



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Genossenschaftliche Erziehung als Grundlage zum Neubau des Volkstums und des Menschentums

Natorp, Paul

Berlin, 1920

III. Innerer Ausbau der Einheitsschule.

urn:nbn:de:hbz:466:1-35829

waltend, berufsmäßig, an einer der drei und einem bestimmten Teile dieser einen, nur mitbestimmend, durch Vertreterwahl, an der ganzen und an allen dreien, nach keiner anderen Maßgabe als der der in der Ausübung selbst sich beweisenden Fähigkeit. Normal wird ein jeder im heranreifenden Alter seine Zeit und Kraft ganz dem unmittelbaren Wirken zu widmen haben, mit zunehmender Reifung am Anordnen und Entfalten, im Alter der Vollendung am Führen und Raten, je nach dem Maße und der Art seiner bewiesenen Befähigung, teilnehmen. Alle Rede von Unter- und Überwertigkeit, niederer und höherer Art der Arbeit, also auch (qualitativ) niederer und höherer Begabung und Bildung würde damit ihren Sinn verlieren. Alle Arbeit ist gleich not und recht, wo sie eben not ist und recht verrichtet wird. Die Auswahl der Befehlenden und der geistig Führenden aus den unmittelbar Arbeitenden, sonst das schwerste politische Problem, würde sich unter unseren Voraussetzungen leicht und glatt vollziehen, weil für jeden die Aussicht bestände, bei zulänglicher Leistung zu leitender Stellung da, wo er für sie und sie für ihn taugt, in natürlichem Aufstieg zu gelangen. Der leidige Streit um Ehren- und Rangstellung würde ebenso verschwinden, wie bei gerechter Austeilung der Arbeiten und des Arbeitsertrags der Habgier der Einzelnen durch den Wegfall aller Anreize wie aller Gelegenheiten zur Übervorteilung der Boden weggezogen wäre.

III. Innerer Ausbau der Einheitsschule.

1. Die Bildung der frühen Kindheit. Der (in I, 3 geforderte) Anschauungsgrund der Bildung ist zu legen in einer solchen Erziehung der frühen Kindheit, welche dahin strebt, das Kind in der ihm natürlichen, völlig unbefangenen, naiven Haltung zu seiner Umgebung und zum eigenen Selbst eher festzuhalten als daraus herauszureißen; es zu erhalten in der reinen Unmittelbarkeit gegenwärtigster Aufnahme und Gegen-

wirkung und damit zugleich vollen Lebendigkeit des Gefühls ihres ungetrennten Einsseins. In der fast unausgesetzten Übung der Sinne (namentlich des Auges) und der Hand, und der beständigen Begleitung beider mit durchaus konkretem (d. h. nie dem Gegenstande sich äußerlich gegenüberstellendem, sondern ganz in ihn eingesenktem) Denken und Wollen, wolledem Denken, denkendem Wollen, gründet und stärkt sich unablässig und in gleich erfüllter Gegenwärtigkeit die Fassungskraft des Verstandes, die Wirkenskraft des Willens, die Schaffenskraft der Phantasie, und, diese alle durchdringend und durchglühend, die Versenkungs- und Verinnerlichungskraft des Gefühls, wie sie ganz ungeschwächt fast nur diesem Alter eigen ist. Realkennntnis und Realhandlungsfähigkeit entfaltet sich so in einem sicheren, natürlichen Rhythmus dieser Kräfte aller in ihrem ungetrennten Zusammenwirken. Solche Rhythmisierung und Harmonisierung, in der das ganze kindliche Leben wie in freischwingendem Melos („Spiel“) sich hinlebt, ist freilich heute, durch die arge äußere Verrenkung und innere Krankheit unseres ganzen Lebens, zu etwas Seltenem, fast Unmöglichem geworden, und es wäre überhaupt keine Hoffnung sie je wiederherzustellen, wäre sie nicht an sich dem Kinde natürlich und wäre nicht eben darum auch dem in noch so ungesunder Umgebung Aufgewachsenen doch die Ahnung davon und die Sehnsucht dahin immer noch lebendig. Sie kann bei einmal gewecktem Verständnis und redlichem Willen sehr wohl in uns wieder zum Leben geweckt werden, so daß wir zu einer Leitung des Kindes, die ihm eben seine Kindheit zu erhalten bestrebt ist, wieder tauglich werden. Jedenfalls sollen wir wissen, daß dies die Aufgabe ist, daß ohne diese Vorbedingung keine menschenwürdige Erziehung je wieder möglich sein wird. Sie fordert aber ein sehr ernstes Studium in strenger, selbstverleugnender eigener Übung, die nicht anders als im unmittelbaren Zusammenleben mit dem Kinde gewonnen, in beständiger Selbstberichtigung gefestigt und zur erforderlichen Höhe entwickelt werden kann.

