



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Lösung der heutigen Bildungskrise

Paulsen, Wilhelm

Langensalza [u.a.], 1933

urn:nbn:de:hbz:466:1-11617

P
03

W I L H E L M P A U L S E N

Die Lösung
der Bildungskrise



VERLAG VON JULIUS BELTZ IN LANGENSALZA-BERLIN-LEIPZIG

M
46251



Lösung der heutigen Bildungskrise

Stimmen aus der Öffentlichkeit
Aufbaupläne in Berlin

Von

Wilhelm Paulsen



Langensalza
Verlag von Julius Beltz
Berlin — Leipzig



03
M
46251

13/46 6646
HZN

Alle Rechte vorbehalten



Druck von Julius Beltz in Langensalza

Vorwort.

Es sei mir gestattet, in chronologischer Übersicht den Zusammenhang und Fortgang meiner Arbeiten und Pläne kurz darzulegen:

Der Kampf um die Vereinheitlichung des Schulwesens und seine innere Gestaltung hört nie auf. Den stärksten Antrieb erhielt er am Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts durch die Hamburger Bewegung. Er ergriff die gesamte pädagogische Welt und hatte außer in Hamburg seine geistigen Stützpunkte innerhalb Deutschlands in B r e m e n und S a c h s e n. Der Kampf stand, aber erlosch nicht im zweiten und dritten Jahrzehnt, in der Zeit des Krieges und der politischen Erschütterungen. Das geistige Leben wurde zwar erdrückt, wartete aber auf seine Erweckung.

Es war darum meine Pflicht, mit der Berufung als Leiter des Schulwesens der Stadt Berlin 1921 auf schulpolitischem Gebiet den Kampf und die Arbeit um die Verwirklichung der I d e e der Schule sofort aufzunehmen. Wegen der wirtschaftlichen Ungunst der Zeit und des Fehlens einer schulfortschrittlichen Mehrheit in den städtischen Körperschaften blieben die Pläne eines allgemeinen Aufbaus leider unausgeführt. Es gelang in schweren Kämpfen nur die Sicherung der bestehenden Grundlagen des Schulwesens — diese freilich restlos — und die Einrichtung einer Reihe von L e b e n s - g e m e i n s c h a f t s s c h u l e n, Pionierschulen nach Hamburgs Beispiel, deren Programm ich in dem Buche: „Die Überwindung der Schule“ (Quelle und Meyer-Leipzig) niederlegte.

Der Gedanke, dennoch zu einer Verwirklichung der programmatischen Pläne zu kommen, um endlich aus den theoretischen Erörterungen heraus zu einer überzeugenden Tat zu kommen, blieb in mir lebendig. In den Jahren 1926—1929 begründete ich die Forderungen auf Kongressen und in Tages- und Zeitschriften immer wieder neu. Erwähnt seien der internationale Kongreß zu L o c a r n o und die Aufrufe in der „Preußischen Lehrerzeitung“ (Rettet die Volksschule), in der „Vossischen Zeitung“ (Unsere Schultragödie) und im „Vorwärts“ (Aufbau der Einheitsschule, Bildungsrecht gegen Bildungsvorrecht).

1929 erfolgte die Berufung an die T e c h n i s c h e H o c h s c h u l e z u B r a u n s c h w e i g. Der Lehrauftrag war mit dem Sonderauftrag verbunden, einen Entwurf für den Ausbau des braunschweigischen Landesschulwesens auszuarbeiten. Die theoretische Begründung dieses Reformplanes ist

bekanntgegeben in meiner Schrift: „Das neue Schul- und Bildungsprogramm“ (Zickfeldt, Osterwieck-Harz). Leider verhinderten auch diesmal politische Umwälzungen die Durchführung aller praktischen Pläne, obwohl gerade Braunschweig selten günstige Voraussetzungen für eine beispielgebende Schulgesetzgebung bot.

Es ist das große Verdienst des Geschäftsführenden Ausschusses des Preußischen Lehrervereins, den nun drohenden Entwicklungsbruch der Pläne zu verhüten. In umfangreicher und gründlicher Arbeit, unter Mitwirkung entscheidender Gruppen der Lehrerschaft, wurde ein Grundsatz-Entwurf herausgearbeitet, den ich im „Neuaufbau unseres Schulwesens“ (Zickfeldt, Osterwieck-Harz) im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses veröffentlichte. Von der Vertreterversammlung des Preußischen Lehrervereins in Koblenz 1931 wurde er einmütig gebilligt.

Nunmehr kam es darauf an, dieses Programm in irgendeinem Stadt- oder Landschulbezirk praktisch zu erproben. Die städtische Schulverwaltung in Berlin erkannte die große Tragweite der Koblenzer Beschlüsse für die nächste Entwicklung des preußisch-deutschen Schulwesens. Unter Leitung des heutigen Stadtschulrats J. N y d a h l wurde der von mir vorgelegte Entwurf unter Anpassung an die in Berlin bereits eingeleitete Reform der Oberklassen durchgearbeitet und in der städtischen Schuldeputation von sämtlichen politischen Parteien fast einstimmig angenommen. Der daraus entwickelte Antrag liegt nunmehr der Bestätigung durch den Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vor. In der nachfolgenden Schrift ist er seinem Hauptinhalte nach wiedergegeben.

Hoffentlich vernichten politische Wirrungen nicht abermals alle Mühen. Dennoch — die Gedanken bleiben unzerstörbar, sie entspringen einem unausweichbaren wirtschaftlich-kulturellen Bedürfnis unserer Volksgemeinschaft. Jede Regierung wird sich mit ihnen auseinandersetzen müssen, bis endlich die eine zwangsläufig erfüllt, was sie freiwillig und führend hätte längst in die Tat umsetzen sollen.

Berlin-Tempelhof, d. 1. Januar 1932.

Wilhelm Paulsen.

2. Vorwort.

Seit der Niederschrift des Vorworts ist ein Jahr mit seiner ungeheuren Not für Schule, Jugend und Lehrer verstrichen. Die Pläne blieben Pläne. Und trotzdem ist die grundständige Reform des Schulwesens einer der wichtigsten Faktoren in dem politischen, sozialen und kulturellen Aufbau

unseres Volkes. Was wir vor einem Jahr herbeizuführen suchten, ist heute mehr denn je unsere einzige Hoffnung: Die rettende, helfende Tat!

Unter den jüngsten Veröffentlichungen sei auf das neue Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht hingewiesen, das von mir das Kapitel enthält: Vergleichende Übersicht über bestehende oder geplante Versuche des Schulaufbaus im In- und Auslande. Im Zusammenhang der vorliegenden Schrift bildet es in vielfacher Hinsicht eine anschauliche Ergänzung.

Berlin - Tempelhof, d. 1. Januar 1933.

Wilhelm Paulsen.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Vorwort	3
I. Lösung der inneren Bildungskrise	
1. Theorie des Bildungsbegriffes.	7
2. Praxis der Bildung	11
II. Lösung der äußeren Bildungskrise	
Die Berliner Schulpläne	
1. Allgemeines.	19
2. Darstellung und Begründung der Pläne	22
III. Das Bildungsprogramm im Urteil geistiger Führer	38
IV. Schluß und Aufruf	59

I. Lösung der inneren Bildungskrise.

1. Theorie des Bildungsbegriffs.

Bildung ist ein geistig-körperlicher Formungsprozeß, der mit den allgemeinen Lebens- und Wachstumsvorgängen in ihren Merkmalen und Erscheinungen zusammenfällt, sich von ihnen nur dadurch unterscheidet, daß er aus menschlicher Erkenntnis und menschlichem Willen heraus beeinflußt, gelenkt und geleitet wird. In dieser Bewußtheit, die den Bildungsvorgang über den einfachen Naturvorgang hinaushebt, liegt die große Gefahr der mannigfachen Beunruhigungen, Störungen und Hemmungen, die seinem Ablauf drohen. Denn wenn sich der Bildungsvorgang auch auf einer anderen, nach unserer Meinung geistigen Ebene vollzieht, so bleibt sein Formgeschehen doch ein Naturgeschehen, dessen Eigengesetzlichkeit der übrigen Lebewelt nicht widersprechen kann noch darf. Aus dieser Einsicht heraus fordert die moderne Pädagogik die Naturgemäßheit aller Erziehung, Erziehung als die Summe der individuellen Bildungsakte und der Umwelteinwirkungen verstanden.

Die Formmöglichkeiten des Menschen liegen in seiner biologischen Konstitution und in der Umwelt, deren formwirkenden und formbewirkenden Kräften begründet. Die biologische Konstitution ist eine Grundtatsache, die mehr oder minder als feststehend hingenommen werden muß. Sie ist während des kurzen individuellen Entwicklungsablaufs nur schwer beeinflussbar, auf jeden Fall bildungs- und wandlungsfähig nur unter Einsatz der Willenskraft des Individuums selbst. Die Gestaltung der Umwelt dagegen liegt bis zu einem bestimmten Grade in der Machtvollkommenheit der Menschheit. In einer wohlgeordneten Wirtschaft, einer prosperierenden Gesellschaft, in dem Lebensraum einer den Menschen erhaltenden fruchtbaren Landschaft gedeiht ein gesundes Geschlecht, sind die Voraussetzungen gegeben, daß sich ein körperlich und geistig wohlgeformter, „gebildeter“ Mensch entwickle. Familie und Schule, die dem heranwachsenden Menschen seine natürlichen (inneren und äußeren) Lebensbedingungen gewähren, unterstützen diesen Entwicklungsprozeß. Eingestalteter Kulturkreis erzeugt gleichzeitig alle heilenden und bildenden Kräfte, die erwünschte und mögliche Beeinflussungen einer individuellen Erbanlage hervorrufen. Die Bildungskräfte des Individuums wachzurufen und die der Umwelt zur Wirkung zu bringen, ist darum das Hauptwerk aller Erziehung.

Unsere programmatische Forderung der Umwandlung unserer Schulen in Arbeits- und Lebensstätten der Jugend muß darum zu der bekrönenden Forderung erhoben werden: **Laßt sie Bildungsstätten werden.** Bildungsstätten, in denen der Jugend die Mittel zur Selbstformung gereicht werden, Bildungsstätten, die Kulturbezirke des geistig wachsenden Menschen sind. Durch diese fundamentale Bildungsforderung ist die Arbeit der Schule inhaltlich charakterisiert.

Zwei typische Grundformen menschlicher Bildung gibt es, ohne die eine geistige Setzung nicht denkbar ist: die wissenschaftliche und die künstlerische Bildung. Wissenschaft und Kunst sind Urbezirke geistigen Lebens, mithin die bedeutendsten Kraftzentren menschlicher Formwirkungen. Die Bildungsarbeit der Schule wird erst dann gelingen, wenn ihr ein klarer Wissenschaftsbegriff und eine klare Definition über das Wesen der Kunst zugrunde liegen.

Was ist Wissenschaft (lebendige, aufbauende Wissenschaft, nicht tote, referierende Fachwissenschaft)? Es kann hier nur der Versuch einer Antwort gegeben werden. Wissenschaft ist das geistige Wagnis, die Welt auf Grund der Erfahrung experimentell oder gedanklich zu konstruieren. Da dieses Experiment eine Nachahmung und Wiederholung der Urschöpfung ist, bedeutet das wissenschaftliche Unterfangen der Welt Darstellung eine **Rekonstruktion**. Sie ist kontrollierbar und nachprüfbar, von jedem Menschen prinzipiell zu wiederholen. Die geistigen Kräfte, die der wissenschaftliche Mensch einsetzt, sind die konstruktiven, erkennenden, suchenden, untersuchenden, findenden, erfindenden, finderischen und entdeckenden Kräfte, alles Kräfte der synthetischen, schöpferischen Phantasie. Der Wissenschaftler ist Konstrukteur, Baumeister dieser Welt, der seine Baustoffe der bestehenden Welt selbst oder seinen Begriffen entnimmt, die er auf diese Welt bezieht. Er bemüht sich, sofern er ein echter Wissenschaftler ist, die Welt wesentlich zu erkennen, begnügt sich also nicht mit der Oberflächendarstellung ihres Scheins. Das Objekt seines Schaffens ist das Leben selbst (dessen Sinn, Ordnung und Ursprung zu ergründen), mag er auch dieser Aufgabe trotz der ungeheuren Denkfortschritte unserer Zeit noch so demütig gegenüberstehen. Wissenschaft ist synthetische, schöpferische Arbeit. Die meisten, die heute das wissenschaftliche „Handwerk“ betreiben, sind keine Wissenschaftler, Schulen, die sich heute Wissenschaftsschulen nennen, dienen nicht dieser Wissenschaft.

Die **Kunst** will die Welt nicht als Experiment, sondern als Erlebnis. Sie stellt sie dar unbekümmert um die gesicherten Ergebnisse der Erfahrung. Sie dichtet die Welt, baut sie schauend auf. Die Welt ist ihr ein Bild und kein Abbild. Selbst im naturalistischen Kunstwerk, das scheinbar die Natur wiedergibt, ist das Erlebte, das Geschaute, das hinter der Erscheinung Ruhende und Wirkende das, was uns ergreift und berührt. Brächte das Kunstwerk kein Erlebnis, es könnte in uns kein Erlebnis zünden. Das Kunstwerk ist einmalig, nicht wiederholbar. Die geistigen Kräfte, die der künstlerische Mensch ein-

setzt, sind die des Prägens und Formens, des Schauens, Sehens und Erlebens, Kräfte der synthetischen, schöpferischen Phantasie. Künstlerische Inspiration und wissenschaftliche Findung (Eingebung, Hypothese) haben denselben geistigen Ort, die Intuition. Der Künstler ist Seher, in seinen Gesichten und Visionen verfolgt er die innerere Spur des Lebens. Er „begreift“ die Welt nicht, die Welt ergreift ihn. Ergriffen von ihr stellt er sie dar in Licht, Farbe, Ton und Material, in Stoffen bildsetzenden Wertes. Der Künstler ist Schöpfer wie der Wissenschaftler, dringt — weil ungehemmter — v o r ihm in die Welt des Zeitlosen und Absoluten. Gelänge es einem künstlerischen Genius, die Totalität der Welt in sein Werk zu bannen, er hätte sie neu erschaffen. Gelänge es einem genialen Wissenschaftler, die Welt wahrhaftig zu konstruieren, er hätte die Schöpfung wiederholt. In beiden Fällen hätte der Mensch die Welt geistig bewältigt, hätte sein Geist sich in ihr realisiert. In unendlichem Fortgang wäre die Hegelsche Weltthese erfüllt.

Wissenschaft und Kunst sind „Arten unseres Geistes“ (Franz Marc). Wissenschaftler und Künstler sind Formsucher. Zugleich sind sie „Gottsucher“, Sucher nach der letzten Form, dem letzten Gesetz. Wirkliche Religion steht nicht gegen oder über Wissenschaft und Kunst, sie ist in ihnen.

Begriffe die Schule ihre Bildungsaufgabe im Sinne solcher Kunst und Wissenschaft, ihre Lehr- und Arbeitspläne würden bescheidener und doch anspruchsvoller, weniger umfangreich und doch inhaltsvoller, absichtloser und doch wirkungsstark, kenntnisärmer und doch weisheitsvoller sein. Der Wert ihrer Arbeit würde vom Quantitativen ins Qualitative verlagert werden. Der Streit um Fächer- und Stundenzahl verstummte. Kenntnisse und Fertigkeiten würden in unmittelbarer Zweckbeziehung zur Bildung b e g e h r t werden, Übung und Bildungstechnik gewollt und nicht wie heute erlitten werden. Mit einem Worte: die Ansprüche des wissenschaftlichen und künstlerischen Menschen würden das Schulleben wandeln und adeln. Die Schule würde Kulturstätte.

Aufgabe der Schule ist es natürlich nicht, Gelehrte und Künstler heranzubilden, aber der G e i s t der Wissenschaft und Kunst soll in ihre Arbeit einziehen: Das Wachsein und Bereitsein für aufspringende Erkenntnisse, das Gefühl für Eigenheit und Reinheit des Stils, der Wille zur Form, die Sachlichkeit und Unabhängigkeit des Urteils, die Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden und künstlerischer Techniken, das alles werden wesentliche Merkmale und Ergebnisse ihrer Arbeit sein. Schulen bringen Forscher und Künstler nicht hervor, die stehen auf und sind da. Wahrhaftige Schulen aber versperren ihnen nicht den Weg.

Wissenschaftlich und künstlerisch gerichtete Arbeit steht auch nicht im Gegensatz zur sogenannten „beruflich“ gerichteten, praktischen Arbeit. Die Anwendung der Ergebnisse der Wissenschaft und die g e w e r b l i c h e Ü b e r t r a g u n g formgesetzlichen künstlerischen Schaffens setzt Denk- und

Formerlebnisse im Handarbeitenden gleichermaßen voraus, wiewohl er nicht Neudenker und Neuschaffender ist an Werken der Kunst. Der Handarbeiter ist nicht hirn- und phantasielos, der verhängnisvolle, jede Entwicklung lähmende Gegensatz zwischen Kopf- und Handarbeit muß überwunden werden. Er charakterisiert sich lediglich als eine Verschiedenheit menschlicher Arbeitsformen nach typischen, strukturellen Veranlagungen. Weil die bisherige Schulordnung auf den praktischen, konkret gerichteten, induktiven Typ keine oder nicht genügende Rücksicht nahm, die Schularbeit sich im wesentlichen auf das Bildungsbedürfnis des theoretischen, abstrakt-deduktiv arbeitenden Menschen versteifte, hat sich das Vorurteil gegenüber dem Handarbeiter immer noch behauptet. Schwindet dieses Bildungsvorurteil, so schwindet mit ihm zugleich auch der künstliche, sachlich nicht begründete Gegensatz zwischen der „allgemeinen“ (besser allen gemeinsamen) Bildung und der „beruflichen“ (besser zweckgerichteten) Bildung. Beide sind notwendig, verwerflich nur, wenn sie zur Scheinbildung führen und eine verweilende, den ganzen Menschen formende Bildung gefährden oder nicht zulassen.

Der Gedanke der Berufsbildung, das heißt der dem Leben, der individuellen und gesellschaftlichen Existenzformung aufgeschlossenen Bildung, muß auf die inhaltliche und methodische Gestaltung der Schularbeit einen starken Einfluß nehmen. Er darf aber nicht beherrschend werden. Mit der zunehmenden Differenzierung oder gar Auflösung der Berufe, mit der energischen Herabsetzung der Arbeitszeit gewinnt das Problem der Freizeitgestaltung eine immer entscheidendere Bedeutung. Der — körperlich und geistig — tätige Mensch schlechthin wird mehr als je das praktische Erziehungs- und Bildungsziel sein müssen.

Dogmatische Religion überschreitet die Welt der Hypothesen und Begriffe. Die Formulierung der konfessionellen Bildungsaufgabe muß daher den Glaubensgemeinschaften überlassen bleiben. Folgte die Schule dem konfessionellen Bildungsgedanken, so würde sie zur Weltanschauungsschule. Die Staatsschule aber kann im Hinblick auf die Volksverbundenheit Weltanschauungsschule nicht sein. Die Zerstörung der Einheitlichkeit des öffentlichen Schulwesens bedeutet die Vernichtung des Gemeinschaftsbewußtseins. Der Religionsunterricht muß deshalb vom öffentlichen Unterricht getrennt oder nach dem Willen der Reichsverfassung als fakultativer Unterricht dem allgemeinen Unterricht hinzugefügt werden.

Geistige Leistungen, wissenschaftliche und künstlerische, entfesseln Kräfte der Solidarität. Es gibt keine erfolgreicheren Diener am Werk der Gemeinschaft, als echte Wissenschaftler und Künstler. Sie objektivieren sich im Werk, um sich in ihm restlos der Gemeinschaft wiederzugeben. Zugleich sind ihre individuellen Werke Leistungen des kollektiven Geistes. Die Schule wird also eine geistige Atmosphäre haben oder bar sein jedes echten Gemeinschafts-

bewußtseins. Kultur bindet und verpflichtet auch in der jugendlichen Gesellschaft. *Gemeinschaftsbildung* wird nur selten dort sein, wo sie gelehrt und bewußt gepflegt wird. Das Gleiche gilt allgemein von der *sittlichen Bildung*. In der Arbeit liegt die stärkste sittliche Formkraft. Auf ihren souveränen (theoretischen) oder angewandten (praktischen) Gebieten erproben sich Zucht, Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewußtheit, Wahrhaftigkeit und Hilfsbereitschaft des jugendlichen Menschen. Gegenüber der *sittlichen Erziehung durch Arbeit* verblassen alle Sittenkodexe.

Zusammengefaßt: Durch prinzipielle Umstellung der Schularbeit auf die Entwicklung der bauenden und bildnerischen Kräfte, der wissenschaftlichen und künstlerischen (im aufnehmenden und schaffenden Sinne), ergibt sich eine mögliche und endgültige Lösung des Bildungsproblems. Wissenschaft und Kunst sind zudem die einzigen Bezirke geistigen Lebens, in denen sich die innere Einigung der Menschheit vollzieht. Nur durch sie ist ein einheitliches öffentliches Schulwesen denkbar.

2. Praxis der Bildung.

Die Vertiefung und Umformung der Bildungsaufgabe bedingt eine — von der gesamten pädagogischen Welt laut geforderte — Umwälzung in der Gestaltung des Lehrplanes. Die Auswahl des Stoffes muß nach dem *bildungsmotorischen Effekt* erfolgen, der ihm innewohnt, das heißt, nach den Bildungs- und Formungskräften, die er im Kinde auslöst und bewegt. Solche Auslese ist bewirkt, wenn der Stoff, individuell gesehen, den Erkenntnis- und Darstellungstrieb (Wissenschafts- und Kunsttrieb) entfacht und nährt, sozial gesehen, wenn er das öffentliche, gemeinschaftliche Bildungsverlangen befriedigt.

Um der echten Bildungsaufgabe Raum zu geben und die besondere Aufgabe der Berufsvorbereitung (die zur ersteren nicht im Gegensatz steht) wirksamer zu gestalten, muß mit der Auswahl des Stoffes nach seinem *Lehrgehalt* als leitendem Prinzip gebrochen werden. Die amtlichen Richtlinien der Lehrpläne für die verschiedenen Stufen des Schulwesens geben genügend Voraussetzungen für den Beginn einer ernstlichen Lehrplanreform. Man muß staunen darüber, daß die Praxis von den aufgestellten Grundforderungen immer wieder abirrt und Rückwege einschlägt. Die Regierung dringt nicht durch und die Lehrerschaft macht von den gewährten didaktischen Freiheiten keinen durchgreifenden Gebrauch. Man müßte die Schulräte über den Inhalt der Richtlinien examinieren und sie wirksam kontrollieren, daß sie den Geist der Richtlinien in die Schulen hineintragen und ihn positiv fördern.

