



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme

Karsen, Fritz

Leipzig, 1923

II. Die methodischen Schulversuche:

[urn:nbn:de:hbz:466:1-63132](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:1-63132)

sinnlose Utopie, hierüber Pläne aufzustellen. Denn weder kennen wir die Beharrungsdauer des Alten und Gegenwärtigen, noch die Geschwindigkeit, mit der, oder gar die Art, in der die neue Gesellschaft sich durchsetzt. Nur das können wir sagen, daß die neue Bildungsweise durch eine ganz außerordentliche Mannigfaltigkeit der Bildungsgelegenheit alle planmäßig festgelegte, noch so schöne „Bewegungsfreiheit“ oder „Freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der höheren Schule“ überwinden muß und wird.

Indem somit die organisatorischen Versuche aufgewiesen wurden, ist klar geworden: Sie entstanden unter dem real bestehenden, wohl gefühlten, aber in seinen Ursprüngen nicht verstandenen Druck der eine neue Gesellschaft wollenden Kräfte, mußten entstehen durch die wissende, bewußte Klasse des Bürgertums in seiner, der „höheren“ Schule, mußten aber nach innerem Gesetz auch in ihr selber — an der typisch bürgerlichen Berechtigung und ihren Stoffbedingungen — ihre Begrenzung auch dann finden, wenn man, wie in Hamburg, bis zu einem gewissen Grade um die Zusammenhänge wußte. Erst die von unten aus den Gegenwarts- und Zukunftskräften neuwerdende Schule wird auch die neue Organisation in Freiheit, die der Anpassung an das werdende Leben, schaffen. An dieser Stelle wird daher darauf eingegangen werden.

So treibt hier der Gedankengang über sich selbst hinaus. Von außen nach innen geht der Weg: Von den Neuerscheinungen der äußeren Organisation der Schule zu innerer Erneuerung, wie sie anhebt mit einer Neugestaltung der Methode.

II. Die methodischen Schulversuche.

Alle Elemente der neuen Methode sind sicher „schon dagewesen“: Das Prinzip der Anschauung bei Comenius, das Erlebnis bei Rousseau, die Selbsttätigkeit bei Fröbel und der soziale Gesichtspunkt bei Pestalozzi. Trotzdem aber sind sie für die Schule nicht praktisch geworden. Herbart's intellektuelle Unterrichtsmethodik wurde siegreich. Wenn irgendwo, so wird es hier klar, daß es eine abgetrennte Geschichte pädagogischer Ideen und ihrer Entfaltung nicht geben kann. In Männern, die ein tieferes, vorführendes Verstehen der kommenden Dinge, der inneren Wirklichkeiten der werdenden Zeit gehabt haben, sind sie entsprungen; aber zur Tat wurden sie erst, als diese inneren Wirklichkeiten als Massenbedürfnisse, als

Massenerscheinungen auch trüberen Augen aufgingen. Warum tönt als Ausdruck aller methodischen Bestrebungen seit etwa der Jahrhundertwende das Wort „Arbeits“unterricht, während er bis dahin seit den Tagen Fröbels sich wohl über Biedermann, Schwab usw. bis zum Deutschen Verein für Knabenhandarbeit und Werkunterricht¹⁾ entwickelte, aber immer nur für einen kleinen Kreis Bedeutung hatte? Warum entstehen all die Versuche von Arbeitsschulen in Dortmund, Augsburg, Leipzig und München erst nach 1900, warum wird erst auf der Deutschen Lehrerversammlung von 1912 die Arbeitsschule anerkannt, „die die Arbeit in den Dienst der geistigen Bildung stellte; die einen Ausgleich in der Pflege der seelischen Kräfte und der Sinnesorgane herbeiführen und mehr als bisher dem inneren Erleben, der Lust zum körperhaften Gestalten gerecht werden wollte?“ Gewiß hat Reinlein²⁾ recht, wenn er sagt: „Als die Familie noch Arbeitsgemeinschaft, als die Arbeit noch Hand- und Hausarbeit war, da lernten die Kinder die Arbeit vom Vater und von der Mutter, da war die Arbeitserziehung eine wichtige Aufgabe der Familie, und der Staat hatte kein Bedürfnis, für die Arbeitsbildung durch Gründung von Arbeitsschulen Sorge zu tragen. Heute aber, da $\frac{3}{10}$ aller Familien in Städten und Industrieorten wohnen und selbst viele Handwerker- und Bauernfamilien gar keine Möglichkeit mehr haben, ihren Kindern eine Arbeitsbildung angedeihen zu lassen, heute bei der großartigen Entwicklung der Arbeitsteilung, heute sind Arbeitsschulen ein dringendes, soziales und staatliches Bedürfnis.“ Aber der Grund, warum heut der Arbeitsschulgedanke sich durchsetzt, warum Arbeitsschulen gegründet werden, liegt ebenso wesentlich darin, daß nun jene Art der Bildung die herrschende wird und zwar besonders in den Volksschulen, den Schulen der breiten Massen, die in den Kreisen der Arbeiterschaft die gewöhnliche ist. Das ist die Bildung, die von der gestaltenden, schaffenden Hand den Weg zum Geiste, zum Verstehen findet. Das ist letzten Endes die Lebensbildung durch das Leben selber, die Erziehung zur bewußten, selbständigen Persönlichkeit auf Grund eigener lebensnotwendiger Arbeit in vielfacher gesellschaftlicher Verknüpfung. Ich wüßte nicht, daß dieser soziologische Gesichtspunkt, der so ins Auge springend ist, irgendwo mehr als

¹⁾ Vgl. die ungemein inhaltreiche Schrift von Otto Schmidt: Arbeitsschule und Reichsverfassung, Berlin 1921. S. 41.

²⁾ Dr. Hans Reinlein: Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland. Perthes, Gotha 1919.

andeutungsweise herangezogen worden ist. Ihn wird man auf das stärkste unterstreichen müssen, um die Macht dieser pädagogischen Bewegung zu begreifen. Und in diesem Sinne führt dann freilich, wie wir sehen werden, eine ganz direkte Linie bis zu den Hamburger Versuchen.

Im 2 gegensätzlichen, typischen Versuchen soll diese Methode vor uns lebendig werden: in **Seinigs** Schule in Charlottenburg, in **Gaudigs** Leipziger Lehrerinnenseminar. Geht jener von der Handbetätigung aus, so spricht dieser von der „freien geistigen Tätigkeit“, die nicht die Hand als Mittel braucht. Seinig entwickelt seine Methode in der Volksschule, Gaudig in der „höheren“ Schule. Es liegt, wie wir sehen werden, innere Notwendigkeit in dieser Verschiedenheit der Arbeitsstätte. **Berthold Otto** erfaßt über sie hinausgehend in umfassendster Weise das innere Motiv der Arbeitsschule in der Entfaltung des kindlichen Wachstums, ohne je in direkter Beziehung zur Arbeitsschule zu stehen.

1. Die Schule der Handarbeit (Seinig).

Wer zu Seinig nach Charlottenburg kommt und den Weg durch den Hof nimmt, der steht schon hier verwundert still. Nirgends sieht er kahle Wände, unten sind sie mit Grün bepflanzt, höher oben bemerkt er allerlei Bilder, die er sich nicht immer deuten kann. Später hört man von Seinig, daß die Abbildungen an den 4 Wänden (Kurische Nehrung, Dolomiten, Elbsandsteingebirge usw.) verschiedene typische Gesteins- und Gebirgsarten darstellen sollen, wird von ihm auf die hoch oben gezeichnete Sonnenuhr aufmerksam gemacht, die im Rechnen und in der Himmelskunde Verwendung finde und die Kinder in das Verständnis der funktionalen Abhängigkeit von Erde und Sonne einführe, man entdeckt an einer andern Stelle Abbildungen eines Schuppenbaumes, des Skeletts eines 20 m langen Walfisches, der Schädel von Dornweltsauriern usw. Alles ist natürlich methodisch ausgesucht und findet entsprechende unterrichtliche Auswertung. Dann erblickt man sorgfältig nach den verschiedensten Gesichtspunkten ausgewählte Bäume und Sträucher, 5 verschiedene Schlingpflanzen ziehen sich am Schulhaus empor. Hühnerstall, Aquarium, Terrarium fällt auf, Barometer, Hydrometer, Thermometer stehen zur ständigen Beobachtung bereit, mit einem Wort: die Welt der anschaulichen und zu beobachtenden Natur scheint gleichzeitig mit einigen Mitteln, sie zu deuten, in typischen Gestalten in den Schulhof gewandert zu sein. Kommt man dann zu dem Hausherrn in das Amtszimmer, so

findet man ihn mitten unter einer Fülle von technischen Modellen und Instrumenten ganz einfacher und ganz vollkommener Art und es dauert, wenn er zu sprechen anfängt, sicher nicht lange, bis er aufspringt, dieses oder jenes Modell hervorlangt, um seine Gedanken klar zu machen, oder schließlich in die Rede der Hand übergeht, indem er die Kreide ergreift, punktierte Kreise mit mechanischer Exaktheit auf den Fußboden zeichnet oder irgend ein Schema, womöglich mit dem Rücken zur Tafel gewandt, an die Tafel wirft und sich dann wundert, wenn man ob solch geradezu phantastischer Handfertigkeit verduht dasitzt. Geht man von dort unter seiner Führung in das „Museum,“ wo Schülerarbeiten stehen, die unter seiner Leitung seit 1896 entstanden sind, so gerät man erst recht ins Staunen, was hier für komplizierte, namentlich elektrische Apparate aus „unbrauchbarem“, von den Kindern zu Hause und auf der Straße aufgesammeltem Material (Hufeisen, Garnrollen, abgebrochenen Stricknadeln, abgebrannten Streichhölzern u. dgl.) hergestellt worden sind, Apparate, die trotzdem minutiös funktionieren. Es gibt da auch Modelle, die in der Naturkunde gefertigt sind, z. B. verschiedene Gebißformen, Menschen und Affenschädel usw. In dem physikalischen Arbeitsraum findet man dann eine Fortsetzung: Selbstgefertigte Batterien aus Konservendbüchsen, jede Bank mit elektrischem Anschluß, Telephonanschlüsse nach sämtlichen Klassen usw. usw. Das Bezeichnendste aber, was Seinig dem Besucher immer wieder erzählt, ist, daß er 1906 das Schulhaus ohne jede besondere Einrichtung übernahm, daß alle Einrichtungen angefangen von den Bäumen, den schweren Steinen und den Wandbildern auf dem Hofe, bis zu den Nähmaschinen und Schreibmaschinen und dem Schulkino ohne öffentliche Mittel von ihm auf eine manchmal recht listige Weise beschafft und andere, so weit es irgend ging, von den Schülern hergestellt wurden.

Man braucht nur diesen Mann in seiner Wirkungsstätte vor Augen zu haben, so weiß man, was dieser Sohn einer technischen Zeit, dieser — man kann wohl sagen — Verehrer der Maschine, dieser Verstehrer ihrer Seele und ihrer Bildungswerte, dieser Mann mit der unheimlich präzisen „redenden Hand“ dem deutschen Bildungswesen geben konnte. Seine Arbeit gilt der Entdeckung und Anerkennung dieser Bildungswerte der Handarbeit.

Es ist seine Grundüberzeugung, daß der Mensch ein Schweser ist. Daher ist es nur folgerichtig, daß er sein Ziel, die völlige Selbständigkeit des Schülers, von dieser Einstellung aus zu erreichen sucht. Die frühere

Schule nennt er eine Wortschule. Ihren Grund sieht dieser nur die mechanischen Gesetze anerkennende Pädagoge nicht in soziologischen Tatsachen, sondern in dem Gesetz des kleinsten Kraftmaßes. Die Zunge wird leichter und darum auch lieber bewegt als die Hand, sie wird viel leichter und daher auch mehr geübt. Die Verständigung geht eben schneller durch Worte, freilich auf Kosten der Genauigkeit und Anschaulichkeit, als z. B. durch Zeichnen. Die übliche Methode kann man vom Standpunkt des Kindes auch auditiv nennen. Sie ist das Kennzeichen der Autoritätsschule, die von der falschen Annahme ausgeht, daß der Lehrer vor einer homogenen, in ihrer Anschauungs- und Auffassungsweise gleichen Masse redet. Da aber das Kind und überhaupt der Mensch ursprünglich, wie gesagt, ein Sehwesen ist, so bedeutet die heutige Schule eine 8jährige Vergewaltigung der Kinder.