2. **Familie und Kindergarten.** Die natürliche Stätte einer solchen Erziehung der frühen Kindheit, normal bis zum 6. Jahre, ist die Familie. Da aber diese fast nur im Ausnahmefall noch in solcher Kraft besteht, daß sie, zumal unter den heutigen Erschwerungen, dieser hohen Forderung noch so wie ehemals genügen könnte, so kommt es darauf an, nicht einen gleichwertigen Ersatz dafür zu schaffen, denn sie ist unersetzlich, aber zu ihrer Erneuerung und Stärkung die erforderlichen äußeren Hilfen zu bieten. Die einzige brauchbare Hilfe dazu ist der Kindergarten. Dieser müßte aber, soweit das irgend unter den gegebenen Umständen erreichbar ist, in den Dorfschaften, in den Arbeitervierteln der Industriestädte, überhaupt in allen Lebenskreisen, und zwar in Anlehnung an bestehende oder zu schaffende Berufsvereinigungen, sich an Gruppen wirtschaftlich enger verbundener Familien so anschließen, daß alle für diese Aufgabe tauglichen und verfügbaren Kräfte der Familien selbst an dieser beteiligt werden, so der Sinn und die Übung der gedachten Erziehungsweise in die Familie selbst zurückfließt und damit die künstliche Hilfe des Kindergartens mit der Zeit mehr und mehr wieder entbehrlich wird. Anders aber als in der familienartigen Gemeinschaft eines vollen, besonders auch auf Gemeinschaft der wirtschaftlichen Arbeit gestützten Zusammenlebens ist eine gesunde Bildung des frühen Alters nicht möglich. Denn sie erfordert eben die Gemeinschaft des vollen unmittelbaren Lebens, die Gemeinschaft der Arbeit wie der Ruhe, des freien Spiels und der Feier. In diesem allen muß die Erziehung unverwandt gerichtet sein und bleiben nicht auf rasche Emportreibung der Kräfte, die der Erwachsene braucht, sondern auf die Erhaltung des Segens der Kindheit, solange er irgend erhalten bleiben kann. Die Kräfte, welche die Aufgaben des späteren Alters fordern, erwachsen damit von selbst, da das Kind, gerade je kindlicher es seine Kräfte entwickeln darf, um so kraftvoller in seine ganze Umgebung und damit eben in die Aufgaben des reiferen Alters, von denen es allenthalben umgeben ist und mit denen es fort

und fort in lebendigster Wechselbeziehung steht, hineinwachsen wird. Gelingt es auch nur in einer einzigen Generation eine solche Erziehung der frühen Kindheit in genügendem Umfang wieder zu erwecken, so wird das nächste Geschlecht die Aufgabe schon sehr viel leichter finden, weil dann viel mehrere sein werden, die den Segen solcher Erziehung an sich selbst erfahren haben und darum willens und imstande sein werden, sie an dem heraufwachsenden neuen Geschlecht zu üben und wiederum ihm die Fähigkeit dazu zu übermitteln. Man darf freilich nicht daran denken eine solche Erziehung der Kindheit von heute auf morgen durch gesetzgeberische oder Verwaltungsmaßregeln allgemein einführen zu wollen, muß aber um so mehr jede sich bietende Gelegenheit ergreifen, sie in freiwilligen Probeversuchen ausstudieren und die nötigen Erfahrungen darüber sammeln zu lassen. An Willen und Fähigkeit dazu fehlt es in dem jüngeren Geschlecht nicht. Es bedarf aber, wenn daraus etwas Förderliches entstehen soll, dringend der äußeren Hilfen und Möglichkeiten. Solche zu schaffen, wäre heute eine der dringlichsten Aufgaben unserer Kulturpolitik.

