Theo Gläß

Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 3

Einleitung 5

I. Die Schulreform 13

II. Der Versuchsschulgedanke 28

III. Die Jugendbewegung 38

IV. Von der Versuchsschule zur Gemeinschaftsschule 49

V. Die Gemeinschaftsschulen 60

A. Organisatorisch 60

B. Methodisch 69

C. Pädagogisch 81

VI. Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart 91

Anmerkungen 107

Namenverzeichnis 115

Gerking

Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart

von

Dr. phil. Theo Gläß

1932

Neuland-Verlag G. m. b. H., Berlin W 8

Vorwort

Es mag hoffnungslos erscheinen, in der gegenwärtigen Zeit über schulische Probleme zu schreiben. Durch die wirtschaftliche Not wird die Arbeitsmöglichkeit der Schule in erschreckendem Maße eingeschränkt. Von den Sparmaßnahmen des Reiches, der Länder und der Gemeinden wurde die Schule in besonderem Maße betroffen. Schmerzlich, aber verständlich da, wo die Finanznot unseres Vaterlandes zu allgemeinen Maßnahmen zwang, unverständlich sehr oft, wo man ihre Arbeit den Belangen der Wirtschaft opferte.

Infolge dieser Maßnahmen fehlt es heute vielen Schulen an den wichtigsten Lehrmitteln. Die Schülerzahl der einzelnen Klassen ist beträchtlich erhöht worden. Vom Abbau sind besonders die jungen Lehrkräfte betroffen. Diese Entwicklung hemmt die Aufwärtsentwicklung der Schule ungemein. Gerade die aufstrebenden Kräfte werden durch diese Maßnahmen besonders hart betroffen.

Trotz klarer Erkenntnis all dieser Schwierigkeiten wurde diese Arbeit geschrieben. Geschrieben aus dem Glauben heraus, daß „der lebende Odem der Geisterwelt noch nicht aufgehört hat zu wehen", und daß „er auch unseres Nationalkörpers erstorbene Gebeine kräftigen und sie aneinander fügen wird, daß sie herrlich dastehen in neuem und verklärtem Leben" (Fichte). Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Problem einer neuen deutschen Schule. Sie ist in ihrem Thema bewußt begrenzt und will nur einen kleinen Abschnitt aus der deutschen pädagogischen Entwicklung darstellen: Die Entstehung der Gemeinschaftsschulen (Versuchsschulen) in Hamburg. Aber dieser Abschnitt ist nach der Ansicht des Verfassers bedeutungsvoll genug, um ausführlich gewürdigt zu werden.

Es hat vor und nach dem Kriege in einer Reihe von deutschen Städten und Ortschaften sogenannte „Versuchsschulen" gegeben. Ihr Charakter wich in starkem Maße von einander ab. Oft verdankten sie ihr Entstehen politischen Motiven. Oder sie waren Versuchsschulen im engeren Sinn, sollten irgend welche methodischen Neuerungen erproben. Im Gegensatz zu diesen Schulen war die Arbeit in Hamburg vor allem pädagogisch begründet und daher von äußeren Zwecksetzungen in hohem Maße frei. Es ist meine Überzeugung, daß ihre Gedankenwelt für die Gegenwart besonders bedeutungsvoll und richtungweisend sein könnte.

Ich beschränke mich auf die Arbeit der ersten vier Schulen in Hamburg, die mit besonderen Rechten ausgestattet wurden und beziehe mich besonders auf die Arbeit der Schule Berliner Tor, die ich mit begründet und deren Lehrkörper ich in den ersten zwei Jahren ihres Bestehens angehört habe.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit tritt die Frage nach dem praktischen Ergebnis der Hamburger Versuchsschularbeit zurück. Ich muß es mir versagen, den Kampf der Ideen, die der Hamburger Arbeit zugrunde liegen, mit den Schwierigkeiten der Umwelt darzustellen.

Mich interessieren diese Ideen an sich, das Wollen der Menschen, die diese Schule begründet und geführt haben. Vor allem interessiert mich die Frage: In wieweit war die Ideenwelt dieser Schule bestimmt von Gedanken der Vergangenheit, in wieweit war sie zukunftweisend, diente sie dem Kommenden? Darum kann die geschichtliche Darstellung im Rahmen dieser Arbeit abschließen mit den Selbstberichten, die die Schulen im Jahrgang 1921 der „Pädagogischen Reform"[1] von ihrer Arbeit gegeben haben.

Auch diese Arbeit möchte mit dazu helfen, daß die deutsche Schule ihre Aufgabe erkenne und — trotz aller Not und Enge — erfülle.

Ostern 1932. Theo Gläß.

Einleitung

Die Revolution war ausgebrochen. Nach einem Kriege, der vom deutschen Volke ungeheure Opfer erfordert hatte, brachen alte Schranken nieder. Urplötzlich stand ein zermürbtes Volk neuen Gegebenheiten gegenüber. Viele Deutsche verhüllten ihr Haupt voll Schmerz über die vergeblich gebrachten Opfer. Aufatmend meinten andere, daß sich trotz allem nun neue Wege geöffnet hätten, sahen ein großes Ziel vor sich, das zu erreichen vielleicht schwere Kämpfe erforderte, dessen Erreichung nun aber doch möglich erschien.

In diese Atmosphäre von Schmerz und Hoffen fiel die große Hamburger Lehrerversammlung am 12. November 1918. Keiner, der sie mitgemacht hat, wird sie je vergessen. Auch wer die Revolution als traurigen Zusammenbruch empfand, wird immer des begeisterten Willens zu verantwortlicher Erziehungsarbeit gedenken, von dem hier Zeugnis abgelegt wurde.

Tausende von Lehrern aller Arten: aus Volksschule, Berufsschule, höherer Schule, Hochschule, füllten die großen Säle des Hamburger Curiohauses[2]. Einmütig nahmen sie Stellung zu den Schulforderungen einer neuen Zeit.

Da standen vor uns die weit über Hamburgs Grenzen hinaus bekannten Führer der Hamburger Lehrerschaft: Heinrich Wolgast, Carl Götze, Hermann Leo Köster, Fritz v. Borstel, William Lottig und Wilhelm Paulsen; dazu so mancher andere, den man nur in Hamburg kannte, dort aber hoch schätzte. Vertreten waren auch die höheren Schulen und sogar der Professorenkonvent des Hamburger Vorlesungswesens — das war der Anfang der heutigen, in der Hauptsache von den Lehrern erstrittenen, Hamburger Universität.

Zwischen den alten Kämpen tauchten neue Gesichter auf. Die junge Generation meldete sich zum Wort. Einer ihrer Führer sprach, fast verlacht wegen seiner sozusagen weltfremden, ja unverständlichen Ausführungen: Friedrich Schlünz.

In einer temperamentvollen Ansprache schlug William Lottig als Vorsitzenden des zu wählenden Lehrerrates Heinrich Wolgast vor, forderte Genugtuung für ihn, „der das geistige Programm der Lehrerschaft verkörperte"[3]. Seiner Arbeit als Vertreter der Lehrerschaft war so viel Widerstand entgegengesetzt worden, daß

er sein unfruchtbares Amt an der Oberschulbehörde niedergelegt hatte. Jetzt sollte er, der schwerkranke Mann, für alle sichtbar an die Spitze der Hamburger Lehrerschaft gestellt werden.

Aber derselbe William Lottig, der hier um Genugtuung warb für einen alten Führer der Hamburger Lehrerschaft, setzte sich auch mit seiner ganzen Kraft dafür ein, daß die Jungen zu ihrem Recht kamen: „Denkt an die Jungen! Ohne die Tat der drei Jungen säßen wir nicht hier!". Und er forderte für den Lehrerrat: „Die Jungen sollen hinein, gerade sie sollen hinein, obgleich wir auch ihnen noch mit dem größten Mißtrauen begegnen, weil wir sie nicht verstehen." Das forderte er insbesondere für die drei, „ohne deren Tat wir nicht hier säßen": Friedrich Schlünz, Fritz Jöde, Max Tepp.

Was hatten sie getan? Sie hatten veranlaßt, daß schon am 8. November vom Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat eine Lehrerversammlung einberufen wurde[4]. Alle drei waren junge Lehrer, kamen aus der Jugendbewegung, aus Wandervogel und freideutscher Jugend. In Politik und Pädagogik gehörten sie seit langem zum linken Flügel. Über ihr Vorgehen berichtet Schlünz[5]. Wir bringen den Bericht vollständig, zugleich als ein Zeugnis für die geistige Haltung dieses Kreises:

„Ein neuer Tag. Donnerstag[6]. Max vor meiner Schule: „Du, Sitzung im Gewerkschaftshaus, kaufmännische und gewerbliche Betriebe". Zweifel in mir, Fragen. Lehrerzimmer: „Vertreten Sie mich. Mein Platz ist anderswo." Dasselbe dem Vorgesetzten. Hinaus.

Der Posten vor dem Gewerkschaftshaus will uns nicht durchlassen. „Wir sind Schulmeister." Er lacht. „Denn man rein." Vor dem Saal dasselbe. Auch hinein.

Dumpfes Brausen von Tausenden vor Erregung. Schlag auf Schlag, klar, hart die Darstellung der Lage durch den Vorsitzenden des Arbeiterrats, bleich, übernächtigt, naß von Schweiß.

Haase spricht. Die Versammlung spaltet sich, braust gegeneinander. Wird ruhig. Oben steht fest, schlank, ruhig ein Soldat! Fest, schlank, ruhig. Fest, schlank, ruhig. Die Jugend.

Max schreibt: Neben die Oberschulbehörde wird ein Lehrer- und Elternrat gestellt. An allen Schulen übernehmen Eltern- und Lehrerräte die Erziehungsarbeit.

Mitten im Gebrause springe ich über Sitz und Lehne von Stühlen auf die Bühne. Der Bleiche liest. Ich bitte um Unterredung. Nachher.

Die Versammlung zerläuft. Wieder auf die Bühne. Andrang. Ich fertige mit ab, Seeleute, Metallarbeiter. „Du, Kamerad." Lieb, einfach.

Arbeiterrat. Übles Kneipzimmer. Nebenan klappern Schreibmaschinen. Durch die dreckige Gardine sieht man die Menge draußen glotzen. Was will sie eigentlich sehen?

Drinnen Vorsitzende, bleich, übernächtigt. Ein Seemann, ein Maler. Noch einer. Wir drei.

Die Anzeige ist fertig. Achtung, Lehrer. Der A.- und S.-Rat ruft euch zusammen. Durchs Telefon an die Zeitung. Und dann strömt es ein. Wir bleiben da. Helfen, helfen. Deserteure, Soldaten, ängstliche Frauen, tausend Anliegen. Hin und wieder plätschert ein Gelächter in mir empor. Millionenstadt. Hirn und Wille am schmutzigen Wirtschaftstisch. Auch ein anderes Wort: Revolution, an die Wand stellen.

Nacht. Stille auf den Straßen. Schüsse hallen. Die Menschen sind fort.

Der neue Morgen. Freitag. Tausend Träume durchtobten mich die Nacht. Pläne. Pläne. Freie Jugend. All die Begabung in froher Arbeit.

Grau, langsam. Dann der Morgen. Verfehltes Treffen. Suchen. Wir wollen zur Oberschulbehörde, knapp und klar sagen, was sein soll. Erfahren, daß sie weiß und die Lehrerschaft in Bewegung gesetzt hat. Durchkreuzt.

Die Lehrer strömen herbei. Saal abgesagt. Zu klein. Spannung. Erregung. Gereiztheit. Der gestörte Bürger, der rückgratlose Beamte. Beschämend. Traurig. Meine Lehrerschaft, meine die ich durch den Tag emporgerissen glaubte aus Verein und Beschränktheit — die die Seele des Volkes spüren mußte. Sie riß sich nicht empor. Klar das Bild — zerflossen. Ein Volk, das seine Fesseln abwarf — sie hörten nur das Knirschen und Brechen der Fesseln, sahen nicht die ungeheure Gebärde.

Ein Volk, das sich befreite, — sie sahen nur die ungelenken Formen, spürten nicht die seelische Glut, die Formen suchte. Überall sahen sie nur Formen, Begriffe, Worte, Taten, wo sie Leben, Inhalt, Seele sehen mußten. Wilde Versammlung. Die ungefragten Instanzen schäumen. Bürgervernunft, aus Angst geboren, stellt sich hinter sie: Neue, allgemeine Bürger-Versammlung wollen sie."

Die „Bürger" hatten gesiegt. Anders gesagt: Die alte Führung der Hamburger Lehrerschaft hatte die Leitung übernommen. Die beiden Wurzeln moderner pädagogischer Arbeit in Hamburg — Jugendbewegung und pädagogische Reformbewegung — sie redeten zunächst aneinander vorbei. Sicher zum großen Teil durch die Schuld der Jungen, die „in Zungen" redeten.

Es klappte aber auch gar nichts auf der vom Arbeiter- und Soldatenrat einberufenen Versammlung. Keiner wußte, in welchem Saal die Versammlung stattfand. Keiner wußte, was geschah. Hunderte kehrten um — der Verfasser auch — weil die Versammlung abgesagt wurde — um dann doch stattzufinden. So wurden

nur zu viele berechtigte Vorwürfe hörbar: Die Lehrerorganisationen seien umgangen worden. Die Einladung sei nur in einer Zeitung veröffentlicht worden, man sei dabei, die Schule politischen Mächten auszuliefern usw.

Die Referentin, Frau Düwell, erklärte als Zweck der Versammlung, einen Aktionsausschuß zu schaffen, der in Gemeinschaft mit dem Arbeiter- und Soldatenrat die Verwirklichung folgender Forderungen in die Wege zu leiten hat: Lehrfreiheit, Glaubens- und Gewissensfreiheit für Lehrer und Kinder, Abschaffung des Religionsunterrichtes, Umwandlung der Schulsynode[7] in einen Eltern- und Lehrerrat, Einführung der Einheitsschule. Aus den Berichten sieht man, daß weder ihre Forderungen noch deren Begründung sehr klar waren.

Auf Antrag Fritz von Borstels, des Vorsitzenden der „Gesellschaft", beschloß die Versammlung sehr bald Vertagung und Einberufung einer allgemeinen Lehrerversammlung zum Dienstag, dem 12. November.

