



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

# **Universitätsbibliothek Paderborn**

## **Soziologische Pädagogik**

**Kawerau, Siegfried**

**Leipzig, 1921**

III. Teil: Die Ausprägung der Ideologie im Unterricht

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

D R I T T E R T E I L



Die Ausprägung der Ideologie  
im Unterricht

## 1. Kapitel: Religions- und Geschichtsunterricht.

aus dem Wesen der nun überständig gewordenen Ideologie der alten Gesellschaft ergab sich die Unterrichtspraxis, genau so wird die Ideologie der werdenden Gesellschaft eine neue, eine andere Praxis erzeugen.

Zu der bisherigen Praxis verweisen wir auf das höchst lesenswerte Kapitel bei Heinrich Schulz in der Schrift „Die Schulreform der Sozialdemokratie“<sup>1</sup>: „Der heutige Religionsunterricht“. Er charakterisiert die allgemeine Stellung des Religionsunterrichts im Gesamtlehrplan der Volks- und höheren Schulen, zitiert das Wort von Pfarrer Bonus „Was als Religion in der Schule angeboten wird, das ist ja nichts anderes als verdorbene, zersetzte, sozusagen käsig gewordene hellenische Philosophie“. Mit Recht verweilt er ausführlich beim religiösen Memorierstoff und bei der höchst bezeichnenden Auswahl der Sprüche. Wir übernehmen die Klage des Superintendenten Gallwitz in Salza bei Nordhausen:

„Beim vierten Gebot ist der Spruch Eph. 6, 5—7 vorgeschrieben: „Ihr Knechte, seid gehorsam,“ die Ergänzung dazu in V. 9: „Und ihr Herren, tut auch daselbige gegen sie und lasset das Drohen und wisset, daß auch euer Herr im Himmel ist, und ist bei ihm kein Ansehen der Person,“ ist ausgelassen. Den Kindern wird eingeschärft: „Seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn,“ Eph. 6, 1—3; V. 4 ist wieder ausgelassen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn.“ ... Nach Römer 13, 1—2 soll jeder — scheinbar unbedingt — der Obrigkeit untertan sein. Sie wird in jenem Vers schlechthin als Gottes Ordnung bezeichnet; wie ja in der damaligen Zeit die Rechtsordnung des römischen Reiches die einzige Macht war, welche dem Zusammenbruch wehrte. Daß aber nicht unbedingt und unter allen Verhältnissen Gehorsam gegen die jeweilige Obrigkeit als Gottes Wort und Wille gepredigt werden darf, hat Petrus bezeugt, wenn er sich gegen seine legitime geistliche Obrigkeit, Hohepriester, Schriftgelehrte und Hohen Rat, mit den Worten auflehnt: Man muß

<sup>1</sup> Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Schmidt & Co., Berlin 1919, S. 94 ff.

Gott mehr gehorchen als den Menschen. Dieser bedeutsame Spruch ... hat unter den 164 Sprüchen des Minimums ebenfalls keine Aufnahme gefunden. Beim siebenten Gebot wird durch Sprüche Sal. 22, 2 in mißverständlicher Übersetzung der Eindruck erweckt, als solle der Arme seine Armut als ein von Gott ihm unabänderlich aufgelegtes Kreuz tragen, und als sei es sündlich, wenn er zu Wohlstand aufzustreben begehre. ... Es scheint, als dürfe an Beseitigung der Armut nach Gottes Willen nicht gearbeitet werden. Nach dem Zusammenhange hat der Spruch einen ganz andern Sinn: Ein guter Name ist wertvoller als großer Reichtum, besser als Silber und Gold ist Gunst. Reich und arm begegnen einander, und der sie alle schuf, ist Jahwe. Durch die Spruchauswahl zum siebenten Gebot wird die Heiligkeit der bestehenden Besitz- und Erwerbsverhältnisse eingeschärft und gegen den Armen Wohltätigkeit empfohlen; aber das Recht des Armen, welches das Alte Testament energisch einschärft, ist in der Auswahl der Sprüche nicht berücksichtigt. Das Wort 3. Mos. 19, 13: „Es soll des Tagelöhners Lohn nicht bei dir bleiben bis an den Morgen“ ist immer noch sehr beherzigenswert ... Unser handarbeitendes, emporstrebendes Volk will sich in Fragen des Lohnes und der Arbeitsbedingungen, kurzum des Eigentums, nicht mit Wohltaten und Almosen abspeisen lassen, sondern fordert sein Recht, d. h. freie Bahn, sich zu organisieren und sichere Arbeits- und Lohnverhältnisse zu schaffen. Wird dieses Streben nicht als gerechtes und von Gott gewirktes anerkannt, sondern beim Religionsunterricht ignoriert oder bekämpft und verdächtigt, so ist es kein Wunder, daß in der Arbeiterschaft ein instinktiver Haß gegen die Kirche erwacht, und sie deren Gebote als überwundenen Standpunkt und als Ausfluß polizeilicher Willkürherrschaft betrachtet.“

Wir haben diesen ehrlichen Worten des Superintendenten Gallwitz aus dem Jahre 1903 nichts hinzuzufügen, sie bestätigen all das, was hier früher ausgeführt ist, daß der Religionsunterricht konzentrierter Autoritätsunterricht, Kernstück der Schule der alten Gesellschaft ist.

Wie ist die Sachlage nun vom Standpunkte der kommenden Gesellschaft? Natorp meint: „Nachdem sich uns aber eine Möglichkeit

eröffnet hat, den menschlichen Kern der Religion festzuhalten, und nur den unhaltbaren Anspruch der Transzendenz abzulehnen, wird damit das Problem lösbar. Nur was allgemein überzeugend gemacht werden kann, darf Gegenstand eines für alle pflichtmäßigen Unterrichts sein.<sup>1</sup> Er spricht von drei Stufen des Unterrichts, von der Zeit der Kindlichkeit, von der Zeit des „Kinderglaubens“. „Gott ist dem Kinde im menschlichsten Sinne Vater, das Christkind ein lieber Gespieler seiner Gedanken, in dem es das Beste, was es selbst sein möchte, dargestellt denkt.“ Für diese Stufe sei ein Religionsunterricht gefahrlos.

Die zweite Stufe der 12- bis 14jährigen müsse „vor die Frage der Religion gestellt“ werden, natürlich ohne Forderung der Entscheidung.

Die dritte Stufe, die der pubertätsreifen Jugend, müsse sich auf Grund religionsgeschichtlicher Kenntnisse eine feste Stellung zur Religion erringen.

Einen solchen „undogmatischen“ Religionsunterricht verfechten neben Natorp heute viele edle Naturen aus heiligem Idealismus. Wir wissen, daß es Männern wie Scherer, Schlemmer usw. ernst ist mit ihrem Kampf. Sie merken nicht, daß sie zunächst nur Vorspanndienste für die alte Gesellschaft leisten, die sich diesen werbekräftigen Idealismus gern gefallen läßt, weil sie genau weiß, daß sie nur mit solchen Hoffnungen ihre unhaltbare Position zu retten Aussicht hat. Sobald sie fest im Sattel sitzt, sind diese Vorspannleute leicht stille zu kriegen. Sie vergessen ferner, daß die alte Gesellschaft soeben ihren festen Willen bekundet hat, diesen Weg nicht zu gehen, denn in der Verfassung heißt es in jenem unglückseligen Artikel 149: „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Seine Erteilung wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt.“ Mit großer Emphase wird bestritten, daß es sich hier um eine Rückkehr zur Bekenntniskirche handle, „Grundsätze“ seien keine „Dog-

<sup>1</sup> Sozialpädagogik S. 381 u. ff.

men“. Es wäre ja nun hochinteressant, zu erfahren, welches die „Grundsätze“ der evangelischen Kirche sind. Für die katholische Kirche ist es ja klar, daß es die Dogmen und päpstlichen Entscheidungen sind. Wie ist's nun mit der evangelischen Kirche? Sind es die Grundsätze Luthers vor 1525, die revolutionären, oder die nach 1525, die staatserschaltenden? Ist's die Augsburger Konfession oder sind's die Lehren, die in Hollenbergs „Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien“ oder die in dem bereits genannten Werk von Grundke und Schmidt „Die evangelische Religionsfakultas“ stehen? Wir geben einige Proben: „Das Christentum ist nicht etwa dualistisch, da der Teufel ursprünglich ein guter Engel war und sich erst später gegen Gott empört hat. Aber auch als Haupt der bösen Engel steht er unter Gott, und dieser läßt ihn nur gewähren.“ Über die Schöpfung lehren die Verfasser z. B.: „Die Schöpfung des Weltstoffes (aus „nichts“): daß die ganze Welt einer besonderen schöpferischen Tätigkeit des persönlichen Gottes ihr Dasein verdankt, muß der Christ auf das entschiedenste behaupten.“ „Wenn auch die Schöpfungsgeschichte nicht wörtlich aufzufassen ist, so ist sie doch auch wieder nicht mit den heidnischen Kosmogonien auf dieselbe Stufe zu stellen. Dazu ist ihr Wahrheitsgehalt zu hoch. Wir sind also wohl berechtigt, auch in diesem Abschnitt der Bibel ein Stück der höheren Offenbarung zu sehen, die uns Gott hat zuteil werden lassen.“

Über Engel und Teufel wird ferner gelehrt: Die Engel „sind geistige Wesen, aber vielleicht nicht ganz ohne eine gewisse Leiblichkeit; denn sie können auch den Menschen erscheinen.“ „Zwingende, unwiderstehliche Gewalt hat der Teufel über die Menschen nicht, so wenig wie der Mensch zum Guten gezwungen werden kann.“

Von der Entstehung des Menschen wissen die Verfasser, „daß alle Menschen von einem Urpaare abstammen.“ Die Lehre von der „wunderbaren Geburt“ Jesu durch Maria wollen die Verfasser so lange festhalten, bis nicht sicher nachgewiesen wird, „daß Matth. 1, 18ff. und Luk. 1, 26ff. sehr späte Zusätze sind“. Das sind so einige Proben, die beweisen, wie beschaffen die Grundsätze der Staatskirche gewesen sind, und wir fürchten, sagen zu müssen, noch heute sind — jedesfalls in den Herzen ihrer führenden Männer.