Also führt der Weg von den üblichen Ohr-Mund- zu den die individuellen Kräfte befreienden visuell-taktilen Methoden, von der Wortschule zur Demonstrationsschule, die in ihrer letzten Vollendung nicht bloß die Anschauung der Realien vermittelt, sondern die Welt der Dinge vor dem Schüler werden, ja sie von ihm gestalten läßt, Tatschule ist, ihn nicht „mundeln“ sondern „handeln“ lehrt. Es gibt ein „Mundeln“, das Worte braucht, ohne ihren Sinn zu verstehen, ein Reden ohne Verantwortung gegenüber dem Sinn der Sprache, einen Verbalismus; aber es gibt auch ein „Handeln“, eine Handbetätigung ohne Sinn, den Manualismus, auch er ist zu verwerfen. Das eigentliche Verfahren, das „Handeln“ scheidet sich in einen Werkstätten- und einen Werkunterricht. Der erste ist bisher fakultativ und liegt außerhalb des Lehrplanmäßigen Unterrichts, er hat mehr ästhetische Ziele, schafft Objekte meist gewerblicher Natur, achtet vor allen Dingen auf die Brauchbarkeit des Dargestellten, dessen Form vorzüglich von Wichtigkeit ist. Der Werkunterricht dient dem Unterricht, ist darum pflichtmäßig, unterstützt ihn durch Klärung, Vertiefung, Kontrolle und Festigung seiner Ergebnisse, achtet nicht auf die durch Handhabung aller Instrumente erzielte technische Brauchbarkeit, sondern auf den mit den einfachsten und jedem zugänglichen Mitteln (Taschenmesser, Schere, Zange, Nadel) in der kürzesten Zeit erreichten Inhalt, den unterrichtlichen Wert der Arbeit. Jener ist besonderes Fach, wie alle andern auch, dieser ist Prinzip, ist ein neues Mittel jeden Unterrichts überhaupt.¹⁾ Seinig unter-

¹⁾ Seinig: Die redende Hand, Leipzig 1920, S. 7/8.

scheidet 4 Tätigkeiten des Werkunterrichts: Zeichnen, Formen (in Plastilin), Papier-Papp-Arbeit, Basteln (Holzdrahtzangenarbeit). Es gibt ein Zeichnen, Formen usw. nach dem Objekt — dies gehört wesentlich in den Werkstättenunterricht, und ein Denkzeichnen, -formen usw. Das Denkzeichnen¹⁾ z. B., das grundsätzlich auf der untersten Stufe beginnt, ist ein Zeichnen dessen, was man nicht sieht. Es ist zunächst ein Projizieren, ein Objektivieren eines subjektiv gesehenen Typus. Gezeichnet wird der Mensch, der Vogel, das Insekt, usw. Daran schließt sich das eigentliche Denkzeichnen, das mit der gedächtnismäßigen Variierung der Typen beginnt. Jene sind gewissermaßen die Vokabeln, „die Phrasen für die Sprache der redenden Hand“. So zeichnet z. B. schon die Unterstufe den „Maikäfer, der beim Heraufkrabbeln auf der Tafel eins auf den Kopf bekommen hat“, der nun im Winkel von 180° herabkrabbelt, die Mittelstufe zeichnet ihn aus der Bildebene gedreht als Spiegelbild, die Oberstufe im Raume gedreht als Intellektualprojektion. Analog geht das 3 dimensionale Denkformen vor und die beiden andern Arten des Werkunterrichts. Bei ihnen kommt es nun zum „Denken im Material“. Man muß die Schichtenmodelle z. B. einer Lokomotive oder einer Nähmaschine oder das bewegliche Modell eines Pferdes oder eines Menschen bei Seinig gesehen haben, um zu verstehen, bis zu welchem hohem Grade hier die Welt lebendiger Bewegung zur Anschauung gebracht und in ihren Bedingungen und Notwendigkeiten eingesehen werden kann. Besonders auf einige Grundformen der Bewegung, 6 kinetische Einheiten, z. B. die Übertragung der Auf-Ab- in die Rundbewegung (Pleuelstange) wird Gewicht gelegt. Wie der ganze Werkunterricht als stufenweises Einsetzen der einzelnen Techniken und der Arbeitsmittel vom Finger, Griffel, Streichholz angefangen genau durchgearbeitet²⁾ und in seiner Beziehung zu den einzelnen Unterrichtsfächern festgelegt ist, so haben sich im Laufe der Zeit auch ganz bestimmte unterrichtlich-methodische Einheiten, die Seinig „Normalien“ nennt, herausgebildet und sind photographisch festgehalten. Da sieht man auf Tafel I die fertige Arbeit, auf Tafel II Werkzeuge, Material und Weg, auf Tafel III Suggestionen, Anweisungen, typische Fehler. Die genaue methodische Durchbildung des Unterrichts ist für diesen Pädagogen, dem die berechenbare

¹⁾ Seinig: Denkzeichnen als Grundlage des Typenzeichnens. Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, Prag, Wien, Leipzig.

²⁾ „Redende Hand“, S. 30.

Zeitersparnis im Unterricht von so außerordentlichem Wert ist, überaus charakteristisch.

Die Abgrenzung von allem Manualismus, das Hineinstellen der Handarbeit in den Unterricht, der immer betonte Parallelismus der Hand mit dem Wort als Bildungsmittel des Schülers, der „redenden“ Hand, sollte Seinig genügend gegen den Vorwurf der Ungeistigkeit von den Seiten schützen, die sich immer mit dem Wort begnügen müssen, weil ihnen der Weg der Hand, „die Knochenarbeit“, zu schwierig ist. Er kann aber überhaupt nicht aufkommen, wenn man sieht, wie Seinigs Einsicht in den Wert des „Handelns“ seinen ganzen Unterricht umgebildet hat. So wohnte ich u. a. einmal einer Stunde in einer Oberklasse bei. Ein Schüler stand als eine Art Ordner vor der Klasse. Wohl in der Fortsetzung einer vorangegangenen Erörterung sprach der eine Junge einen andern an: „Nenne mir ähnliche Dinge“. Es wurden verschiedene angeführt, die genügten dem Frager jedoch nicht. Schließlich fand einer: „Hammer und Faust“. Sofort ertönte wie auch bei vorher genannten Analogien die Aufforderung: „Zeichne es mal an“. Das geschah mit Leichtigkeit, und in lebhafter Erörterung, an der S. sich gelegentlich zur Verhinderung von Abschweifungen beteiligte, wurde die Ähnlichkeit und der Unterschied aus dem Zwecke, aus der Funktion beider entwickelt. Der Sinn der menschlichen Arbeit überhaupt wurde in der Überwindung der Natur durch Erfindung von Werkzeugen eingesehen. Den Beschluß machte die Aufzeichnung der Kurve der Gedankenbewegung der Klasse während der Stunde.

Dieses Beispiel ist in jeder Hinsicht typisch:

1. Die Klasse wird nicht als passive Masse unterrichtet, sondern sie ist eine gegliederte Arbeitsgemeinschaft denkender Menschen. Die praktische Arbeit hat das Erlebnis und die Gewohnheit der Arbeitsteilung und der Arbeitsgemeinschaft hinsichtlich der beteiligten Individuen, der Arbeitsaufgabe, des Materials, des Werkzeugs, der Bewegung und der Zeit¹⁾ gebracht; das dort sich selbstverständlich ergebende Verfahren ist auch bei der Lösung geistiger Probleme das natürliche geworden.

2. Der einzelne wird „handelnd“ mit den andern im Dienst der gemeinsamen Aufgabe. Die praktische Arbeit muß gemacht werden. Ein Wort kann wohl die Nichtexistenz eines Gedankens, aber nimmer die eines

¹⁾ A. a. O., S. 130.

Werkes verbergen. Die Schwierigkeiten müssen überwunden, die „Knochenarbeit“ muß geleistet werden. Der Wille zur Tat wird wach und bleibt es durch ständige Übung. Der selbständige Charakter bildet sich.

3. Die geistige Arbeit selbst, das Denken wird von neuer Art. Das Wort, der Begriff kann unklar sein. Die redende Hand kann keinen Typus, kein Schema, keine Bewegung gestalten ohne letzte Klarheit der Gedächtnisbilder; das Modell, das sich nicht bewegt, der Apparat, der nicht läuft, fordert unerbittlich zur immer neuen Kontrolle auf und kontrolliert die unzureichende Vorstellung, bis sie sachliche, objektive Notwendigkeit bekommt. So prüft sich der Begriff am Begreifen im wörtlichen Sinn (was ist z. B. „hohl“), das Denken am Tun, das Tun am Denken, so bildet der Mensch den Stoff, und indem er es tut, bildet er an ihm sich selbst. Sein Denken ist nicht analytisch, Gegebenes verdauend, sondern synthetisch, Zwecke, Aufgaben sehend, Mittel zu ihrer Lösung findend, neue Zwecke sehend usw., **ist Denken und Hinstellen in einem**. Kein Wunder, daß Seinig seine ganze Weltanschauung durch den Begriff des Mittels und der Kausalität als der umgekehrten Zweckbewegung in der gesamten Welt ausdeutet. Sein Tun, seine Liebe zum „Handeln“ nach Zwecken, die immer wieder Mittel werden, wird ihm zur Metaphysik.¹⁾ Dieses Zweckdenken haben die Jungen. Aus der Funktion des Gegenstandes, den sie anschaulich darstellen, entwickeln sie seinen Begriff. Aus seinem Zweck entdecken sie ihn als Mittel. Der Hammer ist das der Faust überlegene Mittel, er macht Kräfte des Menschen für neue Zwecke frei. Schon die Auswahl der Probleme (s. das Beispiel) ist durch die Möglichkeit der Veranschaulichung bestimmt. Ja selbst das Unanschauliche, die Bewegung des Gedankens wird — in der Kurve — veranschaulicht: die Gedanken sind „parallel“ usw., der Schluß wird „sichtbar gemacht“.

Hier kommt Seinig an die Grenzen seiner persönlichen Art und seiner Methode. Er baut die „Denktreppe“ (!) der verschiedenen Ebenen des Weltgeschehens und der ihnen entsprechenden Energieformen. In seiner Überzeugung, daß alle Abstraktionen der Anschauung entstammen, liegt seine Größe, er gestaltet von hier den gesamten Unterricht um, erzieht die Kinder zu bewußt wollenden und bewußt „handelnden“ Persönlichkeiten, die ihre Zeit verstehen. Aber er überspißt diesen nur beschränkt gültigen Gedanken

¹⁾ Seinig: Gedanken übers Mittel. Habelschwerdt 1920.

dahin, daß alles Geistige, das in Wahrheit in dem Einzelmenschen bei Gelegenheit der Anschauung nur bewußt wurde, keine Eigenwerte habe, sondern wie es aus der Anschauung stamme, auch voll veranschaulicht, materialisiert werden könne. Gilt dies schon für die Welt des Denkens nur ganz beschränkt, so ist das Gebiet der sittlichen, religiösen und Gefühlswerte der Eroberung durch die Hand entzogen und einem überhaupt unsinnlichen Erleben allein zugänglich. Nur äußerlich, als Ort solchen Erlebens kommt die Handarbeit wie jede Gemeinschaftsbetätigung dafür in Frage; wurzelhaft hängt sie nicht damit zusammen. So bleibt er, der selbständige Persönlichkeiten erziehen will, ein Kind der materialistisch-mechanistischen Weltanschauung des 19. Jahrhunderts, die alles, auch die Seele, messen zu können glaubte, deren Personenleben vom Objekt verschlungen wurde. So baut er seine Methode im wesentlichen als Systematik der neu aufgefundenen Welt der Hand; die Entdeckung des Kindeslebens und seiner im Wachsen nach und nach die Welt erst gestaltenden Kraft hat er noch nicht geleistet. Bei aller Anerkennung seiner Bedeutung muß man abschließend sagen: Als ein Mann von ausgesprochener Einseitigkeit hat er auch die Fehler seiner Tugenden.

2. Die Schule der freien geistigen Arbeit (Gaudig).

Läßt man so vor sich das Bild Seinigs lebendig werden und danach dasjenige Gaudigs, des Direktors des höheren Lehrerinnenseminars in Leipzig, so scheinen sie durch Abgründe getrennt, die unüberbrückbar sind. Was hat dieser Denker, der sich in alle Gebiete menschlichen Kulturlebens hineinbohrt, sie in Vergangenheit und Gegenwart durchmustert, ihnen allen ihre besondere Stelle im System ihrer Beziehungen anweist und sie letztlich als Lebensmächte in ihrem Kraftverhältnis zur Lebensmacht der Schule sieht, was hat dieser reiche, allseitig umschauende Pädagogengeist mit dem andern zu schaffen, dem einseitigen Verehrer des Mittels der redenden Hand? Nicht mehr und nicht weniger, als daß sie beide Kinder ihrer Zeit sind, den Drang nach Verpersönlichung spüren, der in ihr liegt, das Verlangen der werdenden Gesellschaft nach Anerkennung der Werte, die jeder Mensch, welcher Klasse er angehört, in der Arbeit sich selber gibt, und daß sie nun jeder mit den Mitteln der Bildung, die ihm gemäß seiner Art naheliegen, die Schule auf dieser Basis umgestalten. Vor 1½ Jahren vom 31. Januar bis 3. Februar veranstaltete das Zentral-Institut einen Kursus an Gaudigs Schule, der einführen sollte in

die Theorie und Praxis der „freien geistigen Arbeit“.¹⁾ In der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung vom 4. III. 1921 habe ich damals darüber berichtet. Auch heute, nach nochmaliger eingehender Lektüre von Gaudigs Hauptwerken, hat sich die damals ausgesprochene Grundüberzeugung bei mir nicht geändert. Da die damaligen Darbietungen, wie Gaudig selbst äußerte, illustrativ waren, gleichsam das Typische herausholten, so kann ich kaum ein besseres Bild der Schule geben, als wenn ich das, was ich unter dem frischen Eindruck niederschrieb, im wesentlichen wiederhole. Dabei muß allerdings betont werden, daß es wohl heute keinen Pädagogen gibt, der so wie Gaudig alle Probleme der Schule durchgrübelt und danach **alle** Beziehungen der Schule zu den andern Lebensmächten auf Grund seiner Anschauungen zu gestalten versucht hat, daß die Methode nicht sein ganzes Denken ausmacht. Trotzdem ist sie das Zentrum seiner Arbeit, und die Analyse der immer verschiedenen Möglichkeiten der freien geistigen Tätigkeit innerhalb ihrer typischen Formen auf Grund der differentiellen Psychologie, die Auffindung immer neuer Komplexionen und Beziehungen, ist für ihn bezeichnend.

Gaudig führte damals etwa aus: Meine Theorie und die meiner Mitarbeiter ist nur eine Selbstbesinnung auf das, was wir praktisch ausüben. Das Prinzip der freien geistigen Arbeit bedeutet eine Revolution des pädagogischen Denkens. Nicht mehr der Lehrer sondern der Schüler ist im Unterricht bestimmend. Das wird gefordert aus dem Zielgedanken der neuen Schule, der werdenden Persönlichkeit. Persönlichkeit bedeutet nicht Individualität, sie bedeutet eine Zuständigkeit,²⁾ einen Energiezustand,³⁾ den das Individuum in der Fülle seiner Beziehungen zur Gesamtkultur, in die es sich einzugliedern hat, erreichen soll. In diesem Leitbild der neuen Schule ist der Gegensatz von Individuum und Gemeinschaft aufgehoben. Gemeinschaftskultur fordert freies Denken aller einzelnen, freies Denken allein löst die Masse auf. Diese muß zerschlagen werden, soll Kultur entstehen. Unser gesamtes Leben krankt an dem Fehler, daß nicht selbständig bis hinunter zur Wirklichkeit gedacht wird, sondern daß allgemeine Urteile urteilslos nachgesprochen werden. Aber man halte mit aller Schärfe fest: Nicht nur

¹⁾ Während des Druckes erhalte ich die aus diesem Kursus entstandene Schrift: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Von Prof. Hugo Gaudig. Verlag Hirt, Leipzig.

²⁾ Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit Bd. II., S. 231.