Die Zeitung der Hamburger Lehrer, die „Pädagogische Reform", fordert in ihrer Nr. 47, die neben dem eigenen Miterleben die Grundlage dieser Schilderung bildet, u. a., daß die Geheimakten zerrissen, die politische und religiöse Gewissensfreiheit hergestellt und daß die Oberschulbehörde einen Beirat erhält, die Vorschulen sofort aufgehoben werden, die Schulgelder fortfallen, daß die Selbstverwaltung im Lehrkörper eingeführt und die Schulinspektoren auf neue Grundsätze verpflichtet werden.

Auf der großen Lehrerversammlung hielt Hermann Leo Köster, der Vorsitzende der Schulsynode, den Hauptvortrag über „Unsere Forderungen". Sie waren „staatsmännischer" gefaßt. Nach einem Bekenntnis zu Deutschland, seinem Volk und seiner Zukunft erklärte er:

„1. Wir fordern ein Reichsschulgesetz,
2. Wir fordern die Einheitsschule,
3. Wir fordern Selbstverwaltung der Schule unter Beteiligung der Eltern,
4. Wir fordern Glaubens- und Gewissensfreiheit für Lehrer und Kind."

Zum zweiten Punkte führte er aus: „Einheitlichkeit bedeutet nicht Einförmigkeit". Weiter sagt er: „Die Schulorganisationsform von gestern wurde beherrscht von dem Wort „Freie Bahn dem Tüchtigen!" Die Parole ist zu eng; es muß hinzukommen: „Freie Bahn auch dem Untüchtigen, bis zu dem Platz, der seiner Neigung und Begabung entspricht." Schließlich fordert er die Einheitlichkeit des Lehrerstandes und seiner Ausbildung. „Denn es gibt nur eine Erziehungslehre und nicht zwei, von denen eine gerade gut genug für die Volksschule ist." Gleiche Berufsausbildung sei zu fordern. „Bei der Fachausbildung scheiden sich die Wege ... Das ändere jedoch nichts an dem Grundsatz: Ein Volk, eine Schule, ein Lehrerstand."

Zur dritten Forderung gab Köster einen Umriß der neuen Selbstverwaltungsorganisation: Wahl des Schulleiters durch das Kollegium, Aufsichtsrecht des Staates, aber auch diese unmittelbaren Schulaufsichtsbeamten von der Lehrerschaft gewählt, Elterngemeinschaften entsenden Vertreter in den Schulvorstand, aus diesen Vertretern ist ein Elternrat zu wählen. Die Eltern erhalten das Recht auf Einblick in den Unterricht.

Besonders scharf wurde beim vierten Punkt die Neutralität der Schularbeit betont: „Schularbeit ist unpolitisch." Eingriffe dürfen von keiner Partei, weder von rechts, noch von links, geduldet werden. Als Staatsbürger sei der Lehrer frei, als Erzieher absolut neutral. Der konfessionelle Religionsunterricht gehört in die allgemeine Volksschule nicht hinein.

Die Jungen haben später an dieser Versammlung scharfe Kritik geübt. In ihrer Zeitschrift schrieben sie darüber[8]:

„Ein komisches Spiel beginnt: „Die Haushaltungslehrerinnen sind nicht vertreten!". „Der Verein der seminaristisch gebildeten Lehrer an höheren Staatsschulen!" usw.

Ja, die Revolution nach Vereinsabstimmung. Die Versammlung läuft. Aber wie ganz anders, als die der Arbeiter. Dort klarer, politischer Wille trotz innerer Kämpfe — hier Vertretung einzelner Interessen, die gegeneinander laufen. Dort Führer — hier Vertretungen. Dort mutiger Kampf um Stellung — hier Ängstlichkeit um Vertretung.

Wie ich seelisch in meinem Volke stand, sprach ich. Es gehörte nicht zur Sache. Gelächter. Ich stieg herab, lächelte. Lacht nur, hinter uns kommt die Jugend. Wir armen, unparlamentarischen Menschen.

Max sprach. Erste Forderung: Seid Menschen untereinander. Der Vorsitzende verlangte: Formulieren Sie diese Forderung. Neues Gelächter. Er ging. Parlamentarismus.

Da sprachen die alten geistigen Führer der Lehrerschaft. Die grauhäuptigen Jungen, die in uns stehen, die nicht gealtert sind, die noch kämpfen.

Ein Lehrerrat wird gewählt. Uns ist es möglich, am Sturz und Aufbau der Schule mitzuwirken.

Wir wissen: Es wird nur der äußere Aufbau werden. Der innere wird nicht durch Systeme, nur durch Menschen, Menschen. Durch unsere Leiber. Durch uns."

Trotz dieser Kritik muß festgestellt werden, daß eine heute unmöglich erscheinende Einigkeit herrschte. Selten waren kritische Stimmen. Prof. Passarge (heute an der Hamburger Universität) erklärte, „daß es bisher in Deutschland an der Festigkeit der Wirbelsäule gefehlt hätte, daß man diesen Mangel an Widerstandslosigkeit des Rückgrats durch stramme Haltung und Anlegen der Hände an die Hosennaht haben ersetzen wollen". Prof. Dr. Dissel sagt: „Im Namen der gesamten Oberlehrerschaft habe ich die Erklärung abgegeben: Die Oberlehrerschaft stellt sich einmütig auf den Boden der vier Forderungen und ist bereit mitzuarbeiten". Prof. William Stern vom Professorenkonvent kann keinen Beschluß verkünden: „Aber im Namen der Mehrheit meiner Kollegen glaube ich erklären zu können, daß wir für die allgemeine Einheitsschule sind, gekrönt durch die Hochschule".

So kam ein fast einhelliges Ergebnis zustande. Nach langer Aussprache wurden die von Köster vorgebrachten Anträge fast einstimmig angenommen[9]. Im großen Saal des Curiohauses wurde mit 1400 : 200 Stimmen, in einem anderen Saal mit ähnlichem Verhältnis, ein Antrag auf sofortige Wahl eines Lehrerrates angenommen. Man gab ihm das Recht der Zuwahl und Vollmacht für sechs Monate (bis zum 12. Mai 1919). Gewählt wurden: 14 Volksschullehrer (u. a. Wolgast, Lottig, Götze, v. Borstel, Lamczus, W. Paulsen, Schumann, Schlünz, Föde), 8 Lehrerinnen, 6 Oberlehrer (u. a. Umlauf, Loewenberg, Adamas), 2 Oberlehrerinnen (darunter Gertrud Bäumer). Auf Wunsch wurde dieser Kreis noch ergänzt um Prof. William Stern und Prof. Passarge vom Professorenkonvent.

Die Jungen waren enttäuscht. Die vier Punkte der Forderungen waren zu sehr organisatorisch, zu wenig pädagogisch. Mochten Föde, Schlünz und Tepp auch unklar gesprochen haben, ihr Wollen war pädagogisch gerichtet! Mochte Lottig auch mehr temperamentvoll als klar gewesen sein, er sprach pädagogisch und erschöpfte sich nicht in Forderungen nach einer Reform der Organisation. Das verband ihn als Alten mit vielen Jungen.

Von seinen Äußerungen wurde vor allem eine fruchtbar: „Eine höchst bedeutsame Neubildung aber können wir schon nächste Woche begründen, weil sie inzwischen reif geworden ist. Das ist die Versuchsschule. Nicht, daß sie nächste Woche beginnen könnte. Aber es kann unmittelbar festgelegt werden, daß sie Ostern anfängt. An der Frage haben zum ersten Mal in vorbildlicher Weise Behörde und Lehrerschaft gemeinsam gearbeitet, unser Schulrat

mit. Die Denkschrift ist fertig. Jetzt wird sie veröffentlicht werden. Bisher war es Brauch, daß so etwas im Schoß der Behörde blieb."

Auf diesem Gebiet sollten sich die Alten und die Jungen treffen in einer Arbeit, die Aufsehen in ganz Deutschland erregte und die nicht vergessen werden sollte.

Was Lottig am 12. November ausführte, wird ergänzt durch Gedanken, die Fritz Föde am 7. Februar 1919 im Hamburger Lehrerrat über „Lehrergemeinschaften und Gemeinschaftsleben in der Schule" macht[10]:

„Die Schule mußte umkehren auf ihrem Wege und das Gegenteil von dem tun, was sie heute tut, nämlich ihre ganze Arbeit nicht auf ein Gegeneinander in der Jagd nach der Belohnung, dem Lohn, sondern auf ein Mit- und Füreinander in dem Willen zum Dienst aneinander einstellen. Mit andern Worten: sie müßte den Geist der Gemeinschaft pflegen, wo es nur angeht. Und wenn sie im ganzen ihrer heutigen Beschaffenheit nach noch nicht dazu imstande und willens ist, so müßte sie jedes Werden eines solchen Geistes, wo es sich ihr zeigt, mit aller Kraft fördern.

Wenn ich das Wort Gemeinschaft gebrauche, so denke ich dabei nicht in erster Linie — ob ich es natürlich auch als Selbstverständlichkeit einbeziehe — an eine Arbeitsgemeinschaft mit ihren glücklich verteilten Arbeitskräften, bei der isoliert doch immer wieder auf die Einzelleistung (nämlich die Leistung für den späteren Lebenskampf) das liebende Auge gerichtet ist; denn Arbeit darf niemals Ziel sein. Sondern stärker und tiefer an die Lebensgemeinschaft, die sich nicht in der Arbeit eines andern erschöpft, die Einssein, Brudersein im Geiste bedeutet. Das erste Kennzeichen einer solchen Gemeinschaft in der Schule ist eben, daß sie sich nicht in Arbeit erschöpft."

„Zur Liebe streben wir, wenn wir von einem neuen Gesellschaftsleben in der Schule reden. Nicht mehr die Kinder unterrichten, auch nicht nur mit ihnen arbeiten, sondern leben mit ihnen, leben in unbedingter Kameradschaft — das ist unser Wille. Wer vermeint, dabei käme aber der Unterricht, die Arbeit zu kurz, der lasse sich sagen, daß er keine Ahnung davon hat, was Liebe vermag; daß auch er in seinem Autoritätsaberglauben ein Opfer der Zeit ist, die den Menschen in allem nie gezeigt hat, was Liebe vermag, sondern immer nur, was Macht vermag — oder vielmehr nicht vermag.

Ein solches Gemeinschaftsleben kann natürlich nie als Forderung einer Zeit an ihr gesamtes Schulwesen aufgefaßt, sondern nur, je nötiger es erkannt wird, umso stärker herbeigesehnt und da, wo es im Werden begriffen ist, mit aller Kraft gefördert werden. Der Möglichkeiten zu seiner Durchführung aber sind heute schon viel mehr, als die meisten zur Stunde sehen. Denn der heute noch gegen die Zeit gerichtete Glaube, der Sozialismus als Liebe kündet, wächst unter den Menschen von Tag zu Tag.

Die Vorbedingung dafür, über den Rahmen einer Klasse hinaus eine ganze Schule zu einem Gemeinschaftsleben eines Kreises von Führern und Geführten werden zu lassen, ist die Gemeinschaft der Führer, die Lehrergemeinschaft. Das ist das Gegenteil der heutigen Kollegien, die in der überwiegenden Mehrzahl tote Mechanismen darstellen, und in denen — wie vor kurzem einmal sehr richtig gesagt wurde — als ganz winziger Überrest gegenseitiger Bindung nur noch der von allen benutzte Eingang und das von allen benutzte — Lehrerzimmer vorhanden sind; denn nicht einmal die Lehrmittel und besonders die Lehrpläne, die einstmals die Einheitlichkeit, das Beieinander des Geistes einer Schule dokumentieren mußten, benutzen mehr alle, weil sie schon lange auf dem Aussterbeetat stehen."

Die Vorbedingung für solche Gemeinschaftsarbeit ist nach Jöde die Lehrergemeinschaft. Auf seinen Antrag hin wurde im Lehrerrat einstimmig beschlossen: „Der Lehrerrat ersucht die Oberschulbehörde, Lehrergemeinschaften, die ein neues Gemeinschaftsleben einführen wollen, Schulen dafür zur Verfügung zu stellen."

Aus beiden Gedankenkreisen, denen eines Lottigs und eines Jödes, ist ein reiches Leben in Hamburg entsprossen. Zu seinem Verständnis wollen wir die Wurzeln betrachten, beide Welten, die hier zusammenstoßen, die der Schulreform und die der Jugendbewegung.

I. Die Schulreform

Die Forderung einer Schulreform, einer „Neuen Schule", ist alt in Hamburg, und sie ist eng verknüpft mit dem Wollen einer Anzahl markanter Persönlichkeiten, von denen wir manchen als Führer in der großen Lehrerversammlung wiederfanden.

Es ist m. E. auch kein Zufall, daß solche Gedanken gerade in Hamburg einen so guten Nährboden fanden. Im Schutze dieser alten Republik mit ihrem durch den Welthandel bedingten weiten Horizont, mit ihrem alten Kulturboden, mit ihrer Abneigung gegen Bürokratismus und Schema konnte eher als an irgend einem anderen Fleck in Deutschland eine neue pädagogische Gedankenwelt wachsen.

Für die Einstellung der Stadt Hamburg schulischen Dingen gegenüber zwei Beispiele. Im Juli 1870 wurde ein neues Unterrichtsgesetz geschaffen. Als neue Einrichtung sah es einen Schulrat vor. Dazu sagt die interimistische Oberschulbehörde in ihrem Bericht: „Konnte man sich nicht der Überzeugung verschließen, daß ein Schulrat nicht zu umgehen sei, so wurde doch der dem Hamburger innewohnende Argwohn und Widerwille gegen die befürchtete bürokratische Bevormundung zu unverhohlenem Ausdruck gebracht"[11]. Ich glaube nicht, daß in einem anderen deutschen Bundesstaat ein Schulrat eine so furchterregende Erscheinung gewesen wäre.

Und dann sah dieses selbe Unterrichtsgesetz — aus dem Jahre 1870! — vor, daß eine Schulsynode geschaffen wurde als offizielle Versammlung der Lehrerschaft[12] und daß zwei Lehrer (ab 1910 vier) — allerdings neben zwei Geistlichen und drei Direktoren — Mitglieder der Oberschulbehörde wurden[13]. Auch das scheint mir ein sonst nicht gewährtes Recht zu sein.

Weitergehende organisatorische Pläne wurden schon früh in der Hamburger Lehrerschaft vertreten. So vertraten Johannes Halben und Dr. Rée mit großer Entschiedenheit den Gedanken der allgemeinen Volksschule — heute würden wir sagen, der Einheitsschule.