Eine gewisse Freiheit ist genehm, das schmeckt nach Wissenschaft-

lichkeit und Gründlichkeit — aber bitte, nur in der vorgeschriebenen Dosis. Gewiß, mit großem Eifer wird von den Vertretern des Religionsunterrichts z. B. das letzte Werk abgelehnt, keine wissenschaftlich-theologische Zeitschrift hätte es gebilligt, es sei nicht kanonisch, es sei ein Winkelbuch für Stümper. Aber die Praxis? Man sehe nach der Auflage und Verbreitung, man frage bei Antiquaren, wie begehrt der „Grundke und Schmidt“ für Examinanden ist; man stelle fest, wie befriedigt die Examinatoren von einer sicheren Inhaltskenntnis jenes Buches sind, und dann widerlege man die typische Bedeutung dieses Werkes! Aber gewiß, es kann so lange hin und her gestritten werden, so lange man blind ist für soziologische Zusammenhänge, so lange man nicht sehen will, wozu der Kampf um den Religionsunterricht heute führt.

Unter der Fahne des Kampfes für den Religionsunterricht scharen sich die Anhänger der alten Gesellschaft, die Anhänger des Autoritätsprinzips und des Klassenstaates.

Wem aber Religion Spannungs- und Lösungsbedürfnis ist mit jener „Agnostik der Ehrfurcht“, wem es eine reine Sache des Erlebens ist, der muß einen Religionsunterricht so ablehnen, wie der Liebende einen Unterricht in der Liebe als lächerlich empfindet. Ähnlich wie die gesellschaftsstützende Wissenschaft, wie Sexualität und Prüderie ist auch das Eifern um Religion, das Einhämmern der richtigen Lehre ein Spezifikum der spätfamilialen Phase — und spätere Soziologen werden vielleicht feststellen, daß zwischen dem Kaiserkult des römischen Imperiums und der Selbstvergottung der kapitalistischen Gesellschaft im 19. Jahrhundert kein wesentlicher Unterschied bestehe. Oder ist es etwas anderes, wenn Wilhelm II. einem Heiligen an der Meßer Kathedrale seine Gesichtsmaske geben läßt, wenn er reihenweise seine Ahnen aufbaut und pomphaft enthüllt, wenn er so und so oft bereits die eigene Büste, das eigene Medaillon anbringen läßt? „Tenant pour ainsi dire la place de Dieu“ — sagt Ludwig XIV.

Hätte die Schule der Zukunft denn wirklich nicht Raum für eine Religion wie die, von der Göhre in seinem schönen Buche spricht? Vielleicht — aber nicht in dem Sinne, daß sie in besonderen Stunden gelehrt werden müßte<sup>1</sup>. Das ist nur nötig bei einer Religion,

<sup>1</sup> Vgl. den Aufsatz des Verf. „Religions- und Moralunterricht“ (Neue Erzieh., 1920, Heft 15).

die uns im Grunde so fremd ist wie das Christentum. Eine solche Religion muß mit allen Mitteln der Dialektik und Geschichte eingeprägt werden in des Wortes Urbedeutung: die natürlich schöne, weiche, glänzende Masse wird „gebrochen“ in ihrem freien Schwellen und zusammengepreßt und mit dem Bild des Adlers oder des Herrschers versehen. So stempelte der Religionsunterricht unser natürliches Gefühl mit den Prägstöcken jüdisch-griechischer Scholastik. Eine in Jahrhunderten durchziselirte Sprache, eine in Jahrhunderten, ja Jahrtausenden geübte Begriffsakrobatik verstand es, uns schließlich die unglaublichsten, unfasßbarsten Dinge als so selbstverständlich hinzustellen, daß man eben hypnotisiert wurde und anderes zu meinen gar nicht wagen durfte, wenn man nicht in den Verdacht eines böswilligen, dummen oder kranken Menschen kommen wollte. Man sehe nur das Kunstgerüst der christlichen Erlösungs- und Gnadenlehre mit unbefangenen Augen, man höre diese Glaubensartikel mit frischen Ohren wie zum ersten Male, und man begreift es nicht, daß solche Lehren heute angeblich von allen vernünftigen Leuten noch anerkannt sind. Um das zu erreichen, sind natürlich Religionsstunden nötig, viele, es können gar nicht genug sein; um das zu erreichen, muß die Gesinnung der Lehrenden kontrolliert werden, muß der Geistliche die Schulaufsicht haben, dem Schulvorstand präsidieren. Derartige Kunst und Tücke hätte die neue Religion nicht nötig. Sie brauchte keine besonderen Stunden, weil sie keine besonderen unwahrscheinlichen Lehren hat. Da wäre der selbstverständliche Hintergrund des gesamten Unterrichts in der neuen Schule Religiosität, Ehrfurcht vor dem Geheimnis, Ehrfurcht vor der großen Weltkraft, Ehrfurcht vor jedem Mitmenschen, Ehrfurcht vor der Erde und ihrer Mütterlichkeit. Diese Religion hat keine Glaubensartikel und keinen Katechismus, keine Dogmatik und keine Priester. Dort ist jedermann ein Bewahrer göttlicher Kraft und stolz-bescheidener Erkenntnis von den Grenzen unseres Wissens. Denn Religion ist Leben und nicht Lehre, und es verträgt sich schlechterdings nicht mit dem wahrhaften Leben, es wöchentlich zwei- oder dreimal von 8—9 oder von 12—1 Uhr schön zugerichtet vorzuführen in eigener Dressur. Um der Reinlichkeit unserer Gewissensbindung willen, um des wahrhaft heiligen Lebens willen, das sonst vergewaltigt und zugerichtet wird, ist also

zu fordern, daß der Religionsunterricht aus den Schulen entfernt wird und ganz den Charakter eines Privatunterrichts außerhalb der Schule und der Schulzeit erhält. Wir geben zu, daß das im Augenblick ein Notzustand ist. Denn die heutige Schule hat nicht den Hintergrund echter Religiosität, die heutige Schule wird damit endgültig bestätigt als das, was sie letzten Endes ist, als eine Maschine zur raschen Wissensübertragung. Viele Kinder kommen dann in die Not, vielleicht nie etwas vom religiösen Leben zu spüren. Denn es gibt auch Religionsstunden — allerdings sehr selten, in denen religiöses Leben pulsiert, meistens in den Betrachtungen, die abseits vom Pensum vorgenommen werden; und es gibt nur wenig Elternhäuser, wo Vater oder Mutter mit den Kindern aus eigener Kraft neue Wege gehen können. Und viele Eltern werden ihre Kinder zu einem gesonderten Unterricht am Nachmittag nicht schicken. Vielleicht ist das ein Notzustand, vielleicht ist dieser Notzustand aber ein Segen. Vielleicht wird erst aus einer solchen Generation, die nicht durch die Kirche verdorben ist, die nicht im Unterricht verbildet ist, vielleicht wird gerade aus einer solchen Generation der Hunger kommen, der Durst nach lebendigem Wasser, der Hunger nach nahrhaftem Brot, anstatt dieses abgestandenen Trunkes, dieses mit Sand und Kleie gewürzten Brotes, wie es heute verabfolgt wird. Und eine solche Generation wird uns dann die neue Schule bauen, wo die wahrhafte Gemeinschaft zwischen Lehrenden und Lernenden, wo freiwilliger Gehorsam gegen frei erkorene Führer erst die Voraussetzungen schafft, unter denen Religion gedeihen kann. In einer solchen Gemeinschaft aber sind besondere Religionsstunden sinnlos, da ist jedes Erlebnis eines Kunstwerkes, jeder gemeinsame Gang durch die Natur, vor allem aber jede gemeinsame Arbeit Gottesdienst.

Selbstverständlich gibt es in solcher Gemeinschaft Feiertunden, wo religiöses Gut aller Zeiten und Kulturen im Mittelpunkt gemeinsamer Andacht steht, wo sich das Erlebnis der Verbundenheit über den Kreis der Mitmenschen hinaus zu dem der gesamten Menschheit aller Vergangenheit und Zukunft weitet, wo der Horizont sich im Kosmischen und Unendlichen verliert.

Und es braucht nicht erst gesagt zu werden, daß die soziologische Seite aller Religionen, die gesellschaftliche Ausprägung unter

diesem oder jenem Wirtschaftssystem, daß diese Seite der Religion, die religionsgeschichtliche und vergleichende Aufgabe, in den soziologisch ausgebauten Geschichtsunterricht gehört.

