



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Soziologische Pädagogik

Kawerau, Siegfried

Leipzig, 1921

3. Kapitel: Die neue Erziehung aus der Struktur der werdenden
Gesellschaft

urn:nbn:de:hbz:466:1-33948

3. Kapitel:

Die neue Erziehung aus der Struktur der werdenden Gesellschaft.

Den Gedanken der Zukunftsschule als Ergebnis der durch Maschinenarbeit verursachten wirtschaftlichen Revolution, als Ergebnis der aus dieser Revolution sich entwickelnden neuen Gesellschaft hat — soweit wir sehen — Karl Marx 1867 zum erstenmal im Vorbeigehen und doch wissenschaftlich-treffend formuliert.¹ In dem 13. Kapitel des ersten Bandes findet sich im „Kapital“ eine eingehende Untersuchung über „Maschinerie und große Industrie“. Manufaktur, Handwerk und Hausarbeit werden durch die große Industrie revolutioniert. An dem Beispiel der englischen Industrie wird gezeigt, wie unter der furchtbaren Not der Verhältnisse, die zunächst Kinder und Kinderglück restlos zu vernichten drohen, neues Leben in pädagogischer Hinsicht aufkeimt. Die Erziehungsklauseln des Fabrikakts proklamierten den Elementarunterricht als Zwangsbedingung der Arbeit.² „Ihr Erfolg bewies zuerst die Möglichkeit der Verbindung von Unterricht und Gymnastik mit Handarbeit, also auch von Handarbeit mit Unterricht und Gymnastik. Die Fabrikinspektoren entdeckten bald aus den Zeugenverhören der Schulmeister, daß die Fabrikinder, obgleich sie nur halb so viel Unterricht genießen als die regelmäßigen Tageschüler, ebensoviel und oft mehr lernen. ‚Die Sache ist einfach. Diejenigen, die sich nur einen halben Tag in der Schule aufhalten, sind stets frisch und fast immer fähig und willig, Unterricht zu empfangen. Das System halber Arbeit und halber Schule macht jede der beiden Beschäftigungen zur Ausruhung und Erholung von der anderen und folglich viel angemessener für das Kind als die ununterbrochene Fortdauer einer von beiden. Ein Junge, der von morgens früh in der Schule sitzt, und nun gar bei heißem Wetter, kann unmöglich mit einem anderen wetteifern, der munter und aufgeweckt von seiner Arbeit

¹ Wir glauben, den Handfertigkeitsunterricht der Philanthropen und Fröbels hierbei übergehen zu dürfen, da es sich hier ja rein um Bildung der Sinne handelt, ohne Beziehung zur Gesellschaft, zum Produktionsprozeß. Vgl. dazu Hierl, Die Entstehung der neuen Schule, S. 173 f.

² Vgl. „Kapital“ I, S. 424/425.

kommt.¹ Weitere Belege findet man in Seniors Rede auf dem soziologischen Kongreß zu Edinburg 1863. Er weist hier auch unter anderem nach, wie der einseitige, unproduktive und verlängerte Schultag der Kinder der höheren und mittleren Klassen die Arbeit der Lehrer nutzlos vermehrt, während er Zeit, Gesundheit und Energie der Kinder nicht nur fruchtlos, sondern absolut schädlich verwüftet. Aus dem Fabrikssystem, wie man im Detail bei Robert Owen² verfolgen kann, entsproß der Keim der Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen.“

Man muß einen Begriff von dem namenlosen Elend der englischen Kinder in den Fabriken, man muß einen Begriff von der Verkommenheit des englischen Volksschulwesens in jenen Zeiten haben (vgl. Dickens), um den optimistischen Bericht der Inspektoren würdigen zu können. Bernstein datiert allen Fortschritt im englischen Schulwesen von der Wahlreform 1867, die den städtischen Arbeitern das Wahlrecht gab. „Die öffentliche Volksschule besteht in drei Vierteln des Landes überhaupt erst seit jener Zeit, bis dahin gab es in England nur Privat- und Kirchenschulen. Der Schulbesuch belief sich 1865 auf 4,38, 1896 aber auf 14,2 Prozent der Bevölkerung, 1872 gab der Staat erst 15 Millionen, 1896 127 Millionen Mark jährlich allein für Elementarschulen aus.“³

Das Erfurter Programm, das sich die Sozialdemokratie nach den Jahren der Sozialistenverfolgung 1891 gab, formuliert im fünften Absatz: „Nur die Verwandlung des kapitalistischen Privateigentums an Produktionsmitteln — Grund und Boden, Gruben und Bergwerke, Rohstoffe, Werkzeuge, Maschinen, Verkehrsmittel — in gesellschaftliches Eigentum und die Umwandlung der Waren-

¹ Diese Ausführung zitiert Marx aus den „Reports of Insp. of Fact. for 31st October 1865“, p. 118.

² Robert Owen, seit 1802 Leiter einer Baumwollfabrik in New Lanark, schuf durch Belehrung der Erwachsenen, Erziehung der Kinder und andere soziale Maßnahmen eine glückliche und blühende soziale Gemeinschaft.

³ Bernstein „Die Voraussetzungen des Sozialismus und die Aufgaben der Sozialdemokratie“ 1920, S. 179.

produktion in sozialistische, für und durch die Gesellschaft betriebene Produktion kann es bewirken, daß der Großbetrieb und die stets wachsende Ertragsfähigkeit der gesellschaftlichen Arbeit für die bisher ausgebeuteten Klassen aus einer Quelle des Elends und der Unterdrückung zu einer Quelle der höchsten Wohlfahrt und allseitiger, harmonischer Vervollkommnung werde.“

Rautsky¹ bemerkt in seinen Erläuterungen dazu unter anderem: „Für die Gebildeten aber ist die Bildung eine Ware geworden, wie wir gesehen. Auch sie haben keine Zeit und keinen Antrieb mehr zum selbstlosen Suchen nach der Wahrheit, zum Streben nach dem Ideal. Jeder begräbt sich in seine Spezialität und hält jede Minute für verloren, die er aufwendet, etwas zu lernen, das er nicht verwerten kann.“ Von der Arbeit an der Maschine und dem Proletariat sagt er: „Die erste Folge, welche die Eintönigkeit und Geistlosigkeit der Arbeit für den Proletarier nach sich zieht, ist die anscheinende Ertötung seines Geistes.“

Aber die nächste Folge ist die, daß er sich zur Empörung getrieben fühlt gegen die überlange Ausdehnung der Arbeit. Für ihn ist Arbeiten nicht gleichbedeutend mit Leben.“ ... „Indes noch eine weitere Folge entspringt daraus, daß die Arbeit durch die Maschine ihres geistigen Inhalts entkleidet worden: die Geisteskräfte des Proletariers werden nicht, wie die der anderen Erwerbstätigen, durch die Erwerbstätigkeit erschöpft, sie liegen während derselben brach. Um so mächtiger ist der Drang der Proletarier nach Betätigung ihres Geistes außerhalb der Arbeit, wenn diese nur einigermaßen Raum dazu gewährt.“ „Nicht die Freiheit der Arbeit, sondern die Befreiung von der Arbeit, wie sie das Maschinenwesen in einer sozialistischen Gesellschaft in weitgehendem Maße ermöglicht, wird der Menschheit die Freiheit des Lebens bringen, die Freiheit künstlerischer und wissenschaftlicher Betätigung, die Freiheit des edelsten Genusses.“

Von Wert für unsere Grundlegung der Zukunftsschule aus der werdenden Gesellschaft sind auch Bemerkungen von Friedrich Engels in seinem polemischen Werk „Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft“²; im Hinblick auf die Rolle der Familie sagt er³:

¹ „Das Erfurter Programm“, in seinem grundsätzlichen Teil erläutert von Karl Rautsky. 14. Aufl. 1919, S. 166 u. ff.

² Zuerst als Zeitungsartikel 1877/78, zuletzt durchges. v. Engels 1894. ³ a. a. O. S. 345.

„Wie Herr Dühring sich früher vorstellte, man könne die kapitalistische Produktionsweise durch die gesellschaftliche ersetzen, ohne die Produktion selbst umzugestalten, so bildet er sich hier ein, man könne die modern-bürgerliche Familie von ihrer ganzen ökonomischen Grundlage losreißen, ohne dadurch ihre ganze Form zu verändern. Diese Form ist für ihn so unwandelbar, daß er sogar das „alte römische Recht“, wenn auch in etwas „veredelte“ Gestalt, für die Familie in alle Ewigkeit maßgebend macht und sich eine Familie nur als „vererbende“, das heißt als besitzende Einheit vorstellen kann. Die Utopisten stehen hier weit über Herrn Dühring. Ihnen war mit der freien Vergesellschaftung der Menschen und der Verwandlung der häuslichen Privatarbeit in eine öffentliche Industrie auch die Vergesellschaftung der Jugendziehung und damit ein wirklich freies gegenseitiges Verhältnis der Familienglieder unmittelbar gegeben.“

„Freilich hat Herr Dühring auch etwas davon läuten gehört, daß in der sozialistischen Gesellschaft Arbeit und Erziehung verbunden und dadurch eine vielseitige technische Ausbildung, sowie eine praktische Grundlage für die wissenschaftliche Erziehung gesichert werden solle; auch dieser Punkt wird daher für die Sozialität in üblicher Weise dienstbar gemacht“. (S. 349).

Auf Grund umfassender Analyse der gesamten Entwicklung des Familienlebens zeichnet Müller-Lyer die Richtlinien, die die Entwicklung der Familie betreffen. Er stellt ihre Rückbildung fest, die Familie gibt eine Funktion nach der anderen an die Gesellschaft ab. Bis jetzt hat die Familie noch folgende Funktionen gerettet:

1. die Haushaltung;
2. die Erzeugung, Aufzucht und Erziehung der Kinder;
3. die Regelung der Bevölkerungszahl;
4. die Regelung der Zuchtwahl;
5. den geselligen Tagesverkehr;
6. die Verpflegung der Kranken und die Versorgung des Alters (wenigstens noch teilweise);
7. den Besitz und die Vererbung des Eigentums, auch des Kapitals und der Produktionsmittel;
8. die Bestimmung der Berufswahl.

Müller-Lyer, dem wir diese Aufstellung entnehmen¹, bespricht die langsame Umlagerung auch dieser Funktionen, ausführlich verweilt er bei der Aufzucht und Erziehung der Kinder².

Den Begriff der Erziehung formuliert er ähnlich dem in der Einleitung genannten Prinzip Barths als „Aufgabe, die Errungenschaften der Kultur, die ‚Traditionswerte‘ der heranwachsenden Generation zu übermachen“. Diese Aufgabe wird mit steigender Kultur um so schwieriger. Auf niederen Kulturstufen genügt dazu die Familie, auf höheren bedarf es geschulter Pädagogen.

„Die Schule ist der erste Schritt auf einer gewaltigen Entwicklungslinie, auf der die familiäre Erziehung durch die pädagogische (oder soziale) in steigendem Maße verdrängt und ersetzt wird. Dieser Vorgang ist in unserer Kulturphase bereits so weit gediehen, daß fast der gesamte Unterricht, d. h. die Bildung des Verstandes, in die Hand der Schule gelegt ist, während dagegen die noch weit wichtigere Bildung des Charakters (die eigentliche ‚Erziehung‘) fast ebenso ausschließlich noch der Familie erhalten blieb.“

Müller-Lyer zählt nun die Gründe auf, aus denen er folgert, daß die Familie dieser Erziehungsaufgabe nicht mehr gewachsen ist.

