner Teil: 3. Aufl. 220 Seiten. Geb. M. 5.—

II. Teil: Der besonderen Unterrichtslehre 1. Hälfte
3. Auflage. 350 Seiten. Gebunden M. 7.—

III. Teil: Der besonderen Unterrichtslehre 2. Hälfte
2. Auflage. 219 Seiten. Gebunden M. 7.—

IV. Teil: Zur Geschichte unseres Problems. 2. Auflage
301 Seiten. Gebunden M. 7.—

„Itchner hat eine schwere Aufgabe glücklich gelöst. Es handelt sich um die Methodik fast des gesamten Sachunterrichts. Welch eine Fülle von Begriffen und Einsichten aus den verschiedensten Gebieten, aus der Philosophie, aus der Logik, aus der Psychologie, aus der Politik usw., ist verwertet! Welch eine Fülle von fruchtbaren methodischen Gedanken und Betrachtungsweisen wird geboten! Auf welche Fülle von fruchtbaren Unterrichtsstoffen wird aufmerksam gemacht!“ Pädagog. Blätter f. Lehrerbildung

Experimentelle Didaktik

Von Professor Dr. W. A. LAY

4. umgearb. u. verm. Auflage. 632 Seiten. Geb. M. 18.—

„Es ist erstaunlich zu sehen, wie überraschend groß die Kenntnisse des Verfassers in der Literatur dieser Gebiete sind. Dazu kommt ein hervorragendes Geschick, in leichtfaßlicher, populärer Weise schwierige Dinge darzustellen und die pädagogische Meisterschaft, die Kernpunkte der Erörterungen treffend zu formulieren und als Ergebnisse herauszustellen. Ein besonderer Nachdruck ist auf die Behandlung der Bewegungsvorstellungen gelegt.“ Pädagogische Zeitung

Das deutsche Kulturgut
als Grundlage des deutschen Bildungswesens
Von Professor A. BAUSER

185 Seiten. In Leinenband M. 5.—

„In feinsinniger, sozialer und historischer Darlegung arbeitet der Verfasser den Kern einer wahrhaft deutschen Bildung heraus. Das Buch ist getragen von der Überzeugung, daß um der deutschen Zukunft willen der Fichtesche Gedanke einer einheitlichen deutschen Nationalerziehung in die Tat umgesetzt werden muß. Den Weg zu einem so hohen Ziele zu zeigen, ist der Zweck des überaus wertvollen Buches.“
Magdeburgische Zeitung

Das Bildungsproblem
Von Studienrat Dr. V. HENRY

259 Seiten. In Leinenband M. 7.—

„Der Verfasser zeigt, daß das Bildungsproblem der Punkt ist, in dem sich alle philosophischen Probleme, ja alle Fragen unseres Seins verschlingen. Mit ihrer Bearbeitung gewinnt Verfasser ein philosophisches und pädagogisches System unserer Kulturlage. Das Buch wendet sich an alle wahrhaft geistigen Menschen und wird weit über die Kreise der praktischen Erzieher und Bildner hinaus auf jeden wirken.“
Neue Bayerische Landeszeitung

Lebenswirtschaftliche Erziehung
im Lichte einer erziehungswissenschaftl. Diätetik
Von Rektor H. SCHMIDT

217 Seiten. In Leinenband M. 4.—

„Das Buch ist sehr originell und deckt zweifellos eine wieder einmal sehr aktuelle Frage der Pädagogik auf. Lebensnähe und Lebensbrauchbarkeit! Es will in diesem Sinne nicht als ausgesprochen wissenschaftliches Erzeugnis genommen sein, sondern als Ertrag des Praktikers mit gesundem Wirklichkeitsblick. Von diesem Gesichtspunkt aus soll man es daher lesen und würdigen.“
Zeitschrift für pädagogische Psychologie

Befreien und Binden
Zeitfragen der Erziehung überzeitlich betrachtet
von Professor Dr. JONAS COHN

216 Seiten. In Leinenband M. 8.—

„Cohn gehört zu unseren tiefeschürfenden Dankern, und seine hier vorliegenden Ausführungen über das Erziehungswesen haben eine überragende Bedeutung. Erzieher und Philosophen werden nach diesem in klarer, schöner Sprache geschriebenen Werke greifen. Auch Politiker und weiterhin überhaupt alle, an die irgendwie Erziehungsfragen beruflich oder außerberuflich herantreten, werden reiche Anregung finden.“
Berliner Morgen-Zeitung

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Professor Dr. EDUARD SPRANGER