In den allgemeinen Lehrplanbestimmungen heißt es:

Grundschule. „Die Auswahl der Unterrichtsstoffe wird in erster Linie durch die Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis der

Kinder, in zweiter Linie durch ihre Bedeutung für das Leben bestimmt. Jede Verfrühung und Überbürdung, namentlich auch durch Hausaufgaben, ist streng zu vermeiden.“

Oberklassen der Volksschule. „Wie in der Grundschule muß auch der Unterricht der oberen Jahrgänge auf der Eigentätigkeit der Schüler, der geistigen sowohl wie der körperlichen aufgebaut werden. Die Mitarbeit der Schüler darf nicht in der Hauptsache im Aufnehmen der Bildungstoffe bestehen, sondern die Unterrichtsergebnisse sind unter Führung des Lehrers auf dem Wege der Beobachtung, des Versuchs, des Schließens, des Forschens, des selbsttätigen Lesens zu erarbeiten.“ „Die im folgenden gebotenen Richtlinien bezeichnen und begrenzen den zu behandelnden Stoff im allgemeinen. Auswahl und Verteilung im besonderen sind Sache der für die einzelnen Schulen aufzustellenden Lehrpläne.“

Mittelschulen. „Grundsätzlich wird darauf zu halten sein, daß der Gegenstand des Unterrichts zunächst dem Schüler zu aufmerksamer dauernder Betrachtung, zu ruhiger Überlegung, zu beschaulichem Genuß, zu tieferm seelischen Erlebnis vor Augen gestellt wird. Ist eine Erörterung anzuschließen, so vollziehe sie sich, wo immer die erforderlichen Voraussetzungen gegeben sind, in der Form des freien Lehrgesprächs... Das Unterrichtsergebnis erwachse so als Ergebnis gemeinsamer Tätigkeit, zu dem jeder nach Maßgabe seines Könnens beigetragen hat und das darum für den einzelnen eine Bereicherung nicht nur in geistiger, sondern auch in sittlicher Hinsicht bedeutet.“

Deutsche Oberschule (Aufbauschule). „Auf keiner Stufe darf eine Überfüllung von Lehrplanforderungen den Arbeitsunterricht in seiner ruhigen und ungestörten Entwicklung beschränken. Durch den Ernst der Arbeitsleistung wird auch die Gefahr rein gefühlsmäßiger Unterweisung abgewehrt werden.“

Höhere Schulen im allgemeinen. „Der Unterricht ist grundsätzlich Arbeitsunterricht. Er fordert vom Lehrer, daß er bei der Stoffauswahl niemals die Stoffübermittlung allein als Ziel seiner Arbeit betrachtet, sondern stets prüft, welche Kräfte des Zöglings in der Schularbeit entwickelt und gesteigert werden können, insbesondere Selbständigkeit des Urteils, Gemüt, Phantasie und Wille. Das Prinzip des Arbeitsunterrichts macht es nötig, die Klassenarbeit zu einer Zusammenarbeit der Schüler in wechselseitigem Geben und Nehmen unter Leitung des Lehrers zu gestalten. Es kommt darauf an, dieser Arbeit eine Richtung zu geben, die zugleich dem Wesen des Schülers und dem Bildungsziel der Schule entspricht. Die natürliche Spannung zwischen dem Erwerb sicheren Wissens, ohne das höhere geistige Tätigkeit nicht möglich ist, und dem Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens, ohne die bloßes Wissen unfruchtbar bleibt, zu überbrücken, ist die ernste und große Aufgabe des Arbeitsunterrichts“... „Der Versuch, sämtliche in den Richtlinien lediglich zur Auswahl gestellten Stoffgebiete in

der Jahresarbeit der betreffenden Klasse zu bewältigen, stünde daher im schärfsten Widerspruch zum Geiste der ganzen Unterrichtsreform.“

Bei solcher Grundhaltung der Unterrichtsverwaltung gegenüber der reellen und ideellen Aufgabe des Unterrichts, sollte man denken, daß die preußischen Schulen längst Stätten enthusiastischer Arbeit der Jugend geworden seien. Sie sind es nicht. Warum nicht? Warum billigt man Lehrpläne, die dem Sinn dieser Richtlinien widersprechen? Warum weist man Berichte der Schulaufsichtsorgane nicht zurück, wenn sie von dem neuen Geiste nichts spüren lassen? Warum kämpft die Lehrerschaft nicht begeistert um die geistige Integrität der ihr überantworteten Schule? Warum schließt sich diesem Kampfe nicht ebenso begeistert die Elternschaft an, da es um Glück und Zukunft der Jugend geht? Warum versäumen die Politiker die geistigen und sittlichen Interessen der nachwachsenden Generation, obwohl sie wissen — jedenfalls sagen sie es auf Kongressen und Festen —, daß von ihrer ernstlichen Wahrnehmung der Aufbau unserer Kultur und Wirtschaft abhängig ist? Es kann nur daran liegen, daß die große Masse aller Stände und Klassen ein verfeinertes Bildungsbedürfnis selbst noch nicht besitzt, daß der Kampf um die Sicherung der materiellen Existenz die tiefere Regung um die geistige unterdrückt. Gelänge es der Gesellschaft, Sinn und Ordnung in ihre äußere Wirtschaft hineinzutragen, sie würde Zeit und Kraft finden, ihren geistigen Haushalt zu bestellen. Und umgekehrt: Gelänge es ihr, eine geistige Kultur zu begründen und damit die Verfeinerung aller Bildungs- und Erziehungsarbeit zu erreichen, sie würde ihre materiellen Verhältnisse plan-, sinn- und ideenvoller gestalten. Der Bildungsprozeß der Gesellschaft ist der Bildungsprozeß des Individuums, der Formungsprozeß des Individuums wirkt formgebend in die Gesellschaft. Es ist die berufliche Aufgabe der Lehrerschaft, den Kampf um eine ansteigende Kultur von dieser ideellen Seite her aufzunehmen.

Die Umkehrung der Bildungsaufgabe, vom Statischen und Materiellen ins Dynamische, soll an zwei prägnanten Beispielen auf besonders schwierigen Sachgebieten gezeigt werden: dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht und dem Deutschunterricht.

Physik, Chemie und Mathematik sind die Basis der Naturwissenschaft, sie verschmelzen immer mehr zu einer Zentralwissenschaft, von der aus das Eindringen in die tiefere Gesetzmäßigkeit der Natur gelingt. Insbesondere ist es die Mathematik, die auf dialektischem Wege, das Experiment begleitend oder ihm vorausgehend, ungeahnte Gebiete menschlicher Erkenntnis erschließt. Der experimentelle und rechnerische Nachweis der Struktur der Atome und ihrer Bewegungen (ihres Lebens) hat uns die Möglichkeit eines neuen Weltbildes, vielleicht erst einer neuen Welt s c h a u , gegeben. Es ist schwer vorstellbar, daß ein gegenwartserfüllter Mensch an diesem unerhörten Denk- und Zeitgeschehen keinen Anteil nähme. Und doch — wieviele Menschen stehen in einem denkbezogenen Verhältnis zu den Natur-

wissenschaften, werden erlebnisbewegt und -erfüllt gegenüber den hervorragenden Leistungen der Mathematik? Sie nehmen es ruhig als Faktum hin, daß sie mathematisch „unbegabt“ seien, wie sie es sich einredeten oder sich haben einreden lassen, auch unmusikalisch zu sein. Im Mathematikunterricht haben sie analytische und darstellende Geometrie, ebene und sphärische Trigonometrie, Differential- und Integralrechnung getrieben, haben Potenzen und Wurzeln, Gleichungen ersten und zweiten Grades behandelt, haben mit Hilfe der Kennziffer und Mantissee reelle Zahlen und Winkel errechnet, haben den binomischen Lehrsatz angewandt, haben Sinus-, Tangens- und übrige Winkel-funktionen, lineare und quadratische Funktionen, Additionstheoreme, Halbwinkelsätze und schließlich auch Differentiale und Integrale gehandhabt. Die Reifeprüfung haben sie bestanden, die Mathematik dann aber vergessen, weil sie sie nie geliebt, im Grunde genommen nie recht verstanden haben. Es warteten Chemie und Physik, drei Fremdsprachen, Deutsch und angeschlossene kulturkundliche Fachgebiete, alle mit gleich unerbittlichen Ansprüchen. Da wurde die Mathematik geopfert, denn niemand wollte Mathematiker werden und Mathematik berufsmäßig anwenden.

Nicht krasser kann das Bildungsübel unserer Schule zum Ausdruck gelangen. Vor lauter Bildungseifer werden die Menschen um ganze Bildungswelten betrogen, denn nicht ein einziger der Abtrünnigen wird der Mathematik je zurückgewonnen. Die Schule hat nicht die Aufgabe, spezielle mathematische Wissenschaft zu lehren, so wie sie nicht die Aufgabe haben kann, Kunstwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Sprachwissenschaft im besonderen zu pflegen. Die Lösung dieser Aufgabe bleibt dem Berufs-, Begabungs- und Neigungsstudium vorbehalten, dem die Schule auf der Oberstufe angemessen Rechnung trägt. Ganz allgemein gesprochen hat sie mathematische Bildung zu verbreiten, den mathematischen Suchtrieb zu entwickeln, in die Problematik der Mathematik hineinzuführen und so ein echtes Interesse für diese führende und grundlegende Wissenschaft zu wecken. Mathematik ist nicht allein die Addition von $4 + 5$, sondern die Untersuchung der Mengenverhältnisse in ihrer Veränderlichkeit und ihrer Anwendung in Arbeit, Handel und Getriebe der Menschen; sie ist nicht die Division $3 : 7$, sondern die Erfassung der funktionalen Beziehung dieses Verhältnisses, deren Behandlung, Entwicklung und Auflösung; sie ist nicht die Berechnung $700 \text{ à } 5\%$, sondern die Vollziehung eines dieser Aufgabe zugrunde liegenden Denkschritts, die Durchführung einer einfachen Schlußrechnung im Hinblick auf die Maßzahl 100; sie ist nicht die Einprägung des Satzes: „Die Gerade ist die kürzeste Verbindung zweier Punkte“, sondern die Vergewisserung einer Tatsache durch Beobachtung und Messen und letzten Endes die Charakterisierung und Bestimmung einer Geraden durch ihre lineare Funktion. Diese einfachen Beispiele zeigen die Verrückung des Bildungsproblems von außen nach innen, vom Mechanischen ins Problematische, vom Stofflichen

hinweg ins Dynamische (die Denkkraft Bewegende). Die Technik wird nicht übersehen, sie ist Mittel mathematischer Bildung, aber nicht Inhalt. Ihr Ausmaß wird, den Bedürfnissen des praktischen und beruflichen Lebens entsprechend, auf das zulässige Maß beschränkt werden müssen. Die unglückliche Vermengung beider Aufgaben hat bisher *beides* vermocht: daß das mathematische Interesse der meisten Menschen vernichtet und die technische Durchbildung nicht erreicht wurde.

Noch deutlicher wird die „Vergeistigung“ der Mathematik an Beispielen schwieriger und höherer Fälle. Das Wunder der *stetigen Teilung*, das die früheren Mathematiker so stark ergriff, daß sie die „*sectio divina*“ göttlichen Ursprungs wähten, nimmt heut noch jeden gefangen, dem die Formel $a : x = x : (a - x)$ die unbefangene Freude nicht raubte.

Die formelmäßige Beherrschung der trigonometrischen Funktionen ist für die meisten Schüler eine peinigende Aufgabe, die lebendige Einführung aber in die universelle Gesetzmäßigkeit der Beziehungen und Verhältnisse der Fläche, Winkel und Seiten am Dreieck findet offenes Verständnis bei allen. Von der *Wesensbesonderheit* dieses Raumbildes ist nur ein Schritt zum *Allgemeinen*, von seiner Wissenschaft aus erschließt sich die Architektur der Welt, von seiner sinnenden Betrachtung erhält und erhielt das philosophische Denken stärkste Impulse.

Differentiale und Integrale und die Formen und Formeln ihrer Berechnung sind für die Schüler schwierige, fast unerreichbare Dinge. Das Erlebnis aber, daß im Differenzenquotienten der Wert verschwindet, ohne daß das Verhältnis erlischt (eine dialektische Sensation) und daß gleichzeitig (in der Ableitung) der gesuchte Wert erstet, ergreift jeden. Zum mindesten fesselt dieser Denk-Kunstgriff das Interesse auch des „Unbegabtesten“.

Die Zahl π ist in der Formel des Kreises eine verhältnismäßig leicht zu handhabende Größe, für viele originell. Ihr Problem aber beginnt erst mit der Quadratur des Zirkels, die ernste Anteilnahme an ihr mit dem Erfassen ihrer Transzendenz, d. h. der Tatsache, daß sie arithmetisch weder durch eine reelle Zahl noch durch eine quadratische Gleichung zum Ausdruck gebracht werden kann. Geometrisch wird sie sofort im Kreis *sichtbar* bei einem Durchmesser von 1.

Die Abstraktion, das ist die Entfernung des Rechengvorgangs von der Anschauung (seine Autonomisierung und Mechanisierung) soll dem Schüler nicht erspart bleiben, selbst auf der Unterstufe nicht, die sich lediglich gegen Verfrühungen wehrt. Die Mathematik kann auf die Abstraktion nicht verzichten, in ihr liegt das Geheimnis ihres dialektisch-schöpferischen Prozesses. Die Schule begeht aber den unheilvollen Fehler, die allgemein gewonnenen Erkenntnisse, die allen erreichbar sind, nun auch von *allen* formelgemäß anwenden und den abstrakten Weg ihrer Entstehung lückenlos nachschreiten zu lassen. Die Flucht vor der Mathematik und damit die Vernichtung wich-

tiger, für die Allgemeinheit unentbehrlicher Bildungsgehalte ist die Folge. Die Mathematik wird verraten, weil man sie für Prüfungen traktiert. Sie teilt darin das Schicksal der übrigen Wissenschaften und Künste, die man schulmäßig mißverständenerweise „oktroiert“.

Weniger Stoff und Wissen, dafür mehr Inhalt und Weisheit!

Die preußischen allgemeinen Lehrplanbestimmungen eilen auch hier der Praxis voraus. Für die oberen Klassen der Volksschule heißt es in ihnen: „Der Rechenunterricht soll den Zahlensinn des Schülers entwickeln, ihn anleiten, die Verhältnisse des Lebens zahlenmäßig zu erfassen und ihn befähigen, rechnerische Aufgaben, die sich daraus ergeben, selbständig und sicher zu lösen.“ „Die Aufgaben sind tunlichst so zu stellen, daß die Schüler genötigt werden, durch eigne Überlegungen festzustellen, welche Rechentätigkeit anzuwenden ist. Ferner sind die Schüler anzuleiten, selbst Rechenaufgaben zu stellen und dabei Preisverzeichnisse, Ergebnisse eigener Messungen und Wägungen sowie amtlicher Zählungen, Fahrplanbücher und Ähnliches zu benutzen . . . Aufgabengruppen, die für das Leben keinerlei Bedeutung haben . . . sind soweit wie möglich zu beschränken oder ganz auszuschalten.“

Für die Deutsche Oberschule (resp. Aufbauschule) lauten die methodischen Grundsätze: „Mathematische Kenntnisse auf Grund klaren Verständnisses sind unter Anpassung an die Auffassungsgabe der Schüler und durch ihre Selbsttätigkeit im Sinne des Arbeitsunterrichts zu gewinnen bei grundsätzlichem Verzicht auf Auswendiglernen von Erklärungen, Sätzen und Regeln und vor allem von Beweisen. Der bisher übliche Lehrstoff wird daher zugunsten einer gründlichen Durcharbeitung einzelner Wissensgebiete streng zu sichten sein. Nur die Sätze und Verfahren sind beizubehalten, die für den inneren Zusammenhang und für die praktische Anwendung wertvoll sind. Der auf das Notwendigste einzuschränkende Gedächtnisstoff ist aber durch stete Wiederholung zu sichern.“

Hier kommt der Reformgedanke noch präziser zum Ausdruck als in den Richtlinien für die Volksschule (denen die für die preußischen Mittelschulen dem Sinn und Wortlaut nach entsprechen). Eine mitgehende Lehrerschaft und eine vernünftig gehandhabte Schulaufsicht können auf Grund dieser Bestimmungen die Stoffeinschränkungen so weit vortreiben, daß sowohl der innere Bildungseffekt wie die nötige technische Durchbildung erreicht werden und die lästigen, vielfach berechtigten Klagen der nachfolgenden Bildungsanstalten endlich aufhören. Nur dann auch, wenn dem Unterrichte Hast und Prüfungsfieber genommen sind, können sich die freien Methoden (Arbeitsunterricht, Gruppenunterricht) durchsetzen, kann die mathematische Arbeit, wie oben gefordert, zu ihrem Sinn zurückkehren.

Abschließend und nach seinem letzten Sinn gedeutet, wird das Bildungs-

ziel des mathematischen Unterrichts in den Richtlinien für die Oberrealschule wiedergegeben: „Die intensive Beschäftigung mit der Mathematik und den Naturwissenschaften gewöhnt den jungen Geist an Klarheit, Folgerichtigkeit und Sachlichkeit und strenge Wahrheitsgesinnung, macht ihn mit Denkmethoden vertraut, deren Anwendung weit über das mathematisch-naturwissenschaftliche Fachgebiet hinausreicht (funktionales und induktives Verfahren).“ „Der enge Zusammenhang zwischen mathematisch-naturwissenschaftlichen und philosophischen Fragen lenkt im steigenden Maße vom Einzelnen aufs Ganze und ermöglicht es, allgemeine Probleme in bestimmter Form anschaulich zu machen.“ „Das Nachgehen des Weges, auf dem das mathematisch-naturwissenschaftliche Denken zu seinen gegenwärtigen Ergebnissen, Fragestellungen und Methoden gelangt ist, weckt das Verständnis für den Ernst und die Größe geistiger Arbeit, Ehrfurcht vor den schöpferischen Persönlichkeiten.“ „An dem regen Austausch und der raschen Verständigung der verschiedenen Völker auf dem Gebiete der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung wie der industriell-technischen Anwendung wird der Schüler die tiefere Einheit des Menschengesistes bewußt erfassen, während der Einblick in die besonderen Leistungen der deutschen Wissenschaft und Technik den vaterländischen Sinn stärkt und die Einsicht in die Bedingungen technischer Arbeitsprozesse das soziale Verständnis vertieft.“

Mit diesen erhöhten Anforderungen sind alle Voraussetzungen für eine entscheidende Reform des mathematischen Unterrichts gegeben. Die Übereinstimmung mit den behördlichen Bestimmungen ist von außerordentlicher Bedeutung, zeigt sie doch, daß der Gesetzgeber nicht bemüht zu werden braucht, daß unser Programm ein dringliches Gegenwartsprogramm ist und daß die Lehrerschaft nicht zu zögern braucht, mit ihren Schul- und Bildungsforderungen Ernst zu machen.

Über den naturwissenschaftlichen Unterricht braucht in diesem Zusammenhange kaum etwas gesagt zu werden. Er hat an dem Wandel der pädagogischen Grundauffassungen in den letzten Jahrzehnten unter der Einwirkung der Arbeitsschulbewegung den stärksten Anteil gehabt. Dennoch, auch er erreicht nicht das notwendige Maß innerer Konzentration. Es genügt nicht, daß ich Basen und Laugen durch Lackmuspapier nachweise, daß ich sie aus Metallen und Nichtmetallen experimentell erstehen lasse, daß ich sie als Verbindung mit einer Hydroxylgruppe oder mit Wasserstoff erkenne. Das echte Interesse packt mich erst, wenn mich die Problematik der Spannungs-, Ladungs- und Bewegungsvorgänge jener kleinsten Partikel erfaßt (Elektronen, Protonen), in denen wir, kaum mehr hypothetisch, letzte Einheiten organischer und „unorganischer“ Substanz vermuten. Das Salz erscheint als Ergebnis eines „Lebens“-Vorganges, dessen Geheimnis uns geistig gefangen hält und unser Denken und Fühlen in Bewegung setzt.

Auch der naturwissenschaftliche Unterricht wird noch unendlich viel lehrhaften Stoffes entraten können und müssen zugunsten stärkerer, innerer Bildungswirkungen.

Deutsche Sprache. Nach den vorangegangenen Erörterungen können die Formulierungen über den Sprachunterricht knapper gehalten werden, zumal ich mich mit diesem an anderer Stelle bereits auseinandergesetzt habe. Das Sprachproblem im allgemeinen ist ein wissenschaftliches, das Sprachbildungsproblem im besonderen ein künstlerisches. Das letztere, das der Sprachformung, ist für die Schule das Zentralproblem, das wissenschaftliche (soweit es nicht Fachstudium ist) das Hilfsproblem. Didaktisch müssen beide Aufgaben gegeneinander abgegrenzt werden. Jede unangebrachte Verquickung gefährdet die natürliche Sprachentwicklung des Kindes.

Jedes Kind spricht seine Sprache. Es spricht zugleich die Sprache seines Milieus, Dialekt. Mit der Erweiterung der Umwelt wachsen Sprachanreiz und Sprachbedürfnis, die Möglichkeit sprachlicher Realisationen. Mit dem Sprachinhalt ändert sich die Sprachform, diese ist lebendig, voll starken Wachstumstriebes, ist also in einem dauernden Formungs- und Wandlungsprozeß begriffen. Demnach gibt es keine absolute Sprache, die es einfach zu übermitteln gelte. Der Säugling spricht die Sprache der Mutter, das Kind die Sprache der Familie, Straße und Schule, der Mensch die der Landschaft, der Provinz und des Landes, schließlich die Sprache der Menschheit. Je größer die (innere und äußere) Gemeinschaft, deren Leben der Mensch teilt, je größer der Raum des Erdballs und des Universums, den er (geistig) beherrscht, desto stärkere sprachmotorische Kräfte bewegen ihn, desto reicher und voller — innerhalb der Anlagen — ist seine Formkraft. Die Aufgabe der Schule kann darum nur sein, die individuellen Sprachanlagen zur Entfaltung zu bringen durch die Gelegenheiten sprachlicher Produktion und Beseitigung aller Hemmungen, selbst aber — und das ist die Voraussetzung für das vollendete Gelingen dieser Aufgabe — ein reines, erhöhtes Sprachmilieu darzustellen, das als Arbeits- und Lebensgemeinschaft die lebendigsten Sprachimpulse auslöst. Die Schule muß Kultur und Atmosphäre haben. Völlig falsch ist es, dem Kinde durch eine aufdringliche „literarische“ Erziehung die Sprache der Erwachsenen aufnötigen zu wollen. Das Sprachleben des Kindes muß dem der Gesellschaft entgegenwachsen in einem langsamen, organischen, uns völlig geheimnisvollen Prozeß. Der Weg führt vom Kinde zum Dichter, nicht umgekehrt. Nur insoweit es selbst Epiker, Lyriker, Essayist, Humorist, Journalist, Reporter sein kann, wird es Verständnis für diese Künste aufbringen. Dichtung setzt, wie überhaupt das Kunstwerk, den kongenialen Menschen voraus, sie kann nur wirken, wo sie Geschmacksbildung, Formreife, Einfühlungsgabe und Hingabe, Erlebnisfähigkeit, menschliches Niveau vorfindet. Diese inneren Voraussetzungen zu schaffen, ist die Aufgabe des deut-

schen Sprachunterrichts und nicht, durch Stoffaneignung und äußere Stoffantragung literarische Halb- und Oberflächenbildung zu verbreiten.