Es fehlt den Eltern an Zeit; es fehlt ihnen die Fähigkeit. („Und die Erfahrung zeigt, daß gerade diejenigen Eltern von ihrer pädagogischen Begabung am meisten überzeugt sind, die von den Schwierigkeiten der Kindererziehung — dieser vielleicht höchsten unter allen Künsten — nicht die entfernteste Ahnung haben.“) Es fehlt den Familien drittens an Kulturhöhe: „Daher konserviert die Familie in neun Zehnteln aller Fälle den Geist tieferer Stufen der Gesittung.“ Viertens müssen Kinder gesellig erzogen werden: je mehr das Zweikindersystem um sich greift, um so isolierter wird das Kind in der Familie.“ „Nur in Gesellschaft mit anderen Kindern lernt der Mensch verträglich und gesellig werden, nur in der Gesellschaft bildet sich der Intellekt sowohl als der Charakter in der richtigen Weise aus.“ „Schließlich wirkt das Leben in der Großstadt schädlich auf die Kinder.“

Dieses Großstadtelend im einzelnen zu belegen, erübrigt sich

¹ Müller-Lyer „Die Familie“, München 1912, S. 278/79. ² a. a. O. S. 284 ff.

wohl, obgleich diese Ziffern eine erschütternde Sprache reden. In allen Teilen der deutschen Republik wird in diesen Tagen für „Kinderhilfe“ gesammelt, wann wird das deutsche Volk so weit gereift sein, daß es erkennt, daß nur in einer großzügigen Reform unseres gesamten Schul- und Erziehungswesens die wahre Kinderhilfe liegt? Schon vor dem Kriege waren die Verhältnisse traurig, es ist das unvergängliche Verdienst Adolf Damaschkcs, in diese Tiefen unerbittlich mit der Fackel der Wahrheit hinabgeleuchtet zu haben; man lese aufmerksam den II. Abschnitt seiner Bodenreform „Die Bodenreform und die industrielle Entwicklung“ (1. Stand und Bedeutung der Wohnungsfrage!), man lese auch den historischen Abschnitt und die Ausführungen zum Weltkrieg — und man wird begreifen, wie unlösbar diese entsetzliche Wohnungsnot, deren eine Spielart, den Wohnungsmangel, wir jetzt besonders spüren, wie unlösbar diese Frage in Stadt und Land verknüpft ist mit der Herrschaft der alten Gesellschaft. Es war vor dem Kriege taktisch richtig und klug, diese Frage überparteilich zu behandeln. Es haben sich aus allen Kreisen unseres Volkes Freunde einer Bodenreform zusammengefunden; auf diese Weise sind Vorstellungen von der ungeheuren Wichtigkeit dieser Reform in alle Winkel Deutschlands gedrungen. Wer aber glaubte, auf diesem Wege entscheidende Erfolge erzielen zu können, der ist ja durch das Verhalten der maßgebenden Instanzen während des Krieges belehrt worden, daß die Bodenreform im „Wohlwollen“ der alten Gesellschaft ersticke,¹ der muß sich klar geworden sein, daß diese Probleme nur auf dem Wege des Klassen- und Wirtschaftskampfes gelöst werden können, daß allein die werdende Gesellschaft des aufsteigenden vierten Standes sie lösen wird. Wer heute noch glaubt, eine „Bodenreform“ in einem kapitalistischen Staate und einer familialen Gesellschaft grundsätzlich durchführen zu können, ist ein Träumer — und über diesen Utopismus kann den Denkenden auch nicht die Sammlung von befürwortenden Urteilen aus katholischem und evangelischem Lager, aus allen möglichen Parteien und Vereinen, aus allen Schichten der Gesellschaft hinwegtäuschen. Wenn einmal der verehrte Führer und Agitator der Bodenreformer die Augen zu-

¹ Vgl. dazu die Auseinandersetzung Helfferich-Damaschke in Nr. 20 vom 5. Dez. 1920 der „Bodenreform“, 31. Jahrgang.

macht, ist auch sein Wert dahin: nur auf der breiten Gesamtbasis einer sozialistischen Erneuerung ist Bodenreform, nur auf dieser Basis Schulreform möglich. Dennoch ist das Herausstellen eines gewissen Problems (Bodenreform, Schulreform, Lebensreform usw.) zu Zeiten taktisch nützlich und notwendig; es wird nur dann geradezu schädlich, wenn das Bewußtsein der tieferen Zusammenhänge verloren geht. Warum soll die Kraft aller derer ungenutzt bleiben, die nicht tief genug schauen, um den Zusammenhang all dieser Reformen mit der Grundreform, der Wirtschafts- und Gesellschaftsreform, zu erkennen? Wer irgendwo an einer Stelle mit Hand anzulegen bereit ist, der dient — ohne es zu wollen und zu wissen — irgendwie auch der Gesamtgestaltung. Man hindere ihn nicht daran. Nur achte man darauf, daß solche Organisation, die schlechthin Mittel sein muß, sich nicht endlich zum Selbstzweck setze: in dem Augenblick hemmt sie und muß zerschlagen werden. Es ist nicht Aufgabe solcher Sonderorganisationen, möglichst viel Stiftungsfeste zu feiern, sondern möglichst schnell überflüssig zu werden: sie sollen Nebenflüsse sein, die sich bald in den Hauptstrom der sozialistischen Revolution ergießen und damit jenes Kraft und Flutprall verstärken.

Abgesehen von dem allgemeinen Wohnungselend vordem Kriege, ungeheuer verschärft durch den Krieg und durch den unnatürlichen Frieden, wirken noch andere Umstände erschwerend. Man denke an unglückliche Ehen und Kinder aus solcher Lebensluft, man denke an uneheliche Kinder, an die besonders schlechte Lage der Witwenkinder und ähnliche Verhältnisse.

Müller-Lyer, der seine Untersuchungen über die Familie 1911 abschloß, verweist auf die Aufgaben der Gesellschaft den Kindern gegenüber. Er erinnert an Schulspeisungen: 1908 wurden in der Stadt Posen 733 Kinder mit warmem Frühstück versorgt; in Mailand erhielten alle Schulkinder ihre Beköstigung in den Schulen der Stadt; der französische Staat versorgte Kinder mit Lehr- und Lebensmitteln. In Deutschland gabs Suppenanstalten, ganztägige Kinderhorte, Kindergärten usw. Dies Verantwortungsgefühl der Allgemeinheit gegenüber dem Nachwuchs ist durch den Krieg noch gesteigert worden, die Quäterspeisungen beweisen, was bei guter Organisation zu leisten möglich ist. Die Gesellschaft nimmt sich der

verwahrlosten Kinder an und führt statt der Gefängnisse Reform- und Arbeitsschulen ein. Zwei Beispiele verdienen genauere Beachtung; Müller-Lyer berichtet über eine Erziehungsanstalt in Freville bei New York, die William George 1910 für gefährdete Kinder einrichtete nach dem Prinzip der Selbstregierung. „Es ist die ‚Republik der freien Kinder‘, die sich ganz nach dem Muster einer richtigen Republik selbst regieren, ihren eigenen Gerichtshof bilden und ihr Brot durch landwirtschaftliche und andere Arbeiten selbst verdienen. Die Erfahrung hat gezeigt, daß sich auch die widerspenstigsten Böglinge diesem trefflichen System gehorsam und mit vollem Eifer unterordnen.“ Von der bekannten „Seelenschmiede von Redhill“ ist das Resultat folgendes: „Nur ein Prozent der Kinder sind nach der Entlassung wieder gerichtlich verurteilt und 92 Prozent erlangen ehrbare Stellungen im bürgerlichen Leben. Das ist ein Prozentsatz, der weit günstiger ist, als die gewöhnliche Volksschule ihn aufweisen kann. D. h. also: die verwahrlosten, gerichtlich verurteilten Kinder werden, pädagogisch erzogen, bessere Staatsbürger als die normalen Kinder bei familialer Erziehung.“

Nehmen wir die wundervollen Erfahrungen, die der jetzt aus dem „Lindenhof“ bei Berlin verdrängte Dr. Karl Wilker mit seinen Jungen gemacht hat¹, dazu, so ergänzt und bestätigt sich die obige Schlußfolgerung. Es sei darauf verwiesen, welche prachtvollen Ergebnisse Frau Dr. Montessori mit geistig zurückgebliebenen Kindern vermittelt ihrer alle Sinne weckenden und bildenden Methode erzielt hat, und so möchte sich fast der traurige Schluß ergeben, daß für geistig schwache, für sittlich gefährdete Kinder Erziehungsmethoden von der Gesellschaft zugelassen werden, die man für normale Kinder anzuwenden sich scheut — die Ergebnisse könnten vielleicht eine zu starke Entfesselung aus alten, wünschenswerten Gebundenheiten mit sich bringen? Liegt die Sache so? Dr. Wilker ist verdrängt worden und sucht eine Stätte neuer Wirksamkeit; einen einzigen kleinen und unvollkommenen Montessori-Kindergarten hat Deutschland in Lankwitz bei Berlin, während die Montessori-Schulen in Italien, Spanien, Amerika nach Hunderten zählen.

¹ Vgl. Karl Wilker, „Fürsorgeerziehung als Lebensschulung“ (Heft 3 der „Lebensschule“, herausgeg. von Franz Hilker, Schwetschke & Sohn, 1921).

Und Deutschland rühmte sich, an der Spitze des Erziehungswesens zu marschieren!

Müller-Lyer verweist dann noch auf die Landerziehungsheime und „die geniale Schöpfung des Dr. Wynken“ in Wickersdorf. „Aber selbstverständlich hieße es, der entgegengesetzten Übertreibung verfallen, wenn man etwa den Einfluß der Eltern auf die Kindererziehung ausschalten wollte. Die Elternliebe kann durch keine auch noch so hohe Kunst ersetzt werden; vielmehr in der Verbindung der Elternfürsorge mit der Kunst des Pädagogen liegt die richtige Mitte.“

Müller-Lyer glaubt, dies Ziel in der Gestaltung eines Großhaushaltes erreichen zu können. Die gegenwärtige Erziehung hält er geradezu für ein Kulturhemmnis. „In der geistigen Kultur sind die Mehrzahl unserer Volksgenossen fast in derselben dumpfen Enge und Beschränktheit verblieben, wie im Mittelalter. Insbesondere ist die Charakterbildung, die der moderne Proletarier, Bauer und auch der Durchschnittsbürger, kurz die große Masse des Volkes, erhält, kaum besser, ja vielleicht eher schlechter als die eines Bantunegers oder eines Eskimo. Und die Ursache dieser bedauerlichen Rückständigkeit ist zum großen Teil die familiäre Erziehung, die auf uralter und beinahe barbarischer Tradition beruht.“

Wir dürfen diesen Zeugnissen von Männern, die von hoher Warte aus Zeiten und Epochen übersehen, die tief schürfend, innerste und geheimste Zusammenhänge bloßlegten, das Wort eines Pädagogen anreihen, der seine Lebenskraft an weithin sichtbarer Stelle einsetzte und verzehrte, um schließlich an den Widerständen der Bürgerlichkeit innerlich zu verbluten; Kerschensteiner sagt: „Als ich vor 25 Jahren mein Amt antrat, da tat ich es mit dem Willen, langsam die Schule umzuwandeln in eine Stätte der Charakterbildung durch tägliche, stündlich aus dem Innern des Bög-
lings gewollte Arbeit. Und als ich sah, daß der Arbeitsgedanke allein ebensowenig sozial empfindende wie sittlich wollende Menschen schafft wie die alte Buchschule, da verband ich mit dem Arbeitsgedanken die Gemeinschaftsidee, und heute weiß ich, daß auch beide noch nicht genügen, wenn nicht eine systematische moralische Unterweisung bzw. tägliche Besprechung des Gemein-“

A. J.
2. J.
3. J.

schaftslebens hinzukommt, welche die sittlichen Begriffe klärt und zu erlebten Maximen des Handelns führt.“

Wir wiederholen kurz: es formulierten

Marx: die Erziehung der Zukunft verbindet produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik;

das Erfurter Programm: die für und durch die Gesellschaft betriebene Produktion macht aus dem Großbetrieb Quelle allseitiger Vervollkommnung;

Rautsky: Bildung ist Ware geworden. Arbeit und Leben ist für den Proletarier zweierlei. Befreiung von Arbeit gibt erst Freiheit des Lebens;

Engels: Vergesellschaftung der Menschen ergibt auch Vergesellschaftung der Jugenderziehung, Arbeit und Erziehung gehören selbstverständlich zusammen;

Müller-Lyer: statt familialer Erziehung pädagogische; es fehlt dem Haus an Zeit, Fähigkeit, Gemeinschaftsleben, Platz, Licht, Luft; die Gesellschaft muß die körperliche Pflege, die Entwicklung des Verantwortungsgefühls von sich aus betreiben; geschieht das, so ergeben sich bei Fürsorgezöglingen bessere Resultate als bei „normalen Kindern“; die Ursachen unserer kulturellen Rückständigkeit liegen großen Teils in der Familienerziehung;

Kerschensteiner: zur Arbeit und zur Gemeinschaft komme die Weckung des sittlichen Bewußtseins hinzu.

Im vollen Bewußtsein dieser Zusammenhänge: einerseits ideologisch bestimmt von den Ideen Goethes, Pestalozzis und Fichtes, andererseits soziologisch orientiert an den Forschungen der oben erwähnten Männer hat der „Bund entschiedener Schulreformer“ (gegründet 1919) es sich zur Aufgabe gesetzt, aus der werdenden Gesellschaft heraus das Bild der Zukunftsschule ideell zunächst zu gestalten. Er ist sich völlig bewußt, daß die Realisierung dieser Idee von den Machtverhältnissen zwischen der alten und der aufsteigenden Gesellschaft bestimmt ist. Wir verweisen auf die drei großen öffentlichen Tagungen Herbst 1919, Ostern und Herbst 1920. Die erste Tagung im Herrenhause erhielt ihre besondere Note durch die Anwesenheit des Herrn Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und durch die Auseinandersetzung zwischen ihm und dem Vorsitzenden, Professor Paul Oestreich, eine Diskussion, die

sich dann in der Presse weiter fortsetzte. Letzten Endes handelte es sich um die Möglichkeit von Gegenwartsreformen und um den festen Willen zu ihrer Durchführung. Soll ein Minister, der sich nicht als Parteimann, sondern als Exponent des ganzen Volkes betrachtet, mit der Erkenntnis seiner Gebundenheit an die Diagonale der Kräfte, von sich aus das Kompromiß mitbringen und auf den Tisch legen und andersdenkenden Männern im Volke gar nicht erst zumuten, einen großen Schritt vorwärts zu tun, oder soll er sich als eine Kraft betrachten, die den politischen Willen des Volkes verkörpert, die so stark vorstößt, wie nur irgend möglich, bis sie von den Verhältnissen zum Stillstand gebracht wird? Im ersten Falle eine intellektuelle, mechanisch-statische Auffassung des politischen Lebens, im anderen Falle eine energetische, organisch-evolutionistische Auffassung. Mit dieser Einstellung betrachte man diese politisch höchst bedeutsame Kontroverse¹ mit dieser Einstellung lese man das ganze Material der Bundeseingaben (im „Weißbuch“ und später in den „Mitteilungen des Bundes“, beigelegt seit Ostern 1920 der „Neuen Erziehung“).