³⁾ A. a. O., S. 246.

der Schüler hat ein Eigenrecht, nicht anarchischer Individualismus wird anerkannt; es gibt auch eine Eigengesetzlichkeit des Stoffes, der Kultur, in die die Einordnung verlangt wird. Vom ersten Tage an wird das neue Prinzip des Unterrichts bei uns wirksam. Jedes Kind bringt eine große Fähigkeit zur freien geistigen Arbeit mit, und diese Fähigkeit ist nicht eingeengt auf ein Geschlecht, auf irgendeine Schulart oder irgendeine Zeit, sondern sie gilt überall. Dieses Verfahren ist nicht lernbar, es ist die Entfaltung einer Naturkraft in ihrer Gesetzmäßigkeit. Der reife Mensch, der die Schule verläßt, erreicht dadurch die Fähigkeit, aus eigenem Antrieb zu beginnen, hat — wie man aus Gaudigs Hauptwerk hinzufügen kann¹⁾ — Arbeitsgesinnung, Arbeitskraft und Arbeitstechnik erworben.

Über den Arbeitsvorgang nach seiner technischen und psychologischen Seite sprach Herr Oberlehrer Scheibner. Er erörterte den Begriff der menschlichen Arbeit: 1. phänomenologisch, 2. wertpädagogisch, 3. pädagogisch-praktisch.

1. Das Kennzeichen jeder Arbeit ist, daß sie auf ein bestimmtes Ziel hinstrebt und so ein Erzeugnis, ein Werk, hervorbringt. Das Werk, das die freie geistige Tätigkeit im Unterricht erzeugt, ist die Schaffung einer psychophysischen Disposition. Der Arbeitsvorgang, der eine Reihe von miteinander zusammenhängenden Arbeiten umfaßt, ist überaus mannigfaltig. Seine Grundform läßt sich etwa so darstellen, daß zunächst ein Arbeitsziel aufgestellt, daß die Mittel zu seiner Erreichung aufgesucht, sodann der Weg gefunden und gegliedert wird, daß die einzelnen Schritte durchgeführt werden und das Ergebnis festgestellt wird. Zwei Seiten des Arbeitsvorganges sind zu unterscheiden, nämlich das Arbeitsverfahren oder die Technik der Arbeit, die alle geistigen und körperlichen Handlungen am Objekt umfaßt, und weiter die psychologischen Vorgänge im Arbeiter selber, das Arbeitserlebnis. Die objektive Seite des Arbeitsvorganges erkennt man, wenn man sich darauf besinnt, daß jedes Fach seine eigene sachliche Technik hat und daß es leicht ist, danach eine Einteilung der Fächer zu vollziehen. Man spricht von einer Arbeit am anschaulichen, am sprachlich gefaßten, am gedanklichen und am darzustellenden Gegenstand.²⁾ Das Arbeitserlebnis ist ein Willensvorgang, der aus kleinen Vorgängen gestaffelt ist. Nur eine voluntaristische Psychologie kann ihn begründen. Zu dem

¹⁾ I., S. 84 ff.

²⁾ Vgl. Gaudig: a. a. O., I., S. 131 ff.

Willensvorgang treten Gefühle der Erhebung, der Kraft, der Lösung und Spannung, Apperzeptions- und Assoziations-Gefühle und die Lust am Erfolg. Demnach ist es nicht recht verständlich, wie man den Betrieb irgendeines Faches, etwa der Grammatik, als gefühllos bezeichnen kann. Die Denkpsychologie der Arbeit ist noch nicht geschrieben. Aber der Lehrer lernt unmittelbar etwas davon. Wahrscheinlich sind es die Gesetze des assoziativ-apperzeptiven Denkens, die der Wille regelt. Denkhandlung und die freiere Form des Handelns im Spiel sind darin gleich, daß sie beide Aktion sind, sie sind aufeinander zu beziehen und evtl. zum Zwecke der Entspannung abzuwechseln.

2. Unter welchen Bedingungen ist der Arbeitsvorgang wertvoll?

a) Wenn er die Selbständigkeit des Schülers fördert. Diese Selbständigkeit hat die Stufen der bloßen Aktivität und der Spontaneität. Die Aktivität liegt vor, wenn eine Handlung in gewohnter Weise selbst vollzogen wird, die Spontaneität dann, wenn auch die Antriebe aus dem Schüler selbst entspringen, so daß er nicht mehr Arbeitnehmer, sondern Arbeitgeber ist. Die Antriebe zur Arbeit können aus äußeren oder aus inneren in der Tiefe der Persönlichkeit liegenden Quellen entstehen. Das letzte ist am wertvollsten, und dazu muß die Schule den Kindern Freiheit geben. b) Wenn er der Altersstufe des Kindes angepaßt ist. c) Wenn er mit der Kraft des Schülers wirtschaftlich umgeht, ihn nicht überbürdet und ihn so lehrt, seine Energie unter richtiger Regelung von Ermüdung und Erholung anzuwenden. d) Wenn er die Wesenheit des Stoffes berücksichtigt. e) Wenn dieser nicht nur schulgemäß ist, sondern sich lebensgemäß in der Arbeitsweise des wirklichen Lebens vollzieht; das gilt z. B. für die Zeitungslektüre und das Naturstudium. f) Wenn er nach seiner sachlichen und nach seiner Erlebnisseite ergiebig ist und voll ausgeschöpft wird.

3. Die pädagogisch-praktische Seite bei der Schule der freien geistigen Arbeit geht aus auf die Arbeitserziehung, d. h. auf die Gewinnung einer Arbeitstechnik bei den Schülern und auf die Schaffung der Arbeitsdisposition bei ihnen. Das Verfahren für die Gewinnung der Arbeitstechnik hat etwa folgende Stufen: a) Der Lehrer arbeitet vor; das geht nur dort an, wo die Arbeit anschaulich ist. b) Die Schüler versuchen es probeweise selbst unter Beihilfe des Lehrers. c) Der Arbeitsplan wird von den Schülern vorschauend entworfen oder rückschauend nach einer geleisteten Arbeit betrachtet. Diese Reflexion ist nur Durchgang für eine selbständige Arbeit.

d) Die Arbeitstechnik wird mechanisiert, so daß Energie für neue Arbeit frei wird. e) Die gelernten Arbeitsmethoden werden in freier Tätigkeit individualisierend an neuen Aufgaben angewandt.

Die Bildung der Arbeitsgesinnung wird gelingen, wenn das natürliche Interesse in Dienst genommen wird. Die Empfindlichkeit für Denkreize muß erregt werden, damit Denkschlüsse entstehen. Die Schüler gewöhnen sich so, den Plan vorher aufzustellen, sich auf erreichter Stufe zu besinnen und schließlich die ganze Aufgabe festzuhalten. Die Arbeitserziehung schafft auch bedeutende sittliche Werte in dem Menschen. Sie muß beginnen beim Übertreten des Spielkindes in die Schule. Immer fester wird der bewußte Denkwille, und die hindernden Affekte mäßigen sich. Es steigern sich die sittlichen Arbeitstugenden durch die Verantwortung gegen Werk, Lehrer und Mitschüler. Der höchste Vorteil, den der Einzelne gewinnt, ist das Werk, seine Arbeit: Die Persönlichkeit, er selbst.

Den dritten Vortrag hielt Professor Dr. Friedrich über die Schulklasse¹⁾ in der freien Arbeit: Die Methode bedeutet nur etwas in der Hand der Persönlichkeit. Es ist nicht richtig, daß die Schüler der höheren Schule in geistiger Hinsicht eine Einheit bilden. Selbst die Klasse ist keine Einheit, sondern nur ein Zusammen von Individuen. Das frühere Ideal lautete etwa Kongruenz vom Plan des Lehrers und wirklichem Verlauf der Stunde. Dabei war die Klasse passiv. Die Stimmungen und Wünsche der Kinder, die sich äußern wollten, hatten keine Gelegenheit dazu. Die Schule der freien geistigen Arbeit gibt ihnen diese. Wenn ein Kind fragt: „was hat denn das Buchstabenrechnen für Zweck?“ oder: „wir brauchen doch hier nicht so lange stehen zu bleiben“, so sind das natürliche Reaktionen, die in jeder Klasse vorkommen, wenn nicht irgend jemand, nämlich die Klasse oder der Lehrer, sie unterdrückt. Lehrerworte, wie etwa „das gehört nicht hierher, das werden Sie später lernen“, müssen unbedingt aufhören, da sie zur Apathie der Klasse führen können. Die Befürchtung, die Disziplin könne leiden, wenn man dem starken Bewegungsbedürfnis der Kinder nachgäbe, entstammt einer äußerlichen Betrachtungsweise. Wie kann geistige Arbeit und Disziplin verbunden werden? Etwa dadurch, daß man die Kinder gewähren läßt? Auch das ist nicht von der Hand zu weisen, denn man muß die Kinder ernst nehmen. In einer Klasse, die so

¹⁾ Gaudig: a. a. O., I., S. 131 ff.

behandelt wird, entwickelt sich eine große Objektivität der gegenseitigen Kritik. Bringt eine Klasse üppige Mengen von Stoff mit, so ist mit ihr zweifellos etwas zu machen, indem man einfach die zu üppigen Triebe beschneidet. Man muß dann als Lehrer verlangen, daß jeder Schüler auf den andern achtet und nicht nach bloßen eigenen Assoziationen etwas vorbringt, sondern in logischem Zusammenhang. So wird man in der neuen Klasse vielfach hören, daß ein Schüler kritisch sagt: Das hängt nicht zusammen, und der Lehrer geht darauf ein und läßt die Schüler darüber nachdenken. Die Methode ist nicht fest, sondern stellt sich immer auf die Klasse ein. Die Klasse kennt das Thema des Jahres und paßt in dieses das Ergebnis der einzelnen Stunde ein. Der Fortschritt im Unterricht erfolgt gemäß der inneren Gesetzmäßigkeit des Stoffes. Jeder Schüler behandelt den Stoff gemäß seiner Persönlichkeit anders. Er wird in dieser Form der Klasse mitgeteilt, und die Summen von Erkenntnissen und Erlebnissen, die da zusammenströmen, werden dann von ihr geordnet. Die Verhandlungsform der Klasse wird mit Notwendigkeit die parlamentarische. Es entwickelt sich in ihr ein Bildungsgespräch. Es ist von größtem Erziehungswert, wenn die Gedanken und Gefühle jedes einzelnen von den Klassengenossen und dem Lehrer ernst genommen werden. Dann wird jeder Einzelne auch die anderen ernst nehmen und so zu einer objektiven Wertung kommen. Dieser Geist der sachlichen Objektivität läßt die Schülerinnen der Anstalt z. B. vergessen, daß Besucher dem Unterricht zuhören. Die in dieser Form arbeitende Schule wird so zum Leben.

Den vierten Vortrag hielt Herr Professor Dr. Tränkmann über das Thema „Der Lehrer und die freie Arbeit“. Er erörterte zuerst die Frage: „Wie gestaltet sich das Charakterbild des Lehrers bei der freien geistigen Arbeit?“ Er muß in seiner geistigen Grundeinstellung geformte Persönlichkeit sein, nicht schulbureaukratisch, nicht Gelegenheitspädagoge. Er muß eine geläuterte Gesinnung, gesteigertes Verantwortungsgefühl und gesteigerte Kraft besitzen. Er muß weitgehende Freiheit gegenüber den Vorgesetzten und dem Lehrplan haben, aber er muß voller Rücksicht sein auf die Art der Schüler und muß sich streng selbst kontrollieren. Sein auszeichnendes Merkmal ist der stark soziale Zug. Er muß es verstehen, sich selbst zu behaupten. Er muß die Kunst besitzen, eine bewegliche Klasse zu leiten, seinen Schülern muß er volles Vertrauen entgegenbringen und sie auch ihm. Die zweite Frage ist die der wissenschaftlichen Verfassung des Lehrers. An

ihn treten hohe Anforderungen in wissenschaftlicher Hinsicht heran. Darum muß er gründlicher Kenner einiger Gebiete und auf vielen Gebieten Liebhaber sein. Nicht Wissen soll er haben, sondern Bildung. Er darf die Schüler nicht durch seine Person vergewaltigen. Sein Grundsatz ist der: Hilfe zu bieten zur Selbsthilfe.

Das Kollegium muß eine Gemeinschaft freier Persönlichkeiten sein, damit der einzelne Lehrer in dieser Weise wirken kann. Der Lehrer ist erstens der Verwalter der geistigen Energie seiner Klasse. Er muß als Psychologe fein gebildet, zweckmäßiger Organisator der Klassen-Energie, ein Ökonom der geistigen Arbeit, und schließlich und hauptsächlich muß er eine volle Persönlichkeit sein.

Diese grundsätzlichen Vorträge geben einen guten Einblick in die Theorie Gaudigs und seiner Lehren.

An einem Spezialgebiet erörterte sie der treffliche Herr Oberlehrer Scheibner in einem Vortrag über die arbeitsunterrichtliche Gestaltung des psychologischen Unterrichts. Er schilderte den Bildungswert der Psychologie, sprach von der Aufgabe dieses Unterrichts, entfaltete die Möglichkeiten, die Eigentätigkeit anzuregen (Selbstbeobachtung, Versuche, Sammlung und Auswertung von kasuistischem Material, Arbeit in der wissenschaftlichen Literatur) und gab einen kurzen Überblick über den Aufbau des Unterrichts. Auffallend war mir für die spätere Beurteilung der ganzen Veranstaltung, daß Herr Scheibner ausdrücklich davor warnte, die Selbstbeobachtung auf dem Gebiete des Gefühlslebens zu pflegen, weil die Gefahr bestände, daß die Schülerinnen sich dadurch zu interessant würden. Ohne daß ich diese Gefahr unterschätze, scheint mir eine lebensvolle Schulgemeinschaft doch gerade die Aufgabe zu haben, ihren Zöglingen dazu zu verhelfen, daß ihnen ihre dunklen Gefühle bis zu einem gewissen Grade klar werden, da dadurch viele Gefahren für sie vermieden werden und da hier ihr Lebenszentrum berührt wird.