Trotz dieses regen Lebens in der Lehrerschaft und trotz der Furcht vor Bürokratie in weiten Kreisen der Hamburger Bürgerschaft engten in den geistig unfruchtbaren Jahrzehnten nach 1870

bürokratische Fesseln die pädagogische Arbeit ein. Als erstes Anzeichen des neuen Lebens im Lehrerstand ist darum jener Vortrag Heinrich Wolgast's zu betrachten, den er am 5. November 1887 hielt über den „Bürokratismus in der Volksschule". Er vergleicht — ein ganz moderner Gedanke! — den Lehrer mit einem Künstler, der den von ihm gewählten Stoff frei bearbeitet[14]:

„Es müssen Mittel und Wege gefunden werden, der einzelnen Schule Freiheit zu gewähren. Den Leiter für die Arbeit des einzelnen Lehrers verantwortlich zu machen, ist Unsinn. Der Lehrkörper soll über die Angelegenheiten der Schule entscheiden, wobei Fragen über Methoden ausgeschlossen sind. Eine wirkliche Autorität des Leiters oder des Lehrers läßt sich nicht durch irgendwelche Verordnungen schaffen; die Autorität des Lehrers liegt in seiner geistigen und sittlichen Überlegenheit. Darum muß man auch das Zeugnismachen, das bis zum Anschreiben von Lob und Tadel ausgeartet ist, beseitigen. Nicht das Lob und der Tadel des Lehrers wird gewürdigt, sondern das Zeugnis, das schriftlich fixiert ist. Was aber unzweifelhaft ist, das ist, daß in unseren Schulen ein Geist herrscht, der von einem dem Schulleben durchaus fremden System ausgehend, dem Idealismus des einzelnen Schulleiters die Schwingen lähmt, es ist der Geist des Bürokratismus."

Sehr bald sollte Heinrich Wolgast zum Führer auf rein pädagogischem Gebiet werden. In den Jahren nach 1870 glaubte man, mit Mitteln der Macht alles schaffen zu können. Millionen wurden in den Bannkreis der Maschine gezogen. Man glaubte, Gesinnung nach Belieben züchten und unterdrücken zu können und war schon zufrieden, wenn man die Menschen äußerlich abstempelte. Da erschien das Buch des „Rembrandtdeutschen"[15], das beginnt: „Es ist nachgerade zum öffentlichen Geheimnis geworden, daß das geistige Leben des deutschen Volkes sich gegenwärtig in einem Zustande des langsamen, einige meinen auch des rapiden Verfalls befindet", und das eine Bildung erfordert, mit dem „individuellsten deutschen Künstler" Rembrandt als Wegsucher: „Jede rechte Bildung ist bildend, formend, schöpferisch und also künstlerisch; insofern muß man es freudig begrüßen, daß sich unser Volk jetzt allmählich einer einseitig vorherrschenden Wissenschaft ab- und der Kunst zuwendet. Dies ist die geistige Achsenverschiebung, um welche es sich zunächst im deutschen Leben handelt; und es fragt sich nur, in welcher Art und unter welchem Zeichen sie sich nun vollziehen soll."

In Hamburg wirkte als Direktor der Kunsthalle Alfred Lichtwark[16]. Er erkannte, daß die Mitarbeit der Schule Voraussetzung sei für die Erneuerung der Kultur und verband sich mit der Hamburger Volksschullehrerschaft. Er appellierte an das Verantwortungsgefühl der Lehrer: „Alle Schulreform steht und fällt mit dem Lehrer. Die besten Stundenpläne können ihn nicht beflügeln, die schlechtesten ihn nicht hemmen. Der Kern seiner Wirkungsfähigkeit liegt in der lebendigen Kraft, die er entfaltet, und in der Kraft, die er in seinen Schülern entwickelt[17].

Die Hamburger Lehrerschaft folgte seinem Ruf. Wolgast sagte: „Lichtwark ist mir und vielen anderen zu einem Lebensereignis ersten Ranges geworden. Es war an diesem Mann etwas, was vom allerersten Augenblick an nicht los ließ"[18]. Von 1888 ab führte Lichtwark Lehrer und Schüler vor Gemälde der Hamburger Kunsthalle, um sie in der Betrachtung von Kunstwerken zu üben[19]. Im gleichen Jahr sprach Otto Ernst Schmidt[20] über „Die deutsche Literatur als Zentrum des Volksschulunterrichtes", über „Die Pädagogik der Kunst" und „Die Lyrik in der Schule". 1896 gründete dann Carl Götze, der Mann, der bis 1931 führend im pädagogischen Leben Hamburgs gestanden hat, die „Lehrervereinigung für die Pflege künstlerischer Bildung".

Otto Ernst vertrat ihre Forderungen auf der Deutschen Lehrerversammlung in Hamburg 1896. U. a. sagte er[21]:

„Nichts mehr und nichts weniger wollen wir, als daß in den Unterrichtsfächern, die sich mit der Kunst befassen, nun auch tatsächlich nach künstlerischen Grundsätzen behandelte künstlerische Stoffe den Ausschlag geben" und: „Wir möchten in allen Volksgenossen eine starke Begierde nach reinstem, edelstem Lebensgenuß erwecken, möchten in die Seelen der Kinder leiten einen neuen starken Strom der Freude, jener Weltfreude, die in Schiller und Beethoven mit unsterblichem Klange ertönen und die unsere Nation zu einem Aufschwung begeistern könnte, die sie auch in Hinsicht auf die ästhetische Kultur wieder neben und über die besten Völker des Weltkreises emporführte."

Aber er fand heftigsten Widerstand und konnte später mit Recht sagen, er sei niedergeschrieen worden.

Es kann hier nicht im Einzelnen dargestellt werden, wie sich diese Arbeit, die ihrem Organisator den Spitznamen „Kunst-Götze" eintrug, schnell durchsetzte in Deutschland, was unter dieser Parole geleistet worden ist auf den Gebieten der künstlerischen Erziehung, der Jugendschriften, Schülerkonzerte, Theateraufführungen, Elternabende, Volksbildungsabende. Ungemein vielfältig sind ihre Wirkungen auf das gesamte pädagogische Leben Hamburgs und Deutschlands! Unsere Aufgabe ist es, die Anfänge einer neuen Pädagogik aufzuzeigen, die in dieser Arbeit steckten.

Zunächst konnte es den Anschein haben, daß es sich um eine rein ästhetische, ja ästhetisierende Bewegung handle. Und wenn wir die oben zitierten Äußerungen von Otto Ernst lesen, wissen wir, daß eine solche Beurteilung im Anfang nicht ganz unrichtig war. Aber derselbe Otto Ernst schreibt schon 1904 in der „Pädagogischen Reform"[22]: „Wir wollen nicht mehr und nicht weniger als eine Wiedergeburt der Erziehung aus dem Geiste der Kunst. Was heißt das? Sind wir vielleicht der Meinung, daß künstlerisches Empfinden und Verstehen wichtiger wäre, als alle andere Verstehen und Empfinden, und daß der Mensch vor allen Dingen ein Kunstgenießer werden möge? Nein, wir sind tief davon durchdrungen, daß zur vollen Entwicklung und zum Glück der menschlichen Persönlichkeit, zu ihrer Brauchbarkeit in Staat und Gesellschaft noch viele andere gleichwertige Dinge gehören ...". „Es heißt, daß wir an Stelle des bloß gewußten Wissens, das heute unsere Schulen beherrscht, das angeschaute und gefühlte Wissen setzen wollen. Es heißt, daß das Wissen von den körperlichen und geistigen Dingen der Welt fortan denselben Weg in den Menschen hineinnehmen soll, den die Kunst nimmt, nämlich den Weg durch die Tore der Anschauung und des Gefühls; denn kein Wissen haftet so fest in uns, wirkt so lebendig in uns und setzt sich so leicht in Können um wie das erlebte Wissen."

In diesen Ausführungen ist das Ästhetisierende schon überwunden. Pädagogische Grundfragen tauchen auf: „Eine Wiedergeburt der Erziehung aus dem Geiste der Kunst." An die Stelle des „bloß gewußten Wissens" das „angeschaute Wissen und gefühlte Wissen" setzen. Da stehen wir vor der großen pädagogischen Aufgabe, hier angewandt auf ein besonderes Arbeitsgebiet, die für Jahrzehnte das pädagogische Leben beherrschen wird.

Es ist indessen auch kein Zufall, daß diese Bewegung gerade mit der künstlerischen Erziehung begann, denn nirgend muß dem tiefer Blickenden der Unterschied zwischen angelerntem hohlem Wissen und wirklichem Können so kraß und schmerzlich auffallen wie bei den schaffenden Künsten. Der Künstler oder der das Künstlerische intensiv mitfühlende Kunstfreund mußten die Kluft, die sich hier auftut, am klarsten empfinden. Daher Lichtwarks Bündnis mit der Hamburger Lehrerschaft. Vielleicht hat auch keiner so früh und klar die Aufgabe formuliert wie Lichtwark. Auf dem zweiten Kunsterziehungstag 1903 sagte er[23]: „Es ist die Hoffnung in uns erwacht, daß die Schule organisch aus dem Leben des Kindes herauswachsen, organisch in das spätere Leben hineinwachsen und nicht, wie bisher, als fremdartiges Einschiebsel die

natürliche Entwicklung unterbrechen wird. Die Schule kann es, wenn sie sich der Kräfte annimmt. Einzig die Kraft vermag das Leben zu meistern, das Wissen nur dann, wenn es im Dienst der Kraft steht."

Diese Formulierung der Aufgabe erinnert schon recht stark an den Satz, den Lottig formte, und der für Jahre richtunggebend wurde: „Alle Kraft des Kindes werde gelöst, gepflegt und entwickelt"[24].

Zu dieser Formulierung steht nicht im Widerspruch, daß Heinrich Wolgast 1902 auf der Deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz in seiner Thesenreihe zum Thema „Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung" — übrigens unter sehr großem Widerspruch! — forderte: „Die künstlerische Erziehung ist der moralischen und intellektuellen gleichberechtigt". Wer das formale Wissen durch das Können ersetzen will, die Form durch Inhalt, mußte neben „moralischer" und intellektueller die künstlerische Erziehung fordern. Carl Götze nahm daher die Forderung von Otto Ernst auf: „Wir wollen nicht mehr und nicht weniger als eine Wiedergeburt der Erziehung und der Unterrichts aus dem Geiste der Kunst"[25].

Wie dieser „Geist der Kunst" die ganze Erziehung ergreift, das spricht wiederum Lichtwark am klarsten aus[26]:

„Es wird sich nicht um die Beseitigung vorhandener und ebensowenig um die Einführung neuer Unterrichtsgegenstände handeln — daran herrscht ja kein Mangel — sondern um eine Vertiefung und Bereicherung der vorhandenen Stoffe und Methoden. Überall ist die unmittelbare Berührung mit den Dingen anzustreben. Das Gedächtnis darf nicht nur als ein mechanisches Werkzeug zur Bewältigung des toten Stoffes ausgebildet werden, sondern ist vielmehr als eine lebendige Kraft im Dienst des prüfenden und vergleichenden Verstandes zu erziehen. Als solche kann es ohne Gefahr weit mehr als bisher belastet werden, und es kann mit spielerischer Leichtigkeit und Freudigkeit ungeahnte Aufgaben bewältigen. Das Ziel des Unterrichts besteht nicht bloß und nicht in erster Linie in der Mitteilung des Stoffes, sondern in der Gewöhnung an eine zwingende Methode, zu beobachten und nachzudenken. Es muß das Bedürfnis erweckt werden, vor jeder neuen Erscheinung zu sehen, wieweit die unmittelbare Beobachtung und die vorsichtige Anwendung des vorhandenen Wissens führt, und erst wenn diese Mittel erschöpft sind, nach Hülfe von Menschen und Büchern zu suchen. Aller Unterricht sollte eine Anleitung sein, der Welt selbständig und unabhängig gegenüber zu treten und in befestigter Gewohnheit das erarbeitete Wissen zum Erwerb neuer Kenntnisse zu benutzen ... Auf allen Gebieten ist sodann vor allen Dingen Ausdrucksfähigkeit anzustreben. Es kommt nur darauf an, daß die von der Natur gegebene Fähigkeit infolge Mangels an Gewöhnung

nicht erst einschläft. Wenn wir die Entwicklung des Kindes beobachten, finden wir beständig, daß die natürliche Begabung von irgend einem Punkte an unterdrückt wird, vor allem durch die schlechte Angewohnheit falscher Scham, durch die Untergrabung der Unbefangenheit, die Entwöhnung vom Beobachten, die Zerstörung des persönlichen Mutes. Kleine Kinder pflegen mit hellem, sicheren Ansatz zu singen. Was wird in der Schule daraus? Kleine Kinder erzählen und plaudern ganz unbefangen. Wie steht es damit nach dem ersten Schuljahr? Wie steht es bei den Zwölfjährigen? Kleine Kinder zeichnen ohne Furcht und Bangen, was in den Kreis ihrer Vorstellung kommt, und zeichnen mit Freudigkeit. Wie weit wird dies in der Schule berücksichtigt? Sollte es nicht möglich sein, die Unbefangenheit zu erhalten durch alle Stufen, bis das sichere Können erreicht ist?"

Nicht in erster Linie „Mitteilung des Stoffs", sondern „Gewöhnung an eine zwingende Methode, zu beobachten und nachzudenken". Mit dieser Forderung greift die Bewegung weit über ihren Ursprung, die künstlerische Erziehung, hinaus. Sie ergreift alle Fächer, die ganze Schule. Das Schlagwort für die Forderung heißt: Arbeitsschule[27].

Nicht nur die Kreise der „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung", sondern auch stark organisatorisch eingestellte Leute setzten sich für die neuen Gedanken ein. Johannes Maas sprach Dezember 1902 in der „Gesellschaft" über das Thema „Weniger Stoff". Hier seine Thesen[28]:

„1. Der durch die fortwährende Erweiterung aller Wissensgebiete der Schule allmählich zugeflossene Lehrstoff ist so umfangreich, daß eine wirksame Durcharbeitung desselben nicht möglich ist.
2. Eine Beschränkung auf das Wichtigste erscheint darum notwendig.
3. Diese Beschränkung ist zu erreichen:
   a) für die Realien dadurch, daß die Einteilung in konzentrische Kreise beseitigt und die Zahl der Themen gekürzt wird;
   b) für die Religion dadurch, daß man den ganzen Religionsunterricht auf die letzten 4 resp. 5 Schuljahre beschränkt und alle religionsphilosophischen Stoffe aus dem Lehrplan für Bibellesen ausscheidet;
   c) im allgemeinen dadurch, daß nach der vierten Klasse eine Scheidung der Schüler nach der Begabung vorgenommen wird, so daß die Minderbegabten nach einem Plane mit niedrigeren Zielen ohne Englisch unterrichtet werden."

