



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme

Karsen, Fritz

Leipzig, 1923

3. Berthold Ottos Hauslehrerschule in Groß-Lichterfelde

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

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

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

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

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

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

³⁾ A. a. O., S. 59.

⁴⁾ A. a. O., S. 62.

⁵⁾ A. a. O., S. 136.

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

¹⁾ „Hauslehrer“ vom 31. I. 21.

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

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

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

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

¹⁾ A. a. O., S. 20.

²⁾ S. 15.

³⁾ S. 137.

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

¹⁾ Lehrgang der Zukunftsschule, S. 3.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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