



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

# **Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme**

**Karsen, Fritz**

**Leipzig, 1923**

Deutsche Schulversuche der Gegenwart

---

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

## Deutsche Schulversuche der Gegenwart.

### I. Die organisatorischen Schulversuche.

1. Mit der Gründung des Deutschen Reiches nach dem siegreichen Krieg von 1870/71 beginnt ein gewaltiger Aufschwung der kapitalistischen Industrie in Deutschland, der trotz mancher Rückschläge bis zur Gegenwart angehalten hat. Damit zugleich aber gewinnt diejenige Klasse, die durch die kapitalistische auf Massenproduktion eingestellte fabrikmäßige Arbeitsweise emporkommt, immer mehr an Macht und auch ihr Aufstieg hat sich trotz aller Bekämpfung besonders in der Ära Bismarcks, trotz aller Drangsalierung durch Polizei und Sozialistengesetz, trotz des Einflusses wirtschaftlicher Depressionen mit der wirtschaftlichen Entfaltung zusammen gleichsam mit Naturgesetzlichkeit vollzogen. Einen guten Maßstab für das Wachsen der Arbeiterbewegung gibt die Zahl der sozialdemokratischen Reichstagsabgeordneten. Der erste Reichstag zählte nur 2, 1874 werden es bereits 10. 1875 erstarkte die Bewegung durch die in Gotha vollzogene Einigung der Lafalleaner und Eisenacher, und so waren 1877 bereits 13 Abgeordnete gewählt. Als so gefährlich wurde da bereits die Bewegung der unteren Klassen von der herrschenden Gesellschaft empfunden, daß Bismarck, um besondere Gesetze gegen sie erlassen zu können, den ersten Reichstag, der sie nicht bewilligte, auflöste und das bekannte Sozialistengesetz von dem neu gewählten Parlament beschließen ließ.

So stark also waren in dieser Zeit die Kräfte, die eine neue soziale Gesellschaftsordnung im Kampf gegen die herrschende kapitalistische erstrebten. Darin liegt zweifellos der Grund, daß damals zuerst tatsächlich ein Schritt zur Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens gemacht wurde. Ebenso sicher aber liegt der Grund dafür, daß alle früheren dahinzielenden Vorschläge nicht praktisch werden konnten, in dem Fehlen einer solchen autonomen gesellschaftlichen Strömung.<sup>1)</sup> Von Comenius an bis zu den Entwürfen des Ministers von Massow und dem Entwurf des Unterrichtsgesetzes von Süvern (1817) hatte es nicht an solchen Plänen gefehlt; aber die Zeit war noch nicht erfüllt. Der Realschuldirektor Ostendorf aus Altona,

<sup>1)</sup> Für den Abschnitt über die Reformschulen vgl. Lexis: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle 1902. Darin Karl Reinhardt über die Reformanstalten.

der in der preussischen Schulkonferenz von 1873 einen Einheitsaufbau unserer Schule vorschlug, hatte sicher kein Bewußtsein von der inneren Berechtigung, die er durch die soziale Entwicklung jener Tage hatte. Und auch Bonitz, der spätere vortragende Rat im Ministerium, setzte sich im Gegensatz zu den versammelten Männern der höheren Schule nur deswegen für Ostendorf ein, weil er den „Kern des Planes, Unterricht im Französischen vor dem Lateinischen und so einen wirklich gemeinsamen Unterbau für Gymnasien und Realschule“ für einen Versuches an einer geeigneten Stelle für wert hielt. So blieb schon jetzt infolge dieser Einstellung von dem Gesamtplan nur der Teil übrig, der sich auf die höhere Schule bezog: Anstatt wie bisher Trennung der Kinder nach 3jährigem Schulbesuch in die verschiedenen Typen der höheren Schule ihre Vereinigung auf weitere 3 Jahre durch die Einführung des Französischen als erster Fremdsprache, die weitere zweijährige Vereinigung (in U III und O III) der Gymnasiasten und Realgymnasiasten auf der Grundlage des Lateinischen und daran anschließend mehrere Gabelungen in den letzten 4 Jahren. Ein bedeutsamer Fortschritt war das allerdings; denn nun brauchte nur die Volksschule für ihre begabten Schüler — wie es z. B. Sickingen in Mannheim später in dem Begabtenzug tat — eine Fremdsprache einzuführen, so konnten alle Schüler geradlinig die gesamte Schule durchmachen. Ostendorf selber plante die VI, V und IV, die jetzige gemeinsame Unterstufe der Reformanstalten, als allgemeine Mittelschule.

1878 wurde der Versuch vom Ministerium genehmigt, aber nur als Versuch eines gemeinsamen Unterbaues für Realgymnasium und Realschule, Ostern 1884 fand die erste Schulprüfung der Schüler statt, die erst in U III mit Lateinisch begonnen hatten; das Ziel des Realgymnasiums wurde völlig erreicht. Praktische Bedürfnisse der Hafenstadt hatten allerdings den Ostendorfschen Entwurf zum „Altonaer Plan“ gemacht, der Französisch in VI, Englisch bereits in IV und Latein in U III anfangen läßt.

So galt der nächste organisatorische Versuch nicht etwa grundsätzlich Neuem, sondern erst der Eroberung des wenigstens in seiner Tragweite für die höheren Schulen wiederhergestellten Ostendorfschen Planes: gemeinsame Unterstufe für Gymnasium, Realgymnasium und Realschule und Einsprachigkeit in dieser. Trotzdem die Schulkonferenz von 1890 sich gegen die gemeinsame Unterstufe unter Einfluß auch des Gymnasiums ausgesprochen hatte, genehmigte das Ministerium den Versuch und zwar in Frankfurt a. M. In

organische Verbindung traten: „die eine Abteilung des städtischen Gymnasiums (seit 1897 Goethegymnasium), das Realgymnasium Mustererschule, die eine Abteilung des Realgymnasiums Wöhlerschule und als Oberrealschule die Klingerschule“. Ostern 1892 begannen die neuen Klassen, Ostern 1901 war das erste Abiturium. Über den Ostendorfschen Entwurf hinaus legt der Frankfurter Plan die Gabelungen in den letzten 4 Jahren auf Englisch in U II für das Realgymnasium, auf Griechisch für das Gymnasium fest.

Trotz der günstigen Erfahrungen faßte die Schulkonferenz von 1900 einen immer noch sehr zurückhaltenden Beschluß. Aber der kaiserliche Erlaß vom 26. XI. 1900 hat die Erprobung der neuen Schulform ungehemmt freigegeben.

Dieser uns heut ziemlich klein erscheinende Fortschritt des organischen Aufbaus der höheren Schulen hat 22 Jahre seit dem ersten Versuch bis zu seiner amtlichen Anerkennung gebraucht, und man sollte es nicht glauben, daß heute noch ernsthaft darum gerungen wird. Solange man freilich die Angelegenheit rein pädagogisch behandelt, dürfte sich ebensoviel dafür wie dagegen anführen lassen; ist es doch überhaupt nicht möglich, im Gebiet des bloßen Denkens und im Spiel der Gründe und Gegengründe eine sichere Entscheidung zu finden. Tritt man aber vor das Forum der Geschichte, sieht man, wie die neuen gesellschaftlichen Faktoren nach Anerkennung, Gleichberechtigung und gleicher Bildungsmöglichkeit drängen, so kann es nicht zweifelhaft sein, daß der Sieg demjenigen Schulaufbau gehören muß, der einen Schritt zur Vereinheitlichung unserer Schule bedeutet. Der Wert, den die Gestaltung nach dem Frankfurter Plan in dieser Hinsicht hat, liegt so klar, daß er nicht mehr im einzelnen aufgewiesen zu werden braucht. Interessant ist daher die Begründung in dem angeführten „Allerhöchsten Erlaß“: „Durch den die Realschulen mit umfassenden gemeinsamen Unterbau bietet sie (die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen) zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil.“ Die Wichtigkeit des sozialen Elements wird hier anerkannt; aber nur in der Beschränkung auf die Realschulen, die Schulen des bürgerlichen Mittelstands. Daß die Bedeutung der neuen Schulform sozial viel weiter griff und erst von hier aus dem Ostendorfschen Plane gemäß ihre Rechtfertigung empfing, sahen der Kaiser und seine Ratgeber noch nicht. Man bedenke, daß wir im Jahr 1900 sind; im Jahre 1890 war das Ausnahmegesetz gegen den 4. Stand gefallen, das seinen Aufstieg nicht hatte hindern können, alle Be-

kämpfung der Sozialdemokratie, der Vaterlandsfeinde, durch Wilhelm II., hatte ihre mit geschichtlicher Notwendigkeit wachsende Macht nicht brechen können. 1908 wird sie mit 81 Mandaten in den Reichstag einziehen. Bei der Durchführung und Durchsetzung dieser Reform war die Arbeiterklasse aktiv überhaupt noch nicht beteiligt. Fragen der höheren Schule, wie die vorliegende zu sein schien, hatten für sie kein Interesse. Wer nur äußerlich hinblickt, wird daher glauben, den inneren Einfluß ihres bloßen Daseins ableugnen zu können.

2. Erst 17 Jahre später, zu Michaelis 1917, sehen wir dann wieder einen ganz entscheidenden Versuch organisatorischer Vereinheitlichung der Schule, nämlich die Errichtung der 6stufigen **Begabtenschule** am Kölnischen Gymnasium und Realgymnasium und der 3stufigen Begabtenschule an der Kaempff-Realschule in Berlin. Kinder, die die 7jährige Volksschule durchgemacht haben, finden hier direkten Anschluß an die höhere Schule.<sup>1)</sup> Freilich sind ungeheure Schwierigkeiten zu überwinden. Das Gymnasium und vor allem das Realgymnasium sind derart mit Stoffmassen überladen, daß der für durchschnittlich Begabte neunjährige Lehrgang erforderlich erscheint, wenn es nicht gelingt, den Stoff zu verkürzen oder qualitativ zu verändern. Diese letzte Möglichkeit war nicht gegeben. Die begabtesten Berliner Gemeindegymnasialschüler, die nach dem Vorschlag der Rektoren und durch die psychologische Prüfung ausgelesen werden, haben also, um nur dies eine zu erwähnen, das Ziel des sprachlichen Unterrichts in 6, anstatt in 9 Jahren zu erreichen. Es beginnt an der zuerst genannten Anstalt im ersten Schuljahr das Lateinische, im zweiten das Französische, im dritten Griechisch, bzw. Englisch und auf dem Gymnasium wahlfrei im 4. Jahr Englisch oder Hebräisch. „Und dabei haben die Knaben, deren Intelligenz zwar erprobt ist, ihre Begabung für die Erlernung fremder Sprachen noch nicht beweisen können“ (Wolff a. a. O., S. 23). Im allgemeinen haben allerdings die Schüler, wie die Berichte der Schulleiter sagen, den Anforderungen genügt; allerdings werden die Leistungen von ihnen nur als genügend (a. a. O., S. 3 u. S. 12) und dem Durchschnitt der normalen Klassen entsprechend bezeichnet. Das Bedenken der plötzlichen Stoffüberlastung fällt nicht ins Gewicht bei den gleichzeitig in Berlin für

<sup>1)</sup> Zu den Berliner Begabtenschulen vgl. vor allem Moede-Piotrkowski-Wolff: Die Berliner Begabtenschulen . . . Langensalza, Beyer und Söhne 1918. Ferner: Zwei Jahre Berliner Begabtenschulen. Erfahrungen ihrer Schulleiter. Verlag S. Hirzel in Leipzig 1920.

begabte Mädchen eingerichteten Mittelschulklassen, die ebenfalls den direkten Aufstieg zur höheren Schule ermöglichen. Aber der Versuch, der ja ähnlich auch in andern Orten gemacht worden ist, hat nicht die grundsätzliche Bedeutung des ersten, der den unmittelbaren und geradlinigen Aufbau der Schule bringt. Mag sich ferner auch die psychologische Auslese im allgemeinen als richtig erwiesen haben, so bleiben gegen sie eine Fülle von Bedenken, die auch z. B. von den Schulleitern (a. a. O., S. 7) ausgesprochen werden. Diese sind wissenschaftlicher und praktischer Natur. Denn einmal gelingt es keiner noch so feinen psychologischen Analyse — und die in Berlin angewandte Methode hat in mehr als einer Hinsicht Einwendungen erfahren —, das wesentlichste Element des werdenden Menschen, das des Willens zu erfassen, das ewig irrational bleibt; sie ist daher in dieser Ausschließlichkeit vom Übel. Und zweitens ist eine derartige Spezialuntersuchung bei einer weiteren Ausbreitung dieses Schulaufbaus nicht mehr durchführbar. Sie wird dann in sehr beschränktem Maße nur neben andern Methoden der Auswahl ihre Bedeutung haben.

Für die Einschätzung dieser neuen Form ist ihre Entstehungsgeschichte sehr wichtig. Es war mitten im Weltkrieg, der eine Fülle von Intelligenzen aus dem Bürgertum vernichtete. Da galt es, alle Kräfte im ganzen Volke zu mobilisieren, da man wußte, daß man sie für die ungeheuren Aufgaben nach dem großen Krieg brauchen würde. So entstand das Schlagwort von dem „Aufstieg der Begabten“; um die Gewinnung von Intelligenzen handelte es sich, die „aufsteigen“ könnten aus der Masse, um bestehende Werte zu erhalten und weiterzubilden. Es war der bürgerliche liberale Abgeordnete Cassel, der 1916 den Antrag einbrachte, die Staatsregierung möge in jeder Provinz Einrichtungen treffen, derart, daß Schüler, welche die Volksschule durchgemacht haben, in eine höhere Schule aufgenommen werden und dort nach fünf bis sechs Jahren das Reifezeugnis erhalten können (Wolff a. a. O., S. 10). Bei der ersten Lesung des Kultusetats am 16. März begründete er den Antrag mit dem Hinweis auf den Aufstieg der Begabten und auf die Vorteile für die Bevölkerung der kleinen Städte oder des Landes. Und wieder war er es, der bei der Beratung der Stadtverordnetenvorlage am 21. Juni 1917 es aussprach, daß ein Gesamtinteresse vorliege, jeden auf den richtigen Platz zu bringen; so richtig das war, so schloß er daraus ganz falsch — nach unsrer heutigen Auffassung —, aber ganz im Sinne der Auffassung des bestehenden Bürgertums, das für

den Aufstieg der armen Kinder „Opfer“ brachte, auf das Recht, gerade bei diesen armen Schülern zu prüfen, ob sie dieser „Wohltat“ teilhaftig werden sollten. Es ist daher nur konsequent, wenn ein Schulleiter, Geheimrat Trendelenburg, sich wundert, daß nur „verschwindend wenige“ ein Gefühl der Dankbarkeit zeigen (a. a. O., S. 11). Die Art des Wohlwollens, die er seinen Zöglingen entgegenbrachte, wird trefflich durch seinen von sozialem Verständnis nicht beschwerten Vergleich charakterisiert: „Auf Kartoffelland wächst eben kein Weizen.“ Das Kartoffelland ist für ihn das proletarische Elternhaus.

Hier ist es augenscheinlich, daß diese neue Schulform nicht von den Vertretern der Massen geschaffen wurde, die damals doch gewiß schon von ausschlaggebender politischer Bedeutung waren, daß sie — äußerlich betrachtet — nur das Objekt einer Wohltat gewesen sind. Aber ebenso augenscheinlich ist, daß nur ihre wirklich vorhandene Macht unbewußt für die Handelnden bei dieser Neugründung wirksam war. Denn die weitere Entwicklung vollzieht sich jetzt vor uns im vollen Lichte der Gegenwart. Die Begabtenschule ist zur Aufbauschule geworden, und diese ist, wenigstens dort, wo sie nicht Seminarerjahr ist, nur der Erfolg der auf ihre Einrichtung dringenden, ihren Zukunftswert sehenden Arbeiterklasse. Sie entsteht meist nach dem Typus der deutschen Oberschule, also mit  $1\frac{1}{2}$  fremden Sprachen und vermeidet so die eine Klippe, die der Stoffüberlastung; sie ist keine Anstalt zur Ausziehung intellektuell höchstbegabter — aus dem Proletariat!, während für die anderen auch bei mittlerer, ja geringer Begabung die 9jährige höhere Schule offen steht —, sie ist allgemeine Schule für die Fähigen eines gleichberechtigten Gesamtvolkes und vermeidet damit die andre Klippe, auf die das „Wohlwollen“ der einen gegen die andre Klasse notwendig führen muß. Man braucht kein Prophet zu sein, um dieser verkürzten Form der höheren Schule, hinter der die werdende Gesellschaft steht, eine günstige Zukunft vorauszusagen. Nur im Hinblick auf diese — vorläufige! — Erfüllung organisatorischer Wünsche kommt dem Berliner Versuch der Begabtenschulen seine historische Bedeutung zu. Ein geradliniger Aufbau der Gesamtschule bis zur Hochschule ist geschaffen: die 7jährige deutsche Volksschule als Grundschule, in der die Möglichkeit einer inneren Differenzierung jederzeit, auch ohne besondere Einrichtung, gegeben ist, daran anschließend eine 6jährige Oberschule.

3. Wieder auf dem Gebiet der höheren Schule, daher wieder von dem bewußten Bürgertum getragen, aber richtig verstanden von nicht geringer

sozialer Bedeutung als der eben genannte Versuch, ist jene neue Organisation der **Oberstufe**, die man als **Bewegungsfreiheit** oder auch als Gabelung bezeichnet. Denn bildet sich eine Grundschule oder Grundstufe auf der Basis der sozialen Gleichberechtigung des Gesamtvolkes, so führt die soziale Forderung weiter zur Differenzierung in der Betätigung der Gleichberechtigten im gesellschaftlichen Arbeitsprozeß. Integration und Differenzierung sind auch auf diesem Gebiet des geschichtlichen Werdens selbstverständlich sich ergänzende Erscheinungsweisen desselben Stromes. Es ist doch sonderbar und dabei von der schon in der Einleitung charakterisierten Eigenart historischen Geschehens aus wiederum selbstverständlich, daß diese neuen Versuche, soweit ich sehen kann, wesentlich mit sekundären Gründen gestützt werden. Es wird der individualistische, man könnte sagen, menschenfreundliche Standpunkt eingenommen, daß den jungen Menschen Gelegenheit gegeben werden müsse, ihre eigenartige Begabung zu entwickeln, anstatt sie mit einem Allerlei verschiedenster Stoffe zu belasten und so die Lernfreude und Lebensfreude bei ihnen zu unterdrücken; und von hier aus wird nebenbei der soziale Vorteil entwickelt; es wird als weiterer ernsthafter Beweggrund zu dem Versuch die erziehlische Notwendigkeit angeführt, die Schüler auf die freie Wahl des Studiums auf der Hochschule und die dortige freie Art der Arbeit vorzubereiten. Aber die Tatsache, daß diese Versuche heut nicht mehr einzelt bleiben; sondern eine immer größere Ausbreitung gewinnen, die über kurz oder lang auch über die sehr engen Grenzen amtlicher Bestimmungen hinausführen werden zu viel, viel freierer Gestaltung, weist hin auf die Macht der sozialen Tendenz, der allein auch die Schulbewegung treibenden Bedürfnisse der gesellschaftlichen Arbeit mit ihrer vielfältigen Differenzierung.

Wie weit stehen wir?<sup>1)</sup> Die Versuche der Gabelung oder Gruppen-, die vielleicht besser als Typenbildung zu bezeichnen wäre, sind älteren Datums. Nimmt man die Reformschulen aus, bei denen die letzte Gabelung in U II erfolgt, so wurde wohl der erste Versuch, die Oberstufe noch zu gliedern, am Gymnasium zu Strasburg in Westpreußen gemacht. Die Ab-

<sup>1)</sup> Vgl. vor allem: Selig Behrendt: Zur freieren Gestaltung des Unterrichts ... im Zentralblatt für die ges. Unterr.-Verw. in Preußen Heft 2, S. 28. Philologenblatt vom 8. VI. 21 und Deutsche Allg. Ztg. vom 25. III. 21 (Wilmar). Philologenblatt Festschrift vom Mai 21 (Bolle). Elternzeitung der Lichtwarkschule Nr. 7/8, April-Mai 21.



weichung vom Normallehrplan bestand in dem Erlaß von 2 Stunden Latein für die mathematisch-naturwissenschaftlich und entsprechend von 2 Stunden Mathematik für die sprachlich-historisch befähigten Schüler. Ähnliche und weitergehende Gabelungen finden wir in den nächsten Jahren vielfach, namentlich in Sachsen; die Normalstundenzahl wird eingehalten und die Normalpläne werden ziemlich genau beachtet. Der bisher freieste Versuch dieser Art wird seit Ostern 21 in dem Ref.-Gym. und O.-R. Friedrichsfelde-Karlsborst durchgeführt. Der Aufbau ist folgender:

A. Grundfächer:	B. Sonderzüge mit Ergänzungsfächern		
	1. sprachlicher	2. mathematischer	3. chemisch=biologischer
R. . . . . 2 St.	£. (S.) . . 5 St.	M. . . . . 5 St.	M. . . . . 2 St.
D. . . . . 4 "	S. (L.) . . 2 "	Ph. . . . . 3 "	Ph. . . . . 3 "
G. . . . . 3 "	M. . . . . 2 "	Ch. . . . . 2 "	Ch. . . . . 3 "
Ch. . . . . 1 "	Ph. . . . . 2 "	Blg. . . . . 1 "	Blg. . . . . 3 "
En. . . . . 4 "	Ch. . . . . 1 "	£. (St.) . . 2 "	S. (L.) . . 2 "
	Blg. . . . . 1 "		
14 St.	13 St.	13 St.	13 St.

C. Wahlfreie Fächer.

Gr. 4 St. (für Lateinkurs), 2 St. £. oder Frz. oder Span. Ferner eine ganze Anzahl verschiedener Zusatz- und Ergänzungsfächer nach Wunsch. Erstere behandeln neue Fächer, die zweiten vertiefen die planmäßigen.

Die Herstellung der neuen Typen B, 2 und B, 3 wird mit einer wurzelhaften Verschiedenheit der abstrakt-mathematischen und der anschaulich-naturwissenschaftlichen Denkweise und der entsprechenden Begabungen begründet. Selbstredend wird nicht in Abrede gestellt, daß sie trotzdem in einer Person verbunden sein können.

Eine nicht eben erhebliche Abweichung davon bedeuten die Versuche der Bewegungsfreiheit; ist doch auch hier von den Schülern letzten Endes eine Festlegung auf bestimmte Typen gefordert, wenn auch nur die Trennung in Kern- und Kursunterricht im Plan erscheint. In Betracht kommt der Versuch am Ref.-Gym. und G. im Grunewald und der an der Lichtwarkschule in Hamburg. An der ersten Anstalt ist die Bewegungsfreiheit auf die Prima beschränkt.

### I. Pflichtstunden.

Rel. . . . . 2 St.  
 D. . . . . 5 „  
 G. . . . . 3 „

<p align="center">Gymnasium</p> <p>Lat. . . . . 4 St.                  Gr. . . . . 8 „                  Math. . . . . 2 „</p>	<p align="center">Realgymnasium</p> <p>Lat. . . . . 4 St.</p> <table border="0" style="width: 100%; margin-left: 20px;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Math.-nat.</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">neusprachl. Abt.</td> </tr> <tr> <td>Math. . . . . 5 St.</td> <td>Frz. . . . . 5 St.</td> </tr> <tr> <td>Ph. . . . . 3 „</td> <td>Erdk. . . . . 3 „</td> </tr> <tr> <td></td> <td>M. . . . . 2 „</td> </tr> </table>	Math.-nat.	neusprachl. Abt.	Math. . . . . 5 St.	Frz. . . . . 5 St.	Ph. . . . . 3 „	Erdk. . . . . 3 „		M. . . . . 2 „
Math.-nat.	neusprachl. Abt.								
Math. . . . . 5 St.	Frz. . . . . 5 St.								
Ph. . . . . 3 „	Erdk. . . . . 3 „								
	M. . . . . 2 „								

### II. Wahlfreie Stunden.

Der Plan führt etwa 18 Fächer auf. Aber abgesehen von der allgemeinen Bindung, daß jeder Schüler mindestens 34 Wochenstunden einschließlich der technischen Stunden haben muß, sind auch diese wahlfreien Kurse mit einer ganzen Menge Zwangsbestimmungen für die Schüler dieser oder jener Gruppe behaftet. So mußte auch der ursprünglich im ersten Jahr bestehende Vorzug, daß für die mathem.-nat. Gruppe Lat. und Frz. und für die neusprachliche Mathematik fortfallen konnte, unter dem Druck der Prüfungsbestimmungen wieder aufgehoben werden.

Gewisse Vorteile bietet der Plan der Lichtwarkschule. Denn einmal beginnt hier die Trennung in Kern- und Kursunterricht in U II, in einem Fall sogar in U III (Französisch unter gleichzeitiger Herabsetzung der Stundenzahl im Englischen) und dann werden hier die wirklich und für alle wahlfreien Gruppen besonders aufgeführt und im Schulbetrieb auf den Nachmittag verlegt.

Klasse	Kernunterricht									Kursunterricht									
	Dtsch. Lit.	Geschichte	Englisch	Math.	Naturl.	Biologie	Erdkunde	Turnen	Sa. d. St.	Realkunde	Dtsch. Id.	Phil.-Pr.	Engl. Lit.	Französi.	Spanisch	Lateinisch	Math.	Praktika	Zeichnen
IIb	4	4	4	4	4	2	2	3	27	2	3	—	2	3	—	—	2	3	2
IIa	4	4	4	4	4	2	2	3	27	2	3	—	2	3	3	6	3	3	2
Ib	4	3	4	3	3	2	2	3	24	} 2	2	2	2	3	3	6	3	3	2
Ia	4	3	4	3	3	2	2	3	24										
	0.-R.	+	+	G.	G+	0.-R.	0.-R.							R.-G.	R.-G.	0.-R.	0.-R.		

dtsch. Id. Zug
fremdsprachlicher Zug
math.-nat. Zug

In IIb wählen die Schüler 5—7 Stunden Kursunterricht

„ IIa „ „ „ 5—8 „ „

„ I „ „ „ 6—8 „ „

Inzwischen hat der Reichsschulausschuß Vorschläge für eine Änderung der Vereinbarung der Bundesregierungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse gemacht, mit deren Annahme durch die Länder zu rechnen ist. Dadurch sind immerhin kleine Fortschritte erreicht, indem für jeden der vorhandenen Schultypen außer den deutschkundlichen und technischen Kernfächern nur einige Hauptfächer festgelegt sind, die keinesfalls fortfallen, aber ihrerseits wieder stärker oder schwächer betont werden dürfen und darüber hinaus eine gewisse Freiheit gelassen wird. Als solche Hauptfächer gelten beim Gymnasium: Lateinisch, Griechisch, Mathematik.

Realgymnasium: Lateinisch, Französisch oder Englisch, Mathematik.

Oberrealschule: Französisch oder Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften.

Für die Prüfung bleibt nur die Zahl, nicht die Zusammenstellung der Fächer allgemein vorgeschrieben.

Demnach kann beim Gymnasium Physik und Französisch, beim Realgymnasium Physik und Chemie oder eine neue Fremdsprache und bei der Oberrealschule Englisch oder Französisch zugunsten wahlfreier Fächer ausfallen. Auch durch die Schaffung des Typus der deutschen Oberschule ist eine neue Variationsmöglichkeit gegeben. Aber zugleich wird es ganz klar, daß die im ganzen unglaublich engen Bestimmungen für die Reifeprüfung, mit deren Fortfall leider in absehbarer Zeit nicht zu rechnen ist, jeden wahrhaft freien Aufbau der höheren Schule von sich aus unmöglich machen. Hier ist eben die **organisatorische Grenze der höheren Schule** als einer besonderen Schulart. Mit dieser Reifeprüfung steht und fällt sie. Der erlösende Anstoß zur völligen Umbildung des gesamten Schulaufbaus, in dem die jetzige höhere Schule als Sonderform nicht mehr bestehen kann, wird von außerhalb kommen, wird sich freilich gegen die geeinte Macht der höheren Schule und der alten Universität nur sehr schwer durchsetzen. Er wird kommen aus der Schule der werdenden Gesellschaft, als welche die Volksschule sich heut umzubilden beginnt. Die Nähe dieser Bildungsstätte zum gesellschaftlichen Leben, das ein Leben der Arbeit ist, wird zu einer Beweglichkeit der Bildungsmöglichkeiten führen, die ihre Umstellung auf die Bedürfnisse der gesellschaftlichen Arbeit leicht und schnell jederzeit vollziehen kann. Es ist

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 Werkunterricht<sup>1)</sup> 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 Reinlein<sup>2)</sup> 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

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

<sup>2)</sup> 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.<sup>1)</sup> Seinig unter-

<sup>1)</sup> 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 Denkzeichnen<sup>1)</sup> 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 durchgearbeitet<sup>2)</sup> 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

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

<sup>2)</sup> „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 Zeit<sup>1)</sup> 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

<sup>1)</sup> 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.<sup>1)</sup> 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

<sup>1)</sup> 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 angehöre, 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 1 1/2 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“.<sup>1)</sup> 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,<sup>2)</sup> einen Energiezustand,<sup>3)</sup> 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

<sup>1)</sup> 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.

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

<sup>3)</sup> 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 kann<sup>1)</sup> — 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.<sup>2)</sup> Das Arbeitserlebnis ist ein Willensvorgang, der aus kleinen Vorgängen gestaffelt ist. Nur eine voluntaristische Psychologie kann ihn begründen. Zu dem

<sup>1)</sup> I., S. 84 ff.

<sup>2)</sup> 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 Schulklasse<sup>1)</sup> 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

<sup>1)</sup> 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,<sup>1)</sup> 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

<sup>1)</sup> 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 ist<sup>1)</sup> und nicht als auch nur

<sup>1)</sup> 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 eitlem 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,<sup>1)</sup> 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.“<sup>2)</sup> 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.“<sup>3)</sup> 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.<sup>4)</sup> 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.“<sup>5)</sup> Man setze

<sup>1)</sup> Reformation der Schule. Berlin-Lichterfelde 1912, S. 54.

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

<sup>3)</sup> A. a. O., S. 59.

<sup>4)</sup> A. a. O., S. 62.

<sup>5)</sup> 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-Schule<sup>1)</sup> 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 einzwänge,

<sup>1)</sup> „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.“<sup>1)</sup> 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“.<sup>2)</sup> Durch die „Zukunftsschule“ wollen wir „unser Volk seiner eignen Kraft gemäß leben und sich entwickeln lassen“.<sup>3)</sup> Diese natürliche Schule ist nicht nur Gedanke, sondern sie läßt sich als Wirklichkeit aufweisen. Während

<sup>1)</sup> A. a. O., S. 20.

