



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme

Karsen, Fritz

Leipzig, 1923

1. Die Landerziehungsheime.

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

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 erziehlichen 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.“¹⁾ 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.“²⁾ 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.“³⁾

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

²⁾ A. a. O., S. 44.

³⁾ A. a. O., S. 46/47.

Nun vergleiche man mit diesen Schulerfahrungen den Grundgedanken seiner „Landerziehungsheime“: Die Stadt ist kein erzieherisches 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“.¹⁾ 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

¹⁾ 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.“¹⁾

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.

¹⁾ 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 7¹⁵ 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 Flegeljahren ohne den heilsamen Einfluß der anderen Alter sich rein ausprägen zu lassen¹⁾, 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-

¹⁾ Vgl. das entgegengesetzte Urteil in Dr. Fr. Grunder: Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Epz. 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 eigner 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.¹⁾ 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

¹⁾ Dgl. Leben und Arbeit 1920, Nr. 3. Veckenstedt 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 Lauffschritt 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.¹⁾

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

¹⁾ 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.