3. **Sprache und Zeichen.** In solcher Gemeinschaft unmittelbarer Erziehung bildet sich im kindlichen Geiste mit der Sachwelt zugleich und als deren Widerspiegelung eine zweite, die Sprachwelt, die sich als stets lebendig bleibende Schöpfung in natürlichem Kreislauf aus der Arbeit heraus- und in sie wieder hineinbildet, ganz von ihr durchdrungen wird und wiederum sie durchdringt. Alles kommt hier darauf an, daß sich das Zeichen nie vom Bezeichneten löst und zu toter Dinglichkeit verhärtet. Das wird nur dann vermieden, wenn Sprache und Sache nicht bloß (wie etwa nach Comenius Forderung) stets streng parallel gehen (was scheinbar starre, festbleibende Ordnungen beider voraussetzt), sondern in lebendiger Beweglichkeit immer innigst eins sind und bleiben. In der Richtung der Empfänglichkeit (Rezeptivität) ergibt sich daraus anschauende Erkenntnis, d. h. mehr und mehr sich regelnde und gestaltende innere Darstellung dessen was ist

und vorgeht. In der Gegenrichtung der eigenen Rückwirkung (Spontanität) entfaltet sich in gleicher Weise das über den ursprünglich blinden Betätigungsdrang sich erhebende eigentliche Wollen, das sich ebenso zu regeln und zu gestalten strebt, die sichere Richtungnahme auf das, was sein soll oder hervorgehen soll. Alles kommt aber auf dieser Stufe darauf an, daß dieses beides nicht in Erstarrung fällt und eben damit unter sich der ursprünglich so innigen Einheit verlustig geht. Diese Gefahr ist dann am größten, wenn zwischen beiden die Atempause (I, 4) ausfällt, die selbst in der Sprache, wo diese nicht den Charakter der Ursprünglichkeit ganz verloren hat, sich überall wohlverständlich ausspricht. Denn es spricht in ihr auch der Rhythmus, die schwingende Harmonie des Tonfalls, der Akzent, es spricht auch die Pause, und in diesem allen das „Gefühl“, welches dann in der eigenen Gefühlssprache des Gesangs und Tonspiels sich besonders entwickelt. Dies alles, und zwar nicht jedes als einzelnes, sondern in ungelöstem Verein, will sich aussprechen, spricht sich in der Lebendigkeit des Zusammenlebens ganz unwillkürlich, fast unablässig aus und schafft einen wechselseitigen Austausch, durch den die Gemeinschaft selbst sich fort und fort lebendig erhält und sich in wachsender intensiver Kraft zugleich extensiv weiter und weiter auszubreiten fähig wird. Daraus entwickelt sich auf weiterer Stufe ganz von selbst auch das Bedürfnis der Schrift und sonstiger für das gesprochene Wort stellvertretenden Bezeichnung. Solche Stellvertretung darf aber ja nicht verfrüht werden. Alles kommt vielmehr darauf an, die Sprache unerschütterlich fest beim Sachgehalt des Ausgesprochenen zu erhalten. Eine überaus wichtige Hilfe dazu bietet von einem frühen Stadium der Entwicklung an das plastische und zeichnerische Nachbilden, welches selbst die ursprünglichste, unmittelbarste, daher gerade dem Kindesalter nächstliegende Art des über das flüchtige Wort hinausreichenden Ausdrucks und mitteilenden Austausches ist. Dies ist daher im Kinde zu pflegen, nicht bloß der offenbar großen Vorteile wegen, die es der ferneren Ausbildung des theoretisch-