Und damit kommen wir überhaupt zur Reform des Geschichtsunterrichts. Von welchem Geiste der alte Geschichtsunterricht getragen wurde, das zeigt das Kapitel „Der Geschichtsunterricht“<sup>1</sup> in dem oben genannten Werk von Heinrich Schulz, das zeigen die Erinnerungen eines Schülers des Wilhelms-Gymnasiums in Berlin W an die staatsbürgerlichen Leistungen seiner Schule<sup>2</sup>.

„Von Gott und Vaterland ist zu uns geredet worden, von den Helden Luther und Bismarck, besonders aber von den Herrschern, von Wilhelm I., dem Gründer dieser Anstalt, und von seinem Enkel Wilhelm II. Man hat uns gesagt, das Christentum verbiete den Mord, man hat uns gelehrt, die Vaterlandsverteidigung gebiete den Mord. Man hat alles so schön mit Redewendungen umspinnen, man wußte so viel „Wenn“ und „Aber“, daß wir völlig eingeschlafert wurden. In den Schulandachten wurde präpariert für die nächste Stunde, die Festreden wurden verträumt, verulkt, mit Lektüre und Staspiel überstanden. Wir nahmen diese Reden und Feiern wie etwas Auferlegtes hin, das nun einmal ertragen werden mußte. Den eigentlichen Widerspruch, die objektive Unwahrheit, die in all diesem Gerede lag, die merkten wir nicht. Hörten wir es doch daheim kaum anders, war doch die Schule der Treffpunkt feudaler und kapitalträchtigster Herrlein, die manchmal schon früh besser die Laster ihrer Kreise als deren Arbeitsleistungen zu kopieren wußten. Eines Mitschülers erinnere ich mich, dessen Vater Sozialist war, der, von ihm unterwiesen, mit uns über Bebel und Marx sprach. Um seinetwillen provozierte ein adliges, völlig verderbtes Jüngelchen auf der Abiturientenabschiedsfeier einen Skandal; jener verließ, gefolgt von einer Reihe fein empfindender Mitschüler die überpatriotische Feier und ließ die feudale Clique für sich zechen.

Aber eigentlich pazifistische Gedankengänge erreichten unsere Hirne nicht, tauchte derartiges am Horizonte auf, so wurde es so

<sup>1</sup> a. a. O. S. 193 ff.

<sup>2</sup> Vgl. den Aufsatz des Verf. „Pazifismus und Schule“ in dem Sammelwerk von der Herbsttagung 1919 „Entschiedene Schulreform“.

fort mit dem Fluch der Lächerlichkeit verscheucht. Einmal sprach ein deutsch-russischer Mitschüler von der Fälschung der Emser Depesche, ich war entrüstet; konnte ich mir doch die Verhältnisse gar nicht anders denken, als daß die Deutschen immer brav und fromm gewesen, die bösen Feinde uns aber stets gekränkt und verleumdet hätten. Ich war entschlossen, den Erbfeind, die Franzosen, besiegen zu helfen, falls er sich wieder einmal „erdreisten“ sollte. Dieses — letzten Endes — gedankenlose Dahinschlendern auf ausgetretenen Pfaden war das wesentliche Merkmal der Abiturientenpsyche jener Zeiten. Jeder wollte für sich möglichst viel Lust, die er durch die Befriedigung seines Trieblebens zu erreichen versuchte; der Allgemeinheit gegenüber war unser Sinn einfach unerschlossen, stumpf; ästhetische und naturwissenschaftliche Fragen bewegten allein die höher Entwickelten. Das Nationale, das Patriotische war das Selbstverständliche, das einfach außerhalb jeglicher Diskussion stand. Eigentlich kriegerische Instinkte waren bei uns allerdings kaum entwickelt, davor bewahrte die laue Luft des blasiert-ästhetischen Großstadtwesens.“

*Soziale*  
Kultivierung, versagte die alte Schule vollständig, der solidarische Grundtrieb des Menschen blieb nicht nur völlig ungepflegt, er wurde sogar nach Möglichkeit unterdrückt, falls er sich hier und da spontan äußerte. Das Humanitätsideal der Klassiker wurde mit leiser Verlegenheit als eine überwundene Utopie beiseite gelegt, da es vor dem nüchtern prüfenden Blick unseres „fortgeschrittenen“ Zeitalters nicht standhalte.

Und doch, sollte man denken, hätte auch die alte Zeit Verständnis haben sollen für humane Lebensauffassung, für Völkerverständigung, für einen wenigstens rationalen Pazifismus.

Es war doch keine kriegerische Zeit in dem Sinne, daß das heroische Ideal die Menschen bestimmt hätte. Es war eine kaufmännische Ära mit dem Grundsatz des „Lebens und Lebenlassens“, eine ästhetisch-bequem gestimmte Epoche. Wie oft ist gerade von großkapitalistischer Seite aus vorgerechnet worden, daß der wirtschaftliche Vorteil des einen den wirtschaftlichen Wohlstand des anderen bedinge, daß man allein mit zahlungsfähigen Kunden Geschäfte schließen könne. Gesagt worden ist das sehr oft, und dennoch ist

diese einleuchtende Logik des Geschäftsmannes völlig ergebnislos geblieben. Worin mag das begründet sein? Letzten Endes doch wohl in der völligen Negativität des Gedankens, denn ein Nicht-tot-schlagen-wollen, ein Nicht-vergewaltigen-wollen ist keine positive Kraft; eine positive Kraft ist nur die, die selber „den andern will“, die liebt, fördert, sich für den anderen einsetzt. Solche Kraft aber war früher nirgends vorhanden.

Darum muß ein Geschichtsunterricht aus dem Geist der werdenden Gesellschaft brüderlichen Geistes nachweisen, in welchem Grade Kulturfortschritt gesteigertes planvolles Zusammenwirken ist, und negativ wird er zeigen müssen, daß Anwendung von Gewalt stets nur eine scheinbare Förderung gewesen ist, daß nicht einmal die Gewalt als Mittel zu verteidigen ist, weil alle Gewalt es zum Wesen hat, sich zum Selbstzweck zu setzen.

Nehmen wir den sogenannten Verteidigungskrieg. Es ist klar, daß man sich bemüht, den Krieg nicht im eigenen Lande wüten zu lassen, und da die wüsten Grenzstriche der Vergangenheit fehlen, muß er sich dann im fremden Lande abspielen. Man dringt also in das andere Land ein und verknechtet dessen Bevölkerung. Zieht sich der Kampf in die Länge, werden große Blutopfer gefordert, dann entsteht die fromme Rede: das Land sei durch so und so viele Blutopfer erworben, erkaufte, mit Recht zu beanspruchen. Außerdem gebiete es die Sicherheit, zur besseren Verteidigungsstellung bei zukünftigen Kriegen dieses Grenzgebiet zu behalten. Wohl gemerkt, es handelt sich immer um den „Verteidigungskrieg“. Alle Annexionen werden nur um der kommenden Verteidigungskriege willen gemacht. Und mit Notwendigkeit gebiert die Annexion einen neuen Krieg, so erzeugt Gewalt immer wieder Gewalt, und es ist des Mordens kein Ende. Das scheint ein ehernes, unentriimbares Gesetz zu sein von ähnlicher Wucht, wie anfänglich die materialistische Geschichtsauffassung von dem in allen Zeiten maßgebenden Einfluß der wirtschaftlichen Grundvoraussetzungen zu sprechen berechtigt zu sein glaubte. Und wenn diese Gesetze für die vergangene Kulturphase Geltung gehabt haben, so ist damit noch nicht gesagt, daß sie auch für die kommende Phase gelten. Denn auch die Gesetze der Tierwelt gelten nicht ohne weiteres für die Menschen, sondern sie verändern sich. „In der organischen Natur

Beispiel

finden die Verbesserungen statt durch zielloses Variieren, in der Kultur durch bewußte Absicht“ (Müller-Lyer). Es wäre ein ungeheures Neues, der Tag, wo zum ersten Male die Kette von Gewalt, Unrecht und Mord gebrochen würde, wenn ein Volk, dem Unrecht geschieht, sich zu der gewaltigen sittlichen Leistung aufschwänge, einmütig zu erklären: wir wehren uns nicht, aber wir protestieren mit jedem Gedanken, mit jedem Gefühl, und man mag uns eher alle einzeln töten, ehe wir von diesem Protest ablassen. Was hätte es bedeutet, wenn das deutsche Volk diese sittliche Kraft im Frühjahr 1919 besessen hätte, den Frieden nicht zu unterzeichnen, sondern eines Herzens und einer Kraft bis zum letzten Mitglied zu protestieren, ohne einen Arm zur Gewalt zu erheben? An dieser ehernen Mauer wäre die Gewaltlust einer Welt zerschellt; an dieser Bereitschaft, alles ertragen zu wollen, ehe selber zur Gewalt zu greifen — an solcher Bereitschaft und Kraft wird in Zukunft der Aufwand der Millionen von Kriegern, Geschützen, Kriegsschiffen wie Spreu zunichte. Unser armes, ausgehungertes und betrogenes Volk hatte damals nicht die Kraft zu solcher Leistung, und da es keine Einmütigkeit gab, mußte unterzeichnet werden, aber wir hoffen, daß eine nicht allzu ferne Zukunft unserem Volke solche sittliche Größe verleihe. Denn Gewalt erzeugte bisher immer neue Gewalt, Krieg wieder Kriege; die Stunde ist gekommen, wo das Gesetz erlahmt, wo eine neue Gesetzlichkeit der Überwindung der physischen Dinge durch die geistige Kraft regiert. Von solchem Geiste müßte der Geschichtsunterricht getragen sein, aber dazu bedarf es einer neuen Entfesselung des Menschentums in unseren Schulen.