Die Bildungstragödie des literarischen Unterrichts nahm ihren Ausgang von der Auffassung, daß dichterische (künstlerische) Form an sich erziehlich und bildend wirke, sie nimmt ihr Ende, wenn die Jugend ihre eigene Welt sprachlich gestaltet und von ihr in die Welt der Großen eindringt. Respekt, Liebe und Verständnis den Klassikern gegenüber, aber auch die Kraft, über sie hinwegzugelangen, wo sie gegenwartsfremd geworden sind, der Mut oder Hochmut, sie im Bücherschrank der Alten zu übersehen, das alles wird von wahrhaftiger Sprachbildung im Gegensatz zur heutigen Scheinbildung zeugen. Nur von dieser Seite her kann auch der Kampf gegen das Grossobuch, gegen Schmutz und Schund wirksam aufgenommen werden. Literarische Immunität gewährt nur positive, sprachliche Bildung, eine negative Fürsorge (Jugend-schriftenverzeichnisse, Entfernung schlechter Bücher aus den Auslagen) kann wohl helfen, aber nicht heilen.

Der wissenschaftliche Unterricht, Orthographie, Grammatik, Sprachgeschichte, rücken in die dienende Stellung. Jede Verfrühung, jedes Übermaß hindern sprachliches Erwachen. Diese Unterordnung führt nicht zur Vernachlässigung der Techniken des Rechtschreibens und Rechtsprechens. Man wird die Übung in ihnen auf der *O b e r s t u f e* wirksam konzentrieren.

Diese gedrängten Beispiele aus zwei wichtigen Fach- und Bildungsgebieten (Mathematik und Deutsche Sprache) sollen die *g r o ß e g e i s t i g e W e n d e* erkennen lassen, die die Schule zu vollziehen hat, wenn sie als Kulturinstitution ihre Mission erfüllen will. Mit der Aufgabenumkehrung und -vertiefung des Lehrplans ist aber zwangsläufig eine Auflockerung und Neugestaltung ihrer gesamten Ordnung notwendig, vor allem ihrer *ä u ß e r e n* Organisation. Auch diese möge an einem konkreten Beispiel, den *B e r l i n e r S c h u l p l ä n e n*, im folgenden aufgezeigt werden.

II. Lösung der äußeren Bildungskrise.

Die Berliner Schulpläne.

1. Allgemeines.

„Die Universitäten sind Wartehallen unserer arbeitenden Jugend.“ Krasser kann die tragische Situation unseres Bildungswesens nicht zum Ausdruck gebracht werden als durch dieses Wort eines Hochschulprofessors. Die Zahl der Studierenden ist in Deutschland gegen die Vorkriegszeit bis auf 100 Prozent gewachsen (in Preußen auf 75), die Zahl der offenen akademischen Stellen im beruflichen Leben dagegen im gleichen Verhältnis gesunken. Schon bei normaler Entwicklung unserer Wirtschaft wäre es nicht möglich gewesen, die große Zahl der Studierenden, die seit 1900 auf 130 000 (von etwa

30 000) stieg, unterzubringen. Bei der heutigen Drosselung und Schrumpfung des Wirtschaftsprozesses ist die Wirkung geradezu katastrophal: Vielleicht auf ein ganzes Jahrzehnt gebrauchen wir weder Ärzte, noch Lehrer, Juristen Architekten und Ingenieure. Selbst im Falle einer wieder ansteigenden Wirtschaft werden Eltern kaum erwarten dürfen, daß ihre Kinder vor dem 35. Jahre zu einer unabhängigen Anstellung gelangen.

Trotz dieser Hoffnungslosigkeit drängen sich die Schüler, soweit die Wirtschaft sie nicht hindert, zur höheren Schule. Eine schmale Auslese aber nur, vielleicht 25 Prozent, erreicht unter unerhörtem Einsatz staatlicher und steuerlicher Mittel das Vollziel der Schule. Nach dem Stande vom 1. Mai 1931 betrug die Zahl der Abiturienten für Berlin etwa 4000—5000, für Deutschland 50 000. Und von diesen füllen dann 20 000—25 000 das erste Semester der Hochschulen und sprengen die Hörsäle. Die kostspieligen Bildungseinrichtungen des Staates können produktiv nicht genutzt werden. Seminare und Bibliotheken sind überfüllt. Das Niveau der akademischen Arbeit wird gedrückt, nicht weil es an Intelligenz fehlt, sondern weil sich Menschen in den Hörsälen drängen, die ihr Begabungsgebiet im Grunde verfehlten, weil der Staat alles versäumte, seine Bildungseinrichtungen auf Art und Mannigfaltigkeit der Begabungen einzustellen, weil seine starre Bildungsorganisation die Intelligenzen zu Um- und Irrwegen verführte, sie nicht auf den Weg der ihnen gemäßen Entwicklung führte.

Die Ignorierung der natürlichen Intelligenzgruppen ist ein altes Übel in der Schule, das sich jetzt für Wirtschaft und Kultur gefährlich auszuwirken beginnt. Die Überrennung der höheren Schule und Hochschule ist darum mit alten Mitteln nach alten Methoden nicht zu bekämpfen. Es wäre ganz falsch, den Zugang zur Sexta mechanisch zu drosseln, die Anforderungen des Abiturs zu steigern, Hochschulprüfungen einzuführen und innerhalb der Hochschule drakonische Auslese zu üben. Das würde nicht den Tod der Schule, aber die Vernichtung des geistigen Regenerationsprozesses der Gesellschaft, den Verrat unserer Kultur an den beamteten Zensor und darum ihren Tod bedeuten. Erziehungswissenschaft und pädagogische Erfahrung lehren überdies, daß es eine sicher wirkende „Begabten“-Auslese nicht gibt. Der Geist spottet des Experiments. Und würde die Auslese gelingen, morgen hätte sich die lebendige Intelligenzmasse dennoch wieder verschoben, denn es gibt kein Mittel, die Intelligenzen zu sieben und sie säuberlich bis zum Staatsexamen beieinander zu halten. Wäre dies möglich, dann müßten Akademien und höhere Schulen schon heute Bildungsstätten reiner Intelligenzen sein. Frankreich, das die Intelligenzauslese mit geradezu raffinierten Mitteln planmäßig durchführt (vom Tableau d'honneur und Prix d'excellence bis zum Concours général), müßte auf den Gebieten der Kunst, Wissenschaft, Technik, Politik, Verwaltung die Weltführung besitzen. Alle „Begabten“-Schulen verdanken ihre Existenz einer verhängnisvollen Bildungsillusion. Die Schule

muß sich von ihr befreien und die Lösung des Problems nicht negativ durch Intelligenzausmerzung, sondern positiv durch Intelligenzpflege in dem organischen Ausbau des Gesamtschulwesens suchen, dessen Längs- und Breitengliederung den Begabungsrichtungen (theoretischen und praktischen) entspricht. Die Theorie der Intelligenzauslese muß durch die Praxis einer vernünftigen Intelligenzsteuerung ersetzt werden.

Die Berliner Pläne stellen sich als Aufgabe, die große Masse der Jugend von dem Druck einer einseitig intellektuellen Bildung zu befreien und durch Umstellung der Arbeitsweise, Entlastung der Stoffpläne und Änderung der geistigen Grundhaltung (Bildungshaltung) die Bildungsnot der Jugend zu mildern und zu heben. Sie gehen weiter von der Tatsache aus, daß die Schule als Gesamtveranstaltung (bis zum 13. Schuljahre) die allgemeinen und auf der Oberstufe auch die speziellen Voraussetzungen zu bieten hat für eine geordnete Ausbildung des beruflichen Menschen. Durch Umwandlung und Ausbau der Volksschule schaffen sie in der Mittelstufe eine zentrale Bildungsanstalt, die mit dem achten Schuljahre an die Berufsschule, mit dem zehnten an die weiterführenden Fachschulen (unter Einschluß der höheren Schule) heranführt. Die Lehrpläne der Schulkategorien werden aufeinander abgestimmt. Der breiten Masse der Bevölkerung werden dadurch alle Berufs- und Bildungswege geöffnet. An Stelle des Bildungsvorrechts tritt das Bildungsrecht der verschiedenen Intelligenzen, an Stelle der Intelligenzauslese die Intelligenzsteuerung über die ganze Breite des Schulwesens. Die Verkopfung und Akademisierung der Jugend hört auf, die Wirtschaft fängt vor Eintritt in die Hochschule alle praktischen Intelligenzen auf. Nur durch eine vernünftige Planung des Schulwesens, besonders auf seiner mittleren und oberen Stufe, kann die Hochschulkrise überwunden werden. Die Volksschule wird ihrer verderblichen Isolierung entrissen und als abschließende Bildungsanstalt aufgehoben. Sie wird das lebendige Mittelstück zwischen dem höheren, Berufs- und Fachschulwesen und tritt damit in eine neue Phase ihrer historischen Entwicklung ein. Die notwendige und unmittelbare Folge dieses organischen Aufbaus ist die Anerkennung der Berufs- und Fachschule als gleichberechtigte, wesensgerichtete Bildungsanstalt.

Erst wenn der Strom der Begabungen nach dem Willen des Gesetzgebers in Übereinstimmung mit dem Bedürfnis unserer materiellen und geistigen Wirtschaft durch die ganze Breite unserer Bildungsveranstaltungen gelenkt wird, wenn die gesamte Jugend im freien, ungeschmälernten Wettstreit von den Bildungseinrichtungen des Staates Gebrauch macht, die „Bildungsprivilegien“ in diesem Sinne also tatsächlich aufgehoben sind, kann die Hochschule dazu übergehen, an Stelle hochgeschraubter, unwirksamer Prüfungsbedingungen einen besonderen, erhöhten Leistungsnachweis zu fordern. Denn es hieße den Sinn jeder Schulreform vernichten, wollte man mit den neuen Vorschlägen neue Vorwände zur „Akademisierung“ der Jugend finden.

2. Darstellung der Pläne.

Auf Grund der Koblenzer Beschlüsse 1931, hinter denen die Gesamtheit der preußischen Lehrerschaft steht, die sich auch in Übereinstimmung mit den Grundsätzen des Deutschen Lehrervereins befinden, hat die Berliner Schulverwaltung für die Durchführung eines groß angelegten Versuchs in einem Stadtbezirke Berlins Pläne aufgestellt, die nach fast einstimmiger Annahme aller Parteien der städtischen Schuldeputation dem Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung zur Genehmigung vorliegen. Die Aufgabe des in meinen Schriften wiederholt charakterisierten Versuchs ist,

1. den inneren und äußeren Aufbau eines einheitlich geordneten Schulwesens grundsätzlich aufzuweisen,
2. eine brauchbare Differenzierung durch Breitengliederung des Schulwesens zu erproben, die dem individuellen Bildungsbegehren und dem gesellschaftlichen Bildungsbedürfnis gleichermaßen Rechnung trägt,
3. durch Lehrplanreform (vor allem Stoffentlastung) und Arbeitsumstellung eine gründlichere Vorbereitung des Schülers herbeizuführen für den Eintritt in die Berufsschule und das Wirtschaftsleben nach Beendigung des 8. Schuljahres,
4. für das jugendliche Alter von 14—17 Jahren in einem freiwilligen 9. und 10. Schuljahre vermehrte, insbesondere praktische Bildungsmöglichkeiten zu schaffen,
5. durch Herausstellung geschlossener Bildungsgänge (im 8.—10. Schuljahre) den natürlichen Anschluß an weiterführende Bildungsveranstaltungen zu gewinnen,
6. durch positive Maßnahmen die Härten und Mängel eines mißverstandenen Berechtigungswesens zu beseitigen und dadurch
 - a) die höhere Schule von der ihre Bildungsaufgabe gefährdenden Schülerinvasion zu befreien,
 - b) die heutige Mittelschule ihrer isolierten Bildungssituation zu entreißen,
 - c) die Berufsschule in den Sach- und Sinneszusammenhang mit dem übrigen Schulwesen zu bringen,
 - d) der Volksschule als Grund- und Mittelstufe unseres gesamten Schulwesens Aufgabe und Bedeutung zurückzugeben.

Besondere Voraussetzung und Bedingung für die Durchführung des Versuchs soll ferner sein, daß dieser sich

1. im Rahmen der bestehenden Reichs- und Landesgesetze bewegt und sich so weit als möglich an die amtlichen Bestimmungen des Unterrichts und der Lehrpläne hält, um in seinem Ergebnis als Grundsatzbeispiel einer allgemeinen Reform des öffentlichen Schulwesens dienen zu können, daß er darüber hinaus sich

2. in besonderen Klassen und unter besonderen Bedingungen die Aufgabe der Erforschung und Lösung aller aktuellen Bildungs- und Erziehungsprobleme stellt und daß
3. diese Versuchsarbeit die experimentelle Basis eines Instituts für praktische Pädagogik bildet, in dem die gewonnenen Resultate unter Teilnahme der Lehrerschaft wissenschaftlich verarbeitet werden.

Diese Umgrenzung und Sicherung des Versuchs ist, wie ich früher bereits ausführte, wichtig. Denn, wenn Reichs- und Landesgesetze geändert werden müßten, spränge die pädagogische und organisatorische Frage sofort in die politische um. Parlamentarische Schwierigkeiten aber dürften, bevor klare Erfahrungsergebnisse nicht vorliegen, kaum zu überwinden sein. Müßten behördliche Bestimmungen grundstürzend geändert werden, so entstünden auch in der Verwaltung Schwierigkeiten, da die Stetigkeit der Entwicklung des Schulwesens als Ganzes verbürgt sein muß. Umgekehrt werden Freunde der Schulreform in der Eingrenzung des Versuchs eine ernste Gefahr für das Gelingen und für die Reinheit seines Ergebnisses erblicken. Diese Gefahr besteht nicht, denn der Versuch bezweckt ein Doppeltes: die praktische, sofortige Durchführung der allgemein anerkannten Forderungen der Stoffreduktion der Lehrpläne und des organischen Aufbaus des Schulwesens und die wissenschaftliche, fortlaufende Arbeit an der Entwicklung der Arbeits- und Unterrichtsmethoden. Die erste Aufgabe steht in keiner Beziehung im Gegensatz zu irgendeiner offiziellen Kundgebung der Regierung und erfüllt nach der organisatorischen Seite die Forderungen der Reichsverfassung, die zweite — die Forschungs- und Untersuchungsarbeit des Pädagogischen Instituts in Arbeitsgemeinschaft mit der Lehrerschaft — verhütet ihrer Natur nach jede Verengung der Aufgabenstellung und die Herabminderung der Ziele des Versuchs.

Der Plan des Schulaufbaus stellt sich wie folgt dar:

1. Die Grundschule bleibt vierjährig, sie setzt ihre Arbeit im 5. und 6. Schuljahr sinngemäß fort. Grundschule und 5.—6. Schuljahr bilden die Unterstufe.
2. Auf der sechsjährigen Unterstufe steht die vierjährige Mittelstufe (Volksmittelschule); in sie treten bei genügenden Leistungen alle Schüler ohne Prüfung über.
3. Das 7. Schuljahr bildet das Vorbereitungs- und Übergangsjahr der Volksmittelschule. Im Werk- und fremdsprachlichen Unterricht sollen sich die unterschiedlichen Begabungen erweisen. Der fremdsprachliche Unterricht ist fakultativ, sich meldende Kinder werden grundsätzlich nicht zurückgewiesen.
4. Schüler, die mit dem 10. Schuljahr den wissenschaftlichen Bildungsgang erfolgreich beenden, erhalten die Obersekundareife der Aufbauschule.
5. Schüler, die im 8.—10. Schuljahr den praktischen Bildungsgang durchliefen, erhalten die mittlere Reife für praktische Berufe.

Über den sechsjährigen Unterbau des Schulwesens, der in allen modernen Ländern durchgeführt ist oder durchgeführt wird, besteht weitgehende Übereinstimmung. Durch das siebente, das „Bestimmungs- und Orientierungsjahr“, wird er praktisch um ein Jahr verlängert, obwohl dieses Jahr (aus sachlichen Gründen) dem Mittelbau zugerechnet werden muß. Entscheidend ist, daß alle Schüler bei genügenden (das heißt normalen) Leistungen in die Volksmittelschule übertreten. Eine Auslese findet grundsätzlich nicht statt, weil mit ihr der Charakter der Einheitsschule durchbrochen würde und die jugendliche Gemeinschaft wie bisher in Standes- und Bildungsklassen zerfiel. Bildungsgegensätze vergiften das Volksbewußtsein, oft stärker als die wirtschaftlichen. Jede Schulform, die die Gefahr der Cliques-, Gruppen- und Klassenbildung heraufbeschwört — und das tun letzten Endes Ausleseschulen — müssen darum aus sittlichen und sozialen Gründen verworfen werden. Damit fallen alle sogenannten Befähigten- und Begabtenzüge, alle A- und B-Klassen, alle höheren und „niederen“ Schulen.

Der Einwand, daß die Durchführung der Gemeinschaftsschule in diesem Sinne aus didaktischen, pädagogischen und psychologischen Erwägungen heraus nicht möglich sei, entfällt, wie dargetan, mit der Umwertung der Bildungsarbeit. Der philosophischen, historischen, naturwissenschaftlichen, mathematischen und künstlerischen Bildung ist jeder zugänglich, aber nicht jeder wird Kenner und Könnler sein. Das hängt von Wille, Fleiß, Ausdauer, Mut und Anlage ab. Daraus ergibt sich ohne weiteres die große Doppelteilung des Unterrichts: gemeinsamer Unterricht und Sonderunterricht (Fachunterricht). Die Auslese nach Fach- und Sachinteressen bedeutet eine Gruppierung gleichwertiger, aber verschiedengerichteter Menschen. Sie schließt, auch wenn Grenzfälle durch Beschluß des Lehrerkollegiums entschieden werden müssen, jede Degradierung des Schülers in geistiger wie gesellschaftlicher Hinsicht aus. Sie hat das Ächtende und Deprimierende des Minderwertigen verloren und ist nicht allein das zuverlässigste, sondern auch das humanste Einteilungs- und Ordnungsprinzip des Schulwesens. Ihm hat sich jedes Bedenken unterzuordnen, denn die moralische Integrität der Schulverfassung ist das überragende Grundgesetz, das uneingeschränkt zum Ausdruck gelangen muß. Die Schule hat solange keinen Anspruch auf den Titel einer Kulturinstitution, als sie gegen dieses Grundgesetz verstößt.

Der Ausbau einer 10-stufigen Volksmittelschule wird von Gruppen der Berufsschule nicht selten bekämpft. Sie sehen im „Ausbau der Volksschule“ eine Gefahr für den Bestand und die Entwicklung des Fachschulwesens und machen den Gegenvorschlag, die Volksschule 7- oder 8-stufig zu lassen und die nachfolgenden Jahre in die Berufsschule zu verlegen. Wenn man die Schule tatsächlich nach dem jugendlichen Bildungsbedürfnis und nach den Notwendigkeiten der Wirtschaft aufbaut, so dürfen Sonderinteressen (Interessen bestimmter Schulgattungen und Standesinteressen) nicht maßgebend sein. Es handelt sich im Grunde nicht um die Fortführung und Entwicklung eines gegebenen Schultyps (Volksschule, höhere Schule, Berufs-

und Fachschule), sondern um den Aufbau einer dem jugendlichen Alter vom 14.—18. Lebensjahre gemäßen Schulveranstaltung, um die Schaffung eines neuen Typus der Mittelstufe eines in seinen Gesamtzusammenhängen gesehenen einheitlichen Schulwesens. Die Überschärfung des Berufsgedankens in der Ausbildung jugendlicher Menschen, besonders in einer Zeit der Auflösung und Umwandlung zahlreicher spezieller Berufe, ist ebenso abzulehnen wie die gedankenlose Befürwortung eines vagen „allgemeinen“ Bildungsbegriffes oder die blinde Verehrung eines überkommenen Klassizismus. Auch aus psychologischen Gründen muß die endgültige Entscheidung für einen bestimmten Berufsgang soweit als möglich hinausgerückt werden. Das ist das Bedrückende in der Lage des heutigen Volksschülers, daß er seine Entscheidung bereits im 14. und 15. Lebensjahr fällen muß, zu einer Zeit, da er geistig und körperlich völlig unentwickelt ist, während der Primaner seine Berufswahl häufig genug noch nicht während des Abiturs getroffen hat. Die Berliner Pläne sind darum so geartet, daß eine Vorwahl am Schlusse des 7. Schuljahres vorgenommen, die eigentliche Neigungs- und Begabungswahl nach einer Versuchszeit im ersten Semester des 8. Schuljahres, die endgültige Berufswahl aber erst nach dem 10. Schuljahre vollzogen wird oder doch vollzogen werden kann. Die praktischen Bildungsgänge führen alle zur mittleren Reife, Maß und Art der gewonnenen Bildung berechtigen in jedem Falle zum Eintritt in irgendeine der bestehenden höheren Fachschulen. Eine „kaufmännische“ Vorbildung (nicht Fachbildung) ist wertvoll auch für den Techniker und umgekehrt die gewerbliche für den Kaufmann (s. w. u.).

Leider ordnet sich der wissenschaftliche Bildungsgang schwieriger ein. Die Lehrpläne der Aufbauschulen sind so gestaltet, daß die Entscheidung des Schülers nach dem 7. Schuljahre unbedingt fallen muß. Ein Rückwechsel hinüber zu den praktischen Lehrgängen ist allerdings möglich. Aber der Schüler der wirtschaftlichen Abteilung kann nur unter Nachholung der zweiten Fremdsprache und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Pensums unter Darangabe von 1—2 Semestern und nach Ablegung einer Prüfung die Obersekundareife erlangen. Dieser Zustand bedarf dringend der Änderung, was aber nur zu erreichen ist, wenn die höhere Schule auf das Übergewicht der Fremdsprache verzichtet und die zweite und dritte Fremdsprache durch „gleichrangige“ Bildungsfächer ersetzt. Die Koblenzer Beschlüsse und die Berliner Pläne zeigen den Weg, den neuen Typ eines wissenschaftlichen Bildungsganges und damit die Reform der höheren Schule vorzubereiten.