<sup>2)</sup> S. 15.

<sup>3)</sup> 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.“<sup>1)</sup> 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 Kinderstubenzeit 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

<sup>1)</sup> 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.<sup>1)</sup>

Aus der Grundeinstellung ergibt sich die Form des Unterrichts. Am bezeichnendsten ist der Gesamtunterricht, der heut 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

<sup>1)</sup> 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)<sup>1)</sup>. 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

<sup>1)</sup> 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.

Versuche 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.

### III. Die Schulen neuer Gesinnung.

Man vergegenwärtige sich die Situation um die Wende des Jahrhunderts: Nach außen eine auf ein enormes Landheer und eine neue Flotte gestützte Kraftentfaltung des imperialistischen Reiches in der Reihe der Weltmächte. Im Innern der Siegeszug der industriell kapitalistischen Mächte, verbunden mit einer gewaltigen Steigerung des Volksreichtums. Die modernen Riesenstädte wachsen empor. Parallel damit geht die Veränderung der sozialen Lage der einzelnen Klassen. Das Bürgertum, das noch 1848 um Anteil an der Macht im Staate gerungen hat, ist durch seinen Kapitalbesitz allmächtig geworden und schickt sich zu noch höherem Aufstieg an. Der 4. Stand, das Heer der Arbeiter, ist an Masse ungeheuer gewachsen. Dieses nicht besitzende, sich von der Hände Arbeit nährend Proletariat ist mit keiner Vergangenheit behaftet, nicht mehr durch Jahrhunderte alte Tradition in einem Boden verwurzelt, sondern ganz an die Arbeit, die Maschine hingegeben, abhängig von ihr und denen, die sie besitzen. Die neue Form der Arbeit, die die Menschen in Massen zusammenzwingt, sie unter dem gleichen Druck, dem gleichen Los seufzen läßt, hat dazu geführt, daß sie auf ihre Macht sich ihrerseits besannen, auf die Macht der Arbeit gegenüber dem Kapital. Sie hat sich seit den 60er Jahren in den Gewerkschaften organisiert, zunächst, um besseren Lohn und bessere Arbeitsbedingungen zu erlangen. In gigantischem Kampf haben die Organisationen die Lage der arbeitenden Massen verändert, ihnen ein starkes Selbstbewußtsein für ihr Recht gegeben. Diese neue Macht ringt auch um politische Anerkennung, um Anteil am Staat in der politischen Partei. Es wurde erwähnt, wie damals jede Wahl die sozialdemokratischen Stimmen an Zahl wachsen ließ.

Die neue Arbeitsweise hat auch die Stellung der Frau völlig verändert. Sie wird in der Industrie an der Maschine gebraucht; sie tritt heraus aus dem engen Kreis der Familie, tritt in der Arbeit der Gesamtheit gleichwertig neben den Mann. Sie fühlt dadurch ihren Anspruch auf ihr bisher nicht gewährte Rechte im Leben des Volkes, auf politische Rechte, sie fühlt, daß die Umstellung des Familienlebens durch ihren Eintritt in die Wirtschaft des Volkes ihr neue Pflichten, neue Leiden gebracht. Auch sie schreitet zur Organisation. Die Frauenbewegung entspringt einerseits im Zusammenhang mit jenem radikalen Teil der bürgerlichen Frauen, die noch etwas von den kämpfenden Menschheitsidealen des Bürgertums im ausgehenden

18. Jahrhundert in diese Zeit hinübergerettet haben und die politische und juristische Anerkennung ihres Menschen- und Persönlichkeitsrechtes verlangen, andererseits unterstützt von der Arbeiterschaft, die es weiß, daß die soziale Forderung der arbeitenden Frau, vor allem der Schutz der Mutterschaft, auch ihre Forderung sein muß. Doch davon wird später die Rede sein. Gerade um diese Zeit erringt die bürgerliche Frau den bedeutsamen Erfolg der Zulassung zur Universität.

Die neue Klasse wächst unter ganz neuen Bedingungen heran. Kein Wunder, daß sich unter diesen Menschen auch eine andere Weltanschauung gestaltet. Entfernt natürlich klingen auch hier wieder jene alten Menschheitsparolen, für die jeder aufstrebende Stand gekämpft hat. In diesen Menschen ist der instinktive Gegensatz gegen die entseelende Maschine, gegen das sie beherrschende Kapital, gegen die Arbeit als Frondienst beim Besitz. Bei ihnen aber ist zugleich der Optimismus des durch eigne Tat emporkommenden, sich die Welt erobernden, die Welt des Diesseits im Kampf gestaltenden Menschen, bei ihnen der Stolz auf den eignen Wert in dieser Welt der Arbeit, bei ihnen der trotzige Wille, die ihnen zukommende Stellung zu erringen, bei ihnen der eiserne Zusammenhalt gleichen Loses. Nirgends verwurzelt mit der Vergangenheit und den Werten, die sie für die herrschenden Klassen enthält, geht sie überall aus auf Gestaltung der Zukunft. Sie ist da, sie wird mächtig, sie will gestalten — aber sie reflektiert nicht. Das Bürgertum ist es, aus dem die Denker ihrer Parolen, ihre ersten Führer entsprungen sind, jenes Bürgertum, das die Erinnerung an seinen eignen, nicht gar so lange zurückliegenden Emanzipationskampf noch bewahrt hat. Auch jetzt um die Jahrhundertwende spricht diese neue Klasse noch nicht ihre neue Geistigkeit aus, geht noch nicht von ihrem hellen Bewußtsein aus zu neuen Gestaltungen kultureller Art. Der neue Ton klingt wieder aus der bürgerlichen Welt, der Welt bewußten Lebens. Bürgerliche Künstler und Dichter gestalten mitleidend die Schicksale des Proletariats, das Zerriebenwerden des Arbeiters im unbarmherzigen Räderwerk des Kapitalismus und seiner neuen Herrenklasse, gestalten die leidenschaftliche Anklage gegen diese Klasse, die sie uns mit dem ganzen Schwall ihrer idealistischen Phrasen, ihrer inneren Hohlheit, mit ihrem äußerem Besitzprozentum und ihrer inneren Hemmungslosigkeit, ja Schamlosigkeit darstellen. Jeder kennt Ibsen, jeder die Linie von Hauptmann zu Wedekind. — Bürgerliche Denker sprechen die neue Seele aus, und bei den Denkern

der neuen Lebensphilosophie ist es typisch, daß sie sich in leidenschaftlichem Gegensatz zu den Anschauungen der neu emporkommenden Klasse fühlen. Wer aber den Gegensatz spürt gegen die Maschine und ihren versklavenden Einfluß, wer kämpft gegen den Mechanismus und Materialismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, der kämpft im Grund den Befreiungskampf der Arbeiterschaft, ob er es nun weiß oder gegen sie aufzutreten glaubt.

Es ist kein Wunder, daß dieser neue Geist sich in dem neubelebten Interesse für Philosophie kund tat. Nur darf man nicht hier wieder die kindische Forderung stellen, daß im einzelnen nachgewiesen werde, welche wirtschaftliche Veränderung gerade diesen oder jenen Gedanken bestimmt habe. Vielmehr muß man sich gegenwärtig halten, daß das Leben immer eines ist, nur in den verschiedenen Sphären anders und zu anderer Zeit sich äußert. In der Sphäre der Bewußtheit entstand um diese Zeit ein neues Interesse an den letzten, metaphysischen Fragen nach Sinn und Wert des Menschenlebens. Die bis dahin leeren Hörsäle der brotlosen Kunst, der Philosophie, füllten sich. Der Mensch, der sich in der ungeheuren Differenzierung der objektiven Welt, in den Wundern der Natur und des geschichtlichen, gewesenen Lebens verloren hatte, entdeckte wieder einmal sich selbst und seine Denken und Welt gestaltende Schöpferkraft. Alle äußere Vielfältigkeit, die überall gefühlte Begrenztheit wird sinnlos und der Urgrund des Menschlichen als allein beglückend empfunden. Jene ist unwahr, künstliche Sazung, hier allein ist Wahrhaftigkeit, Einheit mit uns selbst, Freiheit, Überzeugung. Allgemeine Gedanken aus der Weltbeglückungs-Ideologie des 18. Jahrhunderts werden mit dem neuen Inhalt einer neuen Zeit gefüllt. Der Mensch allein ist der Wert. Er gliedert sich ein in den Zusammenhang des strömenden einheitlichen Lebens, in das lebendige All. Jede Einzelheit, an sich sinnlos, wird neu gesehen, neu empfunden aus neuer Beseelung. Die entgöttlichte Welt wird wieder begottet mit unendlichem Leben, unendlichem Menschentum. Leben aber heißt es betätigen, sich regen, heißt handeln, gestalten aus der Kraft der Innerlichkeit heraus, heißt den Wert entfalten, der in der anvertrauten Anlage spricht, nicht als Sklave künstlicher Differenzierung der Wirtschaft, sondern als ihr Herr, als Diener des ewigen Lebens. Zugleich aber meldet sich gegenüber dem romantischen Individualismus immer wieder das romantische Gemeinschaftsgefühl, das stets dort auftaucht, wo der Mensch seinen Wert in letzten

Lebensgefühlen entdeckt und nicht in der Fähigkeit des intellektuellen Spiels. Sind wir in diesem befangen, wie das abgelaufene Jahrhundert, so bleiben wir verstrickt in die nie bewältigten Trennungen der Welt, gehen wir zu jenem zurück, so sind wir eins mit allem, was Menschenangeficht trägt. **Nur bis zu solch ideologischer Romantik trieb der Gedanke zu dieser Zeit.**

Die Jugend mit dem Instinkt für das Kommende hat diese praktische Romantik gelebt, wieder die bürgerliche Jugend voran. Dabei bleibt es ewig denkwert, daß es wohl immer einen Gegensatz zwischen Jung und Alt gegeben hat, daß dieser aber niemals, solange wir zurückblicken können, schöpferisch geworden ist, wie in der Jugendbewegung um die Jahrhundertwende. Daß Jugend als Jugend sich zusammenschloß mit ganz neuen Idealen, mögen sie mehr oder minder klar gewesen sein, das zeigt, daß aus den Tiefen etwas ungeheuer Neues werden wollte. Jahrhunderte lang hatte die Jugend unter dem Druck der Schule gelebt, immer unter dem Zwang des Alters und der Sitten der Familie; nun fühlte sie so unwiderstehlich den Gegensatz zwischen ihrem Drang ins Ferne, Unbegrenzte, Absolute und diesen geheiligten Schranken, daß sie daran ging, ihnen zu entfliehen, noch nicht, die Gesellschaftsordnung umzustürzen. So zog sie hinaus in die Natur zu einem Leben aus eigenem Recht, eigener Pflicht und eigener Geselligkeit, mit eignen Führern, so lebte sie draußen ohne heuchlerische Anstandsregeln in Freiheit nach eigener Verantwortung, schuf eine neue soziale Gemeinschaft, die derjenigen der bürgerlichen Gesellschaft in allem unähnlich war. Denn sie kannte nicht Trennung nach Geld und Stand und Religion, nicht Trennung nach dem Geschlecht, sondern Kameradschaft aller nach dem Wert, den jeder sich selber gab. Diese bürgerliche Jugend hat heute längst ihre Grenze gefunden an der Romantik, über die sie gemäß ihrer Herkunft nicht hinaus konnte, die sie zur Beute ihr selbst wesensfremder militärischer und politischer Strömungen machte. Sie hat nur eine Zukunft, wenn sie den Anschluß findet an die Bewegung der arbeitenden Jugend, die später entsprang, aber eben unter dem realen Druck von Verhältnissen, deren ideelle Widerspiegelung die bürgerliche Jugend zum Aufbruch trieb. Das führt in spätere Zeit. —

Genug, daß an dieser Stelle eingesehen wird, wie die Jahrhundertwende besonders bei der Jugend eine neue Innerlichkeit, ein neues Schöpfertum empfand und es aussprach, ohne seine letzten Quellen zu ahnen. Begriffe wie Mensch, Freiheit, Leben und auch Gemeinschaft bekommen einen tiefen, innerlichen Klang.

### 1. Die Landerziehungsheime.

Diese Zeitstimmung muß man sich vor Augen halten, um zu verstehen, daß für Liez' Schöpfung die Zeit reif war. Die Schule zieht nun das gesamte Leben der Jugend in ihren Kreis, sie ist der soziale Lebensraum, in dem sie ihre Kräfte entfalten kann, sie ist die Lebensstätte der Jugend. Sie ist befeelt von neuen Idealen.

Aus persönlichen Erfahrungen des Schöpfers Dr. Hermann Liez ist diese neue Schulform herausgewachsen. In Pommern auf der Insel Rügen hat seine Wiege gestanden. Das patriarchalische Vaterhaus, in dem 9 Geschwister aufwuchsen, hat ihm mit seinen erzieherischen Werten immer vor Augen gestanden. Das freie ungebundene Leben auf dem väterlichen Landgut hat die Kinder ihre körperlichen und seelischen Kräfte entfalten lassen, ihnen für alle Zeit die Liebe zur Heimat und das kecke Draufgänger-tum eingeimpft. Die Schulzeit in Greifswald, in der sich plötzlich das Milieu des Landes in das der Schülerpension in der Stadt verwandelte, brachte bald eine trübe Erfahrung. Niemand paßte auf die Kleinen auf, niemand tadelte sie, ältere Brüder brauchten sie für ihr Treiben, und das konnte nicht anders sein; mußte doch der Pensionsvater, der eingriff, mit dem Verlust des zahlenden Pensionärs rechnen. Schuld dieser Umstände war es, daß Hermann und sein Bruder die Schule zunächst als hoffnungslose Zöglinge verlassen mußten, um freilich ein halbes Jahr später zur Verwunderung aller Lehrer die Aufnahmeprüfung für die nächsthöhere Klasse zu bestehen. Obwohl er nun zu den mittelmäßigen Schülern gehörte, war ihm die Schule mit ihrer Schätzung des toten Wissens, mit ihren zur Verlogenheit erziehenden ewigen Extemporalien eine Qual. Daß er bestimmt ausgeprägte Interessen gewann, auf einigen Gebieten eingehende Studien machte, wurde ihm nicht angerechnet, sondern nur die für alle gleichmäßig festgelegten Kenntnisse und diese in ihrem vollen Ausmaß wurden gefordert. Zugleich machte er schon hier seine ersten Erfahrungen mit der verheerenden Wirkung des Alkohols, der von den Schülern bei jeder Zusammenkunft genossen wurde. Wären nicht die Ferien mit ihrem gesund machenden Aufenthalt auf dem väterlichen Gut gewesen, er hätte schwerlich die Schulzeit durchgemacht. So kam schließlich das Abiturium mit seiner öden Paukerei heran. So gleichgültig wurde ihm damals das ganze Leben, daß er es bei einem Gang über den zugefrorenen Bodden leichtsinnig aufs Spiel setzte.



„Damals wie auch einige Wochen später, als ich nach dem Examen über das brüchige Eis der Heimat zuschritt, wäre es mir durchaus gleichgültig gewesen, wenn ich ins Wasser versunken wäre. Jede Lebensfreude war mir geschwunden.“<sup>1)</sup> Aber er brauchte nur nach Hause zurückzukehren, in die vertraute heimatische Umgebung, um sich wiederzufinden. „Sonne, Schnee, Arbeit, vor allem aber rührende unendliche Eltern- und Schwesternliebe machten mich wieder gesund, froh und mutig.“<sup>2)</sup> In dem Nachruf, den er seiner Schulzeit widmete, faßte er noch einmal all das zusammen, was ihn schmerzhaft berührt hatte: Daß sie sich um das äußere und innere Leben der Zöglinge nicht kümmerte, war das Schlimmste an ihr; daß sie sie schutzlos den Gefahren des Alkohols, den sexuellen Versuchungen auslieferte, an denen die Schüler selber nichts fanden, die sogar in ihrem Leben eine wichtige Rolle spielten, daß sie ihr allem Leben fernes Pensum in liebloser Weise erledigte, ohne irgendwie die Seele der Schüler zu erregen! „Was erfuhren wir von euch, erlebten wir unter euch von Kunst? Was von Dante, Michelangelo, Beethoven, Mozart? Ein halbes Jahr lang lasen wir Lessings Laokoon. Eine Nachbildung der Statue oder auch nur deren Abbildung wurde uns nie gezeigt. Zeichenunterricht hatten die meisten von uns nur in Sexta. Sorgfältig schien man es zu vermeiden, die Gegenwart und die jüngere Vergangenheit zu berühren; sorgfältig auch, jemals einen wärmeren Ton anzuschlagen, Gefühle zu zeigen. In der Geschichte kamen wir bis zu den Freiheitskriegen. Im Deutschen bis Goethe. Die Welt nach beiden, auch den größten aller Zeitgenossen, Otto v. Bismarck, mußten wir erst im Leben oder auf der Hochschule staunenden Auges entdecken. . . . Äschylus, die griechischen Lyriker, plastische lebensvolle Helden gestalten aus alten Zeiten suchten und fanden wir erst später. Aber Formen wie „pello, pepuli, pulsum, pellere“ oder Regeln wie „geduldig, kundig, eingedenk, teilhaftig, mächtig, voll . . .“ wollen und werden aus jener Zeit dem Gedächtnis nicht wieder entschwinden. Wie staunte ich, als . . . ich die ersten Vorlesungen bedeutender Lehrer besuchte! Ja, jetzt erst erfuhr ich's, was Geschichte, was Wissenschaft, was Geistesleben der Gegenwart, was Schönheit sei.“<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers. Verlag des Landwaisenheims, Dedensstedt a. H., S. 42.

<sup>2)</sup> A. a. O., S. 44.

<sup>3)</sup> A. a. O., S. 46/47.

Nun vergleiche man mit diesen Schulerfahrungen den Grundgedanken seiner „Landerziehungsheime“: Die Stadt ist kein erziehliches Milieu. Für Kinder, deren Eltern fern von einem Schulort wohnen, ist sie bisher eine Notwendigkeit. Das Land und die Landarbeit sind eine Quelle immer neuer Lebenskraft und neuen Lebensmutes; also Schulen auf dem Land unter dessen Lebensbedingungen! Die bisherige Schule hat nicht erzogen, sondern nur unfruchtbare Kenntnisse vermittelt; sie hat den Menschen nicht stark zum Lebenskampf, zur Beherrschung seiner Triebe gemacht; nötig ist darum die Erziehungsschule! Und schließlich entbehrte der Zögling der sorgenden, hegenden Luft der Familie und des geliebten Lebensraumes. Die Schule muß das Feld seiner Betätigung sein, muß zu ihm als solches in innere Beziehung treten, muß von ihm geliebt, muß sein Heim werden!

Von solcher Klarheit war freilich der Student der Theologie in Halle und Jena noch weit entfernt. Er mußte noch manche Erfahrung sammeln. Als Probekandidat am Gymnasium zu Putbus lernte er jenen Typus des Oberlehrers kennen, der nur unterrichtete, nicht erzog. Das Alumnat wurde den jüngeren Herrn überlassen, die diese Tätigkeit als lästigen „Dienst“ auffaßten. „Alle Alumnate sind Brutstätten des Lasters“, sagte ihm einmal der tüchtigste der dortigen Lehrer. „Einrichtungen und Persönlichkeiten, wie sie vor allem ein Alumnat haben muß, um die Schüler auch außerhalb der Schulzeit zu fesseln, waren nicht vorhanden, weder ausgedehnte Spielplätze, zweckmäßig eingerichtete Werkstätten, noch selbstlose hingehende, in ihrem Beruf völlig aufgehende Erzieher. War es verwunderlich, daß immer wieder arge Auswüchse vorkamen, zahlreiche Schüler plötzlich entfernt werden mußten, ja daß es in späterer Zeit zu Schülerrevolten kam“.<sup>1)</sup> Die Tätigkeit als Lehrer an Reins Übungsschule in Jena gab ihm die entscheidenden Anregungen für den Ausbau des Unterrichts, führte ihn zur Kenntnis und zum Verständnis des die Klassenleistungen bedingenden, mindestens beeinflussenden Lebenskreises der Kinder. Am wichtigsten aber wurde für ihn die auf Empfehlung Reins erfolgte Einladung Dr. Reddies, zu ihm als Lehrer an die neu gegründete New school Abbotsholme zu kommen und ihm beim Ausbau des Lehrplans nach deutschem Muster zu helfen. Das freundschaftliche Verhältnis zwischen Erziehern und Schülern, das frohe und gesunde Leben, die Verbindung

<sup>1)</sup> A. a. O., S. 83.

körperlicher und geistiger Arbeit, „die Verinnerlichung durch Werke der Schönheit und Weisheit“ kam seinen eignen Wünschen wunderbar entgegen. Dazu machte der Schülertypus, den er hier vorfand, großen Eindruck auf ihn. Das starke Selbstbewußtsein, der größere Stolz, mehr Selbständigkeit und Freiheit zeichnete Lehrer und Schüler aus. Das Fehlen des Berechtigungswesens ließ es zu, daß jeder in seiner Betätigung gemäß seinen Anlagen mehr Freiheit erhielt. Das gab der ganzen Arbeit eine gewisse Großzügigkeit. Interessen, Eigenart kamen zur Geltung. Streberei, Duckmäuserei um fremder Zwecke willen fiel fort.

Man hat später gesagt, daß Ließ nur Abbotsholme nachgeahmt habe. Mit Recht meint er selbst: „Weder in England noch anderswo brauchte ich ein Modell zur Nachahmung zu suchen. Was ich späterhin geschaffen habe, entstand aus dem bitteren Leid, das mir die eigne Schule beschert, aus der Freude und Begeisterung, die mir Heimat, Ferien, Elternhaus, Studienzeit verschafft hatten, und vor allem aus der Teilnahme und Liebe zur Jugend und Volk, die seit früheren Jahren in mir lebten. . . . So wurde das Abbotsholmer Jahr zwar nicht die Entstehungsursache, wohl aber eine Zeit des Antriebs und der Förderung der mich bewegenden Ideen und Kräfte.“<sup>1)</sup>

Noch einen bezeichnenden Zug muß man erwähnen, nämlich das lebendige soziale Interesse des Mannes. Seit seiner Jugend hatte er versucht, die elende Lage der Landarbeiterschaft zu heben, besonders gegen die das Volk verwüstenden Folgen des Alkohols zu kämpfen. Wiederholt hatte er Mißerfolge, wenn er Trinker der ordentlichen Arbeit gewinnen wollte; das hielt ihn aber nicht von weiteren Versuchen ab. So hat er der Gesellschaft manchen brauchbaren Menschen gegeben. Diese sozialpolitischen Bestrebungen brachten ihn in Beziehungen mit Männern, die auf diesem Gebiete führend waren, besonders mit M. v. Egidi, mit Chr. Schrempf und mit Theodor von Wächter, der unter der Arbeiterbevölkerung Berlins wohnte, selbst Arbeiter wurde und unter ihr in religiös-christlichem Sinne wirkte. Auch diese Neigungen wurden für seine Gründung wesentlich.

„Mit jugendlicher Arglosigkeit“, sagt er selbst, ging er an die Verwirklichung seiner Pläne. Von 1898 an schuf er nach und nach die 3 Heime Ilfenburg, Haubinda, Bieberstein, dem erst 1914 das Lieblingskind, das Landwaisenheim Deckenstedt, folgte.

<sup>1)</sup> A. a. O., S. 110.

Wenn wir nun dazu übergehen, das von Liez besonders in seiner „Deutschen Nationalschule“ aufgestellte Erziehungsziel uns vor Augen zu halten, so wird es uns nach dem Lebensgang des Mannes selbstverständlich erscheinen. Es ist die soziale, in ihrem Volkstum wurzelnde Persönlichkeit. Man hat Liez den Vorwurf des Utilitarismus gemacht. Nichts ist falscher. Wenn die Erziehung darauf ausging, die Zöglinge zu gegenwarts- und zukunftsfrohen, keine Arbeit scheuenden Menschen zu machen, die ins Leben paßten, so lag ihr doch nichts ferner, als sie brauchbar zu machen für den Kampf um materielle Güter. Wie Liez selber sich niemals um Geld und Besitz bemüht, sie vielmehr gründlich verachtet hat, so suchte er diesen Geist auch in seinen Schülern lebendig zu machen. Auch er spricht wie Gaudig von Persönlichkeit. Sucht jener, der Denker, die Persönlichkeit in der Vielfältigkeit ihrer Lebensbeziehungen auf, so sieht sie dieser, der intuitive Schaffens- und Tat-Mensch, man könnte sagen, anschaulich in ihrer aus dem Innersten der sozialen Gemeinschaft quellenden Kraft, in ihrer die Welt gestaltenden und umgestaltenden Tat. Er sieht sie begabt mit einem starken, durch ständige körperliche Anstrengung und Übung gewandten Körper, mit einem vor keiner Gefahr zurückschreckenden Mut, vor allem mit dem höchsten Mut zur unbedingten Wahrhaftigkeit; sie ist nicht selbstherrlich, zügellos in ihrer Stärke, sondern voller Selbstbeherrschung, da sie gegründet ist in tieferen Welten, in denen der Religion und des Volkstums, 2 Welten, die — freilich nicht in enger konfessioneller oder staatlicher Gebundenheit — unbedingte Hingabe verlangen; sie ist ein deutscher Charakter. Der heutige Oberleiter der Heime, Dr. A. Andreesen, hat auf der Reichs-Schulkonferenz das Ziel so formuliert: „Nicht der wissende, sondern der selbständig suchende tätige Mensch.“ Sehr gut kommt darin die Richtung auf die Zukunft zum Ausdruck, die auch die geistige, die Wissensbildung in den Heimen beherrscht, sehr gut die Absicht, die Schüler wie von keiner körperlichen, so auch von keiner geistigen Arbeit zurückzuhalten, ihnen das Eindringen in alle Regionen des geistigen Lebens zur Freude zu machen. Es schwebt Liez im Grunde das Bild als Ziel der Erziehung vor, das er von sich selbst in seinen Erinnerungen entworfen hat. Was er an sich erfahren, mit Glücksgefühl und Stolz erlebt hat, das ist der Inhalt seiner Pädagogik. Daß er als dieser Mensch, der er war, typisch war für gewisse Strömungen des neuen, noch ungestalteten Lebens in der Jahrhundertwende, gibt diesem Inhalt seine überpersönliche Bedeutung.

Der Weg zur Erziehung solcher Persönlichkeiten liegt in Leben und Einrichtung der Heime. Darum beginnt der Tageslauf nach sehr frühem Aufstehen mit Laufschrift, und wenn Gelegenheit dazu ist, mit einem Bad. Dieser Laufschrift ist für jeden Ehrensache. Er dauert etwa 15 Minuten und führt z. B. in Schloß Bieberstein und Haubinda recht erheblich bergauf und bergab. Erst danach gibt es ein Frühstück, das aus Haferbrei besteht. Auch der Unterricht, der dann folgt, nimmt auf die körperliche Entwicklung durch ausgiebige Pausen, eingelegte körperliche Übungen und ein zweites Frühstück Rücksicht. Nach dem Mittagessen, das in einer in keiner Weise reizenden Kost besteht, ist kurze Ruhezeit. Dann beginnt die Arbeit in Haus, Hof, Werkstätten und Feld, die bis zum Vesper (gegen 4 Uhr) anhält. Nun finden noch Turnen, Spiel und Sport, auch freie Kurse statt, es folgt die Arbeitsstunde und nach dem Abendessen um 7<sup>15</sup> in Ilseburg und um 8 Uhr in Bieberstein die Kapelle oder hin und wieder ein „Freier Abend“, der der Aussprache gewidmet ist, eine Art Landsgemeinde, in der alle Ansichten frei geäußert und Vorschläge gemacht werden können.

Typisch für die Heime ist die Kapelle, die alle Bürger des Heims vereint. Die Kinder lagern sich irgendwie in den besonders eingerichteten Räumen. Dann findet eine Erbauungstunde statt, die je nach den Heimen verschieden gestaltet ist. Ich erinnere mich verschiedener „Kapellen“, die nur im Vorlesen fortlaufender Erzählungen bestanden. Oft sind sie auch viel reichhaltiger. So begann eine Kapelle in Ilseburg mit der Ecossaise, dann folgte Andersens Erzählung: „Der Kaiser ohne Kleider“, plattdeutsche Gedichte, z. B. das Gedicht „Abendfrieden“, zum Schluß eine Beethovensche Sonate. Beabsichtigt ist zweifellos, in diesen Kapellen die Heimbürgerschaft sich als von einem Geist belebte Gemeinschaft fühlen zu lassen. Es mag wohl sein, daß es Stunden der Weihe gibt, in denen das glückt. Der allgemeine Eindruck der täglichen Kapellen, in denen nicht wenige Kinder vor Müdigkeit einschlafen, ist es nicht. Und dann die große und tiefste Frage der Heime überhaupt: Sind diese Kapellen Ausdruck einer einheitlichen Haltung der Heime? Welche Haltung geht aus einem solchen Programm hervor? Nur wenn sie diese hätten, bewiesen sie ihr Recht. Sonst sind sie Hülle ohne Wesen. Darf ich gestehen, daß die Kapellen niemals stark innerlich zu mir sprachen?!

Eigenartig ist die Trennung der Kinder durch die 3 Heime. Im Grunde bestand dafür zunächst nur eine äußere Notwendigkeit. Ilseburg

wurde zu eng, da wurde ein neues Heim in Haubinda und schließlich wieder eins in Bieberstein gesucht. Nun werden erziehlche Vorteile dieser Einteilung gerühmt. Isenburg nimmt die Kleinen bis einschließlich U III auf. Eine andere U III ist auch in Haubinda, das bis U II reicht usw. Vorzüge hat diese Einrichtung bestimmt für die Ausstattung der Heime, die je nach dem Lebensalter der Kinder verschieden sein kann, für die Anlage der Plätze, der Wohnungen, die Art der Lehrmittel usw. Auch daß aller Pennalismus, der durch die Einwirkung der älteren Zöglinge auf die Jüngeren leicht eintreten kann, dadurch vermieden wird, ist zweifellos. Ja man kann auch zugeben, daß es für die Entwicklung zur Persönlichkeit gut ist, wenn ein Schüler sich 3mal zur Führerschaft durcharbeiten muß, daß der Wechsel in der örtlichen Umgebung eine Fülle von Anregungen und Anknüpfungen für den Unterricht bietet. Aber ist es wirklich eine aus dem Geist der Heime innerlich entspringende Notwendigkeit, die 3 verschiedenen Lebensalter zu einer fast ausschließlichen Auswirkung zu bringen — denn die Berührung und der gegenseitige Einfluß der Zöglinge der verschiedenen Heime aufeinander ist trotz der wiederholten Besuche doch nur sehr gering —, ist damit nicht eine Künstlichkeit in das Erziehungsmilieu gebracht, das im Internat sowieso schon beschränkt genug ist? Auch wird man wohl zugeben müssen, daß das Bild der isolierten mittleren und älteren Altersstufe durchaus nicht angenehm wirkt. Es ist sicher keine erzieherische Notwendigkeit, das Bild der Jugend in den Stieljahren ohne den heilsamen Einfluß der anderen Alter sich rein ausprägen zu lassen<sup>1)</sup>, wie es doch in Haubinda geschieht.