Es handelt sich in jedem Geschichtsunterricht also um wahre Humanität, am wenigsten aber um den Stoff, der bisher die Hauptrolle spielte, — dieser ist in übersichtlicher Tabellistik den jungen Menschen in die Hand zu geben<sup>1</sup> —, es handelt sich um Erziehung zum Verständnis der Volks- und Menschheitsgemeinschaft<sup>2</sup>, zum

<sup>1</sup> Vgl. den Aufsatz des Verf. „Nur Geschichtstabellen“ im „Elternbeirat“ vom 15. März 1921.

<sup>2</sup> Vgl. die Artikel des Verf. „Gemeinschaftskunde“ im „Freien Lehrer“ vom 22. März 1921 u. „Soziologischer Geschichtsunterricht“ in Nr. 151 des Berliner Tageblattes vom 1. April 1921.

Wissen um ihre Gesetze, ihr Werden und Wesen, zum Willen, in dieser Gemeinschaft selbstverantwortlich mitzuarbeiten. So wenig soll der Stoff als Gedächtniswerk in Frage kommen, daß sowohl beim Unterricht als auch bei Vorträgen der Schüler das Tabellenbuch offen zum Einblick vor ihnen liegt.

Dagegen muß die körperlich-produktive Arbeit als Voraussetzung und Begleiterscheinung aller soziologischen Unterweisung angesehen werden: nur in der Praxis werden die Zusammenhänge zwischen Arbeitsgestaltung und Lebensgestaltung klar.

Die staatsbürgerliche Bildung ist kein besonderes Fach, sie ergibt sich aus der soziologischen Grundeinstellung des gesamten Geschichtsunterrichts, sie ergibt sich aus dem Gemeinschaftsleben der Schule, aus Selbstverantwortung und Selbstbestimmung der Jugend in der Schulgemeinde<sup>1</sup>. Staatsbürgerliche Unterweisung ohne die grundlegende Übung im täglichen Leben ist wie Schwimmunterricht auf dem Lande. Die Gesetze des Werdens und Wesens der Gesellschaft sollen gemeinschaftlich erarbeitet werden; der zu Beginn des Geschichtsunterrichts (etwa im 14. Lebensjahr) und später schon reichlich vorhandene ungeordnete Stoff, den die jungen Menschen aus tausend Quellen bereits in sich tragen, soll durch engste Fühlung mit örtlichen Erinnerungen, mit örtlichen öffentlichen Einrichtungen, mit Zeitung und auftauchender Tagesforderung ausgebaut und zusammenhängend zum Bewußtsein gebracht werden<sup>2</sup>.

Planmäßige Lektüre soziologisch wertvoller Novellen, Dramen, Romane, Brieffsammlungen, Lebenserinnerungen usw. muß dieses Wissen ergänzen. Arbeitsgemeinschaften besonders befähigter Schüler sollen sich in die Quellen vertiefen; das zurechtgemachte „Quellen“studium an der Hand von Auswahl-sammlungen ist als eine Gefahr zu betrachten, da hier Erarbeitung vorgetäuscht wird und Urteile indirekt suggeriert werden.

<sup>1</sup> Vgl. Natorp, Sozialpädagogik, S. 323: „Also der Geschichtsunterricht vermag das, was von ethischer Wirkung überhaupt in seinem Bereich liegt, nur auf dem Grunde eines wahren Gemeinschaftslebens zu leisten.“

<sup>2</sup> Vgl. die Aufsätze von Ausländer, Reform des Geschichtsunterrichts, Wuessing, Über Soziologie und Erziehung zu politischer Einsicht und Tat, Kawerau, Pazifismus und Schule, in der Sammlung „Entschiedene Schulreform“, Herbsttagung 1919 der Entschiedenener Schulreformer (Erich Reiß, 1920).

Wir würden es für richtig halten, den für alle Jugendlichen des Volkes verbindlichen Stoff auf die Zeit von etwa 1500 bis zur Gegenwart zu beschränken, diese Zeit aber nach Wirtschafts- und Kulturgeschichte ganz anders durcharbeiten als bisher. Es wäre denkbar, daß man vom 18. Jahrhundert aus auf die verwandte Struktur der Spät-Antike zurückgriffe, daß man von der Gegenwart aus einen Überblick über die Gesamtentwicklung der menschlichen Gesellschaft gäbe. Gegenüber dem bisherigen dogmatischen Unterricht müssen wir ganz bewußt den Weg der Problematik gehen. Es ist verhältnismäßig gleichgültig, was geschehen ist, aber es ist von großer Bedeutung, wie es geschehen ist. Es wird notwendig sein, dieselben Vorgänge von ganz verschiedenem Standpunkt aus zu betrachten, etwa die Reformationszeit aus Janssens und aus evangelischer Perspektive, aus Rankes und aus Rautskys Gesichtswinkel.

Der künftige Geschichtsunterricht wird schon an sich gesellschaftlich eingestellt sein, es wird stets auf das Grundproblem kommen: was geschah zum Wohle der Allgemeinheit? Wie war die Lage des Volkes? Wie gestaltete sich die gegenseitige Hilfe im öffentlichen Leben? Inwiefern kann man von „Fortschritten“ sprechen? Die sogenannten „großen“ Männer werden als Exponenten ihrer Zeit erscheinen; immer mehr wird die Zwangsläufigkeit der historischen Bewegungen erkennbar werden; schließlich muß zum Gesetz der ökonomischen Bedingtheit Stellung genommen werden: gilt es stets? Hat es stets gegolten? Ist es am Ende einer entsprechenden Epoche erkannt? Wird es in Zukunft sich umsetzen in ein höheres Gesetz? Und aus dieser Beweglichkeit der Methode wird die Notwendigkeit eigener Stellungnahme, eigener Entschluß- und Entscheidungskraft bitter, aber eindeutig hervorgehen. Diese Methode ist sehr unbequem, sie gibt keine Dogmatik mit, auch keine marxistische, sie zwingt zum Selbstdenken, Selbstfühlen, Selbsthandeln<sup>1</sup>.

Mit Recht wendet sich Natorp gegen die episch-ästhetische Art des alten Geschichtsunterrichts, der die skaldische Heroisierung und Begeisterung brauchte, um die Willkür und Brutalität der Auffassung

<sup>1</sup> Vgl. die ausführliche Entwicklung und Begründung dieser Gedanken in der Broschüre des Verf. „Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts“ (Verlag Neues Vaterland, 1921).

zu verschleiern. „Es verschwindet in den Ausführungen über die Pädagogik des Geschichtsunterrichts oft gänzlich, daß es in der Geschichte überhaupt etwas zu verstehen gibt. Man erzählt und läßt wiedererzählen. Zwar sollen es ohne Zweifel geschehene Tatsachen sein, die man erzählt, auch bemüht man sich wohl in der Erzählung, etwas von ursächlichem Zusammenhang der Tatsachen wenigstens ahnen zu lassen. Aber daß beides, die Tatsachen und der ursächliche Zusammenhang, erst erforscht, erst festgestellt zu werden nötig hat, davon empfängt der Schüler fast keinen Eindruck.“<sup>1</sup>

Wir sind deshalb der Meinung, daß auf Grund reichlicher Lektüre von soziologisch brauchbarer Literatur unter Anleitung des Lehrers die typischen Formen des Gesellschaftslebens<sup>2</sup> etwa um 1550 und von da ab, Jahrhundert für Jahrhundert, bis zur Gegenwart festgestellt werden, daß an der Hand dieses Materials Richtungslinien der Entwicklung auf allen Gebieten des Gemeinschaftslebens, z. B. in der Religion, in der Naturbetrachtung, im Staatsleben, in der auswärtigen Politik, in der Familie, in Recht, Sitte usw. beobachtet werden und daß in dieser Form sich die Schüler Ergebnisse erarbeiten. Bei dieser Art des Unterrichts ist staatsbürgerliche Bildung ein selbstverständliches Resultat solcher Anleitung zum selbständigen ursächlichen Denken über gesellschaftliche Erscheinungsformen. Wird dann dem jungen Menschen dicht vor seinem Eintritt ins praktische Leben, also etwa im 18. Lebensjahre, ein Aufriß der gesamten Entwicklung der Menschheit von Urbeginn an gegeben, fügen sich seine Kenntnisse in Geologie, Botanik und Zoologie harmonisch dazu, so würde jeder denkende junge Mensch ein Bild vom Werdegang des Erdballs, vom Werdegang der organischen Natur und vom Werdegang des Kulturlebens in sich tragen — und er träte ins eigene Leben und führte bewußtschaffend die Entwicklung weiter, als ein williges Glied in dem großen Rhythmus alles Weltgeschehens<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Vgl. Natorp a. a. O. S. 316.

<sup>2</sup> Vgl. die Analyse der „Frau Maria Grubbe“ in der oben genannten Broschüre des Verf. S. 26—33.

<sup>3</sup> Zur ethischen Bedeutung eines solchen Unterrichts vgl. ebendort S. 38 ff. Einen solchen Aufbau umreißt Paul Krüger in seinem Werke „Gemeinschaftskunde“, H. Hoffmanns Verlag, Berlin 1921.

## 2. Kapitel:

### Moral- und lebenskundlicher Unterricht.

Nicht unter dem Gesichtspunkt des „Erfazes“ für Religionsunterricht darf die Frage eines moralischen oder lebenskundlichen Unterrichts behandelt werden. Wenn heute die Praxis vielfach auf solche Einstellung drängt, so erschwert das nur eine ruhige und gründliche Erledigung dieses Problems.