Die Ostertagung 1920, wieder im Herrenhause, schloß sich unmittelbar an die erregten Tage des Kapp-Putsches. Sie sollte dem Vorwärtsdrang der neuen Kräfte unmittelbar vor der Reichsschulkonferenz Ausdruck geben. Ihre Anregungen liegen in der „Schöpferischen Erziehung“² vor.

Es kam dann auf der Reichsschulkonferenz vom 11.—19. Juni 1920 zu dem großen Ringen der pädagogischen Kräfte Deutschlands, und dort wieder im Ausschuß für Schulaufbau zum intensivsten Kampfe. In objektiver Weise berichtet darüber Ernst Goldbeck in seinem Aufsatz „Der Aufbau des Schulwesens“ in dem vom „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ herausgegebenen Werk „Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen“³. Hier wird es ganz besonders deutlich, welche hervorragende Rolle die entschiedenen Schulreformer auf der Reichsschulkonferenz gespielt haben, nicht so sehr wegen der Sattrkraft und Beredtsamkeit ihres Führers,

¹ Nachzulesen in der „Entschiedenen Schulreform“ — Erich Reiß Verlag 1920, S. 1—9 und im „Weißbuch der Schulreform“ — Carl Curtius Verlag 1920, S. 6—14.

² Verlag Gesellschaft und Erziehung 1920.

³ Quelle & Meyer 1920, S. 46 ff.

als deswegen, weil in ihnen der erzieherische Wille der werdenden Gesellschaft zu Worte kam.

In ganz klarer Formulierung stellte dann die Oktobertagung der entschiedenen Schulreformer 1920 in Lankwiz das Grundthema mit dem Lösungswort: Produktionschule! Auch diese Tagung ist in programmatischer Form im Buchhandel erschienen (Verlag für Sozialwissenschaft) unter dem Titel „Zur Produktionschule“¹. In all diesen Werken, dazu in kleinen Broschüren (Franz Müller, Paul Oestreich, Ilse Müller-Oestreich „Produktionsgemeinschaft und Einheitschule“, R. M. Grunwald „Für die neue Schule“) ist der Gedanke der werdenden Schule durchgearbeitet, besonders in den beiden Schriftenreihen „Die Lebenschule“ und „Die Praxis der entschiedenen Schulreform“. Nicht etwa im Sinne eines starren Systems oder eines neuen Dogmas, sondern in der völligen Freiheit suchender Menschen, in denen der Zeitwille bewußt wird. Wir halten gerade diese Arbeiten für soziologisch wichtig — ähnlich wie bei der Struktur der Jugend, wo gerade die bürgerliche Jugend zum Wetterglas der Zeiten wurde — weil in ihnen lauter Männer und Frauen zu Worte kommen, die dem bürgerlichen Milieu entstammen und die in sich die ungeheuer schwere Aufgabe vollbringen, in Selbsterziehung sich umzuformen, die Ideologismen, unter denen sie aufwachsen, zu zerschlagen und das neue Leben, das sie in sich wie im Volke pochen fühlen, zu gestalten. In jedem dieser Menschen vollzieht sich der Kampf der Zeitalter in ganz besonderem Maße, oft ist die Erkenntnis dem Vermögen, dementsprechend zu handeln, weit vorausgeeilt. Wenn aus solchen Menschen, die bewußt die Tragik dieses Zustandes auf sich nehmen, neue Einsichten und Kräfte wachsen, so liegt hier wieder die Zeugungskraft einer neuen Gesellschaft vor, und es gilt nun festzustellen, nach welchem Ziele sich diese Kräfte bewegen.

Wir können aus den bisherigen Darlegungen schon folgende Grundtatsachen für die neue Schule festlegen: sie gestalte sich nach dem Arbeitsgedanken — nicht nur in der Einengung, wie die Reichsverfassung ihn enthält (auch eine Etappe auf dem Siegeszug der

¹ Als Herausgeber aller drei Tagungsbücher zeichnet Paul Oestreich, als Herausgeber des Weißbuches Siegfried Kawerau.

sozialistischen Schule) als „Arbeitsunterricht“ (Artikel 148, Absatz 3), sondern in der doppelten Weise einer Methode des gemeinsamen Erarbeitens von Ergebnissen und dann einer Ausbildung der Hand in praktischer, werteschaffender Betätigung (Werkunterricht). Die unselige Spaltung nach Kopf- und Handarbeit kann nur überwunden werden, wenn schon in der Erziehung beide Fähigkeiten bei jedem einzelnen zu ihrem Recht kommen, gepflegt werden und keiner unterschiedlichen Bewertung unterliegen. Deshalb darf diese Werttätigkeit nicht Handfertigkeit im Sinne der Philanthropen oder moderner Kindergärten und Pensionate sein, sondern muß eingestellt sein auf wirtschaftlich produktive Leistung. Selbstverständlich darf keine Arbeit getan werden, die pädagogisch zu beanstanden ist¹.

Wir sahen schon bei der Analyse der Jugendbewegung, wie die Leiber unserer Volksgenossen, wie die Frauen und die Jugend gemeinsam mit dem Siegeslauf des Proletariats zu neuen Kräften, zu neuem Leben gelangen, befreit von der Zwecksetzung und Profitnutzung der kapitalistischen Gesellschaft. So muß die neue Schule ein neues Recht des Körpers, ein neues Recht der Frau und der Gemeinschaft der beiden Geschlechter, so muß sie ein neues Recht der Jugend zur Darstellung bringen. Sie sei eine Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft. Sie ersetze die Leistung der Familie durch höhere Leistung der Schulgemeinde, ohne doch die Tätigkeit der Familie auszuschalten; man mute der Familie nur das zu, was sie wirklich noch zu vollbringen imstande ist. Sie führe vom Buchwissen fort, hinein ins wirkliche Leben. Und ehe man die Kinder der Kompliziertheit unseres Lebens überliefert, mache man sie vertraut mit den typischen Erscheinungen des Lebens, mit seinen Grundkräften durch soziologische Einstellung. Die neue Schule gebe den Kindern Raum an Luft, Licht, Sonne, an Natur und Erdgefühl, befreie sie aus der drückenden Enge der großstädtischen Zementhöhlen. Und schließlich vermittele die neue Schule der Jugend eine neue Weltanschauung, eine neue Religion und Ethik.

Negativ aber kann gesagt werden, die neue Schule meide jede Festlegung auf irgendwelche kastenartige Abgrenzung und Ein-

¹ Vgl. die antithetische Darstellung der alten und der neuen Erziehung in der Disposition des Verf.: „Erziehung in der Produktionsschule“ („Zur Produktionsschule“, S. 29/30).

teilung, denn sie ist die Schule des einen Volkes und keiner Klasse im Volke. Und alle Absonderungen, alle Stränge — vertikal oder horizontal — schaffen neue Trennungen. Keine „Aufbau“schulen und kein „Deutsches Gymnasium“, keine Gruppierungen von außen her. Einzig von innen her, aus der Notwendigkeit der Entwicklung des Jugendlichen, dürfen Gesichtspunkte zur Gruppierung innerhalb der Gemeinschaft gewonnen werden.

Und damit sind wir an der wichtigen Frage der „Zielfestsetzung“ angekommen. Können wir so, wie wir es früher zwanglos für die verschiedenen Abschnitte der deutschen Erziehungsgeschichte tun konnten, können wir so mit einem Begriff, mit einem Ideal — wie seinerzeit dem des Weltmannes, wie dem des preußischen Christen — können wir mit einem solchen Zielwort angeben, nach welchem Vorbild hin erzogen werden soll? Wir könnten es vielleicht, es würde aber so allgemein ausfallen, daß nur eine leere Begriffsschablone bliebe, oder es würde so differenziert gegeben werden müssen, daß kein Allgemeinbegriff mehr bliebe.

Wir glauben, daß solche teleologische Erziehung nur möglich gewesen ist, solange der Klassenstaat bestimmte Sorten Menschen auf dazu geeigneten Anstalten züchtete. Die alte Gesellschaft erzog sich die Mitglieder ihrer Schicht auf der „höheren“ Schule; brauchte sie Beamte, wurden die Kinder aufs Gymnasium geschickt, brauchte sie Ingenieure, Kaufleute, Industrielle, so kam die Oberrealschule in Frage. War man sich nicht klar und fürchtete man eine Entscheidung, so bot sich das Realgymnasium als beliebte Kompromißschule und schwerste Belastung der Jugend hilfsbereit an.

Lange hatte die alte Gesellschaft an der einen Schule, am Gymnasium, festgehalten. Es war die unbestrittene Vorherrschaft des Beamtentums. Die neuen Schichten im Bürgertum forderten ihr Recht und erzwangen eigene Differenzierungen ihren Wünschen gemäß (Realgymnasium, Oberrealschule), das gesamte höhere Schulwesen aber schloß sich desto hermetischer gegen Zugluft vom Volke her ab. Die Volksschule hatte nur ein negatives Ideal: nicht zu klug, nicht zu selbstbewußt, nicht zu energisch — zur Ausbeutung geeignet. Die höhere Schule hatte ihre positiven Ideale: Entfaltung rücksichtslosen Strebertums — als Ausbeuter geeignet. Die Maske war patriotisch und religiös, humanistisch und liberal.

Da wir auf solche Masken verzichten, da wir die neue Ideologie erst bauen, da wir die Beweglichkeit und das Suchen zum Prinzip haben und also keine Ideologismen und keine Dogmatik fürchten, können wir dieser Einkleidung grundsätzlich entbehren, denn wir bekämpfen jederlei Ausbeutung und reißen jederlei Larven frommer oder nationaler Art solchem Treiben vom Antlitz.

Wir könnten vielleicht sagen: unser Ziel ist der Mensch, der schöpferische Mensch — ist das ein Ziel? Ist das nicht ein Weg — schöpferisch? Haben wir überhaupt ein Ziel? Wir kennen Etappen: den Deutschen, den Europäer, den Menschen. Können wir ein Ziel haben, wir, die wir ins Unendliche schreiten?

Und so formulieren wir: Erziehung ist Fortpflanzung der Gesellschaft. Im Einzelfalle: Erziehung ist Unterstützung des Jugendlichen in der Selbstentfaltung des verantwortungsbewußten, entscheidungsbereiten und tatfrohen Menschen im Rahmen der Lebensgemeinschaft. Sie erfüllt ihre Aufgabe um so vollkommener, je schneller sie überflüssig wird.

Was heißt denn „Lebensgemeinschaft“? Lebensgemeinschaft ist die Gemeinschaft des Volkes, im weiteren Sinne der Menschheit, ohne Rücksicht auf Abstammung, Geschlecht, Konfession, Beruf, Einkommen, unter Beseitigung der heute oft schon früh ausgeprägten Differenzierung bei günstigerer Lebenshaltung des einen Volksteiles auf Kosten des anderen. Lebensgemeinschaft meint aber nicht nur eine Zusammenführung von möglichst gleich bedingten Individuen, sie meint eine wirkliche Gemeinschaft, d. h. eine innerlich verbundene, der echten Familie entsprechende Schar, sie meint eine solche Schar im wahren Leben und im Hinblick aufs Leben. Jetzt kann der, dem die „konfessionelle“ Erziehung am Herzen liegt, vielleicht behaupten: „Ja, in der Konfession liegt die wahre Lebensgemeinschaft. Wir müssen die Kinder gerade von früh auf in die konfessionelle Gemeinschaft stellen, damit sie in die Gemeinschaft der Gläubigen hineinwachsen und zur Seligkeit gelangen, die mehr ist als alle Fähigkeit zum Verstehen anderer Glaubensrichtungen.“ Wer so denkt, daß die Konfession die wahre Lebensmutter ist, der verleugnet sein Volk, der zerreißt es in Stücke und behauptet, dem gleichkonfessionellen Franzosen, Polen, Chinesen, Neger näher zu stehen als dem anderskonfessionellen Nachbarn, der mit ihm

die gleiche Sprache spricht; ja vielleicht näher als zu Vater und Mutter, Bruder und Schwester, Gatte und Freund, wofern sie anders in religiösen Dingen denken als er. Aber noch ärger scheint uns das andere zu sein: er kennt nur die Gemeinschaft der Gläubigen gleichen dogmatischen Bekenntnisses, er weiß nicht, daß es „Gläubige“ in allen Lagern gibt, er straft Christus Lügen, der da sagt „In meines Vaters Hause sind viele Wohnungen“. Und so verfühlt sich der Konfessionelle an dem Sinn aller Religionen, an der Ehrfurcht¹. Ehrfurcht ist nicht möglich, wenn ich von vornherein mit dem überheblichen Standpunkt, im Alleinbesitz der seligmachenden Wahrheit zu sein, an den Bruder herantrete. Das ist vielmehr jene gefährliche, oft „christlich“ genannte Nachsicht, die den anderen als das „verlorene Schaf“ betrachtet, das hoffentlich auch noch einmal zur eigenen, als unfehlbar empfundenen Einsicht gelangen wird. Keine Gesinnung ist schamloser und brutaler als diese, welkenweit entfernt von jeglicher Ehrfurcht.