Ein Ausschuß der „Gesellschaft" (d. h. seine Majorität) beantragte folgende Thesen[28]:

„1. Da durch die fortwährende Erweiterung aller Wissensgebiete der Schule allmählich ein so umfangreicher Lehrstoff zugeflossen ist, daß derselbe nicht genügend verarbeitet werden kann, und da 40 % aller Schüler die erste Klasse nicht erreichen, und von denen, die sie erreichen, ein Teil mit ungenügenden Leistungen abgeht, so ist notwendig
   a) Beschränkung des Stoffes in den speziellen Lehrplänen,
   b) Ausgestaltung der Unterrichtsmethode,
   c) Herabsetzung der Klassenfrequenz auf 40,
   d) Beschränkung der Zahl der Umschulungen.
2. Das Prinzip der Trennung nach Fähigkeiten, wie es zum Austrag gelangt in einer Teilung der Schüler in Klassenzüge mit niedrigen und solche mit höheren Zielen, sowie jede Art von sogenannten Abschlußklassen ist zu verwerfen."

Und Stoll schreibt dazu[28]:

„Der Berichterstatter jener Majorität erklärte, daß die Ursache der Übelstände, auf die Maas durch seinen Vortrag hingewiesen, vor allem darin liege, daß unsere Schule noch vorwiegend Wissensschule sei. Sie sollte, — meinte er — Schaffensschule werden, d. h. immer mehr den anschwellenden Wissensstoff nur als Mittel benutzen, um durch methodische Schulung der Sinne, durch erziehliche Förderung und Lenkung des Tätigkeitstriebes, durch Erfahrung, die mittels wirklichen Zugreifens und Bearbeitens an den Dingen selbst zu sammeln sei, volle Menschen mit entwickelter sprachlicher und geistiger Ausdrucksfähigkeit zu bilden. Nach einer solchen Umgestaltung der Methode würden die Kinder nicht mehr passiv dem Unterrichte gegenüberstehen, sondern sich betätigen, und die von Maas gerügten Mißstände würden wegfallen."

Betätigen sollten sich die Kinder. Mitarbeiten: Immer weitere Kreise zog die Forderung der Arbeitsschule. Ein Fach nach dem anderen wurde daraufhin geprüft, ob die Prinzipien der Arbeitsschule in ihr Anwendung finden konnten. Der Maler Sibelist schulte die Lehrer, die dann in aller Stille oft Großes leisteten[29].

In recht weitem Ausmaße eroberten sich die Gedanken des Arbeitsunterrichtes die naturwissenschaftlichen Gebiete[30]. Um andere Gebiete wurde jahrelang gerungen. Selbstverständlich wurde auch die Notwendigkeit eines Handfertigkeitsunterrichtes stark betont. 1907 gab Pralle in einem Vortrag in der „Gesellschaft" als Zweck des Handfertigkeitsunterrichtes an[31]: „Die Hand zu üben, den Form- und Farbensinn auszubilden und das Kind durch Gewöhnung an sorgfältige Arbeit unter besonderer Betonung der zweckmäßigen und materialgerechten Ausführung zu gebührender Wertung des Handwerks und seiner Vertreter zu erziehen. Der Handfertigkeitsunterricht gebe auch dem Stumpfsinnigsten Gelegenheit, seine Sinne

zu üben, und ermögliche dem Befähigten, seinen Scharfsinn auszubilden. Unsere Erziehung lasse Hand und Auge verkümmern, erziehe zur technischen Blindheit bei ästhetischer Superklugheit. An Arbeiten kämen in Betracht: Tonarbeiten (als Grundlage), Karton-, Papp- und Papierarbeiten, Anfertigung von Kleistermarmorierpapier und von farbigen Spielsachen aus Holz."

Das Ringen um die eigentliche pädagogische Aufgabe aber konzentrierte sich um den „Pädagogischen Ausschuß der Gesellschaft", der am 7. März 1906 eingesetzt wurde, um „das Wesen der bereits damals geforderten Versuchsschule zu ergründen"[32]. Von seinen Mitgliedern seien vor allem genannt: Fr. Friedrichs, Johannes Gläser, Carl Götze, William Lottig, Wilhelm Reese, Heinrich Wolgast. Er hat in grundlegenden Vorträgen und Aufsätzen die Probleme der „neuen Schule" erörtert. Seine Mitglieder waren auch führend in dem Kampf um den neuen Lehrplan, der im Anschluß an die neue pädagogische Bewegung in Hamburg zwischen der Oberschulbehörde und der Lehrerschaft entbrannte.

Von zentraler Bedeutung scheinen mir bei der Darstellung dieser Entwicklung zwei Vorträge zu sein, die William Lottig 1908 und 1909 in der „Gesellschaft" hielt, und die beide unter dem Leitwort standen: „Alle Kräfte werden gelöst, gepflegt und entwickelt!"[33] Was versteht Lottig darunter? Im ersten Vortrag spricht er es aus:

„Diesen Satz stellen wir an die Spitze unseres Lehrplanes für das erste Schuljahr und damit an die Spitze unseres gesamten neuen Lehrplans als die grundlegende Forderung der neuen Pädagogik, auf die nach unserem bestem Vermögen einfachste Form gebracht. Wir richten diesen Satz auf als einen Granitpfeiler, an dem sich die Wege der alten und der neuen Schule scheiden. Klarheit von vornherein! Dieser eine kurze Satz schließt in sich das ganze große Gedankengebäude, dem wir heute den Namen „die neue Schule" geben. Dieser Satz ist der Stab, an dem man wird messen müssen, wie weit der neue Lehrplan vom neuen Geiste eingegeben ist, wie weit er dem alten Zugeständnisse macht — vielleicht machen muß. Bis heute sind wir gewohnt gewesen, uns die Ziele unserer Arbeit im ganzen wie im einzelnen von außen her setzen zu lassen. Das hört auf. Die neue Schule dient nicht; die neue Schule, wie wir sie in der Idee erfaßt haben, ist selbstherrlich auf ihrem Gebiet. Sie setzt sich überhaupt keine äußersten Punkte, keine Ziele, kann sich keine setzen. So wenig Raum und Zeit ein Ende, so wenig kann eine Entwicklung ein Ziel haben. Eine Aufgabe hat die neue Schule, eine königliche Aufgabe. Diese Aufgabe ist so groß, daß Lehrergeschlechter an ihrer Erfassung und Lösung die Kräfte zu stählen haben werden; aber umschlossen liegt sie in dem Satze: Alle Kräfte des Kindes werden gelöst, gepflegt und

entwickelt. Wohl wird auch die neue Schule sich im Verfolg dieser Aufgabe sowohl in einzelnen Zeit- als auch in einzelnen Stoffabschnitten Ziele stecken dürfen, stecken müssen; aber nie wieder dürfen Ziele, und seien sie die höchsten und edelsten, sich zu Tyrannen aufwerfen, denen die Kindesnatur zum Opfer fällt. Man wird dieser Sachlage fest und nüchtern ins Auge sehen müssen. Es wird sich noch mancher von uns an ihrer eisernen Selbstverständlichkeit die Zähne ausbeißen. Aber vorwärts kommen wir nur, wenn wir mit ruhiger Entschlossenheit die Hand ans Werk legen und auf diesem sichern Grunde zu bauen anfangen: Alle Kräfte des Kindes werden gelöst, gepflegt und entwickelt.

Dieser erste Satz gebiert aus sich heraus den zweiten: Die freie Betätigung des Kindes ist überall der Keim für die Entwicklung. So nahe steht dieser Satz dem ersten, so sehr ist er in uraltheiligem Sinne eine Emanation desselben, daß er in dem Augenblick, da man seinen Wesensinhalt voll bewältigt hat, sofort in jenen ersten Kerngedanken zurückschlüpft: Wahres Lösen einer Kraft kann nur ein Lösen in und zur Freiheit sein.

Und wiederum ein Ausfluß des zweiten ist der dritte Satz: Die Freiheit des kindlichen Ausdrucks darf am Anfang nirgends durch Berichtigungen gestört werden. Er ist die erste eisenharte Probenuß fürs Zähneausbeißen. Logisch scharf erfaßt, kriecht auch er sofort in den mütterlichen Schoß der vorausgehenden Selbstverständlichkeit zurück: Eine erste Betätigung, die Berichtigungen zu gewärtigen hätte, wäre nicht frei. Man wird sich daran gewöhnen müssen, daß die neue Schule auch an zwingender innerer Logik der alten mindestens ebenbürtig ist; sie hätte sonst kein Recht über jene zu triumphieren.

Wir fassen zusammen:

Alle Kräfte des Kindes werden gelöst, gepflegt und entwickelt.

Die freie Betätigung des Kindes ist überall der Kreis für die Entwicklung.

Die Freiheit des kindlichen Ausdrucks darf am Anfang nirgends durch Berichtigungen gestört werden.

Die Dreieinheit dieser Sätze bildet nach unserer Erkenntnis den Wesenskern des gesamten neuen Lehrplans."

Dieser Aufsatz zeigt charakteristisch die neuen Parolen: Die Freiheit des Kindes. Vom Kinde aus: Das erscheint als letztes Ziel. Die Schule als autonomes Gebilde: „Die neue Schule ist ... selbstherrlich."

Liegt wirklich in dem Leitsatz des Aufsatzes die „königliche Aufgabe" beschlossen? Vielleicht keimhaft? Das gerade werden wir später untersuchen.

1909 verfolgt Lottig diese Gedankengänge weiter. Neue Töne klingen an: „Sie wissen, daß ich zu denen gehöre, die die glückliche Entwicklung unserer Schule in dem stetigen Vordringen der Idee

des Organismus gegenüber der Idee des Mechanismus sehe." Aber noch immer ist der „Organismus" das Kind, nicht eine größere organische Einheit: „Es ist in der Tat so; von dem Augenblicke an, wo ich den Mut habe, an der Schule alles und jedes auf die Kraft des Kindes zu beziehen, von dem Augenblicke an bekommt alles und jedes ein neues Ansehen, und ich bekomme, wenn ich nur erst tief genug geschürft habe, einen festen Grund, auf dem sich sicher bauen läßt." Der größte Wert ist die Freiheit. Schillers wildes Jugendwort wird zitiert: „Das Gesetz hat noch keinen großen Mann gebildet; aber die Freiheit brütet Kolosse und Extremitäten aus." Und in den Worten, die daran anschließen, liegt dann der ganze gute Vater Lottig: „Welch maßlose Übertreibung! Aber wie ich sie liebe, diese erhabenen Maßlosigkeiten, wenn sie eine Wahrheit so hell aufflammen lassen, daß die Menschheit sie nie wieder vergißt. Wer untersteht sich denn, mir unterzuschieben, daß ich die Freiheit als Zügellosigkeit fasse! Ist nicht das freiwillige Sicheinordnen in den bezwingenden Geist einer Gemeinschaft, ist nicht die Hingabe der ganzen Persönlichkeit an eine große Idee auch Freiheit! Kräfte gedeihen nur unter der Sonne des Vertrauens; Kräfte müssen gelöst, gepflegt und entwickelt werden." Und hier, wo er „ausbricht", da taucht auch schon der „Geist einer Gemeinschaft", tauchen am klarsten die wirklich neuen pädagogischen Gedanken auf.

Tiefer in die Welt, die von den Begriffen „Organismus", „Ganzheit", „Gemeinschaft" beherrscht wird, dringt dann Lottigs Freund Johannes Gläser ein, als er 1911 in der „Gesellschaft" über „Die Arbeitsschule"[34] referierte. Wo ist der alte, enge Begriff der Arbeitsschule geblieben? Was ist aus der Forderung der künstlerischen Erziehung geworden?: „Eigentlich liegt in dem Worte Arbeitsschule eine Umwertung aller pädagogischen Werte. Das große Neue, das unsere Weltanschauung seit Goethes Tagen bewegt, ist der Gedanke der Entwicklung." Und: „Erschrecken Sie nicht, wenn die neue Schule als Erstes die Hinwegräumung jedes pädagogischen Zieles fordert. Das Kind ist von ihr als ein Stück Natur zu nehmen, und die Natur hat kein Ziel. Entwicklung und Ziele sind zwei Begriffe, die sich absolut widersprechen. Das Ziel des Entwickelns ist aber die Entwicklung, das Freiwerden dessen, was seine Bestimmung aus sich selbst hat". Im ersten Zitat ist das Tor ins neue Leben schon weit geöffnet. Die alte Pädagogik wird so charakterisiert: Sie setzte 1. Das Wissen vor das Können, 2. die Form vor den Inhalt, 3. die Antwort vor das Problem. Dagegen: „Die Arbeitsschule ist eine Erarbeitungsschule."

Das Thema „Arbeitsschule" war (für die deutsche Lehrerversammlung Berlin 1912) Verbandsthema der deutschen Lehrerschaft. Gläser schlug vor, von der „Gesellschaft" aus auf der Deutschen Lehrerversammlung folgende Thesen zu vertreten[35]:

„1. Die Arbeitsschule ist die Schule der evolutionistischen Weltanschauung. Sie nimmt als Ausgangspunkt aller Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen das Kind und fordert die Ganzerhaltung seiner Persönlichkeit und seines Anschauungsgebiebietes. Ihr Mittel ist gesellige Arbeit mit eigener Problemfindung und Zielsetzung. Zwischen der Arbeit der Universität und der Arbeit der Elementarschule ist kein Wesensunterschied.
2. Die Umgestaltung der Schule muß von innen heraus geschehen. Die Arbeitsschule ist nicht damit verwirklicht, daß neue Betätigungsformen, wie die Handtätigkeit, dem alten System an- oder eingefügt werden.
3. Der Gedanke der Arbeitsschule liegt, aus der Praxis gewachsen, latent vor. Damit er zum Durchbruch komme, müssen die Regierungen die Schule vom Zwange äußerer Absichten befreien (Einheitsschule usw.), und die Lehrerschaft muß imstande sein, das Kind vom Kinde aus zu sehen.
4. Für den Übergang bedarf es der ganz weitgehenden Zulassung und Unterstützung von Versuchen und Versuchsschulen."