Wir müssen an die grundsätzlichen Ausführungen anknüpfen, die wir unter der allgemeinen Darlegung über „Sittlichkeit“ gemacht haben, und erinnern uns an das, was Müller-Lyer über die sozialen Triebe der Gesellschaftstiere sagte. Alle diese Triebe lassen sich Zug für Zug bei einer Schar Kinder beobachten, die sich durch Zufall zum Unterricht zusammenfinden. Auch hier zunächst die primitiven Triebe der Beobachtung, einer gewissen Achtung voreinander aus dem dunklen Gefühl, es könnten geheimnisvolle Kräfte dem anderen zur Verfügung stehen; der starke, für den Unterricht so wichtige Trieb der Nachahmung, das Bedürfnis nach Einordnung und Unterordnung, schon weil der Wirrwarr auf die Dauer keine Freude macht. Aus der Not, aus dem Schutzbedürfnis heraus gegenüber dem allmächtigen Lehrer kommen dann die höheren sozialen Instinkte zur Ausbildung und Kräftigung: das Eintreten des einen für den anderen in echter Kameradschaft, Mitleid und Sympathie für den leidenden, geistig und körperlich dem Lehrer unterlegenen Herdengenossen, Ehrgefühl und Eitelkeit aus dem Bedürfnis, entweder vom Lehrer oder von den Kameraden geachtet sein zu wollen. Der ursprünglichere Trieb ist zweifellos der, sich die Achtung der Kameraden erringen zu wollen; oft schlägt er gerade bei Erfolglosigkeit in dieser Richtung in das Gegenteil um und sucht nun vom Lehrer aus die Befriedigung der Eitelkeit zu erreichen.

Und es gilt auch hier, bei allen diesen Erscheinungen, die sich aus dem geselligen Beieinander der werdenden Staatsbürger ergeben, das gleiche Wort, das für die Herdentiere gilt: alle diese sozialen Triebe sind moralische Triebe. Diese Triebe sind bisher, in der alten Schule, völlig ungeleitet und umgestaltet geblieben. Daß überhaupt gewisse soziale Instinkte in der Schule zur Entfaltung kamen, rührte ja gerade von dem Umstand her, daß der Lehrer als

der geborene Feind und Bedränger galt, gegen den ein Kampf mit allen Mitteln ehrenvoll und ruhmwürdig war. Umgekehrt aber versuchte die Schule mit großem Eifer, gewisse soziale und moralische Triebe bei der Schülerschaft zu unterdrücken, ja geradezu auszurotten. Höchst unbequem war der Lehrerschaft das solidarische Bewußtsein der Schülerschaft mit dem Prinzip gegenseitiger Hilfe, werktätigen Mitleids. Mit offenen und geheimen Mitteln wurde versucht, diese Solidarität zu brechen, einen Keil in die Phalanx zu treiben, einzelne zum Verrat durch Umbiegung ihres Eitelkeitsbedürfnisses (ihres Ehrgeizes) zu gewinnen; man scheute sich nicht, die Mächte des Elternhauses und der Religion in Anspruch zu nehmen, um die soziale Geschlossenheit einer Klasse zu brechen. So blieben die sozialen Triebe nicht nur ungeleitet und umgestaltet, sondern sie wurden z. T. absichtlich unterdrückt, verdorben, umgebogen.

Der Erfolg ist die ungeheure moralische Verwirrung und Schwäche, in der wir uns befinden. Raum einer hat die Schule, zumal die höhere Schule, verlassen, ohne ernstlich Schaden genommen zu haben an der unmittelbaren Klarheit seines sittlichen Urteils. Wenn gerade akademische Kreise durch eine gewisse moralische Rückgraterweichung ausgezeichnet sind, so ist das nicht zum kleinsten Teil Ergebnis unseres alten Schulbetriebes, der die kleinen Nützlichkeitsinstinkte auf Kosten der sozialen Solidarität und Aufopferungsfähigkeit züchtete.

Nicht zuletzt ist das alte System auch deswegen zur Unfruchtbarkeit verdammt gewesen, weil in dieser wichtigsten Frage, die zur Charakterbildung hätte führen sollen, in Wirklichkeit aber zur Charakterverbildung führte, eine so ungeheure Kraftverschwendung geübt wurde. Welche Vergeudung wertvollster seelischer Energien ergab sich bei den sittlichen Konflikten zwischen Lehrerforderung und Klassensolidarität, welche Vergeudung bei dem enttäuschten Vertrauen den Mitschülern, dem Lehrer gegenüber.

Die neue Schule muß aus diesem Chaos den Weg zum Kosmos finden. Durch Pflege dieser vernachlässigten und irregeleiteten, vergeudeten und unterdrückten Kräfte kann in der Schule eine Welt von sittlicher Leistung, Freude und Schönheit erblühen, von der wir jetzt nur in kühnsten Träumen wissen. Die erste Bedingung da-

zu ist die Arbeitsgemeinschaft. Die Hilfsbereitschaft der Kinder untereinander muß positiv nutzbar gemacht werden, statt unterdrückt zu werden, der Begabtere helfe dem Schwächeren, der Handbegabte dem Kopfbegabten im Werkunterricht und im Sprachunterricht umgekehrt<sup>1</sup>. Der Lehrer muß eintreten in den Ring der Genossen als Genosse, als älterer, mitarbeitender Freund. Nur wenn die von außen erborgte Autoritätseitelkeit der Lehrer schwindet, wenn er in dienender Liebe, aber nicht aus Machtvorwitz mit den jungen Seelen in Gemeinschaft steht, nicht in einer Gemeinschaft der Rede und der Gefühle, sondern in einer Tatgemeinschaft, nur dann kommen wir voran.

Ein Leben in Selbstverantwortung und Selbstzucht wird aus der Gemeinschaft heraus für jedes Glied des Kreises mit Notwendigkeit erwachsen. Und diese Selbstzucht wird in demselben Maße an Kraft und Folgerichtigkeit gewinnen, in dem jeder einzelne sich der Gemeinschaft und ihrer Aufgaben bewußt wird. Zunächst wird das Leben der jungen Schar triebhaft-unbewußt sein, geeint in der Liebe zu ihrem Erzieher. Und sie werden vieles aus Liebe zu dieser Persönlichkeit leisten, was sie später um ihrer selbst willen tun werden. Schon beim Sprachunterricht und beim ersten Werkunterricht wird ihnen das Bewußtsein aufdämmern, wie nötig es ist, daß einer dem anderen diene. Das Bedürfnis nach Mitteilung und Frage, die Notwendigkeit gegenseitiger Hilfe bei der Übung der Hand: im Gartenbau oder bei handwerkerlicher Ausbildung, von der einfachsten Papparbeit bis zur Drechslerbank — alles das läßt immer klarer die Schönheit und Bedeutung solidarischer Betätigung zur Eroberung des Lebens erkennen: daß es eben nur einen Weg ins Leben gibt, den Weg in der Tatgemeinschaft Gleichstrebender, während der abseitige Individualist, der asoziale Mensch, zur Unfruchtbarkeit und zur geistigen Verelendung verurteilt ist.

Wie soll sich nun die Zukunftsschule in der Frage der sittlichen Unterweisung der Jugend verhalten? Werden wir den Kindern in bestimmten Stunden Moralunterricht oder etwas ähnliches er-

<sup>1</sup> Hierzu bemerkt der Rezensent des „Humanistischen Gymnasiums“ (Heft V/VI, 1920, S. 165): „Nun ja, ‚edel sei der Mensch, hilfreich und gut‘! Aber wo bleibt nun hier die Erziehung zur Selbständigkeit? Soll die Selbständigkeit als nebensächlich gelten?“ Ein Kommentar erübrigt sich.

teilen? Ein vorgeschriebenes, an Stunden gebundenes Reden über ethische Fragen vor einer Schar wird in der Regel die ethische Gesinnung eher schwächen als kräftigen. Wir wissen auch nicht, wie in einer Tatgemeinschaft dafür Bedürfnis und Zeit sein sollte. Selbstverständlich wird der Erzieher mit dem einen oder anderen der jugendlichen Gefährten in einer stillen Stunde, auf einem Spaziergang oder selbst in einer fast gestohlenen Minute auf sittliche Probleme zu sprechen kommen und hier und da ein sittliches Ergebnis formulieren, was unausgesprochen bereits zwischen ihnen vorhanden war; selbstverständlich wird der Urgrund allen Unterrichts ein schweigender Hymnus ethischer Harmonie sein, dessen Rhythmus in all und jeder Arbeit schwingt. Wie Funken wird aus jedem Werk der Tatgemeinschaft wie bei einer gewaltigen Schmiede das Feuer sittlicher Kraft sprühen und alle Dunkelheiten erhellen. Eros und Nomos heißt der elektrische Strom, der durch die Werkgemeinschaft flutet, der sich jedem Ding mitteilt, das von den Genossen berührt wird. Die ungezählten chaotischen Moleküle ordnen sich in und um uns in diesem Durchflutetwerden; im Werk- und Sprachunterricht sind Ordnung und Sauberkeit, Genauigkeit und Hellhörigkeit die Voraussetzungen, die immer unter dem doppelten Gesichtspunkt der Rücksicht auf das Ich und die Gemeinschaft geleistet werden müssen. Der mathematische Unterricht steigt von der Reinlichkeit des Denkens und der Anschauung zu den höchsten sittlichen und philosophischen Problemen, sobald er an die Grenzfragen rührt. Im naturwissenschaftlichen Unterricht soll das soziologische Bewußtsein geweckt werden, das dann in den rein soziologischen Fächern, schon in den Fremdsprachen, dann in der Erdkunde, in der deutschen Kulturkunde und schließlich in Geschichte und staatsbürgerlicher Erziehung sich ausreift. Ohne irgendwie der Formulierung zu bedürfen, steckt in allen Unterrichtsfächern eine gewaltige sittliche Energie, die sich unausgesprochen auswirken wird, je lebendiger die Tatgemeinschaft ist. Und eine besondere Stellung nehmen die heute mit Geschichte und Deutsch bezeichneten Fächer ein, weil ihnen die hohe Aufgabe anvertraut ist, das Bewußtsein zu wecken, den Blick zu schärfen, zunächst für die Tatsachenkomplexe soziologischer Art und schließlich für die Richtungslinien und Gesetze, die wir für den Entwicklungsgang der Menschheit daraus ableiten