Wenn ich nun zur Betrachtung der einzelnen Unterrichtsstunden übergehe, denen ich beigewohnt habe, so möchte ich vorausschicken, daß ich den unmittelbaren Eindruck wiedergebe, den ich von der Art Gaudigs und seiner Mitarbeiter gehabt habe. Ich möchte jedoch betonen, daß die Urteile, die ich ausspreche, eben nur auf eine beschränkte Menge von Unterrichtsstunden sich gründen und daß es sich ja hier um eine Art Vorführung handelte, so daß es immerhin möglich ist, daß der eigentliche

Unterricht doch noch andere Werte hat, als ich sie in der Methode, die ich gesehen habe, zu erkennen vermag. Auch das ist hervorzuheben, daß ich einen Überblick über die Wirkung der Lehrerpersönlichkeiten auf die Schülerinnen bei dem bloßen Besuch nicht gewinnen konnte. Es handelt sich für mich rein um die Betrachtung der Methode als solcher und nicht um die persönlichen Werte, die die Lehrer trotz oder infolge der Methode entfalten können.

Ich hörte eine Religionsstunde in der obersten Seminarklasse bei Gaudig, deren Thema etwa lautete: Christliches Leben. Dieses Hauptthema war von den Schülerinnen schon früher in einzelne Unterthemen zerlegt worden, mit denen sie sich eingehend beschäftigt hatten. Auf eine Aufforderung des Lehrers hin begannen einzelne Schülerinnen, wenn sie Berührungspunkte mit einem anderen der hintereinander vorgelesenen Themen fanden, in dieses hinüber zu fragen, so daß immer nur je zwei Schülerinnen mit einander verhandelten. Auf abermaligen Wunsch des Lehrers konzentrierte sich dann das Interesse aller Schülerinnen auf ein Unterthema. Dieses wurde jedoch nicht ausgeführt, so daß etwa am Ende der Erörterung eine eindeutige klare Lösung der Aufgabe gestanden hätte, sondern die Ausführung bestand darin, daß wieder die formalen Fragestellungen festgestellt wurden, mit denen man an dieses Thema herangehen könne. Je mehr Fragen von einer Schülerin gestellt wurden, als um so tüchtiger galt die Lösung. Am Schluß der Stunde sollte die Klasse sich als Gemeinde konstituieren und über ein Thema verhandeln. Dazu kam es nicht mehr. Aber man muß wohl die Frage stellen: Würde die Klasse als Gemeinde die Verpflichtung gespürt haben, nicht nur Fragen aufzustellen, sondern die zur Erörterung stehende Frage zu einer überzeugenden und überzeugten Lösung zu führen?

Mein Eindruck war folgender: Um der Anwendung der Methode willen wurde die Religion in analytischer Weise rationalisiert. Die Verbindung der einzelnen Schülerinnen mit ihrem Thema entsprang nicht innerer Anteilnahme an gerade diesem Thema, sondern nur der sachlichen Notwendigkeit, den Stoff zur Bearbeitung zu verteilen. Der Gesichtspunkt für die Zerlegung des Stoffes war nicht das Streben, die lebendigsten und heute am meisten packenden, innerlich notwendigen Fragestellungen zu finden, sondern der Wunsch, alle nur möglichen Themen in größter Vollzähligkeit aufzustellen. Damit ist gesagt, daß in der Klasse

meines Erachtens keine Gemeinschaft war, die aus dem alle Schülerinnen vereinenden inneren Lebensinteresse an dem Stoff hätte entspringen müssen, sondern nur eine äußere Bewegtheit. Was nun den eigentlichen Aufbau dieser Stunde anlangt, so fiel es mir auf, daß der Lehrer durchaus nicht so stark zurücktrat, wie es in den theoretischen Darlegungen angekündigt war,¹⁾ sondern daß er an den entscheidenden Punkten immer eingriff und so die Stunde nach einem Plan gestaltete, der unzweifelhaft nicht erst aus der Gemeinschaftsarbeit der Klasse entsprang, sondern vorher bei ihm in den allgemeinen Formen zugrunde lag. Das Gefühl, das ich beim Schluß der Stunde hatte, war niederdrückend, und ich glaube, daß es auch für die Schülerinnen selbst nicht anders sein konnte. Denn anstatt einen Lösungsversuch des an sich interessanten Problems, das der Stunde zugrunde lag, erhalten zu haben, empfand ich es nur als noch problematischer. Die Einheit, die ich am Anfang gesehen hatte, war mir jetzt in eine unendliche Fülle von Einzelheiten zerflattert. In einem Gespräch mit Gaudig, dem ich diesen meinen Eindruck mitteilte, belehrte er mich, daß der Zweck dieses Unterrichts ja nicht der sei, zu Lösungen zu führen, sondern nur, den Schülerinnen, die später Lehrerinnen werden sollten, Arbeitsmethoden an die Hand zu geben, die sie befähigen könnten, selbst zu Lösungen von sich aus zu kommen. Zu dieser prinzipiellen Frage will ich am Schluß noch Stellung nehmen.

Ein anderes Mal war ich wiederum bei Gaudig. Er behandelte in einer ersten Klasse Kulturgeschichte, und zwar die Biedermeierzeit. Wieder war es so, daß die Schülerinnen Bücher und Quellen über diese Zeit zu Hause gelesen hatten. Es erfolgte zunächst die „Einstellung“, indem von den Schülerinnen einschlägige Fragen aufgestellt wurden. Darauf verlas der Lehrer eine längere Stelle aus Böhns Buch über die Biedermeierzeit. Diese Stelle wurde nun wieder nach formalen Gesichtspunkten analysiert, indem die möglichen Fragestellungen herausgehoben wurden. Ich erinnere mich der charakteristischen Äußerung Gaudigs: „Ich will der das Wort geben, die sechs Fragen hintereinander stellt.“ Diese Leistung wurde spielend von seiner eigenen Tochter vollbracht. Ein Bild der Biedermeierzeit stand auch hier nicht am Ende der Stunde, sondern wieder zielte sie nur darauf ab, die im Stoff (!) liegenden Fragen in möglichster

¹⁾ A. a. O. I, S. 106: „Die Tätigkeit des Lehrers ist im idealen Fall gleich 0.“

Vollzähligkeit zu gewinnen. Es scheint mir ein Irrtum, wenn man glaubt, daß im Stoff an sich überhaupt Fragen liegen können; Fragen stellt nur der Mensch an ihn, und es wäre Aufgabe der Schule, ihn daran zu gewöhnen, nur dann und dann aber auch wirklich zu fragen, wenn ein inneres Bedürfnis dazu in ihm besteht, und ihn negativ und positiv zu der Verantwortlichkeit des Fragens zu erziehen.

Diese Stunden hatten in mir den Wunsch geweckt, erst mit Gaudig selbst zu sprechen und ihm mein Urteil zu sagen. Da er selbst in entgegenkommendster Weise zur weiteren Aufklärung mich an die Schülerinnen verwies, bat ich ihn, eine ganze Stunde mit ihnen sprechen zu dürfen. Mein Eindruck war der, daß sie bei aller Verehrung für ihren Lehrer doch mehr oder weniger stark das Gefühl hatten, daß die tiefsten Kräfte in ihnen bei dieser Unterrichtsmethode nicht in Wirksamkeit treten könnten. Bezeichnend war es, daß ein Teil der Schülerinnen eine vollkommene Trennung zwischen der Schule und ihrem persönlichen Leben betonte und daß der die gegenwärtige Pädagogik beherrschende Gedanke, daß die Schule, der sie den größten Teil ihres Lebens widmeten, doch gerade der Ausdruck ihres Lebens sein müßte, ihnen neu und fremdartig war.

Ähnliches wie für die Stunde Gaudigs gilt auch für den Unterricht des Herrn Oberlehrers Scheibner über Kinder-Psychologie. Auch sie fing an mit dem Bericht der Schülerinnen über Selbstbeobachtetes und Gelesenes. Das Material wurde ausgebreitet. Es folgte die Bearbeitung wieder in der Weise, daß mögliche Fragestellungen gefunden wurden. Die Besprechung eines Merkblattes zur Kinder-Psychologie, die dann vorgenommen wurde, war ebenfalls nur logische Analyse. Auch hier wurde kein Abschluß, der das Ganze zu einem einheitlichen Bild zusammenfaßte, versucht. In dieser Stunde fiel mir besonders deutlich auf, wie dem Unterricht ein bewußter Plan zugrunde lag, in dessen Sinne der Lehrer die Schülerinnen durch wiederholtes Eingreifen beeinflusste. Von der Aufstellung des Arbeitsziels ging es zur Ausbreitung des gewonnenen Materials, sodann, an einem bestimmten Punkt abbrechend, zur Bearbeitung dieses Materials in der bereits geschilderten Form und schließlich zur Zusammenfassung, die leider nirgends erreicht wurde und von der ich glaube, daß sie nur als eine Zusammenfassung der behandelten Fragen und des formalen Arbeitsganges gedacht ist¹⁾ und nicht als auch nur

¹⁾ Das geht aus vielen Stellen des angeführten Werkes hervor, z. B. I, 162.

annähernde Lösung des Problems. Ausdrücklich ging ich noch zu Herrn Professor Dr. Tränkmann, dessen Unterrichtsthema mir viel versprechend und Leben verheißend erschien. Es lautete etwa: Der Ertrag des freien Bildungserwerbs einer Schulreise. Leider muß ich gestehen, daß auch diese Stunde in ähnlichen Bahnen verlief wie alle die anderen; nur daß hier der Lehrer fast alle Fragen stellte, und daß die freie Selbsttätigkeit nicht einmal für den formalen Gang der Unterrichtsstunde in Frage kam. Wenn er zuerst die Vorbereitungen, die man nicht für diese, sondern überhaupt für eine Reise macht, allgemein besprach, wenn er dann die Fragen erörterte, mit denen man auf einer solchen Reise, nicht gerade auf dieser Reise, an alles, was man sehen kann, herantreten muß, und wenn er erst zum Schluß auf die Kardinalfrage genau so viel oder so wenig wie auf alle anderen Fragen einging: wie hat der Ausflug menschlich gewirkt?, so zeigte auch er das Kennzeichen von Gaudigs Methode: die Überschätzung der formalen, von ihm wissenschaftlich genannten Gesichtspunkte gegenüber der aus der Persönlichkeit der Schüler hervorquellenden Stellung zu dem Stoff.

Über das, was ich sonst an Unterricht gehört habe, kann ich mich kurz fassen, da keine wesentlich neuen Züge für mich heraustraten. Die Art, wie das Kasperletheater in den Dienst der freien Selbsttätigkeit gestellt wird, scheint mir, wenn ich es schroff ausdrücken soll, nicht zur Selbstgestaltung der Kinder, sondern zur Schwachhaftigkeit und zu äußerer Beweglichkeit zu erziehen. Denn, wenn ihnen erst eine Geschichte vorgelesen wird, die Verhältnisse zeigt, die den Kindern mehr oder weniger fremdartig sind, wenn sie dann versuchen, in Rede und Gegenrede diese ihrem Erleben mehr oder weniger fernen Geschichten mit Kasperlepuppen darzustellen, so scheint mir die freie Selbsttätigkeit doch wieder nur formal und nicht als Ausdruck einer menschlichen Notwendigkeit aufgefaßt zu werden. Wenn Gaudig in der Behandlung der Bürgerkunde in der Verfassung in der obersten Seminarklasse den Schülerinnen alle möglichen europäischen und außereuropäischen Verfassungen und allerlei Bücher über Staatsfragen zum Studium in die Hand gibt, damit sie vergleichen und die Fülle der Probleme herausfinden, ohne daß gerade die Probleme herausgehoben und mit innerster Anteilnahme erörtert und zur Klarheit gebracht werden, die uns heute bewegen, ja uns heute erst aufgegangen sind, so siegte auch hier die formale Methode. Wenn weiterhin Herr Studienrat Dr. Friedrich in der Besprechung der Gottesanschauung in den Psalmen

in einer Seminarklasse, eines Themas also, das gerade solch junge Menschen tief ergreifen muß, die logische Methode in völliger Reinkultur zeigte, wenn er von dem Hauptthema zu den Unterthemen schritt, über das Haus des Herrn, die Gestalt des Herrn, Schirm des Herrn usw., sie alle gleichwertig nebeneinander reihend, diskutieren ließ, wenn von dem Gotteserlebnis in den Psalmen überhaupt keine Rede war, so zeigt das deutlich den Charakter dieses Unterrichts.

Wie geht diese Methode der freien geistigen Arbeit in der Schule vor? Sie zerlegt das Thema der einzelnen Stunde in eine Reihe von Unterthemen, die nach rein formalen, äußeren, logischen Gesichtspunkten auseinander folgen, z. B. nach dem Prinzip des Gegensatzes oder der Ähnlichkeit, nach räumlichem oder zeitlichem Zusammenhang oder Gegensatz der behandelten Vorgänge, nach den Kategorien der Quantität, der Qualität, der Relation und der Modalität. Wird dann ein einzelnes Thema von diesen Unterthemen zur näheren Behandlung herausgesucht, so bleibt es auch hier bei einer ganz ähnlichen Behandlungsweise. Für den Aufbau der Stunden läßt sich eine Art von Formalstufen feststellen, die man die Stufe der Ausbreitung des über die verteilten Themen von den einzelnen Schülerinnen gewonnenen Materials, die Stufe der Bearbeitung dieses Materials und die Stufe der Zusammenfassung nennen könnte. Eine die jeweilige Altersstufe befriedigende Lösung, die doch das Ziel des Fragens sein müßte, wird nicht von den Schülerinnen gesucht.