Der Korreferent war Georg Niebank. Seine Ausführungen waren stärker vom politisch-wirtschaftlichen Denken beherrscht. So wenn er sagte[36]: „Der Schaffenskraft des Menschen neue Kraftmengen zuführen, ihn in die körperlichen und seelischen Kraftäußerungen der gesellschaftlichen Gütererzeugung hineinwachsen lassen, ist Ziel der Erziehung." Aber wenn auch auf anderen Wegen, führen doch auch seine Gedanken in die Tiefe. Gegen Gläser führt er aus: „Und ich fürchte ihn und alle diejenigen, die nur vom Kinde aus das ganze Erziehungsproblem der Gegenwart lösen wollen. Sie kommen wohl dahin, Einzelprobleme über Einzelprobleme aufzurollen, was ganz gewiß wünschenswert und notwendig ist: Sie erfreuen und begeistern sich aber so ausschließlich an der Pflege der Einzelprobleme, daß das Gesamtproblem, der Zusammenhang der Zusammenhänge, nur in schwacher, innerlich nicht gefestigter Form zur Darstellung kommt"; und später: „Leben, auch Kindesleben, ist nicht Tätigkeit schlechthin, sondern solche, die ihr Maß, ihre Gesetze in sich hat."

Beiden Vorträgen gegenüber scheinen die von der „Gesellschaft" von einem Ausschuß vorgelegten Thesen farblos. Mit 67:60 Stimmen wurden darum alle Thesen abgelehnt und folgende von

Fritz von Borstel verfaßte Resolution angenommen[37]: „Das Prinzip der Arbeitsschule wächst aus den gesamten pädagogischen Reformbestrebungen der Gegenwart hervor. Da sich aber weder das Ziel noch die Möglichkeit der Ausgestaltung der Arbeitsschule heute klar sehen und darstellen lassen, so sieht die Gesellschaft von einer Abstimmung über die Thesen ab. Sie fordert jedoch wiederholt die Einrichtung einer Versuchsschule und volle Bewegungsfreiheit für einzelne Schulversuche." Wieder taucht diese Forderung auf — als Forderung aus der Lehrerschaft!

Das erste praktische Kampfobjekt war der neue Lehrplan. Die Schulsynode setzte 1906 einen Lehrplanausschuß ein, der in 80 Sitzungen (3 Jahren) den heute noch beachtenswerten „Lehrplan-Entwurf für eine achtklassige Volksschule in Hamburg" schuf[38]. Aus seinem Vorwort einige Sätze:

„Die gesetzmäßige und doch bunte Mannigfaltigkeit des Um-Lebens und die Kristallisation desselben in der Einzelpersönlichkeit des Kindes müssen die Grenzlinien ziehen für den Umfang des Lehrplans, der Prüfstein sein für jede seiner Einzelforderungen. Das Kind, der werdende Mensch, sei sein Maß."

„Überall, auch auf der Oberstufe, wo sich des Kindes Wesen mehr und mehr differenziert, ist man bemüht gewesen, den Zusammenhang mit seinem Leben außerhalb der Schule zu wahren, dem Stufengang seines Interesses nachzugehen, die Fülle seines Erlebens zu einer organischen Einheit zu gestalten. Die höchste geistige Leistung des Kindes, wenn es in die Schule eintritt, ist das Spiel. Der demselben zugrunde liegende starke produktive Trieb muß behutsam zur Arbeit gewendet werden."

„Auf die Selbsttätigkeit des Kindes innerhalb des Unterrichts, auf das Experiment ist der Plan für eine Reihe von Fächern geradezu berechnet: soweit es die heutige Schulorganisation zuläßt, will der Lehrplan aus dem freien Spiel in die bindenden Zwecke aufstellende Arbeitsschule hineinführen."

„Wenn auch nicht im alten überheblichem Sinne, steht doch der Mensch im Mittelpunkt unseres Lehrplans. Persönlichkeitswerte zu ergreifen und in sich zu verarbeiten, sich einzuleben in große Persönlichkeiten, ist, wo es die Natur des Stoffgebietes zuließ, als Ziel aufgestellt, damit so im Kinde die ersten Keime sozialen Empfindens und Pflichtbewußtseins geweckt und orientiert werden."

„Vornehmste soziale Pflicht ist, durch die Pflege der eigenen Persönlichkeit mitzuhelfen an der Fortentwicklung des Ganzen, der Kultur. Um deren Kontinuität zu gewährleisten, hat der Nachgeborene ihre Schätze sich zu eigen zu machen. Dem Kinde dafür die Bahn zu ebnen, ist Pflicht der Schule der Gesellschaft gegenüber. Der Übermittlung nationaler Kulturgüter ist darum in unserem Plan ein breiter Raum gewährt. Sie helfen dazu, das

Kind im Volkstum aufgehen zu lassen, geben der Schule nationalen Charakter."

„Ein Problem der Zukunftsschule, an dessen allmählicher Verwirklichung jedoch auch die Gegenwart schon zu arbeiten hat, wird es daher sein, den Betrieb des Wissenserwerbs und Arbeitens nach getrennten Fächern in eine organische Erzieherfürsorge aufzulösen. Voraussetzung der Arbeit des Lehrplanausschusses aber war es, mit seinen Vorschlägen im Rahmen der heutigen Schulorganisation zu bleiben. Wir mußten prinzipiell die Einteilung in Fächer beibehalten; doch haben wir das Auseinanderfallen möglichst weit hinausgeschoben: Im ersten Schuljahr soll die Schularbeit durchaus einheitlich sein. Im zweiten stehen Einzelfächer, wie Rechnen oder Handarbeit, noch im organischen Zusammenhang mit dem Kern unterrichtlicher Einwirkung auf das Kind; das ist im dritten, wo die Heimatkunde mit dem Deutschen und den sogenannten technischen Betätigungen des Kindes einen festen Mittelpunkt geben, auch der Fall mit den legendenhaften Stoffen des Religionsunterrichts, während das Rechnen schon mehr für sich steht. Aber auch noch im vierten Schuljahr behalten Geographie und Naturgeschichte heimatlichen Charakter, bietet der Geschichtsunterricht in den Sagen dem Kinde gemäßes Menschentum. Diesem Aufbau des Lehrplans entspricht es dann ebenso, wenn die Stoffvorschläge in den einzelnen Disziplinen oft ineinander greifen, auch in den oberen Klassen."

„Wenn von einer Wiedergeburt der Pädagogik aus dem Geiste der Kunst schon jetzt in unseren Schulen die Rede sein soll, muß vor allen Dingen der Lehrer mehr Bewegungsfreiheit haben. Unsere Vorschläge wollen daher die Spezialpläne der einzelnen Schulen überflüssig machen."

„Die Schule soll nie außerhalb des Gegenwartslebens stehen. Unser Plan weist daher bei vielen Dingen in die Zukunft, die nur allzubald Gegenwart wird. Er stellt Forderungen, deren Erfüllung von der hamburgischen Lehrerschaft ernste Arbeit an sich selber erwartet. Wir glauben, daß sie vor dieser Aufgabe nicht zurückschrecken wird."

Als Beispiel des Aufbaus dieses Plans sei der Deutschunterricht im 6. Schuljahr angeführt[39]:

„Knaben 5 Stunden, Mädchen 7 Stunden.

1. Mündlicher und schriftlicher Ausdruck. Fortentwicklung der Fähigkeit, sich frei auszudrücken. Freie Aufsätze. Außerdem Aufsätze mit gebundener Stoffbehandlung: Auffinden von Beispielen zu gegebenen Themen. Ordnen der Beispiele und Auffinden einer Einleitung zu denselben, Beschreibungen, Vergleichungen. Deklination von Substantiven, Adjektiven und Pronomen, Übungen mit dem Präpositionen, Rektionsübungen mit Verben. Freies Zeichnen; Skizzenbuch. Vortragen von Gedichten nach freier Wahl. Vorlesen einer größeren Dichtung durch den Lehrer. Eine andere größere

Dichtung als Klassenlektüre. Die Klassenbibliothek: Erwerbung nationalen Kulturgutes. Ausflüge.

2. Erwerbung nationalen Kulturgutes. Die Stoffe des Lesebuchs. Außerdem Rätsel, Sprichwörter und Redensarten (auch im Dialekt), eine größere Dichtung, plattdeutsche Dichtungen. Bilder. Musik: Kinderlieder, Volkslieder mit ihren Weisen, Kunstlieder, Instrumentalmusik.

Dazu Erläuterungen und Beispiele: Eine größere Dichtung: Pole Poppenspäler, Geschichten aus der Tonne. Plattdeutsche Dichtungen: Reinke Voß. Bilder: Speckters Bilder zum Quickborn, das ganze Marienleben und die ganze kleine Passion Dürers, Holbeins Bilder des Todes, Blätter aus Thoma und Rembrandt. Kunstlieder: Mozart (Was frag ich viel nach Geld und Gut), Schumann (Soldatenbraut), Mendelssohn (Pilgerspruch) (Sonntagslied), Weber (Wenn ich ein Vöglein wär', Abendsonne), Schuberg (Der Fischer, Abendlied, Der Mond ist aufgegangen), Beethoven (Die Himmel rühmen, Ich liebe Dich), Löwes Balladen (Herr Heinrich, Die wandelnde Glocke). Instrumentalmusik: Einzelne Sätze aus Klaviersonaten von Haydn, Mozart (a-Dur, alla turca — D-Dur, Andante con espressione), Beethoven (aus den Bagatellen, Rondo a capriccio), Schubert (aus den Moments musicals). Ferner für Violine und Klavier: Mozart (Andante aus C-Dur), Beethoven (op. 30 Nr. 3, tempo di minuetto), Schubert (aus den Sonatinen)."

3. Sprachbeobachtung. Starke und schwache Deklination, zusammengesetzte Worte, Wortfamilien, niederdeutsche Redensarten, Sprache der verschiedenen Berufe, der einfache Satz.

Selbstverständlich erfordert der Plan wo es möglich ist, Umstellung auf den Arbeitsunterricht, z. B. im Physikunterricht: „Der Unterricht gründet sich auf Selbsttätigkeit der Schüler, besonders auf praktische Schülerübungen. Zur Ergänzung treten Demonstrationen, Besprechungen und Besichtigungen hinzu."

Der amtliche Lehrplan für die hamburgische Volksschule[40] enthält ganz gewiß sehr viel Gutes und Neues, das zu begrüßen war. Aber gegen den Synodallehrplan stach er doch gar zu sehr ab. Setzen wir auch hier den Deutschunterricht im 6. Schuljahr her[41]:

„1. Lesen (3 Stunden), Leseübungen wie in Klasse III. Gebundene und ungebundene Rede. Vers, Strophe, Reim.

2. Grammatik und Orthographie (2 Stunden). Die Satzverbindung und das Satzgefüge, Apposition. Direkte und indirekte Anführungssätze. Das Relativpronomen. Untergeordnete Konjunktionen. Erweiterung der Konjugation durch die gebräuchlichsten Formen des Verbs des Konjunktivs. Schwierige Grundformen. Interjektion.

Wortbildung. Ableitung des Verbs. Wortfamilien. Orthographische Übungen im Anschluß an den übrigen Deutschunterricht. Insbesondere: Groß- und Kleinschreibung. — icht, rich, igt — ent, end — v = w, ti = zi. — v, f, ph in deutschen und fremden Wörtern — th und rh — k, sk, c, z, ch in Fremdwörtern. Doppelbuchstaben in Fremdwörtern.

Diktate.

3. Übungen im schriftlichen Ausdruck (1 Stunde). Übungen im Sammeln und Ordnen des Stoffes.
Gemeinsame Erarbeitung von Aufsätzen, Selbständige Aufsätze nach diesen Mustern. Freie Arbeiten über gegebene Themen. Briefe."

Immerhin hat auch dieser Lehrplan Forderungen der Arbeitsschule übernommen. So fordert er im Naturgeschichtsunterricht für das 6. Schuljahr[42]:

„Notwendige Versuche und Beobachtungen:

1. Sporen aus Hutpilzen auf einer Schiefertafel auffangen —. Den Hut eines reifen Pilzes für etwa 24 Stunden auf die Tafel legen.
2. Farn- oder Moossporen in den Blumentopf aussäen.
3. Betrachtung einer Alge durch das Mikroskop.

Die grundlegenden Versuche und Beobachtungen der Vorjahre wiederholen."

Die Lehrerschaft kritisierte ihn — sie hatte den Synodallehrplan vor sich! — sehr scharf. Lottig urteilt: „Laßt alle Hoffnung fahren; es wird ein inspektoraler Plan." Friedrichs stellt seine Forderung[43]: „Die Entwicklung zur musikalischen Ausdrucksfähigkeit ist das unverrückbare Ziel des Gesangsunterrichtes" neben der Formulierung des neuen Lehrplans: „Die Aufgabe des Gesangsunterrichtes ist die Bildung der Stimme und des Gehörs, die Weckung der Freude an der Musik durch schönen Gesang, die Ausrüstung der Kinder mit einem Schatze von Volksliedern, volkstümlichen Liedern und Chorälen.

Trotz allem aber war dieser Plan ein beträchtlicher Schritt vorwärts. Der Synodallehrplan aber blieb noch über den Krieg hinaus zukunftweisend, eine Forderung — auch an die Lehrer!

II. Der Versuchsschulgedanke

Durch die Arbeit der Schulreformer tat sich eine ganz neue Welt auf! An vielen Hamburger Schulen versuchten Lehrer und Lehrerinnen im Rahmen der bestehenden Pläne den neuen pädagogischen Gedanken zum Leben zu verhelfen — recht oft in ständigem Kampf gegen Rektor und Schulrat. Jedes Fach, jede Altersstufe stellte neue Probleme, die gelöst sein wollten. Überall gab es Zweifler, die den Sprung vom bewährten Alten zum ungewissen Neuen nicht wagten. Wie konnte die Entwicklung weitergehen? Wie konnte das Neue sich erproben? Nur in einem Versuch großen Stils! Und so fällt immer wieder das fruchtbare Wort „Versuchsschule".