Zu der einen Künstlichkeit der Lebensgestaltung in den Heimen tritt eine zweite: die fast gänzliche Ausschaltung der Mädchen in Haubinda und vor allem in Bieberstein. Andreesen führte einmal aus, die D.L.C.H. stellten sich nicht grundsätzlich zur Frage der Koedukation. Man habe sich nach den Erfahrungen gerichtet. Zuerst seien nur Jungen in den Heimen gewesen. Dabei sei freilich die Gefahr, daß ein roher Ton einrisse und vor allem die der Inversion. Sie könne allerdings durch körperliche Erziehung behoben werden. In Isenburg würde jetzt jedes geeignet scheinende Mädchen aufgenommen. In Haubinda sei äußerste Vorsicht geboten. Kokettierende Mädchen könnten bei diesen in der Geschlechtsreise befind-

<sup>1)</sup> Vgl. das entgegengesetzte Urteil in Dr. Fr. Grunder: Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Epj. 1916, S. 64 ff.

lichen Knaben alles verderben. (Hier waren vor  $1\frac{1}{2}$  Jahren 6 Mädchen unter der etwa 12fachen Anzahl Knaben.) In Bieberstein fanden nur ganz selten Neuaufnahmen statt. Der Höchstsatz sei 15% gewesen. Käme ein größerer Prozentsatz von Mädchen, so würde der herbe, männliche Charakter Biebersteins verändert. Schon bei 30% würden die Mädchen dominierend, die Jungen kämen zu einer Veränderung ihrer Interessen, legten zu viel Wert auf äußere Form, auf äußeren Schmuck. Die 3 Mädchen freilich — so viele waren damals dort — brächten ein großes Opfer. Sie bekämen einen zu ernsten Charakter, sie kämen überhaupt nicht zu ihrem Recht. Ferner sei zu bedenken, daß selbst bei den besten Menschen ein stark erotischer Charakter immer in der Freundschaft zwischen Jungen und Mädchen stecke, daß ein solches Verhältnis allen andern Menschen gegenüber etwas Ausschließendes habe. Er gab Beispiele, zu welcher schweren Schädigungen das in dem Heim einmal bei 2 charaktervollen jungen Menschen geführt habe. Beide seien an schweren Verdrängungserscheinungen erkrankt. — Die Frage liegt nahe: ist der herbe Charakter der Heime — oder noch weiter —, ist der Mann an sich ein Wert, dem man sogar Mädchen opfern darf? Ein Wert, der am reinsten durch Ausschließung der Mädchen erzielt wird? Ist der Wert nicht am Ende der Mensch, der jugendliche Mensch in diesem Falle, der unter möglichst reichen persönlichen Beziehungen sich bildet? — Auch die Art, wie diese Frage gelöst wird, liegt wieder in der Persönlichkeit des Gründers, des männlichen Mannes Hermann Liez begründet.

Selbstverständlich findet hier auch die Schüler selbstverwaltung einen breiten Boden der Betätigung. Ist doch anders als in unsern staatlichen Schulen, wo es höchstens Schwamm, Klassenbuch, Tafel, Fenster usw. zu betreuen gibt, ein großes Gebiet gemeinsamen Lebens vorhanden, das nach Ordnung geradezu schreit. Man denke an Acker, Werkstatt, Haus, Sport usw., man denke, wie ausgedehnt jedes dieser Gebiete ist, und man fühlt, daß junge Menschen, die hier verantwortliche Arbeit leisten, für das Leben einen ungeheuren Vorsprung vor den andern haben. Tatsächlich kommt eine solche wesentlich für die Biebersteiner und z. T. für die Haubindaner in Betracht. Man sieht leicht ein, daß diese Energien noch nutzbringender, in höherer Weise verantwortlich, weil erzieherisch für die jüngeren Kameraden in einem gemeinsamen Heim ausgenutzt werden könnten.

Welches ist nun die Organisation, die das Innere verwaltet, das Verhältnis der Menschen zueinander, die Angelegenheiten der Schulgemeinschaft? Bekannt ist, daß die Heime eine Schulgemeinde nicht besitzen. Es gibt die erwähnte Einrichtung der Freien Abende. Da kann jeder Vorschläge machen, Klagen auch gegen Mitschüler vorbringen; alles wird hier ernsthaft erwogen. Diese Einrichtung ist ein Ausspracheorgan; irgendwie gesetzgebende Kraft hat sie nicht. Die Autorität, natürlich im besten Sinne des Wortes gemeint, liegt bei dem Leiter, der die Besprechungen zum Anlaß eigener Maßnahmen, auch von Ermahnungen nimmt, der in sich die letzte Verantwortung der Gesamtheit gegenüber repräsentiert. Das Verhältnis ist persönlich, ist patriarchalisch. So ist es selbstverständlich, daß auch der von den Schülern selbst gewählte Schülerauschuß, den Andreesen einmal als das gute Gewissen der Schülerschaft bezeichnete, in diesem gewiß nicht zu unterschätzenden Tun, den Geist der Schülerschaft rein zu erhalten, seine Bedeutung im wesentlichen erschöpft. Es versteht sich ferner, daß die Form, in der die gesamte Erziehungsgemeinschaft gegliedert ist, nur die der Familie sein kann, die sich die Schüler übrigens nicht immer frei wählen können. Unwillkürlich denkt man wieder an die Jugenderfahrungen des Gründers. Der Familienvater, die Familienmutter sorgen für Leib und Seele ihrer Schutzbefohlenen, kümmern sich um ihre Arbeiten, veranstalten einmal in der Woche einen Familienabend, bei dem enge Fühlung durch gemeinsame Unterhaltung, durch Spiel, Vorlesen gesucht wird. Es gehörte ja zu den ersten Grundsätzen von Liez, das Verhältnis von Lehrer und Schüler neu zu gründen auf wahrhaftes Gefühl, auf innige Freundschaft. Wer die kleine Schrift „Freseni“ einmal gelesen hat, weiß, mit welcher inniger Liebe Liez an seinen Zöglingen hing und in welcher rührender Weise sie ihm sein Gefühl wiedergaben. Er war ein solcher hinaufreißender, die Seelen öffnender mit seinen Schülern lebender und erlebender, sich freuender und leidender Vater. Aber wie viele von seinen Lehrern können das sein? Und doch gibt ihnen diese Einrichtung Vaterpflichten und auch Vaterrechte. Ist eine Ablehnung der Familie durch die Schüler aus einer ganz bestimmten Einstellung heraus nicht möglich, so wird dieses patriarchalische Verhältnis ein leerer Schein. Die Familien bekommen leicht die Schattenseiten der wirklichen, nur äußerlich bestehenden Familien, die nicht auf inneren, gemeinsam verehrten und geliebten Werten beruhen! Ein Instinkt hat Liez zu dieser Einrichtung getrieben; er konnte sie wie



jede andre beseelen; aber er kam nicht dazu, aus dem vollen Bewußtsein dieser Seele seines Verhältnisses zu den Schülern eine entsprechendere Lebensform zu finden. Das eben konnte er nicht als der in patriarchalisch-agrarischen Verhältnissen groß gewordene Mensch, der er war. So könnte man die oben gestellte Frage dahin beantworten: Das Innen wird patriarchalisch verwaltet und verliert damit oft genug sich selbst.

Den Weg zur Persönlichkeit fanden wir bisher im Leben der Heime. Wie kommt sie im Unterricht zu ihrem Recht? In seiner Deutschen National-↓schule hat Liez seine Grundsätze entwickelt. Man könnte als Kardinalfrage aufstellen: Wie ist lebensvoller Unterricht überhaupt möglich? — Nicht durch Erlernung von Sprachen, die das Gedächtnis mit totem Stoff belasten, nicht durch Extemporalien, die zur Lüge erziehen, nicht durch Mathematik, die ihm nur eine Hilfswissenschaft ist, nicht durch ein Übermaß von Sächern, die den jungen Menschen überlasten und nicht zur Gegenwart kommen lassen, nicht durch das Buch allein. Der Unterricht, der die im Leben nötigen Kräfte des Intellekts, der Phantasie und der Sinne stärkt, verlangt zunächst eine völlige Umstellung der Methode; sie stützt sich nicht auf Zwang, auf Memorierstoff und Grundriß, sondern verlangt in steigendem Maße die Arbeit des Freien, die frohe Arbeit an den reichlich fließenden Quellen der Umwelt, die wir erleben, der Vergangenheit, deren Denkmäler wir zum Sprechen bringen. Wie wundervoll lassen sich Ausflüge und Reisen in den Dienst solcher Forscherarbeit stellen! Ist doch Liez selber mit seinen Jungen bis nach Griechenland und England, ja bis nach Amerika gereist! Aus dieser Methode folgt ein ganz neuer Aufbau des Unterrichts. Sein Zentrum ist Heimat und Menschenumgebung in der Unterstufe, besonders wichtige quellenmäßig erarbeitete Abschnitte der Vergangenheit auf der Mittelstufe, Erkenntnis des Wesens der Menschheitsstufen auf der Oberstufe. Wenn so die Kultur der Menschheit, gesehen von der Gegenwart und der Heimat aus, in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wird, so versteht es sich für die Auswahl der Sächer von selbst, daß Sprachen, Mathematik dagegen zurückzutreten haben, daß aber die Religion als Religionswissenschaft, als Religionsgeschichte eine ganz gewaltige Bedeutung bekommen muß. Auch sie geht aus von Personen der Gegenwart, behandelt erst Männer wie Bodenschwingh, nach seinem Tode auch Liez selber, geht von hier vergleichend zu Jesus, dann rückläufig zum Prophetismus und der jüd. Religion, um auf der O II die Religion der Griechen und Römer,

Inden und Chinesen darzustellen und in der Prima Religionsphilosophie zu treiben. Daneben aber sind alle praktischen Betätigungen zur Bildung lebensstüchtiger Menschen dringend nötig; müssen sie doch überall zupacken können. Auch der jetzige Oberleiter hat viel gerade über methodische Fragen nachgedacht.<sup>1)</sup> Indem er eine Art formaler Stufen der Arbeitsschule herauszustellen sucht, betont er von vornherein mit Recht, daß das Verfahren der Arbeitsschule innerlich, wenn auch nicht dem Namen nach, längst durch die von Liez eingeführte Arbeitsweise, die vom gelebten Leben ausgeht, in den D.L.E.H. üblich sei. Am Schluß dieses kurzen Blickes auf Liez' Theorie des Unterrichts hat man sofort wieder das Gefühl: sie entspringt nicht der Besinnung auf einen Wert, sondern dem persönlichen Erlebnis des Mannes in Heimat, Schule und Studium.

Die praktische Organisation folgt der Theorie: VI und V haben keine Fremdsprache; bis hierher ist Anschluß der Volksschüler möglich; dann tritt das Englische auf, das nach Liez einen höheren Bildungswert hat als die französisch-romanischen Sprachen. Die Oberstufe in Bieberstein ist stark auf Freiwilligkeit zwecks Vertiefung in einigen Fächern eingestellt: 4 Tage ist Klassenunterricht, der obligatorisch, aber in sich wieder in eine alt- und eine neu sprachliche Gruppe gegliedert ist. An 2 Tagen findet Kursunterricht statt, der in 4 Fachgruppen geordnet ist (1. Math.-Naturwiss. 2. Neue Sprachen. 3. Alte Sprachen. 4. Deutsch und Geschichte). Außerdem liegen noch Kurse (Religionsgesch. und Philosophie) außerhalb am Nachmittag. Gesetz ist, daß jeder an irgend etwas an den beiden Vormittagen teilnehmen muß, daß jeder wenigstens in einer Gruppe ist, daß die Schwachen an dem einen Kurstag Nachhilfe in den Kernfächern haben.

Wer das Glück gehabt hat, durch die Güte der Heimleitung die Heime besuchen und an ihrem Leben teilnehmen zu dürfen, der wird sich immer wieder mit hoher Freude daran erinnern. Nie vergißt man die freundlichen Fachwerkbauten des Heims an dem rauschenden Ilse-Bach mit dem Blick auf den Brocken und die andern Berge des Harzes, nie trotz des übergroßen Schulhauses Haubinda mit den schmucken Familienhäusern am Rande des Waldes, wie es daliegt über den kleinen alten thüringisch-fränkischen Städtchen, nie auch das große Schloß Bieberstein inmitten der zahllosen Kuppen der Rhön mit den 3. T. von den Schülern selbst angelegten, von ihnen mit

<sup>1)</sup> Dgl. Leben und Arbeit 1920, Nr. 3. Veldenstedt 1920.

wahrhaft halsbrecherischen Zugängen versehenen Schülerbuden. Und man sagt sich, wenn man an die gewohnten Schulkasernen denkt: Das also sind Schulen, und so können Schulen sein! Man sieht das fröhliche Spiel der Kinder am Wehr und an der Brücke über die Ilse, bei dem sie nicht müde werden, und ist beglückt, hier endlich einmal Kinder und nicht Schüler vor sich zu haben, man sieht sie mutig in den kleinen Schwimmteich mit dem eiskalten Wasser springen, man sieht sie zupacken bei jeder Arbeit in Garten, Feld und Werkstatt, und man hat das Gefühl, sie leben mit der Natur. Und ähnlich ging es einem in Haubinda, in Bieberstein, wenn ich auch sagen muß, daß das Kinderleben in Ilseburg mir von allen am schönsten schien. Da sagt man sich denn: So also können Kinder leben, so froh, so frei, so glücklich! Man hat einige Lehrer wieder vor den Augen, die vom frühen Morgen bis zum späten Abend ihre höchste Freude daran haben, ganz in den Kindern aufzugehen, jede Beschäftigung mit ihnen zu teilen, wie es einst Liez selber tat. Und wieder möchte man urteilen: Das sind Lehrer, sind wahrhafte Erzieher! — Mancher, der dort gewesen ist, kam zurück und hat ein romantisch verklärtes Bild entworfen — von der Kapelle im Freien bei Sackelglanz, von der bunten Natur, von den kraftvollen und lieben Menschen. Wir wollen bei aller Liebe zur Sache kritisch sein, auch diesem Leben gegenüber. Wohl werden kräftig zupackende, überall brauchbare Menschen hier heranwachsen, die sich aus fruchtloser Vielwisserei wieder zur Freude an der Natur zurückgefunden haben. Wohl haben sie Lasten abgeworfen, die Generationen von Schülern gedrückt haben. Sie werden mit einem mächtigen Tatendrang und stahlhartem Willen in den Kampf des Lebens eintreten. Das ist ungeheuer viel, und diese Gestaltung des Lebens der Jugend bedeutet eine Tat der Befreiung, die nicht hoch genug eingeschätzt werden darf. Doch zur Freiheit gehört auch die Form! Man fragt nach der einheitlichen Haltung in der Kapelle, in der der Geist des Heims am stärksten sprechen mußte, man sucht ihn in der Ausschmückung der Heime, in einer künstlerischen Durchdringung der Orte und der Menschen; man findet ihn nicht. Mit einem Worte: Welche Idee bindet gerade diese Menschen, bindet dieses ganze Leben der Heime, daß es ihr dienstbar ist und in jeder Äußerlichkeit noch spricht? — Mag darum die Erinnerung an dieses Leben bei so vielen romantisch verklärt sein, so ist auch das typisch. Denn Romantik fordert keine Form, sondern strebt aus tiefem Gefühl ins Ungemessene, Unendliche.

Aber eine Gemeinschaft von Menschen fordert sie. Und damit erhebt sich diesem Leben gegenüber die tiefste Frage: Ist es eine Gemeinschaft, läßt die patriarchalische Regierung, die es nach ihren Zielen regelt, die Entfaltung einer einheitlichen Haltung, die Jugend, Lehrer und Umgebung erfährt, überhaupt zu?

J  
Vielfach habe ich Unterricht in den Heimen gehört. Auch hier muß man von vornherein wieder sagen: Er zeigt eine Aufgebundenheit gegenüber der ganzen Welt, die man nur bewundern kann. Von der einfachsten Handarbeit und den Dingen der Umgebung bis zu den geistigsten Fragen zieht er alles in seinen Bereich. Prächtig, wie Herr Rudert in Ilfenburg durch Werkunterricht, Formenkunde und Feldmessen den „natürlichen Weg zur Geometrie“ geht, die ihm nicht abstrakte Grundlage, sondern Ergebnis konkreten kindlichen Gestaltungsdranges ist; wie er an von den Kindern selbstgebildeten Aufgaben des täglichen Lebens (Nahrungszusammensetzung — Nahrungsmenge im Heim usw.) ihr funktionales Denken wachsen läßt. Wundervoll, wie Herr Heckmann in Ilfenburg die künstlerischen Kräfte in jedem Kinde anzuregen oder soll man sagen, anzureizen versteht, daß sie in dem Material, der Kohle, der Farbe, dem Plastilin wie unbewußt sich selber ausdrücken. Unvergesslich ist mir, wie er einmal allen Kindern verschiedene Gegenstände in die Hand gab, die sie mit geschlossenen Augen betasten sollten (Kartoffeln, Mohrrüben usw.), um sie dann nachzubilden, wie das eine kleine Mädchen, trotzdem es immer wieder die Kartoffel zur Nachprüfung in die Hand bekam, einen Korb mit Kind formte und ihn immer nur leise veränderte. So stark war sein Formgefühl durch sein weibliches Empfinden beherrscht! Sehr wertvoll auch die fast wissenschaftliche Art, wie in den Kursen der Oberstufe gearbeitet wird. Wenn da in der Chemie erst die entsprechenden Versuche gemacht, dann eine Arbeit von Robert Koch eingehend behandelt wird, wenn Descartes' Regulae im Philosophiekurs in ganz freier Weise diskutiert werden und im Geschichtsunterricht ruhig mit einer Klasse von meist adligen Schülern das Kommunistische Manifest ernst und würdig besprochen wird, so ist das viel mehr als auf den öffentlichen Schulen die Regel ist. Aber ganz allgemein muß betont werden, daß es grundfalsch wäre, das Schwergewicht dieser Heime im Unterricht zu suchen. Er hat seine Verdienste, indem er, wie es theoretisch entwickelt wurde, überall vom Leben ausgeht und es in seinem ganzen Umfang einbezieht, insofern nicht bloß äußerlich mit den Heimen verbunden

ist; er hat gegenüber der Stärke in den Realien und der Geschichte die entsprechenden Schwächen — gegenüber den Staatschulen! — namentlich in den Sprachen; es gibt auch hier gute und schlechte Lehrer; **jedoch das Wesen und das Neue der Heime ist das Leben in ihnen.** Von ihm aus müssen sie verstanden werden.

Dies also haben wir begriffen: Aus dem Geist der Jahrhundertwende sind die Landerziehungsheime entstanden, demselben, der auch den Wandervogel mit seiner Romantik der Stadtflucht und der Rückkehr zur Natur geschaffen hat. Sie bedeuten den ersten Versuch, das ganze soziale Leben der Jugend auf eine neue Grundlage zu stellen. Kommen sie damit auch den tiefen sozialen Strömungen entgegen, so sehen sie doch die Möglichkeit der Volkserneuerung noch nicht im Zusammenhang allein mit den breiten Massen des Volkes, sondern in einer künstlichen Abtrennung der Schüler von den gegebenen und in der Herstellung besonderer Lebensbedingungen, die immer künstlich bleiben — ein Mangel freilich, den jedes Internat notwendig hat. So trägt die Schule, die nicht unmittelbar aus der werdenden Gesellschaft entspringt, auch nicht die Signatur der mit ihr emporkommenden neuen Gefühlswelt und sittlichen Anschauungen, ist nicht Gestaltung ihrer Formkräfte, sondern ist, so sehr sie auch das wesentliche Element des gegen den Mechanismus rebellierenden Lebensgefühls in sich aufgenommen hat, die Schöpfung dieses durch sein argrarisch-patriarchalisch-religiös-nationales Lebensideal gemäß seiner Abstammung bestimmten Menschen Hermann Liez. Er muß als Erzieher den Typus des Aristokraten, des Volksführers, erstreben; sieht doch sein soziales Gefühl, stark wie es ist, die Rettung für die arbeitenden Klassen nur durch patriarchalische Führung. **Und so ist dieses Persönlichkeitsideal, dem die Heime dienen, letzten Endes eher rückwärts als vorwärts gewandt. Patriarchalisch lebt nicht die neue Gesellschaft, patriarchalisch mit eingesetzten Führern nicht die neue Jugend. Autonomie wollen beide.**

Alle Züge dieses Mannes prägen sich seinen Heimen auf. Er war kein Theoretiker und trotz aller Liebe zur Philosophie kein Denker aus der Kraft einer einheitlichen neuen Idee, kein Gestalter nach vorbewußten Zwecken. Eher war er ein Mann der Intuition, der augenblicklichen Entschlüsse und ihrer herrischen Durchsetzung. Ihm eignete ein tollkühner Mut, der mit dem eignen Leben spielte, der ihn in Abbotsholme zum Staunen der Engländer einmal veranlaßte, sich den mit einem beladenen Wagen

durchgehenden Pferden unter schwerster Gefahr entgegenzuwerfen; er war ein unermüdlicher Arbeiter, der glaubte, sich niemals Ruhe gönnen zu dürfen, alles selber machen zu müssen; darum eben kein Organisator der Zukunft. Nichts ist bezeichnender als das Bild, wie der Zug in Bieberstein um die bewußte Ecke kommt, Liez nun im Laufschrift den Berghügel hinunterrast, neben ihm her der Verwalter, dem er jetzt erst seine Anordnungen erteilt! Er war ein Herrscher — auch gegenüber selbst oder von andern gegebenen Gesetzen; oder soll man sagen ein Autokrat? Kam es doch vor, daß er, weil ihm sein Unterricht gefiel, die Schuluhr um eine Stunde zurückrücken ließ und alle Lehrer zu eben solcher Verlängerung ihres Unterrichts zwang! Oder daß er herrisch verlangte, der Zug dürfe nicht abfahren, weil er mit den Aufträgen an den Verwalter nicht fertig sei und — der Zug wartete! Aber über alles hinaus war er ein begeisterter Erzieher, Führer und Kamerad der Jugend.

Das führt zu dem abschließenden Gedanken: Wenn seine Schöpfung der einheitlichen Haltung entbehrt, wenn sie dasteht wie die **lebendig geschauten Impression eines genialen Mannes**, aber ohne ein von großen Ideen getragenes Gemeinschaftsleben, das allein in die Zukunft zeugen, neue Formen schaffen kann, wenn sie nur so von Liez begründet werden konnte, wenn der Zusammenhalt des Werkes so ganz auf seiner Person beruhte, die das eigentliche Wahrzeichen, man könnte paradox sagen, die Gemeinschaftsidee der Heime war, — was soll denn aus ihnen werden, nun er tot ist —? Kann Leben seine Kraft ziehen allein aus der zum Mythos gewordenen Gestalt, aus dem Dogma Hermann Liez?

## 2. Die freien Schulgemeinden.

### a) Wickersdorf.<sup>1)</sup>

Liez hat den Schüler zum erstenmal in ein neues Milieu, in eine gesunde Umwelt, in eine neue gesunde Gesellschaft hineingestellt. Er hat solche Bedingungen der Schule geschaffen, die es ermöglichen, daß der

<sup>1)</sup> Vgl. Gustav Wyneken: Schule und Jugendkultur, Jena 1913; Der Kampf für die Jugend, Jena 1919; Eros, Lauenburg 1921. — Die freie Schulgemeinde, bes. X. Jahrg. Heft 2—4: Klein: „Die freie Schulgemeinde Wickersdorf ein seriologischer Versuch“, Diederichs, Jena. — M. Luserke: Schulgemeinde, Furche-Verlag, Berlin. — Während des Druckes dieses Buches ist erschienen: Gustav Wyneken: Wickersdorf, Lauenburg 1922.

jugendliche Mensch sich losreißt von dem mechanistisch-kapitalistischen Ungeist der körperlichen Gesellschaft und im neuen tätigen Leben selber lebendig wird. Aber erst Wyneken wird der sozialen Welt der Schule ihre soziale Seele geben. Liez hat der Jugend das Glück des Lebens, des natürlichen — um nicht zu sagen, naturalistischen — Lebens geschenkt; erst Wyneken gibt dem Jugendleben seinen ewigen Sinn.

Wer ist Gustav Wyneken?

Seltzam klingt diese Frage für jeden Erzieher. Und doch habe ich es erlebt, daß ich vor Lehrern sprach und fühlte, viele hatten von ihm nicht viel mehr als den Namen gehört und manche auch diesen noch nicht. Der Mann ist verunglimpft worden in der ganzen bürgerlichen Presse, der Schulrevolutionär, der Umstürzler; ein bürgerliches Gericht hat ihn als unsittlich verurteilt, und so steht sein Bild vor vielen. Es ist kaum klarer geworden durch die vielen Impressionen, in denen Freunde seines Werkes es jetzt nach seiner Verurteilung zu zeichnen versuchten. Also besteht doch die Frage: Wer ist Gustav Wyneken?

Von Liez ist Wyneken, der kurze Zeit selber Leiter des Landerziehungsheims Ilfenburg und dann Lehrer in Haubinda war, ausgegangen. Aber von den Landerziehungsheimen trennt ihn eine Unendlichkeit. Man hat leicht den ganzen Gegensatz im Bilde der beiden Männer: des trotz aller sozialen Neigungen im Grunde individualistischen Impressionisten Hermann Liez und des leidenschaftlichen Denkers, des positive Gestaltungen suchenden, geistigen Gesetzmäßigkeiten sich mit bewußtem Willen unterordnenden Gustav Wyneken. Um ebensoviel unterscheidet sich die geniale Impression der Landerziehungsheime von dem sozialen autonomen Organismus der Freien Schulgemeinde.

Vom ersten Tage seines schriftstellerischen Auftretens bis heut hat Wyneken mit geringen Abweichungen die Grundlage seines Denkens bewahrt. Er steht in dieser, der Lehre vom objektiven Geist, stark unter dem Einfluß der Hegelschen Philosophie, die er, von ihren Formeln entkleidet, in ihrem ewigen Wahrheitsgehalt erlebt hat.

Wo ist der objektive Geist? — Er ist nicht von dieser Welt der Sichtbarkeit, er ist schicksalhaftes ewiges Leben, das Leben der ewigen Werte, offenbart als Intellekt in der Sprache und ihrem Wachstum, als Wille im Staat. Es irrt, wer in ihm eine Gegebenheit sieht, einen Schatz von Formen, den man besitzen, den man vererben, den man als Mittel

gebrauchen kann. Der objektive Geist gehört nicht dem einzelnen, dem Individuum, das mit ihm schalten und walten kann nach Wohlgefallen; er ist nicht Schöpfung des einzelnen, sondern der ewige Quell, das Koinon, der wahre Gemeinschaftsgrund, der wahrhafte Sinn unseres menschlichen Seins. Damit erhebt sich die Frage nach der Stellung des einzelnen zu diesem objektiven Geist. Nur er ist Wert, ewige Wirklichkeit, nicht der einzelne in seiner irdischen, naturgegebenen Tatsächlichkeit, in seiner Sonderart und Sonderform. Alle Persönlichkeit hat ihren Wert von ihm. Nur insofern ist sie es überhaupt, als sie ihn verkörpert, ihn in ihrem Tun, ihrer Arbeit offenbart. Es ist ihr Stolz, Gefäß dieses Ewigen zu sein, es sein zu dürfen, zu können, und darauf beruht ihre Würde; es ist ihre Demut, daß sie weiß, sie ist nichts an sich, sondern bedeutet etwas nur als Gefäß. So hat die Persönlichkeit kein Eigenrecht. Der wahre Revolutionär ist nicht der Eigenbrötler, sondern der Vollstrecker des objektiven Willens des Geistes. Besinne dich jeder, der historische Mächte stürzt, ob er es tut um seiner selbst willen oder getrieben vom allein wahrhaften Geist. Nur dieser gibt ihm das Recht! Wie aber wird der einzelne seiner inne? Nicht passiv warten darf er, bis die Gnade der Offenbarung ihm teilhaft wird, sondern wirken muß er und schaffen, ringen um ihn in jedem Augenblick, damit er sich in seiner wahrhaften Menschlichkeit, damit er den objektiven Geist, damit dieser sich ihm entdeckt. Sein ganzes Leben wird zu einem Dienst an den ewigen Ideen, er muß aufhören, sich selbst in seiner irdischen Gegebenheit als Zweck anzusehen, er muß sich fühlen als Organ im Alleben des Geistes, er muß es tun mit Anspannung seines ganzen Willens. Nur wer so dienen kann, stellt mit jeder Schöpfung ein Stück Offenbarung des ewigen Geistes in die irdische Welt. „Das ist unser Begriff von Persönlichkeit: nie passiv sein, sich letzten Grundes beständig kosmisch, ja, sub specie aeterni orientiert haben und dann sich mit Wissen und Willen eingliedern in das Heer des Geistes.“ Es ist eine heilige, wahrhaft religiöse Stimmung in diesem Gedankenbau, der so den Menschen und sein irdisches Sein und Tun überall hinweist auf die Beziehung zum Ewigen, die ihm allein Wert und Sinn verleiht.