Weiter muß hinzugefügt werden, daß das 8. Schuljahr für den Volksschüler völlig wertlos ist, wenn es nicht in einen weiterführenden Bildungsgang grundsätzlich einbezogen wird. Darüber sind sich alle Sachverständigen einig. Das 8. Schuljahr isolieren, indem man es aus den Zusammenhängen herausläßt und das 9. und 10. Schuljahr allein in die Berufsschule hinüberverlegt, wie es stellenweise vorgeschlagen wird, bedeutet einen bildungspolitischen und wirtschaftlichen Verlust, der nie wieder einzuholen ist,

Die Mittelstufe vom 7.—10. Schuljahr, mindestens vom 8.—10., bildet eine Einheit, die nicht zerrissen werden kann. Ob sie unter dem Dach der Berufsschule oder der Volksschule oder dem neuen der Volksmittelschule untergebracht wird, ist im Grunde eine untergeordnete Frage. Auf jeden Fall ist der Aufbau der zentralen Mittelstufe die gemeinsame Aufgabe aller Lehrergruppen, der Volksschullehrer, Berufsschullehrer und Philologen.

Aus dieser grundsätzlichen und höheren Auffassung heraus kann von einer Konkurrenz der Schulanstalten untereinander nicht die Rede sein. Unmittelbar betroffen wird allein die Mittelschule in dem Fall, daß sie mit der nachwachsenden Volksmittelschule absterbe oder aufgelöst werden müßte. Die Berliner Pläne setzen die Auflösung der Mittelschule nicht voraus. Sehr wahrscheinlich ergibt sich später in der Verschmelzung beider Schularten eine ganz natürliche Lösung. Vielleicht werden höhere Schule, Volksmittelschule und Fachschule eine gewisse Konkurrenz zu bestehen haben. Aber praktisch wird die höhere Schule wegen ihrer gehäuften Vorzüge, die Fachschule (insonderheit die Handelsschule) als Vorbereitungsanstalt für den unmittelbaren Eintritt in die Betriebe, den Vorsprung behalten. 50—60% der Schüler dürften nach wie vor mit Beendigung des 8. Schuljahres in die Berufs- und Fachschule übertreten, solange die zehnjährige Schulpflicht nicht besteht. In den Rest teilen sich höhere Schule und Volksmittelschule. Wenn es der letzteren gelingt, die Irrläufer, die verführten Begabungen zurückzufangen, wird sie im wesentlichen ihre Aufgabe erfüllt haben. Bedenkt man, daß in größeren Städten mit ausgebauter Volksschule die Zahl der Sextaner auf 10—15% gesunken ist, dann wird Berlin, dessen Zahl 1931 etwas über 30% betrug (jetzt wesentlich niedriger), vieles nachzuholen haben.

Falsch ist der Einwand, daß mit der vorzeitigen Abwanderung die Einheit der Volksmittelschule gar nicht bestünde und daß der Volksschüler mit einer eben begonnenen, dann abgebrochenen Bildung in die Berufsschule übertrete. Sobald die ausgezeichneten Lehrpläne der Berliner Berufsschule mit denen der Volksschule in Übereinstimmung gebracht worden sind, setzt der Schüler seinen Bildungsgang in der Berufsschule geradlinig fort, vor allem wenn er in Berufsmittelschulklassen und Wahl- und Ergänzungskursen die gleiche Bildungsfront mit dem Volksmittelschüler innehält. Der Ausbau des Bildungsweges über die Berufsschule darf, wie an anderer Stelle ausgeführt, unter keinen Umständen versäumt werden. Wo der Aufstieg durch die Praxis notwendig und möglich ist, muß er mit allen Mitteln gefördert werden.

Über die Lehr- und Stundenpläne bestimmen die Berliner Pläne das folgende:

1. Im 7. Schuljahr werden — ausgenommen im fremdsprachlichen Unterricht — die Lehrpläne der Volksschule zugrunde gelegt. Sie werden zugunsten gründlicher Übung und notwendiger Vertiefung der Unterrichtsarbeit stofflich entlastet.

2. Für das 8.—10. Schuljahr gelten hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts die Richtlinien für die Lehrpläne der Mittelschulen und Aufbauklassen. Für das 8. Schuljahr im besonderen sind die Bestimmungen entscheidend, daß „Neigungs- und Begabungswille des einzelnen, die in ihm eigenartige Auffassungs-, Denk- und Gestaltungsweise im weitesten Umfange zu berücksichtigen und zu fördern sind“ (siehe Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen, Stundenpläne), daß „das wirtschaftliche Bedürfnis bei Gestaltung der Lehrpläne sorgsam zu beachten ist“ (siehe Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsfächer) und daß „der Verzicht auf die Vollständigkeit der Lehrstoffe naturgemäß Geltung habe“ (siehe Grundsätzliche Bemerkungen in den Richtlinien für die Aufbauklassen).
3. Unter Beobachtung dieser Grundsätze und Richtlinien kann der Anschluß des 8. Schuljahres an die fortführende Bildungsarbeit der Berufsschule ohne Bruch des Entwicklungsganges der übertretenden Schüler, aber auch ohne Niveausenkung der Volksmittelschule, organisch hergestellt werden.
4. Hinsichtlich des für die einzelnen Bildungsgänge charakteristischen Fachunterrichts bleiben grundsätzlich die Lehrpläne der anschließenden höheren Bildungsanstalten maßgebend.

Aus der Tatsache, daß die Lehrpläne der Mittelschule und der Aufbauklassen (zentraler Oberbau der Volksschule 8.—10. Schuljahr) zugrunde gelegt sind, wird oft gefolgert, daß damit die preußische Mittelschule oder eine Art von Handelsrealschule wieder erstehe. Das Bildungsziel und der Bildungsplan der neuen Volksmittelschule schließen solche Bedenken völlig aus, die unbefangene Würdigung ihrer Gesamtaufgabe müßte jeden Zweifel hinwegräumen. Zudem sind die Richtlinien der Lehrpläne zugrunde gelegt, nicht die Stoffpläne, die in den Lehrplänen lediglich als Beispiel angeführt sind. Die Stoffpläne sind sehr verschiedenartig, stellenweise veraltet, die Richtlinien dagegen, vor allem in Verbindung mit den Grundsätzen der Aufbauklassen, überaus brauchbar und für die Entwicklung wertvoll. Weiter beweist ein flüchtiger Blick in Aufbauplan und Stundenplan den ganzen Ernst, mit dem die Volksmittelschule an die Durchführung des berufserzieherischen Gedankens herangeht. Der Vergleich mit der Handelsrealschule ist darum durchaus abwegig. Entscheidend ist ferner, daß nach den Ländervereinbarungen über die Bestimmungen der mittleren Reife das Bildungsniveau der Mittelschule (für den wissenschaftlichen Zug das der Aufbau-schule) erreicht sein muß. Die Entwicklung aber verträgt keinen Aufschub mehr, bis diese Bestimmungen endgültig abgeändert sind. Wir vertrauen dem Geist der einzelnen Schule, daß er schließlich über alles Leblose in Richtlinien, Grundsätzen, Lehrplänen, Stoffplänen und Studentafeln siegen wird.

Religion, Deutsch, Geschichte (staatsbürgerlicher Unterricht), Erdkunde, Werkunterricht (nicht Werkstättenunterricht), Zeichnen, Musik, Turnen sind unbestrittene *Gemeinschaftsfächer*. Dasselbe gilt von

der Wirtschaftskunde, soweit sie auf spezielle Fachkunde verzichtet (s. u.) und von den Naturwissenschaften, weil die nach Beendigung der Schulpflicht verbleibenden Schüler als gereift betrachtet werden können. Im andern Falle muß ein Ersatzunterricht eingelegt werden.

Der übrige Unterricht ist **Fachunterricht**, verbindlich nur für diejenigen Schüler, die in irgendeiner Form der mittleren Reife zustreben. Der Fachunterricht gliedert sich für **K n a b e n u n d M ä d c h e n** in eine wissenschaftliche und wirtschaftliche Abteilung. Hervorragende Begabungen in den künstlerischen Fächern werden zu Leistungsklassen innerhalb des Versuchsbezirks zusammengefaßt. (Siehe Stundenplan S. 31.)

Die Bildungsgänge der Volksmittelschule.

a) Die wissenschaftliche Abteilung.

Für die erste Fremdsprache sind im 7.—10. Schuljahre insgesamt 19 Stunden wöchentlich festgesetzt, für die zweite Fremdsprache im 9. und 10. Schuljahre 8 Stunden. (Die entsprechenden Zahlen für Aufbauschulen sind 15 : 5, nach der Notverordnung 17 : 4.) Der fremdsprachliche Kurs ist also 4jährig, in der heutigen Aufbauschule 3jährig. Damit ergibt sich ein 7jähriger Gesamtbildungsweg bis zur Reifeprüfung.

Dem mathematischen Unterricht werden die Lehrpläne der Aufbauschule zugrunde gelegt, desgleichen dem naturwissenschaftlichen, der aus früher genannten Gründen allen Bildungsgängen gemeinsam ist.

b) Die wirtschaftliche Abteilung.

Für Schüler und Schülerinnen, die die mittlere Reife erstreben, sind folgende Fächer oder Gruppen von Fächern verbindlich:

1. eine Fremdsprache,
2. Mathematik oder
Wirtschaftsrechnen und Raumlehre oder
Wirtschaftsrechnen und Buchführung,
3. Werkstättenunterricht und gewerbliches Zeichnen oder
Maschinenschreiben und Kurzschrift.

c) Die wirtschaftliche Sonderabteilung für Mädchen.

Für Schülerinnen, die die mittlere Reife unter Betonung der hauswirtschaftlichen und gewerblichen Unterrichtsfächer erstreben, sind folgende Fächer oder Gruppen von Fächern verbindlich:

1. eine Fremdsprache,
2. Wirtschaftsrechnen,
3. Hauswirtschaftslehre (als Hauptfach) oder
Schneidern, Putz,
Gestaltungslehre, Zeichnen,
Trachtenkunde und Hauswirtschaftslehre (Ergänzungsfach).

d) Die freien Bildungsgänge.

Schüler und Schülerinnen, die die mittlere Reife nicht erreichen

wollen, stellen sich Fächer und Fächergruppen zusammen nach Maßgabe ihrer Begabungen, Neigungen und Wünsche für den Beruf. Die Gesamtwochenstundenzahl entspricht im Höchstfall der der übrigen Fachbildungsgänge.

e) Die Bildungsgänge über Berufs- und Fachschulen.

Schüler und Schülerinnen, die die Volksmittelschule nach dem 8. Schuljahr verlassen, erhalten infolge der Verbesserung der Arbeitsmethoden und der Vereinfachung und Vertiefung des Lehrprogramms eine gründliche Ausbildung, so daß Berufs- und Fachschulen mit der Durchführung ihres anschließenden Bildungsplanes sofort beginnen können. Die Lehrpläne aller Schulen werden, wie schon erwähnt, in Übereinstimmung miteinander gebracht, insbesondere durch eine planmäßige Verteilung des gesamten Unterrichtsstoffes. Zusammenfassend ergeben sich somit folgende Bildungsmöglichkeiten:

1. Schüler, die mit dem 8. Schuljahre ins Wirtschaftsleben übertreten, setzen ihren Bildungsgang in der Berufsschule, in Berufsmittelschulklassen, in Ergänzungs- oder Vorbereitungsklassen (neben dem Beruf) und in Fachschulen fort.
2. Schüler, die nach dem 8. Schuljahre über die Schulpflicht hinaus die Volksmittelschule besuchen ohne das Ziel der mittleren Reife, stellen sich unter den Wahlfächern ein Bildungsprogramm zusammen.
3. Schülern und Schülerinnen, die einen der praktischen Bildungsgänge durchlaufen, steht der Zugang zu allen weiterführenden Fachanstalten offen, unmittelbar oder nach zweijähriger Praxis, gemäß den jeweiligen Bestimmungen der in Betracht kommenden Fachanstalten.
4. Schüler des wissenschaftlichen Lehrganges treten in die Obersekunda der Aufbauschule oder (nach evtl. abzulegender Prüfung) einer grundständigen höheren Lehranstalt ein. Die höheren Fachschulen stehen ihnen (wie unter 3) ebenfalls offen.
5. Künstlerisch begabte Schüler treten je nach Leistung in die Fachschulen oder Akademien über. Bei Eintritt in das Lehrfach ist Vollreife Voraussetzung.

Die Gewährung der mittleren Reife an Schüler des wirtschaftlichen Unterrichtsganges stützt sich auf die Ländervereinbarungen über die Zeugnisse der mittleren Reife und die Grundsätze, nach denen diese ausgestellt werden. Grundsatz 2 lautet:

„Für den Erwerb der mittleren Reife ist grundsätzlich ein mindestens zehnjähriger Gesamtschullehrgang mit Vollunterricht erforderlich, der eine dem erzielten Reifegrade mindestens der anerkannten preußischen Mittelschule entsprechende Allgemeinbildung verbürgt; an Stelle der Fremdsprache kann in Fachschulen eine vertiefte Fachbildung treten.“

Grundsatz 3 c:

„Das Zeugnis der mittleren Reife wird verliehen nach erfolgreichem Besuch einer gehobenen Volksschule mit mindestens zehnjährigem Lehrgang,

deren Lehrplan und Lehrkörper die Erreichung der in 2 bezeichneten Allgemeinbildung gewährleisten.“

Grundsatz 4 a:

„Das Zeugnis wird verliehen nach erfolgreichem Besuch einer Fachschule mit mindestens dreijährigem Lehrgang, die nach den Grundsätzen der Aufbauschule auf die Volksschule aufbaut.“

Stunden- und Fächerplan, Volksmittelschule und Fachschule.

Die Volksmittelschule ist ihrem ganzen Charakter nach eine Bildungsstätte des mittleren jugendlichen Alters, keine Fachschule. Der gemeinsame Unterricht wird daher im Sinne aller übrigen allgemein bildenden Unterrichtsanstalten erteilt. (Auf das Verhältnis des allgemeinen Unterrichts zum beruflichen kann in diesem Zusammenhang nicht wieder eingegangen werden, ich muß auf die früheren Schriften verweisen.) Auch die „Wirtschaftskunde“, auf die im einzelnen später noch zurückgekommen werden muß, ist in den gemeinsamen Unterricht eingereiht worden. Geschichte als Gesellschaftskunde und Geographie als Wirtschaftskunde sind in der heutigen Zeit so entscheidende Wissensgebiete für den Staatsbürger und so bedeutende Bildungsgebiete für den Menschen, daß ihre Tatsachen und Probleme nicht ernstlich genug an die Jugend herangebracht werden können. Der Werkunterricht steht bis zum 7. Jahre im Dienste des gesamten Unterrichts, er ist vorzugsweise Bastelunterricht und bildet die breite Erfahrungsbasis für das die Umwelt allmählich erobernde, heranwachsende Kind.

Über den Fachunterricht ist im einzelnen folgendes zu sagen: Der fremdsprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht werden nach den Plänen der Aufbauschule erteilt. Der fremdsprachliche Unterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten methodisch so gründlich gewandelt, daß praktische Bedenken gegen die Zusammenlegung des fremdsprachlichen Unterrichts aller Abteilungen der Volksmittelschule kaum mehr bestehen, zumal die höheren Fachschulen die fremdsprachliche Bildung bis zur Obersekunda für die Aufnahme als verbindlich erklären. Das Wirtschaftsrechnen ist praktisches Rechnen, gemeinsam für alle Gruppen der wirtschaftlichen Abteilung. Techniker, die an Stelle des Mathematikunterrichts den praktischen Unterricht wählen, ergänzen diesen durch Algebra und Raumlehre, Kaufleute durch Buchführung. Bei der Buchführung handelt es sich um eine erste Einführung, die die Inhaber kleiner Betriebe befähigt, einfache Buchungen und Abschlüsse vorzunehmen. Die erhöhte Zahl der Stunden ist eingesetzt, um Zeit für die Behandlung des kaufmännischen Rechenstoffes zu gewinnen, der im Wirtschaftsrechnen nicht genügend berücksichtigt wird, dessen Kenntnis und Beherrschung aber für das weitere Eindringen in die Buchführung nützlich und notwendig ist.

Der Werkstättenunterricht ist grundsätzlich Fachunterricht, sein Ziel

Stundentafel der Volksmittelschule.

Schuljahr	Gemeinsamer Unterricht										Fachunterricht										(Vorbereitungsjahre)							
	Religion	Deutsch	Geschichte, Erdkunde	Wirtschaftskunde	Naturkunde	Zeichnen	Werkenunterricht	Musik	Turnen	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache	Mathematik	Wirtsch. Rechnen	Buchführung	Algebra und Raumlehre	Gewerbliches Zeichnen	Werkstättenunterricht	Maschinen-schreiben	Kurzschritt	Hauswirtschaft		Nadelarbeit	Kochen und Nahrungsmittellehre	Krankenpflege, Säuglingsfürsorge	Schneidern und Putz	Gestaltungslehre und Zeichnen	Trachtenkunde	
7.	2	5	4	•	3	2	4	2	2	4	•	4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
8.	2	5	4	•	4	2	2	1	2	5	•	5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
9.	2	5	3	•	4	2	•	1	2	5	4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
10.	2	5	3	•	4	2	•	1	2	5	4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Wissenschaftliche Abteilung.																												
8.	2	5	4	•	4	2	2	1	2	5	•	(5)	3	•	2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9.	2	5	3	•	4	2	•	1	2	5	•	(5)	3	3	2	2	5	3	1	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10.	2	5	3	•	4	2	•	1	2	5	•	(5)	3	3	2	2	5	3	1	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Wirtschaftliche Abteilung.																												
8.	2	5	4	•	4	2	•	1	2	5	•	3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9.	2	5	3	•	4	2	•	1	2	5	•	3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10.	2	5	3	•	4	2	•	1	2	5	•	3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Wirtschaftliche Abteilung für Mädchen.																												
8.	2	5	4	•	4	2	•	1	2	5	•	3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9.	2	5	3	•	4	2	•	1	2	5	•	3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10.	2	5	3	•	4	2	•	1	2	5	•	3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

ist die fachgerechte Arbeit, Qualitätsarbeit. Wo den Schulen die Werkstätten und Maschinen fehlen, ist der Unterricht tunlichst in die nächste Fachschule zu verlegen. Ein ganzer Schultag wird der Werkstättenarbeit gewidmet, um sie ertrag- und erfolgreich zu gestalten. Natürlich kann die Erziehung und Ausbildung in einem lebendigen Betriebe durch die Lehrwerkstätte nicht ersetzt werden. Aber wie die Berufsarbeit durch theoretische Berufsschularbeit ergänzt wird, so kann umgekehrt die theoretische Arbeit der Schule durch die praktische Arbeit der Werkstatt wirksam unterstützt werden. Der Werkstättenunterricht will auch keine Lehre sein, er will die pädagogische Aufgabe erfüllen, praktische Intelligenzen an die Schule zu fesseln und die soziale, diese Intelligenzen auf den künftigen Beruf hinzuleiten und vorzubereiten.

Das Gleiche gilt von allen übrigen „berufseingestellten“ Fächern, vor allem von den kaufmännischen. Die Schüler der Volksmittelschule werden theoretisch und praktisch so ausgezeichnet vorbereitet (nicht „ausgebildet“), daß es sich wirklich lohnt, die Lehrpläne der höheren Handelsschule auf den neuen Schülertyp umzustellen. Selbstverständlich hat der Obersekundaner den gleichen Anspruch auf berufliche Förderung wie jeder andere Schüler. Aber das einseitige, starre Festhalten an der Obersekundareife als Aufnahmebedingung für die höhere Handelsschule muß fallen. Diese fachfremde Auslese ist sachlich unberechtigt und wirkt unsozial. Jede soziale Absperrung ist zudem verhängnisvoll für die Entwicklung einer Institution, wie nicht minder für die Haltung ihrer Träger. Sollten jedoch diese Gründe nicht überzeugen, dann tut es durchschlagend ein anderer: Nach dem Stande vom 1. 5. 31 besuchten (heute sind alle Zahlen um fast 50% gesunken) von 125 000 Berufs- und Fachschülern der Stadt Berlin nur 3696 Mädchen und 274 Jünglinge die Handelsschulen, 1815 Mädchen und 151 Jünglinge die höheren Handelsschulen. Das ist ein überraschend geringer Prozentsatz. Von einer schulmäßigen Ausbildung der männlichen Kaufleute im Tagesunterricht kann nach diesen Zahlen kaum die Rede sein und von der weiblichen nur im beschränkten Sinne. Diese Feststellung besagt nichts über den Wert der Handelsschule, deren Leistungen überall gewürdigt und anerkannt werden. Sie zeigt aber, daß eine voll ausgebaute Volksschule, die den Bildungsbedürfnissen der breiten Massen nachgeht, eine ernsthafte Gefahr für den Bestand der Handelsschulen nicht sein kann. Im Gegenteil. Da die große Menge der jugendlichen Kaufleute durch die Praxis geht (7000 Mädchen und 5000 Jünglinge besuchten 1931 die Berufsschule einschließlich der Sonderkurse für Schüler der Obersekunda und der mittleren Reife), kann die Volksmittelschule nur werbend wirken für die Handelsschule, insbesondere für den Besuch der höheren Handelsschule, indem sie das Wirtschaftsdenken der Jugendlichen belebt. Unbefangene Kreise der Handelslehrerschaft werden darum einer notwendigen Entwicklung des Schulwesens nicht widerstreben. Sie begreifen ebenfalls, daß sie auf der Oberstufe der

Volksschule ein neues Fach- und Arbeitsgebiet gewinnen, das ungemein lohnend sein wird. Mit aller Eindringlichkeit sei noch einmal betont: Es geht weder um Berufsschule noch Volksschule, es geht um die Schule schlechthin. Ein Feind der Schule ist, wer die Gegensätze wieder belebt.

Im Maschinenschreiben und in der Kurzschrift erhält der Schüler eine den Anforderungen der Handelsschule entsprechende, gründliche Ausbildung, an der besten Maschine, nach der besten Methode. Die Schreibmaschine hat die Handschrift im Berufsleben verdrängt, sie wird mehr noch in Zukunft das unentbehrliche Hilfsmittel eines jeden gebildeten, tätigen Menschen werden.

