



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme

Karsen, Fritz

Leipzig, 1923

III. Die Schulen neuer Gesinnung:

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

III. Die Schulen neuer Gesinnung.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Die Landerziehungsheime.

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

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

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

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

²⁾ A. a. O., S. 44.

³⁾ A. a. O., S. 46/47.

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

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

¹⁾ A. a. O., S. 83.

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

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

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

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

¹⁾ A. a. O., S. 110.

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

Der Weg zur Erziehung solcher Persönlichkeiten liegt in Leben und Einrichtung der Heime. Darum beginnt der Tageslauf nach sehr frühem Aufstehen mit Laufschrift, und wenn Gelegenheit dazu ist, mit einem Bad. Dieser Laufschrift ist für jeden Ehrensache. Er dauert etwa 15 Minuten und führt z. B. in Schloß Bieberstein und Haubinda recht erheblich bergauf und bergab. Erst danach gibt es ein Frühstück, das aus Haferbrei besteht. Auch der Unterricht, der dann folgt, nimmt auf die körperliche Entwicklung durch ausgiebige Pausen, eingelegte körperliche Übungen und ein zweites Frühstück Rücksicht. Nach dem Mittagessen, das in einer in keiner Weise reizenden Kost besteht, ist kurze Ruhezeit. Dann beginnt die Arbeit in Haus, Hof, Werkstätten und Feld, die bis zum Vesper (gegen 4 Uhr) anhält. Nun finden noch Turnen, Spiel und Sport, auch freie Kurse statt, es folgt die Arbeitsstunde und nach dem Abendessen um 7¹⁵ in Ilseburg und um 8 Uhr in Bieberstein die Kapelle oder hin und wieder ein „Freier Abend“, der der Aussprache gewidmet ist, eine Art Landsgemeinde, in der alle Ansichten frei geäußert und Vorschläge gemacht werden können.

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

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

wurde zu eng, da wurde ein neues Heim in Haubinda und schließlich wieder eins in Bieberstein gesucht. Nun werden erziehliche Vorteile dieser Einteilung gerühmt. Ilseburg nimmt die Kleinen bis einschließlich U III auf. Eine andere U III ist auch in Haubinda, das bis U II reicht usw. Vorzüge hat diese Einrichtung bestimmt für die Ausstattung der Heime, die je nach dem Lebensalter der Kinder verschieden sein kann, für die Anlage der Plätze, der Wohnungen, die Art der Lehrmittel usw. Auch daß aller Pennalismus, der durch die Einwirkung der älteren Zöglinge auf die Jüngeren leicht eintreten kann, dadurch vermieden wird, ist zweifellos. Ja man kann auch zugeben, daß es für die Entwicklung zur Persönlichkeit gut ist, wenn ein Schüler sich 3mal zur Führerschaft durcharbeiten muß, daß der Wechsel in der örtlichen Umgebung eine Fülle von Anregungen und Anknüpfungen für den Unterricht bietet. Aber ist es wirklich eine aus dem Geist der Heime innerlich entspringende Notwendigkeit, die 3 verschiedenen Lebensalter zu einer fast ausschließlichen Auswirkung zu bringen — denn die Berührung und der gegenseitige Einfluß der Zöglinge der verschiedenen Heime aufeinander ist trotz der wiederholten Besuche doch nur sehr gering —, ist damit nicht eine Künstlichkeit in das Erziehungsmilieu gebracht, das im Internat sowieso schon beschränkt genug ist? Auch wird man wohl zugeben müssen, daß das Bild der isolierten mittleren und älteren Altersstufe durchaus nicht angenehm wirkt. Es ist sicher keine erzieherische Notwendigkeit, das Bild der Jugend in den Flegeljahren ohne den heilsamen Einfluß der anderen Alter sich rein ausprägen zu lassen¹⁾, wie es doch in Haubinda geschieht.

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

¹⁾ Vgl. das entgegengesetzte Urteil in Dr. Fr. Grunder: Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Epz. 1916, S. 64 ff.

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁾ Dgl. Leben und Arbeit 1920, Nr. 3. Veldenstedt 1920.

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Die freien Schulgemeinden.

a) Wickersdorf.¹⁾

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

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

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

Wer ist Gustav Wyneken?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b) Die Odenwaldschule.

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

Welche Ansätze zeigt die Odenwaldschule in dieser Hinsicht?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

c) Die Freie Schul- und Werkgemeinschaft.

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

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

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

3. Die Waldorf-Schule.

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁾ S. Goetheanum. 1. Jahrgang Nr. 19., S. 149f.

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

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

¹⁾ S. Goetheanum. 1. Jahrgang Nr. 19., S. 149f.

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

³⁾ Vorträge über Volkspädagogik I.

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

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

¹⁾ Waldorf-Nachrichten vom 1. X. 19.

²⁾ Goetheanum I. S. 94 ff.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es wurde schon darauf hingewiesen, in welcher Weise sich der Geschichtsunterricht¹⁾ und die Naturkunde der Eigenart des werdenden Menschen und seinen seelischen Impulsen anpaßt, wie er fern von aller stofflichen Trockenheit sich wahrhaft beseelt und lebensbefördernd wirkt. Zwei Eigenarten der Waldorf-Schule wurden noch nicht berührt. Das ist die besondere Art der **Erlernung fremder Sprache** und die **künstlerische Erziehung**, besonders die **Eurhythmie**. Die Zeit- und Weltverhältnisse — nicht etwa ein innerer pädagogischer Grund — verlangen, daß Französisch und Englisch gelernt werden. Diese Sprachen werden daher schon vom 6.—7. Lebensjahr an unterrichtet. Grund dafür ist, daß die starken Nachahmungskräfte, die aus der ersten 7 Jahr-Periode noch bis zum 9. Lebensjahr im Kinde lebendig sind, für die Spracherlernung fruchtbar gemacht werden müssen. Es ist ja eine bekannte Tatsache, daß Kinder, die in ein fremdes Land versetzt werden, sehr leicht diese Sprache lernen und in ihr leben, wie es ebenso der Fall ist, daß die Primitiven infolge der noch vorhandenen größeren Beweglichkeit ihrer seelischen Organisation ein lebendigeres Ver-

¹⁾ Vgl. soziale Zukunft a. a. O. Stein: Vom Geschichtsunterricht.

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

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

¹⁾ Vgl. Soziale Zukunft a. a. O.: Elij. Baumann-Dollfus: Eurhythmie.

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

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

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

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

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

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

IV. Die revolutionäre Schule.¹⁾

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

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

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