Von dieser Grundanschauung aus muß Weyneken zu einer ganz anderen Einstellung allen Schulproblemen gegenüber kommen. Es sei zunächst die Rede von der Stellung der Jugend: mit der Schroffheit, die den dialektischen Denker auszeichnet, hat er betont, daß bisher, soweit wir die



Geschichte zurückverfolgen können, die Jugend ihr selbst fremden Zwecken aufgeopfert wurde. Das war daselbe in der Zeit der Standeserziehung wie in der individualistischen unserer Tage. Die Jugend darf nicht länger der Lernklave der älteren Generation sein, die sie für äußere Ziele erziehen läßt. Denn ist der Mensch wirklich ein Organ der ewigen Ideen, so ist er es in jedem Augenblick und in jeder Stufe seines Lebens. Jede hat ihren Sinn und damit ihr Recht, jede ihre eigene Schönheit, wenn sie diesen ihren Sinn ohne Rücksicht auf äußere Gesichtspunkte und Vorteile erfüllt. Jede ist eine gleichwertige Verkörperung des Absoluten, sofern sie nur mit ganzem Willen danach ringt. Das ist die große Entdeckung der Autonomie der Jugend! Sie hat nichts zu tun mit der naiven Ansicht von einem Jugendparadies, wo jedes Kind tun und lassen kann was es will, noch weniger mit jener schnöden Verdächtigung, als bedeute die Autonomie die Zuchtlosigkeit und Entfesselung aller Instinkte. Sondern daß die Jugend als Jugend gewertet wird, bedeutet die heilige Verpflichtung zum Dienst am autonomen Geist, zur inneren Wahrhaftigkeit, zur Verantwortung allein gegen diese, bedeutet Freiheit als ein Recht, sich selbst zu binden. So ist es richtig, daß ein solcher Lebenslauf der Jugend heroisch genannt werden, daß der natürliche Frohsinn einer solchen Jugend niemals Sinnlosigkeit, immer Gehaltenheit sein muß. Und auch das ist richtig, daß da, wo sie ihr Eigenwesen ohne Rücksicht auf die äußeren Formen der heutigen unlebendigen Gesellschaft voll, in absoluter Reinheit entfalten kann, ihre eigentümliche Schönheit erblüht. Gönnen wir der im Lebenskampf sich verbrauchenden Generation die Freude, in der Jugend die der Menschheit bestimmte Schönheit immer wieder anzuschauen und in diesem Anschauen neue Kräfte zu gewinnen. Die Jugend aber und ihr Bild ist nicht voll, wo sie getrennt bleibt in Knaben und Mädchen. Die Jugend ist eine, ist Mann und Frau. Unsere Generation hat es vergessen, daß der Eros der Quell alles Großen ist. Sie sieht nur die tierische Sexualität, schämt sich ihrer und strebt nach Verschleierung, anstatt sie anzuerkennen und ihr ihren Wert erst zu geben. Denn an sich ist der Sexus weder sittlich noch unsittlich, weder gut noch schlecht, ist eine Naturtatsache, die einfach hinzunehmen ist. Erst die menschliche Liebe, erst die Gesinnung adelt die sexuelle Betätigung, ihre Abwesenheit wirft den Menschen zur Tierheit herab. Wohl gibt es solche Sexualität ohne Liebe, und sie ist verächtlich, kaum aber gibt es wahrhafte schöpferische

Liebe ohne Sexualität, und es ist dann gleichgültig, ob sie dabei ist. Weg also mit der falschen Prüderie, mit einer Erziehung, die den stärksten Trieb des Menschen unterdrückt oder mindestens nicht anerkennt, hin zu einer neuen Jugend, in der diese edelste Kraft, der Eros, in der gegenseitigen Einwirkung der Geschlechter sich entfaltet, in der die positive Kameradschaft erblüht im liebebeflügelten gemeinsamen Ringen um die ewigen Werte. Nicht Erziehung zum Mädchen, nicht Erziehung zum Knaben, sondern bei aller Verschiedenheit der Geschlechter Kameradschaft derer, die sich durch gleiches Ringen gleichwertig machen: Autonomie der ganzen Jugend im Streben nach Erfüllung ihres Sinnes.

Anders wird auch die Stellung des Lehrers in diesem pädagogischen System. Vielleicht zeigt sich hier am tiefsten die Eigenart Wynekens. Denn hier spricht er sein persönliches Erleben aus, hier findet er für sein ganzes Leben und Tun den Schlüssel. Es ist der Eros, der Lehrer und Schüler, der Führer und Gefolgschaft, der Meister und Jünger verbindet, und nie ist es anders gewesen, wo immer Erziehung großen Stils in der Welt war. So greift er über die Jahrtausende zurück, so läßt ureigene Erfahrung in ihm den tiefen Geist platonischer Pädagogik wieder erstehen. Was soll ein Lehrer, der den Schüler als Objekt stofflicher Belehrung durch direkte Befehlerei behandelt, ohne an seine Seele auch nur rühren zu wollen, was schließlich auch ein Lehrer, der es fertig bringt, das Kind in eine gesellschaftliche Umgebung hineinzupassen, es zu sozialisieren! Steht dieser „soziale“ Lehrer auch viel höher als jener „individuelle“, so sind sie doch beide aufgehoben im Typus des „genialen“ Lehrers, der „wirklich in den Wesenskern der Menschen hineinwirkt und eine wirkliche Wiedergeburt, eine seelische Neuschöpfung des Menschen hervorruft“. Das Medium einer solchen Erziehung „ist der Eros“. Wir wissen, wie es Platon im Gastmahl und im Phaidros ähnlich darstellt: Der reife Eros des Mannes wird angezogen von der Schönheit des Knaben, und er begehrt, in ihm zu zeugen, seine Seele emporzureißen zu den Höhen der Ideen, die er schaut, und was er so zeugt in der Seele des Knaben, das pflegt er mit ihm gemeinsam, „so daß sie viel engere Gemeinschaft als die durch Kinder miteinander haben“. Der Liebe des Mannes aber kommt die Liebe des Knaben entgegen, auch er wird getrieben — besonders in der Zeit der Pubertät, wo alle jugendlichen Kräfte aufwärts quellen! — sich dem geliebten Führer vertrauensvoll hinzugeben. Wir alle haben es schon er-

lebt, daß es kein Band auf Erden gibt, das Menschen stärker zusammenkettet als das gleiche Ringen um geistige Werte, um menschliche Würde. In diesem tiefen Sinne war Wyneken Lehrer, war er Führer. Das bezeugen die Knaben seiner Kameradschaft, das bezeugen die Lehrer der freien Schulgemeinde. Es ist tieftraurig, daß diese volle vertrauensvolle Hingabe des Mannes an zwei von allen andern Lehrern schon aufgegebenen Knaben, die er mit erzieherischer Genialität emporgerissen hatte, von einem eifersüchtigen Menschen ausgenutzt wurde, um sie einer unverständigen kleinbürgerlichen Öffentlichkeit preiszugeben. Nicht auf die Außenseite aber kommt es an, sondern auf die Gesinnung; nicht auf die „Tatsachen“, sondern auf ihre „Begehung“, und die hat sicher nicht gefehlt. Solch eine Erziehung, die die volle Hingabe von Lehrer und Schüler an die Ideen bedeutet, hat eine religiöse Weihe. Erziehung in diesem Sinne ist Gottesdienst; man könnte in des Wortes tiefster Bedeutung von dem Priestertum des Lehrers sprechen.

Anders auch sieht Wyneken die Stellung der Familie zur Schule. Gewöhnt, alles an dem Maßstab des absoluten Geistes zu messen, muß er die von konventionellen Formen beherrschte bürgerliche Familie zu leicht befinden, muß er sehen, daß sie mit all ihrer doppelten Moral nicht die geeignete Umgebung für eine Erziehung zu absoluter Wahrhaftigkeit ist. Er erinnert einmal an die Konfirmation und stellt dann etwa die Frage: Wenn ein Kind erklärt, daß es diese religiöse Bindung aus inneren Bedenken nicht eingehen kann, wenn es daher die Konfirmation ablehnt, was wird dann bei der Familie stärker sein: das Gefühl der Verantwortung gegen das Kind und seine innere Wahrhaftigkeit oder aber der Gedanke an gute Nachbarn, getreue Freunde und dergleichen, die einen solchen Bruch der Formen aus Nachgiebigkeit gegen ein unreifes Kind sehr übel vermerken würden? Es ist kein Zweifel, wie in der Mehrzahl der Fälle die Entscheidung fallen würde. Wenn es aber so ist, hat dann nicht Wyneken recht, die Familie von der Erziehung auszuschließen und den Eltern jenes bittere Wort entgegenzuhalten, daß die Kinder nicht ihr Privatbesitz seien, ein Wort, das ihm viele Feinde gemacht hat! Denn es ist ja seine Meinung: Kinder gehören dem objektiven Geist und dem, der ihm allein dient, dem genialen Lehrer und Erzieher. Würde die Familie diesem Dienst sich weihen, wäre das möglich, würde sie den Mut aufbringen, die Kinder in ihrer Wahrhaftigkeit unangetastet

zu lassen — dann würde auch Wyneken ihr gern die Erziehung anvertrauen.

X  
Neu wird damit der Begriff der Schule. Die Schule ist die Lebensstätte der Jugend mit ihren Führern, die Stätte, in der sie sich rein und ausschließlich dem Dienst am objektiven Geiste weihet. Sie hört auf, eine Anstalt zu sein, in der die Jugend im Grunde nichts zu sagen, sondern nur zu lernen hat. Sie wird zu einer Stätte, in der diese das tragende, zeugende, schöpferische Subjekt der Gestaltung ihres eigenen Lebens wird. Sie tut es in Freiheit vor eigener Verantwortung und Wahrhaftigkeit. Diesen Geist müssen alle Formen, muß der ganze Unterricht widerspiegeln. Sie ist Kulturschule, die Stätte der „Jugendkultur“. Kein Wort im ganzen pädagogischen System Wynekens hat so viel Mißverständnis erregt und Ablehnung erfahren wie dieses. Wie soll es eine Kultur der Jugend geben? Ist Kultur nicht die objektive Leistung vollentwickelter Menschen? So hat man gesagt. Immer liegt hier die alte Auffassung zugrunde, daß die Jugend nur „Mittel“, nicht Selbstzweck sei, und des weiteren, daß Kultur nicht Entwicklung und Leben, sondern abgeschlossene Gegebenheit bedeute. Welcher Widersinn soll eigentlich darin liegen, wenn man das Wort „Jugendkultur“ nun so umschreibt: Es ist die Schule die Stätte der sich im Dienst am objektiven Geist zugleich mit ihren Führern kultivierenden und damit Kultur schaffenden Jugend!? Eine solche auf geistige Autonomie gestellte Schule duldet keine Bevormundung durch irgendeine äußere Macht. Sie muß frei sein von der Herrschaftsinstitution des Staates, der immer in der Schule bestimmte Zwecke verfolgen wird, denen er bewußt oder unbewußt die Kultur unterordnet, frei von der Kirche, frei auch von dem Einfluß politischer Parteien, sie muß eine „Freie Schulgemeinde“ sein.

Wenn man nach diesem kurzen Aufriß von Wynekens Gedankensystem nach dem alten Schema fragt: Welches ist eigentlich sein Erziehungsziel?, so kann man antworten, daß ihm selber freilich ein Bild des Jugendlebens vorschwebt, daß er es aber nicht aus irgendeinem Dogma herleitet, sondern daß er seine Entfaltung in Wickersdorf gesehen und nur die Linien weitergezogen hat. Nicht Theorie, sondern Erfahrung im letzten Sinn ist dieses „Ziel“. Und so fällt es zusammen, um im Schema zu bleiben, mit dem „Erziehungsmittel“, dem Gemeinschaftsleben. Aber dabei zeigt sich, daß dieses Schema hier grundfalsch wird. Das Gemeinschaftsleben der Jugend

als Dienst an den ewigen Werten ist als erfülltes Leben jenseits aller Teilung in Mittel und Zweck, in Materie und Geist. Es ist, wie es sein soll, und es soll sein, wie es ist. Seine Erscheinung ist demnach adlige Schönheit.

Das muß in allen Einrichtungen zutage treten. Die „Schulgemeinde“ ist die vorzüglichste unter ihnen. Sie ist die Lebensader, die Ausdrucksform, das Ausspracheorgan der autonomen Wickersdorfer Gemeinschaft. Man hat sie in unsere Schulen, die gar keine Lebensgemeinschaft, gar keinen allen Schülern und Lehrern gemeinsamen Inhalt haben, verpflanzt: Wynneken wollte mit Hilfe dieser Einrichtung die Schulen durch den Geist der Jugend revolutionieren; diese „Schulgemeinden“ mußten eingehen, und es ist nicht einmal schade um sie, weil sie Formen ohne Seele und Wesen waren und weil die Führer fehlten, die es wecken konnten. Man hat sie verwechselt mit Demokratie der Schüler, die sich gegen die Lehrer wenden könne und müsse. Nichts aber ist ferner dem Wickersdorfer Gedanken der Jugend mit ihren Führern. Man hat abgestimmt, als ob in einer Gemeinschaft die Überzeugung, auf der sie allein ruht, durch Abstimmung festzustellen oder gar zu erzeugen wäre, während doch Einstimmigkeit, ein gläubiges Sichunterwerfen unter den wahren Geist, allein Gemeinschaft bedeutet. Man hat die Schulgemeinde als Staat im kleinen einrichten wollen, mit Schülergericht und allen Institutionen der Welt der Erwachsenen und hat so die Autonomie verraten. Wickersdorf ist kein Analogon eines Staates, in Wickersdorf kennt man kein Gericht. Denn alle Gemeinschaft beruht auf dem geglaubten Wert ihrer Glieder, sie kennt nicht Recht und Unrecht, das andere uns geben, sondern Wert und Unwert, den jeder sich selbst durch Dienst erwirbt; sie kennt nicht Strafe, die den einzelnen ausstößt, sondern Sühne, die die innere Wahrhaftigkeit der Gesamtheit, die sich für alle ihre Glieder verantwortlich fühlt, wieder herstellt. — Neben der Schulgemeinde stehen — nächst ihr die bezeichnendste Form Wickersdorfer Lebens! — die Kameradschaften, die Lehrer und an sie sich anschließende Schüler zusammenfassen. So verlockend es wäre, auch in ihrer soziologischen Struktur die eigenartige Auswirkung des Gemeinschaftsgedankens festzustellen, — hier sei nur auf die Bezeichnung „Kameradschaft“ hingewiesen. Sieß hat „Familien“, Wynneken „Kameradschaften“. In diesem Wort liegt die Ablehnung jeder Nachahmung der Familie, es liegt darin die Betonung des Geistes als des Elements der Gemeinschaft, des Geistes, um den sie alle als Kameraden einander helfend ringen.

Auch der Unterricht ist durchdrungen von der tiefsten Besinnung über den Beruf des geistigen Lebens. Unmöglich, daß hier persönliche Erlebnisse oder Gefühle zur Ablehnung oder Bevorzugung von Fächern führen; unmöglich, daß hier sekundäre Verbesserungen der Methode, etwa die Frage der Quellenbenutzung oder des Heimatunterrichts anders als aus dem zentralen Gesichtspunkt entschieden werden. Der aber besagt, daß aller Unterricht dazu da ist, auch seinerseits das Erlebnis der Wahrheit zu vermitteln, den Sieg des Geistes in der vielfachen Verschlungenheit seiner irdischen Wege anschauen zu lassen, ebenfalls Dienst an Geist zu sein. In der Gesinnung aber liegt sein Wesen. Und diese führt weit ab von aller Dogmatik, die autoritativ diese oder jene Werte setzt, die in blinder Ehrfurcht bestaunt werden müssen; weit ab ebenso von leichtfertiger Kritiksucht und unbesonnenem Urteil. Auch er hat Haltung, und diese vereint beides: Ehrfurcht vor den durch die Gemeinschaft anerkannten Werten und Entscheidung auf Grund ernster Arbeit.

So muß der Aufbau des Unterrichts der Dialektik des Geistes folgen, wie sie sich wiederholt im Leben jedes einzelnen, beginnend im Unbewußten, aufsteigend bis zum Bewußtsein seiner selbst. So wird dem Kind bis IV die Gesamtheit der Welt in ihrem objektiven Bestand geboten zum Schauen, zum Beobachten, zur Erringung eines Schatzes von Vorstellungen, so führt die Mittelstufe ein in die unterschiedenen Betätigungsweisen und Reiche des Geistes, so muß die Oberstufe in neuer Synthese das naive Weltbild des Kindes zur bewußten, wissenschaftlich begründeten Weltanschauung erheben. Darin liegt die Einheit der Kulturschule, die wahrlich etwas anderes ist, als eine Sammlung auseinanderfallender Begabungstypen. Die Art, wie der Unterricht sich subjektiv aufbaut, wie die Jugend sich hineinarbeitet in das ewige Sein des Geistes, ist dem Wesen des Kindes gemäß, ist keine technische Lehrermethode. Berthold Otto wird bewußt herangezogen, und der Rhythmus der kindlichen Entwicklung gegenüber allem geradlinigen Fortschreiten der Pensumschule eindringlich begründet und betont.

Dieses ganz vom Geist durchdrungene Leben der Wickersdorfer Gemeinschaft ist in dem Zusammenklingen von Sein und Sinn, von Form und Seele an sich nur möglich als Leben in künstlerischer Geschlossenheit, als künstlerische Gestaltung. So ist denn wirklich das Verhältnis zur Kunst die Seele Wickersdorf. Kunst freilich nicht als Mittel der Unterhaltung oder des subjektiven Genusses, Kunst nicht als Mittel einer künstlerischen

Erziehung, sondern einzig und allein als Erlebnis des Geistes der Gemeinschaft in schöpferischer Arbeit. Die Musik Bachs, Bruckners und Halmes löst es am tiefsten aus. Mit ihr beginnt folgerichtig der Tageslauf. Solche unvergleichlich hohe Kunstauffassung gibt in Luserkes Aufführungen auch das in unsrer Zivilisation zur Schaustellung von Schauspielerleistungen entartete Theater seiner Bestimmung wieder. „Die Aufführung zeigt gleichsam nur die durch ein Zauberwort in eine andre Welt und seelischere Sphäre entrückte, verwandelte Gemeinschaft selbst.“ Sie umfaßt Zuschauer und Spieler; ihr Geist lebt im Spiel.

Wie ist die Wirklichkeit in Wickersdorf? — Ich möchte nicht auf Einzelheiten eingehen. Aber ich möchte sagen, daß sich wohl keiner, der einmal hinauskommt, den tiefen Eindruck der Schulgemeinde — nehmt alles nur in allem! — entziehen kann. Dort oben ist Kultur, dort oben ist Stil, ist Ehrfurcht. Man komme, um etwas ganz äußerliches zu erwähnen, in den Eßsaal, beobachte, wie ohne jeden Befehl sich von selbst musterhafte Ruhe und Ordnung einstellt, man komme in den getäfelten Musikraum, der nirgends eine Stilllosigkeit aufweist, sehe die Schulgemeinde, Knaben und Mädchen, sich lagern und voll Andacht der Musik Halmes zuhören — dies ist vielleicht der stärkste Eindruck der Einheitlichkeit der Schulgemeinde! — man komme zum Sportplatz, der so wundervoll auf der Höhe liegt, und sei Zeuge der Einwirkung der älteren auf die jüngeren Kameraden, die beim Spiel so gerne streiten: „Es kommt nicht darauf an, daß du recht hast, du mußt vertrauen, daß dich niemand betrügen will“ usw., vor allem aber betrachte man die einzelnen, die so wunderschön frei in ihrer Haltung und ihrem Verhalten zu den Gästen sind: gleich entfernt von unterwürfiger Dienstbesessenheit wie von affektierter Gleichgültigkeit, so ganz natürlich und selbstsicher, Knaben wie Mädchen. Dann kommt man zu dem Schluß, daß Wickersdorf ein lebendiges Wesen mit Traditionen ist, nicht ein Werk, das mit seinem Meister untergeht.

So sehr ich also zugebe, daß Wickersdorf als Einzelgestalt groß und vorbildlich ist, so ist es eben Einzelgestalt, Kunder der Zukunft, nicht diese selbst. Es ist der Weg der bürgerlichen Jugendbewegung bis zum hohen Meißner, dessen Formel ja Wyneken prägte. Daher diese zwar unendlich tiefe, aber ganz geistige Einstellung, daher noch die Absonderung von dem lebendigen Strom der gesellschaftlichen Entwicklung, dieser Gedanke der Schaffung einer Insel neuer Kultur. Es ist eine wundervoll geschlossene

und trotz mancher Schatten, die ich wohl gesehen habe, in ihrer Abgeschlossenheit heilige Welt; ich glaube fast, Wyneken will auch nicht, daß sie mehr — er würde wohl sagen, „weniger“ — sei.

Wyneken ist zweifellos der gewaltigste pädagogische Anreger der Gegenwart. Durchdrungen von tiefsten Ahnen des gesellschaftlichen Werdens entreißt er die Schule dem öden seelenlosen Mechanismus des Lernbetriebs und führt sie über den romantischen Individualismus hinauf zu ihrer tiefen unvergänglichen Bedeutung. Sie ist die Lebensstätte der Jugend mit ihren Führern, sie ist autonome Gemeinschaft und ihr Sinn fern allen äußeren Zwecken allein der der Kultur, als des Dienstes am Geist.

#### b) Die Odenwaldschule.

Die Einseitigkeit eines allein dem Geiste geweihten Lebens, die mit Wickersdorfs Größe notwendig verbunden ist, führt zu einer Selbstkorrektur schon im Gebiet der freien Schulgemeinden selbst. Muß man auch zugeben, daß damit in den folgenden Gründungen die unvergängliche Seele von Wickersdorf nicht mehr lebt, so liegt doch eine Notwendigkeit in der Entwicklung, die wir in der Odenwaldschule sehen. Der hohe Stil von Wickersdorf hat etwas Einmaliges, das nur möglich ist in einer bewußten Loslösung von dem Leben der umgebenden Gesellschaft, nur möglich ist durch die ungewöhnliche Kraft der dort wirkenden Persönlichkeiten. Die neuen Gründungen werden sich diesem Leben nicht entziehen können und wollen. Die Autonomie der Jugend, ihre Entfaltung nach einem Gesetz, die in Wickersdorf vielmehr Bindung an dieses *κοινόν* einer geistigen, idealen Haltung als Freiheit besagt, wird viel realer als umfassende Selbstverwaltung gesehen. Gemeinschaft ist nicht mehr Idee und Aufgabe, sondern das wirkliche sich seinen Bedürfnissen gemäß immerfort neu ordnende Leben zusammen arbeitender junger Menschen. Das ist ganz im Sinne der werdenden, wie wir sehen werden, real orientierten Gesellschaft. Die Stätte der Jugend wird damit die Stätte ihrer Anregung, das Feld ihrer Betätigung. Die Frage der Schule wird zur Frage der besten Gestaltung der persönlich-menschlichen und der sachlichen Umwelt der Kinder.

Welche Ansätze zeigt die Odenwaldschule in dieser Hinsicht?



1. Die persönlich-menschliche Umwelt hat den denkbar größten Reichtum. Alle Lebensalter von dem kleinen Kind, das noch der Kinderpflegerin bedarf, und dem Kind im Spielalter (Kindergarten) an bis zu den erwachsenen Schülern und Schülerinnen und schließlich auch den im verschiedensten Alter stehenden Lehrern und Lehrerinnen leben hier zusammen. Beide Geschlechter, unter den Schülern und unter den Lehrern, sind gleichberechtigt und gleichverpflichtet.

Die Odenwaldschule ist zweifellos die einzige Schule in Deutschland, die wirkliche Koedukation hat. Man könnte noch an Wickersdorf denken, aber bei dem Vergleich beider Anstalten springt ein Unterschied ins Auge. Auch in Wickersdorf ist diese Einrichtung auf den Einfluß von Geheeb zurückzuführen, der sie als Mitgründer von Wickersdorf im Gegensatz gegen den andern Brauch der deutschen Landerziehungsheime einführte, während Wyneken, der spätere Leiter von Wickersdorf, die Durchführung dieser Idee mindestens nicht für unbedingt notwendig hielt. So schön sich auch das Zusammenleben der Geschlechter dort entfaltet hat, eine gewisse äußere Trennung ist immer bewahrt worden. Die Mädchen haben ihr eigenes Gebäude, das sogenannte „Herrenhaus“, das für die Knaben von einer gewissen Tageszeit an nicht mehr geöffnet ist. Auch wird von genauesten Kennern Wickersdorfs behauptet, daß Knaben und Mädchen in Wickersdorf zwar gleichberechtigt, aber nicht in gleicher Weise bestimmend seien, daß vielmehr die Knaben den Ton und Stil im wesentlichen angäben. Natürlich liege keine Absicht vor, aber das habe sich so herausgebildet. In der Odenwaldschule bestehen keinerlei äußere Scheidungen. Knaben und Mädchen wohnen in den einzelnen Häusern Zimmer bei Zimmer, besuchen sich, wann sie wollen, ohne daß irgendwie eine Aufsicht geübt wird. Man hat volles Vertrauen zu den Kindern, so gewagt das scheinen mag, und bisher ist es nicht ein einziges Mal getäuscht worden. Soviel ich in der kurzen Zeit beobachten konnte, ist das Verhältnis zwischen den Geschlechtern einfach und natürlich wie in einer Familie. Paul Geheeb sagt über die bisherigen Erfahrungen: „Nachteile irgendwelcher Art haben wir aus der Koedukation nirgends herleiten können. Oder wäre es als Nachteil zu bezeichnen, daß unter den Kindern an die Stelle der Autorität der Körperkraft, wie sie in Knabenschulen zu walten pflegt, bei uns gewisse weniger handgreifliche Mächte treten? Aber auch nicht von einem effeminierenden Einfluß der Mädchen oder auch nur der Lehrerinnen auf

die Knaben kann die Rede sein. Ein weichlicher Knabe ist ja bei den Mädchen ebenso unbeliebt wie ein burchikoses Mädchen bei den Knaben. Darin besteht gerade das Wunderbare der gegenseitigen Beeinflussung der Geschlechter, daß der männliche Einfluß im Mädchen die gesunde Entfaltung der weiblichen Eigenart hervorlockt und umgekehrt, — die Wirkung der Koedukation auf die Eigenart der Geschlechter also keineswegs eine nivellierende, wohl aber — im Sinne körperlicher und geistiger Gesundheit — ausgleichende ist.“ Er weist mit Recht darauf hin, daß die angeblich ungünstigen \*Erfahrungen, die an anderen Stellen gemacht sein sollen, jeder Beweiskraft entbehren, weil es ja eigentliche Koedukation nirgends, auch in Amerika nicht, gebe, daß vielmehr hier eine Verwechslung von Koedukation und Koinstruktion, dem bloß gemeinsamen Unterricht, vorliege. Die dabei gemachten Erfahrungen stehen ja auch wirklich unter ganz anderen Bedingungen; denn hier bleiben die Kinder für den größten Teil des Tages doch dem Einfluß eines gerade in sexuellen Fragen vielleicht sehr spießerhaften bürgerlichen Milieus ausgesetzt, so daß die gemeinsame Schule für sie eine gewisse Sensation bedeuten kann.

Sämtliche Schüler und Lehrer bilden zusammen die **Schulgemeinde**, die für das gesamte Leben der Anstalt das allein verantwortliche und bestimmende Organ ist. Hier sind, anders als in Wickersdorf, wo es ein abgestuftes Stimmrecht gibt, die Erwachsenen und die Kinder vollkommen gleichberechtigt. Sie ist eine interne Veranstaltung, zu der Gäste keinen Zutritt haben. Mir ist aber von Schülern und Lehrern versichert worden, daß es sich hier nicht um eine Spielerei handelt, sondern daß die Schulgemeinde ganz entscheidend für alle Veranstaltungen und Einrichtungen der Schule ist, daß die Schüler niemals Mißbrauch mit der ihnen gegebenen Macht treiben. Der Leiter der Anstalt, der doch nach außen allein für alles verantwortlich ist, kann es wagen, die Leitung der Schulgemeinde Schülern zu überlassen, kann es wagen, sich Mehrheitsbeschlüssen ohne weiteres zu unterwerfen.

2. Wie hier die menschliche Umwelt fast unmerklich an die Stelle bewußt gezollter Erziehungsmaßnahmen tritt, so fängt auch die Organisation des Unterrichts wirklich an, gleichbedeutend mit der Gestaltung der Umgebung zu werden. Das Leben, das sich hier abspielt, ist einerseits Bildungsgelegenheit für die Kinder und andererseits der Boden, auf dem, die Aufgabe, in deren Dienst und Erfüllung sie ihre Kräfte auswirken. Immer

sind die älteren Menschen, die Lehrer, nach beiden Richtungen hin als Helfer bereit: als Helfer zum weckenden Erlebnis und zur gestaltenden Arbeit. Daher geben sie nicht, wie in anderen Heimen, eine übergroße Anzahl von Stunden, sondern sie stehen eben den Zöglingen zur Verfügung. Sie deuten ihnen die Umwelt, sie helfen ihnen, sie zu formen. Zu dieser Umwelt, in der die Kinder heranwachsen, gehört die Natur und das Menschenwerk in Garten, Werkstatt und Studierzimmer. Dieses letzte — so könnte man sagen — tritt hier an die Stelle des wissenschaftlichen Unterrichts. Es gibt englische, französische, deutsche, mathematische, physikalische usw. Zimmer mit entsprechenden Büchereien und Apparaten, die jederzeit benutzt werden können. In ihnen findet auch der betreffende „Unterricht“ statt. Dieser Unterricht ist die hier jedem gegebene Lerngelegenheit. Denn kein starrer Stundenplan beherrscht das geistige Leben der Kinder. Es wird ihm dadurch Nahrung gegeben, daß die Lehrer diejenigen Kurse, die sie im kommenden Monat halten wollen, vorher ankündigen, und daß die Schüler sich frei dazu melden können. Der ganze Stoff der einzelnen Fächer ist nämlich in eine Anzahl von Stufen eingeteilt, also könnte z. B. Französisch in 10—12 aufeinanderfolgende Abschnitte zerfallen. Wer Stufe 6 hinter sich hat, wird jetzt Stufe 7 mitnehmen, falls sie angekündigt ist. Wird der für sie passende, an den vorigen anschließende Kursus nicht unmittelbar danach veranstaltet, so tritt in dem Studium dieses Faches für die Schüler eine Pause ein, die pädagogisch durchaus günstig wirken soll. Sie nehmen dann andere Kurse und gewinnen so immer durch die Beschränkung auf nur zwei Arbeitsgemeinschaften eine ungemein fruchtbare Konzentration. Haben sie sich gemeldet, so sind sie damit die Bindung eingegangen, die von ihnen gewählten zwei wissenschaftlichen Kurse einen Monat lang jeden Tag zu besuchen. Werden für sie passende Kurse nicht gehalten, so können ältere Schüler auch ganz für sich arbeiten. Alle übernehmen der großen Erziehungsgemeinschaft gegenüber, in der sie leben, die Verpflichtung, wirklich stramm zu arbeiten. Denn sie müssen am Schluß jedes Monats der Schulgemeinde über die geleistete Arbeit Rechenschaft ablegen und können, wenn ihre Leistungen nicht befriedigend ausgefallen sind, zur Wiederholung des Kurses angehalten werden. Denn außer dem Sprecher des Kurses berichtet auch der Lehrer über die Arbeit der Schüler. Diese Organisation ist wirklich auf die Erweckung und Befriedigung des natürlichen menschlichen Wissenstriebes durch

die Gestaltung der Umwelt angelegt. Denn hier hört der äußere Zwang zum Lernen von allerlei Wissenschaft, der die Kräfte nicht weckt, sondern vielfach geradezu unterdrückt, gänzlich auf. Individuelle Anlagen können erwachen und entwickelt werden; das unsinnige Vielerlei des Wissensstoffes und der unnatürliche Wechsel von Sach zu Sach (5—6 mal an einem Vormittag) ist zugunsten einer sinnvollen Konzentration der auf einmal zu bewältigenden Aufgaben aufgehoben. Dazu schützt die umgebende Gemeinschaftswelt, der der einzelne verpflichtet ist, vor userlosem Individualismus und geistig einseitiger Verirrung.