Diese Art des Unterrichts führt nicht zu freier Selbsttätigkeit; denn die Fragen, die die Schülerinnen stellen, wachsen nicht aus innerer Freiheit, nicht aus innerer Wesenheit hervor, sondern sie werden in formal logischer Abfolge in beliebiger Anzahl, ohne innere Anteilnahme von ihnen formuliert. Den Schülerinnen fehlt die Verantwortung des Fragens. Es fehlt ihnen der Wille, zu einer begründeten Überzeugung zu kommen. Gaudig will selber im Unterricht objektiv sein. Er will seine persönliche Überzeugung vor den Schülern zurückhalten, und er will seine Schülerinnen auch wieder zu objektiver Behandlung der ihnen vorliegenden Stoffe erziehen. Er begründet diese Absicht vor allen Dingen damit, daß diese Menschen später als Lehrerinnen auch eine solche objektiv wissenschaftliche Betrachtungsweise haben müßten. Dieses Ideal ist abzulehnen, denn es ist ein fundamentaler Irrtum, daß es wissenschaftliche Fragestellungen gibt, die ein für allemal in einem Stoff begründet sind. Sondern nur das ist

schöpferische geistige Arbeit, die aus neuem Stoff erleben eine neue Fragestellung, eine eigenartige Fragestellung findet. Man mache sich einmal klar, wie die so geschulten Menschen später im Leben an jeden Gegenstand herangehen werden. Sie werden alle Fragen kennen und, wie ich befürchte, auch aussprechen, von denen aus die vergangene Zeit zu diesem Stoff Stellung genommen hat. Sie werden, ohne auf das Wesen einzugehen, das nur aus einem inneren Verhältnis zu einem Stoff von einem Menschen begriffen werden kann, stets von außen her eine Fülle von Gesichtspunkten an den Stoff heranbringen, die letzten Endes menschlich gleichgültig sind. Sie werden zur Kritik neigen, ehe sie in den lebendigen Kern eingedrungen sind, aber nie zu einer Stellungnahme, die aus sittlicher, menschlicher Festigkeit entspringt. Wir aber brauchen heute nicht jene Art kritische Menschen, die mit außerordentlicher geistiger Beweglichkeit über alles sprechen können, ohne davon gepackt zu sein, sondern wir brauchen lebendige, ergriffene, überzeugte Persönlichkeiten, die, wo es not tut, auch bekennen, wo sie stehen. Die Zeit des Intellektualismus, der auch diese bis zum letzten logifizierte Methode hinzuzurechnen ist, ist endgültig vorbei. Es ist kein wesentlicher Unterschied gegenüber der alten Herbart'schen Methode, wenn nicht mehr der Lehrer den Schülern den Stoff in einer bestimmten formalen Einteilung darbietet, sondern wenn die Schüler selbst nach solchen formalen Gesichtspunkten, übrigens unter starker Beihilfe des Lehrers, den Stoff entwickeln. Hierin liegt der Gedanke, daß der Schüler nicht durch Autoritäten geknechtet werden darf, sondern daß er sich frei entwickeln muß. Aber man vergißt, daß bei dieser Praxis an die Stelle der Autorität des Lehrers die Autorität der formalen Logik tritt, und daß das persönliche Leben letzten Endes draußen bleibt. Um sicher zu sein, daß ich mich über diese Methode nicht täuschte, habe ich gerade Religionsstunden besucht. Denn hier mußte es sich am deutlichsten zeigen, ob der Stoff, dessen ganze Wirklichkeit aus innerer Ergriffenheit stammt, zur Weckung und Erhöhung persönlichen Lebens führte, oder ob sein Wesen der logisch-analytischen Methode geopfert wurde. Mir scheint kein Zweifel, daß dies der Fall war. Damit ist gesagt, daß jene Spontaneität, jene völlige Selbständigkeit, von der Scheibner in seinem Vortrage und Gaudig in seinem Werk immer wieder spricht, mit dieser Methode nicht erreicht wird. Oder meinen sie wirklich nicht mehr damit als die Fähigkeit, selbst fragen zu können, ohne den Willen, sich auch zu entscheiden, ohne den inneren Zwang dazu?

Der letzte Sinn der Arbeit ist in dieser Methode nicht begriffen. Denn die Arbeit, wie sie sein soll, stammt aus jenen Tiefen der Persönlichkeit, die wir unbewußte Menschheitsgemeinschaft nennen, und sie führt zur Gestaltung dieser Menschheitsgemeinschaft in jener Seite des Menschheitswerkes, für die diese Persönlichkeit besonders angelegt ist. Der Sinn der Arbeit ist die Gestaltung des Werkes als Gemeinschaftswerk und damit die Gestaltung der äußeren Gemeinschaft aus der inneren in persönlicher Form erlebten Menschheitsgemeinschaft.

Hier liegt der große Gegensatz, der Gaudigs methodische Auffassung von der innerlichen, vielleicht in ihrer Begründung aus der Forderung des idealen Staats einseitigeren Art der Arbeitsschule bei Kerstensteiner trennt. Denn dieser große Pädagoge, der ausgegangen ist von dem Wert der anschaulichen Arbeit in den naturwissenschaftlichen Fächern, hat überall die Richtung der Arbeit auf das Werk als Gemeinschaftswerk betont, und hat die ungemainen, den einzelnen Willen und den Gemeinschaftswillen bildenden Kräfte aufgewiesen, die gerade in der unbedingt durchzuführenden Gestaltung eines Werkes gefördert werden. Hier steht die Arbeit im Dienste der Persönlichkeits- und Charakterbildung und nicht, wie es doch trotz aller entgegengesetzten Behauptungen Gaudigs bei seiner Methode geschieht, nur im Dienste der logisch-sachlichen Schulung.

Aus der ganzen logisch-orientierten Persönlichkeit Gaudigs wächst nun auch seine Auffassung von der Stellung des Lehrers gegenüber der Klasse hervor. Nichts scheut er mehr, als eine Beeinflussung der Schülerinnen im Sinne des Lehrers. Er versteigt sich zu der Behauptung, daß die Schülerinnen nicht wüßten, wie er religiös oder wie er politisch stände. So objektiv müsse man als Lehrer sein; denn nur dann würden die Schülerinnen ins Leben hinaustreten ohne eine enge Stellungnahme, nur dann würden sie sich zu allen an sie herantretenden Lebensfragen selbständig kritisch verhalten. Nichts sei verkehrter als eine auf die Schülerinnen suggestiv wirkende Lehrerpersönlichkeit; denn sie unterdrücke alle freie Selbsttätigkeit. Demgegenüber ist mit aller Schärfe zu betonen, daß es nicht nur diese beiden Möglichkeiten gibt, nämlich die eines Lehrers, der suggestiv wirkt und eines anderen, der gänzlich zurücktritt, sondern daß die wahrhaftige Klassengemeinschaft auch den Lehrer als Glied der Gemeinschaft einschließt, so daß er nicht als autoritative Persönlichkeit seinen Willen der Klasse aufzwingt, sondern aus der Gemeinschaftsarbeit der Klasse selber,

mit allen Gliedern der Klasse erst zu seiner überzeugten Stellungnahme sich durchringt. Die Überzeugung, die er mit der Klasse vertritt, steht nicht von vornherein fest, sondern entspringt aus der Arbeit. Wer in der Weise wie Gaudig den Lehrer ausschalten will, kann keine Persönlichkeiten erziehen, denn nur an dem Bild einer ringenden und sich zur Klarheit empor-schwingenden Persönlichkeit können junge Menschen selber zu Persönlichkeiten heranreifen. Nur persönliches Leben kann persönliches Leben wecken, und sachliches, rein logisches Leben ist ein Widerspruch in sich selbst. Mag darum Gaudig noch so sehr die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit sehen. Wenn er die Ausschaltung des Lehrers und die — immer nur scheinbare (!) — sachliche Objektivität als Ziel des Unterrichts hinstellt, so kann er weder Persönlichkeiten noch lebendige Gemeinschaft der Klasse erzielen.

Und damit komme ich zu dem Zentralpunkt. Gaudig wehrt sich mit aller Entschiedenheit gegen den Ausdruck — erleben. — Wohl ist es richtig, daß das „Erleben“ niemals Methode sein kann, wenn man unter Methode nur einen rationalen, lernbaren Weg versteht. Aber es ist andererseits mit aller Schärfe festzustellen, daß in dem Wort „Erleben“ ja eben dieser in unserer Zeit liegende Gegensatz gegen alle rational denkende Methodik und die Berufung auf das allerpersönlichste Leben des werdenden Menschen ausgesprochen ist. Es liegt darin die Forderung, daß ein Stoff nicht nach allen möglichen Gesichtspunkten zu besprechen ist, sondern nur nach denen, von denen aus er heute innerlich verstanden werden kann. Nichts ist verkehrter, als immer wieder, wie es auch Gaudig tut, gegen dieses „Erleben“ den Einwand zu erheben, daß es nur in ganz seltenen, höchsten Augenblicken in der Schule möglich sei; denn dies Erleben soll ja nur die persönliche Stellung zum Stoff und die persönliche Anteilnahme an einer Aufgabe und ihrer Durchführung bezeichnen und nicht eine Gefühlstrunkenheit. Es bleibt der Schule die gewaltige, nur ungleich schwerere Aufgabe, an jedem zu behandelnden Stoff nicht nur die Gesichtspunkte aufzudecken, unter denen er bisher gesehen worden ist, sondern vielmehr diejenigen, von denen aus er heute und gerade von diesen Menschen, die der Lehrer vor sich hat, gesehen werden kann. So hat die Schule allen dazu zu verhelfen, daß sie an einem Stoff sich selber finden und in der Lösung der Aufgabe, in der Gestaltung des Werkes mit äußerster Willensspannung sich selber darstellen. Sie führt nicht zur Gefühlsduselei, sondern zur äußersten

Anspannung, die, weil sie die innersten Kräfte der Menschen in Dienst nimmt, auch zu höchsten Leistungen führen kann.

Die Zukunft braucht nicht den logischen, fast immer unpersönlichen, sondern den persönlichen Menschen der Überzeugung, des Glaubens.

Zusammenfassend sei gesagt: Gaudigs Ziel ist die werdende Persönlichkeit. Aber seine eigne stark ausgeprägte Art läßt ihn die allseitig gedachte Persönlichkeit praktisch nur einseitig anerkennen. Er erlebt sich am tiefsten als Denker, dem Denken an sich Freude und Genuß ist. So erreicht er sein Ziel durch die Methode, die seine Schülerinnen zu Besitzern von Denkmethoden macht, die also im besten Fall einer Denkerpersönlichkeit einmal die Entfaltungsmöglichkeit erleichtert. Dabei verkennt er, daß sie, die frei werden sollten durch Arbeit, nur äußerlich lebendige Untertanen dieses Eigentums, kritisierende, nicht einmal kritisch entscheidende Menschen werden. Schon theoretisch betont sein Begriff der Persönlichkeit die überwiegende Bedeutung des denkenden einzelnen, für den die Gemeinschaft — z. B. die Klasse — nur Mittel der Entwicklung und Betätigungsfeld ist. Praktisch vereinzelt er die Menschen, indem er ihnen durch eine fast ausschließlich intellektuelle Schulung vom frühen Alter an die Fähigkeit nimmt, ein großes Erleben, das immer der Gemeinschaft entstammt, ganz rein, unmittelbar, unreflektiert und dennoch — nein überhaupt erst dann — sicher auszusprechen. Er verkennt einfach das überirdische Wesen der Persönlichkeit.

Wenn Gaudigs Methode hier so besonders ausführlich abgewehrt wird, so nur deshalb, weil die Gefahr besteht, daß ihre glänzende Außenseite, ihre tiefe psychologische Fundierung, sie zu der Methode macht; denn sie ist — was Gaudig auch sage — zweifellos mehr oder weniger lernbar. Aber über aller Abwehr darf nicht vergessen werden, daß sie ganz gewaltige Werte für die pädagogische Arbeit enthält. Sie bedeutet den großen Schritt zur Mobilisierung der Klasse auch in allen Sächern der höheren Schule; sie gibt ein Beispiel für alle intellektuelle Arbeit; sie ist damit ein fruchtbarer Anfang, den keine pädagogische Tätigkeit heute überspringen kann, der eine Fülle von Anregungen und Hilfen gibt, aber nur ein einseitiger Anfang wie Seinig. Macht dieser die werdenden Menschen in ihrer Bildung abhängig von der Hand, so Gaudig von dem Verstand. Nicht nur Verbesserungen einer alten, sondern Umstellungen der Methode, die Jugend den von ihr nach äußerer Satzung zu be-

wältigenden Stoff in sich aufnehmen zu lassen, geben beide. Aber eben nur diese **Methode**. Das ist der Kern.

2 Pädagogen der Arbeitsschule lernten wir kennen. Damit scheinen die gestaltenden Kräfte der Zeit, soweit sie im pädagogischen Kulturgebiet ein methodisches Gegenstück finden konnten, erschöpft. Bedenken wir aber schon hier, daß die Arbeit, wie sie äußerlich ist, nicht das Ziel, den letzten Sinn der werdenden Gesellschaft ausmacht. Sie bringt, wie Berthold Otto selbst schon in seinem „Lehrgang“ ausgeführt hat, den Arbeiter mit neuen Bildungswelten zusammen. „Dieser Geist (der Kritik am Alten) dringt um deswillen so rasch vor, weil die Arbeiterschaft durch ihre tägliche Tätigkeit mit den unbegreiflichsten und von der Wissenschaft kaum erst gezähmten Naturkräften in die unmittelbarste Berührung kommt und zwar so, daß ihr eigenes Wohl und Wehe von der Beherrschung dieser Naturkräfte unmittelbar abhängig ist. Das aber ist der einzige Weg, wie man erwachsene Leute zur Ausbildung neuer Gedanken bringt“ (S. 145). So treibt der neue Bildungsweg der gesellschaftlichen Arbeit über sich selbst hinaus zur Ablehnung alter Weisheit, alter „Kulturgüter“, zur Ablehnung des Ererbten in Wissenschaft und Leben, zur Suche nach Zukunftswerten aus eigenem Recht, aus eigenem Nachdenken, aus eigenem Schaffen.

Auch diese Parallele ist — wie wir sehen, nicht ganz unbewußt — im pädagogischen Leben nachzuweisen, und zwar in der Pädagogik Berthold Ottos.

3. Berthold Ottos Hauslehrerschule in Groß-Lichterfelde.

Wenn wir nun zu ihm gehen, so habe ich das Gefühl, als kämen wir aus einem Reich feinstdurchdachter, um nicht zu sagen, ausgeklügelter Methoden, die den Geist zu selbsttätiger Arbeit führen sollen, in einen stillen, einfachen, klaren Bezirk, der ganz beherrscht ist von dem Vertrauen zur vorhandenen Selbsttätigkeit des Kindes und seinem Werden, von Geduld und Wartenkönnen. Steht dort der Wissenschaftler, der überall Probleme sieht, dem es an sich Genuß ist, die Problematik überall aufzudecken, dem die Selbsttätigkeit des werdenden Menschen das pädagogische Zentralproblem wird und der es nun in alle ungezählten Einzelmöglichkeiten mit dem modernsten psychologischen Rüstzeug zerlegt, so ist hier ein ruhig, still schauender Mensch, dessen Auge das Werden des Kindes in einigen

einfachen Grundlinien gesehen hat und der von hier aus zu einer radikalen und grundsätzlichen Umwertung der gesamten Schule kommt, von der Gaudig himmelweit entfernt ist.