Das gewerbliche Fachschulwesen wird durch die Neugestaltung der Mittelstufe unmittelbar nicht berührt. Es fordert eine 3—4jährige Werkstättenpraxis, der der Volksmittelschüler nach dem 8. Schuljahr wie bisher genügt. Die höheren Fachschulen verlangen eine vorausgehende, zweijährige Praktikantenzeit nach Erreichung der Reife für Obersekunda. Der Volksmittelschüler hat im 9. und 10. Schuljahr neben der theoretischen eine solide praktische Ausbildung empfangen, im Werkstättenunterricht, im gewerblichen Zeichnen, in Mathematik oder Wirtschaftsrechnen, Raumlehre und Algebra. Er wird ein ausgezeichnete Praktikum werden, es besteht nicht der geringste Grund, ihn hinter den Obersekundaner zurückzusetzen. Ernste Einwendungen sind auch von keiner berufenen Seite gegen den lehrplanmäßigen Aufbau der Volksmittelschule erhoben worden.

Auch die Mädchenausbildung in der Volksmittelschule will weder die Praxis noch die Fachschule ersetzen, auch sie will vorbereiten. Ein Blick in die Studententafel zeigt, wie ernst es der Volksmittelschule mit dieser Vorbereitung ist. Die ständische Forderung der Lyzealreife muß freilich auch hier fallen, die nachfolgenden Fachschulen (Hauswirtschaftsschulen, höhere Fachschule für Frauenberufe, Frauenoberschule) werden erfahren, daß die Ausbildung der Volksmittelschülerinnen der der Lyzealschülerinnen auf jeden Fall ebenbürtig ist. Was ihnen theoretisch an der zweiten (entbehrlichen) Fremdsprache fehlt, haben sie in der Praxis voraus. Der Einwand der höheren Fachschule, daß eine praktische Vorbildung im Grunde nicht nötig sei, da die Praxis dem Bildungsgang folge, mag unter gewissen Voraussetzungen richtig sein. Aber dies selbst zugegeben, entbindet es uns nicht von der Aufgabe, die Schulreform allgemein vorwärtszutreiben, die Schularbeit aus der Begriffsnähe in die Dingnähe zu rücken, zum Vorteil für die Entwicklung des jugendlichen Menschen und zum ungeheuren Vorteil der sich immer wieder erneuernden Arbeit der menschlichen Gemeinschaft. Über den inneren und äußeren Aufbau unseres Schulwesens entscheiden letzten Endes die Gesamtinteressen unserer sich vorwärts- und aufwärtsbewegenden Wirtschaft und Kultur.

Zum Schluß ein konkretes Beispiel für die Verschiedenartigkeit der Arbeit und die ganz anders geartete Einstellung einer Fachschule (in diesem

Falle der Handelsschule) und einer allgemeinen Schule, der Volksmittelschule, und in Verbindung damit die Frage der lehrplanmäßigen Abgrenzung beider Schulgattungen.

Die Frage der Stoffverteilung ist die Frage der vertikalen Gliederung der aufeinander folgenden Schulanstalten. Die Lösung dieser Aufgabe, d. h. die Verbindung und Verzahnung der Lehrpläne untereinander ist die unerläßliche Voraussetzung für das Gelingen aller Aufbaupläne.

Der Anschluß der Volksmittelschule an die höhere Schule ist durch den wissenschaftlichen Unterrichtsgang mit seinen Lehrplänen unmittelbar gegeben. Auch der Anschluß an das gewerbliche Berufs- und Fachschulwesen ist ohne große Mühe zu gewinnen. Schwierig allein gestaltet sich der Übergang zur höheren Handelsschule, da ihre theoretische Arbeit der der allgemeinen Schulen stark verwandt ist und ihre praktische Arbeit in vier Semestern zu bewältigen ist. Wie die Hauswirtschaftsschule, so kann auch die höhere Handelsschule unter Umständen auf eine vorangegangene praktische Ausbildung verzichten. Da aber auch sie dem Entwicklungsgesetz des allgemeinen Schulwesens notwendig gehorchen muß, weil sie nur einen geringen, wenn auch wichtigen, Bruchteil des Bildungswesens darstellt, so kann sie einen diktatorischen Einfluß auf die innere Verfassung des Gesamtschulwesens nicht beanspruchen. Sie wird sich wie in anderen Ländern in dem Maße umstellen müssen, wie die Volksschule zu ihr hinstrebt, ohne daß diese ihren Grundcharakter aufgibt. Und sie wird es tun zu ihrem eigenen und ihrer Lehrerschaft Nutzen.

Auf dem schwierigsten Gebiet, dem der Betriebswirtschaftskunde, sei die Parallelität und die Aufeinanderfolge der Arbeitsweise und Arbeitsaufgabe beider Schulanstalten nachgewiesen.

Nach dem Berliner Lehrplan der höheren Handelsschule bildet die Betriebswirtschaftskunde das Zentral- und Kernfach, das den gesamten Unterricht inhaltlich bestimmt. Sie gewährt eine genaue Analyse unseres gesamten wirtschaftlichen Lebens; sie führt in Aufbau und Wesen aller Unternehmungen ein, der kleinen, mittleren und großen Warenhandelsunternehmungen sowohl, wie der Großhandelsunternehmungen des Im- und Exports; sie unterrichtet den angehenden Kaufmann über die Industrieunternehmungen, den Aufbau eines Fabrikunternehmens, den Entwicklungsgang des Halb- und Fertigfabrikats vom Rohstoff bis zur Schlußkalkulation, die Monopole, Syndikate und Trusts; sie vermittelt eine gründliche Kenntnis des Bankwesens, des Depositen-, Scheck-, Wechsel-, Effekten-, Diskonto- und Giroverkehrs. Und das alles stellt sie in die Zusammenhänge und Beziehungen der Volks- und Weltwirtschaft, um „Verständnis für volkswirtschaftliche Tatsachen und Zusammenhänge unter Berücksichtigung der geographischen und wirtschaftsgeschichtlichen Grundlagen herbeizuführen“. Wirtschaftspolitische Auffassungen und Wirtschaftssysteme, die gesetzmäßige Bewegung der Wirtschaft überhaupt unter Einschluß aller sozialpolitischen Verhältnisse und Vorgänge bilden den Abschluß des Lehrprogramms. „Ziel aller

betriebswirtschaftlichen Unterrichtsarbeit ist, den Schüler zu einer bewußten Mitarbeit im Wirtschaftsleben zu erziehen."

Aus dieser Übersicht ergibt sich ohne weiteres, daß sich die Volksmittelschule an einem solchen Fachstudium weder beteiligen kann noch darf. Zur bewußten Mitarbeit am Wirtschaftsleben kann nur ein Mensch aufgerufen werden, dessen vitales Lebensinteresse beruflich mit dem Wirtschaftsschicksal verbunden ist. Im Schüler kann ernsthaft nur ein allgemeines Interesse, ein erstes Verständnis geweckt werden. Der zur Gesellschaft mit ihren ungeheuren wirtschaftlichen und kulturellen Verflechtungen heranwachsende Mensch will lediglich orientiert, in seiner Anteilnahme gepackt sein. Und er kann gepackt werden, denn jugendliche Menschen im Alter vom 14.—17. Lebensjahre haben an den Wirtschaftsvorgängen, den „Realitäten“ des Lebens, ein brennendes Interesse. Die Vorgänge in der Fabrik und im Warenhaus, die mehr unsichtbaren, „geheimnisvollen“ Operationen der Banken und Börsen und die durch sie zu unserem Heil oder Unheil beeinflusste Geldzirkulation und Kapitalbildung (Anhäufung und Schrumpfung des Kapitals, seine konstruktiven und destruktiven Wirkungen), die individuellen und korporativen Kämpfe und Bewegungen in der Wirtschaft, Handel und Verkehr in ihrem faszinierenden Rhythmus, die Tatsachen der Wirtschaftsgeographie und Wirtschaftsgeschichte, das alles ist aus dem persönlichen Blickkreis, der gedanklichen Beschäftigung und den Erlebnissen des jugendlichen Menschen nicht zu bannen. Hier liegen die lebendigsten Bildungsmotive, die die Schule in ihre Arbeit hineinzutragen vermag, hier wirken die stärksten bildungsmotorischen Kräfte, unter deren Einflüssen „geistiges Wachstum“ der Jugend wird. Auch wenn die höhere Handelsschule als Oberstufe nicht folgte, wäre die Bildungsaufgabe der Volksmittelschule auf diesem Gebiete gegeben. Betriebswirtschafts-, Volkswirtschafts- und Weltwirtschaftskunde sind so bedeutende Sachgebiete, daß sie kein Schüler umgehen dürfte. Der Unterricht in diesen Fächern ist darum verbindlich für alle Bildungsgänge der Volksmittelschule. Allgemeine „Berufs“-Bildung, die auf spezielle Wissenschaft und Technik verzichtet, die in Zusammenhängen wurzelt, in die jeder eindringen kann ohne drohende Gefahr einer Bildungs-„Verengung“, kann nicht intensiv und anschaulich genug getrieben werden. Indem die Volksmittelschule diese Unterrichtsgebiete ausbaut, zusammen mit anderen, drängt sie den Schüler nicht zu einer voreiligen Berufsentscheidung, sondern treibt sie Berufsvorbereitung im besten Sinne des Wortes.

Geht also ein Schüler durch den sogenannten „kaufmännischen“ Bildungsgang (nach den oben entwickelten Grundsätzen ist diese gebräuchliche Bezeichnung irreführend), dann ist er am Schlusse des 10. Schuljahres nicht kaufmännisch verschult, von allen übrigen Berufsmöglichkeiten abgeschnürt. Mit dem Reifezeugnis für mittlere Berufe steht ihm, wenn er etwa fehlende mathematische Kenntnisse nachholt, der Zutritt in die gewerblichen Betriebe und höheren Fachschulen immer noch offen, denn der Besuch des Werkstätten-

unterrichts ist in die Aufnahmevorschrift nirgends aufgenommen und die gewonnene Ausbildung in Maschinenschreiben, Buchführung und Kurzschrift kann auch dem künftigen Techniker nur nützlich sein. Im äußersten Fall muß er ein Jahr der Praxis zu den geforderten zwei noch hinzulegen, wie es umgekehrt nötig wäre, wenn der Gewerbler zu den Kaufleuten hinüberwechselte. In einem praktischen Jahre vor Eintritt in die höhere Handelsschule, das übrigens heut schon allgemein gefordert wird, könnte sich dieser sofort in die „kaufmännische Front“ bringen. Auf keinen Fall sind die Bildungsläufe der Volksmittelschule starr und unüberbrückbar. Das hat die ungeheure Bedeutung, daß die endgültige Berufsentscheidung erst mit dem 17. Lebensjahre fällt, daß Fehlgänger sich nach dem 10. Schuljahr noch korrigieren können.

Denkbar ist auch, daß Schüler des kaufmännischen Zuges, gleich den Obersekundanern, von vornherein Mathematik an Stelle von Buchführung und wirtschaftlichem Rechnen nehmen. In diesem Falle ist nicht allein der Wechsel zu den Technikern hinüber erleichtert, sondern auch der Eintritt in den wissenschaftlichen Zug. Die Mittelstufe kann nicht elastisch genug gestaltet werden, um der persönlichen Entscheidung alle Wege offen zu halten. Auch den Mädchen wird die Möglichkeit gegeben, ihre erste Wahl durch eine andere zu ersetzen. Praktisch wird die Beweglichkeit der Mittelstufe zur Folge haben, daß die geschlossenen Bildungsgänge mehr und mehr in der Reihe von zu wählenden Fächergruppen aufgelöst werden. Es muß der Entwicklung überlassen bleiben, nach welcher Seite sich der Regelfall herausbilden wird.

Das Beispiel eines Schülers. Ein Junge, der Ingenieur werden will, durchläuft die Volksmittelschule. Er wählt als Hauptsprache Englisch, in das er während des vierjährigen Kurs (in 4.5.40 Std.) gut vordringt. In der Mathematik erledigt er das Pensum UII. Die Wirtschaftskunde gab ihm ein erstes Verständnis für die Tatsachen und Zusammenhänge der Volks- und Weltwirtschaft. In der Werkstatt gewann er eine beachtenswerte Handgeschicklichkeit und Kenntnis des Materials und des Werkzeugs. Als nützliche Fertigkeiten nahm er Maschinenschreiben und Stenographie hinzu und erreichte hierin die Geschicklichkeit eines Handelsschülers. An diesem jungen Menschen ward schulmäßig nichts verdorben. Seine allgemeine Bildung hat (unter Ausschluß der zweiten Fremdsprache) das Niveau aller Schüler, die die Obersekundareife erlangen. Seine Sonderbildung (Berufsbildung) verlegt ihm nirgends einen Weg, sollte sich aus inneren oder äußeren Gründen seine Einstellung irgendwie ändern. Er kann alle mittleren und höheren Fachschulen durchlaufen, kann Qualitätsarbeiter, Beamter des mittleren und gehobenen mittleren Dienstes werden, Architekt, Ingenieur, Kaufmann, Landwirt. Nirgends sind seine „Lücken“ so empfindlich, daß sie nicht ausgeglichen werden könnten, eventuell unter einem verhältnismäßig geringen Zeitverlust. Dieser „geweckte“ Junge kann überall eingesetzt werden. Voraussetzung ist allerdings, daß mit den Bestimmungen der Ländervereinbarungen Ernst gemacht wird (auch in

den Schulen selbst), daß den Schülern zehnstufiger Anstalten die mittlere Reife tatsächlich zuerkannt wird, wenn an Stelle der zweiten Fremdsprache das vertiefte Fachstudium tritt. Zeigen sich bei diesem Schüler künstlerische Neigungen, so wird ihm seine anfängliche „Berufsbildung“ auf dem Wege durch die Akademie nicht stören. Vielleicht wird dieser gewandelte „Idealist“ dankbar sein für seine Bildungs-Ankurbelung an die „Realitäten“ der Welt. Die organisatorische und innere Einheit des künftigen Schulwesens kann nicht deutlicher illustriert werden.

Der Aufbauplan umgeht die Fehler früherer Entwürfe, die die Volksschule mit sieben Jahren grundsätzlich abschließen und auf sie eine Reihe von Fachschulen aufsetzen möchten. Die Berufsentscheidung fällt alsdann zu früh und ist nur schwer zu korrigieren. Jede Verfrühung widerspricht dem Entwicklungsrhythmus des Kindes, wird dem Kinde menschlich nicht gerecht und übersieht die rasch wechselnden Bedürfnisse eines beweglichen, völlig unstarren, differenzierten Wirtschaftslebens. Derartige Vorschläge sind pädagogisch und wirtschaftspolitisch veraltet. Sie bedeuten zugleich ein schweres Unrecht gegen die breiten Massen der Bevölkerung, sie durchbrechen die Forderungen eines humanen Jugendschutzes und lassen die Schüler der wissenschaftlichen Anstalten allein die Wohltat einer beruflichen Schon- und Besinnungszeit genießen.

Die Berliner Pläne schließen mit den Bestimmungen über die Fachlehrer und die Fachschulaufsicht.

In den Fachstunden der einzelnen Bildungsgänge, die zur Obersekundarreife und zur mittleren Reife führen, unterrichten Lehrer und Lehrerinnen aller Gruppen, die den Nachweis der vorgeschriebenen Fachausbildung erbringen.

Der Fachunterricht der jeweiligen Abteilung untersteht der Aufsicht des zuständigen Ministeriums.

Die erste Bestimmung enthält eine Selbstverständlichkeit. Sie begründet die Einheit und Eintracht des Lehrstandes, die von allen gewollt und ersehnt wird und die die Voraussetzung ist für das Gedeihen eines großzügig geordneten einheitlichen Schulwesens. Daß die Fach- und Wirtschaftsinteressen der einzelnen Lehrerkategorien bei dieser Neuordnung ihre gerechte Förderung finden, braucht in diesem Zusammenhange nicht noch einmal betont zu werden.

Die zweite Bestimmung enthält für Preußen eine Schwierigkeit, die freilich bei Ausschaltung des engen „Ressortpartikularismus“ technisch mühelos zu überwinden ist. Gelänge das nicht, dann sollte man endlich Ernst machen mit der Verwaltungsreform und alle überflüssige Schulaufsicht abbauen. Man zähle die Schulaufsichtsinstanzen in Preußen auf, die den unglücklichen Lehrer kontrollieren: Rektor, Kreis- und Magistratsschulrat,

Magistratsoberschulrat, Stadtschulrat, Oberregierungsrat, Regierungsdirektor, Vizepräsident, Oberpräsident, Ministerialrat, Ministerialdirektor, Staatssekretär, Minister und dazu die besonderen Fachschulaufsichten. Es gibt wenige Stände, die eine so unerhörte Bevormundung erfahren. Demgegenüber vergegenwärtige man sich den Instanzenweg einzelner Länder, beispielsweise Hamburgs: Schulrat, Landesschulrat und Senator sind die einzigen Staats- und Kommunalrepräsentanten. In Wahrheit verwaltet ein eigenverantwortliches Kollegium mit dem Schulrat zusammen die ideellen und materiellen Interessen jeder einzelnen Schule, und — man darf sagen v o r b i l d l i c h.

Den Kampf gegen Druck und Ungeist einer gehäuften Verwaltung kämpfen wir noch heute.

III. Das Bildungsprogramm im Urteil geistiger Führer.

I.

Es ist wesentlich und für Regierung und Öffentlichkeit nützlich, zu erfahren, wie geistige Menschen und führende Persönlichkeiten unseres kulturellen und wirtschaftlichen Lebens über Sinn und Inhalt des neuen Schul- und Bildungsprogramms ¹⁾ urteilen. Es sind Nicht-Pädagogen, die sich meist der Kritik über technische Einzelheiten enthalten, die dafür aber die innere Geltung des Gedankens hervorheben und das Programm zu ergänzen trachten.

K a n d i n s k y. „Die heutige Jugend ist viel zu eng eingestellt, sie ist v e r s p e z i a l i s i e r t und darum innerlich unfrei. Der Drang zur ‚Freiheit‘ ist äußerlich. Die heutige Schule begnügt sich im allgemeinen mit Anhäufung fachmännischer Kenntnisse. Statt nach Verbindung zu suchen und in diesem Drang zu erziehen, wird, der Tradition des 19. Jahrhunderts folgend, immer weiter ‚zerteilt‘. So werden Menschen geformt, die hinter dem aktuellen, wirtschaftlichen, ‚realen‘ Leben nichts sehen oder nur vermuten können. Die im Vordergrund stehende ‚Realität‘, das ‚Leben‘, verdeckt die wesentliche Realität, das ‚L e b e n‘.“

„Die jungen Menschen, welche diese Sachlage nicht befriedigt, fallen ins Gegenteil: sie werden zu ‚Idealisten‘, Phantasten, die im Leben keinen Platz finden. So kultiviert die heutige Schule die gefährlichen Eigenschaften der Jugend, anstatt sie zu bekämpfen.“ Das pädagogische Ideal ist nach Kan-

¹⁾ „Das neue Schul- und Bildungsprogramm“, von W. Paulsen (Verlag A. W. Zickfeldt, Osterwieck a. H.) lag den Kritikern zur Beurteilung vor. In dem Anschreiben hieß es:

„Wir erwarten kein Sachverständigenurteil, wie es einige Autoren annehmen, sondern eine allgemeine Stellungnahme zu dem Bildungsproblem unserer Zeit und seinen Rückwirkungen auf die innere und äußere Verfassung der Schule. Pädagogische Sachverständige wurden diesmal nicht befragt, weil ihre Einstellung als bekannt vorausgesetzt werden durfte. Zudem erscheint es eindrucksvoller, wenn Autoritäten unseres geistigen und wirtschaftlichen Lebens aus ihrem führenden Arbeitsgebiet heraus die Bildungsforderungen begründen, die für das Leben des Volkes unerlässlich sind.“

dinsky ein System, das das „Leben“ mit dem Leben in Ausgleich bringt und den harmonischen, innerlich freien Menschen erzieht:

„Im Gegensatz zum harmonischen Menschen steht der heutige Durchschnittsmensch — ein Egozentriker, der weder vor Mitmenschen, noch vor der Natur Respekt hat. Die Schule hat die Pflicht, Menschen heranzubilden, die gleichzeitig ihr Fach kennen (Fachmenschen sind), die aber ihr Fach und sich selbst nicht anders als in ständiger, organischer Verbindung mit der Umgebung empfinden — bis ins Kosmische hinein. Unsere ‚Kultur‘ wird nur dann Kultur werden, wenn dieses Erziehungsziel erreicht wird.“

„Das rein positivistische Schulprogramm führt ebenso sicher zur Verhärtung, zum Absterben, wie das rein idealistische zum Absterben, zur Zersetzung führt. Die Basis soll endlich eine synthetische werden. Wege dazu sind: die Wissenschaft — nicht als organisierter oder unorganisierter Haufen von äußeren Kenntnissen — und die Kunst (nicht als äußerlich-ästhetische Angelegenheit), beide als Mittel zum fachmännischen, wie zum synthetischen Wissen und Erleben. Der mißlungene Versuch der Kunstbekämpfung, den wir in den letzten Jahren sahen und teils noch heute sehen, ist das klarste Symptom der vernichtenden Veräußerlichung des g a n z e n heutigen Lebens.“

Eine restlose Übereinstimmung! Die Jugend wird sich erst dann befreit fühlen, das heißt bewußt und angstlos dem Leben entgegenwachsen, wenn sie ihren Kräfteinsatz in wissenschaftlicher und künstlerischer Arbeit oder in der angewandten Arbeit e r f a h r e n und sich an dem ersten Ausgleich zwischen Neigungs- und Berufsarbeit versucht hat. Die geistigen Lagerungsverhältnisse des Menschen sind immer bestimmt durch die Spannungen zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen in ihm. Ein Gleichgewicht wird erst dann eintreten, wenn das Persönlichste, das Wertvollste im Menschen, schöpferisch zum Ausdruck gelangt oder sich in Berufs- und Facharbeit notwendige Geltung verschafft. Die Schwierigkeit und Angespanntheit des heutigen Wirtschaftsganges läßt beides nur selten zu. Das begleitende Hauptproblem aller Bildungsarbeit — in der Schule wie in der Gesellschaft — muß darum die Verminderung der Pflichtarbeit und die Gestaltung der Mußezeit sein. Die harmonischen Menschen sind die Kraftvollen, Vertrauenden, Sichereren, die Werker und Wirkenden, die Gestalter ihres Schicksals. Sie alle setzen „reales“ Leben in menschliches, erfülltes Leben um. Wo ist die Schule, die diese Menschen vorbereitet und wo sind Staat und Gesellschaft, die diese Menschen wollen?