Noch in einer Hinsicht ist die Art, wie hier die Umwelt als Bildungsmittel herangezogen wird, bemerkenswert. Ich sehe ab von dem ästhetisch ungemein erfreulichen Eindruck, den diese einzelnen sich wunderschön in die Landschaft einfügenden Häuser äußerlich und innerlich machen und der auf die jugendlichen Gemüter sicher sehr stark wirkt; ich möchte vielmehr hervorheben, daß hier ein Fehler, den die andern Heime haben, bis zu einem gewissen Grad vermieden ist. Jene Heime sind einsame Inseln im Leben der Gegenwart, zu dem sie infolge ihrer insularen Lage nur schwer Beziehungen unterhalten können. Mögen sie darum noch so viel verschiedene Lebensformen aufweisen, der Kreis bleibt eng und beschränkt. Diese Anstalt liegt nicht allzu weit von Kulturstätten ersten Ranges, wie Darmstadt, Mannheim, Heidelberg usw., und hält auch die Beziehungen zu ihnen aufrecht. Sie legt Wert darauf, den Kreis von Menschen, der in ihr arbeitet, so angeregt wie möglich zu gestalten, und hat deswegen die eigenartige Einrichtung der Gastlehrer geschaffen, eine Einrichtung, die auch nach der Seite fruchtbar ist, daß sie pädagogisch interessierten Männern und Frauen einen mehr als flüchtigen Einblick in den Betrieb gestattet.

Es ist der Weg zur „Gemeinschaftsschule“, der hier innerhalb der Begrenzung der Heime beschritten wird.

#### c) Die Freie Schul- und Werkgemeinschaft.

Noch ein Schritt weiter zur realistischen Formung dieser Schulart im Sinne der neuen in der Werkarbeit sich gestaltenden Gesellschaft will die Freie Schul- und Werkgemeinschaft sein, wie sie in einer Denkschrift des Preussischen Ministeriums des Innern gezeichnet wurde und zuerst in Dreilinden bei Potsdam unter Bernhard Uffrechts Leitung erstanden ist, von wo sie kürzlich nach Lehlingen verlegt wurde. Hier tritt einmal die

in Wickersdorf erst in letzter Zeit gepflegte produktive Werkarbeit der Gemeinschaft stark in den Vordergrund; dann aber stellt sie sich dem Werkgedanken folgend insofern in einen bewußten Gegensatz zu W., als sie es ablehnt, eine endgültige Haltung zu den Problemen des Lebens einzunehmen und sich vielmehr immer neuer aus Erfahrung entspringender Entscheidung offen hält.<sup>1)</sup> Die darin liegende Ansicht, daß W. von einem sterilen, aus Verehrung des deutschen Idealismus entsprungenen Dogmatismus beherrscht sei, scheint mir freilich unrichtig. Ist doch der objektive Geist niemals abgeschlossen, sondern vielmehr schicksalhafte Bewegung des geistigen Lebens.

Die Grenze der von dem flutenden Leben der neuen Gesellschaft mindestens äußerlich abgeschlossenen Schulgemeinde ist freilich trotz aller inneren Annäherung an deren Geist nicht zu überschreiten. Sie bleibt künstliche, bleibt Ausnahmegestaltung. Erst in der Umgestaltung der allgemeinen Massenschule zur Lebensstätte wird die werdende Gesellschaft die notwendige Kulturform ihrer Jugend schaffen.

### 3. Die Waldorf-Schule.

In den Zusammenhang der Schulen neuer Gesinnung, neuer Weltanschauung stellt sich die Waldorf-Schule in Stuttgart, die unter der geistigen Leitung Dr. Rudolf Steiners, des Führers der Anthroposophen, steht. Und wirklich gibt es kaum jemand, der sich schon vor dem allgemeinen Umschwung der Gesinnung stärker als Steiner dem materialistischen Zeitgeist entgegengestellt hat. Ausgehend von dem Verständnis Goethescher Geistesart hat er nach und nach seine Geisteswissenschaft ausgebildet und eine ganze Kosmologie aus einer neuen Menschenerkenntnis aufgebaut, die den Menschen als Ganzheit, als Einheit zum Ausgangspunkt nimmt.

Unsere Zeit geht in ihrer geistigen Struktur auf Galilei, Kopernikus, Giordano Bruno zurück. Der Geist dieser Männer ist in die Wissenschaften eingedrungen und hat allmählich die gesamte Vorstellungsweise des Gegenwartsmenschen ergriffen. Das Weltbild unsrer Menschheit ist ein naturwissenschaftliches. Das Mittel, mit dem sie es erringt, ist der Intellekt. Dieses Weltbild mag angehen, so lange es nur die Wissenschaft beherrscht. Da es aber die Tendenz hat, sich universell auszugestalten, führt es zur

<sup>1)</sup> Bernhard Uffrecht: Die Freie Schul- und Werkgemeinschaft. Berlin, Schwetschke und Sohn. O. J.

Ausschaltung des Menschen. Denkt man sich eine rein naturwissenschaftliche Entwicklung etwa vom Kant-Laplace'schen Urnebel bis zu dem unvermeidlichen Wärmetod, so steht der Mensch mit seinen Idealen mitten drin und muß zu der Überzeugung kommen, daß alle Moral, Religion, alle höheren Gedanken und Gefühle nur Illusion sind. Diese naturalistisch-intellektualistische Denk- und schließlich auch Empfindungsweise ist eingedrungen in die Erziehung. Trotzdem erziehen wir auch durch religiöse Vorstellungen. Aber das Nebeneinanderwohnen beider, der naturwissenschaftlichen und der religiösen Vorstellungen, die an sich nicht zusammenstimmen können, in ein und denselben Menschen führt zu jener uns allen bekannten inneren Unwahrhaftigkeit unsrer Kultur. Die konsequent naturwissenschaftliche Pädagogik Spencers z. B. kann folgerichtig nur dazu kommen, den Menschen zu einem bloßen Stück kausal funktionierender Natur zu machen. Der Gang ist eben der: „Erst wirft man theoretisch das Menschliche aus dem Menschen heraus und dann macht man praktisch den Menschen zu einem Wesen, das nicht das Menschliche, sondern den Kausalzusammenhang verwirklicht.“<sup>1)</sup> Der Intellektualismus ist aber, wie man heute fühlt, ohnmächtig gegenüber den tiefsten Bedürfnissen und Impulsen des Menschenwesens. Er redet, redet Allgemeinheiten, stellt Prinzipien und Programme auf, sieht aber gar nicht die tatsächlich bestehende innere Lebens- und Weltwirklichkeit. Er nennt sich praktisch, behauptet mit den gegebenen Verhältnissen zu rechnen, nennt alle, die nicht ebenso denken und urteilen, Utopisten. Aber gerade diese Praktiker, die sich ihm verschrieben haben, bleiben mit ihren sterilen Denkgewohnheiten von allem in die Zukunft hineinwirkenden Leben abgetrennt, machen sich aus diesen in die Wirklichkeit nicht hineinreichenden bloßen Begriffen ein Gespinnst, bleiben weltfremd und sind die eigentlichen Utopisten. Eingeschlossen in die sinnliche Welt finden sie in ihr die Grenzen ihres Erkennens. Folgerichtig dürften sie nicht über diese hinaus zu geglaubten Ideen gehen, wie es die Philosophie Kants tut.

Nur Menschenerkenntnis, wie die Anthroposophie sie gewährt, kann in diesem Dilemma Erlösung bringen. Sie macht nicht halt an den Grenzen der sinnlichen Welt, sondern führt durch Konzentration und Meditation, durch Übung der geistigen Kräfte zur Erkenntnis übersinnlicher Welten, zu Imagination, Inspiration und Intuition.

<sup>1)</sup> Goetheanum, Jahrgang I, S. 169 ff.: Stein, Menschenerkenntnis als Grundlage der Pädagogik und Didaktik.

Kunstaussdrücke einzugehen, kann man sich doch leicht ein Bild davon machen, was mit dieser Erkenntnis gemeint ist. Immer wieder erinnert Steiner an Goethes „gegenständliches Denken“. Wie Goethe die Urpflanze nicht als abstrakten Begriff meinte, etwa als Gesetz der Entwicklung, sondern sie anschaulich als Verkörperung der pflanzlichen Bildkräfte sah, als Einheit von Form und Wesen, so führt Anthroposophie nicht zu einer abstrakten Theorie des Menschen und des gesamten Kosmos, sondern führt überall über zufällige Beobachtungen hinaus bis zu der wahren Wesenheit. „Sie sieht in jeder einzelnen menschlichen Individualität den Menschen im allgemeinen.“<sup>1)</sup> „Anthroposophie vereinigt die theoretische Weltbetrachtung mit der lebensvollen unmittelbaren Anschauung. Sie braucht nicht erst künstliche allgemeine Gesetze auf die einzelnen Erscheinungen des Lebens anzuwenden; sie bleibt von Anfang an im vollen Leben stehen, indem sie in demselben das Allgemeine selbst als Leben schaut.“<sup>1)</sup> So trennt sie nicht Physisch-Leibliches und Seelisch-Geistiges. „Man versteht das Leibliche nur, wenn man es in jedem seiner Glieder als Offenbarung des Geistigen begreift. Und man erhält in das Geistige nur Einsicht, wenn man seine Offenbarungen im Physischen richtig zu beobachten vermag.“<sup>1)</sup> Es handelt sich also um die künstlerische Anschauungsweise, die Steiner als Menschenkenntnis bezeichnet und universell zu erweitern bestrebt ist. Daß sie allein die Tiefen des Menschen und der Welt erschließt, daran kann kein Zweifel sein. Daß es möglich sei, diese Geistesart als die eigentlich menschliche durch Übungen wiederzuerlangen und immer weiter zu entwickeln, ist Steiners Ansicht, die somit fast auf eine Rationalisierung des Irrationalen hinausläuft. Dieser Behauptung gegenüber wird man als Nicht-Anthroposoph Reserve bewahren. Steiner selbst freilich gibt aus seiner Geistesart heraus zweifellos tiefe Erkenntnisse. Gegenüber allen intellektualistischen Gespinnsten und Denkgewohnheiten rühmt er sie als diejenige, die allein wesenhafte Wirklichkeit erschließt, gegenüber aller in herkömmlichen Geleisen laufenden Praxis als diejenige, die aus innerem Verstehen allein wahrhaft praktisches Handeln möglich macht. Die Geisteswissenschaft „erfindet keine Programme, sie liest sie ab aus dem, was ist“.

Über die Erörterung der pädagogischen Bedeutung der Anthroposophie möchte man Steiners Wort schreiben: „Man braucht die Anschauungen, zu denen Anthroposophie über den Menschen kommt, nur zu

<sup>1)</sup> S. Goetheanum. 1. Jahrgang Nr. 19., S. 149f.

Ende zu führen, und sie werden wie von selbst zur Erziehungs- und Unterrichtskunst.“<sup>1)</sup> Richtet sie doch ihr Augenmerk auf das Wesen des ganzen Menschen in der Fülle seiner körperlich-seelischen Metamorphosen; lehrt sie uns doch z. B. im Kindesalter das Werden des Erwachsenen, mit der Entwicklung des Hirns zugleich die Wirksamkeit des Herzens verstehen usw. Öffnet sie doch unsern Blick für die Tatsache, daß alles Leben Verwandlung ist, daß z. B. was als Ehrfurcht am Kinde erscheint, im späteren Leben als die Kraft im Menschen auftritt, die einen andern Menschen wirksam trösten kann! So gibt sie im Gegensatz zu jeder Programmpädagogik, die Forderungen aufstellt, ohne eine praktische Lebenskunde zu besitzen, gerade diese Lebenspraxis. Sie ist eine „wirkliche Erkenntnis des Menschen nach Leib, Seele und Geist“ und führt dazu, „die abstrakten Forderungen (der gegenwärtigen Pädagogik) in wirkliche lebensvolle Kunst umzusetzen“.

Vorbedingung der wahren Erziehungspraxis ist **der wahre Lehrer**. Auch er kann sich bilden. Es müssen keineswegs Begnadigungen vorliegen, damit er die Erkenntnis von der wahren Kindesnatur erlangt. Er vor allem muß jene Konzentrationsübungen machen, jene geistig-seelischen Verrichtungen, durch die er die Grenzen des bloßen Intellektes überwindet. Diese Übungen bestehen darin, daß „man auf bewußte Weise Bilder der geistigen Welt schafft und wieder mit seinem Willen auslöscht“; so „vollzieht sich in der Seele etwas ähnliches, wie wenn man einen Muskel durch Beugen und Strecken erstarkt. Man erwirbt nämlich die Fähigkeit, bewußt zu überschauen, was unser Einschlafen und Aufwachen bewirkt. Man dringt mit einer wachen Beobachtungsgabe in das Traumleben ein. Man vermag immer tiefer dasjenige zu ergründen, was sonst unbewußt bleibt. Man lebt sich in die Gesetzmäßigkeiten des zeitlichen Verlaufes des Lebens ein. Und dadurch erlangt man jene Einblicke in die Entwicklung des Kindes, die absolut nötig sind, um eine richtige Erziehungsmethodik zu finden.“<sup>2)</sup> Dieser Lehrer wird wissen, was er in den verschiedenen Entwicklungsperioden an das Kind überhaupt und an dieses oder jenes Kind heranbringen kann. Darauf und nicht auf Prüfungskennntnisse kommt es an.<sup>3)</sup> Der Lehrer, der die wahre Einsicht in die Menschennatur hat, sieht

<sup>1)</sup> S. Goetheanum. 1. Jahrgang Nr. 19., S. 149f.

<sup>2)</sup> Aus dem Bericht über Steiners Lehrerkurs in Dornach. Goetheanum I., S. 177.

<sup>3)</sup> Vorträge über Volkspädagogik I.



sie in ihren aus der Gegenwart entspringenden zukünftigen Entwicklungen. Er ist so als Prophet der Zukunft der Führer der kommenden Generation; er ist mit ihr wahrhaft zusammengewachsen. Er hat nicht einen vagen Glauben, sondern das Wissen um die wesentlichen Impulse der gegenwärtigen Menschheit. Er ist nicht weltfremd, sondern lebt als voller Mensch in der vollen praktischen Gegenwart. Sein Wissen um das Wesen beseelt den ganzen Unterricht und fließt mit jedem Wort, jedem Vergleich aus seiner Gesinnung in die Kindesseele ein. Eins muß sein Lehrer- und Kindesseele.<sup>1)</sup>

Wenn so das Grundlegende aller Erziehung in dieser unmittelbaren Wesensanschauung gesehen wird, so versteht sich die tiefgehende **Ablehnung aller experimentellen Pädagogik**. Sie ist Steiner ein Zeichen, daß das unmittelbare Verständnis des Menschen verloren ist. Mit außerordentlicher Feinheit hat er diesen Gedanken in seinem 2. Vortrag über Volkspädagogik ausgeführt (S. 22). „Wir müssen suchen in uns die Möglichkeit, die Fähigkeit eines Menschen zu beurteilen, weil er Mensch ist und man selber Mensch ist. Und einsehen müßte man, daß jede andere Methode deshalb von Unheil ist, weil sie gewissermaßen auslöscht das Erfülltsein vom unmittelbaren, lebendigen Menschlichen, das so notwendig ist, wenn wir in heilsamer Weise fortschreiten wollen.“ Besonders eingehend hat Frä. v. Hendebrand, eine Lehrerin der Waldorf-Schule, sich mit diesem Problem auseinandergesetzt. Sie zeigt an einer Kritik Neumanns, wie das Experiment den Menschen verliert, indem es ihn zum Objekt einer naturwissenschaftlichen Methodik macht, wie es gegenüber allen feinsten und komplexesten Erscheinungen des Seelenlebens völlig versagt, wie diese Methode oft zur hochwissenschaftlich aufgemachten Entdeckung von Banalitäten kommt und blasse Abstraktionen von Normalbegabung, Intelligenzalter u. ä. in die moderne Pädagogik einführt.<sup>2)</sup> Demgegenüber zeigt sie die Psychologie des Lehrers der Waldorf-Schule in typischen Beispielen.<sup>3)</sup> Die künstlerische Schau des konkreten Kindes als einer physisch-psychischen Einheit führt zu einer feinen instinktiv sich vollziehenden inneren Gruppierung der Klasse nach ihren verschiedenen Temperamenten, zu einer instinktiv verschiedenen, man möchte sagen, homöopathischen Behandlung dieser Veranlagungen, zu einer instinktiv

<sup>1)</sup> Waldorf-Nachrichten vom 1. X. 19.

<sup>2)</sup> Goetheanum I. S. 94 ff.

<sup>3)</sup> Die Drei, Monatschrift für Antroposophie und Dreigliederung I, 1 S. 82 ff.

richtigen Deutung der Körperlichkeit und der entsprechenden Erziehung jedes Einzelnen. Diese ist getragen von dem Wissen um die nur genial zu erfassende, nicht experimentell zu messende, Genialität des werdenden Menschen.

Weiterhin grenzt sich diese Pädagogik der Waldorf-Schule ab gegen die Schlagworte der gegenwärtigen Schulreform, gegen **Einheitschule**, **Aufstieg der Begabten**, **Arbeitschule**. Die Einheitschule ist eine Selbstverständlichkeit für diese Pädagogik der Genialität, die alle Fähigkeiten des Menschen entbinden will. Allen ist jegliche Bildungsmöglichkeit zu eröffnen, aus welcher sozialen Schicht sie auch stammen. Aber zum Unfug wird die Einheitschule durch eine frühe Differenzierung der Schüler nach dem Grade der Begabung, die dann doch nur als eine meßbare, intellektuelle Begabung angesehen wird, oder nach der Art der Begabung in solche, die als Handarbeiter, in andre, die als Kopfarbeiter ausgebildet werden. Vielmehr müssen alle körperlich und geistig und zwar so weit gefördert werden, als es ihre Fähigkeiten irgend zulassen. Versteht man die Arbeitschule, wie es heut namentlich in Rußland geschieht, als Mittel, die Menschen zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu erziehen, begreift man die Gesellschaft allein von der Seite der Wirtschaft aus, so führt das zu einer furchtbaren Unterdrückung des Menschen. Der gesunde Gedanke der Arbeitschule, das menschliche Willensleben zu befruchten, den Menschen zur freien Tätigkeit zu bringen, wird in sein Gegenteil verkehrt. Die Waldorf-Schule aber läßt ihn zur Wirklichkeit werden, indem sie die freie Genialität des Kindes in den verschiedensten Formen künstlerischer Betätigung entbindet und so die Willens- und Gefühlsimpulse stärkt.<sup>1)</sup>

Welches Wissen um die Menschennatur im einzelnen nun die antroposophische Geisteswissenschaft gibt, das hat Steiner mehrfach entwickelt und nach ihm in ganz gleicher Weise seine Schüler.<sup>2)</sup> Nach dem, was er entdeckt hat, baut sich der Lehrplan der Waldorf-Schule auf. Steiner unterscheidet 3 Geburten des Menschen. Mit der Entlassung aus der physischen Mutterhülle wird der physische Leib geboren; er ist von einer Ätherhülle

<sup>1)</sup> E. A. Stockmeyer: Die freie Waldorf-Schule als einheitliche Volks- und höhere Schule. Soziale Zukunft, Heft 5/6 S. 176 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. bes. die fortlaufenden Berichte über den Lehrerkurs in Dornach: Goetheanum I, Nr. 21—30. Ferner: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Philos.-anthropos. Verlag, Berlin 1919. Waldorf-Nachrichten III, Heft 8 S. 185 ff.

und einer Astralhülle umgeben, die den Ätherleib, den Bildner, Erbauer des physischen Leibes erst mit dem Zahnwechsel im 7. Jahr frei läßt. Das ist die zweite Geburt. Beim Eintritt in die Geschlechtsreife nach abermals 7 Jahren, wird der Astralleib (Empfindungsleib), der Träger von Lust und Schmerz, Trieb und Begierde geboren. Wie das Kind vor seiner Geburt von der Natur die richtige Umgebung erhalten hat, so muß in der ersten Periode danach der Erzieher darauf bedacht sein, die richtige Umgebung herzustellen. Nur sie „wirkt auf das Kind so, daß seine physischen Organe sich in die richtigen Formen prägen“. Auf das Kind, das nur nachahmend ist, wirkt allein, was in seiner Umgebung geschieht und getan wird. Also gebe man ihm die richtigen Spiele, die richtigen Farben auch in der Kleidung, damit das Gehirn sich richtig bilde. Zu den Kräften, welche in dieser Periode bildend auf die physischen Organe wirken, gehören Freude und warme Liebe. Das Freiwerden des Bildkräfteleibes bis zum 7. Jahr vollzieht sich seinerseits in 3 Epochen gemäß der Dreigliederung des menschlichen Organismus in die Nerven-Sinnes-Organisation des Kopfmenschen, die Brust- oder Atmungs-Zirkulations-Organisation des Brustmenschen, in die Gliedmaßen-Stoffwechsel-Organisation des Gliedmaßen-Menschen. Diese Organisationen sind entsprechend mit dem Vorstellungs-, Gefühls-, Willensleben verbunden. In den ersten  $2\frac{1}{2}$  Jahren werden die Bildkräfte des Hauptes, bis zum 5. die der Brust, bis zum Zahnwechsel die der Gliedmaßen frei. Sie setzen sich in jeder Periode, nachdem sie ihre körperliche Leistung vollendet haben, in geistige Fähigkeiten um. Wird z. B. vom 5. Jahre an der „Bildkräfteleib des Brustorganismus frei, so äußert er sich als Gedächtnis- und Phantasietätigkeit, und nach Abschluß der nächsten Körperperiode nach dem Zahnen erlebt das Kind neue seelische Fähigkeiten. War es bis jetzt ein völliger Nachahmer, bestand also die Fähigkeit des Erziehers in der Selbsterziehung zur Vorbildlichkeit, so beginnt das Kind jetzt, Empfänglichkeit für Ermahnungen zu gewinnen und begreifend zu gehorchen. Es ahmt nicht mehr nach, sondern es folgt nach. Die falsche Behandlung des Kindes, die Nichtbeachtung dieser Perioden führt im späteren Leben infolge der falschen Erziehung im kindlichen Alter zu schweren körperlichen Störungen, die Steiner im einzelnen auführt.

Auch die nächste Periode ist dreifach gegliedert. Bis zum 9. Jahr wirken die physischen Bildkräfte nach, aber wesentlich in das rhythmische,

das Brustsystem hinein; das Kind will alles rhythmisch-bewegt erleben und ausleben. Vom Wollen aus wirkt der Erzieher in diesem Alter auf das Kind ein. Also entsteht das Schreiben aus der mit dem ganzen Körper frei erlebten Bewegung der Buchstabenformen. Erst später folge das abstrakte Lesen. „Erst künstlerisches Gestalten, dann Übergehen zum Gezeichneten, hierauf zum Geschriebenen und nun allmählich zum Gedruckten.“ Bis zum 12. Jahr entwickelt sich der Sinn für das Melodiöse. In dieser Zeit wende sich der Erzieher an das Gefühl. Demnach gebe der geschichtliche Unterricht typische Vorbilder und Gestalten, die Form der Darstellung sei geistig anschaulich, nicht verstandesmäßig, sondern symbolisch. Das gilt besonders auch für den Naturkunde- und Erdkunde-Unterricht, der überall beseelt zu geben ist. Dazu ist nötig, daß der Lehrer selbst in seinen Symbolen lebt und sie als Wirklichkeit anschaut. Gegen das 12. Jahr bildet sich allmählich die Fähigkeit zum gedanklichen Begreifen, zum Verstehen kausaler Entwicklungen heraus. — Für diese im wesentlichen von der Entwicklung des Gefühls beherrschte zweite Periode der Kindheit gilt im Unterricht zweierlei. Falsch ist jener Materialismus, der glaubt, dem Kinde nur verstandesmäßig Begriffenes gedächtnismäßig einprägen zu dürfen, falsch auch jener, der an einer bloßen Veranschaulichung genüge findet. Von dem 7. Jahr ab wird das Erinnerungsvermögen stark und verlangt Pflege. Aber der Zugang zu ihm ist noch nicht der Verstand, sondern das Gefühl. Auch die Anschauung, die Wert haben soll, muß gefühlsdurchdrungen und in dieser Weise sinnvoll sein. Daher auch religiöse Gefühle sowie Kunsterlebnisse in dieser Zeit die stärksten Eindrücke und Impulse auslösen. Verehrung und Ehrfurcht treten in hervorragendem Maße beim Kinde auf; das Verhältnis gegenüber den Erwachsenen ist das der gefühlsmäßigen Nachfolge. Sie sind ihm Autorität. Der Lehrer ist nicht der Kamerad des Schülers. Er ist sein anerkannter Führer. Dieses Wort gebraucht Steiner nicht. Aber man mißversteht seinen Autoritätsbegriff, wenn man ihn anders faßt und veräußerlicht.

Mit dem 14. Jahre werden die den Körper durchrhythmisierenden Kräfte in der Geschlechtsreise völlig frei und äußern sich als Empfänglichkeit für Ideale. Des Menschen Innerstes, sein präexistentes Leben bricht durch in die Wirklichkeit. Unendliche Wünsche erwachen und werden durch die Welt gehemmt. Da braucht der junge Mensch Hilfe. Diese wird nicht mehr gewährt durch Autorität, sondern nur durch Übermittlung

von Erfahrungen, die durch das Urteilsvermögen auf den Willen wirken. Das Menschheitserlebnis der Liebe, bildhafter beim Mädchen, von Erkenntnisdrang erfüllt beim Jüngling, tritt in diesem Lebensalter auf. Gemeinsamer Unterricht wirkt der Einseitigkeit der Geschlechter entgegen.

Betrachtet man nun **Einzelheiten der Waldorf-Pädagogik**, so halte man drei Gesichtspunkte fest. Der Weg zur Wesenheit des Kindes überhaupt und zur Erkenntnis des einzelnen Kindes ist allein die künstlerische Schau, die es in seiner Geistleiblichkeit erfährt, nicht aber irgendein Programm. Aus diesem ersten folgen die zwei weiteren Punkte gleichsam als Ergebnis. Der Mensch wird erschaut in seinen körperlich seelischen Verwandlungen, es wird erkannt, **daß, wann und wie** die körperlichen Bildkräfte, nachdem sie ihre Leistung vollbracht haben, ins Geistige sich wenden. Es wird dann entscheidend für die ganze Art dieser Pädagogik, daß es keine Ausbildung geben kann, die sich rein und ausschließlich an den Geist wendet, sondern alles geistige Leben wird — man möchte fast sagen — in körperlichen Bewegungen verankert und so erst richtig aufgenommen. Diese Gedanken, deren ungeheure Wichtigkeit auf der Hand liegt, sind in die praktische Pädagogik unsrer Schulen noch fast gar nicht eingedrungen.

Es wurde schon darauf hingewiesen, in welcher Weise sich der Geschichtsunterricht<sup>1)</sup> und die Naturkunde der Eigenart des werdenden Menschen und seinen seelischen Impulsen anpaßt, wie er fern von aller stofflichen Trockenheit sich wahrhaft beseelt und lebensbefördernd wirkt. Zwei Eigenarten der Waldorf-Schule wurden noch nicht berührt. Das ist die besondere Art der **Erlernung fremder Sprache** und die **künstlerische Erziehung**, besonders die **Eurhythmie**. Die Zeit- und Weltverhältnisse — nicht etwa ein innerer pädagogischer Grund — verlangen, daß Französisch und Englisch gelernt werden. Diese Sprachen werden daher schon vom 6.—7. Lebensjahr an unterrichtet. Grund dafür ist, daß die starken Nachahmungskräfte, die aus der ersten 7 Jahr-Periode noch bis zum 9. Lebensjahr im Kinde lebendig sind, für die Spracherlernung fruchtbar gemacht werden müssen. Es ist ja eine bekannte Tatsache, daß Kinder, die in ein fremdes Land versetzt werden, sehr leicht diese Sprache lernen und in ihr leben, wie es ebenso der Fall ist, daß die Primitiven infolge der noch vorhandenen größeren Beweglichkeit ihrer seelischen Organisation ein lebendigeres Ver-

<sup>1)</sup> Vgl. soziale Zukunft a. a. O. Stein: Vom Geschichtsunterricht.

hältnis zu den inneren Triebkräften der Sprache haben als wir heutigen Menschen. Daraus ergibt sich für die Art dieses Unterrichts, daß er nicht in trocken formal-grammatischer Weise gegeben werden darf, sondern das seelische Erlebnis des Kindes mit den Klängen und dem Geist der fremden Sprache verbinden muß. Die Laute ebenso wie die Schriftformen werden von dem künstlerisch empfindenden Lehrer in ihrem lebendigen Ursinn erfaßt und so den Kindern übermittelt. Dazu dient vor allem die der ursprünglichen Bewegung entsprechende Körperbewegung, die Sprache des rhythmisch bewegten Körpers, die Eurhythmie. Mit ihr kommen wir zu der eigenartigsten Erscheinung der Waldorfschule. Wie der Tanz der Griechen ein reines Hingebensein an die Bildkräfte der Welt bedeutete, so soll dasselbe die Eurhythmie für unsere Zeit sein. Sie ist nicht Wiedergabe subjektiver Empfindungen (Impressionismus), die, womöglich durch abstrakte Vorstellungen vermittelt, willkürlich in Bewegung gesetzt werden, sie ist nicht Zirkuskunst zur Vorführung und Unterhaltung, sondern sie ist Expressionismus im wahren Sinn, innerlich notwendige Gestaltung der eigentlichen Bildkraft des Lautes. Jedes Wort ist verdichtete Bewegung. Eurhythmie ist Erscheinenlassen dieser ursprünglichen Bewegung in ihrer Gesetzmäßigkeit. Damit liegt diese Kunst jenseits aller Eitelkeit und egoistischer Selbstgefälligkeit. Die Kinder empfinden solches Gebaren als Abirren von der inneren, für alle geltenden Notwendigkeit, von der inneren Wahrheit, in der für sie allein die Schönheit liegt. Alle Zuschauer, die so empfinden, sind mit in der Gemeinschaft.<sup>1)</sup> Es ist klar, daß je nach dem Alter der Kinder der Beruf der Eurhythmie in ihrem Leben sich ändert.<sup>2)</sup>

In der **Organisation der Schule** fällt als Besonderheit auf, daß die ersten beiden Stunden ohne Lehr- und Stundenplan dem epochenweisen Unterricht des Klassenlehrers vorbehalten sind, für den eine Fächertrennung nicht besteht. Maßgebend ist allein das kindliche Interesse. Ihm gehören die Fächer der Deutsch-Kunde, Rechnen, Zeichnen usw. an. „Die andern Lehrgegenstände, das sind die Fremdsprachen, die verschiedenen Handfertigkeiten, der Musik-, Turn- und Eurhythmie-Unterricht müssen ihrem Wesen nach, d. h. weil sie nur in gleichmäßig fortgeführter Übung zum Ziel geführt werden können, stundenplanmäßig gegeben werden.“ Zum großen Teil wird dieser Unterricht von besonderen Fachlehrern gegeben.