Wie ist es nun möglich, die Schule Berthold Ottos als einen methodischen Versuch hier aufzuführen? — Ist nicht sein Prinzip, das man wohl am allseitigsten mit dem von Hamburg ausgegangenen Schlagwort „Vom Kinde aus“, vom Kinde und seinen notwendigen immanenten Wachstumsgesetzen aus, formulieren könnte, jenseits aller rational festlegbaren Methode? Drängt nicht eben seine Pädagogik über die Herrschaft der Methode hinaus? — So zweifellos richtig das ist, so sicher ist auch, daß er ausgegangen ist von der Kritik der Methode, daß der Versuch, in dem Lernen der alten Sprachen die Werte der formalen Bildung zu finden, ihn zu der Entdeckung geführt hat, daß hier nur ein Scheinwissen von Scheinbegriffen groß gezogen wird, daß es anderer Wege bedürfe, um die formalen Geisteskräfte des Kindes lebendig und ihm auch bewußt zu machen. In diesem Sinne schrieb er schon in den 80er Jahren seinen „Lehrgang der Zukunftsschule“; also doch einen Lehrgang? Zu diesem Glauben kann man zunächst kommen; dann aber findet man schon auf S. 25 die revolutionären Worte, Aufgabe des Lehrers, zunächst freilich des Hauslehrers sei, „sich ein paar Stunden lang täglich den Kindern zur Verfügung zu stellen und dabei . . . auf jede Frage des Kindes die dem Lehrgang entsprechende Antwort zu geben, allenfalls auch auf zufällig aufstoßende Probleme selbst durch Fragen hinzuweisen“ oder S. 27: „Der Lehrgang erhebt den Anspruch zu zeigen, wie ein Kind lediglich durch die von seiner eigenen Natur verlangte begriffliche Bearbeitung aller Anschauungen, die ihm sein tägliches Leben selbst dann darbietet, wenn es sich im engsten Kreise seines Dorfes abspielt, zur formalen Geistesbildung und zur Weltanschauung gelangt.“ S. 66. schildert er den methodischen Aufbau des Rechenunterrichts als ultima ratio und fährt fort: „Bei meinen eignen Kindern knüpfte ich allen Rechenunterricht an Probleme, die den Kindern im wirklichen Leben aufstoßen. Dabei gelange ich durch die weitergehenden Fragen der Kinder in alle Winkel der Arithmetik.“ S. 89 steht das schöne Wort: „Dann wird es eben aktuell werden, daß das tägliche Leben der wahre und der einflußreichste Erzieher ist.“ So ist sein „Lehrgang“ nur ein Beispiel, wie die natürliche Entwicklung und Entfaltung des Geistes sich vollziehen kann; ob es ein glückliches ist, mag weiter unten erörtert werden. Sicher aber

ist es schon zu viel Systematisierung, wenn ein Anhänger Berthold Ottos die 3 Prinzipien für die Erziehung aufstellt: 1. Ohne Zwang. 2. Zur richtigen Zeit. 3. Unter Isolierung der Schwierigkeiten. („Hauslehrer“ vom 6. Februar 21.) Darin läge doch schon zu viel Absichtlichkeit, zu viel von dem eiteln Wunsch des Lehrers, Vorsehung zu spielen. Ich glaube nicht, daß das Berthold Ottos Meinung ist. Soll aber keine dogmatische Anleitung gemeint sein, sondern nur ein Bewußtmachen des tatsächlichen Verhaltens des erzieherischen Menschen, so wäre dagegen nichts zu sagen. Wenn also diese Schule hier unter die methodischen Versuche eingereiht wird, so soll nicht behauptet werden, daß Otto eine neue Methode begründet hätte, sondern vielmehr dies, daß er unter allen denen, die vom Studium der Methode ausgingen, eine höchste Stufe erreicht, **die Stufe der Selbst-aufhebung der Methode** überhaupt aus den schöpferisch gefaßten, so in seiner Tiefe und Allseitigkeit erschaute Prinzip der menschlichen Selbst-tätigkeit.

Suchen wir den Gedankengang Berthold Ottos mehr im einzelnen zu verstehen: Noch bei Gaudig läßt sich der Eingang zu seinem System von dem alten Schema finden: Das Ziel ist die Persönlichkeit; welches ist demnach der Weg, diesen Begriff der Persönlichkeit in den Zöglingen zur Darstellung zu bringen? Bei Otto versagt das Schema. Wir wissen nicht, wohin die Menschen körperlich und seelisch wachsen. Wir geben ihnen die Nahrung, deren sie bedürfen und freuen uns an ihrem Werden. Wenn sie nur so in unendlicher Vielfältigkeit erblühen, was hat es für einen Sinn, einen allgemeinen Begriff der Persönlichkeit voranzustellen? Ist er allgemein, so sagt er nichts, ist er — und das ist doch auch bei Gaudig der Fall — ganz besonders, vielleicht im Sinne der Zeit, wie er sie auffaßt, gestaltet, so tut er der Entwicklung Gewalt an, unterbricht ihre Zeugungskraft.

Der Weg seiner Erziehung wird klar am Gegensatz. Otto wird nicht müde, die alte Schule eine Zwangs- und Schablonenschule zu nennen. So hat er von Anfang an den Widersinn der Berechtigungen, dieser metabasis eis allo genos, bekämpft, durch die die pädagogische Arbeit in den Dienst staatlicher, militärischer — beim Einjährigen! — und bis zum Lächerlichen gehender gesellschaftlicher Interessen gezwungen wird. So hat er die Examina als Mißtrauensvotum des Staates gegen die Erzieher abgelehnt, als Einrichtungen, dazu geschaffen, um den Nachweis zu ermöglichen, daß man

bestimmte Dinge einmal gewußt hat. So hat er den Stoffplan, den Lehrplan, der sich um das Kind und sein Wachstum nicht kümmert, verworfen und vor allen Dingen den Grundbegriff der humanistischen Bildung, die „formale Bildung“. Wie er erzählt,¹⁾ hat er selbst als Schüler und auch später noch fest an sie wie an ein Axiom geglaubt und sie verteidigt, bis er als Hauslehrer bei 2 Knaben sein Damaskus erlebte. Es wurde ihm klar, daß die ganze syntaktische Struktur einer fremden Sprache nur von der Muttersprache aus zu verstehen ist, daß freilich, könnte man in seinem Sinn hinzufügen, dieses Verständnis auch in der Muttersprache durch die heutige Schule nicht erzielt wird. „Und mit sehr großem Widerstreben bin ich zu der letzten Konsequenz dieser Untersuchungen vorgeedrungen, daß nämlich die Erlernung einer fremden Sprache zunächst keine Förderung, sondern eine Hemmung der formalen Bildung darstellt.“²⁾ So hat die ganze Untersuchung der geistesbildenden Werte der Spracherlernung, die er begann „mit dem Bemühen, die am meisten geistfördernde Art . . . aufzufinden“ geschlossen „mit der Überzeugung, die Art der Erlernung aufgefunden zu haben, die den Geist am wenigsten schädigt.“³⁾ Überall führt dieser Unterricht Fremdkörper in den Geist ein, die vielleicht verheilen, aber immer Fremdkörper bleiben. Diese Sprachen sind tot, sie müssen als toter Stoff in ganz bestimmter Form aufgenommen werden, der moderne Geist kann in ihnen nicht schöpferisch leben. So macht er einmal die schöne Bemerkung, wie es wohl wäre, wenn Cicero in die Prima eines Gymnasiums einträte. Er würde, meint er, als begabter Mensch in allen Fächern bald Befriedigendes leisten, aber im Lateinischen würde er sicher durchfallen.⁴⁾ Denn er würde nicht ciceronianisches Latein schreiben, sondern eigne lebende Sprache.

Von dieser negativen Stellung zu den fremden Sprachen aus versteht man am besten das, was Otto positiv will.

„Bildung“, sagt er so schön, „kann nur eine Form des Lebens sein, niemals eine Form des Abgestorbenen, und das Lebendige kann sich niemals bilden, wenn es die Form des Abgestorbenen annimmt.“⁵⁾ Man setze

¹⁾ Reformation der Schule. Berlin-Lichterfelde 1912, S. 54.

²⁾ Berthold Otto: Die Reformation der Schule. Berlin-Lichterfelde 1912 S. 57/58.

³⁾ A. a. O., S. 59.

⁴⁾ A. a. O., S. 62.

⁵⁾ A. a. O., S. 136.

also an die Stelle des Studiums des Abgestorbenen ein Beispiel, wie am Lebenden, an der gelebten Sprache, sich der werdende Mensch entwickeln kann. Das ist der Sinn seines „Lehrgangs der Zukunftsschule“. Alle Kraft des deutschen Denkens hat ihren Niederschlag in der deutschen Sprache gefunden. Dieses deutsche Denken, dieses Denken, diese Weltanschauung überhaupt aus den Formen der Sprache schon im Kinde bewußt werden, die lebendige Seele der Sprache zu dem lebendigen Menschen sprechen zu lassen, das ist „formale Bildung“. Wir lassen dahingestellt, ob sich solche Bildung nicht auch an andern Gegenständen erwerben läßt, ob wirklich Kinder von sich aus diesen Weg beschreiten und so nach Klärung ringen, ohne daß der Lehrer sie immer wieder darauf hinlenkt. — Berthold Otto jedenfalls hat es so erlebt. Aber was ist daran so Umstürzendes? — Wenn wir jetzt auch in den neuen Sprachen das Gedächtnismäßige möglichst schnell und leicht erledigen wollen, um dann gleich zum Buch zu kommen, wenn wir schließlich auch hier die Syntax nicht mehr als ein Regelsystem lernen lassen, uns auch nicht mit Sprachhistorie begnügen, die vielleicht amüsant sein kann, sondern wenn wir diese Syntax psychologisch zu verstehen und von hier aus Eingang in fremdes Geistesleben zu gewinnen suchen, so wissen wir selten, daß wir hier Berthold Ottos Pfade wandern und daß er für das Deutsche ein Beispiel gegeben hat. Doch die Tragweite dieses Verfahrens ist viel größer, prinzipieller. Es liegt darin das allgemeine Gesetz, immer und überall auszugehen von dem Kind, das lebend sich entwickelt, an die Stelle des konstanten logischen Systems des Stoffes im Aufbau des Unterrichts das psychologische, von den Kindern und ihrem Interesse abhängige treten zu lassen. „Jeder Mensch, jedes Kind trägt“, wie er in seiner Auskunft über die Berthold Otto-Schule¹⁾ sagt, „die Gesetze seines organischen Wachstums in sich selbst. Für den Körper ist das allbekannt; für Geist und Seele will man es nicht anerkennen. Deswegen läßt man den Körper wachsen, wie er will, gibt ihm nur Gelegenheit zu gesunder Betätigung und hält schädliche Einflüsse und solche Gefahren, deren Abwehr er noch nicht gewachsen ist, von ihm fern. Diese körperliche Erziehung hat die besten Ergebnisse. Geist und Seele dagegen, meint man, würden sich zu schändlichen Mißgestalten auswachsen, wenn man sie nicht in sorgfältig ausgewählte und zurecht gedrechselte Schablonen einzwängte,

¹⁾ „Hauslehrer“ vom 31. I. 21.

die man in Erwägung dessen, was der Mensch im Leben braucht, zusammenstellt. Solch eine Schablone nennt man Lehrplan, und der wachsende Geist muß jahrweise und tagweise hineingepreßt werden, einerlei ob er seiner eignen Natur nach gerade in dieser Richtung wachsen will oder nicht, ja einerlei, ob er überhaupt grade Wachstumskraft hat oder nicht.“ Wer aber wollte glauben, daß eine solche Schablone das Kind wirklich bildet? Weiß nicht jeder, daß Zwang die Kräfte lähmt, Haß dagegen weckt, nach Mitteln suchen läßt, sich ihm zu entziehen, und dadurch unehrlich macht? Und weiß nicht ebenso jeder, daß dies tatsächlich der Lauf der Dinge in der alten Schule ist?

Hier aber erhebt sich die schwerste Frage aller Pädagogik überhaupt, die Antinomie zwischen dem freien Wachsen des einzelnen und den Forderungen der Gesellschaft. Gegen den scheinbar schrankenlosen Subjektivismus tritt die Macht der objektiven Welt und ihres Wertzusammenhanges in die Schranken. Zwei Fragen sind es im Grunde: Geht nicht die Welt in Stücke, wenn jeder sich so nach eignem Gesetz entwickeln darf? Und die andere: Kommt der einzelne von sich aus zu einem geschlossenen Weltbild? Beantworten wir die erste zunächst: Der Zusammenhalt der objektiven Welt ruht nicht auf dem System, das treu von Generation zu Generation vererbt worden ist, ist nicht ein angebarer Haufen so oder so verbundener Kenntnisse. Er ist lebendige Tat lebendigen Bewußtseins, die sich immerfort in einem Prozeß von Handlungen neu vollzieht, ist nie abgeschlossen, sondern immer im Werden. Er wird immer wieder neu im Bewußtsein der lebenden Menschen. Er kann also nicht vergehen. Der Zusammenhalt freilich, der bisher gegolten hat, kann in Stücke gehen, wenn er für die lebende Generation keine Werte mehr enthält. Ja, er muß es sogar nach innerem Gesetz. Jeder aber, der nach einer ihm innewohnenden Richtung sich entfaltet, drängt für seine Person den Weltzusammenhang, das Weltbewußtsein in neue Bahnen. Und dann die zweite Frage! Kein einzelner kann zu einem Robinson auf einer einsamen Insel werden, und selbst ein Robinson müßte sein Denken, seine Sprache verlieren, um herauszukommen aus dem Bewußtsein seiner Zeit. Alle sind wir aufeinander angewiesen, alle bilden wir uns aneinander, alles geistige Leben, wie wir es von Kindheit an entfalten, ist Gemeinschaftsleben. Jeder wächst auf Grund der Anregungen seiner Umwelt, der Gesellschaft seiner Zeit, in diese hinein, jeder findet in ihr sein Betätigungsfeld. Der schrankenlose Sub-

jektivismus wird nicht begrenzt, kann nicht durch Lehrer und Schule begrenzt werden, die ihn vielmehr durch Unterdrückung zwar latent, — in der Tat aber viel ausschweifender machen, sondern er begrenzt sich selbst nach dem immanenten Gesetz des Gemeinschaftslebens, dem keiner sich entzieht. Nur organische Entwicklung, so kann einzig die Antwort lauten, und sie allein führt — nicht zu dem Besitz eines von andern gedachten und erlebten Weltbildes, sondern — zu einem eignen am Gemeinschaftsdenken sich immer wieder prüfenden, immer wieder gestaltenden Weltbild.