Damit die Einheitschule sich wahrhaft dem Rahmen der Lebensgemeinschaft einfüge, werde sie Kulturmittelpunkt des ganzen Bezirks. Sie beobachte und behüte alle Kinder von der Geburt an bis zur eigenen Lebensgestaltung der Herangewachsenen, sie sorge auch für die Eltern, soweit es für die Kinder notwendig ist (Mütterfiedlung, Arbeitsvermittlung, Berufsberatung, Elternschule). So allein entspricht sie der Volksgemeinschaft und hält die Kinder von jeder frühzeitigen Sonderung fern, so wird sie die soziale Schule und damit die Trägerin der Menschheitsreligion der Zukunft. Jede der heute bestehenden Konfessionen möge es sich gesagt sein lassen: sie werden nur in dem Maße weiterbestehen, als sie in der Lage sind, sich restlos sozial einzustellen. Und es ist nicht damit getan, sich das Wörtchen „sozial“ irgendwo anzuflicken und Kongresse abzuhalten, während die gesamte Institution einen ausgesprochenen Parteicharakter politischer Art behält, während die Kirchen und die Pfarrstellen als Reservat einer Gesellschaftsschicht gelten. Und es ist auch nicht damit getan, die soziale Arbeit auf die Kreise der eigenen Konfession zu beschränken. Wahrhaft so-

¹ Vgl. die Aufsätze des Verfassers „Die neue Schule aus dem Geiste der Religion“ (Zeitschrift für soziale Pädagogik, Heft 3, 1920) und „Überkonfessionelle Erziehung“ (Volksbote für Pommern, N. 256 vom 2. November 1920).

ziale Gesinnung verträgt keine politische, konfessionelle, Stamm- oder Familien-Beengung.

Die soziale Aufgabe der Einheitschule geht aber noch weiter: sie pflege und werte in gleicher Weise körperliche und geistige Arbeit, wobei das Wörtchen „gleich“ nicht quantitativ, sondern qualitativ gemeint ist. Dadurch wird sie die unselige Kluft überbrücken, die heute noch unser Volk, schlimmer als durch Konfessionen, spaltet, und dadurch wird sie die Religion der Zukunft im ganzen Volke Wurzel schlagen lassen, denn es gibt keine Religion der Zukunft, die ihrem Wesen nach nicht eine Religion der Arbeit ist. Erst aus der Heiligung der Hände und Leiber kommt die Heiligung der Geister und Herzen, getrennt sind Leiber und Geister dem Schmutz oder der Eitelkeit verfallen. Im Sinne einer solchen Heiligung ist auch das Triebleben¹ der Kinder in Zukunft ganz anders zu pflegen: Sinnlichkeit und Sittlichkeit, Neigung und Pflicht sind zu vermählen. Knaben und Mädchen sind gemeinschaftlich zu erziehen. Das ist nicht gleichbedeutend mit gemeinsamem Unterricht. Hier walte die Freiheit der Wahl und des Bedürfnisses. Aber in beiden Geschlechtern gründe sich tief die Ehrfurcht vor dem anderen, jene Ehrfurcht, die eigenes Begehren emporläutert zu rhythmischer Bewegtheit im Rahmen der Gemeinschaft. Und rhythmischer Dienst wird von wahrer Religion nie entbehrt werden können, sobald sie eine Religion des Volkes sein will.

So wird sich die Einheitschule der Zukunft nicht wie bisher mit chinesischer Mauer vom Leben absperren, sondern wird ihre Tore weit aufmachen für alle typischen Erscheinungen des Lebens. Landwirtschaft, Gartenbau und Viehzucht werden die Kinder anders als bisher mit dem Boden und den elementaren Grundlagen unseres Daseins verbinden, werden sie tiefer denn heute in unser bestes Volkstum verwurzeln; Handwerk und Kunstgewerbe werden gepflegt und damit die Voraussetzungen wahrer Kunst und Kunstübung geschaffen; die physikalischen, chemischen, technischen Elemente der modernen Industrie geben den Kindern die notwendige Einstellung auf die Aufgaben der Volkswirtschaft vom praktisch-technischen und vom weltwirtschaftlichen Standpunkt aus;

¹ Vgl. den Aufsatz d. Verf., „Minderwertigkeit“ im „Elternbeirat“ vom 15. April 1921.

Geldwesen, Gericht und Verwaltung üben Treue im kleinen, Gerechtigkeit und Sorgfalt.

Diese Aufgaben sind allen Kindern unseres Volkes gemeinsam, und es wäre ein Verbrechen an der Seele unseres Volkes, wenn hier, wo Stand und Herkommen, Abstammung und Geschlecht keine Rolle mehr spielen, konfessionelle Schranken bleiben sollten. Alle die eben besprochenen Aufgaben sind weder katholisch, noch evangelisch, noch jüdisch oder sonstwie konfessionell. Es sind aber Aufgaben des einen Volkes. Erziehungsaufgaben zu einer Gemeinschaft. Und wenn nun ferner auf der Einheitschule eine Orientierung über den gegenwärtigen Zustand der allgemeinen Lebensgemeinschaft sowie eine Einführung in die Entstehung gegeben wird, dann sind auch diese geistigen Aufgaben frei von konfessioneller Gebundenheit.

Der junge Mensch soll zur Selbständigkeit im Denken und Urteilen geführt werden: er soll durch Arbeit in bestimmten Gebieten so heimisch werden, daß er in ihnen nicht mehr bereitwilliger Ge- und Verbraucher gegebener Überlieferung, Anschauung und Übung, sondern seiner selbst sicherer schöpferischer Gestalter und Meister wird. Von da aus allein kann er zu dem Verpflichtungsgefühl kommen, in selbständigem Urteilen und Handeln zur näheren Umgebung zu Volk, Staat und Menschheit Stellung zu nehmen. Die Voraussetzung dazu ist, daß dem jungen Menschen schon früh selbständige Aufgaben gestellt werden, an denen er — immer im Hinblick auf die Gemeinschaft — schon in den ersten Jahren Willen und Kraft zum Entschluß erprobe. So wird wissenschaftliches und praktisches Können als Höchstentfaltung des eigenen Wertes zur Erhöhung des Gemeinschaftswertes verarbeitet werden.

Bei dieser Umschreibung unseres Erziehungsweges und Zieles werden wir auf den Widerspruch bestimmter konfessionell orientierter Kreise stoßen. Sie werden sagen: „Das ist alles ganz schön und gut, wenn wir ‚Ideal‘-Menschen hätten. Der Mensch ist aber von Natur böse, er kann nur mit strenger Zucht, geleitet von Autoritäten, zum nützlichen Glied der Gemeinde und Gemeinschaft erwachsen. Wir wünschen dies „selbständige“ Urteilen und Handeln gar nicht.“ Hier klappt ganz gewiß ein Unterschied der Weltanschauung. Aber selbst vom Standpunkt der Autorität aus, die dem Menschen nun einmal notwendig sei, ist doch die Frage aufzuwerfen, ob

denn nicht dem Freischweifen der Individualität, dem Rücksichtslos-Eigenwilligen der sich selbst vergottenden Persönlichkeit eine Schranke gesetzt ist dadurch, daß wir die Erziehung im Rahmen der Gemeinschaft, die Erziehung durch die Gemeinschaft wollen? Wir glauben, auch der Gehorsam der katholischen Kirche, so sehr er vielleicht in der Praxis als Gebundenheit an die oder jene Person erscheint, an die oder jene Autorität der Gegenwart oder Vergangenheit, ist letzten Endes als Fügung in die Gemeinschaft gedacht. Und so bedarf er nicht der konfessionellen Autorität, zumal wenn die Gemeinschaft der Gläubigen nicht so eng gefaßt wird. Gläubige finden sich überall, wo wahre Menschen sind. Darum meinen wir in all unserer Erziehung stets den Menschen. Und so ist die Grundstimmung der Zukunftsschule sittlich-sozial, denn sozial handeln und sittlich handeln ist das gleiche. Die Krönung des Schullebens wird die Feier sein, d. h. entweder die schöpferische Gestaltung oder die Bereitschaft zu künstlerischem Erlebnis¹. Sie erwächst organisch aus Einfühlung und Selbstbestimmung (Pausen, „zwecklose“ Stunden zur Sammlung usw.). Und die Harmonie der neuen Schule ist Religion, d. h. Ehrfurcht. =

Alle diese rein menschlichen Dinge vertragen nach unserer Meinung keine Mechanisierung zu Unterrichtsfächern, zu Terminleistungen usw. Das ist bisher der Tod aller wahren Sittlichkeit, aller echten Religion gewesen. Religion wirkt die schwingende innere Harmonie in der Gemeinschaft, wirkt das Beispiel des Erzieher-Führers. Laßt uns Religion leben, statt unterrichten! X

Und dennoch muß auch hier die Freiheit gewahrt bleiben. Unser Erziehungsplan läßt einen Wochentag frei vom Unterricht. An fünf Wochentagen ist nach unserer Meinung im Minimalunterricht und in den Wahlkursen in geistiger wie körperlicher Arbeit, unter abwechslungsreicher Einteilung des Tages vom Morgen bis zum Spätnachmittag Zeit genug zur Erprobung der jungen Menschen. Der sechste Tag soll frei sein für die freie Tätigkeit, für Feier und Freundschaft, für Wandern und Einkehr. Hier mag auch, solange wir noch konfessionelle Gruppierungen haben, Raum sein für Unterricht in dogmatischen Sonderanschauungen; wir sind der festen prakt. ||

¹ Vgl. Franz Hiltner, „Jugendfeiern“ (Heft 1 der „Lebensschule“, Schwetschke u. Sohn, 1921).

Überzeugung, daß solche gelegentliche Sonderung keinen Schaden für die Gemeinschaft bringen wird. Das Gemeinsame der fünf Wochentage in Arbeit und Freude wird so stark sein, daß alle Versuche, dann etwa künstliche Schranken zwischen Auserwählten und Irrenden errichten zu wollen, an der Tatsache der inneren Verbundenheit scheitern müssen. Der Sonntag wird frei sein für die Familie und ihre Wünsche. Auch hier kann religiöses Sondergut liebevolle Pflege finden. Bis einst die Zeit kommt, wo die eine über alle Konfessionen hinauswachsende Religion des ganzen Volkes, der ganzen Menschheit alle heute so gespaltenen und feindlichen Kreise unseres Volkes sowie der ganzen Menschheit eine zu wahrer Brüder- und Schwesterlichkeit.

Wir haben in diesen grundlegenden Ausführungen gleichzeitig mit der Gefahr abgerechnet, die in der weiteren Ausbildung des konfessionellen Schulwesens liegt. Unter den Mantel der Konfession flüchtet sich das bankerotte Bürgertum, mit dem Feldgeschrei „Religion“ führt es seinen Existenzkampf. Die ganze Kraft der Denktätigkeit, der Handlungsfeigheit verbindet sich mit dieser Losung, letzten Endes die verzweifelte Angst des kleinen Bourgeois um seine Rente. Ist es doch die katholische Kirche in besonderem Maße, die den Begriff des Privateigentums mit religiöser Weihe umkleidet hat, die den Sozialismus für eine „pestis“, für eine Seuche erklärt. Und bezeichnend für die taktische Geschicklichkeit der katholischen Kirche ist doch folgende Tatsache: auf der Reichsschulkonferenz fand der hier entwickelte Aufbau warmes Interesse, warme Unterstützung bei den Ursulinerinnen. Fast hätte die Welt das groteske Schauspiel erlebt, daß eine vorsichtige Formulierung unseres Planes eine Mehrheit von Sozialisten, Kommunisten und Katholiken im Ausschuß gefunden hätte — wenn es nicht schon zu spät gewesen wäre, da man bereits in der Abstimmung war. Nichts kennzeichnet besser den feinen Instinkt der katholischen Kirche, die — ganz anders als die evangelische Kirche — eine Witterung ohnegleichen für künftige Probleme hat. Mit der Tatsache einer konfessionellen Ergreifung unseres Planes wäre er in seiner grandiosen überkonfessionellen Wirkung vereitelt worden. Man vergleiche mit dieser epochalen Einstellung der ultramontanen Politik jene andere „großzügige“ Reform, die das Konsistorium in Brandenburg ver-

anlaßte: jeder Pfarrer sollte einen Zettelkatalog seiner Gemeindeglieder anlegen, und bei Wegzug solle der betreffende Zettel dem Pfarrer der neuen Gemeinde übersandt werden. Auf diesen Zetteln sind die Personalien verzeichnet, sie sind in 4 verschiedenen Farben für konfessionelle Ehekreuzungen angelegt — auch mit Angaben über Wohlgesinntheit? über Trauung mit und ohne Kranz? über Parteiangehörigkeit? So arbeitet die evangelische Kirche in Zeiten, wo es sich um grundsätzlichen Neubau aus dem Geiste der Liebe handelt, und sträubt sich mit Händen und Füßen gegen die Trennung vom Staate, anstatt diese Lösung als einzige Möglichkeit einer Rettung zu begrüßen. In diesen geheimen und offenen Versuchen, die Menschheit von neuem und endgültig konfessionell zu zerreißen, liegt die letzte große Gefahr der Zukunftsschule: unter dieser Fahne wird der letzte Kampf zwischen alter und neuer Gesellschaft ausgekämpft. Und die Zukunftsschule wird nur dann siegreich bleiben, wenn sie nicht die in ihr ruhende Kraft der Überzeugung zu Vergewaltigungen mißbraucht.