Auch bei der geschichtlichen Darstellung dieser Forderung stoßen wir zunächst auf den Namen Heinrich Wolgast. Schon 1905 stellte er — als Vertreter der hamburgischen Volksschullehrerschaft in der Ober-Schulbehörde — einen Antrag auf Gründung einer Versuchsschule! Zur Begründung seines Antrages führte er u. a. an[44]:

„Der schwerwiegendste Vorwurf ist der, daß die achtjährige Schularbeit zu wenig dem Leben diene, daß das in der Schule erworbene Wissen und Können zu wenig für die Anforderungen des Berufs, des Gemeinwesens und einer edleren Lebensgestaltung nutzbar gemacht werden könne." — „Gewiß sollen für die Schularbeit nicht ausschließlich die Anforderungen des Lebens maßgebend sein; bei der Gestaltung des Lehrplans und der Methode treten die psychologischen Grundlagen der Unterrichtstätigkeit, die Auffassungsfähigkeit und das geistige Bedürfnis des Kindes jenen Anforderungen mindestens gleichberechtigt an die Seite. Die zur Zeit in Geltung befindlichen Lehrpläne aber haben ein Drittes zum Prinzip: das wissenschaftliche System." — „Eine Versuchsschule würde sich in erster Linie die Ausbildung der Handtätigkeit angelegen sein lassen." — Die Anwendung dieses Prinzips dürfte sich kaum auf die organische Einfügung des Werkstättenunterrichts beschränken. „Es müßte vielmehr versucht werden, im Physik- und Chemieunterricht die Schüler durch eigenes Experimentieren die Lehren finden, im Geographieunterricht durch Anfertigung von Reliefs gewisse Bodengestaltungstypen und charakteristische Landschaftsbilder veranschaulichen zu lassen. Auch in der Naturgeschichte könnte ein neuer methodischer Boden gewonnen werden, wenn man die Schüler mit der Hand zugreifen lehrte." — „Hand in Hand mit

einer stärkeren Betonung der Handtätigkeit in der pädagogischen Erörterung geht die Förderung einer energischen Kultur der Sinne. Deshalb werden Beobachtungen der Naturerscheinungen, Schulausflüge, Schulgänge im Plan der Versuchsschule einen wichtigen Platz einnehmen." Der Zeichenunterricht wird neben der Erziehung des Auges „auch eine andere Aufgabe mehr als bisher zu erfüllen suchen: nämlich ein Ausdrucksmittel der Seele zu werden." — „Das freie Leben und Wachsen der Seele ist bisher vielfach gehemmt worden durch eine Methode, die Wissensstoffe zu übermitteln als ihr wichtigstes Anliegen betrachtete. Die neue Schule wird die kindlichen Kräfte sich frei regen lassen und, was in der Seele nach Gestaltung und Ausdruck ringt, zur Entfaltung verhelfen." — „Der freie Vortrag und der freie Aufsatz werden individuellen Leben zu hüten und zu fördern suchen, um so die Persönlichkeit — natürlich innerhalb der Grenzen einer straffen Schulzucht — ungebrochener zur Entfaltung kommen zu lassen. Im Interesse einer möglichst harmonisch zu entwickelnden Persönlichkeit steht auch die Bevorzugung der Heimat im Lehrplan der Volksschule."

Wolgast's Antrag war aussichtslos. 1906 sprach dann Wilhelm Paulsen in der „Gesellschaft" über „Versuchsschulen und Schulversuche"[45]. „Er forderte die Einrichtung von Versuchsschulen, in denen erprobt werden sollte, inwieweit oder auf welchem Wege die neuen pädagogischen Forderungen praktisch zur Durchführung gelangen könnten. Die Gesellschaft setzte daraufhin die „Pädagogische Kommission" ein, um die Frage weiter zu fördern. Diese Kommission hat in jahrelanger Arbeit die neuen Probleme der Arbeitsschule geprüft; sie hat durch Aufsätze in der „Päd. Ref.", und durch Vorträge viel zur Verbreitung und Klärung pädagogischer Fragen beigetragen. Sie hat durch ihre Arbeiten auch Einfluß gewonnen auf die Neugestaltung der Lehrpläne."

Der „Pädagogische Ausschuß" erhielt von der „Gesellschaft" den Auftrag, er solle „Das Wesen der Versuchsschule ergründen[46]. Die Männer dieses Ausschusses vor allem sind es dann gewesen, die den Gedanken aus der ursprünglichen Enge entwickelt haben zu einem umfassenden Gedankengebäude. Noch Wolgast sieht in erster Linie den Arbeitsunterricht, sogar stark handwerklich betont. Schon 1911 spricht Gläser weit vorausschauend aus: „Eigentlich liegt in dem Wort Arbeitsschule eine Umwertung aller pädagogischen Werte"[47].

Einen breiten Raum nimmt dann die Forderung der Versuchsschule 1909 in Lottigs Vortrag „Alle Kräfte werden gelöst, gepflegt und entwickelt!" ein. Die Tatsache, daß Lottig die Forde-

rung einer Versuchsschule offenbar gegen Gegner zu verteidigen hat, läßt darauf schließen, wie sehr dieser Gedanke diskutiert worden sein muß. Lottig sagte[48]: „Es müßte uns in irgend einer Form die Möglichkeit gewährt werden, zu zeigen, daß die neuen Ideen die Kraft haben, die Praxis neu zu gestalten. Endlich hoffe ich, wird dann das seichte Wort von der Schule als Versuchskarnickel seine gebührende Zurückweisung finden. Die Schüler unserer Seminarschulen sind Versuchskarnickel für die Übungen unserer Seminaristen, und niemand, weder die Behörde noch wir, finden etwas darin; es ist einfach dafür gesorgt, durch Gegengewichte die Gefahr auszugleichen. Pädagogischer Versuch aber im eminentesten Sinne des Wortes ist unsere ganze Arbeit, muß es sein, soll sie nicht stagnieren."

Im Jahre 1911 fordert dann die „Gesellschaft" auf Antrag Fritz von Borstels „wiederholt die Einrichtung einer Versuchsschule und volle Bewegungsfreiheit für einzelne Schulversuche" und nahm damit aus Gläsers Thesen den Satz 4 auf: „Für den Übergang bedarf es der ganz weitgehenden Zulassung und Unterstützung von Versuchen und Versuchsschulen"[49].

Im Jahre 1912 sprach Fr. Friedrichs über das Thema „Durch Versuchsschulen zur Arbeitsschule". Aus seinem Vortrag mögen einige charakteristische Stellen folgen[50]:

„Unsere Schule wird erst Organismus werden, wenn wir sie statt auf äußere Nützlichkeit auf innere Notwendigkeit gründen. Diese Notwendigkeit erkennen wir in der Natur des Kindes und in der Kultur unseres Volkes." — „Das intuitive pädagogische Schauen wird immer Sache der Pädagogik bleiben und kann ihr auch von der experimentellen Psychologie niemals abgenommen werden. Aufgabe der Pädagogik bleibt immer die Erkenntnis aller kindlichen Kräfte und die Herbeiführung der günstigsten Wachstumsbedingungen ... Um hier sicher zu gehen, bedarf es für alle Disziplinen des Unterrichts breit angelegter Schulversuche." — „Durch Lehrpläne und Verfügungen kann keine Behörde einen wirklich lebensfähigen neuen Organismus schaffen; die Arbeitsschule muß in der Schule, wie sie jetzt besteht, erarbeitet werden. Dazu ist nur nötig, ein williges und fähiges Kollegium an einer Schule zu vereinen, und diesem Kollegium die Freiheit zu gewähren, vom Kinde aus die neuen Probleme anzugreifen."

Gegen den Schluß sprach er ganz grundsätzlich aus: „Die Arbeitsschule kann nur durch die Versuchsschule ins Leben treten."

Noch im gleichen Jahr kann die „Pädagogische Reform" berichten[51]:

„Am 21. August 1912 hat die Hamburgische Schulsynode beschlossen:

Die Schulsynode ersucht die Oberschulbehörde,

a) in der Stadt mindestens je eine Knaben- und eine Mädchenvolksschule einzurichten, in denen die Ideen der Arbeitsschule schrittweise in die Praxis eingeführt werden;
b) Auf dem Landgebiet Versuchsklassen, besonders an wenigklassigen Schulen zuzulassen.

Die Schulsynode ersucht die Oberschulbehörde, Maßnahmen zu treffen, daß dem Lehrer größere Selbständigkeit in Rücksicht auf Masse, Auswahl, Verteilung und Behandlung des Lehrstoffs gewährt werde, und fordert Fernhaltung eines bürokratischen Aufsichtssystems, das jeder individuellen pädagogischen Arbeit unübersteigbare Schranken in den Weg stellt."

In der gleichen Nummer der „Pädagogischen Reform" wird berichtet, daß (nach Notizen in der „Deutschen Schule" Jahrgang 1911 und 1912) Versuchsklassen für Elementarunterricht bestehen in Nordhausen, Halle (an jeder Volksschule), Dortmund, Leipzig (an 23 Schulen), Berlin (an 60 Schulen), Chemnitz (an 7 Schulen), Bern, Merseburg, Zürich, Dresden, Frankfurt a. M. Aber es wird ausgesprochen: „An keiner Stelle ist die umfassende Gestalt der Versuchsschule, wie sie die Synode beantragt, vorweggenommen."

Hinsichtlich der Organisation der Versuchsschulen schlägt die Schulsynode vor: Sie sind ordentliche Bezirksschulen, unterstehen aber der unmittelbaren Aufsicht der Oberschulbehörde; die Inspektoren haben nur das Recht der Kenntnisnahme. Die Synode schlägt die Lehrkräfte vor. Vor Eröffnung findet unter Vorsitz des Rektors eine Konferenz statt zur Festsetzung des Arbeitsplanes. Eine Gemeinschaft der Eltern ist sofort zu organisieren. Jeder Versuch ist zuerst im Kollegium zu beraten; über seinen Verlauf ist dem Kollegium zu berichten. Auch aufgegeben werden darf der Versuch nur mit Zustimmung des Kollegiums. Die Berichte über die Versuche sollen gesammelt und veröffentlicht werden. Nach Bedarf sollen gemeinsame Konferenzen der Versuchsschulkollegien stattfinden, mindestens jährlich einmal eine Konferenz, an der Vertreter der Oberschulbehörde, die Schulräte, die Schulinspektoren und Vertreter der Elternschaft teilnehmen. Für die Landschulen sind einzelne Versuchsklassen vorzusehen.

Die Antwort der Oberschulbehörde auf diesen Plan war nicht übermäßig freundlich. Sie lehnte die Einrichtung von Versuchsschulen zunächst ab und verlangte einen speziellen Arbeitsplan. Jedoch erklärte sie sich bereit, einen zwölfgliedrigen Ausschuß, darunter 6 Synodalen, einzusetzen, um den Gedanken weiter zu ver-

folgen. In den Kreisen der Schulsynode war man zunächst sehr enttäuscht: „Nach den buchstäblichen Forderungen und Bedingungen der Behörde ist die Durchführung des Planes einer Versuchsschule für uns unmöglich, alle Arbeit vergeblich. Die Synode kann sich einen praktischen Erfolg nicht versprechen, wenn die Versuche sich nicht in wissenschaftlicher Voraussetzungslosigkeit aufbauen, d. h. unabhängig von den engeren Zielen eines Lehrplanes und der persönlichen Auffassung der nächsten Ausschußbeamten[52].

Trotz dieser Bedenken reichte man aber noch 1913 den vorgeschlagenen Arbeitsplan ein, in dem ausgesprochen wird, daß die Schule hinter den Zielen der Volksschule nicht zurückbleiben werde; nur der Weg zum Ziele sei ein anderer als bisher[53]. Im Mai 1914 wurde dann der Ausschuß eingesetzt und begann sogleich seine Arbeit. Die 6 Vertreter der Hamburger Lehrerschaft in diesem Ausschuß waren: Carl Götze, Adolf Jensen, Hermann Leo Köster, Rudolf Roß, William Lottig und F. J. Scheel, der später durch Theodor Blinckmann ersetzt wurde. Als häufiger Gast nahm der damalige Seminardirektor und spätere Landesschulrat Dr. Umlauf an den Versammlungen teil. Durch den Krieg wurde die Herausgabe des Ausschußberichtes verzögert, so daß er erst am 20. Februar 1919 vorgelegt werden konnte[54].

Obwohl durch die Ereignisse die Arbeit des Ausschusses überholt war, sei der Bericht in seinen wichtigsten Abschnitten hier wiedergegeben.

Im 1. Abschnitt wird ein „Rückblick auf die Entwicklung der Versuchsschulen" gegeben: 1897 beauftragt die Oberschulbehörde durch den damaligen Schulrat Mahraun drei hamburgische Volksschulen mit der Erarbeitung eines neuen Zeichenlehrplans. 1909 Lehrplanentwurf der Oberschulbehörde. 1910 beantragte die Schulsynode Freiheit für die Hinausschiebung des systematischen Lese- und Rechenunterrichts im ersten Schuljahr. Antrag von der Oberschulbehörde abgelehnt. 1912 Antrag der Schulsynode auf Versuchsschulen. Im gleichen Jahr gemeinsame Studienreise von Vertretern der Behörde und der Synode nach Leipzig und Dresden. Ergebnis: Keine Versuchsklassen, sondern Versuchsschulen. 1913 im November überreicht die Synode die Denkschrift über Versuchsschulen (Arbeitsplan) 1914, 4. Mai Einsetzung des Ausschusses.

Über die „Zusammensetzung und Arbeit des Ausschusses" berichtet der zweite Abschnitt: „Der Ausschuß hört Berichte über das allgemeine pädagogische Prinzip in der Arbeit der Versuchsschulen (Jensen), über seine praktische Durchführung auf der Unterstufe (Lottig), über Versuche zu seiner Anwendung auf Mittel- und Oberstufe an den Beispielen des Unterrichts in der Geschichte (Köster) und in den Naturwissenschaften (Jensen). Vorgelegt wird ferner ein Organisationsplan der Hamburger Versuchsschulen von Schulinspektor Meyer, der sich vorwiegend mit der äußeren Einrichtung beschäftigt, sowie ein Plan für die innere Einrichtung der Versuchsschule von den Mitgliedern der Synode.

Auf Grund eingehender Durchberatung dieses Materials empfiehlt der Ausschuß einstimmig der Behörde, in Hamburg zwei vollständige Versuchsschulen einzurichten, je eine auf jeder Alsterseite."

Die wichtigsten, grundsätzlichen Gedanken gibt der dritte Abschnitt, „Die Aufgabe der Versuchsschule und ihre Begründung. Zunächst definiert der Ausschuß die Aufgabe: „Allgemein gesehen ist die Aufgabe der Versuchsschule die Zusammenfügung aller Einzelversuche zu einem allmählich sich anbahnenden, im Fortschreiten der Arbeit immer einheitlicher und umfassender durchzuführenden Gesamtversuch", um dann noch einmal den Gedanken zu unterstreichen, daß es sich nicht um einzelne Versuchsklassen handeln könne. Es sei auch nicht empfehlenswert, zunächst Versuchsunterklassen zu nehmen, um darauf die Versuchsschule von Jahr zu Jahr aufzubauen. „Damit würde sich auch der Lehrkörper erst allmählich zusammensetzen. Es ist aber notwendig, daß die Lehrer und Lehrerinnen an der Versuchsarbeit von vornherein teilnehmen, damit alle gerade die wichtigen Anfänge mitberaten und miterleben, und damit sich das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Kindern von Anfang an in der vollen Gemeinschaft entwickle." Und dann werden im einzelnen die theoretischen Grundlagen der geplanten Berufsschule gegeben.