So tritt an die Stelle der künstlichen die natürliche Schule, an die Stelle der Vergangenheits- die Zukunftsschule. Künstlich ist — schon rein äußerlich gesehen — eine Schule, die in 2 Teile zerfällt, in jene, die ein abgeschlossenes Weltbild und formale Bildung auf Grund der Sprachen und in jene, die beides nicht gibt; in die höhere, humanistische und die nur allerlei nützliche Kenntnisse vermittelnde Volksschule. Die Schule des organischen Wachstums ist nur eine — wie B. Otto sich ihren Aufbau denkt oder schon vor Jahrzehnten gedacht hat, nimmt modernste Gedankengänge voraus, soll aber hier nicht erörtert werden — diejenige nämlich, die Nahrung und Hilfe zu lebendiger, nicht äußerlich beschränkter Bildung gibt. Sie beraubt nicht die Jugend ihrer Kräfte durch Überhäufung mit dem Stoff der Vergangenheit, sondern sieht in ihr die werdende Zukunft, hilft ihr als „Zukunftsschule“ sie zu entfalten. „Sie muß davon ausgehen, daß die Wissenschaft nur darin besteht, daß sie in allen lebenden Volksgenossen immer aufs neue wieder erzeugt wird, so daß der Mensch nicht nur vom ersten Schuljahr an, sondern vom ersten Lebensjahr an die Welt und zwar die Kulturwelt, in der er lebt, geistig neu aufbaut; und dabei ihm zu helfen und ihn zu fördern, das ist die Aufgabe zunächst der Eltern und dann der Lehrer und der Schule.“¹⁾ Sie stellt nicht mehr den Lehrer vor die unmögliche Aufgabe, „die Zukunft im ganzen und die Zukunft des einzelnen Schülers wirklich vorauszusehen, sondern sich von einem lebendigen Glauben an einen lebendigen Entwicklungsgang der Welt tragen lassen.“²⁾ Durch die „Zukunftsschule“ wollen wir „unser Volk seiner eignen Kraft gemäß leben und sich entwickeln lassen.“³⁾ Diese natürliche Schule ist nicht nur Gedanke, sondern sie läßt sich als Wirklichkeit aufweisen. Während

¹⁾ A. a. O., S. 20.

²⁾ S. 15.

³⁾ S. 137.

nämlich das meiste von den Kulturgütern, die uns die künstliche Schule gelehrt hat, von uns allen bald wieder vergessen wird, hat bei den primitivsten Völkern ebenso wie bei uns doch jeder durch die natürliche Schule unvergeßlichen geistigen Besitz erworben, vor allem den der Muttersprache. Zunächst hat die Mutter dem Kinde geholfen, immer wieder versucht, seine Aufmerksamkeit zu erregen, es nie zur Aufmerksamkeit gezwungen, sich aber immer bereit gehalten, seinen Erkenntnistrieb anzuregen und zu befriedigen. Je inniger das gegenseitige Verständnis von Mutter und Kind in diesen Jahren, um so glücklicher der geistige Aufbau. „Das Leitende in diesem Unterricht ist also durchaus der Erkenntnistrieb des Kindes.“¹⁾ Tritt dann das Kind in die Reihe von Spielgenossen, so übernehmen in genau derselben Weise die älteren einen Teil des Unterrichts. Das Kind hat das Bedürfnis nach Benennung der erweiterten Umwelt. Es fragt, und die Kameraden antworten. Bis das Kind in die Schule kommt, entsteht so „jede einzelne Erkenntnis in dem für sie günstigen Augenblick“. Wenn aber das Kind in die Klasse eingetreten ist, hört nach kürzester Zeit alles Interesse auf. 3—4 stündliches Stillsitzen in vorgeschriebener Haltung, Bestrafung für alle sichtbaren oder gar hörbaren Zeichen des Interesses müssen so wirken; vor allem aber die Tatsache, daß aller Unterricht mit Lesen und Schreiben beginnt und beginnen muß aus dem äußeren Grund, daß aller Bildungssegen aus Büchern stammt. Und doch ist es sicher, daß ein normales Kind erst etwa im 11. Lebensjahre zu seinem Vergnügen liest; doch ist es Erfahrung, daß Lesen und Schreiben erst dann ordentlich geleistet wird, wenn die Anschauungen, die dadurch vermittelt werden sollen, bekannt sind. Also setze man vor das Lesen und Schreiben einen Anschauungs-Sprachunterricht, der an das dem Kinde Bekannte und ihm Interessante, zunächst also an die Sprache anknüpft und sich über mehrere Jahre ausdehnt. So würde die Kluft zwischen Kinderstubezeit und Schulzeit überbrückt, ja sie würde in der natürlichen Schule, die nichts andres als eine Fortsetzung des kindlichen Lernens bis zur Erlangung einer Weltanschauung ist, überhaupt nicht bestehen. Die Vorschläge, die Berthold Otto nun für die Ausgestaltung dieses Anschauungsunterrichtes machte, nehmen wiederum modernste Gedankengänge lange vorweg. Überall geht er vom wirklichen Leben aus, auch Anregungen

¹⁾ Lehrgang der Zukunftsschule, S. 3.

in der Art der Arbeitsschule (Zerlegung der Maschine usw.) treten ohne direkte Berührung mit dieser Strömung bei ihm auf. Von höchster Wichtigkeit aber ist bei dem ganzen Lehrgang, daß er nicht von dem Lehrer, sondern von der kindlichen Vorstellungswelt gestaltet wird, daß nirgends auch nur Worte oder Termini vorkommen, die als Fremdkörper gelehrt und aufgenommen werden. So wird das Subjekt entdeckt als Satzträger, das Adjektiv als Eigenschaftspruch, das Verb als Vorgangspruch, das Prädikativ als Artspruch, so wird das Aktiv zur Tat- oder Tuschilderung, das Passiv zur Leidenschilderung usw. usw. Besonders bedeutungsvoll sind die neuen Bezeichnungen für die Laute: Konsonant = Geräusch, Vokal = Getön; a = Öffner, o = Runder, u = Spitzer, e = Drücker, i = Quetscher; ei = Freudegetön, au = Schmerzgetön, ö = gehellter Runder, ü = gehellter Spitzer; unter den Konsonanten werden unterschieden: Gebrumme, Gefauche oder Winde, Verschlüsse; der stimmlose Zischlaut heißt Bö (ph = Lippenbö, ð = Zahnbö), der stimmhafte Brise. Diese Beispiele mögen genügen. Solche von den Kindern gefundene Bezeichnungen sind für sie anschaulich und mit ihrer Benennung werden immer wieder lebendige Anschauungen wach. Dennoch wird den Kindern später, wenigstens, wenn sie in die Wissenschaft eintreten, die Notwendigkeit nicht erspart bleiben, die herkömmlichen Termini doch noch zu lernen; nichts aber ist dümmere, als sich über die hier eingeführten Bezeichnungen aus dem Gefühl wissenschaftlicher Überlegenheit lustig zu machen. Decken sie doch mit wundervollem Radikalismus das trostlose pädagogische Leiden auf, das in dem Zwang liegt, die Kinder mit unverstandenen grammatischen Terminis zu quälen, zeigen sie doch andererseits so hoffnungsvoll, daß den Kindern der in diesen liegende Geist nicht fremd zu bleiben braucht, sondern von ihnen erlebt werden kann. Kinder, die so an der ihnen bekannten und sich durch immer neue Anschauung erweiternden Welt der Sprache zu Denkern geworden sind, werden sich mit ihrer Forscherfreude leicht in alle andern Gegenstände des Schulwissens hineinfinden, vor allem Lesen und Schreiben spielend lernen. Hat doch Berthold Otto auch eine Schrift entwickelt, die aus dem Anschauungscharakter der Laute und ihrer Benennungen als Bild- und Lautschrift entspringt. Von ihr freilich wird für jeden der Weg zur herkömmlichen Schrift begangen werden müssen und sicher bei der Kenntnis der Laute leicht gegangen werden.

Wenn so das Wachstum der Kinder sich im Verständnis der sprachlich benannten Welt der Anschauung entfaltet, so gilt eben das allgemeine

Gesetz, daß nicht künstlich Hemmungen, Fremdkörper eingeschaltet werden dürfen, die es unterdrücken. Es ist deshalb eine bekannte Tatsache, daß Kinder Bücher, deren Inhalt wohl für sie angemessen wäre, beiseite legen, wenn die sprachliche Fassung ihnen den Genuß erschwert, daß sie dadurch überhaupt unlustig zum Lesen werden. Die Schwierigkeit liegt vor allem in den Abstrakten. Ein Abstraktum wird wohl von 8—9jährigen Kindern verstanden, ein zweites im selben Satz aber nur noch von wenigen. So heißt in der Kinderlektüre die Grundregel: Isolierung der Schwierigkeiten. Nur Texte, die in dieser Weise in der Mundart des Kindes geschrieben sind, kommen ihm zur völligen Anschauung. Das ist der Gedanke, der zur Schaffung einer Literatur in Kindesmundart geführt hat. Merkwürdigerweise ist Otto gerade dadurch bekannt geworden, obwohl es sich hier nur um eine Auswirkung seiner Grundgedanken handelt.¹⁾

Aus der Grundeinstellung ergibt sich die Form des Unterrichts. Am bezeichnendsten ist der Gesamtunterricht, der heute auch an staatlichen Schulen wenigstens für die Grundschule eingeführt worden ist. Wenn man aber hierunter einen Unterricht versteht, der vielfach noch als Unterricht im alten Sinn, nur ohne Fächertrennung, dafür nach ganz bestimmten Gesetzen der „Auswertung“ eines Gegenstandes nach allen möglichen Richtungen erteilt wird, so entspringt er bei Otto aus dem uneingeschränkten Fragerecht und Fragetrieb des Kindes. Er umfaßt die Gesamtheit der anwesenden Personen und die Gesamtheit der Welt als Gegenstand der Behandlung. Für das Was und das Wie gibt es nur das Gesetz des Interesses der Beteiligten. Otto sagt darüber „Unsere Hauptform der Geistesgemeinschaft ist der Gesamtunterricht. 3—4 mal in der Woche ist in der letzten Stunde von 12—1 die ganze Schule, gegen 80 Schüler von 6—19 Jahren, mit allen Lehrern zu zwangloser Aussprache vereinigt. Ich führe die Leitung, aber weit milder als irgendein Versammlungspräsident. Zuerst erledigen wir die Gemeinschaftsangelegenheiten. Da werden die Gesetze, die die Schüler sich selber geben, beantragt, beraten und beschlossen, besondere Berechtigungen, die kleinere Gemeinschaften wünschen, z. B. sich für einige Zeit eine Burg zu bauen, erteilt oder verweigert usw. Dann aber treten wir in die eigentliche Tagesordnung ein, die durch die Anregungen der Schüler bestimmt wird. Jeder kann vorbringen, was er

¹⁾ Berthold Otto: Kindermundart. Berlin 1908. Modern pädagogischer und psychologischer Verlag.

will; er kann ein Erlebnis erzählen; er kann aus jedem Gebiet eine Frage stellen. Die Anregungen werden in der Reihenfolge berücksichtigt, in der sie eingegangen sind. Über jede wird so lange gesprochen, wie das allgemeine Interesse dafür reicht. Besonders fruchtbar ist dabei das Zusammenwirken der älteren und der jüngeren Schüler; zum Antworten wird immer der jüngste zuerst zugelassen, und die älteren bemühen sich und lernen auch bald so einfach und so klar zu sprechen, daß auch die Kleinen es verstehen. Diese Gesamtunterrichtsstunde ist die stärkste Anregung des Geisteslebens Die Schüler lernen dadurch scharf beobachten und sich klar ausdrücken; sie gewinnen und sichern sich damit einen großen Kreis von Erkenntnissen und die Möglichkeit sich darüber mit anderen zu verständigen" Er leistet mit der Rücksichtnahme auf entgegengesetzte Ansichten, die er fordert, ein wichtiges Stück politischer Erziehung.

Außerdem aber sind die Kinder in 4 Altersstufen getrennt, die sich wieder frei herausgebildet haben. Sie heißen Anfänger-, Unter-, Mittel- und Oberkurs. „Jede Stufe hält besondern Gesamtunterricht und treibt außerdem als Arbeitsgemeinschaft die Hauptfächer gemeinsam.“ „Die Einreihung in diese Stufen, den Übergang von einer in die andere, besorgen die Schüler selbst. Für die verschiedenen Zweige der Mathematik, für Physik, Chemie und fremde Sprachen sind besondere Arbeitsgemeinschaften gebildet, die mit den Altersstufen nichts zu tun haben. Die Beteiligung ist überall freiwillig, jeder kann kommen und wegbleiben; aber wenn er 3mal geschwänzt hat, können ihn die übrigen Teilnehmer aus dem Kursus ausschließen (Schülergesetz). Auch häusliche Arbeiten sind lediglich freiwillig; sie werden nie von den Lehrern, öfter aber von den Schülern selbst verlangt. Der Stundenplan wird von Lehrern und Schülern gemeinsam ausgearbeitet.“ Man kann dieses System unbeschränkter Freiwilligkeit nicht besser schildern, als mit Ottos eignen Worten aus seiner bereits angeführten Auskunft über die B.-O.-Schule.