Ehe wir zur Erörterung der Einzelheiten in der Zukunftsschule kommen, wäre noch eine grundsätzliche Bemerkung über den Unterrichtsstoff und die Unterrichtsmethode zu machen. Welche Bedeutung hat überhaupt der Unterricht? Eine doppelte: er ist Hilfsmittel der Erziehung zur Erkenntnis der allgemeinen Lebensgemeinschaft und zur Einordnung in diese, er ist darüber hinaus Hilfsmittel eigener Lebensgestaltung im Rahmen einer besonderen, engeren Gemeinschaft (Hilfsmittel für den Beruf). Die Grenze ist nicht scharf zu ziehen, beiden Aufgaben muß die Erziehung in der Zukunftsschule gerecht werden.

Es handelt sich also zunächst um die Erkenntnis der allgemeinen Lebensgemeinschaft und um die Einordnung in diese. Aus solcher Einstellung bestimmt sich der Unterrichtsstoff: man gebe eine Orientierung über den gegenwärtigen Zustand der allgemeinen Lebensgemeinschaft, man gebe auch eine Einführung in ihre Entstehung. Das heißt: man gebe einen Überblick über die Entwicklung und gegenwärtige Lage der Menschheits- und Volkskultur. Und dazu wende man folgende Methode an: das Kind muß — immer entsprechend der eigenen biogenetischen Stufe — das Ganze der Entwicklung kurz nacherleben. Die so gewonnene Erkenntnis ist

nichts Angelerntes, sondern etwas Nach- und Miterlebtes. Man hüte sich, nur vom Innenerleben des Kindes zehren zu wollen, das könnte eine Anreizung zu seelischer Schamlosigkeit bedeuten. Der versuchsweise — dem Alter angemessen — an das Kind herangebrachte Stoff objektiver Art wird zum Erlebnis werden, wenn er organisch der Lebenswelt des Kindes entspricht. Dabei müssen Kopf- und Handarbeit sich gegenseitig befruchten und ergänzen, in beiden Fällen ist der Weg in der solidarischen Arbeit zusammengehöriger Gruppen zu gehen. So wird die Einordnung in die Lebensgemeinschaft von Anfang an Grundvoraussetzung aller Betätigung. Eine solche Einbeziehung in kleine Arbeitsgemeinschaften bedarf der Ergänzung durch Einfügung dieser Gruppen in den Rahmen des Ganzen: die allgemeine gemeinsame Lebensführung vervollständigt den Charakter eines Lebensunterrichts im weitesten Sinne; gemeinsame Mahlzeiten, Spiele, Feiern, Wanderungen geben immer wieder den großen Rahmen, innerhalb dessen die Einzelgliederungen allein ihr Recht und ihre Kraft haben. Das bedingt natürlich eine Ausdehnung der Schulzeit vom frühen Morgen bis zum Spätnachmittag, jedesfalls für die älteren Kinder. Wie die Dinge sich im einzelnen zu gestalten haben, wird jetzt näher zu erörtern sein.

Wir sagten schon früher, daß die Zukunftsschule der kulturelle Mittelpunkt eines ganzen festen Bezirkes sein muß. Das wird bei kleinen und mittleren Städten sich ohne weiteres ermöglichen lassen, da ja immer die Verbindung mit Gartenanlagen, mit Wald, Acker usw. gesucht werden muß. Für die größeren Städte ergeben sich da besondere Schwierigkeiten. Wieder muß aber die Frage der Zukunftsschule im Zusammenhang mit den anderen großen Fragen der werdenden Gesellschaft behandelt werden. Die Erhaltung der großen Städte, die in gewissem Grade unentbehrlich sind, wird nur möglich bleiben, wenn sie in hohem Maße Selbstversorger an Obst und Gemüse werden. Dem kommt die Verwertbarkeit der großen Massen kostbarer Fäkalien aus den Großstädten entgegen. Jede Großstadt muß also mit einem breiten Ring von Obst- und Gemüsegärten in Gemeinwirtschaft umgeben werden müssen. Leberrecht Migge („Das grüne Manifest“) hat diese Gedanken nach ihrer technischen Durchführbarkeit hin ausgearbeitet. In diesen Ring

müssen die Zukunftsschulen hineingelegt werden. Natürlich kann das nur im Rahmen einer durchgreifenden Bodenreform, einer Sozialisierung des Bodens erfolgen. Aus der Steinhölle der Großstädte bringen jeden Morgen Schulzüge der Hoch- und Untergrundbahn (vgl. die Charlottenburger Waldschule), der Elektrischen, Autoomnibusse usw. die Kinder an die Peripherie, in ihre Bezirksschule. Gelegentlich wird auch Terrain innerhalb der Stadt: Schrebergärten an der Bahn, Exerzierplätze, Privatgärten usw. zu verwerten sein. Im Sommer könnte auch an ein Übernachten schwächlicher Kinder in Liegehallen draußen in der guten Luft gedacht werden.

In dieser Bezirksschule wird über alle neugeborenen Kinder des Bezirkes Liste geführt, die Säuglinge werden sofort betreut, wenn notwendig, in Krippen gegeben. Für uneheliche Mütter sind in diesem Gartengürtel Mütterfiedlungen nach den Erfahrungen von Schwester Lotte Moeller anzulegen. Den Eltern, besonders den Müttern, vermitteln die Bezirksschulen unter Umständen Arbeitsgelegenheit, vielleicht im Rahmen der Schulgemeinschaft. Der Schularzt hat auch schon die Verpflichtung, sich um diese künftigen Mitglieder der Schulgemeinde zu kümmern. Obligatorische Kinderergärten nehmen sich der sprechenden Kleinkinder an. Aus einer Synthese der Gedanken von Fröbel und Frau Dr. Montessori ist die methodische Behandlung solcher Kinder zu gewinnen. Sie sind vor der verfälschenden, spielerischen, heute üblichen Beschäftigungsweise in den Kinderergärten zu bewahren. Die Kinder spielen am besten unter sich und mit den einfachsten Dingen, dabei entwickeln sich ihre Sinne am schönsten. Kleine Pflichten (Blumepflege, Tierpflege, eigenes An- und Ausziehen mit Unterstützung der Unbehilflichen und Kleinsten, Abwaschen, Essenausteilen usw. usw.) bilden früh das Verantwortungs- und Gemeinschaftsgefühl. Die freie schöpferische Betätigung ist nicht zu hemmen, wie es in der Montessori-Methode bisweilen geschieht; auch die Phantasie komme zu ihrem Recht. Märchen, in der richtigen Weise dargeboten, entsprechen durchaus der biogenetischen Stufe des Kleinkindes, wobei unter Umständen jenes Prinzip beachtet werden muß, was wir immer wieder anwenden sollten: es soll hindurchschimmern, was Ewigkeitsgehalt, was vergängliche Form; es soll geahnt werden, daß auch andere Einstellungen möglich sind. Stellt

sich der Erwachsene restlos auf den Standpunkt des Kindes, dann übt er damit eine Unwahrhaftigkeit gegen sich selber und hält unter Umständen das Kind auf einer Entwicklungsstufe fest, die es selber bereits im Begriff ist zu verlassen. Warum soll dem Kinde nicht angedeutet werden, daß im Rottkäppchenmärchen uralte Anschauung vom Kampfe kosmischer Gewalten steckt? Daß jeden Abend die Sonne vom Wolfsdrachen, von der Dunkelheit, verschlungen wird und jeden Morgen sich in strahlendem Glanze neu erhebt? Nicht im Sinne rationaler Verflachung, sondern im Sinne tieferer Erfassung und einer wünschenswerten Beweglichkeit gegenüber der Einkleidung. Wir glauben nicht, daß bei solcher Behandlung Hemmungen im Kinde, Furchtvorstellungen usw. entstehen. Wir glauben auch nicht, daß die Beobachtung der fallenden Blätter im Herbst, der aufspringenden Knospen im Frühling, die Wahrnehmung von Blitz und Donner, von Tau, Reif, Hagel, Schnee für die Kinder weniger Märchen sei.

In dieser Gemeinschaft der Kleinen entwickelt sich die Sprache, die Ausdrucksfähigkeit als Urprinzip aller Lebensgemeinschaft. Ihre Pflege in eigenwüchsiger, volkstümlich anschaulicher, bildhafter Art steht jetzt und auch nachher im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts. Lesen und Schreiben sind erst später — etwa im 8. Lebensjahr — zu lernen; vorangehe die mündliche Beherrschung. Auch da unterscheiden wir uns von der Montessori-Methode, die den Kindern früh und mühelos das Schreiben beibringt. Nicht als ob wir glaubten, eine solche Fähigkeit könne nicht spielend, in jungen Jahren erlernt werden; sondern weil wir meinen, es sei gut und in Abkehr vom papiernen Zeitalter notwendig: erst zur Sicherheit und eigenwertigen Beherrschung des Ausdrucks zu gelangen, ehe man durch schriftliche Regulierung, durch die Einflüsse des Buchdeutsches neue Beunruhigung der Kinder eintreten läßt. Erfolgt dann aber die Erlernung der Schreibkunst, der „Recht“-Schreibung, dann verschone man in Zukunft die Kinder mit den Finessen unserer Orthographie. Auch hier — auf einem scheinbar so neutralen Gebiete — glauben wir den Kampf zweier Gesellschaftsordnungen sich abspielen zu sehen. Ist unsere durch keine menschliche Vernunft zu rechtfertigende Festsetzung der Schreibweise nicht darin begründet, daß die herrschende Gesellschaft gewisse Unter-

schiede äußerlich festhalten möchte zwischen „Bildung“ und „Unbildung, zwischen „Kopf-“ und „Hand“arbeit, zwischen Bourgeois und Proletarier? Es ist eben charakteristisch für Menschen des Kopfdrills und der überflüssigen Zeit, für Menschen des Schreibtisches und der Lebensfremdheit, daß sie sich die Mühe machen können, den Unsinn unserer Rechtschreibung zu lernen. Was im 16. und 17. Jahrhundert die Kleiderordnungen waren — nicht etwa Beschneidung sinnloser Auswüchse — sondern sorgfältige Abgrenzung der Standes- und Klassenunterschiede, das sind heute die „amtlichen“ Rechtschreibungen, das sind heute die Konventionen der Fremdwörterausprache — das sind die Kleiderordnungen des 20. Jahrhunderts, die von der Gesellschaft erzwungenen Unterscheidungsmerkmale der Klassen. Dem Germanisten Hermann Paul erlaubt die Gesellschaft, alles klein zu schreiben, dem Dichter Stefan George erlaubt sie eigene Rechtschreibung und Zeichensetzung, — man hat das Vertrauen, daß er es auch „richtig“ kann — dem Kinde streicht man dicke Fehler an, beim Erwachsenen rümpft man die Nase — „ungebildet“. Die gute Gesellschaft spricht Pari', Lond'n, Lil' und glaubt, so vollkommen „original“ zu sprechen und lächelt über London und Lille — sie ahnt nicht, wie falsch sie spricht, wenn sie „echt“ zu sein glaubt, sie ahnt nicht, wie lächerlich sie sich macht, wenn sie auch Telephong mit nasalem N spricht, um ihre „Bildung“ zu beweisen. Es ist bezeichnend, daß Völker starker demokratischer Tradition diesen Bildungsunfug nicht mitmachen: der Engländer spricht Griechisch, Lateinisch, Italienisch — englisch aus, sagt getrost „Emmelsei“, wenn er Amalfi meint und erhebt gar nicht den Anspruch auf idiomatische Aussprache. Wir haben die Einbildung, so, wie wir in den Schulen reden, so hätten Griechen, Römer, Juden gesprochen — wir sprechen diese Sprachen zwar auch in deutscher Zunge, aber wir sind stolz, auf unsere korrekte, „gebildete“ Sprechweise. Es handelt sich aber bei diesem Bildungshochmut letzten Endes um Klassenhochmut und Klassenherrschaft. Das ist eben das Erkennungszeichen der herrschenden Gesellschaft — und wir könnten diese Geheimzeichen noch in allerlei Sitten und Gewohnheiten sonstiger Art nachweisen — aber dafür dürfte auch dem widerstrebendsten Kopf ein Verständnis aufgehen, daß unsere Rechtschreibung ein Symptom der Klassenherrschaft in Rein-

kultur ist. Und so muß mit der Zukunftsschule auch die Freiheit der Schreib- und Sprechweise kommen: noch im 18. Jahrhundert herrschte die bunteste Mannigfaltigkeit phantastischer Schreibweise bei zweifellos „gebildeten“ Leuten: wie z. B. bei der Frau Rat und ihrem großen Sohne. Damals ahnte auch Deutschland noch nichts von dem Fieber hochkapitalistischer Ausbeutung und Klassenherrschaft.