technischen wie auch des tätigen und des frei-künstlerischen Vermögens bietet, sondern ganz unmittelbar als ein dem Kinde selbst natürliches, zur gesunden Entwicklung und zum vollen Genuß seines kindlichen Daseins unerläßliches Nährmittel seines Geistes und Gemütes. Noch besondere Wichtigkeit hat dieses Element der frühesten Bildung durch die feste Beziehung der Erkenntnis auf die räumliche und auch zeitliche Ordnung der Dinge und Vorgänge, welche zugleich der Aktivität den sicheren Bezug und damit die Klarheit und Reinheit der Entschließung mitteilt, von der auch die Wirkenskraft des Willens wesentlich mitbedingt ist. Vollends die sonst leicht ins Unbestimmte schweifende Phantasie des Kindes gelangt so allein zu einer Gewöhnung in sicheres Gestalten, die sich dann dem Künstlerischen mehr und mehr nähern wird. Aber auch die Gefühlskraft des Kindes bedarf gerade in ihrer innerlichen Stärke um so mehr des Haltes an der Gestalt. Diese hat zwar hier nur die Bedeutung des Symbols, denn sie beruht auf einem „Gedenken“, welches zu dem letzten inneren Grunde der Seele stets nur von irgendeinem (ihm gegenüber) Äußeren den Weg suchen kann, und, um bei diesem Suchen nicht zu verirren, die Stationen des Weges fest im Sinn behalten muß. Daß die Heiligung der Arbeit in der Gemeinschaft, ihre nicht bloß intellektuelle und ethische, sondern auch künstlerische und religiöse Durchdringung an der hier geschilderten zweieinigen Entfaltung der Sach- und Sprachwelt des frühen Kindesalters wesentlich hängt, ergibt sich aus allem Gesagten.

4. **Schulbildung.** Auf einer zweiten Stufe der Bildung muß dagegen eine gewisse Scheidung nach den Hauptrichtungen der Entwicklung platzgreifen. Sie darf es, wenn auf der ersten Stufe der Einheitsgrund der Bildung so sicher gelegt ist, daß seine Erschütterung, bei rechter Gestaltung des weiteren Bildungsganges, nicht mehr zu besorgen ist. Bedingend dafür ist, außer der für uns jetzt selbstverständlichen Fortdauer der Gemeinschaft der Bildungsarbeit, der beständige Ausgang von unmittelbarer Anschauung und die

stete Wiedezurückwendung zu ihr. Eben dazu bedarf es für eine bestimmt begrenzte mittlere Stufe der eigenen Organisationsform der Schule. Ihre Eigentümlichkeit besteht in der vielseitigen Entfaltung der Bildungsarbeit nach ihren möglichen Richtungen in reichster Verzweigung, bei der aber der Einheitszusammenhang dieser Richtungen in keinem Augenblick geschwächt werden darf, vielmehr nur um so strenger betont werden muß. Dies erfordert eine planmäßige Führung dieser ganzen, vielseitig gegliederten Bildungsarbeit, die eben dahin zu streben hat, daß der mit der zunehmenden Differenzierung wachsenden Gefahr des Auseinanderfallens durch gleichzeitig wachsende Konzentration entgegengewirkt wird. Für die Erhaltung des Gleichgewichts zwischen Ausbreitung und Konzentration zu sorgen ist die Sache der Führenden, die dazu durch ebenso tiefgegründete Erkenntnis wie Willensenergie ausgerüstet sein und auch für die künstlerische und religiöse Ausgestaltung der Bildung lebendiges Verständnis mitbringen müssen. Wir rechnen für diese zweite Stufe der Bildung eine Periode von 12 Jahren, normal vom 6.—18. Lebensjahr, die sich in zwei je 6jährige Unterstufen zerlegt. Für die erstere darf die Differenzierung sich nur erst auf die großen Hauptrichtungen der Bildung erstrecken, wobei die Gemeinsamkeit des ganzen Erziehungswerks noch so viel wie irgend möglich gewahrt bleiben muß; während in der zweiten die Sonderentwicklung je nach einer der Hauptrichtungen auch gesonderte Schulwege erfordert. Diese Spaltung darf keinesfalls vor dem 12. Lebensjahre erfolgen, weil früher die vorwiegende Begabungsrichtung eines jeden kaum je mit hinreichender Sicherheit erkannt werden kann, daß die Entscheidung über den ganzen künftigen Schul- und Lebensweg darauf gebaut werden dürfte. Durch die Gemeinsamkeit des Unterbaues wird zugleich erreicht, daß auch nach eingetretener Spaltung der Übertritt in eine andere Schulart (bei etwa nachträglich hervorgetretener besonderer Begabung nach anderer Richtung) eher möglich bleibt. Allgemein muß bei der äußeren Scheidung der Schul-