Schon bei der Organisation des Unterrichts wurde betont, daß sie auf praktischer Mitarbeit der Schüler beruht. Wie groß aber dieser praktische, man kann sagen politische Trieb schon bei Kindern ist und wie stark er sich geltend macht, wenn man ihn nicht künstlich verdrängt, das zeigte sich in dieser Schule vor allem auf dem Gebiet der Schulzucht. Bei dieser erweiterten Familie war zunächst eine Organisation gar nicht zu erwarten. Als aber unruhige Elemente hinzutraten, entstand dieses Bedürfnis,

und es bildete sich eine Art Rechtsschutzverband, der in der Art der mittelalterlichen Fehme tagte, Urteile sprach und sie vollstreckte, die durchaus nicht den pädagogischen Prinzipien des Schulleiters entsprachen (Klassenkeile!), die er aber ruhig gewähren ließ. Da diese Fehme aber gerade von den Ruhestörern nicht anerkannt wurde, so wurde auf der Volksversammlung, im Gesamtunterricht, rechtskräftig die Einrichtung eines Schülergerichts und ein Schatz bindender Gesetze geschlossen (1909)¹⁾. Das Gericht besteht aus einem Oberrichter, 2 Richtern und 3 Ersazleuten. Die Hälfte sind Jungen, die Hälfte sind Mädchen. Die strengste Strafe ist — man vergleiche das mit andern Schulen! — der Ausschluß vom Schulbesuch auf einen oder mehrere Tage. „Die Eltern müssen sich für ihre Kinder den Entscheidungen des Schülergerichts unterwerfen.“

„Seit 1920 besteht außer dem Gericht eine Schulkanzlei aus einem Hauptordner, meistens Kanzler genannt, und 4 Ordnern, die polizeiliche Befugnisse haben, aber nicht strafen, sondern nur vor Gericht anklagen dürfen.“

Öfters bin ich selbst bei Berthold Otto gewesen, und mir ist es dort zuerst gegangen wie wohl allen, die in der höheren Schule groß geworden sind, die zwar stark den Wunsch hatten, von dem Schema frei zu kommen, aber dann vor dieser Wirklichkeit doch etwas ratlos standen. Und die verpönte Frage, „ob nicht die Kinder dadurch, daß man all ihren Neigungen nachgäbe, untüchtig fürs Leben würden, das doch unseren Neigungen sehr wenig nachgäbe“, sie hat mir, wie ich gestehen muß, mindestens unterbewußt nicht ganz fern gelegen. Zwar die freie, natürliche Art, wie die Kinder sich benehmen, auch die ungehemmte Fröhlichkeit, die ruhig einmal Lärm wird, hat trotz solcher überwollend törichten Berichte, wie man erst kürzlich einen in einer großen Berliner Zeitung las, etwas selbstverständlich Anheimelndes. Aber in den Gesamtunterricht, dieses Kernstück, muß man sich erst hineinleben. Da sitzt also die ganze Schule, Jungen und Mädels, Ältere und Jüngere, ja ganz Kleine, Gäste und Lehrer; unter Umständen haben sie verschiedene Beschäftigungen vor, Mädels stricken z. B., Jungen gucken in ein Buch, keinerlei Zwang wird geübt. Nun fragt irgendeiner der Älteren etwas Philosophisches — über Einstein wurde mehrfach geredet —, andere beteiligen sich, auch Gäste oder Lehrer; die große Menge scheint teilnahmslos. Das ist für einen, der an die scheinbare Aufmerksamkeit und

¹⁾ Vgl. Reformation der Schule, S. 113 ff.

die scheinbar gleichartige Beschäftigung aller in der Schule gewöhnt ist, ein schnuriges Bild. Später sieht man ein, daß hier das natürliche Bild der Familie da ist, in der die einzelnen Glieder so viel durch die Unterhaltung der andern lernen, ohne daß es ihnen selbst immer bewußt wird; wo das Interesse im günstigen Augenblick oft blitzartig erregt wird, weiter drängt oder sich bald wieder legt. Und dann: Ist es nicht wahr, daß die angespannte Aufmerksamkeit in der öffentlichen Schule oft nur Schein ist, daß derjenige, der nicht den Lehrer ansieht und die Hände faltet, sondern zum Fenster hinausieht, viel mehr bei der Sache sein kann? Wenn der Gegenstand ihn aber von innen her durchaus nicht packen, keine Bildungs- d. h. Lebenswerte in ihm mobilisieren kann, was soll dann erheuchelte Aufmerksamkeit fruchten? — Einmal bin ich dabei gewesen, da fragte ein Junge, der offenbar irgend etwas gelesen hatte, nach der Stellung der Frau bei den Türken. Andere sagten, was sie wußten; auch Berthold Otto. Irgendwie auch nur einigermaßen erschöpfend war die Antwort nicht. Der Frager aber war zufrieden. Ein 2. Problem tauchte auf: Woher kommt die Bezeichnung: „Prosa?“ Die Erklärung war, wie ich mich später überzeugte, nicht richtig; sie wurde gegeben, so gut es im Augenblick ging. Vielleicht wurde sie später wieder einmal aufgenommen, vielleicht auch nicht. Bald verschwand auch diese Frage, und eine 3. tauchte auf: Welches ist die Gestalt des Auges? — Hier wiederholte sich nun dasselbe Spiel. Als dieser Gesamtunterricht herum war, ertappte ich mich bei der Frage nach dem Ergebnis und mußte mir doch sofort sagen, daß diese Gewohnheitsfrage des Schulmeisters nach einer Lektion hier sinnlos war. Denn ist es nicht am Ende eine tiefere Psychologie, anstatt nach dem Ergebnis zu fragen, das meßbar ist, an jenes unwägbare Ergebnis zu glauben, das aus aller geistigen Betätigung entspringen muß? Was hier der einzelne an Anregungen, an geistiger Nahrung erhält, läßt sich nicht sichtbar machen, noch ist es dem einzelnen bewußt; aber unbewußt zeugt es weiter. Aber dieses Springen mit den Themen?! — Geht nicht alle wahrhaftige und unvergeßliche Belehrung im Leben so vor sich, und wenn wir dessen Bedingungen auch noch so logisch künstlich ändern, wird es sich jemals erreichen lassen, wird es jemals aufbauend wirken, wenn wir mehr Nahrung aufnehmen als wir zur Zeit verdauen können?

Einmal habe ich zugehört, da wurden griechische Formen gebildet. Ein klassischer Philologe, der mit mir dort war, sagte beim Hinausgehen:

„Älteste Paukethode!“ Was war geschehen? Ausgehend von der Ansicht, daß in dem Lernen fremdsprachiger Formen an sich gar kein bildender Wert stecke, hatte Otto, da sie doch nun einmal gelernt werden müssen, einen Weg gesucht, der dieses Übel möglichst erträglich, die Formen fürs Gedächtnis möglichst leicht aufnehmbar machte. Nun wurden die Formen analytisch gebildet, aus isolierten Teilen zusammengesetzt, die bei den verschiedenen Formen bloß entsprechend variiert zu werden brauchten. Dabei gab er dem einzelnen Stamm, Endung, Tempuscharakter usw. doch immer noch eine bestimmte Bedeutung, um nicht Sinnloses lernen zu lassen. Denke man sich dazu die von den Kindern gefundenen, für den Fernstehenden absonderlichen grammatischen Termini, ferner eine ausgesprochene Systematik mit 1) 2) 3) . . . , so kann man das angezogene Urteil verstehen. Nur daß es von der falschen Prämisse ausging, Otto halte diesen Unterricht für mehr denn ein notwendiges Übel, und den Versuch der Begeisterung der Gedächtnisarbeits überjah!

Ein andermal wieder wurden Oden des Horaz nach der Stechuhr um die Wette aufgesagt. Wieder ein absonderlicher Eindruck! Auch hier bedenke man, daß es sich um Gedächtnisübungen handelte, die nicht etwa sinnvoll, aber möglichst unterhaltend gemacht werden sollen, indem sie grundsätzlich als Sport behandelt werden. Hier allerdings muß ich doch sagen, daß die Objekte der Memorierübung verschieden behandelt werden sollten. Was für Dokabeln oder Formteile möglich ist, wird unerträglich bei den Gedichten des Horaz.

Noch der Lektüre einer Stelle aus Platons Staat will ich gedenken. Etwa 4—5 Teilnehmer waren zugegen, darunter als äußerste Pole ein etwa 13—14jähriges Mädchen, das kaum griechische Buchstaben lesen konnte, und ein Lehrer, der mir vor der Stunde sagte, daß dieser Unterricht etwas ganz Kolossales sei. Der Text wurde stückweise gelesen, Otto gab im wesentlichen eine Interlinearversion, die an die Kenntnis des Griechischen und das Verständnis des Sinnes außerordentliche Anforderungen stellte. Der Gedanke dabei war sicher der, die Stelle zu einem geistigen Erlebnis werden zu lassen, sie aber unter keinen Umständen zu einem Objekt schülerhafter Stümperei zu machen. Auch hier war der Eindruck für uns an Kontrolle der Schüler gewöhnte Lehrer verblüffend; auch hier aber werden wir gut tun, uns das Grundgesetz Ottoscher Pädagogik vor Augen zu halten und zu fragen, ob diese Kontrolle durch den Lehrer eine Wachstums-

notwendigkeit der Kinder ist. Denken wir weiter an die Erfahrung, die wir nach der Schule beim Lernen und Wiederlernen von Sprachen gemacht haben: daß die Benutzung einer guten Übersetzung uns sehr schnell zum Verständnis wesentlicher Ausdrucksweisen der fremden Sprache verholfen hat, viel schneller jedenfalls und auch tiefer als die übliche grammatische Konstruktion. Wer aber tadelt, daß ein Mädchen mit so minimalen Kenntnissen am Unterricht teilnahm, und darin eine Verjündigung gegen Ottos eignes Prinzip der Isolierung der Schwierigkeiten sieht, der bedenke, daß ja völlige Freiwilligkeit herrscht und der Lerntrieb unter keinen Umständen unterdrückt werden sollte.

Diese Beispiele mögen genügen. Absichtlich habe ich solche angeführt, die stark von unserer gewohnten Arbeitsweise abweichen und versucht, sie aus Ottos Gedankengang klar zu machen. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß pädagogische Kunst nicht auch ganz anders verfahren könnte.

Versehe ich nun, vom Standpunkt der Schule der werdenden Gesellschaft ein Urteil über die Schule Berthold Ottos zu gewinnen, so ergibt sich:

Gewonnen ist und unverlierbar bleibt das Prinzip der selbsttätigen Entwicklung in seiner möglichsten Allseitigkeit. Es ist nicht nur als Prinzip aufgestellt; dafür ließen sich manche Vorgänger finden; sondern es ist durchgeführt in originaler Weise und zu einer Zeit, wo die Menschen ihren lebendigen Geist an den Mechanismus der Technik und der kapitalistischen Produktion verloren. Es ist auch nicht verkannt, daß dieses selbsttätige Wachstum nur begrifflich als isoliertes gesehen werden kann, daß es im Leben immer sich vollzieht unter dem natürlichen, selbstverständlichen Einfluß der Gemeinschaft, nicht aber unter ihrem Zwang, daß dieser Prozeß anhebt mit der Erlernung der Sprache, dieses Produkts des Gemeinschaftsdenkens und sich fortsetzt unter den geistigen Anregungen der Umwelt.

Ist damit alle enge Methodik des Unterrichts bei B. Otto überwunden, liegt ihr Wesen, um es paradox zu sagen, in ihrer ständigen Selbstaufhebung, so entspringt doch hier die Grenze seines Tuns. Schon der „Lehrgang“ zeigt sie auf. Er gibt ein Beispiel der Entfaltung der Gemeinschaftskräfte des Denkens schon im Kindesalter bis zu 10/11 Jahren an der Analyse der gelebten und gesprochenen Sprache. So anschaulich sich dieses Verstehen aus den Kindern mit Hilfe des Lehrers herausbildet, es bleibt das Bedenken, daß es sich hier um eine Art und Höhe der Bewußtheit, um nicht zu sagen des Bewußtseins, handelt, die dem Kinde im allgemeinen

unerreichbar bleibt. Ich weiß, daß Otto aus seiner reichen Erfahrung für das Kind bereits starke intellektuell-abstrakte Fähigkeiten in Anspruch nimmt. Aber da muß ich die Beobachtung anführen, die sich mir stets wiederholte. Ottos Schüler stammen größtenteils aus ganz stark intellektuellen Schichten der Bevölkerung, und die im Gesamtunterricht behandelten Themen sind sicher im wesentlichen intellektueller Natur. Es ist auch immer ein Kriterium für eine Schule, welche Rolle die Musik in ihr spielt. Mir ist aus Ottos Praxis und aus seiner Theorie keine Stelle bekannt, an der er sie mit Betonung erwähnt oder gar in das Zentrum rückt. Trotzdem wäre es ein absurder Vorwurf, Otto als Intellektualisten zu bezeichnen. Wer den Menschen nicht zu einem Spiel mit Worten, sondern zum Erlebnis der in ihm lebendigen geistigen Kräfte erzieht, wie sie die Welt gestalten, der gibt ihm Seele und im Gemeinschaftsbewußtsein verankertes Verantwortungsgefühl. Es ist auch richtig, daß die Willenskräfte der Schüler sich in der Organisation der Arbeit, in der Übung des Rechts, und der Ordnung entfalten können. Sicher aber bleibt, daß das geistige Leben hier am stärksten entbunden wird und daß große innerliche Gemütskräfte — zum mindesten noch nicht in den Vordergrund treten. Ist das nicht am Ende doch ein Tribut an die Zeitlichkeit, dem auch ein B. Otto sich nicht entziehen kann?

Ein anderer Punkt tritt hinzu. Wohl hat Berthold Otto klarer als viele andere gesehen, daß die Schule eine Einrichtung der Gesellschaft sei und mit ihr aufs genaueste verbunden sein müsse. Hat er doch ein ganzes Buch: „Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule“ 1914 darüber geschrieben. Aber gerade die rein utopische Art, wie er hier von einem konstruierten Zukunftsstaat aus dies neue Erziehungsweisen aufbaut, zeigt ihn außer Zusammenhang mit den wirklichen Kräften der werdenden, arbeitenden Gesellschaft. Sieht er doch z. B. im deutschen Heer das Muster der Gemeinschaftserziehung! Seine eigne Schule ist — sicher der Not gehorchend — eine Privatschule. Sie wächst nicht aus der die Zukunft tragenden Gesellschaft. Sie ist selber nur ein Stück Erlebnismgemeinschaft, sie ist es in geistiger Hinsicht, gemäß ihrer Entstehung im Gegensatz zur Unterrichtsanstalt.

Zwei Schritte bleiben zu tun: die Schule wird das volle Leben der Jugend umfassen, sich damit als Schule überwinden; sie wird Bildungsstätte der Jugend inmitten des gesellschaftlichen Arbeitslebens des Volkes und seiner neuen Bildungsmittel werden.