Walter v. Molo stimmt darin vollkommen überein, daß wir „innerlich aufzurüsten haben, um der Welt in anderer Form, als bisher geglaubt wurde, ‚Genesung‘ zu bringen und zum Menschentum zu kommen.“ Er führt den Gedanken über den Ausgleich und die Abstimmung jeglicher Bildung unmittelbar fort: „Das Leben in der wirtschaftlichen Arbeit hat nur

dann Sinn und nur dann können Wirtschaft und Kultur einander angeglichen werden, wenn wir endlich mit der Unbildung brechen, die beiden Polaritäten ‚Materialismus‘ und ‚Idealismus‘ — Wirtschaft und Kultur — zu trennen. Sie sind Extremzustände einer *E i n h e i t*. Diese Einheit muß vornehmlich der junge Mensch erfahren und in der Schule erleben. Er muß wissen, daß Idealismus ein leeres Wort ist, wenn er sich nicht materialisiert betätigt. Er muß wissen, daß Materie nicht ohne Geist besteht.“

„Man muß vergessen können, was nicht wesentlich ist“. v. Molo verurteilt darum die Lehrbücher, die „immer aufs neue das lehren, was früher gelehrt wurde“. „Es muß geprüft und endlich alles *w e g g e l a s s e n* werden, was für die seelische Ausbildung nicht wesentlich ist. Durch Jahrzehnte und Jahrhunderte hindurch kann man die Kette der Lehrbücher verfolgen, die alle voneinander abschreiben. Neue Lehrbücher mit praktischen Beispielen müssen entstehen, die aus einer Gesamt-Innenanschauung von Menschen geschrieben sind, die einen tatsächlichen Überblick über die Kulturgeschichte des Volkes und der Menschheit haben. Ich brauche nicht die Heldentaten und Bewährungen des menschlichen Mutes aus allen Teilen der deutschen Geschichte zusammenzutragen, einige wesentliche Beispiele genügen. Die Heldenleben von Künstlern und Menschen, die politische und wirtschaftliche Dinge schaffen und durchsetzen, müssen eingerückt werden“.

„Wenn ich die heutige schwere Wirtschaftslage betrachte“, fährt v. Molo fort, „und mit ihr die parallel gehende geistige Krisis, so erkenne ich immer wieder die Mängel unserer bisherigen Schule. Ein großer Grund unserer Not liegt darin, daß die wenigsten Menschen fähig sind, sich richtig und schnell genug auf neuen Gebieten einzuarbeiten, wie es beispielsweise viele Offiziere trotz ihrer rein militärischen Ausbildung vollbrachten. Die Schule gibt nicht die Grundlage, die seelisch nötig ist, den Menschen beweglich genug zu machen. Sie gibt zuviel Wissen, aber zu *w e n i g f r e i e n B l i c k*. Wir haben so vieles philologisch und historisch aufgestapelt, haben derartig ungesichtete Bildungsmengen aufgehäuft, um alles dem jungen Menschen aufzupropfen, daß er nicht wirklich gebildet, sondern *seelisch verbildet* wird. Bildung heißt für mich Herausbildung des Charakters durch richtige seelische, moralische und pädagogische Maßnahmen.“

„Wir müssen soweit kommen“, sagt v. Molo weiter, „zu erkennen, daß Zeugnisse allein Befähigungen nicht schaffen. Es muß die Möglichkeit bestehen, daß jeder fähige, sogenannte Autodidakt Aufstieg hat. Es waren nicht die schlechtesten Köpfe, die von andern Gebieten zu dem Felde kamen, auf dem sie Ernte für die Mit- und Nachwelt schufen. Ich verweise auf Friedrich List. Auch Bismarck war kein „gelernter“ Diplomat. Viele Wirtschaftsführer sind von unten auf gekommen ohne die Fachbildung, die man heute für allein nötig hält. Das Wesentlichste der Schule ist, die *M i t t e l a n z u w e n d e n*, durch die sich jeder seiner Begabung bewußt wird, ohne daß sie verdrückt wird. Die Schulbildung hat sich darum auf den *M e n s c h e n*, nicht auf spezialisierte bestimmte Berufe ein-

zustellen. Die Wahl des inneren Berufes muß freigelassen werden für das Alter, in dem sich dieser zeigt, und — damit er sich zeigen kann, ist die neue Schule notwendig.“

„Alle Trennungen, die doch nur geschahen, um leicht über einzelne Dinge sprechen zu können, müssen als bewußte Trennungen einer Einheit gezeigt werden, die der junge Mensch ursprünglich besitzt, ohne die er im Leben nichts erreichen kann, ohne die Deutschland und die Menschheit nie einig werden können. Die heutige Schule zerstört diese Einheit. Auf diese Einheit muß alles gerichtet sein, was neue Schule heißt.“

Man sieht, daß v. Molo das Doppelthema unseres Planes zu einer seiner grundlegenden Forderungen erhebt: Vereinheitlichung der Bildungsarbeit und Abkehr von jeder Scheinbildung. Man kann es ihm danken, daß er den Mut zur Schärfe findet, wenn er ausspricht, daß die heutige Schule notwendige, von Natur gegebene Einheit vernichtet. Sie zerstört sie in der Tat, wenn auch wider ihren Willen: Sie zerreißt den Zusammenhang zwischen der allgemeinen und der Berufsbildung und entfacht ihre feindseligen Gegensätze; sie führt nicht zu der Erkenntnis, daß auch der Wirtschaftsprozeß ein Stück menschlicher Geistsetzung ist, daß dessen Formen — als Teilausdruck unseres kulturellen Lebens — im Sinne dieses kulturellen Lebens beeinflussbar sind; sie unterdrückt das Gemeinschaftsbewußtsein der Jugend, indem sie sie nach Schultypen kastenmäßig ausliest und den Glauben an die Überlegenheit der allgemeinen Bildungsanstalten und an die Un-ebenbürtigkeit der beruflichen Schulen nährt; sie verhindert eine eigene Bildungsentwicklung, da die Starrheit und Ausschließlichkeit ihrer Lehrpläne einen natürlichen Ausgleich persönlichster und allgemeiner Interessen nicht zulassen. Die geistigen Wachstumsvorgänge in der Jugend sind nicht die Bildungsvorgänge in der Schule. Von Molo hat recht. Alle Schulreform ist vergeblich, wenn sie hier nicht einsetzt, wenn ihr die Überwindung der natürlichen Bildungsgegensätze, die Tilgung der großen Bildungsschuld an dem „gespaltenen Ich“ nicht gelingt.

Dasselbe gilt von der Umgestaltung der Stoff- und Lehrpläne. Ihre Durchführung ist die Grundvoraussetzung für jede Bildungsumkehr. Wenn das große „Weglassen“ in Wissen, Regel und Systematik nicht gelingt, wenn das Vorurteil einer laienhaften Universalwissenschaft nicht schwindet, dann bleibt jeder Aufruf zur Bildungserneuerung, zur Abkehr von der Oberflächlichkeit, Routine und Konvention ungehört und unerhört. Bildungsschein und Bildungsscheine verderben und verfälschen unsere heutige Schularbeit.

Lothar Schreyer. „Sehr glücklich scheint mir, daß Sie den Gesamtkomplex der pädagogischen Fragen in den beiden Ideen der ‚Sachlichkeit‘ und der ‚Lebensgemeinschaft‘ sammeln. Die beiden Begriffe sind ja heute recht üble Schlagworte. Immer wieder den wahren Sinn dieser Worte herauszuarbeiten, scheint auch mir notwendig, wenn nicht ein immer größerer Un-

sinn mit der ‚Sachlichkeit‘ und der ‚Lebensgemeinschaft‘ getrieben werden soll. Auch Sie vermögen die ‚Sachlichkeit‘ richtig, nämlich vom künstlerischen Schaffen aus anzusehen. Es geht aus Ihren Darlegungen eindeutig hervor, daß Sie mit der Sachlichkeit keineswegs einem Materialismus, einer Mechanisierung des Daseins das Wort reden wollen. Sie betonen vielmehr, daß es sich bei der Sachlichkeit um etwas ganz anderes handelt. Sie sagen wörtlich: ‚Die Sachlichkeit, die sich in Leben und Kunst durchzusetzen beginnt, die auch für die Erziehung von entscheidender Bedeutung wird und ihre Renaissance erzwingt, ist keine Leugnung des Geistigen. Sie ist ein Formprinzip, durch dessen Anwendung die geistige Realisierung, die Bannung des Geistes in die Materie erst gelingt.‘ Auch für Sie, wie für jeden Künstler des Expressionismus, handelt es sich darum, den Geist innerhalb der Materie zu verwirklichen. Und das, was als Sachlichkeit erscheint, ist nichts anderes, als die ‚gesetzmäßige Gebundenheit‘, wie Sie es nennen. Auch für mich kann kein Zweifel darüber sein, daß die Erziehung nur dann ihr Ziel erreichen wird, wenn sie eine gesetzmäßige Gebundenheit verwirklicht, den Geist in der Materie realisiert. Hier handelt es sich nun um die gesetzmäßige Gebundenheit von Menschenwesen. Eine Lebensgemeinschaft soll sich gestalten. Der Erzieher wird die Aufgabe haben, die Voraussetzungen zu schaffen, daß eine solche Lebensgemeinschaft sich gestalte. Der Erzieher weiß heute, daß die Lebensgemeinschaft der Jugend eine andere ist, als die des reifen Menschen, daß aber eine Lebensgemeinschaft der Jugend vorausgegangen ist. So sagen Sie mit Recht, daß die Schule ‚zum schöpferischen Versuch einer ersten Lebensgestaltung wird‘ und fordern, ‚die Schule muß zu einer jugendlichen Gesellschaft, zur Lebensgemeinschaft selbst werden.‘

„Die ganze Gefahr der neuen Erziehungs-Erkenntnisse scheint mir darin zu beruhen, daß die Erkenntnisse innerlich mißverstanden oder nur äußerlich gehandhabt werden. Man sagt manchmal, daß der Pädagoge ein Künstler sein müsse. Ich glaube nicht, daß der Vergleich mit der Kunst genügt. Wohl muß der Pädagoge eine solche Beziehung zur geistigen Welt haben, wie sie der Künstler haben soll. Aber wie der Künstler zuerst die verkündigende Aufgabe hat, so hat der Erzieher zuerst die verwirklichende Aufgabe. Es mag daher auch noch heute das alte Wort vom Meister Ekkehard gelten: „Ich bin kein Lehrmeister, sondern ein Lebemeister.“ Wenn die Erzieher Lebemeister werden, dann wird „der schöpferische Versuch einer ersten Lebensgestaltung in der Schule gelingen.“

William Wa u e r. „Wenn ich vom Standpunkte des bildenden Künstlers aus einige Bemerkungen zu den ausgezeichneten programmatischen Ausführungen Ihrer Denkschrift machen darf, so soll es nach der Richtung des oft angewendeten Begriffs der Arbeitsunterrichtsmethode hin geschehen. Ich habe immer gefunden, daß dieser richtige Gedanke, soweit meine theoretischen und praktischen Erfahrungen reichen, auch für unsere Schulerneuerung nicht umfassend und tief genug verstanden und benutzt wird.“

„Die Belehrung der Kinder durch ihre eigene Arbeit gibt erst die Möglichkeit, die erzieherischen Resultate zu erzielen, die Sie in Ihrer Schrift propagieren und herbeiführen wollen. Denn nur eigene Arbeit erlaubt es, eigene Erfahrungen zu sammeln. Das haben die Kinder ebenso nötig, wie die Erwachsenen, wenn sie zu gesichertem Eigenwissen kommen sollen. Allerweltswissen und Buchwissen hilft im Lebenskampfe erfahrungsgemäß das Wenigste: ausschlaggebend für die Praxis bleibt immer die selbstgemachte Erfahrung mit dem Wissen, das aus Fehlern und Versuchen mühsam erworben wurde. Wollen wir nicht nur Guckindielüfte und Wissenschaftler der üblich unproduktiven Sorte erziehen, so müssen wir in der Schule, vor allem in der Volksschule den Kindern Gelegenheit geben, eigene Erfahrungen durch den Umgang mit den Dingen der Umwelt zu gewinnen. Sie müssen aus ihm ihr Wissen entwickeln, da so alles Wissen, das etwas taugt, entwickelt worden ist. Das ist auch allein der wissenschaftlich vertretbare Standpunkt einer rechten Erziehung. Der Arbeitsunterricht muß also im weitesten Umfange so verstanden werden. Das Dingdenken muß an die Stelle des Gedankendenkens treten, das Zweckdenken an Stelle des Meinungsdenkens. Er scheint mir ein Unfug zu sein, Kinder zur Meinungsbildung anzuhalten, wie es jetzt vielfach geschieht, wo jede kindliche Meinungsäußerung freudig begrüßt und dadurch falsch bewertet wird. Die *L e i s t u n g s ä u ß e r u n g* ist allein wichtig und zeigt die kindliche Unbefangenheit ebenso und in pädagogischem Sinne gesunder an, als die ungenierteste Aussprache in mißverständlichen Debatten, die die Kinder in ein ganz falsches Selbstgefühl hineinmanövrieren. Jedes Kind muß erfahrungsgemäß wissen, daß es seine eigene Meinung haben kann, daß es auf sie aber gar nicht ankommt.“

„Der Arbeitsunterricht gibt dem Kinde viel mehr als eine Selbstständigkeit der Meinung und Meinungsäußerung. Seine Bezeichnung wäre ja sinnlos, wenn er sich damit zufrieden gäbe oder gar erschöpfte. Seine letzte tiefe Möglichkeit heißt eben: organische Entwicklung des Denkens zur Tat. Das kann keine Aussprache leisten, sondern nur das gewohnheitsmäßige Tun selbst. Ein tüchtiger Mensch tut, was er denkt und vermag zu tun, was er sich erdenkt. Das müssen Kinder lernen, um tüchtige Menschen zu werden, mehr brauchen sie in der Schule *n i c h t* zu lernen, wenigstens in keiner Elementarschule. Und der Lehrstoff?“

„Ich weiß aus eigenster persönlicher Erfahrung, daß ich von meinem Schulwissen, also dem mir zugeführten Lehrstoff, gar nichts mehr besitze, als das, was sich mir später aus eigener Erfahrung bestätigt hat. Alles andre unter Schmerzen Gewonnene ist spurlos versunken. Müssen wir erst eine Wissensanmästung durchmachen und uns über den Unsinn dieser geistigen Überfütterung damit trösten, daß uns die schmale Kost des späteren Lebens schon die einzig gesunde Schlankheit wieder zurückgeben werde? Was der große und kleine Mensch zu seinem *T u n* braucht, das eignet er sich sehr schnell an, soweit es sich um praktisch verwendbares Wissen handelt. Solches Wissen muß dem Kinde für sein Arbeiten natürlich auch zugänglich gemacht

werden. Der Lehrstoff muß sich eben in seinen Händen in Arbeitsnotwendigkeit verwandeln. Dann schaffen sich die Kinder Kenntnis mit eigener Kraft auf eigenen Wegen im Sinne des echten Arbeitsunterrichts selbst. Aller Lehrstoff muß durch Gestaltung und mit den Händen einverleibt werden. Erst dann ist er ‚Wissen‘. Deshalb bin ich ein unentwegter Anhänger der sogenannten Bastelunterrichtsmethode. Auf natürlichem Wege kommt das Kind vom Spielzeug, an dem es bisher hauptsächlich sein Denken entwickelte, zum Lernzeug, bei dessen Selbstanfertigung ihm alles zufällt, was man ihm an ‚Bildung‘ und Ausbildung wünschen kann. Wird bis zum 6. und 7. Schuljahr das ‚Basteln‘ zum Schwerpunkt der Lehr- und Lernmethode gemacht (und dieses sinngemäß auf alle spätere Arbeit übertragen), wird eine Schule nach Ihren Plänen ein Geschlecht heranziehen können, das seine natürliche Entwicklung findet und seine Kräfte nicht vorzeitig durch eine unorganische V e r b i l d u n g einbüßt.“

„Daß alle schöpferische Begabung und Kraft unserer schlimmen Zeit in ihren führenden Köpfen vielfach fehlt, brandmarkt die Erziehung, die sie genossen haben, hinlänglich. Es wird höchste Zeit, daß man das erkennt und geeigneten Pädagogen die Möglichkeit schafft, die Erziehung der kommenden Volksschicht in die richtige Bahn zu lenken. Das ist der brennende Wunsch, den ich beim Lesen Ihrer Vorschläge empfunden habe.“

H e i n r i c h M a n n. „Die Unterscheidung zwischen Gut und Böse ist durch den Weltlauf der vergangenen Jahrzehnte erschwert worden. Die neuen Geschlechter neigen zum Hinnehmen dessen, was geschieht. Ihre Moral wie auch ihr Denken sind abhängig von den gegebenen Tatsachen. Das rein Geistige wie das geistige Reine bleiben ihnen unverständlich. Die Frage ist, ob die Schule den Neigungen der mitlebenden Geschlechter folgen, oder, falls dies geboten scheint, ihnen entgegenwirken will. Entscheidet sie sich für dies Letzte, dann müßte der Sinn ihres ganzen Wirkens sein, daß sie ihren Zöglingen fühlbar macht und für das Leben mitgibt die N o t w e n d i g k e i t u n d d a s h ö h e r e R e c h t d e s g e i s t i g e n L e b e n s.“

W i l h e l m v. S c h o l z. „Am wichtigsten ist mir, daß auch Ihre Bestrebungen — wie meine Wünsche — für die heranwachsenden Deutschen darauf ausgehen, etwa vorhandene, noch in sich verborgene Persönlichkeiten sich gemäß ihrem innersten Wesen und Gesetz entwickeln zu lassen. Das allein schafft Führer. Führer auf allen Gebieten zu erziehen, ist für Deutschland die unbedingteste Zukunftsnotwendigkeit.“

S t e f a n Z w e i g. „Ich freue mich, daß diesem brennenden und die Zukunft mitbestimmenden Problem des Unterrichts endlich erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wird. Besonders wesentlich erscheint mir darin die vorgeschlagene ‚Vorbereitungsstufe der Volksmittelschule‘, durch die einerseits die Berufswahl noch hinausgeschoben, andererseits die Begabungsauslese ge-

fördert wird. Eine Anregung ist vielleicht dem Außenseiter erlaubt, auszusprechen. Ich würde vorschlagen, daß innerhalb der Schule jeder Schüler (so wie einst der Student auf der Universität in geschriebenem Aufsatz und öffentlicher Rede), seine Berufswahl selbst erläutern und begründen muß und daß sich daran eine öffentliche Diskussion knüpfte, die ihm alle Schwierigkeiten dieses Berufs vor Augen führt und die er seinerseits zu entkräften hätte. Durch eine solche Diskussion wäre vielleicht vielen Menschen die Probe gestellt, ob sie ihren zukünftigen Beruf wirklich lieben und sich ihm gewachsen fühlen, und ich könnte mir denken, daß durch eine solche durch die Vielzahl der Schüler gekräftigte Diskussion ein gewisses soziologisches Panorama über alle Berufe und Stände innerhalb der Schulklasse selbst geschaffen würde.“

Koch-Weser. „Ihr Schul- und Bildungsprogramm nimmt zu den Grundfragen des menschlichen Gemeinschaftslebens schöpferisch und neuformend Stellung. Wer wie ich aus einem humanistischen Bildungsgang herauskommt, muß erst mancherlei Hemmungen überwinden, ehe er zu einer vollen und ungeteilten Zustimmung kommen kann. Ist wirklich die Voraussetzung für den Aufstieg breiter Gruppen von Intelligenzen in leitende Stellungen in Wirtschaft und Verwaltung nur dadurch zu schaffen, daß die Schule in Ihrem Sinne „den realen Bedürfnissen des Lebens Rechnung trägt“? Ist es nötig, Schulausbildung und Berufsausbildung miteinander zu verbinden? Wieviele Menschen fühlen sich schon in früher Jugend für einen Beruf bestimmt, und wieviele Arbeitsplätze verdienen bei dem heutigen Stande der Produktion überhaupt die Bezeichnung ‚Beruf‘?

Aber wenn ich hier — und auch in der Frage der 6- oder 7jährigen gemeinsamen Grundschule — Fragezeichen mache, so bin ich doch im Hauptpunkt mit Ihnen ganz einer Meinung. Es ist völlig unmöglich, so wie bisher die Volksschule isoliert liegen zu lassen und sie zu einer Schule der Unbegabten zu degradieren. Es ist um so mehr unmöglich, weil man dadurch auch die höhere Schule ihres eigentlichen Charakters beraubt, innerlich aushöhlt und der Vernichtung entgegenführt. Die Überfüllung der höheren Schule durch Menschen, die lediglich einen Berechtigungsschein erwerben wollen, spricht ja eine deutliche Sprache. Deshalb stimme ich Ihnen mit Freuden zu, wenn Sie den Ausbau einer Volks-Mittel-Schule anstreben und ihr Volksoberschulen anfügen wollen, auf denen sich die Probleme des Aufstiegs der Begabten und des Berechtigungswesens von selbst lösen. Freilich auch nur — wie Sie richtig erkennen — soweit das von der organisatorischen Seite her möglich ist. Denn die Frage, wie bei der heutigen Lage der öffentlichen Finanzen, der großen Zahl von Begabungen, die gerade die unvermögenden Schichten des deutschen Volkes hervorbringt, eine dreizehnjährige Schulzeit materiell ermöglicht werden kann, ist vorerst kaum lösbar. Und deshalb wird für absehbare Zeit noch die Notwendigkeit bleiben, für Fortbildung neben dem Beruf breite Möglichkeiten zu schaffen. Wie die Dinge heute liegen, scheint mir überhaupt

dieses Problem der Fortbildung von der allergrößten Wichtigkeit zu sein. In der befriedigenden Regelung der mit ihm in Zusammenhang stehenden Fragen liegt meines Erachtens die Entscheidung darüber mit beschlossen, ob sich wertvolle Kräfte gerade so wie früher von Aufstiegsmöglichkeiten ausgeschlossen fühlen sollen oder nicht.“

Als Politiker bejaht Koch-Weser unser Programm: Rettung der Volksschule durch sinnvollen Ausbau des Schulwesens. Als Kulturpolitiker erhebt er eine Reihe von Bedenken, die nicht ernst genug genommen werden können, da sie die ganze Problematik der Erziehungs- und Bildungsarbeit erneut aufrollen: Können und dürfen wir bei der berufszerstörenden Tendenz unserer Wirtschaft und aus allgemein-bildungspolitischen Erwägungen heraus die *E r z i e h u n g z u m B e r u f* fordern? Ich glaube, in meiner zweiten Schrift (s. Vorwort), die den Beurteilern nicht vorgelegen hat, und in der vorliegenden die größten Zweifel zerstört zu haben. Ein Programm, das sich so rückhaltlos zum *B i l d u n g s g e d a n k e n* bekennt, das die Charakter- und Formgestaltung des Menschen will, *h u m a n i s t i s c h* ist also in des Wortes ureigenster Bedeutung, kann die Erziehung nicht an die „Technik“ verraten. Aber letzte Zweifel, Unsicherheiten und Mißverständnisse werden immer bestehen bleiben, denn der „ominöse“ und heut mehr denn je unsichere Begriff „Beruf“ bezeichnet einen Komplex von Fragen und Dingen, den jeder anders deutet. Die praktische Einstellung zu den geistigen und materiellen Angelegenheiten der Gesellschaft ist je nach dem Typus des Menschen verschieden.