„Zum ersten: Man will die Arbeit in der Schule, so viel es angeht, auf die eigene, möglichst selbständige Arbeit des Schülers gründen. In der Geschichte war die bisher vorherrschende Art des Unterrichts: Vortrag des Lehrers, Abfragen, zusammenhängende Wiedergabe durch den Schüler. Es ist nun möglich, ausgehend von der Gegenwart und vom Heimatlichen, die Kinder zunächst in bescheidenem Umfange eigene Beobachtungen (in alten Straßen und an alten Gebäuden, im Museum) und eigene Erfahrungen (etwa die Erzählungen eines Großvaters) herbeitragen zu lassen. So wird in ihnen geschichtlicher Sinn erwachen und in ihm erstarkend werden sie anfangen, ihnen zugänglich zu machende Geschichtsquellen (Chroniken, Memoiren, Briefe, historische Novellen)

selbst zu lesen und zu verwerten. So werden sie die Geschichte als ein Stück ihres eigenen Lebens auffassen lernen und endlich einen, wenn auch noch kindlichen, so doch selbst erarbeiteten Begriff davon bekommen, wie ihr eigenes Volk gewachsen ist. Was auf dem schwierigen Gebiet der Geschichte wohl durchführbar erscheint, wird sich auch in den übrigen Unterrichtsgegenständen als fruchtbar erweisen.

Das Selbsterarbeiten ist etwas grundsätzlich Anderes und Wertvolleres als das Wiedergeben; es ist ein wenn auch winziges Stück eigener Forscherarbeit." Aber die Schule steht nicht allein da: „Und nun leistet der Schüler diese Arbeit nicht allein für sich selbst, sondern die Arbeit jedes einzelnen tritt bewußt in den Dienst einer von der Klasse als Gemeinschaft zu lösenden Aufgabe, wobei sich alle Mitglieder der Gemeinschaft gegenseitig zu fördern und zu unterstützen haben!"

Diese Gedanken führen zu der Frage: „Welches wesentlich Neue ist es, das in der modernen Pädagogik nach Gestaltung ringt?" In seiner Antwort greift der Ausschuß stark auf Formulierungen des Pädagogischen Ausschusses zurück: „Den letzten und kürzesten Ausdruck hat es in der Forderung gefunden, die neue Schule habe ihre Aufgabe „vom Kinde aus" zu erfüllen. Den bisherigen Lehrplänen und Lehrweisen hat in erster Linie der Unterrichtsstoff die Gesetze vorgeschrieben, und wir haben das für richtig gehalten. Beherrschung des Stoffes ist deshalb für den Lehrer das erste gewesen und für die Schüler das Ziel." — „Je näher man so der eigenen Art des Kindes kam, desto dringender erhob sich der Anspruch, daß die Schule das Kind nach wesenseigenen Gesetzen behandle, nicht nach kindesfremden, von außen, vom Erwachsenen her sich aufdrängenden." — „Jetzt entdeckte man, daß es sich um Ausdrucksfähigkeiten des Kindes handle, die hervorgelockt, gepflegt und entwickelt zu werden verlangten. So ergaben sich die freie Kinderarbeit, die freie Kinderzeichnung, das freie Erzählen, der freie Aufsatz als die Grundlagen einer neuen Lehrtätigkeit."

Ein besonders langer Abschnitt wird schließlich dem Einwand gewidmet, es möchte „die doch auch noch heute gebotene Rücksicht auf den Stoff völlig zu kurz kommen, die neue Schule hinter der alten zurückbleiben, der Anschluß an die Bedürfnisse des Berufslebens verpaßt, die bisherigen Bildungsziele möchten nicht erreicht werden." Demgegenüber wird erklärt: „Es kommt auch dem Stoff zugute, wenn man um der Natur des Kindes willen sich weniger als je mit der bloßen äußeren Aneignung begnügt, sondern das entschiedendste Gewicht auf die Erarbeitung durch das Kind legt.

Das starke eigene Tun und Erleben, dies betonte der Arzt und Psychologe im Ausschusse, vermag eine reinere, nachhaltigere Wirkung auszuüben als der Drill, der ohne Frage etwas Schädliches und schuld daran ist, daß vielfach Kinder, überarbeitet und frühzeitig erschöpft, in den höheren Klassen versagen." Schließlich wird kathegorisch ausgesprochen: „Dafür, daß die Versuchsschule in ihren Lehrzielen nicht hinter den bisher geltenden zurückbleibt, ist Gewähr gegeben." Als Voraussetzung wird jedoch gefordert: „Die Lehrer der Versuchsschulen sollen die Pioniere für die übrigen sein, und man müsse die äußeren Bedingungen für ihre Arbeit so günstig gestalten wie irgend möglich."

Nach einem Exkurs über Lehrziele folgt eine wichtige grundsätzliche Festlegung: „Damit soll der Verantwortlichkeit des Lehrkörpers der künftigen Versuchsschule keineswegs vorgegriffen werden; vielmehr wird diesem ausdrücklich als eigentliche Aufgabe zugewiesen, in ebenso wagemutigem wie besonnenem Zusammenwirken zu erproben, welche neuen Bedingungen sich ergeben, wenn eine weitherzig gewährte Freiheit zu Versuchen sich in die Grenzen fügen muß, die ihr einerseits durch den Charakter eines ganzen Kollegiums als Arbeitsgemeinschaft und andererseits durch die Stellung der Versuchsschule im Gesamtorganismus des hamburgischen Schulwesens gezogen werden."

Das Ergebnis der Ausschußberatungen aber lautet: „Nach eingehender und gewissenhafter Beratung kann der Ausschuß einstimmig der III. Sektion[55] die Einrichtung zweier Versuchsschulen empfehlen."

Der vierte und letzte Abschnitt bringt den „Organisationsplan der Hamburger Versuchsschule". Da die Angaben dieses Absatzes in besonders weitem Umfang überholt sind, soll hier auf eine Wiedergabe auch im Auszug, verzichtet werden. Beim Lesen kann man es kaum fassen, daß dieser Plan gedruckt wurde kaum vier Wochen, bevor die Versuchsschulen ihre Arbeit begannen.

Wenn nicht einzelne Persönlichkeiten — insbesondere William Lottig — immerfort gedrängt hätten, so wäre die Versuchsschule sicher nicht 1919, vielleicht erst 1920 oder auch gar nicht, Wirklichkeit geworden.

Schon auf der großen Lehrerversammlung am 12. November 1918 hatte Lottig gefordert, daß Ostern 1919 die Arbeit beginnen sollte[56]. Am 25. Januar berät der Lehrerrat über diese Frage. Die „Pädagogische Reform" berichtet[57]: „Dann wurde die Frage der Versuchsschule eingehend erörtert. Seit 1914 besteht ein gemeinsamer Ausschuß von O.S.B. und Schulsynode. Es wird be-

schlossen: Der aus Mitgliedern der O.S.B. und der Schulsynode bestehende Versuchsschulausschuß wird ersucht, die bisher erarbeitete Denkschrift zu veröffentlichen und die darin begründete Versuchsschule zu Ostern 1919 einzurichten." Vier Wochen später fällt im Lehrerrat eine schwerwiegende Entscheidung von größter Tragweite. Auf Lottigs Antrag wird die Oberschulbehörde ersucht[58]: „Von Ostern 1919 ab fällt an den Volksschulen die Bindung durch den amtlichen Lehrplan, zunächst auf ein Jahr. Der Verantwortung jedes Kollegium wird überlassen, zu entscheiden,

ob es sich seinem Lehrplan selbst erarbeiten,

ob es den Entwurf der Synode von 1909 zu seinem Lehrplan erheben,

ob es nach dem amtlichen Lehrplan weiterarbeiten will."

Diesem Ersuchen entspricht die Oberschulbehörde.

Anfang März stimmt die Oberschulbehörde den Vorschlägen des Ausschusses auf Einrichtung zweier Versuchsschulen zu. Bestimmt werden die Schulhäuser Berliner Tor und Telemannstr. 10. Für die erste Schule werden William Lottig, Wilhelm Reese und der Verfasser dieser Arbeit, für die zweite Carl Götze, Frida Burchardt und Otto Krieger mit der Zusammenstellung des Kollegiums beauftragt.

Die nach so langen Vorarbeiten endlich ins Leben gerufenen Schulen fanden nun am Zeitpunkt ihrer Entstehung innerlich und äußerlich ganz andere Bedingungen vor als vorauszusehen war. Innerlich, denn Lottig sprach richtig aus[59]: „Man hat schon von anderer Seite mit Recht gesagt, daß durch die Aufhebung der Bindung durch den Lehrplan, mit welchem unser neuer Schulsenator Emil Krause seine Wirksamkeit auf das glücklichste eröffnet hat, eigentlich alle hamburgischen Volksschulen zu Versuchsschulen wurden. Möge das in möglichst großem Maße so sein." Äußerlich ebenfalls, denn die Gebäude waren von der Oberschulbehörde bestimmt worden, aber sie waren noch Lazarette, mit Soldaten belegt. Für Monate waren die Versuchsschulen darauf beschränkt, in einer fremden Schule nachmittags einige Stunden zu arbeiten. Obendrein fehlte es durchgehends an den notwendigsten Lehrmitteln. Es war auch nicht die Rede davon, daß man „die äußeren Bedingungen für ihre Arbeit so günstig wie möglich gestaltete", wie es 1919 im Bericht des Versuchsschul-Ausschusses geheißen hatte.

Inzwischen war aber neben die beiden Versuchsschulen eine dritte Schule getreten: Die Wendeschule in der Breitenfelder Straße. Sie hat nicht den Namen Versuchsschule erhalten, diese

„leicht irreführende Bezeichnung", wie Lottig schon am 9. 4. 1919 in der „Pädagogischen Reform" sagte, sondern hieß eben die „Wendeschule". Der etwas seltsame Name erklärt sich daher, daß sie getragen wurde vom „Wendekreis". Dieser Kreis von Lehrern — er war stark männlich betont — wurde im Hause eines früheren Wickersdorfer Lehrers, Dr. Georg Jäger, Ende 1918 „gegründet". Von der „alten Generation" waren Carl Götze und soweit ich mich erinnere, auch William Lottig anwesend. In seinem Mittelpunkt standen Föde, Schlünz und Tepp.

Schon während des Krieges waren ihre Gedanken in die Lehrerschaft eingedrungen. Friedrich Schlünz schrieb 1916 über „Die Bedeutung der Freideutschen Jugend"[60] und über „Wandervogel und Volksschule"[61]. Dr. Georg Jäger hat führend mitgewirkt bei der Schaffung einer höheren Schule im neuen Geist. Aus seinen Wickersdorfer Erfahrungen heraus hat er sich vor allem für die Rechte der Schule, auch für Schülerräte eingesetzt[62].

Am 7. Februar 1919 sprach Fritz Föde im Lehrerrat über „Lehrergemeinschaften und Gemeinschaftsleben in der Schule"[63]. Auch Föde will eine „neue Schule". Aber unabhängig von Versuchsschulgedanken fordert er Lebensraum für Lehrergemeinschaften.

Auf Grund von Födes Vortrag beschloß der Lehrerrat einstimmig: „Der Lehrerrat ersucht die Oberschulbehörde, Lehrergemeinschaften, die ein neues Gemeinschaftsleben durchführen wollen, Schulen dafür zur Verfügung zu stellen."

Auf diesen Beschluß hin wuchsen an mehreren Stellen Keime für Lehrergemeinschaften. Durchgesetzt hat sich von ihnen nur der „Wendekreis". So wurde dieser Beschluß zur Geburtsstunde für die Wendeschule, die nun als dritte Schule zu den beiden Versuchsschulen hinzutrat. Ihr Kollegium war fast ausschließlich aus der Jugendbewegung erwachsen, während in den beiden Versuchsschulen recht viele ältere Lehrer in lebendiger Verbindung mit Lehrern aus der Jugendbewegung arbeiteten.

So ist es jetzt an der Zeit, die zweite Wurzel der neuen Schule, die Jugendbewegung, darzustellen.

III. Die Jugendbewegung

Das Wort „Jugendbewegung" ist im Laufe der Jahre in so mannigfacher Bedeutung aufgetaucht, daß sein ursprünglicher Sinn darüber in Vergessenheit geraten ist. Nach dem Kriege setzte man oft Jugendbewegung = Jugendarbeit überhaupt, sprach z. B. von der „Jugendbewegung" einer Partei, einer Organisation, wenn man nur ihre Jugendabteilungen meinte. Ursprünglich aber war „Jugendbewegung" das Kennwort einer ganz bestimmten, aus der Jugend erwachsenen geistigen Strömung, die wirklich „Bewegung" war, Kampf und Empörung.

Ich kann hier auf eine eingehende geschichtliche Darstellung dieser Bewegung verzichten und skizziere lediglich ihre Anfänge[64]. 1896 entstand die erste Gruppe des „Wandervogels" in Steglitz, 1905 der Hamburger Wanderverein, später „Bund deutscher Wanderer" genannt. Der Wandervogel war der ursprünglichere, stärker jugendliche Bund, während der Bund deutscher Wanderer mehr kulturbetont war. Er „war von vornherein auf ein klares, festumrissenes Programm eingestellt: «der deutschen Jugend erstrebenswerte Ziele aufzugeben», Ziele, die in ihrer Gesamtheit geschaut als «eine neue Kultur» bezeichnet wurden. Alle Einrichtungen des Vereins dienten dem Zweck, sogar die Wanderungen, die keineswegs auf Naturschlemmerei oder stillbehagliches Genießen der Naturschönheiten hinausliefen, sondern die den Zweck hatten, den Gesichtskreis der Wanderer zu weiten, ihnen fremdes Land und fremde Leute zu erschließen und die Wunder der Natur und der menschlichen Schöpfungen darin vor Augen zu führen"[65]. Da beide Bünde in ihrem Entstehen etwa ein Jahrzehnt auseinander liegen, kann man mit Messer beide Wurzeln auch als „Entwicklungsstadien" sehen[66]: „Als dauernden Ertrag der ganzen Bewegung kann man ansehen, daß sich die deutsche Jugend das Recht auf ein mehr «jugendgemäßes» Leben errungen hat. Man darf geradezu als dessen Entwicklungsstufen betrachten: Das «Wandervogelstadium», in dem noch der instinktiv-gefühlsmäßige Drang nach Freiheit, nach Ferne, nach «Natur» vorherrscht, und das «freideutsche Stadium», in dem im naturwüchsigen Philosophieren mit den großen Problemen der Welt- und Lebensanschauung gerungen wird." Den äußeren Höhepunkt der Jugendbewegung bildet der freideutsche Jugendtag auf dem Hohen Meißner 1913[67].