Haben die Kinder etwa das siebente Lebensjahr vollendet, so treten sie in die eigentliche Bezirkseinheitsschule ein.

Mit diesen Bezirkseinheitsschulen müßte sofort begonnen werden und zwar in allgemeiner Durchführung. Das nämlich ist zu bedenken für alle die, die erst eine Erprobung in „Versuchsschulen“ wünschen: eine Versuchsschule wird heute den Haß der ganzen bürgerlichen Welt auf sich ziehen; man hat es bei manchen Schulversuchen erlebt, wie sich Feinde einschleichen, um „Material“ für Anklagen zu ergattern; was aber wichtiger ist: eine isolierte Versuchsschule kann gar kein zutreffendes Bild ergeben, eben wegen dieser Isolierung. Sie wird als eine kostspielige, ganz geistreiche Angelegenheit für experimentierende Pädagogen und wagemutige Eltern, die ihre Kinder dorthin überantworten, erscheinen, sie kann durch äußere Zufälle, durch pekuniäre Dinge scheitern und damit scheinbar die Idee begraben. In allgemeiner Durchführung wird die kommende Bezirkseinheitsschule aber eine große Verbilligung bedeuten, trotz der ersten notwendigen, heute sehr teuren Umstellungen — was wird die Gesellschaft der Zukunft an Krankenhäusern, Gefängnissen, Fürsorgeanstalten, Prostitution, Alkohol, Irren- und Idiotenanstalten, unproduktiven Menschen usw. usw. ersparen, was sich rechnerisch gar nicht ausdrücken läßt, was wird sie umgekehrt für eine Steigerung aller produktiven Kräfte, für einen Gewinn an Lebensfreude und Lebensglück einheimen, der noch weniger berechenbar ist.

Mit dem vollendeten siebenten Lebensjahre treten die Kinder also in die Bezirkseinheitsschule ein¹. Die Frage nach der Dauer

¹ Man vergleiche zu dieser Skizze die Ausführungen Paul Oestreichs in den genannten Schriften des Bundes entschiedener Schulreformer und in der Diederichschen Zeitschrift „Die Tat“, Aprilheft 1920. Auch die Thesen und das Referat Rarsens von der Reichsschulkonferenz sind heranzuziehen; die eigentliche Gestaltung des Planes ist Oestreichs Werk. Auch hier geben wir die Formulierungen teilweise wörtlich im Sinne obiger Publikationen; für Abweichungen sowie für die Gesamteinstellung bleibt der Verfasser allein verantwortlich.

der Grundschule, diese heißumstrittene, existiert für uns nicht. Jede derartige gewaltsame Einschnidung nach äußeren Gesichtspunkten ist für uns unerträglich, schafft neue Rasten und Sonderungen. Die Gesamtschule ist für uns der Rahmen für die ganze schulpflichtige Zeit; innerhalb dieses Rahmens herrsche starke und frühe Differenzierung. Was für uns den Gedanken der Grundschule mit daran anschließender Sonderung für Begabungen so unmöglich macht, ist diese sogenannte Begabtenauslese durch andere. Auf der Reichsschulkonferenz gab es im Ausschuß für Schüler und Schülerinnen die heftigsten Kämpfe zwischen der kapitalistisch orientierten Schülerauslese durch andere (William Stern) und der sozialistisch gedachten Selbstauslese (Carl Göke-Hamburg); die Selbstauslese allein kann unter den helfenden Händen psychologisch geschulter Pädagogen uns von allen von außen (d. h. von einer herrschenden Klasse) gesetzten Bindungen befreien. Die Gesichtspunkte, nach denen ich auslese, wenn ich als Psychologe und Beauftragter an die Kinder herantrete (mit Fragebogen und Experimenten aller Art) werden im tiefsten Grunde von den Wünschen und Bedürfnissen der herrschenden Klasse bestimmt sein, müssen davon bestimmt sein; und so ist die Frage der Grundschule und einer daran anschließend gedachten Verzweigung nach Begabungsgruppen für uns unannehmbar. Sind die Kinder auf 2, 3, 4 oder beliebig mehr „Grundtypen zurückzuführen? Oder hat nicht vielmehr die alte Gesellschaft bestimmte Typen nach ihren Bedürfnissen geschaffen und die Kinder dort hineingezwängt? Was haben die Kinder mit diesen Grundtypen zu schaffen? Wir aber gehen vom Kinde aus und nicht von den Wünschen einer Klasse.

Indem das Kind im Rahmen der Einheitschule an mannigfachste Aufgaben herangebracht wird, erprobt es seine Fähigkeit, erkennt es seine Begabung. Denn jedem Kinde ist das Charisma einer besonderen Gabe, einer besonderen Beanlagung mitgegeben. Und so soll jedes Kind seine Erziehung, seine Schulung haben, die ihm entsprechend ist. Scheint das zu einer namenlosen Eigenbrödelei und Individualitätsverhätschelung zu führen, so liegt die notwendige Korrektur immer in der solidarischen Bewältigung aller Aufgaben, in dem Leben für die Gemeinschaft. Wir fürchten nicht das Gespenst einer Spezialitätenzüchtung, wir glauben, daß

das oben genannte Charisma nicht gleichbedeutend mit Spezialität sei. Was wir meinen, ist vor allem die ungeheuer differenzierte Begabungshöhe bei den Kindern, die man nicht auf „Normal“-leistungen schrauben soll. Wir glauben uns also auch nicht im Widerspruch zu Kerlów-Löwenstein zu befinden, wenn er sagt¹: „Wenn man in dem Lern- und Bildungsbetrieb das Gefühl der Solidarität lebendig macht, nicht durch pathetische Mahnungen, sondern durch Gemeinschaftsarbeit, dann wird man bald finden, wie Sonderbegabungen eine ganz andere Bedeutung und wertvollere Ausbildung erfahren als in der künstlichen Auslese und Züchtung. Man sollte allerdings nicht durch scharfe Trennung der Klassen, durch jährliche Versetzungen und dergleichen mehr, den natürlichen Sonderungen, wie sie das Leben darbietet, allzu schroff entgegen treten. Die vielseitige Begabung tritt nicht bei allen gleichzeitig und in gleicher Stärke hervor; manches entwickelt sich früh, bei manchen muß man lange warten. Die zukünftige Schule wird durch eine freierliche Organisation gerade der Herausbildung der Eigenarten in der Gemeinschaft gerecht werden müssen. Verkehrt aber bleibt es immer, Einseitigkeiten züchten zu wollen. Der Mensch ist immer mehr als das einseitige Hervortreten einer Einzelbegabung. Alle menschlichen Gebrechen heilt nicht nur reine Menschlichkeit, sondern alle Höchstleistung ist im Grunde genommen höchste Gemeinschaftsarbeit. Der verhängnisvolle Abstand, der besonders im Leben der sogenannten Begabten zwischen dem Idealismus ihrer Sehnsucht und der schaffenden Alltäglichkeit ihres Wirkens sich auf tut, würde bei der Individualitätszüchtung der Tüchtigsten zu einer Katastrophe führen müssen. Drum können wir nicht der Auslese der Tüchtigsten und der Bildung von Begabtesten- und Begabtenklassen das Wort reden. In wohlgegliederter Gemeinschaftsarbeit finden wir einen weit fruchtbareren Boden für alle Sonderbegabung.“ Wir können diesen Ausführungen durchaus zustimmen, indem wir der Meinung sind, daß der Begriff des „Begabten“ in dieser Zuspitzung überhaupt ein Begriff der alten Gesellschaftsordnung ist — wofür begabt? Für die herrschende Bourgeoisie. —

¹ Sozialistische Schul- und Erziehungsfragen, S. 47/48.

Das erste Jahr in der Einheitschule müßte als ein „Übergangs“-jahr, als eine Zeit des Einlebens und Eingewöhnens gestaltet werden. Langsam setzen die Elemente des Schreibens, Lesens, Rechnens ein bei gleichzeitiger Ausbildung der Handgeschicklichkeit, bei reicher Gelegenheit zur Anschauung, zur Mitarbeit nach Lust und Wahl im Wirtschaftsbetriebe.

Die folgenden drei Unterrichtsjahre hätten eine gewisse Geschlossenheit der Durchführung. Wünschenswert wäre es, daß der Lehrer des ersten Jahres mitginge. Eine Art Klassensystem für das Allgemein-Verbindliche des Unterrichts könnte beibehalten werden. Ein gewisses Ziel könnte aufgestellt werden, zu dem hin die Kinder in diesen drei Jahren geführt werden sollen, das Tempo muß dem Lehrer überlassen bleiben, ebenso die Stoffverteilung. Der Unterricht läuft in drei parallelen Abteilungen, in denen verwandte Fächer zusammengefaßt werden: erstens die deutsch-heimatlichen Fächer, zweitens Rechnen, Zahlen, Leseunterricht und drittens die künstlerischen Fächer: Singen, Entwicklung des Formgefühls und des Körpergefühls, Elemente der Gefühlsbildung überhaupt.

Den Stoff der ersten beiden Abteilungen müßte jeder bewältigt und verarbeitet haben, ehe er weiterginge. Es finden keine Versetzungen statt, aber von Zeit zu Zeit wird die Sicherheit der gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten geprüft. Für Schüler, die zurückbleiben, muß ein besonderer Kursus sorgen; es kann sich da nur um Defekte handeln, die in medizinisch-pädagogischer Behandlung gebessert oder gehoben werden müssen. Nach Möglichkeit soll aber eine solche Sonderung vermieden werden, damit nicht aus einer Schwäche ein Makel werde. Je mehr die Kindergärten vorarbeiten, werden solche Sondergruppen überflüssig werden, da solche von der Natur benachteiligte Kinder von vornherein besonderer Pflege bedürfen. Der dritte Zweig bleibt völlig freier Betätigung nach Lust und Fähigkeit überlassen. Daneben läuft für alle freiwillige Hilfeleistung in Garten, Wirtschaft, Haushalt und Werkstätten. Zeigen sich besondere Neigungen, ist ihnen durch planvolle Anleitung entgegenzukommen. Doch soll die Freiheit des Probierens und Kennenlernens, gerade auch im Umgang mit den Älteren, völlig gewahrt bleiben. Spielen und Wandern, An-

schauung und Beobachtung vervollständigen das Bild dieser Jahre bis zum Abschluß des 11. Lebensjahres.

5. Vom fünften Schuljahr ab bilden sich Gruppen nach Begabungshöhe und Begabungsart. Wir geben das weitere Bild mit den Worten Oestreichs in dem bereits zitierten Tat-Aufsatz: „Die geistigen „Fresser“ werden in einem für eine gewisse Stundenzahl schneller vorgehenden Kurs vereinigt, der in drei Tagen dasselbe leistet wie die langsameren Schüler in fünf Tagen; es ist also ein ständiger Übergang möglich. Täglich werden früh nur drei lehrplanmäßige Stunden abgehalten. Daran schließen sich künstlerische und körperliche Übungen, Speise- und Ruhezeiten und praktische Arbeiten in Garten, Stall, Nähstube, Küche, Werkstatt usw. Auch die Schnellen, die heutigen „Bücherwürmer“, beteiligen sich an diesem Gemeinschaftsleben mit allen, zum Teil unter — nach den jeweiligen Interessen — andersartiger Gruppeneinteilung. Nicht mehr Erlesnis-, sondern Erlebnismenschen! Aller „Begabten“stolz wird im Entstehen vernichtet, da neben den großen „Erfolgen“ an einer Stelle wohl immer irgendwo ein geringerer, also eine persönliche Wertbescheidung an anderer Stelle, hergehen wird.

An fünf Wochentagen wird unterrichtet. Der sechste ist vorbehalten für die religiöse Unterweisung (nach Wunsch der Eltern und Schüler), für freie Betätigung zusammenhängender Art, für Wanderungen.