wege die innere Einheit der Bildung stets so weit gewahrt bleiben, daß die noch so vielverzweigte Arbeit der sämtlichen parallelen Schulen nicht aufhört ein organisches Ganzes auszumachen.

5. Realistische und humanistische Bildung. Die Grundrichtungen, nach denen, jenachdem die eine oder die andere von ihnen voransteht (doch ohne daß darum eine der andern ganz ausfallen dürfte), die Differenzierung der Bildung sowohl innerhalb der gemeinsamen Grundschule als besonders in der dann folgenden Scheidung sich zu vollziehen hat, sind zuoberst: die sachwissenschaftliche (realistische) und die an die Sprachbildung sich besonders eng anschließende geisteswissenschaftliche (humanistische) Bildung. Innerhalb jeder von beiden scheidet sich wieder die vorwaltende Richtung auf die unmittelbar am Stoff zu übende Arbeit und die auf die wissenschaftlich-technische Leitung und freie Weiterentwicklung dieser Arbeit abzielende. Die unmittelbare Arbeit auf der humanistischen Seite ist vorzugsweise die der Erhaltung und Überlieferung des gegebenen geistigen Gutes durch Lehre und Erziehung zumal auf deren unteren Stufen. Dazu gehört aber auch die ganze mehr reproduktiv und mitteilend gerichtete Arbeit des Schrifttums, der Künste und der Religionspflege. Die Grenzen gegen die neuschöpferische Arbeit sind dabei natürlich fließende; schon aus dieser Rücksicht darf von einer unüberbrückbaren Scheidung zwischen niederem und höherem Bildungsgange nicht die Rede sein.

6. Die realistische Bildung. Die in voller Weite verstandene realistische Bildung erwächst auf dem Grunde der schon auf der Stufe der Kindheit aus der Unmittelbarkeit der Anschauung und der auf das Stoffliche der Umwelt gerichteten Arbeit geschöpften Erkenntnis eben dieser Umwelt. Die Arbeit an der Natur nimmt auf dieser zweiten Stufe mehr und mehr die Form der in weiter Verzweigung planmäßig auf Bewältigung ganzer zusammenhängender Aufgabenbereiche gerichteten Technik an. Von dieser muß aber