Daß der menschliche Beruf in seiner letzten Mission geistiger Natur ist, darüber sind sich alle einig, jedenfalls alle Bewußten.

Daß der Mensch neben diesem inneren Beruf einen äußeren besitzt, meist wirtschaftlichen, der sich selten mit dem ersteren deckt, ist eine Tatsache, die niemand in der gegenwärtigen, unzulänglich geordneten menschlichen Gesellschaft zu leugnen vermag.

Daß der äußere Beruf mit dem inneren zusammenfalle, auf jeden Fall so begrenzt und in seiner Wirkung auf den Menschen so abgestimmt werde, daß er den inneren nicht gefährdet, ist ein wirtschafts- und kulturpolitisches Problem.

Daß die Schule für *b e i d e* Berufe zurüstet, ist ihre selbstverständliche Pflicht. Der begeistertste Humanist würde zum härtesten Ankläger der Schule, wenn sie seinen Kindern gegenüber diese Pflicht versäumte.

Um das geht der Streit in der Praxis zunächst auch weniger, wenn gefordert wird, die Schule dem Leben — seinen ideellen und reellen Inhalten — zuzuwenden. Heftiger dreht er sich um die Festsetzung des Zeitpunktes, wann die Sonderbildung zum Beruf einzusetzen hat und welche Maßnahmen bis dahin zu ergreifen sind, um die Einheit des Bildungsganges trotz aller fachlichen (*v o r - b e r u f l i c h e n*) Orientierung zu schützen. Nach unseren Vorschlägen soll die berufliche Gliederung endgültig erst auf der Oberstufe erfolgen, bei 13jährigem Lehrgang im 11.—13. Schuljahr und dann auch keineswegs unter Vernachlässigung der allgemeinen Bildung. Auf der Mittelstufe, im 7.—10.

Schuljahr, bleibt alle Jugend in gemeinsamer Bildungsarbeit (18—24 Stunden) beisammen, sie trennt sich lediglich auf den Fachgebieten. Die neuen Lehrpläne werden erweisen, daß der berufsvorbereitende Unterricht niemals ein berufstechnischer, sondern ein zum Beruf hinführender Unterricht ist. Der humanistische Gedanke wird sieghaft bleiben im künftigen Bildungswesen.

Die Bedenken von Koch-Weser, daß bei wachsender Intelligenzauslese die Oberstufen überfüllt sein werden, sind durch die früheren Ausführungen zerstreut. Öffnen sich die Bildungswege, dann wird der Strom aus der höheren Schule über die geachtete und leistungsfähige Volksschule in die Praxis zurückfluten. Denn Ziel der Schulreform ist nicht Erhöhung der Zahl der „Akademiker“, sondern die Heranbildung leistungsfähiger Menschen und Arbeiter auf allen Gebieten unseres wirtschaftlichen und kulturellen Lebens.

Gustav Radbruch. „Der Gesamtplan ist mir sehr sympathisch. Auch die Einzelvorschläge sind durch einen Gedanken bestimmt, dem ich voll zustimme: der allmählich gefährlich werdenden Entvölkerung und Verödung der Volksschule und damit zugleich der bedenklichen Übervölkerung und Verflachung der höheren Schule abzuwenden.“

„Die Tendenz zur Aktivierung und Entstofflichung des Unterrichts begrüße ich im Verhältnis zur Passivität und Stoffüberlastung der Vergangenheit; sollte man aber nicht jetzt schon an einer Grenze stehen, an der neben aller Kräftewekung doch auch die Stoffübermittlung wieder mehr betont werden müßte? Man erlebt auf der Universität gar zu oft eine geradezu horrende — namentlich geschichtliche — Unwissenheit, und die Kraft kann sich schließlich auch nur am Stoffe auswirken.“

„Nicht einverstanden bin ich mit der Auffassung, der staatsbürgerliche Unterricht dürfe vom übrigen Unterricht nicht gesondert werden, sei vielmehr notwendiger Bestandteil des Geschichtsunterrichts. Die Reichsverfassung schreibt einerseits Staatsbürgerkunde als ‚Lehrfach‘ den Schulen vor und meint damit nachweislich besondere Lehrstunden. Andererseits wird Staatsbürgerkunde als Bestandteil des Geschichtsunterrichts nicht nur zeitlich immer zu kurz kommen, sondern sich auch nicht in ihrer eigenen — politisch-juristisch-ökonomischen — Denkweise im Gegensatz zu der geschichtlichen Betrachtungsart selbständig entfalten können. Sie wissen, daß ich diesen Standpunkt schon auf der Reichsschulkonferenz 1920 vertrat und durchsetzte.“

Die Klagen der Handels- und Handwerkskammern, der Berufsschule und der Hochschule über die Unwissenheit der ihr zuwachsenden Jugend sind alt. Die neue, mit der jüngsten Schulreform überkommene Arbeitsmethode kann somit nicht Ursache dieser Klage sein. Die Gründe für das Versagen — soweit sie berechtigt sind — liegen tiefer, in dem Kult einer veralteten Bildungs-

auffassung und in dem verfehlten, z u s a m m e n h a n g l o s e n Bildungsaufbau des Schulwesens überhaupt. Die Volksschule ist für die große Masse der Bevölkerung die abschließende Bildungsanstalt. Sie verfällt darum zwangsläufig dem Übel einer gewissen Vielwisserei, um 14 jährige Schüler notdürftig orientiert ins Leben zu entlassen. Die höhere Schule unterliegt dem gleichen Verhängnis, universelle Bildung ist noch heute ihr Bildungsprogramm, trotz aller methodischen Fortschritte: drei Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaft, Deutsch, Geschichte, Geographie, Kunst, Gymnastik. Unsere Jugend verkäme in den Qualen des Abiturs, wenn sich die Prüfungs p r a x i s nicht einsichtig und menschlicher gestaltete. Der Generalnachweis einer „allgemeinen“ Bildung ist unmöglich. Größere Konzentration muß gefordert werden zugunsten eines vertieften Wissens. Der Hochschullehrer beklagt, mehr als den Mangel eines soliden Wissens, die geistige Unselbständigkeit und Urteilslosigkeit, das Fehlen einer geistigen Gesamthaltung, die Qualitätsverminderung des Menschen und Arbeiters im jungen Studenten. Die Hochschule selbst müßte die Führung übernehmen im Kampf um die Erneuerung der Schule von innen heraus und die Umwertung ihrer Arbeit. Radbruch, einer der Vorkämpfer um die Erneuerung unseres Rechtslebens, erkennt wie wir diese Zusammenhänge. Wenn er trotzdem die G r e n z e sieht, wird es notwendig sein, daß die Schule das tiefere Problem immer schärfer herausarbeitet und sich dabei aller praktischen Verantwortlichkeiten bewußt bleibt. An Fleiß hat es der Schule nie gefehlt, wohl aber an Zeit und Kraft, das äußerlich zusammengetragene, umfangreiche Arbeitsprogramm zu bewältigen. Ihre scheinbare Leistungsunfähigkeit ist also in Wahrheit ihre Bildungsnot.

Der Stoffbeschränkung muß eine vernünftige Stoffverteilung folgen zur Herstellung des Arbeitsgleichgewichtes zwischen den verschiedenen Bildungsanstalten. Die Lehrpläne greifen heut ineinander über und stellen Wiederholungen dar. Im planwirtschaftlich geleiteten Schulwesen folgen die Lehr- und Arbeitspläne einander ansteigend, so daß Volksschule, Berufs- und höhere Schule ein in seinen Teilen wohl abgegrenztes und abgestimmtes Ganzes bilden. Damit zugleich ist auch die Frage des s t a a t s b ü r g e r l i c h e n U n t e r r i c h t s beantwortet. Als Lehrfach, das eine große Reife des Schülers voraussetzt, kann er erfolgreich nur auf der Oberstufe und in der Berufsschule durchgeführt werden. In der Unter- und Mittelstufe muß er eng mit der übrigen Arbeit verbunden bleiben, damit er auf keinen Fall in das Tote und Lehrhafte hinübergleitet. Der Sinn seiner Lehre muß in der Schulgemeinde praktisch b e t ä t i g t, das Gesetz der Gemeinschaft in der jugendlichen Gesellschaft e r l e b t werden.

Ernst Kretschmer: „Der Entwicklung der differenzierten individuellen Begabungen könnte in der Schule am besten durch Angliederung reichlicher Wahlfächer an den etwas enger auszuwählenden festen Kern der Pflichtfächer Vorschub geleistet werden. Z. B. müßten die höheren Stufen

des mathematischen Unterrichts, die für die meisten Veranlagungen nur Ballast sind, als Wahlfächer behandelt werden, ebensowohl auch das Griechische, das in seinem heutigen beschnittenen Umfang seinen Bildungszweck als Pflichtfach nicht mehr erfüllt. Die dadurch gewonnene reichliche Zeit könnte für die Entwicklung individueller Begabungen verwandt werden, beispielsweise für einen viel ernsteren Unterricht in Fächern von besonders hohem kulturellen Bildungswert, die heute noch von der Schule stiefmütterlich behandelt werden, wie Musik, Zeichnen, Biologie und dergl.“

„Ich sehe in den Stichworten Kultur und Wirtschaft keine Gegensätze. Unsere heutigen Wirtschaftsformen sind neu. Die ihnen zugehörigen Kulturformen müssen erst langsam organisch wachsen. Ich glaube nicht, daß man den geistigen Stil unserer Zeit in kurzlebigen, krampfhaften Anläufen immer aufs neue suchen sollte, sondern, daß er sich von selbst oder gar nicht entwickelt. Das historisch überkommene Gut älterer Kulturen ist sorgfältig zu pflegen und wird sich, soweit es noch lebendig ist, allmählich mit der Kultur unserer Zeit verschmelzen müssen. Diese pietätvolle Pflege des alten Kulturgutes ist auch das beste Mittel gegen die Veräußerlichung der Bildung“.

Durchaus richtig. Modebedürfnis und krankhafte Sucht, einen neuen Stil zu entdecken, werden sein Kommen sicher **v e r h i n d e r n**. Die Schule würde sich selbst aufgeben, jedenfalls ihre Aufgabe völlig verkennen, wenn sie sich an dieser „Stilsuche“ beteiligte. Geschmacksbildung aber, Freigabe der konstruktiven und bildnerischen Kräfte, Verfeinerung der Lebensgewohnheiten, sind **V o r a u s s e t z u n g e n** einer gesunden Stilentwicklung. Hier liegen die Aufgaben der Schule. Stilgefühl und Stilwache sind die sichersten Abwehrkräfte gegen Stillüge und gegen alle Unwahrhaftigkeiten unseres geistigen Lebens. Sie auch erst **b e f ä h i g e n** den Menschen zur reinen Hingabe an das alte Kulturgut, daß er innerlich an ihm wachse und es nicht bloß kopiere. Die Bildungsziele unseres Programms stehen also Kretschmers Forderungen nirgends entgegen, sie **e r f ü l l e n** sie.

P a u l L ö b e. „Endlich bin ich dazu gekommen, Ihre Schrift durchzulesen und ich muß sagen, daß mich vor allem die prinzipiellen Gesichtspunkte, von denen Sie ausgehen, begeistert haben. Es wird Ihnen verständlich sein, weil ich ja selbst wegen einer ziemlich dürftigen Schulbildung dauernd mit den daraus hervorgehenden Nachteilen gerungen habe.

Auch der zweite Teil Ihrer praktischen Vorschläge erscheint mir einleuchtend, wenn ich auch ein genaueres Urteil mangels guter Kenntnisse darüber nicht abgeben kann. Immerhin, wo Sie um die Anerkennung und Durchführung Ihrer Vorschläge ringen, werden Sie mich auf Ihrer Seite finden.“

Dieses freimütige Bekenntnis wirkt wie ein Dokument. Paul Löbe, der erste parlamentarische Vertreter des deutschen Volkes, der Politiker von weittragendem Ruf, der hervorragende Mensch, hat seinen Lebensweg **o h n e** die Schule gemacht. Sie war in seinen Entwicklungsgang als fördernder Faktor, wie bei so vielen bedeutenden Persönlichkeiten, nicht eingeschaltet. Die Zahl der

„Eigen“-Gebildeten übersteigt die der „Schul“-Gebildeten, auch den letzteren war sie oft keine Hilfe. In dieser Tatsache liegt eine prinzipielle Anklage gegen die Schule, vielleicht gegen Schule überhaupt. Wir müssen vergessen, was wir gewohnt sind, „Schule“ zu nennen. Aus Stätten der äußeren Zucht und des äußeren Betriebes müssen Stätten bildender Arbeit und bildenden Lebens werden. Ihr Sinn muß im individuellen und gesellschaftlichen Sein beschlossen liegen, ihr Leben ein wertvolles, nicht zu verlierendes Stück unser selbst sein. Fallen die Lebenskreise der Jugend und der Schule auseinander, so scheidet die Schule als Kulturinstitution aus und auch in Zukunft werden Reichstagspräsidenten und Führer unseres Volkes gestehen müssen, daß die Schulbildung ohne Wirkung auf sie blieb. Kulturelles Leben wird dann trotz der Schule. Rechtfertigt sie alsdann den ungeheuren Aufwand an Mitteln, die wir für sie aufbringen?

Ernst von Borsig. „Die behandelten Probleme, namentlich die beiden Fragen, in welcher Weise unsere jetzige Volksschule zu einer wirklichen Volksschule gemacht werden könnte und wie in dieser Volksschule — innerlich und äußerlich — eine engere Berufsbildung zu erreichen wäre, halte ich für sehr wichtig. Ich glaube aber, daß hier zunächst einmal von dem engeren Kreis der dazu Berufenen, also von den Organisationen der Lehrer- und Berufsschullehrerschaft verschiedener Richtungen, auf gemeinsamer Grundlage ein einheitliches und ausführliches Programm aufgestellt und der deutschen Öffentlichkeit übergeben werden müßte. Wenn Sie von mir, als einem Vertreter der deutschen Wirtschaft, jetzt eine Stellungnahme zu Ihren Vorschlägen wünschen, so könnte ich mich dazu doch nur in ganz allgemeiner Weise äußern. Eine Verinnerlichung der pädagogischen Arbeit, Hebung der Volksschule, starke Verbindung der Schulerziehung mit der Berufsbildung erscheinen auch mir als unbedingt wünschenswerte Ziele.“

Der Wunsch von Borsigs, zunächst die Stellungnahme großer Organisationen zu erfahren, ist berechtigt, wenn auch die vorangehenden Äußerungen maßgeblicher Persönlichkeiten gerade für diese Beratungen von Bedeutung sind. Eine große Anzahl von Lehrervereinen und die Berliner Schuldeputation haben den vorgelegten Plänen zugestimmt unter Mitarbeit der verschiedensten Lehrergruppen (s. Vorwort und Abschnitt II). Örtliche Versuche werden hoffentlich die theoretische Arbeit bald unterstützen, so daß der Öffentlichkeit, später auch den gesetzgebenden Körperschaften, endgültige Einzelvorschläge gemacht werden können.

Robert von Keyserlingk: „Die von Ihnen aufgeworfenen Fragen sind so ernst, so bedeutungsvoll, daß sie nicht mit wenigen kritischen Bemerkungen erledigt werden können. Im Kampf um die Sinnerhaltung des Lebens in der kulturellen und nicht nur in der wirtschaftlichen Arbeit mit dem Ziele der Stützung der Kultur durch die Wirtschaft und der Befruchtung

der Wirtschaft durch die Kultur muß natürlich die Schule eine Hauptrolle spielen. Sie wird auch im Kampf gegen Verflachung und Veräußerlichung der Bildung unserer Jugend Grundlagen für das Leben geben müssen. Sie kann dies aber nicht allein tun, sondern im Verein mit der Familie und der Gesellschaft, deren Einflüsse auf die Bildung des jungen Menschen wir nicht unterschätzen dürfen. Ich bin der Ansicht, daß die Bildung der Jugend wesentlich von der engeren Umgebung, in der diese aufwächst, abhängt.“

„Vom zu stark individualistischen, sind wir heut zu einem Übermaß des kollektivistischen Denkens gekommen. Die Synthese von Individualismus und Gemeinschaft so zu finden, daß die Persönlichkeitswerte erhalten bleiben, ist eine der Hauptaufgaben nicht nur der Schule, sondern des Staates und der gesellschaftlichen Erziehung.“

„Aus diesen Ausführungen bitte ich zu entnehmen, daß ich Ihnen insofern nicht zustimmen kann, als Sie die Schule als das wesentlichste Bildungsinstrument betrachten. Richtig ist allerdings, daß durch die zunehmende Auflösung der Familie der Schule ein größerer Einfluß auf die Bildung der Jugend zugewiesen worden ist. Damit ist die Verantwortung der Schule für die künftige Generation gewachsen, besonders weil auch der Einfluß der Kirche auf die Schule gesunken ist. Eine viel stärkere Beteiligung der Eltern an der Schulerziehung scheint mir bei dieser Entwicklung unbedingt geboten. Sonst steuern wir rettungslos der mechanischen Staatserziehung, die gerade beim deutschen Menschen durch Vernichtung der Persönlichkeitswerte ungeheuren Schaden anrichten kann, entgegen.“

„Ich spreche mich nicht gegen eine Vereinheitlichung unseres Schulwesens im Sinne einer organischen, den allgemeinen Bildungsforderungen und der Entwicklung des jugendlichen Menschen angepaßten Gliederung und Aufbau aus. Im Gegenteil sind mir Ihre Grundgedanken in dieser Hinsicht durchaus sympathisch. Durchführbar aber ist dieser Aufbau, wenn er die mannigfaltigen Richtungen des Wissens und der Bildung berücksichtigen soll, nur in den Großstädten. In kleineren Städten und auf dem Lande wird man sich mit einer einfacheren Gestaltung begnügen müssen. In unserer Zeit des Wanderns des Menschen aller Schichten aber wird man auch nach Einheitlichkeit insofern streben müssen, als Kinder, die öfter von einem Ort zum andern kommen, nicht durch die Vielgestaltigkeit der Unterrichtsweise in ihrem Fortkommen behindert werden. Das Land kommt bei Ihren Plänen zu kurz. So wie die Dinge heute liegen, daß das ländliche Menschenreservoir immer stärker von der Großstadt in Anspruch genommen wird, müssen wir auf die zweckmäßige Bildung des Landmenschen den allerstärksten Nachdruck legen.“

„Das größte Hindernis für die Verwirklichung Ihrer Bildungspläne liegt im heutigen Lehrmaterial. Ich gebe zu, daß in den Städten ein kleiner Kreis von Lehrpersonen vorhanden ist, die den von Ihnen gestellten Bildneranforderungen genügt. Der bei weitem größte Teil unserer Lehrer aber ist nicht imstande, Ihre Bildungswünsche zu erfüllen. Wir werden also, bevor wir an die Verwirklichung der von Ihnen gesteckten Hochziele denken können, uns ein

geeignetes Lehrermaterial heranbilden müssen. Wir werden insbesondere dem Lehrer auf dem Lande, dessen Eignung für die ländlichen und landwirtschaftlichen Menschen immer geringer zu werden droht, eine seinem Milieu entsprechende Bildung geben müssen.“

„Man hat die Anforderungen an Vorbildung zweifellos stark übersteigert und bei dem Eintritt in viele Berufe viel zu viel Wert auf Berechtigungsscheine gelegt. Es ist ein Unding, wenn heute das Abgangszeugnis einer neunklassigen höheren Schule zur Vorbedingung für viele Berufe gemacht wird, für die der Abschluß der Volksmittelschule (Jugend vom 14. bis 17. Lebensjahr) in Ihrem Sinne vollkommen genügen würde. Wenn z. B. für die Lehrerakademie das Abschlußzeugnis einer neunklassigen höheren Schule gefordert wird, erscheint mir das weit über das Ziel hinausgeschossen, muß doch in Zukunft jeder 4. Abiturient in Preußen Volksschullehrer werden.“

Keyserlingks Einwürfe, die von vielen erhoben werden, wurden bisher noch nicht erörtert. Das Problem unseres wirtschaftlichen und kulturellen Lebens ist in der Tat das Problem einer Synthese zwischen Individualismus und Gemeinschaft. Unsere politischen Kämpfe, ja der Kampf um unsere menschliche Existenz schlechthin, sind der unaufhörliche Versuch eines Ausgleichs zwischen dem persönlichen Anspruch und dem der Gesellschaft. Der natürliche Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft wird immer bestehen bleiben, er ist das dynamische Motiv des Fortschritts. Der soziale Widerspruch aber müßte verschwinden. Es ist die allgemeine Tragik der Menschheit, daß sie zu dieser Erkenntnis so schwer vordringt, daß sie den Tiefenweg statt des Höhenweges geht. Die Schule kann das Vorbild einer echten Gemeinschaft sein und Kräfte mobilisieren, die der entwickelte Mensch später zur Erreichung des Hochzieles einsetzt. Darum die einheitlich gegliederte Schule — die Lösung des nach außen gestellten Problems —, darum der vertiefte Bildungsanspruch — die Lösung des inneren Problems. Freilich, darin hat Keyserlingk recht, jeder Versuch der Begründung einer Gemeinschaftskultur müßte scheitern, wenn die Schule die Milieukräfte der Familie, des Staates, der Gesellschaft, der Landschaft ausschaltete. Die Gesamtwelt des Kindes sind sein natürliches Wachstums- und Bildungsmilieu, die Schule trat später hinzu, sie kann aus ihm hinweggedacht werden. Sie ist lediglich der organisierte Wille der Gesellschaft bewußter Einflußnahme auf den jugendlichen Entwicklungsgang, eine Maßnahme zur Lenkung und Sicherung ihrer Regeneration.

Die Bildungsaufgabe der ländlichen Schule ist die der städtischen, sie kann und darf nicht vernachlässigt werden. Ihre Gliederung ist, selbst wenn sie sich nach örtlichen Bedingungen einfacher gestaltet, grundsätzlich dieselbe wie die der Großstadtschule. Ich verweise auf die Darlegungen und Beispiele meiner Schrift „Der Neuaufbau des Schulwesens“ (s. Vorwort), die dem Kritiker leider nicht vorlag.