<sup>1)</sup> Vgl. Soziale Zukunft a. a. O.: Elij. Baumann-Dollfus: Eurhythmie.

<sup>2)</sup> Die Drei. Jahrg. I, 5/6 Heft S. 596: Elij. Baumann: Eurhythmie.

Wenn ich heute an meinen **Besuch in der Waldorf-Schule** zurückdenke, die ich unter der Führung Steiners selber habe sehen dürfen, so erscheint mir von allem Unterricht am eindrucksvollsten die **Eurhythmie**. Die Einübung vollzog sich etwa so, daß zunächst Auf- und Abbewegungen der mit Stäben bewehrten Arme vorgenommen, dann Fußbewegungen nach Musik gemacht wurden. Dazu traten dann Handbewegungen für Längen und Kürzen der Laute, sie wurden endlich mit entsprechenden Beinbewegungen verbunden. Ebenso wurden für alle Laute ganz bestimmt festgelegte Bewegungsformen gelernt; Pausen, alliterierende Silben bekamen ihre bestimmten Kennzeichen. Man sieht, es handelt sich um ein erlernbares Alphabet der Körperbewegungen. Wenn aber nun zu dem rezitatorischen Vortrag eines Gedichtes Eurhythmie gemacht wurde, so schwand der Eindruck des Trockenen, Lernbaren, und man genoß das beglückte Hingegebensein der Kinder, Knaben und Mädchen, an ihre Bewegungen. Ich habe Steiner gefragt, woher er denn wisse, daß diese festgelegten Bewegungen den Urbewegungen der Laute entsprächen. Er gab die bezeichnende Antwort: „Das ist so.“ Daran ist richtig, daß Schau jenseits aller Begründung steht. Dennoch bleibt das Bedenken, daß es hier möglich sein soll, Unmittelbarkeit zu lernen, sie in bestimmte Formen zu fassen. Ist das nicht ein Widerspruch in sich selbst?

Gehe ich über den Unterricht, der trotz der tiefen Theorie gar manche Unzulänglichkeiten aufwies, zu dem Gesamteindruck über, den die Schule hinterließ, so kann ich nur sagen, daß eine derartig einheitliche, warme, glückliche Stimmung die ganze Schule und jeden einzelnen Menschen zu durchpulsen schien, daß auch der flüchtige Besucher von ihr unmittelbar ergriffen wurde. Es ist sehr viel, wenn man das von einer Schule sagen kann.

So möchte ich zum Schluß der Betrachtung sagen: Sehr viel Tiefes und noch nicht annähernd Ausgeschöpftes liegt in Steiners allen Materialismus ablehnender, die menschliche Seele in ihre Bedeutung wieder einsetzender pädagogischen Lehre. **Für den, der nicht Anthroposoph ist, will sich freilich der Widerspruch nicht lösen, daß künstlerisches Vermögen, intuitive Wesensschau lernbar, Irrationales zu rationalisieren sei.** Wo der Anthroposoph innere Notwendigkeiten erkennt, sieht jener Dogmatik, deren Tiefe er wohl zugibt, die er jedoch als Wahrheit nicht begründen kann. Damit soll nicht gesagt sein, daß es sich um eine Weltanschauungsschule handelt. Steiner

lehnt das scharf ab. Die Waldorf-Schule ist eine erziehungskünstlerische Schule. Die Erziehungskunst freilich erschließt sich in dieser Form nur dem Anthroposophen.

Noch eins: Steiner stellt sich und seine Schule bereits mit starkem Bewußtsein in die gesellschaftliche Entwicklung der Gegenwart, die auch er im Heraufkommen einer neuen Kultur aus den proletarischen Massen sieht. Freilich nicht einer Kultur im Sinne des marxistischen wissenschaftlichen Materialismus, sondern einer solchen, die aus neuen seelischen Impulsen der Massen entspringt. So gibt es für ihn keine Unterjochung der Schule durch die Wirtschaft oder durch den Staat, sondern sie ist eine Organisation des autonomen freien Geisteslebens, wie es die Zukunft gestalten will aus den Bedürfnissen der Gegenwart. Er versucht, dieses geistige Leben der Waldorf-Schule auch praktisch unabhängig zu machen von der Gnade und dem Reichtum der Spenden machenden oder Schulgeld zahlenden einzelnen. Gemäß seinen Gedanken über die Dreigliederung des sozialen Organismus sucht er sie zu erhalten aus den gewissermaßen unpersönlich ihr zufließenden Überschüssen der Wirtschaft, im besonderen der Waldorf-Astoria Fabrik. So baut Steiner mit besonderem Bewußtsein bereits diese Schule hinein in das Leben der werdenden Gesellschaft, aber er ist es doch, trotz seiner Anhänger-schaft der Anthroposophen, im Grunde ein einzelner, der sie baut; er setzt sie hinein in eine Struktur der Gesellschaft, wie er sie werden sieht. Noch bleibt sie trotz aller Tendenz, nur Beispiel für andere zu sein, eine **Einzelgestaltung**, die nur vereinzelt Nachfolge finden wird. In ihr ist noch nicht der breite Strom der gesellschaftlichen Entwicklung zu seiner kulturellen Verwirklichung gekommen. **Hinter ihr stehen noch nicht die Massen. Das wird erst in Hamburg geschehen.**

#### IV. Die revolutionäre Schule.<sup>1)</sup>

Die revolutionäre Schule kann nur durch umfassende Betrachtung der gesellschaftlichen Tendenzen der Gegenwart verstanden werden. Diese gehe daher aller pädagogischen Erörterung voran.

Mit der deutschen November-Revolution von 1918 setzt eine neue Epoche ein. Sieht man sie rein äußerlich an, so bedeutet sie den Zusammen-

<sup>1)</sup> Vgl. die Schrift des Verf.: Die Schule der werdenden Gesellschaft. Verlag Vorwärts, Berlin 1922.



bruch der aufs äußerste angespannten physischen und seelischen Kräfte des deutschen Volkes nach einem furchtbaren, mehr als 4jährigen Ringen. Eine Betrachtung der inneren Triebkräfte bleibt dabei nicht stehen. Ihr bedeutet der Krieg, nachdem der ideale Aufschwung der ersten Zeit verloren gegangen war, die furchtbarste Unterjochung des Menschen unter ihm innerliche fremde, nur noch materiell wirkende Kräfte. Es ist, als habe sich die ganze Seelenlosigkeit des kapitalistisch-materialistischen Zeitalters noch einmal mit erschütternder Furchtbarkeit zusammengefaßt, um die Sinnlosigkeit des menschlichen Lebens, wie es sich in jener Periode gestaltet hat, durch Schützengräben, Riesengeschütze und Giftgase eindringlich zu predigen. Dumpf empfand man den Widersinn, daß alle schaffende Menschenkraft allein der Vernichtung menschlichen Lebens, der Vernichtung ihrer selbst durch Herstellung immer entsetzlicherer Kriegsmittel und Methoden diene. **Die Revolution ist im letzten Sinne die Empörung des Menschen, die Empörung seiner Innerlichkeit gegen solchen Mißbrauch.** Sie bedeutet, gesellschaftlich gesehen, den Aufstieg der am meisten unterjochten Klasse, der Arbeiterschaft, zum Bewußtsein ihrer selbst, ihres Menschentums. Und indem dieser sich vollzieht, übernimmt diese Klasse nun selbst die neue Ideenwelt, die, wie früher dargestellt, in der bürgerlichen Welt aus den neuen gesellschaftlichen Untergründen heraus seit der Jahrhundertwende immer stärker geworden war, die Ideen von Freiheit, Leben und Gemeinschaft. Diese Ideen, das muß gesagt werden, waren vom Bürgertum wohl ausgesprochen worden, von besonderen Geistern, von einigen Kreisen der Jugend, aber sie waren der ganzen Lebenspraxis der besitzenden Klassen gegenüber so wenig wurzelhaft, daß sie den Krieg nicht hindern konnten, ja von ihnen noch zu seiner Rechtfertigung herangezogen wurden. Wurzelhaft aber waren sie in dem Leben der Arbeiterschaft, hatten in ihm ihren realen Boden, entsprachen hier der Praxis und dem Bedürfnis. Das Bewußtwerden der Arbeiterschaft erzeugt erst, wie man mit einem gewagten Ausdruck sagen kann, die Materialisierung, **die Realisierung dieser frei schwebenden Gedanken**, gibt ihnen erst Fleisch und Bein. Und das muß betont werden gegenüber den Erscheinungen eines utopischen Überschwangs, die wir kurz nach der Revolution auch bei der Arbeiterschaft erlebten. Die Gerechtigkeit verlangt das Eingeständnis, daß sie meist auf die Kosten jener bürgerlich-Geistigen kommen, die aus ideeller Begeisterung zu der Arbeiterschaft übergingen, ohne ihr Leben zu leben. Die bewußt gewordenen

neuen Klassen gehen praktisch eingestellt, wie sie sind, zunächst nur tastend, dann immer sicherer an die Gestaltung, an die Umgestaltung aller Formen des gesellschaftlichen Daseins.

Demnach gibt es viele, die in der Gegenwart keine Zukunft, sondern nur **Auflösung und Niedergang** sehen. Das sind diejenigen, die an all den Formen, die von den aufsteigenden Klassen bekämpft und wenn möglich zerbrochen werden, noch mit einer gewissen Wärme hängen konnten. Ihnen bedeutete der alte Staat etwas; denn sie hatten an ihm, an seiner Regierung vielleicht seit Generationen Anteil. Es wäre freilich unrecht, wollte man dieses Gefühl der Anhänglichkeit bloß aus dem persönlichen Vorzug ableiten, den sie genossen und der oft nicht groß war. Ihnen bedeutete ferner die uneingeschränkte Freiheit des wirtschaftlichen Unternehmers einen positiven Wert. Wieder wäre es einseitig, wenn man hier nicht anerkennen würde, daß gerade für besondere Geister in der Möglichkeit großzügigster Initiative ein mehr als materieller, ein stark geistiger, Schaffenskräfte entbindender Reiz liegt. Sie sehen, daß diese Fundamente ihres Lebens wanken, sie können darauf hinweisen, daß sich zugleich mit der Auflösung dieser Formen Erscheinungen breit machen, die wahrlich nicht einen Neuaufbau ankündigen. Oder haben sie nicht recht, wenn sie nachweisen, daß der Industrielle, der Kaufmann, die produktiv im Wirtschaftsleben tätig sind, viele Einschränkungen ihres persönlichen Einflusses auf sich nehmen müssen, während ein gefinnungsloses Schiebertum, ein schauderhaftes, am Marke des Volkes zehrendes, Arbeitskraft nicht achtendes, wirtschaftliche Werte um des eignen Gewinnes willen verschleuderndes Spekulantentum fast hemmungslos sein Wesen treiben kann? Haben sie nicht recht, auf die Verrohung der politischen Sitten aufmerksam zu machen, auf den Mangel jeder unbedingten staatlichen Autorität und demgegenüber die starke staatliche Ordnung im Kaiserreich zu preisen? Und ist es nicht schließlich richtig, daß die geistige Nahrung der breiten Massen ohne Unterschied der Klassen eine entsetzliche Hohlheit zeigt, daß sie vollkommen materialistisch sind, daß dem individuellen Vergnügen, der seelischen Betäubung in aufregenden Kinos, auf geistlosen Rummelplätzen nachgejagt wird, daß der Alkoholismus sich furchtbar ausbreitet, der Kleiderluxus groteske Formen annimmt, die sexuellen Verirrungen an der Tagesordnung sind? Haben sie nicht recht mit dem Schluß, daß mit der Auflösung der bewährten alten Lebens-, Herrschafts- und Wirtschaftsformen ein Chaos hereinbricht, ein materialistischer Taumel,

eine Hast nach Gewinn, so daß keine Hoffnung auf einen neuen Aufstieg ist?

Sicher — das muß man zugeben — sind die geschilderten Verfallserscheinungen bis weit in die Arbeiterschaft hinein heute erkennbar. Aber die Deutung, die ihnen gegeben wird, ist nicht richtig. Es sind eben natürliche Verfallserscheinungen; das Schiebertum der Gegenwart ist der legitime Erbe einer allein auf Profit des einzelnen gestellten Wirtschaft, der moralische Tiefstand weiter Kreise nur eine Erbschaft des alle sittlichen Begriffe zerstörenden Krieges, eine Erbschaft übrigens, wie sie immer lange Kriege mit Notwendigkeit hinterließen. Der Individualismus, die persönliche Gewinn gier, die persönliche Genußsucht, kommt in diesen Erscheinungen auf den Höhepunkt, er macht vor keiner geheiligten Form des Lebens halt. Ein Stück **Selbstauflösung der bürgerlichen Gesellschaft**, in der der Ungeist individuellen Profits sich hemmungslos auszuwirken beginnt, vollzieht sich vor unsern Augen.

Daß die innersten Kräfte, die einst die bürgerliche Gesellschaft beflügelten und ihr sicher bei ihrem Emporkommen seit der Renaissance in der Vollstreckung geschichtlicher Notwendigkeiten eine gewisse Größe gaben, heute, wo sie nackt hervortreten, zu ihrer Auflösung treiben, sehen jene Kritiker nicht. Sie sehen auch nicht, daß **zukunftverheißendes neues Leben aus der Arbeiterschaft entspringt** und ebenfalls um- und aufbauend in das ganze Bürgertum hineinwirkt, um so am Ende neue Gemeinschaftsformen des gesamten Volkes auszubilden. Die ersten Wirklichkeiten und die Richtung, in der die Zukunft sich entfaltet, können wir heute schon erblicken.

Dreifach sind sie gegliedert.

1. Von den sozialen Bewegungen sei zuerst die Rede.

Wer die revolutionäre Schule verstehen will, muß unbedingt die Entwicklung des Geistes der Arbeiterschaft aus ihrer gesellschaftlichen Funktion zu begreifen versuchen. Für den, der in bürgerlichen Traditionen groß geworden ist, ist das nicht leicht. Er steht dem gewaltigen **Ausbruch der Arbeiterbewegung** in unsern Tagen meist ratlos gegenüber. Dieser Gedanke ist der erste, den es zu fassen gilt: Die bürgerlichen Traditionen, die bürgerlichen Lebens- und Arbeitsformen, haben für diese Klasse längst keinen Sinn mehr gehabt; sie bedeuteten für sie keinerlei innere Bindung mehr. Wohl gibt es manchen Unternehmer, der sich innerlich mit seinem Werk verbunden fühlt, der ein persönliches Verhältnis dazu hat und nicht von der die kapitalistische Gesellschaft als Ganzes beherrschenden Jagd nach

Profit ergriffen ist; der Arbeiter fühlt diesen Zusammenhang mit seiner Arbeit nicht mehr. Und wie sollte es anders sein? Wer immer nur als ein Stück, ein Maschinenteil in die große Maschinerie eines industriellen Werkes eingespannt ist, jahraus, jahrein dieselbe, an sich sinnlose Arbeit leistet, kann kein persönliches Verhältnis zu ihr haben. Er arbeitet nicht für sein Werk, das ihm gleichgültig ist; nicht die Gewinnung der Kohle, des Eisens an sich, nicht ihre Verarbeitung interessiert ihn, sondern nur der Lohn, durch den er sein Leben erhält. Seine Arbeit ist geist- und seelenlose Ware, Austauschmittel gegen Geld. Menschentat ist entmenschlicht. Der mittelalterliche Handwerker, der mit Liebe sein Werk aus seinem inneren Sinn herausbildete, es als Ganzes umfaßte, wußte, für wen, für wessen sachkundige Anerkennung er schuf, ist das Gegenbild dazu. Hier Sehnsucht nach Vollendung aus der Werkgesinnung eines Volkes, dort Kampf um den Lohn ohne jede gesinnungsmäßige Bindung an das Werk. Was ist dem Arbeiter ein Staat, der ihn gegen erbarmungslose Unternehmer nicht schützt, der in seiner rechtlichen Grundlage beherrscht ist von dem Gesichtspunkt des Besitzes, des persönlichen Eigentums, an dem er, der besitzlose Proletarier, keinen Anteil hat; was nützt ihm ein Staat, der, seit die Kapitalmacht des Bürgertums sich entfaltet hat, auf diese um seiner Selbsterhaltung willen angewiesen, von dieser abhängig ist und so keine Gleichheit vor dem Gesetz gewähren kann! Muß er ihn nicht als Klassenstaat bekämpfen? Wo ist für ihn die Schönheit und Heiligkeit der Familie, wie sie das Bürgertum sieht, wenn sie doch durch die Not des Lebens für ihn aufgelöst ist! Wenn nicht nur der Mann ins feindliche Leben hinaus muß, sondern auch Frau und Kind zur Fron beim Kapital! Für die innere Belebung seines Familienlebens bleibt ihm keine Zeit. Und endlich, hat er die Muße für den geistigen Genuß von Kunst und Wissenschaft wie die bürgerliche Welt, kann er sie anders ansehen, denn als ein Privileg der Besitzenden und muß er sie nicht, da er kein Verhältnis zu ihr hat, leidenschaftlich und mißtrauisch ablehnen? Eine Religion schließlich, die von Liebe und dem gleichen Wert aller Menschen redet und so handgreiflich all seinen alltäglichen Erfahrungen widerspricht, empfindet er als Unwahrheit, als Mittel, erfunden, ihn willig zur Unterwerfung zu machen, ihn im Gehorsam zu erhalten.

Was dem Bürgertum lieb ist an seinem selbstbestimmten Arbeitsleben, an seinem behaglichen Privatleben, das besteht für den Proletarier gar

nicht mehr. Weil jeder aber aus den seiner Lebenslage gemäßen Anschauungen urteilt, können sie sich nicht verstehen. Feindseligkeit quillt auf, stärker natürlich auf der Seite der Unterdrückten.

Dieses ist der zweite Gedanke: Der Arbeiter hört nicht auf, Mensch zu sein, der in beseelten Formen leben will. So geht er daran, zunächst rein instinktiv die ihm entsprechenden Lebensbedingungen herzustellen, seinem Menschentum, seinen inneren Impulsen Ausdruck zu verleihen. Natürlich beginnt er mit der Gestaltung seines Arbeitslebens. Es wurde früher gezeigt, wie seit den 60er Jahren die Gewerkschaften entstanden. Die kollektive Arbeitsweise treibt zu kollektiver Zusammenfassung, zur Vergemeinschaftung derer, die unter gleichen Bedingungen arbeiten. Der einzelne ist ein unbedeutendes Instrument im Produktionsprozeß, zusammen stellen sie die Produktionskraft der Arbeit gegenüber der Macht des Kapitals dar. Über den ausschließlichen Kampf um Lohn und bessere Arbeitsbedingungen wächst die Arbeiterschaft hinaus. Denn treibend sind letzten Endes innere Impulse. Bessere Arbeitsbedingungen geben dem Arbeiter die Muße, zu sich selbst zu kommen. Aber nicht auf Gewinnung von Muße zielt der Kampf, sondern auf Verpersönlichung der Arbeit selber. Die Zeit läuft freilich nicht rückwärts. Der einzelne Arbeiter kann im Verhältnis zu seiner Arbeit nicht mehr zum Standpunkt des Handwerkers zurückkehren. Die Arbeiterschaft als Ganzes und das Werk als Ganzes treten in eine neue innerliche Verbindung. Die Arbeiterschaft wird mitbestimmend am Werk, an dem gesamten Produktionsprozeß. Die Gemeinschaft baut am Gemeinschaftswerk, wird wirkender, produktiver, gegliederter Organismus, nicht mehr geregelter Mechanismus. Das Betriebsrätegesetz, das dem Arbeiter allerdings nur ein beschränktes Mitbestimmungsrecht gibt, ist der geschichtliche Ausdruck dieser veränderten Stellung des nachrevolutionären Arbeiters in der Wirtschaft. Der Weg führt weiter. Auch die Arbeitgeber sind durch den Zusammenschluß der Arbeitnehmer gezwungen, ihre individualistische Selbständigkeit aufzugeben, sich zu Verbänden zusammenzuschließen. Nicht mehr der einzelne rechtlose Arbeiter und der mächtige Unternehmer stehen sich gegenüber, sondern Verbände, zwischen denen anerkannte rechtliche Verhältnisse bestehen. Das Gefühl der gemeinsamen Werkverbundenheit, der gemeinsamen Verantwortung für die Wirtschaft, hat sie schon manches Mal zusammengeführt. Die viel angefeindete Einrichtung der Arbeitsgemeinschaften, wie die der Schlichtungs-

auschüsse und der wirtschaftlichen Selbstverwaltungskörper, in denen Unternehmer und Arbeitervertreter gemeinsam sitzen, ist ein Ausdruck der gefühlten geschichtlichen Notwendigkeit der Wirtschaftsentwicklung.

Was sich hier vollzog und vollzieht, ist typisch. Die neue Wirklichkeit der Wirtschaft beruht nicht mehr auf dem Verhältnis von Herr und Knecht, sondern auf der Anteilnahme aller, der Gliedschaft jedes einzelnen am Werk der gesamten Volkswirtschaft. Das ist die wahrhafte Sozialisierung der Wirtschaft, die vielmehr Beseelung als mechanische Expropriation der Expropriateure ist. Die Wirtschaft befindet sich im Übergang von der sinnlosen auf Profit des einzelnen gestellten, wahllos produzierenden, Volkskräfte vergeudenden Fabrikation von Waren zur Wiedergewinnung ihres ursprünglichen Sinnes auf höherer Stufe, zu der Produktion für den Bedarf, zur Befriedigung der Lebensbedürfnisse der Gemeinschaft durch die Gemeinschaft der Arbeitenden. Durch die Anteilnahme eines jeden an diesem Werk, dieser Aufgabe, ergibt sich sein persönlicher Wert, der somit allein durch die Funktion in der Gemeinschaft bestimmt ist, nicht durch einen unpersönlichen Warenwert errechnet werden kann. Mitten in der Blüte der kapitalistischen Zusammenfassung vieler Unternehmungen zu riesenhaften Industrieverbänden, die sich — so begrüßenswert und zukunftsverheißend die damit gegebene technische Rationalisierung der Wirtschaft ist — in der Ausbeutung des Verbrauchers auswirken, erleben wir gleichzeitig die zunehmende Vergemeinschaftung der Wirtschaft, die Erneuerung ihrer Formen aus dem Geiste der frei entsprungenen Arbeiterbewegung, dieser engeren Gemeinschaft von Freien, die so in die Volksgemeinschaft hineinwirkt.

Die bürgerliche **Frauenbewegung**, die bürgerliche Jugendbewegung mit ihren idealen Zielen um die Jahrhundertwende wurden erwähnt. Frauen als Frauen, Jugend als Jugend bilden neue Gemeinschaften. Die soziale Umgestaltung erzeugen sie erst dort, wo beide Bewegungen aus wahrer Lebensnot entsprungen sind, in der Sphäre des Proletariats, für das die bürgerlichen Lebensformen durch sein Arbeitsleben praktische Unmöglichkeiten geworden sind. **Diese proletarische Frau**, heute freilich auch in weitem Ausmaß die bürgerliche Frau, muß im Beruf stehen. Wie soll sie damit die Mutterschaft verbinden? Das wird ihr nicht zum gedachten Problem, sondern zur praktischen Notwendigkeit, die gebieterisch eine Lösung verlangt. Die alte Familie, die auf dem Kapital oder auf dem Ein-

kommen des Mannes beruhete und sich in seiner rechtlich verbrieften Herrschaft ausdrückte, kannte dieses Problem nicht; aber sie kann nicht wieder hergestellt werden. Die gleiche Leistung auch in der Beschaffung der wirtschaftlichen Grundlagen des gemeinsamen Lebens — anders im Zeitalter der Volkswirtschaft als in dem der Hauswirtschaft — treibt von selbst und in Wirklichkeit zu der von der bürgerlichen Frau aus mehr ideellen Gründen erstrebten Gleichberechtigung der Geschlechter in der Familie und dann im Staat. Das ist eine gewaltige Errungenschaft. Aber damit ist das Problem nicht gelöst, sondern gerade brennend geworden: die Kapitalgrundlage fehlt; das Einkommen des Mannes, wenn er noch vorhanden ist, reicht nicht aus. Die private Familie hat bereits in ihrer wirtschaftlichen Bedeutung aufgehört. Die Notwendigkeit des Muttersehuzes treibt zur Aufhebung der sozialen Einzexistenz der Familie, zu ihrem Einbau in die Gesellschaft, die ihn übernehmen, die Produktionskraft der Frau für das gesamte Volksleben zu erhalten verpflichtet ist. Die Frauenbewegung, die in einer Linie mit derjenigen der Arbeiterschaft verläuft, kommt jetzt zu einer Neuformung der Familie als einer Verbindung gleichberechtigter Glieder, zu der Familie als wahrer Gemeinschaft, die allein auf Freiheit beider Teile beruht, kommt weiter zu dem Einbau der Einzelfamilie als gebendes, nehmendes Glied im sozialen Leben. Damit erhält sie ihre neue hohe Würde und Heiligkeit. Auch die Gemeinschaft der Frau bewirkt durch die neue Familie eine neue Vergemeinschaftung des Volkes.

Die **Jugendbewegung** geht in ähnlicher Weise über sich selbst hinaus, und ähnlich sind die Motive, die in der **proletarischen**, in frühe gesellschaftliche Arbeit hineingezwungenen Jugend lebendig sind. Für sie gilt nicht wie für die bürgerliche Jugend in erster Linie das Ziel, den drückenden Banden von Schule, Familie und spießhafter, verhüllender Geschlechtsmoral zu entfliehen — die Bande bestehen nicht für sie —, sondern sie kämpft aus positiver Not um die reale Umgestaltung von Wirtschaft und Recht, die ihr es gestatten, Jugend zu sein und den tiefsten seelischen Impulsen der Jugend, des unverbrauchten Menschen, zu folgen. Bewußter als in der eigentlichen Arbeiterbewegung, in der die seelischen Triebkräfte sicher nicht weniger wirksam sind, sprechen sie sich gemäß ihrer zukunftsfrohen Eigenart bei der Jugend aus. Jugend will sich nicht frühzeitig im Mechanismus der Wirtschaft verbrauchen, will ihre schöpferischen Kräfte voll auswirken lassen

und für die Volksgemeinschaft fruchtbar machen; muß diese nicht um ihrer selbst willen ihr dazu verhelfen? Jugend will nicht Objekt der Ausnutzung, der Bestimmung zu ihr selbst fremden, wirtschaftlichen, politischen, geistigen Zielen sein; so schafft sie sich ebenfalls eine neue auf der Gliedschaft der einzelnen als Jugendlichen beruhende Gemeinschaft, die ihrem Bedürfnis, die in ihr und in jedem einzelnen liegenden Produktionskräfte zu entfalten, dient. Aber diese Jugend schließt sich nicht ab in weltfremder Natur- oder Kulturromantik, ihr Verlangen, ein Eigenleben auch wirklich zu erkämpfen, weist sie an die Gesellschaft, die es ihr allein gewähren kann; so lebt sie in der Gegenwart mit allen Sinnen im Bewußtsein ihres besonderen Wertes für die werdende Gesellschaft, ihres besonderen Rechtes, sich in ihr und an ihr zu kultivieren, das ihr zugleich ernste Verpflichtung ist. Auch die Jugendgemeinschaft verwirklicht die Volksgemeinschaft und sich in ihr.

Drei soziale Bewegungen hob ich als charakteristisch in der Sphäre der proletarischen Gesellschaft hervor. Die eigentliche Arbeiterbewegung, die mit ihr verbundene Frauen- und Jugendbewegung. Alle drei bedeuten die Entfesselung neuer produktiver Kräfte im Leben des Volkes, alle drei Befreiung von Formen, die den Menschen unterjochten, ihn gar zur käuflichen Ware herabdrückten, alle drei die Begründung neuer Gemeinschaftsformen, die nicht auf Unterordnung, sondern auf Einordnung, auf schöpferischer Gliedschaft beruhen. Das neue Arbeitsleben, das neue Familienleben, das neue Jugendleben gestalten die werdende Gesellschaft als neue Werkgemeinschaft.