Detail
2
Von den 15 Stunden des „Minimal“unterrichts fallen zunächst etwa 8 dem Deutschen (Heimats- und Kulturkunde im weitesten Sinne, unter stetem Ausblick auf Menschheitsfragen) zu, 4 dem Rechnen, 3 dem Zeichnen und Schreiben. Die „Tempo“schüler erledigen dasselbe in drei Tagen (= 9 Stunden), an zwei Tagen haben sie den ersten Sprachunterricht (Englisch), aus dem nach einjähriger Erprobung alle entfernt werden, denen unüberwindliche Schwierigkeiten erwachsen, um in die anderen Interessentkurse überzugehen: deutsche im Sinne einer beginnenden Vertiefung in Sprache und Dichtung, geschichtliche, geographische, naturwissenschaftliche, technische. In den Minimalklassen wird „versezt“, getrennt davon in den Interessentkursen: langsame Gruppierung nach der Fachintelligenz — statt nach dem Lebensalter! Vom sechsten Schuljahr ab könnte im Minimalunterricht ein

61

induktiver, z. T. intuitiver Mathematikbetrieb (innerhalb der Rechenstundenzeit) beginnen, der später in die Behandlung der wichtigsten Mathematikkapitel überzugehen hätte (wohin in der Oberstufe z. B. die Grundlagen der Infinitesimalrechnung gehören würden), während die Mathematik in besonderer Eindringlichkeit und stofflich umfassender Behandlung in die Interessentkurse zu verweisen wäre. Im siebenten Schuljahr nähme der Minimalunterricht einfache Algebra, Physik und den ersten Geschichtsunterricht auf, ferner Erdkunde im weiteren Rahmen; im achten und neunten Chemie, Hygiene, Staatskunde, Volkswirtschaft. In die Interessentkurse, die nun allmählich (außerhalb der 15 Stunden) auch für die Langsameren („Normalen“) einsetzen müssen, würden aufgenommen: tieferes Eindringen in deutsche Sprache und Dichtung, in Geschichte, Volkswirtschaft und Staatskunde, über die Grenzen des Minimalunterrichts hinaus, Soziologie¹, eine weitere Sprache, physikalische, chemische, naturwissenschaftliche, biologische Übungen, künstlerische Fächer, Stenographie, Linearzeichnen, Maschinenschreiben, Kochen, Nähen usw. Durch die Gruppenbildung sind vielerlei Kombinationen möglich. Jedes Kind, gleichviel welchen Geschlechts, wird neben dem Minimalunterricht in den Interessentkursen, in die es strebt, in denen es sich als leistungsfähig erweist und in den damit planvoll zu verbindenden festgehalten und ausgebildet. So kommt, wenn diese Schule bis zum zehnten Schuljahr, dem vollendeten 16. Lebensjahr, also bis zur Erreichung der Pubertät, durchgeführt wird, ein deutliches Veranlagungsbild heraus, die Berufsberatung wird überhaupt erst möglich und nun auch zweckvoll. Für die Mädchen ist zwanglos nebenbei in dieser Lebensgemeinschaft die Ausbildung in Kinderpflege (in den Krippen und Horten) und Wirtschaftsführung zu erreichen: die innere Betriebsarbeit wird abwechselnd von einzelnen Gruppen durchgeführt oder doch unterstützt. Die Knaben und Mädchen erhalten, wie es bereits in einzelnen amerikanischen Anstalten geschieht, Gelegenheit, hin und wieder ihre „spezifischen“ Funktionen auszutauschen, damit beiderseits die Fähigkeit geweckt wird, sich in jede Lebenslage tätig einzustellen. Die älteren Kinder werden zeitweise als Spiel-

¹ Vgl. die Studie des Verfassers: Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts, Verlag „Neues Vaterland“, Berlin 1921.

und Arbeitsführer der jüngeren beschäftigt: Stärkung des Solidaritäts- und des Einfühlungsvermögens, stufenweiser Aufbau des Lehrens und Führens.

Die Gesamtafstalt müßte neben dem Stall-, Küchen- und Wirtschaftspersonal mindestens einen Gärtner, einen Tischler, einen Schlosser (bzw. Klempner), einen elektrotechnisch geschulten Installateur, einen Buchbinder voll beschäftigen, um die Anlagen im Hause zu überwachen, um die Reparaturen und notwendigen Neuanlagen auszuführen, die Schüler anzulernen und, soweit noch Zeit bleibt, in der Nähe zugunsten der Anstaltsklasse Arbeiten bei Privaten zu übernehmen. In vielen Fällen werden interessierte Jugendliche dabei nach kurzer Zeit so viel gelernt haben, daß sie bei einfachen Arbeiten (gegen mäßiges Entgelt) Gehilfendienste leisten können.

Mit musterhaften Betrieben und tüchtigen Meistern in nächster Nähe werden sich Vereinbarungen treffen lassen, daß Schülergruppen auch bei ihnen an einzelnen Nachmittagen in den Elementen des Berufs ausgebildet und probeweise beschäftigt werden: nur so sind Irrtümer ohne Schaden reparabel, und die folgende Berufswahl erfolgt aus der Kenntnis der Umstände und der eigenen Anlagen, nicht aus Nachahmungssucht und romantischer Phantastik.

Nach dem 16. Lebensjahre würde es sich entscheiden müssen, ob ein junger Mensch sich nun einem bestimmten praktischen oder technischen Beruf oder „wissenschaftlicher“ Ausbildung zuwendet. Der Übergang zu Landwirtschaft, Handwerk, Handel wird von solcher Lebensführung aus sich zwanglos, natürlich vollziehen, weil die Ausgänge all solcher Lebensgestaltung in der Schulgemeinschaft auftreten. Zur „wissenschaftlichen“ Oberstufe, die dann nur zwei Jahrgänge umfaßt, werden sich nur diejenigen drängen, denen das geistige Erarbeiten und Aneignen in der Minimalschule und den Wahlkursen eine Freude war. Man wird auch nur diejenigen zulassen, die in einer Anzahl von Wahlfächern vorangekommen sind. Entsprechend dem Sammelcharakter solcher Oberstufen für Teile der Schülerschaft mehrerer Gesamtschulen wird nicht jede Bezirkseinheitsschule solche Oberstufe besitzen. In den Großstädten entsteht daraus keine Schwierigkeit, für die Kleinstädte und das flache Land würde man bei Unzulänglichkeit der Verkehrsverhältnisse

wohl für die Oberstufe zur Internatserziehung übergehen müssen, die für dies Alter auch vielerlei Vorzüge böte, da sie die völlige Hingabe an Gemeinschaft, Vorbild und Arbeit begünstigt.¹

Die nach dem 16. Lebensjahre „praktisch“ Tätigen würden je nachdem in die Lehre, in Lehrwerkstätten, auf technische Schulen usw. übergehen und dank ihrer Vorschulung in kürzerer Zeit, etwa auch in zwei Jahren, am Ziel der „mittleren“ Ausbildung sein müssen. Stellten sich nun in diesen Jahren besondere Denkkraft, Gewecktheit, Erfinder- und Organisationsgabe heraus, so würde auch auf diesem Wege noch der Zugang zur Hochschule, sinngemäß zu besonderen Fachstudien, offen stehen müssen. Während umgekehrt auch den Studierenden bzw. Oberschülern nach ihrer vielseitigen Schullaufbahn vorgeschlagener Art ein Umsatteln ins Praktische wenig Schwierigkeiten machen würde. Die Zukunftserziehung soll überhaupt die zu frühzeitige und die verbindungslose Zerteilung der Menschen in „Theoretiker“ und „Praktiker“ oder „geistige“ und „Handarbeiter“ nicht aufkommen lassen. Keines ohne das andere.“

Für die aber, die als Handarbeiter in die Fabriken gehen, darf nicht jene Einstellung zur Arbeit entstehen, wie sie Rautsky oben charakterisierte, nicht Haß gegen die seelenlose Maschine, nicht Befreiung von der Arbeit als einer unwürdigen Versklavung, wie sie heute vielfach in der Tat ist, um dann in der Freizeit sich einige Stunden als Menschen fühlen zu dürfen, sondern Bejahung einer menschenwürdig organisierten Arbeit aus innerer Anteilnahme, aus voller Sinnbejahung.

In der Aussprache des Arbeitsausschusses für Schüler und Schülerinnen auf der Reichsschulkonferenz wies Professor Helpach als Vertreter der Wirtschaftsforschung darauf hin, „daß die in der Form des Großbetriebes bis ins einzelne spezialisierte und differenzierte Arbeit, die nach dem Taylorsystem die Ordnung selbst der kleinsten Handgriffe erstrebt, die Freude an der Arbeit und den

¹ Auf dem Lande müßten die räumlichen Schwierigkeiten durch geregelten Verkehr von Schulomnibussen zu einem Mittelpunkt, zu einer Bezirksschule, überwunden werden. Nur in ganz schwierigen Lagen müßte man sich dazu verstehen, die ersten 4 Schuljahre als Sonderorganismen in abseitigen Winkeln bestehen zu lassen — aber nur schweren Herzens.!

Willen zur Arbeit lähmen muß, wenn es nicht gelingt, die differenzierte Arbeit zu integrieren — wie einst im Handwerk, d. i. zu einer Synthese zu gelangen. Eine technische Integration ist nicht möglich. Sie sei nur zu haben, wenn die Synthese in dem Arbeiter entstehe, d. i. wenn ihm begreiflich werde, daß die Teilarbeit, die er leistet, eine Arbeit ist, die er der Gesamtheit leistet, die mit ihm solidarisch ist. Wenn er arbeitet, müsse ihm diese Gemeinschaft im Gefühl gegenwärtig sein. Diese Integration der Arbeit in der Seele des Arbeiters erfordere aber eine Erziehung, die schon dem jüngsten Menschen das Erlebnis der Gemeinschaft gibt und schafft, und ihm, indes er in dieser Gemeinschaft lebt und für sie lernt und arbeitet, die Eigenschaften erwerben hilft, die er fürs spätere Leben braucht, also — Natorp hat es einmal ausgesprochen — Gemeinschaft nicht nur als Element der Erziehung, sondern als ein durch Erziehung gestaltetes und immer neu zu gestaltendes Werk. Nur so kann er erleben, was Selbstbeherrschung und Gehorsam, Hingabe und Treue, Gerechtigkeit, Selbstvertrauen und das Gefühl der Mitverantwortlichkeit bedeuten und ausmachen. Hier haben die Lehrer „führend“ als Erzieher einzutreten.¹

Wir glauben behaupten zu dürfen, daß eine nach dem Oestreichschen Plane organisierte Einheitschule diese „Integration der Arbeit“ in der Seele jedes Schulgenossen, des künftigen Handarbeiters und des künftigen Kopfarbeiters vorbereiten wird, daß sie aber nur gepflegt werden kann, wachsen und zu voller menschlicher Reife gedeihen wird, wenn sie in die Lebenslust neuer Religion und Ethik gestellt wird. Die irrationalen Werte bedürfen der Pflege in sorgsamster Weise, sie sind bisher allzu sehr vernachlässigt, verachtet oder mechanisiert worden.

Auch hier bedarf es der Vorbereitung. Hespach nannte das Stichwort der heutigen Jugendsehnsucht: Gemeinschaft. Dies Erlebnis, von dem heute so viel geredet wird, gerade weil es den meisten so fern ist.

Das gemeinsame Werk schafft die Gemeinschaft. Es kann aber diese Gemeinschaft nur schaffen, wenn es nicht auf Rentabilität im kapitalistischen Sinne, wenn es nicht auf spielende Zeitausfüllung

¹ Vgl. Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, S. 190.

und arbeitsame Beschäftigung im Sinne mancher „Heime“, „Pensionate“, „Roch-“ und „Landwirtschaftsschulen“ der heutigen Zeit eingestellt ist, sondern nur dann, wenn Jugend sein oberstes Gesetz ist, wenn Jugend sich selber autonom Leben und Werke gestaltet. Wynekens Sorge ist an sich berechtigt: „Die sozialistische Schule als Arbeitsschule ist im Grunde noch ebenso in Bürgerlichkeit befangen wie der Gedanke der Einheitschule mit allem Ressentiment, das noch in ihm steckt. Hier ist schöpferische Tat noch nicht geschehen, und auch wenn man verkündet, daß in der sozialistischen Gesellschaft eine ganz neue Solidarität die Arbeit beseelen, daß ein brüderliches Gemeinschaftsleben auch die seelenlose Arbeit heiligen werde, und daß die neue Arbeitsschule eben zugleich diese neue Gemeinschaft pflanzen werde, so ist das, wenn man es lediglich wirtschaftlich begründet,¹ auch nur ein totes Programm. Der Sozialismus hat noch nicht den Gedanken der Jugend gedacht, der der eigentliche Schlüssel zu einer neugearteten Erziehung ist.“²

In dem Augenblick, wo Rentabilitätsgründe für irgendeine Leistung der Jugend ausschlaggebend würden, in dem Augenblick, wo andere als rein erzieherische Werte aus der Arbeit eingelöst werden sollten, in dem Augenblicke näherten wir uns dem Standpunkt Friedrichs des Großen, der die Böglinge des Waisenhauses in Potsdam in den Dienst der Seidenindustrie zwang, obgleich der Schulunterricht vernachlässigt werden mußte und die angestrengte Arbeit die Sterblichkeit der Kinder auf das Fünffache (von 3% auf 15%) steigerte.³

Einen ausreichenden Schutz vor solcher Gefahr dürfte nur die Autonomie der Schulgemeinde gewährleisten. Nur dann, wenn Jugend selber die Arbeit organisiert, ihr Maß und Sinn aus ihrem Lebenswillen gibt, nur dann ist Sicherheit vor jedem objektiven und subjektiven Mißbrauch der Jugend gegeben.