auch die über die unmittelbaren Erfordernisse der Technik grundsätzlich hinausgehende Theorie stets den Ausgang nehmen. Beide, Theorie und Technik, erheben sich sachgemäß miteinander vom konkreteren Bereich der Erdkunde, Pflanzen- und Tierkunde zur Naturkunde des Menschen, insbesondere nach seinem Verhältnis zum Boden, zur Pflanzen- und Tierwelt und aller dadurch bedingten „Kultur“ des äußeren Lebens des Menschen. Einer schärferen wissenschaftlichen Ausprägung aber sind gerade die abstrakteren Gebiete des nach außen gerichteten Erkennens: Chemie, Physik und Mathematik, vorzugsweise fähig und bedürftig, und es muß in der Tat schon von der Elementarmathematik an das Verständnis auch nach dieser Seite vorbereitet und allmählich geschärft werden. Doch darf gleichzeitig auf keiner Stufe die empirisch-technische Richtung der Naturkenntnis dagegen ganz zurücktreten, sondern es muß beides gleichsam von den entgegengesetzten Enden zur Mitte, in der es sich berührt, hinstreben. Doch wird noch auf der ganzen Unterstufe die empirisch-technische Art der Bildung durchaus im Vordergrund bleiben müssen. So entspricht es ebenso sehr der natürlichen Entwicklung der Erkenntnis vom Konkreten zum Abstrakten wie auch dem praktischen Bedürfnis. Denn es ist eine sehr große Zahl notwendigster praktischer Berufe, welche diese Art der Vorbildung in erster Linie nötig haben, während naturgemäß der Kreis derer viel kleiner ist, denen vorzugsweise oder allein die Pflege der reinen Theorie obliegen darf. Zugleich bedürfen diese viel weniger der Hilfe des Lehrers, da es für sie auf das Selberfinden in erster Linie ankommt. Doch rechtfertigt sich durch diese Zweiseitigkeit der Aufgabe der Sachbildung die Scheidung einer mehr praktisch-empirisch und beruflich gerichteten eigentlichen Realschule und einer, entschiedener die Theorie vorbereitenden Abzweigung derselben, der Ober-Realschule. Die erstere, bisher viel zu wenig ausgeprägte Form der Realbildung müßte einen für alle Schüler pflichtmäßigen Grundstock allgemeinbildender Lehrfächer mit einer reichen Fülle

berufsbildender Kurse verbinden, zwischen denen die Auswahl je nach der Befähigung und der dieser entsprechenden Wahl des künftigen Berufs freizulassen wäre. Grundsätzlich muß aber auch für diese praktische Berufsausbildung so viel von Theorie geboten werden, als für sie erforderlich ist, und es muß zugleich den dazu Befähigten immer die Möglichkeit bleiben, auch tiefer in die Theorie einzudringen. Es darf umgekehrt die Vorbildung zur Theorie niemals der Rücksicht auf das technisch Brauchbare zu sehr entfremdet werden. Sie muß sich stets bewußt bleiben, zuletzt der Praxis des Lebens verpflichtet zu sein.

7. **Die humanistische Bildung.** Die ganze auf das Gebiet des „Geistes“ gerichtete („humanistische“) Bildung der mittleren Stufe nimmt naturgemäß ihren Ausgang von der Pflege der Sprache, da in dieser alles Geistige sich auszudrücken sucht und in engem Zusammenhang miteinander verbleibt. Es muß aber zuerst auch die Sprache auf dieser Stufe in eine sich der Wissenschaft mehr und mehr annähernde planmäßige Bearbeitung genommen werden. Allerdings ist die Gefahr eines einseitigen Theoretizismus vielleicht nirgends so groß wie hier. Darum darf die Sprachpflege der Schule sich vor allem nicht ablösen von der lebendigen Einführung in das große Leben des Geistes in der Geschichte. Diese muß eben aus dieser Rücksicht stets als Geschichte „der Menschheit im Ganzen und Großen“ (Herder) verstanden werden, sie darf nicht in die Geschichte der Länder und Staaten, zumal ihrer bloß äußeren Bildung und Umbildung sich verlieren. Zum Gebiete des Geistes gehört zuletzt alles, was überhaupt in den Bereich menschlicher Bildung fällt: Wissenschaft, Technik, Wirtschaft, Recht, Staat, Erziehung, alles Sittliche in sozialer wie individueller Richtung, nicht minder alles Künstlerische, alle Werkgestaltung überhaupt, bis zum verborgensten religiösen oder der Religion sich nähernden Innenleben der Seele. Daher sind „realistische“ und „humanistische“ Bildung nicht einander nebengeordnete Gebiete (geschweige Gegensätze), sondern das Ganze der rea-