2. Zu diesen neuen sozialen Wirklichkeiten, die sich in der Revolution entscheidend durchsetzen, tritt die Veränderung der Staatsform als Zeichen desselben Geistes. Der Staat ist Republik, Volksstaat geworden unter dem Einfluß der Arbeiterschaft, die in den sozialistischen Parteien organisiert ist, eigentlich des einzigen großen republikanischen Volksteils. Darin liegt einmal der Gegensatz gegen den Obrigkeitsstaat, der Herren und Untertanen kannte, es liegt darin vor allem der positive Gedanke, daß ein jeder, welches Geschlechtes, welcher Religion, welcher Abstammung, welchen Standes er sei, als Staatsbürger mitbestimmendes, mitverantwortliches Glied der politischen Gemeinschaft ist. Wirklichkeit ist nicht bloß die äußere Form, wie viele glauben möchten. Sie war und ist Ausdruck einer immer stärker werdenden Gesinnung. Es versteht sich, daß sie sich einerseits erst



nach und nach voll erfüllen, andererseits Beschränkung auf ihre rechtlich-politischen Befugnisse lernen wird und nicht in der Art des alten omnipotenten Staates ein Hemmnis für die Auswirkung geistiger Triebkräfte werden darf. Auch nach außen hat die Republik, die politische Organisation der Volksgemeinschaft, mit ihrem bloßen Dasein noch nicht die ihr wesentliche Richtung eindeutig empfangen. Aber ihr Weg im Geiste der Gliedschaft, der Vergemeinschaftung, des Schutzes von Menschenkraft und Menschenrecht ist ihr vorgezeichnet durch die sie tragende arbeitende Gesellschaft, die getrieben von dem gemeinsamen Interesse der Arbeit allein die Säden von Volk zu Volk ziehen kann. Die in der Republik organisierte werdende Gesellschaft kämpft für Freiheit, Gliedschaft, Vergemeinschaftung des einzelnen wie der Nationen.

3. Zuletzt begreife man neben der neuen sozialen und politischen Wirklichkeit als dritte die Tatsache, daß die Arbeiterschaft jetzt die in ihrer Bewegung wirkenden Gesetzmäßigkeiten nicht mehr bloß gestaltet im Wirtschafts-, im Staatsleben, sondern daß sie ihrer bewußt inne wird und damit ihr Bewußtsein wieder auf die Gesamtheit des Lebens umfassend weiterwirkt. Bewußtsein und Sein — oder vielmehr Werden — der Arbeiterbewegung finden sich. Dieses Bewußtsein ist kein Denken über eine Wirklichkeit, über ein Sein, über eine tote Materie, die in logischen Gegensätzen analysiert werden kann, sondern es ist das Erlebnis gestaltender Kräfte, Schau des Lebens in der Einheit seines Werdens, in der realen Dialektik seiner einheitlichen Entfaltung. An die Stelle einer konstruierenden Reflexion, die ihre eignen Widersprüche starr in die Wirklichkeit überträgt und sie in Klassen, Geschlechter, Nationen spaltet, an die Stelle eines romantischen Träumens, dem die Schärfe des Begriffes wehe tut, das aber, weil es nicht die Wirklichkeit in ihrer Wahrheit und Schönheit fassen mag, in ideale, besser ideelle Welten sich erhebt, tritt diese natürliche Geistesart, die man passend als eine reale, eine intuitive bezeichnen kann. Die Kunst, die solche Wendungen immer am treffendsten ausdrückt, tut es auch heute. Expressionismus wendet sich gegen alle Reflexion, das Verständnis der Welt durch das Instrument des Denkens, wie gegen alle Romantik des Unendlichen; er ist Wiedergabe der Welt in ihren erlebten, geschauten realen Urkräften.

In dieser Geistesart begreift die werdende Gesellschaft sich selbst. Von Freiheit, Leben und Gemeinschaft sprach die bürgerliche Gesellschaft

seit der Jahrhundertwende. Wir verstanden das als ein reflexartiges Bewußtsein neuer Kräfte, die in einer andern Sphäre wurzelhaft waren. Jetzt werden sie in der proletarischen Gesellschaft in ihrem Wesen offenbar und werden selbstverständlich bis weit in die bürgerliche Gesellschaft hinein ebenso aufgefaßt; sie beeinflussen, ja bestimmen geradezu, besser nach — wenn man das gefährliche Wort wagen darf — „materialisieren“ den ganzen Geist der Zeit: Dies ist sein Inhalt: **Arbeit** ist das zentrale Gesetz alles gesellschaftlichen Werdens. Arbeit gestaltet es, sie ist nur als produktive Arbeit. Als solche entspringt sie dem Bedürfnis, der Lebensnot des Menschen, und indem sie sie besiegt, das Bedürfnis befriedigt, schafft sie das Werk. **Arbeit ist Entbindung des Menschen, Werk ist seine Gestaltung.** In jeder aus Lebensnot vollbrachten Arbeit produziert der Mensch sich selbst, macht er sich selber anschaulich. **Eins ist Mensch und Werk.** Arbeit ist also Kulturarbeit, Werk Kulturtat. Schöpfertum in der Überwindung der Not ist der Sinn der Arbeit. Die Not aber ist nie als äußere, sondern immer nur als innere, der Menschheit auf ihrem Weltenweg notwendige wirklich. Alle irdische Not des Arbeiters, die zum Kampf um bessere Lohn- und bessere Arbeitsbedingungen führt, zielt — wesentlich gesehen — auf Befreiung des Menschen von Kräfte-hemmender Fron, auf Entbindung aller gesellschaftlichen Schöpferkraft, auf Kultur. In schöpferischer Arbeit allein kann die Gesellschaft leben, von der ein jeder in seiner Einzeltat umfassen ist, der er diese anheim gibt. In ihr liegt die Fortpflanzung der Gesellschaft in die Zukunft in neue verwandelte Gestaltungen.

**Leben** also ist nur als Arbeit am Werk der Kultur, und der Gegensatz liegt auf der Hand: Leben ist Vergeudung gesellschaftlicher Energien, wo das naturalistische Leben des einzelnen um seiner selbst willen sich erhält, jenseits der Arbeit. Leben und Arbeit ist eins wie Sein und Sinn. In dieser Gleichsetzung, die die Lebensromantik der Jahrhundertwende ablöst und ihr den Inhalt gibt, spricht sich zuerst der neue Geist aus. Danach also ist unmöglich Arbeit ein Mittel zur Erhaltung des naturalistischen Lebens des einzelnen, das überhaupt nicht Zweck der lebendigen Gesellschaft ist, sondern dessen innerer Sinn, dessen Erfüllung. Es ist weiter klar: **Freiheit** ist dann nicht Befreiung des einzelnen, sondern Entfesselung der gesellschaftlichen Arbeitskraft, ist ein Ausdruck des einzelnen an die Gesellschaft, ein Ausdruck dieser an den einzelnen, ist das Recht des einzelnen auf Betätigung seiner Kräfte, sein Arbeitsrecht, ist seine Pflicht dazu, seine Arbeitspflicht. Das

ist ein zweiter Ausdruck des realisierenden neuen Geistes. **Gemeinschaft** endlich ist das intensivste Erlebnis in der Arbeit, wie sie sich seit der Industrialisierung herausgebildet hat. Die Verbundenheit unendlich vieler einzelner beim Zustandekommen eines Werks zu gleicher Zeit war nie so anschaulich wie heute, wenn in Wirklichkeit auch immer an ihm, aber eben in zeitlicher Folge die Generationen arbeiteten, die in uns wirken und weiterzeugen. Die **Solidarität** ist eine solche **am gleichen Werk**, das sie verlangt. Sie verbindet sich mit der Liebe von Mensch zu Mensch, aber ruht nicht auf so individuellem, leicht verfliegendem Gefühl. Gemeinschaft ist in diesem Sinn nur Romantik, die aus der Unbefriedigung des einzelnen an einer alten Kultur entspringt; nun wird sie vielgegliederte, alle Lebenszusammenhänge gestaltende Arbeitsgemeinschaft. Das ist die dritte Verwirklichung des Ahnens um die Jahrhundertwende im realen Geist der Gegenwart.

Von solchen Kernerlebnissen aus deuten sich alle Probleme. Zwei sind am meisten besprochen: Der die letzte Epoche durchziehende im Kapitalismus begründete Gegensatz von **Hand und Geist** und die Frage der **Religion**, in der er sublimiert erscheint.

Arbeit ist nur als Verwirklichung des Menschen, nur als produktive Arbeit, wie sie geschildert wurde. Dann ist es nebensächlich, ob sie vorwiegend mit dem Instrument der Hand oder des Geistes ausgeübt wird, vorwiegend: denn für die reale Anschauung ist die vollkommene Trennung beider schon im einzelnen nie vollzogen, in der gesellschaftlichen Differenzierung bis zu einem Grade notwendig begründet. Der einzig mögliche Gegensatz heißt: produktive Arbeit und sinnlose Tätigkeit, die gesellschaftlich gleichbedeutend mit Nichtstun, mit einer Auflösung der Gesellschaft und dem Aufhören ihrer in die Zukunft weisenden Kräfte ist. So stehen sinnvolle, schöpferische Hand- und Geistesarbeit einander ebenso gleich wie sterile Hand- und Geistespielerei. Das abgelaufene Zeitalter sah — natürlich nicht durchweg! — die Geistesarbeit nicht weniger intellektualistisch mechanisiert wie die Handarbeit; beide waren entfremdet dem menschlichen Bedürfnis. Denken ist sinnvoll nicht, weil es an sich eine wichtigere Beschäftigung, eine höhere Funktion ist — es gibt auch sinnlose Wissenschaft —, sondern nur, wofern es aus der Notwendigkeit des Hervorbringens erfließt, wofern ein geistiges Werk aus innerem Drang werden muß, aber nicht befehlsgemäß soll. Fühlen ist sinnvoll nicht schon als individuelle höhere Fähigkeit, als selbstischer, noch so edler, aristokratischer Genuß, sondern nur als Kraft über-

individueller Liebe, die in Gestaltung zeugen muß, in Kunst, die das Leben der Gesellschaft in ihren Innenkräften lebt. Wollen ist ebensowenig sinnvoll an sich, als Kraft des Menschen, die bald hierhin, bald dorthin schweift, sondern nur, sofern sie zur Einordnung in ein notwendiges Werk treibt. Geist und Hand sind gleich wertvoll, weil gleich schöpferisch, sind nie real getrennt in der lebendigen Gesellschaft, die eine große Arbeitsgemeinschaft ist. Sie schließt den Mechanismus von Hand und Geist nicht aus, der fortschreitet mit jedem Fortschritt der menschlichen Arbeit, aber sie geht nicht in ihm unter, sondern nimmt ihn in Dienst und überwindet ihn so. Das geschieht nicht in jeder Einzelarbeit, sondern in der Gesamtheit der Produktion, die dem menschlichen Bedürfnis dient.

Auch die Religion überwindet den Dualismus, der hier auf höherer Ebene ebenfalls Sinnenwelt und Seelenwelt scheidet. Die Schau des Lebens kennt keine Trennung von Sein und Sollen, von Sinnenwelt und Sinn, von Diesseits und Jenseits, sondern erlebt beide als Einheit. Das Diesseits ist notwendig Verwirklichung des Menschensinns und wird es immer mehr. Das ist der Glaube, der die Massen in ihrem Kampfe seit zwei Generationen beherrscht hat, wie er sich verstärken muß aus dem Verständnis der Zentralkraft der Arbeit. Die Religion wird eine solche des Handelns aus dem Glauben an die irdische Welterfüllung durch die arbeitende Menschheit; sie versteht nicht ein müßiges Zuwarten, ein irdisches Leiden, ein irdisches Knechtum im Glauben an ein glückliches Jenseits. Gott ist in der ganzen Welt, er wird in ihr, in Mensch und Natur. Das gibt dem arbeitenden Menschen die Sicherheit in jedem Augenblick seines Lebens.

Die neue lebendige Gesellschaft wird in neuen sozialen und staatlichen Formen, sie versteht ihr Leben neu im Gegensatz zu einer sich auflösenden Zeit als produktive, schöpferische Arbeitsgemeinschaft am Werke, das entspringend aus Lebensnot immer menschliche Selbstverwirklichung, Kultur ist, sie überwindet aus solcher Schau den Urgegensatz von Hand und Geist, Körper und Seele, den erst weltfremde Romantik, dann das analytische Denken Jahrhunderte hindurch ins Leben der Menschheit geworfen hat.

Auch die Schule wird als solche der lebendigen Gemeinschaft entspringen, wird Gemeinschaftsschule sein.

Als solche kommt sie empor in Hamburg<sup>1)</sup> und in Bremen<sup>2)</sup>, aber auch in vielen Spielarten in und außerhalb Deutschlands, in spezifischer Form in Rußland, und wird theoretisch als Erlebnisschule, als Lebens-, als Produktionschule — die letzte Bezeichnung ist, wie wir sehen werden, sehr mißverständlich und daher sehr unglücklich — vertreten.

Es verlohnt nicht und liegt nicht im Sinn dieser Arbeit, zu zeigen, wie an den verschiedenen Stellen die Entwicklung zur Schule der werdenden Gesellschaft trieb. Nur auf ihr Entstehen in Hamburg soll kurz eingegangen werden, nicht aus historischen Gründen, sondern weil es beispielhaft ist.<sup>3)</sup> Stärker als irgendwo wurde dort einerseits die Lehrerschaft Stufe für Stufe, anfangend mit dem Gedanken der „künstlerischen Erziehung“, von dem neuen Geist ergriffen; andererseits fand dort die Arbeiterschaft immer deutlicher das Bewußtsein ihrer neuen Seele. Schon seit Jahrzehnten berührten sich die beiden Kreise, bis sie in der revolutionären Tat der neuen Schule vollends zusammenwuchsen. Man könnte sagen, es handle sich um eine Materialisierung des Gedankenlebens dort, um eine Idealisierung des materiellen Lebens hier, bis beide eines werden.

Auf diesem Wege begegnen wir zuerst der wundervollen Führergestalt Alfred Lichtwarks, der schon 1888 eine Volksschulklasse in die von ihm

<sup>1)</sup> Vgl. besonders Fritz Joede: Pädagogik Deines Wesens. Adolf Saal-Verlag, Lauenburg a. d. Elbe. Die Lebensfrage der neuen Schule. Ebendort. — Nikolaus Henningjen: Wegweiser zur neuen Schule. Neue Hamburgische Zeitung 1921, Nr. 228. Die Gemeinschaftsschule in Hamburg. Epz. Lehrerzeitung 30. VIII. 1922. — Wilhelm Paulsen: Leitfäden zum inneren und äußeren Aufbau unseres Schulwesens. „Pädagogische Reform“ vom 15. XII. 1920. Ders.: Versuch einer natürlichen Schulordnung in der Großstadt... Ebendort am 3. III. 1920. Ders.: Zur Schulengemeinschaft Hamburgs Ebendort, 25. VIII. 1920. Ders.: Schulprogramm. Allg. D. Lehrerztg 22. IV. 1921. — „Der Elternbeirat.“ Sondernummer: Die Gemeinschaftsschule 15. VI. 1921. Verlag für Sozialwissenschaft. — Bericht der Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen 1921. Hamburgische Schulengemeinschaft Tieloh-Süd. — Elisabeth Rotten: Die Hamburger Gemeinschaftsschulen. Das Werden Zeitalter I, Heft 2.

<sup>2)</sup> Es gibt dort 3 Gemeinschaftsschulen: An der Schleswigerstraße (Scharrelmann); an der Staderstraße (Heege); an der Theodorstraße (Aevermann). Vgl. Allg. D. Lehrerztg. vom 3. III. 1922. Ferner Bremische Lehrerztg. I, 1 (Gansberg) und Schulzeitung der Schule an der Theodorstraße.

<sup>3)</sup> Vgl. Wilhelm Lottich: Aus einer Bekenntnisschrift. In der Zeitschrift „Die literarische Gesellschaft“. Herausgegeben von Gustav Schiefeler. 3. Jahrgang. — Kulturpflege in der Hamburgischen Arbeiterschaft und die Hamburgische Lehrerschaft. Pädagog. Reform 27. II. 1918 und 6. III. 1918.

geleitete Kunsthalle nahm und mit ihr in lebenweckender Art Kunstwerke betrachtete. Die „künstlerische Erziehung“ hebt an. Die Lehrerschaft nimmt begeistert den neuen Gedanken auf. Heinrich Wolgast führt ihn ein in die Jugendschrift, Otto Ernst erweitert ihn in seiner Gleichsetzung von künstlerischer und religiöser Bildung, Carl Göze gründet die „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung“ und verbreitet ihn im „Säemann“, der Zeitschrift des Bundes für Schulreform, in immer universellerer Ausprägung weithin über Deutschland. Jensen und Lamszus machen ihn fruchtbar für das engere Gebiet des Aufsatz. Er findet seine Tiefe in dem universellen Schlagwort: „Vom Kinde aus.“ In diesem Sinn wird die „Versuchsschule“ schon 1906 gefordert und ihre Idee bereits damals von dem unter der Leitung W. Paulsens stehenden „Pädagogischen Ausschuß“ in wundervoller Tiefe geschaut. So gewann sie jene Reife und Kühnheit, mit der sie nach der Revolution endlich in Erscheinung treten konnte.

Inzwischen war die Arbeiterschaft Hamburgs aus eigener Kraft zu einem neuen Kulturbewußtsein emporgewachsen, nicht ohne Hilfe einiger Lehrer, unter denen W. Lottich und August Hellmann genannt werden müssen, aber keinesfalls auf deren Initiative. Mit der „Freien Volksbühne“ fing die Bewegung an und führte über den „Chor Freie Volksbühne“ und den „Verein für Kunstpflege“ bis zur Zusammenfassung aller Kulturbestrebungen in der Zentralkommission für das Arbeiterbildungswesen. Neben den Geistern, die auf die Lehrerschaft wirkten, stand hier der Einfluß von Ferdinand Armarius mit seinem Kunstwort und seinen Künstlerbildern. Auch die Arbeiterschaft fand über die künstlerische Erziehung das Bewußtsein ihrer produktiven Kraft.

Fügt man hinzu, daß in Hamburg auch die Jugendbewegung besonders kräftig sich entfaltete, die ja ihrerseits das schöpferische Wesen des Menschen entdeckte, so hat man den letzten Faktor, der die neue Gesinnung schuf, die neue Tat ausführte. Die jungen Lehrer der neuen Schule, die jungen Arbeiter sind durch sie hindurchgegangen.

Man muß Männer, die diese wundervolle Bewegung mit durchlebten, einen Lottich in seiner gefühlswarmen Weise, einen W. Paulsen mit seiner plastischen Kraft, von den einzelnen Etappen erzählen hören, um den großen Rhythmus der Zeit in diesen scheinbar unbedeutenden Vorfällen nachzufühlen.

Mit der Revolution war die Zeit erfüllt. Die jungen Stürmer unter den Lehrern gewannen mit Hilfe des Arbeiterrates, gestützt auf die Macht

der Geschütze die erste Schule ohne Lehrplan, ohne Stundenplan, ohne Schulordnung. Die Wendeschule in der Brütensfelderstraße trat unter der geistigen Führung von Joede, Tepp und Schlünz als fruchtbares Chaos ins Leben, mit ihr zugleich unter Leitung von Göhe und Lottich die Schulen Telemannstraße und Berliner Tor. Ein Jahr später wurde auf die Initiative der Barmbecker Elternschaft — das ist ungemein wichtig — die Gemeinschaftsschule am Tieloh gegründet. Ihr Leiter wurde Wilhelm Paulsen. Er begann die organisatorische Zusammenfassung der neuen Schulen, zu denen als erste höhere die Lichtwarkschule<sup>1)</sup> trat, und entwickelte in seinen scharf geprägten Leitsätzen ihre neue Idee.

Ehe auf einzelne Formen und Ausprägungen eingegangen wird, soll ihre allgemeine Struktur entwickelt werden: Überall wächst sie aus der werdenden, sich als schöpferisch erlebenden Gesellschaft. So ist dieses als erstes entscheidend, daß die Schule wieder in innigstem Zusammenhang mit ihr begriffen wird. Kein Wunder, daß diejenigen, die sie schaffen, sie in leidenschaftlichem Gegensatz zu der alten Schule als derjenigen der sich auflösenden kapitalistischen Gesellschaft sehen, in der es nur Teile gegeben habe, die nach dem Willen der kapitalistischen Herrenschicht benutzt werden, nicht aber lebendige Organe eines durchweg schöpferischen gegliederten Organismus. Die neue Schule ist dieser Ansicht nicht mehr eine Veranstaltung, ein Rad im Mechanismus einer auf Profit der einzelnen gestellten Gesellschaft, das seine Funktion erfüllen muß, ohne eignes Leben, ohne eignen Willen, das nur unpersönlich wirkt, aber nicht geliebt wird. Sie wird von der auf Gemeinwirtschaft gestellten lebendigen Gesellschaft wieder als Glied gefühlt, das nur in engster Beziehung zu ihr leben und sich entwickeln kann. Sie wird von ihr geliebt. Und die Schule ihrerseits hält sich nicht stolz fern von jener, sondern bindet sich an sie mit tausend klammernden Organen, empfindet sie wirklich als Quelle ihrer Kraft.

Gemeinschaftsschule ist die vom Leben der zur Gemeinschaft strebenden Gesellschaft durchdrungene, ihre werdende Wirklichkeit mit ihr und durch sie lebende Schule.

Das zweite aber ist eng damit verbunden: Die Schule der lebendigen Gesellschaft hat ihren Eigenwert als Glied; sie ist selber Gemeinschaft, sie

<sup>1)</sup> Zu der Entwicklung der einzelnen Schulen vgl. auch die von ihnen herausgegebenen und von ihnen zu beziehenden Schulzeitungen, die durch die Schulleitungen zu beziehen sind. — Zur Lichtwarkschule vgl. S. 14.

ist selber Leben, dessen Zwecke nicht von außen bestimmt werden, sondern von innen. Dient sie doch an ihrem Teil dem großen Bedürfnis, durch Befreiung aller Menschenkräfte die ewige Not des Menschen immer mehr zu überwinden. So wird sie die Lebens-, die Entfaltungstätte der Jugend.

Beides aber vereint sich: **Die Schule ist Organ im Organismus der neuen Gesellschaft, sie ist die Lebensstätte der Jugend, die unter dem belebenden Einfluß der gesamten persönlichen und dinglichen Umwelt ihrer Zeit in die Zukunft hineinwandert.**

Aus dieser grundlegenden Auffassung ergibt sich die Lösung aller einzelnen Probleme. Auch diese ist überall in der Kampfstellung gegen die alte Schule erfolgt, oft in der Form begrifflicher Antithese. Auch wir können, wenn wir klar werden wollen, nicht immer ohne sie auskommen.

Sprechen wir in der Art der alten Pädagogik zunächst von dem **Ziel** der neuen Schule. Jene war teleologisch gerichtet und leitete, indem sie den abstrakt angenommenen Erziehungszweck a priori zugrunde legte, aus ihm das beste Verfahren der Kindererziehung durch den Pädagogen ab. Das wäre an sich belanglos, wenn sie nicht aus dem abstrakten Ideal immer jene Lehr- und Erziehungsziele deduziert hätte, die den Bedürfnissen der ausschlaggebenden Gesellschaftskreise gemäß waren, Ziele also, die in diesen allein, nicht aber im abstrakten Ideal begründet waren. So war in Wirklichkeit das Ziel der alten Schule der gelehrte, der bestimmte Dinge wissende, der durch sein Wissen für außer ihm liegende Zwecke brauchbare einzelne Mensch. Eine Gesellschaft, die an den unaufhebbareren Gegensatz von Masse und Führertum, Knechts- und Herrennaturen glaubt, kann im besten Falle sich nur bis zur Züchtung einzelner aufschwingen. Die Begabenschulen sind das Beispiel dafür. Meist aber hatte sie das Bestreben, die Trennung der Besitzlosen schroff aufrecht zu erhalten, und die stofflich begrenzte „Bildung“ wird ein Privileg, das die Berechtigung zum Eintritt in die besser bezahlten oder höher geschätzten Stellungen gibt. Der Nachweis eines bestimmten Maßes von Wissen gibt ein Anrecht auf Stellungen, die dazu in keiner inneren Beziehung stehen. So wird der Wert der Bildung an gesellschaftlichen Rechten gemessen. Diese und nicht eine an sich wertvolle Bildung sind für einen großen Teil der Eltern und der Schüler das Ziel der Schule. Es steht in diesem Fall außerhalb der Schule überhaupt. In der gewöhnlichen Begründung sieht es freilich anders



aus. Die Schlagworte von dem geschlossenen Weltbild, der allgemeinen und der formalen Bildung lassen uns aufhorchen. Beide bedeuten heute nur stoffliche Ziele, die aber erreicht werden müssen — so heißt es —, damit das Kulturniveau erhalten bleibt. Sie stellen eine objektive Festlegung dar, die sich um die menschlichen Sehnsüchte nicht kümmert; der jugendliche Mensch wird ihr unterworfen. Aber greift nicht die Forderung, daß jedem Menschen ein geschlossenes Weltbild vermittelt werden muß, wenn er nicht an der Welt verzweifeln soll, in das Gebiet innerer menschlicher Notwendigkeit hinein? Ist nicht die Übung der geistigen Kräfte, die formale Bildung, an sich ein Wert, den wir in der Schule persönlich erringen? — Man vergißt nur, daß das Weltbild einer lebendigen Gesellschaft ein ganz anderes ist als das der gewordenen, daß ein Weltbild sich immer nur in Lebenserfahrungen gestaltet — auch das wissenschaftliche Weltbild! — nicht aber gelernt werden kann, daß ein gelerntes Weltbild ein Widerspruch in sich selber ist. Man vergißt, daß formale Bildung lernbare Technik ist, in der ein persönlicher Wert, ein menschlicher Sinn noch lange nicht liegt.

So findet die Schule der lebendigen Gesellschaft den leidenschaftlichen Protest: **Fort mit den Stoffzielen** und damit fort mit den **Schulzielen** überhaupt. Gilt es die Befreiung aller in ihr lebendigen Kräfte, so entfällt die Möglichkeit jedes Maßes. Wohl kann man Wissen messen, aber auch ursprüngliche schöpferische Leistung? Selbständige wissenschaftliche Arbeit, künstlerisches Schaffen mit Wort und Hand, Führertum in der Gemeinschaft? Und auf diese allein kommt es an. So hat Paulsen einmal von dem instinktstärkeren, ein andres Mal von dem schöpferischen Menschen als Ziel gesprochen. Beide Formulierungen meinen dasselbe: Den Menschen, der aus innerer Lebensnot schafft, wie er schaffen muß, um sich zu befreien. Aber beide meinen mehr: Sie stellen nicht der Züchtung des wissenden Menschen die des produktiven gegenüber. Es liegt darin die Erkenntnis, daß der produktive Mensch nicht gezüchtet, nicht durch Unterricht oder irgendwelche planmäßige äußere Einwirkung herangebildet werden kann. Das „Ziel“ hebt sich selber auf. Denn die Überzeugung ist, daß der Mensch schöpferisch ist und in einer auf Gemeinschaft aufgebauten Gesellschaft seine Kraft entfalten kann, ohne künstlich gehemmt zu werden. Wie und wann und wie hoch er sie entfaltet, läßt sich nicht sagen; die Anordnung, daß er es so oder so tue, oder auch nur der Wunsch ist sinn-

los. Damit ist auch der einzelne, der meßbare, der um seiner Kenntnisse oder seines Könnens willen hervorragend geehrte Mensch, der einzelne und sein Eigentum, überwunden. Schöpferkraft entspringt am **Werk**, das getan werden muß; Werk ist heute immer Gemeinschaftswerk, Schöpferkraft geht allein auf das noch nicht gekannte, nicht gewußte Werk, auf die Befreiungstat, unterwirft sich dem Werk, sucht nicht persönliche Anerkennung. Die Schule der werdenden Gesellschaft hat kein materiell festlegbares Ziel; sie ist der Schöpferweg der Jugend von Werk zu Werk, wie es ihrem Werden gemäß ist, in ihr erwachsen schöpferische, im Werk sich selber vergessende Helden im Schatten. Kann die produktive Gesellschaft nicht anders, als forteilen von einem Sieg über menschliche Not zum andern, stellt sie so immer reiner mit jedem Werk ihr menschliches Bild heraus, so kann auch ihre Jugend nicht anders, als daß sie an ihrem Teil denselben Weg schreitet. Wir finden kein Ziel einer Schule, die veranstaltet werden kann, wohl aber die **neue Idee, Werkgemeinschaft der Jugend zu ermöglichen.**

Wie kann sie das sein? — In 3 Richtungen entfaltet sie sich.

1. Wie ist produktive wissenschaftliche Bildung möglich? Die heutige Schule hat eine mehr oder minder festgelegte Methode, die als Technik, wie man dem normalen Schüler ein normales Wissen beibringt, gelernt werden kann und gelernt worden ist. Die formalen Stufen in ihren nur wenig abweichenden Formen sind in aller Erinnerung. Wer sie schön anwendet und in 45 Minuten eine unterrichtliche Einheit erledigt, ohne sich durch Fragen beirren zu lassen, gibt eine gute Stunde, wer das 24—30 mal in der Woche, entsprechend im Vierteljahr usw. tut, gibt einen guten Unterricht, er fördert alle Schüler gleichmäßig. Der Lehrer ist der Mittelpunkt des Unterrichts, auf den sich alle Blicke richten, er fragt nach Assoziationen, die ihm gemäß sind, die Schüler antworten. Er stellt die Aufgaben, die im Sinne des Stoffplans erledigt werden müssen, er bereitet die Klassenarbeiten vor, er erteilt die Zeugnisse nach dem objektiven Maßstab der abfragbaren, aussagbaren Kenntnisse. Der fast ganz von rein äußeren Gesichtspunkten bestimmte Stundenplan verteilt die Fächer stundenweise auf die einzelne Klasse und den einzelnen Tag, so daß manchen Tag 5 verschiedene Fächer, Haupt- und Nebenfächer, eine fünfmalige Umstellung der Kinder verlangen. Die Anzahl der Fächer, in denen möglichst Gleichmäßiges im Sinne der allgemeinen Bildung geleistet werden muß, steigt auf der höheren Schule fast von Klasse zu Klasse.