können. Und in diesem Unterricht mag dann bei reifen Schülern auch das ausgesprochen werden, was man auf unteren Stufen nur ahnen läßt, was da wie Goldbrokat unter schlichter Hülle durchschimmert, hier mag es dann einmal gezeigt werden: wie ungeheure Leiden die Menschheit durchkostet hat, um nun endlich an der Schwelle einer Zeit zu stehen, wo sie hoffen darf, ohne sich utopistisch schelten lassen zu müssen, daß wir bewußt-schaffend Menschheitschicksal in den Händen halten, wo wir an einem Reich reinen Menschentums und wahrhaften Friedens unter den Menschen bauen<sup>1</sup>. — Wir sind uns dessen voll bewußt, daß wir mit einer Ablehnung eines organisierten ethischen Unterrichts dem Gefühl weiter Volkskreise entgegentreten. Diese Ablehnung wird allzu leicht verstanden als eine Ablehnung sittlicher Einwirkung und Bildung bei jungen Menschen überhaupt. Als der Verfasser den schon mehrfach erwähnten Aufsatz im Augustheft der Neuen Erziehung<sup>2</sup> mit den Worten schloß: „Religionsunterricht und Moralunterricht sind also sichere Anzeichen dafür, daß Religion und Moral im Leben abhanden gekommen, darum müssen wir alle mithelfen, daß wir Religions- und Moralunterricht aus der Schule loswerden“ — kam sofort aus England ein liebenswürdiger Protest, als wollten wir die Sittlichkeit aus der Schule verbannen. Wir hoffen, daß solche Mißverständnisse nicht wieder unterlaufen werden und verweisen noch einmal auf die in jenem Artikel ausgeführten Gründe:

1. Welche Sittlichkeit sollen wir der Jugend bringen, sofern es eine systematische ist, die der Vergangenheit, die der Gegenwart, die der Zukunft?

2. Selbst wenn diese Frage gelöst wäre, wie sollte die gleiche Ethik für Kinder passen, deren jedes in einem anderen Entwicklungsstadium ist?

3. Sollen wir dann noch obendrein eine nach Geschlechtern differenzierende Ethik bringen, da doch Knaben und Mädchen gleichen Zahlenalters ein ganz verschiedenes biogenetisches Alter haben?

<sup>1</sup> Vgl. den Aufsatz des Verf. in der „Entschiedenem Schulreform“: Ethische Aufgaben im Unterricht.

<sup>2</sup> a. a. O. 1920, Nr. 15.

Mit diesen Überlegungen wird nach unserer Meinung die Unmöglichkeit jeglicher systematischen Ethik deutlich.

Wie steht es nun mit einer den Altersstufen angepassten Ethik, wie Ernst Horneffer das seinerzeit versucht hat? Wir halten den Gedanken für durchaus beachtenswert und fruchtbar, fürchten aber auch, daß eine Reglementierung mit Stoffauswahl, festen Stunden und Sammelklassen den Tod dieses lebendigen gelegentlichen Versuchs bedeutet.

Es kommt doch alles auf das Vorleben einer sittlichen Persönlichkeit im Rahmen der Lebensgemeinschaft an: wo die zupackt, da werden die Funken von Seelenpol zu Seelenpol springen. Ob es sich da um Grasmähen, Abwaschen, Mathematik oder um Häkeln handelt — das ist völlig gleichgültig. An solchen lebendigen Persönlichkeiten wird sich auch die größte Gefahr wenden, die immer wieder unsere Jugend bedroht, daß sie irgendwo starr und hart werden. Mancher bleibt auf dem Standpunkt seiner Räuberromantik, manche auf dem Punkt der Püppcheneitelkeit ihr Lebelang stehen. Aber eine starke Erzieherpersönlichkeit reißt solche ans Ufer geschwemmte Seelchen wieder mitten in den Strom und führt sie weiter dem großen Ozean zu. Denn das ist die Gnade solcher Freunde der Jugend: von ihnen aus strahlt in die dunkelste Seele der Schein der Hoffnung, die Ahnung eines höheren Seins. Und das treibt selbst die verstocktesten Gemüter, wieder vorwärts zu schreiten, dem Bilde einer höheren Sittlichkeit nach.

Wir glauben, daß bei gründlicher Prüfung der Zusammenhänge sich wohl schwerlich noch jemand finden wird, der einem eigentlichen ethischen Unterricht das Wort reden wird. Ja, wird aber von anderer Seite eingeworfen, eine systematische „Gemeinschaftskunde“, die könnte doch nichts schaden, im Gegenteil, sie würde „die verstreuten Einzelergebnisse zusammenfassen, vertiefen und zu einer geschlossenen Weltanschauung verdichten“. Da ist soeben ein Büchlein von Paul Krusche „Gemeinschaftskunde“, Stoffdarbietung zur Einführung und zum Unterricht für Eltern, Lehrer und Jugendliche sozialistischer und freigeistiger Kreise erschienen<sup>1</sup>.

Der erste Abschnitt handelt vom Kosmos und seiner Entwicklung.

<sup>1</sup> A. Hoffmanns Verlag 1921, Berlin O.

Von der Entstehung der Weltkörper geht's über die Entwicklung der Erde und ihrer wechselnden Oberflächengestaltung zur Entfaltung des organischen Lebens in Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt, zur Erläuterung der Stoffzusammensetzung mit beigelegter Erklärung der Einsteinschen Lehre. Ein zweiter Abschnitt ist dem Menschen und seiner Entwicklung durch alle Gesellschaftsstufen hindurch gewidmet, ein dritter den Arbeitsformen des Menschen, ein vierter den menschlichen Gemeinschaftsformen; wobei Philosophie und Religion wieder besonders ausführlich im Anschluß an die soziologischen und historischen Verhältnisse behandelt werden. Das Buch gipfelt in einer „sozialistischen Ethik“<sup>1</sup>.

Ein solches Buch hat zweifellos seinen Wert für rasche Orientierung. Es hat ferner seinen Wert für die taktische Frage der Übergangsbehelfung an Simultanschulen, wo zunächst gleichzeitig mit dem Religionsunterricht „Gemeinschaftskunde“ erteilt werden kann (unter Umständen — muß).

Kann aber ein derartig organisierter Unterricht für die Zukunftsschule in Frage kommen? Das Problem ist in hohem Maße aktuell. Zurzeit erscheint ein dem obigen ähnliches, aber weit umfangreicheres Werk von dem Deutschböhmen Johann Storch: „Stoffsammlung für Lebenskunde. Ein Handbuch des Ethikunterrichts“<sup>2</sup>. Oestreich schreibt in einer Besprechung dieses Buches<sup>3</sup>: „Über „Moral“- oder lebenskundlichen Unterricht bestehen die verschiedensten Auffassungen. Die einen wollen ihn als „Ersatz“ des Religionsunterrichts, die andern sehen in ihm eine Übergangseinrichtung, bis die Umwandlung der Bildungsstätten in Produktionsglieder das Kind von selbst mit sozialer Ethik erfülle. Die dritten, ich rechne mich zu ihnen, wollen schon jetzt Moral- oder „lebenskundlichen“ Unterricht dieser Art nur fakultativ neben ebenso fakultativem, religionskundlichem und auch, auf Antrag, konfessionellem Unterricht, an einem für diese Zwecke freien Wochentage, im Zusammenhange mit der Schule, die allgemein „weltlich“ in dem Sinne sein soll, daß sie für die Welt erzieht, als Lebensschule, in die immer mehr Teile des

<sup>1</sup> Unterabteilung unter „Religion als Gemeinschaftserlebnis“.

<sup>2</sup> Verlag A. Haase, Wien, Prag, Leipzig.