Die Schulgemeinde hat dabei nicht nur die rationale Aufgabe der Verwaltung und Organisation des gesamten Gemeinschaftslebens — diese rationale Aufgabe könnte sie — ohne daß sie es

¹ Vom Herausgeber gesperrt.

² Wyneken im Stefan Großmannschen „Tagebuch“, Heft 26 vom 10. Juli 1920.

³ Vgl. Damaschke, Geschichte der Nationalökonomie, I, 182/183.

merkte — hinwegreißen über die entscheidende Grenzlinie, wo sie aus Herren des Wertes zu Knechten ihrer Arbeit würde. Nur die irrationale Aufgabe der Schulgemeinde, eine hemmungslose Aussprache über Sinn und Wert jeglicher Lebensform — nur eine solche Möglichkeit kann eine solche Genossenschaft davor bewahren, ein sehr gut organisierter, prächtige Ergebnisse zeitigender „Betrieb“ zu werden.

Und in diesem Kernstück der Zukunftsschule, in der Schulgemeinde, ist die Keimzelle der künftigen Weltgemeinde gegeben. Bestünde nur die einseitige rationale Aufgabe der Schulgemeinde — so wie es viele „liberale“ Pädagogen heute sehen und billigen — dann wäre sie eine gute Vorschule für künftige Parlamentarier, und die künftigen Parlamente würden bessere Reden hören, würden ein mit allen Kniffen der „Geschäftsordnung“ gründlich vertrautes Geschlecht finden — aber würden ebenso leicht wie heute, vielleicht noch leichter, hinweggerissen über die Scheidelinie, die zwischen dem Erhabenen und Lächerlichen gezogen ist. Erst die irrationale Leistung der Schulgemeinde befähigt zu einem wahrhaft menschlichen Sein innerhalb der Volksgemeinschaft, innerhalb der Weltgemeinschaft.

So wird die praktische Arbeit in der Zukunftsschule, so wird die Seele dieser Arbeit, die Schulgemeinde, die eigentliche Stätte, wo staats- und weltbürgerliche Befähigung erworben wird, wo Politik im höchsten Sinne des Wortes getrieben wird, wo gesellschaftliches, soziales, politisches Leben blüht.¹

Was Wynneken „Jugend“ nennt, was wir unter den „irrationalen“ Aufgaben der Schulgemeinde verstehen, was wir früher meinten: „Und die Harmonie der neuen Schule ist Religion, d. h. Ehrfurcht“ — das wird noch ausführlicher begründet und ausgeführt werden müssen. Wir werden damit im weitesten Maße Kerschensteiners Wunsch gerecht werden, der da verlangte, daß der Sinn des täglichen Arbeitens in der Gemeinschaft ins Bewußtsein erhoben werde. Denn mit allem Zusammentun zu genossenschaftlichem Werke ist an sich nichts gewonnen, wenn die kosmischen, die übersoziologischen Werte dabei nicht entwickelt werden, dabei nicht

¹ Vgl. die oben erwähnte Studie „Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts“, S. 11—12.

die Ausprägung nach den Formen der neuen Gesellschaft finden. Solange wir den alten Ideologismen nicht eine lebendige Ideologie entgegensetzen können, löst sich vielleicht alles im Chaos auf, gestaltet sich aber kein organisches Werk.

Aus den tiefsten Tiefen kosmischen Erlebens, aus den heiligen Kräften väterlicher und vor allem mütterlicher Art müssen die Gewalten gewonnen werden, die das große Werk positiv mit schaffen helfen. Keine Kraft darf achtlos beiseite bleiben. So sehr wir von der Schädlichkeit der heute üblichen familialen Erziehung mit Müller-Lyer überzeugt sind, so sehr sagen wir andererseits mit ihm: „In der Verbindung der Elternfürsorge mit der Kunst des Pädagogen liegt die richtige Mitte.“ Darum soll die Bezirksschule ein allgemeiner Kulturmittelpunkt für die ganze Jugend sein; ihre Räume stehen den Eltern des Bezirkes in der Art eines Klubs abends zur Verfügung. Hier mögen Elternkurse (Elternschulen), hier Elternabende stattfinden; die Eltern müssen Hand in Hand mit Lehrerschaft und Schülerschaft für die großen Aufgaben der Zukunft kämpfen, sie müssen Zutritt zum Unterricht haben, um sich von Leben und Geist der Arbeit überzeugen zu können, sie müssen selber mitarbeiten, wo nur irgend möglich. Wir sprechen hier wieder mit Kerlów-Löwenstein: „Niemand ist berufener für die erste Erziehung als die Mutter: drum sagte der soziale Pädagoge Pestalozzi, der ein wirklicher Volkserzieher war: „ich will die Erziehung des Volkes in die Hände der Mütter legen“ und er tat recht daran; denn wenn je Helfen und Sorgen aus natürlichstem Bedürfnis zum Erziehen berufen, so ist es bei der Mutter. Nirgends sind Wonne und Wehen in solch rhythmischer Ursprünglichkeit in den Lebensprozeß eingeschaltet, wie in der Gemeinschaftsbeziehung von Mutter und Kind. Die Erfüllung der Sehnsucht vieler Mütter ist aber an dem Aufbau des wirtschaftlichen Lebens bislang vielfach zugrunde gegangen. Kapitalistische Profitsucht hat sich wenig um die Heiligkeit der Mutterschaft bekümmert. Wir können hier vieles mildern, indem wir die proletarischen Mütter als Hortnerinnen, Rindergärtnerinnen, Schulpflegerinnen, Erzieherinnen beruflich in den Dienst der Gemeinschaft einstellen. Auch das Bölibat der Lehrerinnen sollte längst abgeschafft werden.“ Aber noch in

anderer Weise soll die Familie mitwirken: sie wird entlastet sein von dem Kampf gegen die Schule, der heute unzählige Familien vergiftet, sie wird befreit sein von der Plage der häuslichen Aufgaben — denn die am Spätnachmittag heimkehrenden Kinder sind nun völlig frei für das Leben mit den Eltern, die nun ihrerseits bei kürzerem Arbeitstag, bei Entbindung von allen Sorgen um Obhut und Verpflegung der Kinder — nur die Abendmahlzeit bleibt dem Hause — bei frischen Nerven ohne Plage und Ärger um der Kinder willen, eine ganz andere Empfänglichkeit und Bereitschaft für all die Sorgen und die Freuden ihrer Kinder haben werden denn bisher. Und auch der Sonntag wird wieder der Familie gehören, wenn ein Wochentag für die berechtigten Bedürfnisse der Kinder nach Umgang mit ihresgleichen freigelassen wird.

So glauben wir auch hier niemandem Gewalt anzutun, so wie wir in religiöser Beziehung Gelegenheit ließen für alle Sonderwünsche ohne Unterdrückung von privaten Wünschen, so wollen wir auch die Familie nicht verdrängen, wollen nicht die gesamte Jugend des Volkes in Internate bannen — was schwerlich ein Glück für die Jugend sein dürfte — sondern wollen alle Kräfte in den Dienst der großen Aufgabe stellen.

Wir sind der Meinung, daß alle irrationalen Kräfte in den Dienst unserer Sache gestellt werden müssen, als stärkste von ihnen die neue Erotik. Inwiefern diese tief mit dem Wesen der Religion verknüpft ist, soll später gezeigt werden; hier soll auf ihre praktische Auswirkung hingewiesen werden. Wir haben von ihrer Bedeutung als Symptom der neuen Gesellschaft bereits gesprochen, wir haben gezeigt, wie die Differenzierung der Frauenwelt eine neue Skala von erotischen Beziehungen weib-weiblicher Art schafft, wir haben betont, daß in der Zukunftschule gemeinsame Erziehung (nicht immer gemeinsamer Unterricht) beider Geschlechter durch beide Geschlechter selbstverständlich ist. Wir haben gefordert, daß gerade die Mutterliebe für die neue Schule fruchtbar gemacht werde, wir glauben, daß die mannigfachen Kreuzungen erotischer Bindungen unvermeidlich gewisse Konflikte — aber nicht in der Sphäre des alten Poussierens und Flanierens — mit sich bringen werden. Wir sind aber der festen Meinung, daß nur auf diesem Wege die schöpferischen Kräfte lebendig gemacht werden können, ohne die schließ-

lich doch wieder alles auf einen gut funktionierenden Betrieb herauskommt. Dieser Weg der Erkenntnis muß bewußt weitergegangen werden, bis wir in der neuen Gesellschaft so weit sein werden, daß Erotik und Sexualität mit ebensolcher Sicherheit auseinander gehalten werden wie einst ehrlicher Verdienst eines Kaufmanns und Wucher- und Schieberprofite. Wenn heute diese Begriffe in Verwirrung geraten sind — nicht ohne inneren Zusammenhang — so ist es eine Aufgabe aller ernst und gründlich denkenden Erzieher, hier Wandel zu schaffen, und sei es unter den höchsten Opfern.

Mit diesen Darlegungen scheint uns die Aufgabe im wesentlichen gelöst zu sein, die wir uns zu Beginn gestellt hatten; wir haben das Bild einer Schule und Erziehung entworfen, die, um mit Marx zu reden, produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik sinnvoll verbindet — in welchem Maße der Leib und ein neues Erleben der Körperlichkeit überhaupt Grundlage hoher und höchster Geistes- und Seelenkultur ist, wird noch zu zeigen sein. Wir sind über Rautsky hinausgegangen, indem wir zeigten, daß auf diesem Wege eine neue Einstellung zur Arbeit, eine innere Bejahung möglich ist und planvoll vorbereitet wird. Damit erfüllen wir die Voraussetzungen des Erfurter Programms. Wir wissen uns im Einverständnis mit Engels, Müller-Lyer und Löwenstein in den grundlegenden Anschauungen; inwiefern wir Anlaß haben werden, in manchen Stücken über Engels und Müller-Lyer hinauszugehen, wird sich bald finden. Kerschensteiners Programm ist in seinen letzten Forderungen noch nicht erfüllt, mit ihm werden wir uns noch auseinanderzusetzen haben. Auch Wynneken dürfte in den Fragen der Autonomie der Jugend zustimmen, über die Mitarbeit der Elternschaft denkt er wohl anders. Wir sind der Meinung, daß das Versagen der Elternschaft in gegenwärtiger Zeit, wovon die Erfahrungen in den Elternbeiräten beredt genug künden, uns nicht berechtigt, daraus Folgerungen für die Zukunft zu ziehen. Je mehr wir die Eltern mit einbeziehen in den revolutionären Rhythmus der praktischen Notwendigkeiten, je mehr sie am eigenen Leibe den Segen dieser Umstellungen spüren, desto bereitwilliger werden sie auch umlernen; denn wir müssen die Kluft zwischen Familie und Schule, zwischen Familie und Jugend schließen, wollen wir aus der Zerrissenheit der gegenwärtigen Lage herauskommen.

Wenn wir in diesem Zusammenhange Namen genannt haben, deren Gewicht uns wertvoll zu sein scheint, so geschieht das nicht, um neue Autoritäten an Stelle der entthronten zu setzen, sondern zur formelhaften Abkürzung für Gedanken und Ideen, die jene als vorzügliche Kenner der Leiden und Nöte des Proletariats entwickelt haben. Die Begriffe der Arbeit und Gemeinschaft (Solidarität) sind die Fundamentalbegriffe der Zukunftsschule, sie erweitern sich zu den Gesetzen der sich selbst bestimmenden schöpferischen Jugendlichkeit, der neuen Erotik und schließlich der neuen Sittlichkeit und Religion. Nur die Schule, die in all ihren Gestaltungen von diesen Kräften getragen wird, kann den Anspruch erheben, die Schule der werdenden Gesellschaft zu sein; über die Einzelheiten wird sich durchaus diskutieren lassen; es wird eine Sache der Erfahrung und der Anpassung an jeweilige örtliche Verhältnisse sein, wie sich die täglichen Bedürfnisse gestalten. Wir glauben, daß der von Oestreich gegebene Plan, der ja heute sozusagen allenthalben „in der Luft liegt“, der in ähnlicher Weise an vielen Stellen des Auslandes erprobt wird, der ja nur realisieren will, was unsere Besten seit 150 Jahren gedacht und geschrieben haben, wir glauben, daß dieser hier entworfene Plan der Zukunftsschule in allen seinen Einzelheiten aus dem Geiste der werdenden Gesellschaft geboren ist und ihrer soziologischen Struktur entspricht.