Kultur und Erziehung

Dritte verbesserte Auflage. 7.—10. Tausend
260 Seiten. In Leinenband M. 7.—

„Das Wesen des Erziehers liegt in einem doppelten Eros; in der Liebe zu den geistigen Werten und in der Liebe zu den sich entwickelnden Seelen, in denen es produktive Wertmöglichkeiten ahnt. Durch diese Formel läßt sich auch Eduard Sprangers pädagogisches Wirken charakterisieren. Das vorliegende Buch, das einen ausgezeichneten Einblick in die gesamte Forschungsarbeit E. Sprangers gewährt, zeigt, wie er die Liebe zu den geistigen Werten zu wecken vermag, wie er zugleich auch die Erzieher mit Verständnis und Liebe zu der heranwachsenden Jugend erfüllt.“

Zeitschrift f. päd. Psychologie

Psychologie des Jugendalters

Siebente Auflage. 26.—29. Tausend
380 Seiten. In Leinenband M. 9.—

„Spranger hat nunmehr dem Jugendalter eine umfassende Arbeit gewidmet, ein großes Verdienst. Wir haben keinen Mangel an Arbeiten über das Kindesalter, aber über den Jugendlichen fehlte es noch sehr an solchen. Hier wird nun das ganze Gebiet erfaßt und — gemestet. Es ist eine Freude, Spranger durch alle diese Kapitel zu folgen, und man fragt sich, wem man dankbarer ist, dem Gelehrten, der ein ungeheures Material verarbeitet hat, oder dem Meister, der es mit höchster Beherrschung darstellt. Einer Untersuchung über Aufgabe und Methode folgt der Versuch einer psychologischen Gesamtcharakteristik des Jugendalters, und dann geht es in die Einzelgebiete: Phantasieleben und Phantasieschaffen, jugendliche Erotik, Sexualeben, Zusammenhang zwischen Erotik und Sexualität, der Jugendliche und die Gesellschaft, sittliche Entwicklung, Rechtsbewußtsein, Jugendliche und Politik, und Beruf, Wissen und Weltanschauung, religiöse Entwicklung, Zusammenfassend werden dann Typen des jugendlichen Lebensgefühls herausgearbeitet. Von allen Arbeiten zur Jugendpsychologie kann dies Buch unsere größte Aufmerksamkeit beanspruchen. Keiner, der mit Jugendlichen zu tun hat, darf daran vorübergehen. Zeigt sich uns doch hier endlich ein unbedingt zuverlässiger Führer auf einem Gebiet, auf dem wir alle nur tasteten und zu unserer Qual und Beschämung immer wieder irre gingen.“

Zeitschrift für Deutschkunde

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

DIE ERZIEHUNG

Monatsschrift für den
Zusammenhang von Kultur und Erziehung
in Wissenschaft und Leben

Herausgegeben von

Professor Dr. A. Fischer / Professor Dr. Th. Litt
Professor Dr. H. Nohl / Professor Dr. E. Spranger

Schriftleitung: Privatdozent Dr. W. Flitner

JÄHRLICH 12 HEFTE ZUM PREISE VON M. 12.—

„DIE ERZIEHUNG“ sieht ihre vornehmste Aufgabe in der Zusammenfassung der Einzelforschung zu einer erneuerten Wissenschaft von Erziehung und Bildung, der Einzelgebiete und -methoden zu einem Zusammenhang der Volkserziehung. Es sind unsere hervorragendsten pädagogischen Führer, die sich zur Lösung dieser Aufgabe hier zusammengefunden haben.

„DIE ERZIEHUNG“ begleitet in umfassendem und produktivem Sinne die Entwicklung des erzieherischen Denkens in Deutschland, wirkt nach allen Seiten anregend und anfeuernd. Sie gibt Aufsätze, Darstellungen und zusammenfassende Berichte.

„Die ERZIEHUNG“ wendet sich nicht allein an die Forscher und berufsmäßigen Erzieher aller Art. Über Erziehung zu denken ist nicht allein Sache der Forschung, sondern der Bildung überhaupt. Es ist ein Volksschaden, daß die volkserzieherisch so wichtigen Vertreter der Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Wohlfahrtspflege, Medizin, daß Staatsmänner und Geistliche, daß vor allem Künstler, Gelehrte, Schriftsteller sich fast entwöhnt haben, Erziehung als eine Angelegenheit zu betrachten, die auch sie angeht. Für sie alle ist „DIE ERZIEHUNG“ mit bestimmt, indem sie ihre Verantwortlichkeit weckt, sie zur Mitarbeit anregt und mit den vorhandenen Geistesströmungen in Verbindung bringt. Möge es wieder werden wie in den Tagen von Goethe und Humboldt, Fichte und Schleiermacher, daß Erziehung und Bildung eine allgemeine Angelegenheit der geistig Führenden bedeute und nur das Beste, von einem hohen Geist Beseelte, in das gemeinsame Leben des Volkes und seine Jugend einströme!

lib

SIG 11 ICD1738

<17+>0451C639115S3600



GHP : 11 ICD1738

P
11

Kaulsen / Die Überwindung der Schule

I CD
1738