<sup>3</sup> In der „Stimme“, Nr. 34, vom 20. November 1920.

flutenden Lebens, der Wirtschaft, der mechanischen, geistigen und künstlerischen Produktion hineingezogen werden. Die Schule muß ein Wirtschaftsbetrieb, der Ort wirklichen Erlebens, nicht der Besprechung an den Haaren herbeigezogener konstruierter Beispiele für moralische Lehrsätze sein. „Heimat“- bzw. „Lebenskunde“ ist gut, muß verbindlich für alle Schüler erteilt werden, soweit es sich um die Gewinnung von Kenntnissen und Einsichten in die natürlichen, wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhänge handelt. „Lebenskunde“ als ausgemachter „Moral“unterricht, als „Ersatz“ des alten angeblich Ethik schaffenden Religionsunterrichts ist ebenso vom Übel wie dieser, kann ebenso ledern werden wie er, ebenso dogmatisch und lehrerlicherisch, darf nicht obligatorisch für Schüler und Lehrer sein. Staatlich fixierte und kontrollierte „Moral“ heiße: den antireligiösen Religionsteufel durch Beelzebub austreiben.“

In diesen lebendigen Worten Oestreichs liegt schon mancherlei Antwort auf die uns vorliegende Frage. Uns scheint die Antwort prinzipiell so zu liegen: in der Aufmachung, die Kriske und Storch ihren Werken geben, handelt es sich um Wissensstoff, der methodisch so oder so, geschickt oder weniger geschickt, den Kindern beigebracht werden soll. Durch Wissen wird aber keine Sittlichkeit gewonnen. Ein solcher Unterricht kann dennoch nützlich sein, zumal dann, wenn — wie es heute der Fall ist — andere Unterrichtsfächer versagen, sich widersprechen oder mit veraltetem Material gefüllt sind. Wir sind der Meinung, daß all die großen Stoffgebiete, die Kriske nach seinem Abriss behandelt wissen will, und die doch in den wenigen zur Verfügung stehenden Stunden nur sehr oberflächlich behandelt werden könnten — wir sind der Meinung, daß alle diese Stoffe im gewöhnlichen Unterricht in der Geologie, Astronomie, Naturkunde, Soziologie usw. erledigt werden müßten.

Stunden des Gesamtunterrichts, Stunden der Klassengemeinde, der Schulgemeinde könnten schon heute Gelegenheit geben, weltanschauliche Zusammenfassungen von Einzelproblemen zu Gesamtüberblicken zu geben. Das wird den geistigen Horizont der jungen Menschen außerordentlich erweitern, das kann schmerzlich empfundene Lücken im Unterricht ausfüllen, es kann sozusagen das schließende Band um die Stäbchen-Einzeldisziplinen gegeben werden — es hat aber an sich nichts mit sittlicher Erziehung, mit sitt-

licher Unterweisung zu tun. Das hat nur dann etwas damit zu tun, wenn Erkenntnisse das Ergebnis von Erlebnissen sind.

In der täglichen Arbeitsgemeinschaft der Zukunftsschule werden Stunde für Stunde sittliche Probleme aufsteigen: die Kinder sind verteilt zur Arbeit in der Werkstatt; jeder hat seine Aufgabe: der eine langt die Bretter vom Stapel, der andere reicht sie zur Maschine, der dritte reguliert die Stücke bei der Sägemaschine, der vierte ordnet die geschnittenen Seile usw. — Karl, der zureichen sollte, ist nicht da. Ein anderer springt ein. Man wundert sich aber über Karls Ausbleiben. Er kommt später. Hat er sich versäumt? Hat er verschlafen? Hat er in einem Buch gelesen und sich nicht losreißen können? Hat er einem andern schnell helfen müssen? Mußte er eine Zeit allein sein? — Unter Umständen verlangt ein solcher Fall nach Besprechung; es können die kompliziertesten Konflikte vorliegen, und gegebenenfalls wird Karl sich rechtfertigen müssen, warum er den andern Zeit raubte, sie warten ließ, ihnen gar die Arbeit unmöglich machte usw. Der Erzieher wird hier darauf achten, daß scheue Jungmenschchen nicht Schaden leiden, weil sie vielleicht den eigentlichen Grund nicht sagen können — da muß die Gemeinschaft so weit Achtung vor den Mitgliedern haben, daß zuzeiten die Erklärung genügen muß: ich konnte nicht kommen, den Grund kann ich nicht angeben.

Wenn heute ein Kind in der Schule zu spät kommt — und die Mädchenschulen kämpfen einen geradezu verzweifelten Kampf gegen diese Unsitte bei Schülerinnen und — Lehrerinnen, dann empfindet es selten eine Klasse als ein Unrecht an der Gemeinschaft; gewöhnlich ist's eine erwünschte Abwechslung, und etwaige Erörterungen sind eine herrliche Zeitvergeudung, die die andern vor lästigen Fragen bewahren. Vielleicht könnte man durch drakonische Strenge solche Unsitte auf Zeit unterdrücken, aber die Eltern sind ja im Bunde mit den Kindern, und weder telephonische Rückfragen noch kindliche Strafen werden daran etwas ändern. Diese Probleme können nur von innen her, aus der Arbeitsgemeinschaft, gelöst werden, und es verrät die ganze hochfamiliale Einstellung des Altphilologen, wenn der früher zitierte Referent<sup>1</sup> der

<sup>1</sup> a. a. O., Heft V/VI. 1920.

„Entschiedenem Schulreform“, im „Humanistischen Gymnasium“ schreibt: „Übrigens besteht ja eine Arbeitsgemeinschaft in der Klasse unter der Leitung des Lehrers“, wenn also die zufällig durch Zusammenstecken ungefähr gleichaltriger Knaben und durch das Eintreten eines älteren Mannes, den man aus Miene, Gang, Sprechweise und Handbewegung als Lehrer enträtselt, entstandene Beisammenschaft als Arbeitsgemeinschaft bezeichnet wird. Besprechungen ethischer Probleme haben also nur dann Sinn, wenn sie sich mit Notwendigkeit aus dem Gemeinschaftsleben als der Klärung bedürftig aufdrängen — und dann werden sie bald erledigt werden müssen und nicht erst am nächsten Montag von 8—9 Uhr. Und sie werden nur dann vor der Schar besprochen werden können, wenn sie die ganze Schar betreffen. Immer wieder wird der Erzieher-Freund sich den oder jenen gesondert nehmen müssen, weil nur in der Stille, nur im tiefsten Vertrauen diese oder jene Frage erörtert werden kann. Mit der Zeit wird es dahin kommen, daß gelegentlich ein Problem von außen hineingetragen werden kann, natürlich nur scheinbar von „außen“ — wenn etwa der Erzieher merkt, daß eine Klärung besser an einem neutralen Objekt erreicht werden kann als an dem in der Problemstellung allzu persönlichen Fall. Und schließlich werden in Dämmer-, Feier- und Ruhestunden aus der reichen Erfahrung lebensumstürmter Männer und Frauen Konfliktmöglichkeiten vor den jungen Seelen entrollt werden, die ihnen immer wieder eine Ahnung und Vorstellung von der Größe seelischer Nöte geben, so daß sie vor pharisäerhafter Selbstgerechtigkeit verschont bleiben.

Lebenskunde aber vermittelt ihnen täglich und stündlich die gesamte Praxis und der gesamte Unterricht der kommenden Lebensschule. Dazu bedarf es keines besonderen Faches.

Es bleibt noch ein Wort über die Stellung und Aufgabe des Erziehers gerade in dieser Frage der sittlichen Erziehung zu sagen. Den Leuten alten Geistes scheint ja die Erde zu wanken, wenn wir den Erzieher der amtlichen Autorität entkleiden, wenn etwa die Böglinge in der Arbeitsgemeinschaft zu ihrem Führer „Du“ sagen; sie glauben, damit wäre er jeglicher Schmach und Verachtung preisgegeben. In Wirklichkeit ist's umgekehrt: der Erzieher erlangt eine ungeheure Bedeutung. Die Eltern haben nicht die Beruhigung,

daß ein Schulrat, ein Direktor jedes Wort belauschen kann; diese Bedeutung des Erziehers könnte unter Umständen schädlich werden — nur der freie und edelste Wettstreit unter den Erziehern, nur das freie Wahlrecht für die Jugend, welcher Führung sie sich anvertrauen wollen, kann da ein Gegengewicht sein. Und dennoch werden sich große und folgenschwere Konflikte nicht vermeiden lassen: Elternliebe wird eifersüchtig werden; Erzieher werden unter Umständen der eine auf den andern eifersüchtig sein — durch diese Gefahren muß entschlossen und ehrlich hindurchgegangen werden. Was aber dann, wenn ein Erzieher einen anderen sittlichen Maßstab hat als der Miterzieher, als die Eltern? Hier heißt es: Vertrauen haben! Hier heißt es: nicht täglich und von Fall zu Fall an diesem Wort, an jener Handlung herumdeuteln, ob sie so oder anders auszulegen sei; hier heißt es Vertrauen haben im Sinne Luthers: ein guter Baum trägt gute Früchte; ein guter Baum kann nicht schlechte Früchte tragen. Wenn unsere seelischen Organe etwas feiner wären als sie heute durch Mißbrauch oder bewußte Unterdrückung in der Regel sind, wir würden den in seinem Sein guten Menschen fühlen, wittern, schmecken — und wir würden dann zu ihm Vertrauen haben, täte er auch dies oder das, was wir nicht gleich verständen. Es ist durchaus denkbar, daß Eltern zunächst die pädagogische Behandlung ihrer Kinder unverständlich finden — haben sie aber wirklich Vertrauen und sind sie bescheiden, sind sie sich bewußt ihrer Unzuständigkeit in diesen Fragen, dann werden sie sagen: ich verstehe diese Handlung zunächst nicht, aber ich habe Vertrauen zu deiner pädagogischen Weisheit, ich spüre hier neue, mir bisher unbekannte Möglichkeiten, so tue mit meinem Kinde, was du für richtig hältst, wofern mein Kind sich restlos frei dir gibt. Es kommt die Zeit, wo eine neue edle Erotik zwischen Mann und Jüngling, zwischen Mann und Jungfrau, zwischen Frau und Jüngling und zwischen Frau und Jungfrau pädagogisch in ungeahnter Weise fruchtbar werden wird und Kräfte entfesseln und befreien, die bis dahin zu einem Knäuel verfißt häßlich und unfruchtbar ruhten. Doch das sind heute noch Geheimnisse, an die man kaum rühren darf, ohne sich den häßlichsten Verdächtigungen auszusetzen.