Die Frage scheint nachgerade unlösbar: Wie ist produktive wissenschaftliche Bildung möglich? Sicher nicht durch die katechetische Methode, die alles schöpferische Geistesleben im Kinde von vornherein unmöglich macht. Etwa durch die Methode der Arbeitsschule? Es wurde früher gezeigt, wie sie am vorgeschriebenen Stoffe hängen bleibt, also auch auf Stoffübermittlung ausgeht, darin vielleicht besser ist als die Herbartische, aber doch Methode. Produktivität und Methode sind unvereinbare Gegensätze. So erklingt mit Recht der Ruf: **Sort mit der Methode**, die wohl den Schein der Lebendigkeit hervorrufen, aber nie Leben entbinden kann. Damit verschwindet der **Lehrer** als der allgemein leitende Geist, er wird ein Glied, ein führendes Glied in der Werkgemeinschaft. Bei Gaudig schien es nur so: Er überwachte den Gang der den Schülerinnen beigebrachten formalen Dialektik. Es gibt jetzt keine Methode mehr, die von irgend jemand angewandt wird, sondern nur den einen Weg der Bildung, den die gesamte Menschheit, den die Arbeiterschaft im besonderen geht: Die Arbeit der Gemeinschaft, die Arbeit aus Lebensbedürfnis, die sinnvolle Arbeit, die Kulturarbeit. Was für sinnvolle Arbeit ist im Bereich der Jugend möglich? — So muß die Frage gestellt werden. Man hat sie allgemein gestellt und nur solche Arbeit anerkannt, die im Sinne der Erwachsenen notwendig ist, im wesentlichen wirtschaftliche Arbeit. Hier muß auf den Gedanken der **Produktionsschule** eingegangen werden, wie er von Rußland aus zu uns gekommen ist und hier besonders von den entschiedenen Schulreformern vertreten wird.<sup>1)</sup> Er ist ein Zeichen unserer Zeit, in der das wirtschaftliche Element des Gemeinschaftslebens über alle andern Seiten emporgewachsen ist, wo Staat und Geistesleben ihm gegenüber stark zurücktreten. Richtig ist zweifellos der allgemeine Gesichtspunkt, daß auf dem Standpunkt der Hauswirtschaft die Kinder in dieser Arbeit ihre Bildung gewannen, daß sie in der Zeit der gesellschaftlichen Arbeit in dieser und mit dieser sich bilden müssen. Falsch aber ist es, die nur wenig differenzierte Arbeit des Hauses mit der unendlichen Differenzierung der gesellschaftlichen Arbeit als Bildungsmöglichkeit auf eine Stufe zu stellen; ist doch die letztere einfach unübersehbar und kommt in ihrem vollen Umfang schon gewiß nicht in Betracht. Falsch ist vor allen Dingen, von

<sup>1)</sup> Paul Ostreich: Zur Produktionsschule. Verlag für Sozialwissenschaft. Berlin 1921.

jedem Kind die Ausführung gesellschaftlich notwendiger Arbeit zu fordern und es damit unter ihr seinem Lebensalter fremdes Gesetz zu stellen. Zum Widersinn wird dieser Gedanke, wenn er den Zweck hat, die Schule billiger zu machen, also eine Kinderfarm, eine Kinderfabrik, die sich bis zu einem hohen Grade rentieren soll, an die Stelle der Schule zu setzen. Ein an sich richtiger Ausgangspunkt führt konstruktiv weiter gedacht zu der Absurdität der Kinderarbeit, führt milde angesehen zu der Wiedereinsetzung des Stoffprinzips in der Forderung der Betätigung eines jeden in der materiellen Produktion der Erwachsenen. Produktive Arbeit ist nicht immer wirtschaftliche Arbeit, und wirtschaftliche Arbeit ist nicht immer produktiv. An diesem Sachverhalt ändert auch die Behauptung nichts, daß praktische Hervorbringung brauchbarer Gegenstände kindgemäß sei.<sup>1)</sup>

Man ist so weit gegangen, die Kinder künstlich in den Zustand wirtschaftlicher Not zu versetzen.<sup>2)</sup> Der Druck der Not des Tages sollte zeugend sein. Der Zwang des klugen Erziehers wirkte auf dem Umwege über geschaffene Umstände. So bleibt im Grunde das Prinzip der alten Schule in Kraft. Das neue pädagogische Prinzip der Not ist Dilettantismus, wenn Lebensnot in wirtschaftliche Notwendigkeit umgefälscht wird. Daß diese nur selten Kräfte entbindet, meistens ihre Entfaltung unmöglich macht, dafür zeugt das Leben der vielen in Not untergegangenen, zusammengebrochenen Genien der Menschheit, zeugt das Leben der wenigen, die sich, mit ungewöhnlicher Willenskraft begabt, daraus emporragen zum Licht. Wirtschaftliche Not hemmt die aufstrebenden Kräfte, verdüstert den Sinn des Kindes, aber befreit nicht.

Der Begriff der sinnvollen, produktiven Arbeit unterlag 2 Verwechslungen. Sie wurde erstens gleichgesetzt mit wirtschaftlicher Arbeit der Erwachsenen und daher zweitens verlangt als solche, die aus wirtschaftlicher Not entspringt. Beide Auffassungen erniedrigen die Arbeit zum Mittel, und zwar zum pädagogischen Mittel „moderner“ Erziehung, ja sogar zum Mittel wirtschaftlich rentabler Produktion in der Schule.

<sup>1)</sup> P. P. Blonsky: Die Arbeitsschule. Verlag Gesellschaft und Erziehung. Berlin-Sichtenau. Einleitung.

<sup>2)</sup> Kron in der Heimschule Bergedorf b. Hamburg. Freilich muß man bedenken, daß es sich hier um Kinder handelt, die in den normalen Schulen nicht vorwärts kamen und irgendwie lebensfähig gemacht werden sollten. Aber um so gefährlicher ist die pädagogische Verallgemeinerung der dort angewandten Grundsätze.

Davon rückt die Gemeinschaftsschule ab. Die Arbeit der Jugend ist Kulturarbeit. Das und das allein ist der Begriff der sinnvollen Arbeit, die ihren Sinn in sich selber trägt. Wirtschaft ist für diese Auffassung ein Gebiet unseres Lebens, ein sehr wichtiges wohl, aber nicht das einzige; daneben aber steht die große Welt der geistigen Tat, daneben die Welt der Kunst. Sie alle sind Verwirklichungen des Menschen, sie alle Gegenwart und Aufgabe, sie alle werdende Zukunft. Sie alle liegen vor der Seele des Kindes. Und nicht das ist seine Lebensnot, sich die Mittel zum Lebensunterhalt zu gewinnen, wobei es gewiß manches lernen mag, sondern das ist sie, sich nicht passiv der Welt hingeben zu dürfen, sondern seinen ewigen Zeugungsdrang ausleben zu müssen allen Erdengewalten zum Trotz, gestalten zu müssen in die unendlich weite, vielfarbene Zukunft hinein, den Menschen in uns befreien zu müssen und Prometheusleid zu erfahren. Nicht äußere Not schaffen, womit die Gewähr ihrer Überwindung genau so wenig, ja noch weniger gegeben ist wie in der alten Schule, sondern die Kräfte dazu zu stählen, vielmehr sie selber wachsen zu lassen, Lebensveranlassung zu sein, das ist der Beruf der Stätte der Jugend. Alles, wogegen wir uns wenden, fassen wir in den einen Gedanken zusammen: **Fort mit dem Materialismus des menschlichen Zwanges, der die Bewältigung von Stoffmassen fordert, fort mit dem Materialismus des künstlich hervorgerufenen sachlichen Zwanges; in beiden liegt keine innere Beziehung zu der Entfaltung des Menschen, beide geben keine Gewähr für sie.**

Unsre Frage: Wie ist produktive Bildung möglich? ist in ihrer allgemeinen Bedeutung erfasst. Wir verstehen jetzt: Die Gemeinschaft der Jugend wächst von Werk zu Werk in die Gemeinschaft ihrer Zeit. Darum steht vor ihr die große Welt der wirtschaftlichen Produktion in Landwirtschaft, Werkstatt und Fabrik, steht vor ihr das Leben des Geistes, wie es sich in Buch und Kunstwerk entfaltet hat, steht vor ihr das Wunder der staatlichen Organisation der Gegenwart; darum steht bei ihr als Helfer der Lehrer, der ein Mensch ist seiner von einem gewaltigen Entwicklungsrhythmus erfaßten Zeit, darum alle die andern Menschen, die wirkend in ihrer Umwelt sind. Es bleibt sich im Grunde gleich, ob die Jugendgemeinschaft hinauszieht zu den Stätten menschlicher Tat oder ob diese, so weit es geht, in Gestalt von Werkstätten und Studierzimmern mit Büchereien hineinwandern in die Schule. Meist werden beide Wege sich unterstützen.

Wenn nur der Grundgedanke nicht vergessen wird: Die ganze Welt ist das Feld der Anregung, ist das Feld der Betätigung, der Befreiung des Menschen, niemals Zwingherr seiner Entwicklung. **Die Lebensgemeinschaft der Jugend ist eine Kulturgemeinschaft.**

Alle einzelnen „Veranstaltungen“ und „Einrichtungen“ der Schule werden für diesen neuen Gesichtspunkt sinnlos: Der **Lehrplan** und der **Stundenplan** zunächst! Dann aber auch die Aufgaben, die der Lehrer gibt, die Klassenarbeiten, die Zensuren! Nur Lebensveranlassungen, im Sinne der werdenden Bildung produktive Arbeit ist berechtigt. Aufgaben, Probleme, Fragen wachsen dem gesunden Menschen von seinem Kindesalter an tausendfach zu. Die Gemeinschaft ist ihm die Stätte der Aussprache, der Befreiung, der Klärung, die Stätte der Werkzeugung mit seinen Kameraden, unter denen der Lehrer als verstehender Meister lebt. Das sind die Klassenarbeiten, die jugendliche Kraft zur Gestaltung entbinden. Man denkt an die Probleme der wirtschaftlich interessierten Kinder, die zu Rechenaufgaben treiben, an die Wanderer, denen physikalisch geographische Fragen nahe traten, an die kleinen Künstler, die ihr Herz in Wort oder Bild entlasten müssen u. dergl. m. Die literarische Gesellschaft, als die sich Adolf Jensens Aufsatzklasse gestaltend auslebte, tritt vor unsre Augen. Wir wissen auch, daß es nicht immer nur einzelne sind, deren Gestaltungswille nach dieser oder jener Seite treibt, daß oft ein ganz bestimmter Wille eine Gruppe, ja eine ganze Gemeinschaft ergreift, daß sie wandern muß, daß sie eine Feier veranstalten will für Eltern und Freunde, daß sie ihr Heim, ihre Klasse schmückt. Das sollen nur einzelne Beispiele sein. Wer einmal den Eifer der Beratungen erlebt hat, die in solchem Fall entfesselt werden, wird jeden deutschen Unterricht dagegen armselig finden, er weiß, wie Rechnen, Schreiben, Malen, Handwerkern, Musik, wie geschichtliche und geographische Anschauung vor solchen Zielen, die der Gesellschaft der Jugend entsprechend sind und aus ihr natürlich erwachsen, ihre Lebensbedeutung für die Jugend bekommen. Wahrhaftig, das ist produktive Auslösung gestaltender Kräfte. Nur, daß ein armer Schächer von Lehrer es sich nicht einfallen lasse, Vorsehung zu spielen, solche Lebensveranlassungen künstlich zu schaffen, sie „auszuwerten“ bis zum i-Punkt, so viel er, der konstruierende Erwachsene herausholen kann. Wir haben das in Arbeitsschulen der alten Weise erlebt. Schaffen hört auf, Zwang setzt ein. Berge trennen diese Art von der Gemeinschaftsschule. Könnt ihr

der Jugend nicht gönnen, daß sie stumm bleibt, aber vielleicht unterbewußt Welten baut, könnt ihr ihr nicht gönnen, daß sie im Rhythmus ihrer Entwicklung, ihres Interesses vorwärts schreitet, so bleibt fort aus der neuen Schule! Was kann sie anfangen mit der armseligen Psychologie, die eine Abstraktion aus Erfahrungen an Kindern ist, die die Schule aus ihrer normalen Entwicklungsbahn gedrängt hat! Sie gewinnt als ein ungeheueres Erlebnis die Psychologie des entfesselten Menschen im schulpflichtigen Alter. Sie sieht das Interesse lebendiger Kinder wochenlang zurücktreten, um dann staunend zu erleben, wie sie plötzlich ganz verändert wieder da sind, sie beobachtet Vertiefungen, Wandlungen im Interessengebiet der einzelnen wie der Klasse, empfindet die Bewegung und das Regen vielfältiger Kräfte, wo früher nur Masse war. In ihr erst wird Jugendpsychologie möglich.

Wie aber sollen **Zensuren** produktiv sein? — Als Zeugnisse, in denen der Lehrer den Schüler mit 5 Nummern beurteilt, können sie es nicht. Als solche müssen sie verschwinden. Immer ist die Ordnung der Arbeit produktiv, die den Menschen an die ihm gemäße Stelle rückt und Hemmungen einer solchen Betätigung beseitigt. Sofern an die Stelle der Zeugnisse nicht eine ihnen immer noch sehr ähnliche Charakteristik, sondern der schriftliche Rat des Meisters an den Lehrling tritt: Tue das und lasse jenes, sofern er sich mit ähnlicher Aufforderung an die Eltern wendet, wirkt er Schöpfertum entbindend. Nur muß es der Rat des liebenden Freundes, nicht der des vorlauten Beamten sein, der das innere Gefühl nur verletzt und hemmt.

Der **Aufbau** der Schule oder besser der Jugendgemeinschaft vollzieht sich so natürlich wie der Aufbau des Menschen, der nicht bewußt gelehrt wird, was andere wissen, sondern aus innerem Bedürfnis zeugen muß, was ihn befreit, was in dieser Weise trotz der bewußt oder unbewußt angenommenen Hilfe der Umwelt noch gar nicht da war. Erst mit der Entwicklung teilt sich dem Jugendlichen die Welt; er neigt sich der einen Seite in Liebe zu, während die andere ihm fremder wird. Er findet die Gemeinschaft derer, Jugendgenossen und Erwachsenen, die mit ihm gleiche Liebe teilen, durch gleiches Werk sich befreien. Die Fachgemeinschaft für die spezielle theoretische oder praktische Weiterbildung löst im Organismus der Jugendstätte die volle Lebensgemeinschaft ab, ohne sie aufzuheben. Die „**Sächer**“ entspringen aus der immanenten Differenzierung der Werk-

Karsen, Versuchsschulen.

gemeinschaft der Jugend. Es kann kein Zweifel sein, daß mit dem Erstarken der neuen Gesellschaft die Gemeinschaftsschule über den Raum der Volksschule hinaus- und hinausschießen und das Schulwesen überhaupt umgestalten wird. Wir fanden die notwendige Grenze der höheren Schule in ihrer Sonderart. Die Schule der Menschenentfaltung erkennt diese nicht an. Die Lichtwarkschule hat vor allen höheren Schulen, die ich kenne, einen unendlichen Vorzug durch die neue Kultureinstellung ihrer Lehrer- und Elternschaft. Aber auch sie kann trotz aller Versuche diese innere Grenze nicht überschreiten, ohne sich äußerlich als höhere Schule aufzuheben und Zusammenfassung der theoretischen Fachgemeinschaften zu werden.

2. So entfaltet sich schon das Leben, das zum Wissen, zum Können führt, im eminentesten Sinn als Gemeinschaftsleben, ob dieses nun immer im Werk, in der Arbeit, sichtbar wird oder nicht. Schon der Intellekt hat nichts mehr gemein mit unproduktiver formaler Gewandtheit, geistreichem Spiel, sondern vollzieht, durch das Lebensbedürfnis beflügelt, verantwortungsbewußte, sittliche Tat. Schon hier erfolgt durch die selbstverständliche Einordnung in die Gesetzmäßigkeit der geistigen Bewegung, in die Arbeitsformen, denen sich keine Gemeinschaft und kein einzelner in ihr entziehen kann, die Bildung des Willens. Dazu treten an jedes Lebensalter eine Fülle von organisatorischen Aufgaben heran, die Lösung verlangen. Der Mensch will einen Kosmos, kann nicht im Chaos leben. Schon die Formen, in denen die Wissenserweiterung erfolgen soll, werden nach und nach von der Gemeinschaft festgelgt, ohne natürlich starr zu werden. Für ihre Einhaltung wird nicht selten durch strenges Gericht gesorgt. So können die Gemeinschaften auch ohne Lehrer arbeiten. In Hamburg ist das schon wochenlang erfolgt. Das Werk, dem die Jugend aus Liebe hingegen ist, regiert. Kommt zu der Geistesarbeit noch die in Garten und Werkstatt, die am eigenen Heim hinzu, so wird die Verwaltungsarbeit außerordentlich groß. Die Anzahl der Funktionen, mit denen einzelne betraut werden, vergrößert sich gewaltig. Die Pflicht der Einordnung in das Werk steigt und wird erfüllt. Das ist keine Theorie, sondern praktische Erfahrung. Sie hat nichts zu tun mit der sogenannten **Schüler-selbstverwaltung**. Diese ist eine moderne Veranstaltung, die bewußt als Mittel der Erziehung den Schülern gegeben, geschenkt(!) wird. Als solche erfüllt sie keine im Sinn des geliebten Werkes liegende Funktion, ist unproduktiv, ist steril. Wo sie „eingeführt“ ist, hat sie nur nach dem Urteil



Vorsehung spielender Pädagogen Erfolg. Wo soll er liegen, wenn es sich nicht um notwendige Forderungen des Werkes, sondern nur um die Ausübung von Funktionen handelt, die von den Lehrern gnädigst frei gegeben werden! Die Schüler sind und bleiben die alten dabei. Ähnliches gilt von den Versuchen, die Schulgemeinde in ein autoritativ geordnetes Schulwesen einzuführen, dem die Gesinnung der Gemeinschaft himmelfern ist. Viel schlimmer aber und in der Gemeinschaftsschule vollkommen unmöglich sind die üblichen Mittel, die Unterordnung des Kindes unter die Schulordnung zu erzwingen, die sogenannten **Schulstrafen** und die starre autoritative Schulordnung. Beide wirken negativ, Kräfte hemmend, niemals befreiend; werden die Strafen doch obendrein ganz generell für bestimmte Vergehen ohne Verständnis für die Seelenlage, für die äußere Lage des einzelnen Kindes angewandt. Die verschiedenen Begründungen der Schulstrafen riechen verteuftelt nach dem Glauben an die Erbsünde. Die produktive Arbeitsgemeinschaft gibt die Möglichkeit der Betätigung für die verschiedensten Temperamente — das bedarf wohl keiner näheren beispielhaften Ausführung — und damit die Möglichkeit positiver Einordnung. Produktive Menschen sind nicht unartig, sagen nicht vor, sondern helfen einander. Nur sehr, sehr wenige scheiden sich aus oder werden für kürzere oder längere Zeit ausgeschieden. Gemeinschaftseindlichkeit erweist sich bei näherem Zusehen immer in körperlichen Zuständen oder seelischen Erfahrungen begründet. Dann ist besondere Liebe, Überlassung bevorzugter Aufgaben am Platze, wo nicht der Arzt eingreifen muß.

Die **Jugendgemeinschaft** hat eine außerordentliche Weite. Der Kreis von Menschen, der aufeinander wirkt, ist so groß, wie er im Leben nur sein kann. Verschiedene **Lebensalter**, die heute klassenweise voneinander abgeschlossen sind, treten einander helfend nahe. In Hamburg hat man z. T. Gemeinschaften von Kindern ganz verschiedenen Lebensalters, die sich als Freunde oder Verwandte oder durch gemeinsame Neigung zu einem Lehrer zusammenfinden. Auch die Eltern wirken in die Schule hinein, helfen der Jugend bei der Erweiterung ihres geistigen Gesichtskreises, indem sie aus ihren Arbeitsgebieten berichten, oder sie schaffen mit bei Bauten im Haus, bei der Herstellung einer Landhütte — eine solche sah ich in Hamburg in einer Schule auf dem Boden als Frucht elterlicher Sonntagsarbeit — bei Festen u. dergl. m. Vor allem aber sind die **Geschlechter** nicht getrennt. Der gegenseitige Einfluß ist überall als gut empfunden

worden. Wäre es aber auch nicht so, dann läge der Grund allein darin, daß gemeinsamer Unterricht die Jugend nur für Stunden am Tage zusammenführt, während sie in der ganzen übrigen Zeit allen alten gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt sind. Nur Erweiterung des Zusammenseins der Jugendgemeinschaft kann hier schlüssig wirken. Im **Lehrer** nun faßt sich der Gemeinschaftswillen zusammen. Er ist, auch wenn er nicht da ist, der Führer seiner Gemeinschaft oder er ist überhaupt nicht. Aus seiner beruflichen Stellung erfließen keine Rechte. Er lebt, tritt hervor, tritt zurück nach dem von ihm gefühlten Rhythmus seiner Gemeinschaft. Er verschwindet nicht aus ihr, sondern er erfüllt sie. Gegenseitige Hilfe und schöpferisches Tun eines jeden, das ist die Gesinnung der Werkgemeinschaft.

3. Zum Gemeinschaftswerk und der Gemeinschaftsgesinnung tritt als letzte Erfüllung das Gemeinschaftserlebnis. **Werktat, Werkgesinnung, Werkerlebnis machen den Begriff der sinnvollen Arbeit in der Werkgemeinschaft der Jugend aus.** Wir haben Schulfeiern in unseren Anstalten und künstlerische Erziehung. Aber uns fehlt mit Werktat und Werkgesinnung auch das Werkerlebnis, das künstlerisch zeugen muß. Die mittelalterlichen Dome und im Gegensatz dazu die Denkmäler Wilhelms II. zeigen diesen Tatbestand in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Sie sprechen — und so bedarf es keines weiteren Wortes der Auseinandersetzung. Unsere Andachten, unsere Schulfeste ähneln verzweifelt den genannten Denkmälern, sind Erbstücke der Wohlansständigkeit oder Prunkstücke des Einzelkönnens, Vorführungen, die beklatscht werden. Die künstlerische Erziehung wendet sich wie alle bewußte Erziehung an den einzelnen, will ihn zum Verständnis gewesener Kunst führen. Hier fehlt oft genug das Bewußtsein, daß das Verständnis nicht aus Erkenntnis der Ausdrucksmittel, sondern aus echter Gesinnung entspringt, die jeder Lehre enthoben ist. Erst der jüngste Zeichenunterricht geht andre Wege, entbindet, anstatt zu unterrichten. Feste aus Gemeinschaftserlebnis sind nicht darstellerisch vollendet, wohl aber künstlerisch. Aus innerer Wahrhaftigkeit entsprungen, sprechen sie die Seele der Werkgemeinschaft aus. Sie sind nicht Vorstellungen, sondern Stunden erhöhten Lebens für die in ihnen mitarbeitende, sich wiederfindende Gesamtheit, Stunden des Einklanges aller im Tagewerke verschieden gerichteten Strebungen der einzelnen und der Gruppen, Feierstunden des bei sich selbst seienden Menschen. Ergriffenheit von dem überindividuellen Wert des Werkes ist der hohe Stil der neuen Jugend.

Am Schluß der Erörterung über die Gemeinschaftsschulen steht die Forderung, die Wilhelm Paulsen kürzlich erhoben hat: „Reißt die Schulen ein!“<sup>1)</sup> Das Chaos der Kultur, die Unmöglichkeit ihrer Vererbung, ihrer Sortenentwicklung scheint gekommen. Als ob sie auf den Schulen allein beruhte und nicht im wesentlichen auf dem die Menschen verbindenden Prozeß der vielfältig differenzierten, gesellschaftlichen Arbeit! Verschwinden die Schulen, die Einrichtungen der älteren Generation zur Formung der jüngeren in ihrem Sinn, so verschwindet doch nicht die Jugend und der ihr eingeborene, Werke zeugende Promethidenbetrieb, so verschwindet doch nicht die herrlichere Aufgabe der älteren Generation, ihr Raum zu geben, Lebensraum zur Entfaltung und Gestaltung: Baut Stätten der Jugend!“, so ergänzt sich darum das erste Wort. Nicht an den Staat ergeht der Ruf, der seinem Wesen nach auf gleichmachende Autorität gestellt ist, die erzwungen werden kann. Zwang entbindet nicht den auf Freiheit gestellten Geist, nicht die neuen Stätten zukünftiger Kultur. Zu der lebendig gewordenen Gesellschaft der arbeitenden Menschen will er dringen. Aus ihrer freien Tat allein können sie werden, und der Staat schütze sie. Die letzte Stufe ist auch damit nicht erreicht. In der völlig auf Gemeinwirtschaft gestellten Gesellschaft ist jede zunächst nur praktische Arbeit auch Kulturarbeit, der Arbeiter immer und überall ein Mensch. Da ist der besondere Führer der Jugend, da ist die Stätte der Jugend überwunden. In und mit der arbeitenden, sich in der Arbeit kultivierenden und sie in dieser Weise empfindenden Gesellschaft wächst die Jugend zum Kulturschaffen, zum Werkdienst heran.

Das sind unendlich ferne Ziele. Wundervoll der Gedankenkreis, der Schöpfermut derjenigen Menschen, die mitten in der Gegenwart Zellen einer klassenlosen, auf Gemeinschaft gestellten Gesellschaft aufzubauen versuchen und so die Schule von innen her aufheben. **Heinrich Vogeler**<sup>2)</sup> tat es auf dem Barkenhof in Worpswede. Aber Zellen, die sich ablösen von dem gesellschaftlichen Organismus, sind ein Widerspruch in sich selbst. Sie bleiben von ihm durchströmt, können nicht frei kommen von seiner Wirtschaft, von

<sup>1)</sup> Wilhelm Paulsen: Die künftigen Lebensstätten unserer Jugend. „Die Neue Zeit“ 25. VIII. 1922.

<sup>2)</sup> Vgl. seine Schrift: Die Arbeitsschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft. Hamburg, Konrad Hanf-Verlag, 1921.

seiner ganzen geistigen Einstellung. An der Unmöglichkeit, absolute Gesellschaft mit absoluter Gesinnung mitten in der relativen der Gegenwart zu sein, scheitert diese Art der Siedelung, scheitert ihre absolute, sich selbst aufhebende Schule.

Die Frage besteht: Ist nicht wenigstens absolute Schule, absolute Jugendgemeinschaft möglich mitten in der Gesellschaft der Zeit? Sofort aber tritt die gegensätzliche Erfahrung jedes Lehrers auf: Stärker als die Lebensmacht der Schule, als alle planmäßig geformten Mächte der Erziehung bildet der Einfluß von Familie und weiterer Umwelt. Man dehne die Erziehungsgemeinschaft aus, so viel man will, nie wird man die gesellschaftlichen Mächte in ihrer Wirkung auf den werdenden Menschen ausschalten können. Das Schicksal der **Wendeschule** (Breitenfelderstraße in Hamburg) wird zu einer geschichtlichen Erfahrung von besonderer Bedeutung. Die jungen Lehrer, die sie gründeten, hatten ihre Wurzeln in der allzu ideal auf den absoluten Menschen eingestellten Jugendbewegung. Revolutionärer Elan besflügelte ihre Idee zur Überspringung der Wirklichkeit. Sie schufen absolute Jugendgemeinschaft und scheiterten persönlich, mußten scheitern. Sie suchten den absoluten Menschen in romantischer Siedlung, scheiterten auch dort und fanden den Weg, den Umweg, jeder für sich, in die Umwelt. Unmöglich ist auch die absolute Schule in der relativen Gesellschaft.

Die werdende Gesellschaft baut die werdende Schule. Nicht predigende Lehrer voll liebender Romantik führen sie an, sondern sie steht da, weil sie muß, in der erfüllten Zeit, und die Lehrer stehen notwendig in ihr. Die **Schule am Tieloh** ist so entstanden. Die Barmbecker Arbeiterschaft verlangte ihre Schule und Wilhelm Paulsen, den sie rief, baute sie ihr mit seiner unbeirrbareren Sicherheit. Diese Schule ist die geschichtliche Tat — auch äußerlich nicht eines einzelnen, sondern des Willens der Masse —; sie stellt sich breit hinein in die Zeit. Wilhelm Paulsen gab ihr das Bewußtsein dieser Notwendigkeit. Sein Blick sah die Wirklichkeit, nicht ideologische Romantik.

Reißt die Schulen nieder, baut Stätten der Jugend, aber mitten hinein in das Leben der werdenden Gesellschaft, so spricht diese letzte Stufe schulischen Geschehens. Laßt sie entstehen, wie sie müssen, in differenzierter Art inmitten der Arbeitermassen der Großstadt oder in der einfacheren Umwelt des platten Landes, ja auch in der neuen Siedlung. In jener Siedlung nämlich, die heute vor allem in den großen Städten infolge von Wohnungs- und Nahrungsmangel emporschneißt, ohne sich weltanschaulich zu lösen von

Zeit und Umwelt. Von beiden eng umfangene Menschen wohnen hier in gesünderer Umgebung zusammen. Sie wachsen ganz natürlich zu einer Gemeinschaft und mit ihnen eine eigne Schule unter so wundervoll günstigen äußern und innern Gegebenheiten als Zentrum ihrer Kultur. Auch hier weist Hamburg Wege. Die Schule in der **Siedlung Langenhorn**<sup>1)</sup> ist schon äußerlich mit ihrem einstöckigen Bau, der für die Bedürfnisse einer solchen Schule geschaffenen Ausstattung, mit ihrem grünen Spielplatz, eine in sich vollendete Lösung. Unter ganz besonderen Bedingungen ist auch sie werdende Schule in der werdenden Gesellschaft.

Man frage mich nicht, was ich in Hamburg gesehen habe, verlange nicht Stunden- oder Unterrichtsbilder.<sup>2)</sup> Konstruktive Organisationspläne kann man nachzeichnen, Methoden kann man beschreiben, aber innere Umstellungen muß man erleben. Ist das Erlebnis aber da, so kann man es deuten, wie ich versucht habe. Dogmatische Lehre bedeutet die gegebene Grundlegung nicht. Was aber soll es dann helfen, wenn man beschreibt, daß man die eine Klasse in den kurzen Augenblicken des Besuchs beim Singen von Volksliedern, die andre gruppenweise durcheinander spielend und sich beschäftigend getroffen habe? — Wer nach Hamburg gehen will, um sich selbst zu finden oder seiner sicher zu werden, der möge es tun; wer hingehet, um nachzumachen, Rezepte zu empfangen, der bleibe fort; denn er bekommt sie nicht.

Wir haben begriffen: Die Gesellschaft, die sich kämpfend in den letzten 60 Jahren durchgesetzt hat, schuf in Arbeiter-, Frauen- und Jugendbewegung eine neue soziale, in der Republik eine neue politische Gemeinschaftsform und fängt nun mit der Schule an, eine weit über diese hinausweisende neue Kulturgemeinschaft zu gestalten, die aus geschichtlicher Notwendigkeit ebenso wie die neue Schule ungeahnte Formen gewinnen wird. Wie sollte sie verheißungsvoller genannt werden als „Gemeinschaftsschule“?

<sup>1)</sup> J. Hein (Leiter von Langenhorn): Siedlung und Schule. Hamburgische Lehrerzeitung I, 15/16, S. 230 f.

<sup>2)</sup> Vgl. solche Beispiele in dem genannten Heft der Hamburger Lehrerzeitung S. 244 ff.