listischen Bildung ist in der humanen an sich miteingeschlossen, es ist nur ebenso bestimmt nach der Peripherie des Menschentums gerichtet wie diese nach dem Zentrum. Insofern sind zwar beide einander entgegengerichtet, aber eben damit notwendig aufeinander hingewiesen. Eine realistische Bildung, die sich der Humanität entfremdete, wäre ebenso verfehlt wie eine humanistische, die den Geist vom harten Kampfe mit den Realitäten des Lebens entbinden und rein auf sich selbst stellen möchte. Der Ernst des wirtschaftlichen und politischen Ringens, in das wir heute gestellt sind, wird uns indessen vor diesen beiden Einseitigkeiten sicher bewahren. Er stellt uns vor die ebenso gewaltige wie erhebende und schöne Aufgabe, zwischen Arbeit und Geist, den materialen Bedingtheiten des Lebens und seinen letzten Tiefen die zerstörte innere Harmonie wieder zu gewinnen, die in ihrer ursprünglichen Wechselbeziehung an sich doch begründet liegt. Die durchgängige Humanisierung der Realbildung und ebenso durchgängige Realisierung der Humanitätsbildung wäre die reinste Erfüllung der Idee der Einheitsschule überhaupt, und für sie ist besonders die mittlere Stufe der Bildung verantwortlich. Der Idee nach ist auch schon die bisherige Gestaltung wenigstens unseres „höheren“ Schulwesens auf diese Harmonie wesentlich eingestellt. In ihrer tatsächlichen Ausführung freilich hat sie diese Harmonie nicht wirklich erreichen können. Noch viel mehr aber bedarf es die Bildung der breiten Volksmassen, auf die gleiche Höhe emporgehoben zu werden. Sie hat darauf wahrlich nicht geringeren Anspruch als die wenigen Bevorzugten, denen die „höhere“ Schule offen stand. Diesem Anspruch kann nur genügt werden durch eine reiche humanistische Ausgestaltung gerade der mittleren Schulbildung für alle. Sie wird dann aber über die bisher für die große Überzahl geltende Zeitgrenze (das 14. Lebensjahr) hinaus (bis jedenfalls zum 18. Lebensjahr) ausgedehnt werden müssen. Insbesondere muß die Vorbildung der Lehrer aller, und gerade vor allem der von den breiten Volksmassen besuchten Schulen auf die volle

Höhe der bisher so genannten höheren Schule gebracht werden. In ihr darf und muß die Pflege der Muttersprache so im Mittelpunkt stehen, daß an sie die humanistische Bildung nach jeder ihrer Hauptrichtungen sich um so wirksamer anschließen kann, wenn die starke Belastung wegfällt, welche eine zu eingehende Beschäftigung mit lebenden und toten Fremdsprachen mit sich bringen würde. Die enge Berührung des deutschen Geistes mit dem aller der Völker, welche mit ihm und vor ihm um die gleichen letzten Ziele der Menschheit gerungen haben, bedarf allerdings auch des Studiums ihrer Sprachen. Aber so wichtig dieses demnach immer bleiben wird, hier handelt es sich vorwiegend um die lebendige Einfügung auch alles von dieser Seite her erarbeiteten geistigen Gutes in das Ganze des geistigen Lebens unseres Volks; diese aber muß sich unbedingt auf den Boden der Volkssprache stellen.

8. **Willens- und Gemütsbildung. Religion.** In allem Gesagten liegt schon eingeschlossen, daß das Ganze der Arbeit der Schule realistischer wie humanistischer Grundrichtung nicht auf einseitige Verstandeskultur abzielen darf, sondern in die Willens- und Gemütsbildung tief hineingreifen, jedenfalls den Raum für sie freilassen muß. Zu ihrem vollen Recht aber kann gerade sie nur dann kommen, wenn das ganze Leben des Heranwachsenden in und außer der Schule die starken Antriebe nach diesen Seiten wieder bietet, die ihm offenbar bisher empfindlich gemangelt haben. Die entscheidende Voraussetzung dazu ist aber der genossenschaftliche Aufbau des ganzen Schul- und Erziehungswesens, wie er oben (II, 2) gefordert wurde. Dieser würde zugleich das Schulleben der Form nach den rechtlich-politischen Ordnungen derart nähern, daß es von selbst auch zur Vorschule des künftigen Staatsbürgers würde. Damit erst wäre die Idee der Einheitsschule für diese und für alle Stufen der Erziehung ganz erfüllt. So lange es daran fehlt, darf eine zureichende Bildung des Willens, wie sie zumal den heutigen, besonders schweren Anforderungen genügt, von der Schule nicht er-