Daß in allen diesen Problemen große und lebenbedrohende Ge-

fahren schlummern, das unterliegt keinem Zweifel. Aber nichts ist so gefährlich wie das Leben, und darum soll man diesen Dingen nicht aus dem Wege gehen. Probleme meiden heißt nicht Probleme lösen.

Wenn da eingewendet wird, es hieße doch leichtfertig die seelische Gesundheit der Kinder gefährden, wenn unter den Erziehern auch nur einer wäre, der sich vergäbe — und Erzieher seien doch auch Menschen —, so ist dagegen zu sagen: nur in der bisherigen Isolierung von Erzieher und Bögling konnten solche Mißverständnisse eintreten und dadurch die Meinung jener Ängstlichen bestätigen; nur unter dem Druck der Sexualität der alten Gesellschaft kamen diese Geschichten vor, daß sich Lehrer und Lehrerinnen das Vertrauen von Knaben und Mädchen durch unlautere Mittel erschlichen und es mißbrauchten — dagegen hilft nur eines: die volle Freiheit der Geschlechter in täglichem Gemeinschaftsleben. Wie rasch wird die Jugend merken, falls sich da ein unlauteres Element einschleichen wollte! Und wie anders wäre man so gegen solche Elemente gefeit als bisher! Jetzt kann nur eingegriffen werden, wenn wirklich faßbare Dinge vorliegen; aber die Unkeuschheit der Augen und Gedanken, die Unkeuschheit der doppelsinnigen Worte ist frei und ebenso die Unkeuschheit all der vergiftenden Prüderie — dagegen hilft kein Gesetz, und die Jugend ist dem schutzlos preisgegeben. In einer Zukunftschule würde der allgemeine Boykott, der sofort und unwillkürlich einträte, einen solchen Menschen isolieren und unschädlich machen. Der Übergang ist gewiß schwierig. Aber Menschen, aber Jünglinge und Jungfrauen müssen gewagt werden, wenn wir vorwärts wollen.

Ihr seid Bekenner mit all-offnem Blick —  
 Opferer, bekränzt das freie Haar im Wind —  
 den besten gleich im regen Spiel der Glieder ...  
 Elend sind sie, die eures Bandes spotten,  
 die auf euch starren und in eignen Fesseln  
 sich lieber quälen als dem Sprenger danken ...  
 Der bangste Zwang, nicht Freiheit, ist ihr Zweifeln  
 und Mißform, Müdigkeit und Lähme ... Glaube  
 ist Kraft von Blut, ist Kraft des schönen Lebens.

(Stefan George, Stern des Bundes.)

### 3. Kapitel: Entfaltung von Kunst und Wissenschaft.

Man macht uns Schulreformern den Vorwurf, wir seien zu sehr eingestellt auf den künstlerischen Menschen, wir wollten gewissermaßen aus jedem Kinde einen Künstler machen. Wir halten diesen Vorwurf für eine Ehre, sind aber der Meinung, daß er auf eine Unklarheit im begrifflichen Denken und auf eine Unkenntnis des Kleinkindes zurückzuführen ist. Im tiefsten Grunde ist der Künstler nichts anderes als der reine Mensch, der wahrhafte Mensch. Er gestaltet: einerlei ob in Farben, Tönen, Worten, Ton, Marmor, Erz, einerlei ob in seinen Bewegungen, in seinem Umgang mit Menschen, in seinen Gedanken, in seinen Gefühlen. In der Regel beschränkt man den Begriff der künstlerischen Gestaltung auf die erste Gruppe, zu Unrecht; der Mensch, der aus dem Geseß seines Atmens heraus seinen Gliedern die Notwendigkeit des inneren Rhythmus mitzuteilen vermag; der Mensch, der die stillen Spannungen zwischen Mensch und Mensch zu leiten vermag, daß sie stark und fruchtbar bleiben, — der „das Planetengesetz der Distanzen in der Beziehung der Menschen zueinander“ (Carpenter) beherrscht; der Mensch, der seinem eigensten tiefsten Gedanken Ausdruck zu geben vermag — und sei es durch die Haltung seines Lebens —; der Mensch, der seine Gefühle zu gestalten vermag wie die großen Liebenden — der Mensch ist ein Künstler. Der Mensch ist ein wirklicher Mensch. Wir haben bis jetzt allzu einseitig den Begriff des Künstlers auf die Fähigkeit, das Erlebnis des Kosmischen zu objektivieren, beschränkt, weil diese Werke deutlich und überpersönlich dauerten, überlieferbar waren und mit den Sinnen zu fassen. Wir sind im Begriff, auch die subjektiven Gestaltungen zu erkennen, zu begreifen, daß ein Tänzer, ein Sänger, ein Schauspieler, ein Erzieher, ein Lebensformer, ein Eigendanker, ein Liebender, eine Liebende<sup>1</sup>, — daß das alles Künstler, daß das alles Menschen in besonderem Sinne sind. Und wer das Kleinkind kennt, weiß, daß jedes Kleinkind ein Menschlein in besonderem Sinne — wenn wir also wollen, ein Künstler ist.

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

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

Auch hier zeigt sich der Kampf zweier Gesellschaften auf: gegenüber dem entseelenden Schul- und Lebensbetrieb der Nachahmung in der alten Gesellschaft fordern wir im Geiste der kommenden Gesellschaft die schöpferische Lebensgestaltung in Schule<sup>1</sup> und Leben.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Überhaupt leiden die Ausführungen des Verfassers, der damals in langsam wachsender Erkenntnis sich mit den Problemen ringsum bewußt auseinanderzusetzen begann, nachdem er die entscheidende Schlacht auf dem Gebiete der Religion geschlagen<sup>1</sup> — sie leiden noch sehr unter der Tradition der Befangenheit, zumal der üblichen Überschätzung der schriftlichen Leistung.

Auch diese Einstellung ist eine notwendige Folge aus dem Geist

<sup>1</sup> „Rabbi Jesus“, 1. Aufl. 1912.

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

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

Wir verweisen auf die Richtlinien für den „Unterricht im Deutschen“ von Ernst Hierl in seinem prächtigen Buch „Lehrer und Gemeinschaft“, eine Schule der Verantwortung<sup>1</sup>; es heißt da:

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

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

Der Suche nach einem solchen Stil und dem Versuch darin dienen im Bereich des Wortes die dichtenden Äußerungen des Menschen<sup>2</sup>. Dieses Spiel in der Einbildungskraft erhält jedoch seinen Ernst und behält seinen Sinn nur, wenn das Wort außerdem, als sittliches und religiöses Wort, der Verantwortung der tatsächlichen Lebensführung dient. Stil = Lebenshaltung.

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

Zum „Aufsatz“ heißt es dann des genaueren:

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

<sup>1</sup> Verlag „Der Neue Merkur“, München 1919, S. 68 ff.

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

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

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

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

„Der deutsche Unterricht streift durch seine lederne Pedanterie allen Duft und alle Farbe von den Blüten der Poesie; nur für seine didaktischen Zwecke scheinen sie ihm nützlich; daß sie als Kunstwerke ein eigenes Leben und eigene Gesetze haben, kommt dem Durchschnittslehrer nicht zum Bewußtsein. Ebenso wenig fördern die anderen Unterrichtsfächer das lautere Gold ästhetischer Wirkung und Anregung zutage, das in strotzenden Ädern in ihnen quillt. „Unsere deutschen Schulen,“ so schreibt der bekannte badische Pädagog Ernst von Sallwürf<sup>1</sup> „haben seit Jahrhunderten gesungen; aber sie taten es, weil die Kirchen Nachwuchs für die Sängerschöre und Verstärkung ihres Gemeindegesanges gewünscht haben.

<sup>1</sup> Deutsche Schule, 1901, S. 660.

Man zeichnet und malt auch in unseren Schulen; aber das ist zunächst nur des praktischen Zweckes wegen geschehen: es gibt ja wenig Handwerke, die diese Künste entbehren können. Die höheren Schulen haben früher nur in denjenigen Klassen zeichnen lassen, welche gleichaltrig mit der Volksschule waren, und heute noch meinen manche Schulmänner, das Zeichnen der höheren Lehranstalten nehme dem Lehrplan nur eine Zahl von Stunden weg, die das Opfer durch keine nennenswerten Leistungen lohnen. In unseren Tagen bereitet sich eine Wendung zu in Besseren vor: aber der praktische Nutzen wird lange noch die Lehrpläne beherrschen, und die Kunst wird noch lange Zeit den Schulsälen, in denen schwere Arbeit von manchem freudlosen und ergebnisarmen Bögling geleistet werden muß, geärgert den Rücken kehren<sup>1</sup>."

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

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

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

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

<sup>2</sup> Hamburg 1899, S. 3.

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

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Lu Märten a. a. O. S. 73 ff.

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

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

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

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

Das ist also deine erste und vielleicht letzte Dichtung!“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Um Sonderforschungsgebiete kann es sich natürlich auch nicht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

das Gewand der Gesellschaft zu sehen und darunter ihr Herz leidenschaftlich und hart pochen zu hören<sup>1</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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