Vom Lehrerstande, auf dem eine große gesellschaftliche Verantwortung ruht, muß man das Äußerste erwarten, seine Ausbildung muß voll-

endet sein. Elementarschularbeit und Hochschulstudium widerstreiten darum einander nicht, wie gemeinhin angenommen wird. Die erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Probleme sind nach den neuesten Forschungen so kompliziert und ihrer Natur nach so mannigfaltig, daß ein gründliches Studium nur eine erste Einführung zu geben vermag. Der Lehrer des einsamen Dorfes hat dieses Studium, dies Erfahren und Erkennen physiologischer, psychologischer, biologischer und soziologischer Tatsachen und Vorgänge genau so nötig, wie der Lehrer großer, städtischer Schulsysteme, der Lehrer der Unterstufe, wie der der Mittel- und Oberstufe. Das Objekt der Bildung ist dasselbe: der Mensch, das Kind. Der Theologe, Mediziner, Jurist und Apotheker wirken auch auf dem Lande. Niemand wird an eine Verkürzung oder Verminderung ihres Studiums denken, schon darum nicht, weil ihre Verantwortung in Entscheidungsfällen im entlegenen Dorf oft ungleich größer ist. Der Umfang der Fachstudien der Lehrer mag verschieden sein, je nachdem das Arbeitsgebiet auf der Unter-, Mittel- oder Oberstufe liegt. Aber ohne Fachkönnen ist jeder Lehrer verloren, der glücklichste Dilettantismus reicht nicht aus. Den Fachlehrer verwechselt man gern mit dem geistlosen Spezialisten, dem die Zusammenhänge immer verborgen bleiben. Die Schule gebraucht den geistigen Führer und Könnner, der das schwierigste Problem jedem Alter nahezubringen, mit den einfachsten Mitteln das Interesse für die Aufgabe zu wecken weiß. Fachmäßig nicht durchgebildete Lehrer täuschen sich oft über den Erfolg ihrer Arbeit.

Was die Hochschule nicht übermitteln kann, das ist die Wärme und Begeisterung für den Beruf, die pädagogische Begabung, das sichere Taktgefühl, die Einfühlungsgabe, das Mitgehen und Mitverstehen, Kameradschaft und Freundschaft zu üben, mit einem Wort: Führer, Bildner und Heiler zu sein. Die Hochschule kann nur anregen und auslösen. Und was sie letztlich auch nicht zu geben vermag, ist das, was der Lehrer selbst besitzen und hervorbringen muß: Kultur. Wenn Keyserlingk der Gesamtlehrerschaft gegenüber hier Vorbehalte macht, so wird sie es hinnehmen müssen, zugehend oder sich wehrend. Die Kultur des Lehrers ist im letzten Grunde die seiner Zeit und seines Volkes. Was ihm fehlt, trägt er gemeinsam mit anderen Ständen, nicht mehr und nicht weniger. An der Befreiung des kulturellen Menschen und damit an dem geistigen Aufstieg der Gesellschaft mitzuarbeiten, soll das Werk der Schulreform sein. In dem Kampf um diese Aufgabe wird Keyserlingk nach seinen Ausführungen an unserer Seite stehen.

E. d. Claparède - Genf. „Sie sind durch Induktion genau zu denselben Auffassungen gekommen, wie ich von meiner Seite durch Deduktion. Diese Begegnung ist bedeutungsvoll. Ist sie nicht der Beweis der Wahrhaftigkeit der Ideen, zu denen wir uns bekennen?“

„Man kann, so glaube ich, die Hauptprinzipien der Pädagogik auf drei zurückführen: 1. das Arbeitsprinzip (principe fonctionnel), 2. das Prinzip der

Vergemeinschaftung, der Sozialisierung des Schullebens, 3. das Prinzip der Individualisierung, das ich „l'école sur mesure“ genannt habe.

„1. Das Arbeitsprinzip ist ein dynamisches Prinzip. Es erinnert die Pädagogik daran, daß ein Motor notwendig ist, der die Schüler tätig macht. Ohne Motor gibt es keine Aktivität. Dieser Motor, dies „dynamo“, mit dem die Aktivität des Kindes angetrieben werden muß, ist das Bedürfnis, das Interesse, der Wunsch. Das ist das Prinzip der „l'école active“ (Tatschule) . . . Wiedereinstellung der Schule in das Leben, das ist der oberste Grundsatz jeder Schulreform.

„2. Das zweite Prinzip erinnert daran, daß sittliche Gefühle und Gemeinschaftsgefühle ebenfalls nicht entstehen und sich entwickeln können, ohne daß sie durch das Bedürfnis einer kollektiven Arbeit und Tätigkeit erzeugt werden. Die sittliche Haltung, altruistische Gefühle, können nicht die Folge eines äußeren Druckes auf das Leben des Kindes sein, sondern sie müssen einen organischen Wachstumsprozeß darstellen in Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Zuständen, in die das Kind eingetaucht ist . . .

„3. L'école sur mesure¹⁾, die Berücksichtigung der individuellen Verschiedenheiten, der besonderen Begabung eines jeden Individuums, erlaubt, von der Erziehung das Ertragsmaximum zu erhalten.“

A d. Ferrière - Genf²⁾. „Die Gemeinschaftsschule wird die Schule der Zukunft werden“ . . . „Im Dezember 1929 hatte ich Gelegenheit, die Grundlagen des „neuen Schul- und Bildungsprogramms“ mit Paulsen persönlich zu erörtern und wir waren glücklich, uns tief miteinander im Einklang zu wissen . . .“

Die uneingeschränkte Zustimmung der letzten beiden Männer ist darum so wertvoll, weil sie Führer in der internationalen pädagogischen Bewegung und genaue Kenner sind des Schulwesens der Welt. Als Wissenschaftler und Kulturpolitiker genießen sie einen ausgezeichneten Ruf, ihre Urteile und Lehrmeinungen finden in den europäischen und außereuropäischen Ländern die ernsteste Beachtung.

II.

Die voranstehende Gruppe der Autoren ist nach den Fragen und Problemen ausgewählt, die in meinen Schriften und in der Öffentlichkeit bereits behandelt wurden. Ihre Antworten stellen eine Art Ergänzung dar, sie setzen frühere Gedankengänge fort, beleuchten sie neu oder betonen sie durch kritische Einwände. Im folgenden sei die Reihe fortgesetzt und der übrige Teil des vorläufigen Gesamtergebnisses der Rundfrage wiedergegeben.

Karl Kautsky. „Ihr Schul- und Bildungsprogramm interessiert mich sehr, aber die Aufforderung, darüber zu schreiben, bringt mich in einige

¹⁾ Prof. Dr. Ed. Claparède, l'École sur mesure. Genf, Universität.

²⁾ Dr. Ad. Ferrière, l'École active, Deutsche Übersetzung. Genf, Bureau International.

Verlegenheit. Ich habe bisher jede Aufforderung abgelehnt, mich über pädagogische Fragen zu äußern. Nicht, weil ich ihre Bedeutung verkenne, sondern weil ich mich mit ihnen ex professo nicht beschäftigt habe, mich daher nicht kompetent fühle, über sie zu urteilen....“

„Besonders wichtig erscheint mir die Verbindung des Unterrichts mit der Arbeit. Aber auch der Hinweis darauf, daß die Schule bloß die Erkenntnis von allgemein anerkannten Tatsachen vermitteln soll, nicht strittige Überzeugungen einzupauken hat. Also Religion, politische Ökonomie, Politik gehören nicht in die Schule. Wohl hat sie staatsbürgerlichen Unterricht zu erteilen, aber, wie Ihr Programm richtig sagt, die Schule hat nicht Politiker zu bilden. Die Kinder sollen jedoch in der Schule die Verfassung des Staates kennen lernen, in dem sie leben, sowie ihre geschichtliche Entwicklung und die Verfassungen anderer Staaten. Ebenso sollen sie den ökonomischen Aufbau der Gesellschaft erfahren, in der sie aufwachsen, und die grundlegenden Tatsachen der Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftsgeographie“.

„Aber Parteipolitik muß der Schule fernbleiben. Die Schule soll nicht ein Werkzeug des jeweiligen Regierungssystems werden. Das wird sie unweigerlich, wenn Parteipolitik gelehrt wird. Oder soll jeder Lehrer seine besondere Politik lehren dürfen? Welchen Wirrwarr ergäbe das. Ich handle hier natürlich nicht von den Universitäten, auch Marx unterscheidet ausdrücklich zwischen Hörsaal und Schule.“

„Das Marxsche Schulprogramm wurde vor zwei Menschenaltern entworfen. Seitdem haben wir viel gelernt und neue Probleme sind aufgetaucht. Aber es scheint mir heute noch grundlegend zu sein. Und es läßt sich sehr wohl mit den Grundsätzen vereinbaren, auf denen Ihr neues Schul- und Bildungsprogramm beruht. Besonders sympathisch berührt mich, was Sie auf Seite 36 über den Gemeinschaftsunterricht und auf Seite 46 über den Moralunterricht sagen. Das sind Ideen, die mir seit langem am Herzen liegen.“

„Die Durchführung Ihres Programms wird gewiß unser Schulwesen bedeutend heben und wird einer geistig und körperlich hochstehenden, alle ihre Fähigkeiten frei entfaltenden Arbeiterschaft eine der wichtigsten Vorbedingungen einer fruchtbringenden, freien sozialistischen Gesellschaft erstehen lassen. Soviel glaube ich mit gutem Gewissen sagen zu dürfen, ohne pädagogischer Fachmann zu sein.“

Alfred Adler. In vier Punkten faßt Alfred Adler seine Meinung zusammen:

„1. Engere Beziehung von Wissen und Praxis als dem Weg zur Nützlichkeit für die Allgemeinheit, auch in der Arbeitsschule.

2. Verstärkung der Fähigkeit, selbsttätig Schlüsse zu ziehen und diese in Wirklichkeit umzusetzen, dabei immer den Zusammenhang mit dem Wohl der andern im Auge zu behalten.

3. Erweiterung der Möglichkeiten, auch ohne formale Schulkarriere auf Grundlage einer Prüfung durch unvoreingenommene Fachleute die gleichen

Berechtigungen zu erlangen, wobei die Wahrscheinlichkeit einer selbsttätigen Weiterentwicklung mit in Betracht zu ziehen wäre. Jüngere Altersstufen, wenn erprobt und interessiert an weiterer Ausbildung, müßten finanziell gefördert werden.

4. Individualpsychologische Schulung der Lehrer, denen es dann leicht wäre, Spezialbegabungen zu entdecken und zu fördern und die von den Schülern sich selbst gesetzten Grenzen zu beheben, so daß jeder mehr leisten könnte als bisher.“

Ein großer Teil der führenden Männer und Frauen konnte wegen Krankheit, Überarbeitung oder aus anderen Gründen zu einer ausführlichen Stellungnahme nicht gelangen, unter ihnen Hesse, Barlach, Ludwig, Waetzold, Klages, Döblin, Hasenclever, Käthe Kollwitz, Eckener, Masaryk.

Ein anderer Teil bekennt freimütig — symptomatisch für die pädagogische Situation in der Öffentlichkeit und hinweisend auf die dringende Aufgabe einer wirkungsvolleren Verbreitung schulpolitischer und erziehungswissenschaftlicher Ideen —, den Fragen des Schullebens allzu fern zu stehen. Des überzeugenden Eindrucks willen seien erwähnt:

L u j o B r e n t a n o. „Ich habe Ihre Schrift mit dem größten Interesse gelesen, halte mich aber für nicht kompetent, über den Ausbau unseres Schulwesens mitzureden. Ich bin mit dessen heutigem Zustand zu wenig vertraut; es ist zu lange her, daß ich unter demselben selbst gelitten habe.“

„Das Ziel, worauf sich unser Erziehungswesen in erster Linie zu richten hat, ist meines Erachtens, die jungen Leute zu echten Menschen zu erziehen. Daß es erreicht werde hängt vor allem ab von dem Lehrer. Der junge Mensch muß vor allem die Überzeugung erhalten, daß dieser von der Echtheit seiner Lehre selbst durchdrungen ist; dann wird auch er ein echter Mensch werden und als solcher den Weg finden, sich und dem Ganzen am meisten zu nützen.“

„Sie werden mit dieser meiner Beantwortung Ihres Aufrufs unzufrieden sein; aber ich würde gegen meine eigenen Prinzipien verstoßen, wollte ich in einer Frage, in der ich mich nicht zuständig fühle, mehr sagen.“

R i c a r d a H u c h. „Ich bin mit dem hiesigen Schulwesen zu wenig bekannt, als daß ich eine begründete Meinung darüber haben könnte, und bin leider auch nicht in der Lage, mich in die darauf bezüglichen Probleme zu vertiefen. Leider ist das Leben jetzt so furchtbar kompliziert geworden, daß jeder nur einen kleinen Zipfel davon erfassen kann, der ihm gerade nahe ist. Um so schwerer ist es, ein wenig in Beziehung mit allen Lebensäußerungen zu bleiben, als man mehr als sonst mit Arbeit überhäuft ist; ich wenigstens bin es.“

C o u d e n h o v e C a l e r g i. Antwortet ähnlich bedauernd wie Ricarda Huch.

Bruno Paul. Verspricht für später ein Urteil aus gleichen Gründen.

Heinrich Wölfflin „... Sie dürfen aber versichert sein, daß Sie an meinem Votum wenig verlieren, zumal es mir nicht möglich wäre, in diesen Dingen ein bestimmtes und kurzes Urteil zu formulieren.“

Der Vorsitzende des Vereins Deutscher Ingenieure äußert folgende Bedenken:

F. Matschoß. „In den vergangenen Monaten hat die Vorbereitung und Durchführung der Weltkraftkonferenz mich so stark in Anspruch genommen, daß ich leider erst jetzt dazu gekommen bin, die Schrift zu lesen. Sie enthält eine Fülle wertvollster Anregungen und trefflicher Gedanken, greift aber über den Kreis der Volksschulbildung so weit hinaus und berührt hierbei so wichtige Probleme, daß es mir kaum möglich erscheint, ein maßgebliches Urteil zu diesen Fragen abzugeben, ohne mich sehr eingehend mit den ganzen hier aufgeworfenen Fragen beschäftigt zu haben. Ja es scheint mir so, als ob man nur dann zu einer positiven Stellung gelangen kann, wenn man auch noch eine ganze Reihe weiterer Gebiete in die Untersuchung einbezieht.“

Albert Einstein. „Selbstverständlich sind die von Ihnen aufgeworfenen Fragen von größtem Interesse. Ich halte es aber nicht für nützlich, Meinungen zu äußern, die gedruckt werden, ohne darauf Aussicht zu haben, wirklich Nutzen zu stiften. Letzteres könnte nur durch persönliche Beziehungen zu den Menschen geschehen, die tatsächlichen Einfluß auf die Leitung des Schulwesens haben.“

Die Skepsis Einsteins ist nach allen gemachten Erfahrungen begreiflich, er übersieht aber, daß gerade diese Aussprache und ihr Ergebnis der persönlichen Fühlungnahme und der Einwirkung auf entscheidende Stellen in der Öffentlichkeit dient. Nur eine starke öffentliche Meinung schärft den Parlamentariern das Gewissen und zwingt unmutige Minister zum Handeln. Eine erfolgreiche Bewegung braucht die stützende und zupackende Art des nachfolgenden Autors.

Karl Scheffler. „Es versteht sich von selbst, daß ich grundsätzlich auf Ihrer Seite stehe, daß ich Ihre Bemühungen sehr hoch schätze und mich Ihnen in keiner Weise versage, wenn ich wirklich nützlich werden kann. Verfügen Sie also über mich, wenn Sie glauben, daß Sie meiner bedürfen; und nehmen Sie herzlichen Dank für Ihren Brief.“

Verschwiegen soll nicht werden, daß dieser Bereitschaftskundgebung ein klärender Briefwechsel voraufging. Ich setze Schefflers überaus lehrreichen ersten Brief gleich daneben. Hoffentlich stolpert niemand über seinen beißenden Schlußabsatz, der nichts anderes sagen will, als daß sich Erwachsene, Lehrer und Erzieher dem sich durchsetzenden Eigenleben des Kindes gegenüber weniger wichtig nehmen möchten. Hochmut der Erwachsenen erzeugt Schwachmut in der Jugend, weder Demut, noch hohen Mut.

„Daß die heutige Schule reformbedürftig ist, doch so sehr! Darüber kann es Meinungsverschiedenheiten kaum geben. Ein Schulwesen, das es zuläßt, daß sich immer wieder junge Menschen der Schularbeiten wegen das Leben nehmen, ja daß es mehr abschreckt als anzieht, muß notwendig irgendwo abscheulich sein. Immer noch ist es so, daß die Schule das Kind nicht zu seinem eigenen Besten lernen läßt, sondern zum Ruhm der Erwachsenen. Das ist sinnlos.“

„Auf der andern Seite werde ich das Gefühl nicht los, daß auch das neue Programm wieder — wenn auch in ganz anderer Weise — zuviel vom Kinde erwartet und verlangt. Auch hier soll das Kind im Grunde leisten, was die Erwachsenen nicht haben leisten können. Wobei sich dann eine peinliche Überschätzung des dem Kinde Möglichen nicht vermeiden läßt. Wollten doch die Erwachsenen bei sich beginnen mit den großen Erwartungen! Dann würden sie das Kind hübsch in Ruhe lassen, nur das Notwendige ohne viel Aufhebens tun und erzieherisch allein durch das wirken, was wirklich lebendig erzieht: durch das Beispiel.“

„Mir scheint alles einfach zu sein. In der Wirklichkeit sieht alles so kompliziert aus. Das Kind erscheint nur noch als Experimentiermaterial — auch wo ihm die Sorge gilt. Darf ich alles sagen? Ich glaube es wird nicht besser, ehe der Lehrer nicht (wieder) ein wenig zur komischen Figur wird.“

„Entschuldigen Sie, wenn dieses Sie enttäuscht. Etwas Besseres kann ich im Augenblick nicht sagen.“

Mich dünkt, richtig verstanden sagt es alles. In früheren Kapiteln gab ich Antwort darauf.

Zum Schluß noch ein paar kurze, uneingeschränkte Äußerungen der Zustimmung:

Hans Poelzig. „Ihre Schrift habe ich jetzt erst gelesen und erkläre Ihnen hiermit, daß ich mit Ihren Zielen durchaus einverstanden bin und gern ihre Verwirklichung unterstützen möchte.“

Harry Graf Kessler. „Schon seit Jahren verfolge ich Ihre Tätigkeit und weiß, was Sie für eine Modernisierung und Vertiefung des Bildungswesens in Deutschland getan haben. Umsomehr freut es mich, dieses neue Werk Ihrer Feder zu besitzen.“

Erich Mendelsohn. „Sie sollen wissen, daß ich Ihre Grundsätze und Ziele vollkommen unterstütze, denn alle Arbeit für die Zukunft ist nutzlos, wenn sie nicht von der Schule getragen wird, die das Geschlecht der Zukunft erst vorbereitet — zu eigenem freien Leben.“

Das Rundgespräch, das mit obigen Kundgebungen eingeleitet ist, soll nunmehr, nachdem die erste Schriftenreihe vorliegt, fortgesetzt werden.

Schluß.

Wir wiederholen den Aufruf an alle bildungsfreundlichen Parteien, noch **eindringlicher** als zuvor, da die Not inzwischen unfaßbar gestiegen: Das Bedürfnis unserer schwer daniederliegenden Wirtschaft verlangt die Befreiung aller jugendlichen Intelligenzen, die Beseitigung der hemmenden Bildungsvorrechte; der Aufstieg unserer geistigen Kultur verlangt eine persönliche Bildung, die die wertvollsten Begabungen und Befähigungen im Menschen voll zur Wirkung bringt; unser zerrissenes Staats- und Volksleben verlangt eine Erziehung, die die starken Gemeinschaftskräfte in der Jugend aufruft. Das kann nur erreicht werden, wenn das Schulwesen nach seiner inneren und äußeren Ordnung die vollendete Form einer einheitlichen Veranstaltung erhält; wenn seine Gliederung gleichzeitig so mannigfaltig ist, daß keine Intelligenz verloren geht; wenn seine Bildungseinrichtungen und -gelegenheiten so geartet sind, daß der Schüler durch sie die stärksten Antriebe für sein persönliches und berufliches Fortkommen erfährt. Werden Parteien, Politiker und Parlamente den unermesslichen Wert einer großen Schulgesetzgebung erkennen? Man kann sagen, ohne die Bedeutung der Schule zu überschätzen, daß erst mit dem vollendeten Aufbau unseres Schulwesens eine der Grundvoraussetzungen erfüllt sein wird, die notwendig sind, um das deutsche Volk zu seiner geistigen und wirtschaftlichen Höchstleistung zu führen. Deutschlands innere Wertgeltung wird dann aufs neue seine **Weltgeltung** begründen, wie überhaupt die innere Aufrüstung der Völker ihre äußere Abrüstung verbürgt. Denn das Bewußtsein der Größe und Unverletzlichkeit bodenständiger Kulturen, die Gemeinschaft menschlicher, geistiger und wirtschaftlicher Interessen verflechten die Völker enger miteinander, als es je Verträge vermögen. Art und Tempo der Durchführung des großen Schulwerkes werden der Gradmesser dafür sein, inwieweit aus der Not und Sehnsucht unserer Zeit heraus sich eine kulturelle Wende einleitet und unser gesamtes Leben ergreift.

Verschmähen wir künftig alle Ansprachen an die Jugend, **tun** wir etwas für sie. Es gibt keine Jugendertüchtigung, die nicht im Geistigen ihren Anfang, ihre Basis und ihre Vollendung hätte!

Der Primat des Geistes

als Grundlage einer aufbauenden
Erziehung

Von Adolphe Ferrière

Doktor der Soziologie, Begründer und Vorstandsmitglied des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung

Autorisierte Übersetzung von Emmi Hirschberg

Preis in Ganzleinen RM 7,50

Die langjährigen Erfahrungen und weitreichenden Beziehungen des Verfassers zu allen modernen Pädagogen des In- und Auslandes setzen ihn in den Stand, aus der Fülle seines reichen Materials in vorbildlicher Weise Anleitung und Anregung zu geben. Allen Erziehern — Eltern wie Lehrern — sei dieses Buch aufs wärmste empfohlen, denn es ist nicht nur von höchstem Idealismus erfüllt, sondern auch mit tiefsten biologischen und psychologischen Kenntnissen durchtränkt. Ferrière setzt sich hier mit den verschiedenen pädagogischen und psychologischen Systemen der letzten Jahrzehnte auseinander, vertieft sich in die Probleme der Seelenanalyse, beschäftigt sich mit der Ausbildung der Triebe, analysiert Interesse und Anstrengung sowie den inneren Willen, um dann die Befreiung des Geistes als das zu erreichende Ziel zu postulieren. Überall greift er auf die moderne Pädagogik und Psychologie zurück, deren Ergebnisse eingehend gewürdigt und auf ihre praktische Anwendbarkeit hin geprüft werden.

So baut sich das vorliegende Werk auf den festen Grundlagen von Erkenntnis und Erfahrung auf und hat „die praktische Wirklichkeit zum Ziel, die Erziehung zur Tat“.

Verlag von Julius Beltz in Langensalza-Berlin-Leipzig



03M46251