hofft werden, sie wird eine solche, gerade je mehr sie das Leben des Schülers ganz für sich in Anspruch nimmt, um so sicherer zur vollen Unmöglichkeit machen. In noch höherem Grade vielleicht gilt dies für die Bildung zum freien, zumal künstlerischen Schaffen, im höchsten aber für jene letzte Verinnerlichung, die bisher die Religion vertrat. Daß diese ihre frühere Stellung im Leben unseres Volkes weder in seinen breitesten Schichten noch auf ihren Höhen mehr einnimmt, läßt es begreiflich erscheinen, daß man heute vielfach geneigt ist, auf sie für die Schule ganz zu verzichten. Doch darf auf sie keinesfalls verzichtet werden, insofern sie einen wesentlichen Bestandteil des Menschentums nicht bloß bis dahin unzweifelhaft gebildet hat, sondern auch noch heute und für alle Zeit bildet und bilden muß. Auch könnte sie an sich, unter vollem Verzicht auf jeden Versuch, das Bekenntnis zu irgend einer bestimmten Religionsform zu erzwingen oder zu suggerieren, in einer der Wissenschaft (Geschichte und Psychologie) sich nähernden Form geboten werden, so daß die eigene Entscheidung durchaus dem Gewissen des Einzelnen überlassen bliebe. Und für das Schulalter scheint dieser Weg um so mehr geboten, da diese Entscheidung, als Ergebnis reifer Lebenserfahrung, naturgemäß und auch erfahrungsmäßig erst dem Alter der vollen Reifung angehört. Doch darf nicht das Letzte hier die Erklärung der Religion zur Privatsache sein. Sie ist vielmehr in Wahrheit die gemeinsame Sache sogar der Menschheit. Zu dieser aber führt der Weg durch die Volksgemeinschaft, und diese wiederum kann nur aus der engsten Gemeinschaft mit den Nächstverbundenen erwachsen. Gerade die Einheitsschule darf aber nicht, zumal eben im Letzten, zutiefst Einenden, die Zersplitterung zum Grundsatz erheben, sie muß im Gegenteil wenigstens zuletzt dahin zielen, daß wieder „ein Geist allen gemein sei“. Machen kann die Schule das freilich nicht, aber sie soll es als hohes Ziel in Sicht bringen und, soviel an ihr liegt, alles, was dahin führt, befördern. Nicht durch Lehre oder Predigt, sondern durch Tun und Leben, durch

unausgesetztes Hinarbeiten auf die Wiederknüpfung des zerrissenen Bandes zwischen Arbeit und Geist, Arbeitenden und Geistesträgern. Aus der lebendigen Kraft der Genossenschaft durchgeisteter Arbeit, in die Arbeit ganz hineingesenkten Geistes würde jene innerste Gemeinschaft, die der Vers Hölderlins meint, nicht von außen in den Menschen hineingetragen werden, sondern auf dem eigenen Grunde der Seele jedes in ihr Stehenden von selbst frei erwachsen.

9. **Universität und Volkshochschule.** Auf solch mächtigem und festem Unterbau würde als letzte Krönung eine echte Universitas den ganzen Aufbau der Volks- und Menschenbildung zur Vollendung bringen. Für den Geist, der die Hochschule ganz in ihrem ursprünglichen Sinne, als die Stätte gemeinsamer höchster Ausbildung für alle, die ihrer fähig sind, beseelen müßte, gilt nur in verstärktem Maße alles, was über die beiden unteren Stufen gesagt wurde. Besonderes und Einzelnes darüber muß hier ungesagt bleiben, da es dazu eines nochmaligen weiteren Ausgreifens bedürfen würde. Nur der eine Zusatz darf hier nicht gespart werden, daß dieser letzte Abschluß wiederum nicht bloß für eine schmale Schicht hochbevorzugter Auserlesener bestehen darf, sondern in den für sie möglichen Formen, als „Volkshochschule“, für alle gelten muß.