Was war aber das Wesen dieser Bewegung? Ich zitiere eine Charakteristik, die ich in einer früheren Arbeit[68] gegeben habe:

„Die ersten Anfänge der Jugendbewegung liegen um die Jahrhundertwende. Man braucht sich nur die Bauten, etwa gar die Wohnbauten, aus den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts anzusehen, um zu erkennen, welch hoher Grad von Unkultur damals herrschte. Es war, als ob der gewaltige wirtschaftliche Aufstieg, die riesige technische Entwicklung das Gefühl für die inneren Werte in starkem Maße gelähmt hatte. Man hatte viel gelernt, war reich geworden. Aber man beherrschte weder das Gelernte noch die erworbenen Reichtümer. Der politische Aufstieg des jungen Kaiserreichs war nicht auch zugleich ein kultureller Aufstieg! Die Städte waren zu kulturlosen Steinanhäufungen geworden. Die Schätze der Volkskunst — Volkslied, Volkstanz, aber auch die Kunst, einfach und schön zu bauen, Geräte zu schmücken — gingen verloren. Kleidung und Sitte waren naturfern. Es war nichts Bodenständiges in den Lebensformen der Menschen mehr, nichts, das so sein mußte. Es fehlte an Ehrlichkeit den Menschen wie den Dingen gegenüber.

Viele Jugendliche fühlten die Mängel dieser «Kultur» und litten darunter. Ihr aus dem starken und reinen Empfinden der Jugend entsprungenes «Warum?» mußte erst gebrochen werden, durch das harte «Wir wollen es» oder «Es ist nun einmal so» der Eltern und Lehrer. Nicht alle beugten sich. In vielen war das Gefühl der Ablehnung gegen das Leben um sie herum so stark, daß sie versuchten, ihrer Sehnsucht nach einem neuen Leben nachzugehen. Sie gingen hinaus in die freie Natur, heraus aus den Steinwüsten, lebten möglichst einfach und natürlich, abseits der verlogenen Großstadtzivilisation. «Es ist im Grunde nichts anderes, als was einmütig alle großen Menschenerzieher gefordert haben, von dem an, der das unvergleichliche Wort prägte: „So ihr nicht werdet wie die Kinder ..." zu unserem Comenius, der uns mahnt: „Alles fließe von selbst, fern sei, was gesucht und gewaltsam!" — zu Rousseaus und Pestalozzis Forderungen der „Rückkehr zur Natur", das heißt, zu den schlichten, die nirgend anders als im werdenden Menschen selbst zu suchen, nicht irgendwie von außen erst in ihn hineinzutragen sind»[69].

Dies Streben, abseits der Großstadt — und abseits von Elternschaft und Schule! — in Wald und Feld, am Wasser und im Gebirge, ein eigenes Leben zu führen, kam nicht aus verstandesmäßigen Überlegungen, sondern einfach aus einem unbestimmten Gefühl für das Richtige. Dieser gesunde Instinkt ist bezeichnend, ist wesentlich für die Jugendbewegung. Ihre Eigenart ist nicht erdacht und durchdacht, sondern erfühlt und erlebt.

Es war zu Anfang eine bunte, wilde Gesellschaft: «Ein paar Schülermützen in verschiedenen Farben, dann ein grauer, breitge-

krämpter Schlapphut, und einer kam mit einem roten Tuch um den Hals»[70]. Und dann sang man:

„Man fung einen Fisch zu Teterow,
Des waren sich die Leute froh ...“

und andere «schöne» Lieder. Was man nachher als «jugendbewegte Art» kannte, ist erst langsam erwachsen. Die Natur schenkte denen, die sie liebten, den Blick für das Gesunde, Bodenständige wieder, der den Städtern verloren gegangen war. In der Nacht unterm Sternenhimmel, am Lagerfeuer, tags im einsamen Walde, im Blick auf die unabsehbar weite Fläche der See, ging der Jugend das Gefühl dafür auf, was Unendlichkeit sei. Ihre Seele weitete sich. Sie sah, wie klein der Mensch ist im All, und daß doch Großes im Menschen lebt. Sie spürte, wie Unendlichkeiten sich um den Menschen dehnen, wie er ein kleiner Punkt ist im Weltall und im Zeitenlauf. Und wie doch dieser kleine Punkt dadurch gerade wertvoll wird, daß er mit seinen schwachen Kräften ins Unendliche verwebt ist. Unterm Sternenhimmel, im Leben und Weben des Waldes und des Feldes lehrte die Natur die jungen Menschen, wie alles im Leben miteinander verbunden ist, lehrte sie erkennen, was Wachstum, organisches Wachstum ist. Und unvermerkt reifte in ihr die Erkenntnis: Nichts wächst nach äußerlich erkennbaren mathematischen Regeln oder gar nach einer schematischen Ordnung. Und doch ist das natürliche Leben geordnet wie nichts sonst auf der Erde, weil jedes mit Notwendigkeit seinen Platz hat, weil alles aus innerer Notwendigkeit heraus sich sinnvoll entfaltet. Darum ist in der Natur alles schön. Je offener der Sinn der Jugend für diese natürliche Schönheit wurde, desto mehr mußte sie spüren, daß das, was in den Großstädten lebt, oft gar nicht verdient, daß man das schöne Wort «Leben» damit in Verbindung bringt, denn es ist nicht gewachsen, sondern sinnlos, ja sinnwidrig aufeinandergepackt.

Im Unendlichen aber ist alles miteinander verbunden, was lebendig ist, alles auf der Erde, alle Menschen untereinander. Und was die Jugend in der Natur erfühlt hatte, das bestätigte ihr das Leben in ihren kleinen Gruppen: die Voraussetzung aller Gemeinsamkeit ist Zusammenhalten, ein Dem-andern-dienen, ein Dem-andern-helfen. Die vielen Dinge der „Welt“ erschweren das Zusammenleben, weil sie immer neue Reibungsflächen bieten. Aber in diesen Gruppen, in denen man einfach und natürlich lebte und so vieles abstreifte, was der Großstädter zu seinen Lebensnotwendigkeiten zählte, wurde der Blick frei für die Erkenntnis der Grundzüge eines organischen Aufbaues des menschlichen Zusammenlebens. Er blieb nicht an den Dingen haften, sondern drang in die Tiefen und Höhen.“

Dieses Gefühl des organischen Zusammenhangs alles Lebendigen, ist wesentlich für die Gedankenwelt der neuen Jugend. „Die Jugend hat wieder erfahren, was Gemeinschaft ist, hat den Menschen und die Gemeinschaft, sie erlebend, wiedergefunden. Der eigene Freundschaftsbund wird ihr wie jener studentischen Jugend

von 1817 zum Bilde und Muster menschlichen Zusammenlebens überhaupt“[71]. Um ein neues Leben geht es — gegen Bürokratismus, gegen die Lüge der Konvention, gegen die furchtbare Unkultur der Gründerjahre, von der riesige graue Mietskasernen, die ganze Stadtteile füllen, Zeugnis ablegen. Vielleicht sieht Gustav Wyneken zu viel in dieser Jugend, aber im Kern sieht er doch richtig, wenn er über die Jugendbewegung und ihren „weltgeschichtlichen“ Sinn sagt[72]: „Sie gehört nicht zu den sozialen Emanzipationskämpfen, die alle noch dem Zeitalter des wissenschaftlichen Geistes angehören und in seinen Kategorien denken. Es geht nicht so mechanisch-quantitativ weiter: Emanzipation erst des dritten, dann des vierten Standes, dann vielleicht des fünften, dann der Frauen, dann der Jugend, dann der Kinder und zuletzt der Haustiere, sondern hier tritt etwas qualitatives Neues ein. Der Kampf der Jugend ist ja tatsächlich ein Kampf, der auch in jedem einzelnen Menschen vor sich geht, in seinem innersten Gewissen: es ist der Kampf des Lebens wider den Begriff, es ist der Freiheitskampf des Leibes. Und so ist auch die sozusagen politische Erscheinungsform dieses Kampfes, die Jugendbewegung, in Wahrheit nicht der Kampf der Jugend als Inbegriff vieler geknechteten jungen Menschen, geknechtet, weil jung, d. h. ohne wirtschaftliche und politische Macht, sondern es ist der Kampf der Volksjugend, gedacht als Naturgewalt, als Elementargeist, als Genius, als Gottheit um ihre ewige Geltung und baldige Wiedergeltung.“

Diese kämpfende Jugend mußte auch zur Schule Stellung nehmen. Wie tat sie es? Empfand sie die Schule als Exponenten der Unkultur, die sie innerlich ablehnte, die abzulehnen das frische Leben in der Natur sie gelehrt hatte? Oder empfand sie die Schule als Oase in der Wüste der Unkultur? Sie lehnte sie ab, ja sie empörte sich leidenschaftlich dagegen[73]: „Eine Schule, die das abhängige Werkzeug dieses Obrigkeitsstaates ist, konnte natürlich weder besonderen Respekt für sich selbst erlangen, noch war sie imstande, in ihren Schülern jenes «Zwangsganze seelisch weit entfernter Gruppen» zu einem organischen Gemeinwesen umzugestalten, es innerlich zu erfüllen ... Die Schule konnte ihr keinen Ersatz bieten für die Mechanisierung ihrer Umgebung.“

Blüher meint, daß es kein Zufall sei, daß Steglitz der Geburtsort des Wandervogels wurde. In Steglitz lebte der bekannte Philosoph und Pädagoge Friedrich Paulsen und wirkte ein pädagogischer Feuerkopf: Ludwig Gurlitt, der leidenschaftlich das Recht des Kindes als Persönlichkeit vertrat[74]. „Durch ihn kam der Fortschritt, wie immer mit grellen, glühenden Augen, anstoßend, ver-

nichtend, nebelzerpustend, spitzklugen Kirchentürmen auf die Nase schlagend"[75]. Es mag sein, daß Else Frobenius formal recht hat, wenn sie schreibt[76]: „Ursprünglich liegt die Beschäftigung mit Schulfragen dem Wandervogel fern", denn die Kämpfe zwischen Paulsen und Gurlitt haben ihn sicher nicht stark erschüttert, wenn die Jungen auch innerlich auf Seiten Gurlitts standen und ihm im schirmenden „Eufrat" — der Organisation von Eltern, der dem Wandervogel die rechtliche Form sicherte — das Patronat antrugen. Aber innerlich recht hat doch Blüher, mag er im Einzelnen auch oft irren, der als stärkste Triebkraft der entstehenden Jugendbewegung die Empörung sah gegen die erzieherischen Mächte: Schule und — nach ihm in stärkerem Maße — Elternhaus. „Die Jugend ist irre geworden an der Generation ihrer Väter und Erzieher."[78]

Sein besonderer Haß gilt dem Gymnasium[79]: „Das Gymnasium trägt in diesen pädagogischen Momenten die größte aller Verwerflichkeiten in sich, und heute zweifeln nur noch wenige daran, daß es ein Fluch für das reifere Leben ist, Gymnasiast gewesen zu sein. Das liegt an hundert kleinen Dingen, an der Unendlichkeit der Quisquilien, die dem Ehrgeiz, der allgemeinen Bildung, dem Berufe, der Karriere dienen, das liegt aber in seiner Wurzel daran, daß das Gymnasium und jede andere Schule mit klassischen Idealen eine tiefe Schändung und Mißachtung des romantischen (bzw. realistischen) Jugendinnern ist. Wenn die Jugend so häufig einen verkümmerten Eindruck macht, wenn in Augen und Haltung in der Art ihres Welterkennens sich so oft ein unglaublich unwahrer Zug einmischt, so ist das bei weitem weniger der viel berühmte «Bücherstaub», auf den die Berufspädagogen gewöhnlich die Schuld wälzen wollen, sondern eben vielmehr der Inhalt dessen, was ihnen gelehrt wird, das völlig Fremde und Unnatürliche, was man ihnen zumutet."

Aber was Blüher hier ausführt, gilt ihm ganz allgemein für die Schule[80]:

„Die Schule ist nicht für die Jugend da, sondern für den Staat. Sie ist eine Funktion der Majorität, die dazu dient, dem jungen Gemüte ab ovo eine bestimmte Richtung zu geben; sie soll es zur Brauchbarkeit für den gerade herrschenden Staatsgedanken herrichten. Wäre die Schule für die Jugend da, so müßte sie allein den Zweck haben, jedem einzelnen Menschen das zu geben, was er zur Entfaltung seiner Persönlichkeit braucht, ganz gleichgültig, wozu es gut ist ...

Die Lehrer, als die Vollstrecker dieser Tendenz, können im letzten Grunde niemals Freunde der Jugend sein. Ein Freund ist

ein Mensch, der anerkennt bis in den dunkelsten Teil des Herzens und den andern nicht nach irgend einem Ideal bemißt und ihn verwirft, wenn er ihm nicht genügt. Bei den Lehrern ist es ganz anders. Sie müssen von Amts wegen die Jugend nach den Idealen richten, die man sie lehrt, müssen danach fragen; was kannst du für die Menschheit leisten, was fürs Vaterland, was für den Sieg des Guten? Sie können nur mehr oder weniger gütige Kerkermeister sein, die den jungen Menschen helfen, mehr Licht und Sonnenschein in die Räume ihrer Gefangenschaft zu bringen, können trösten und von den goldenen Tagen der Freiheit reden, die auch ihnen einmal winke ...; aber — das eine dürfen sie nicht: ihnen einen Schlüssel geben, damit sie fliehen. Das ist das erste, was ein Freund tun würde, bei den Lehrern aber darf es nicht einmal das letzte sein."

Der Schule gegenüber stellt Blüher den Wandervogel[81]: „Der Wandervogel ist bis in sein Letztes romantischen Geblütes, das Edelste und Feinste und das Wildeste zugleich, was je eine Jugend hatte schaffen können, ohne einen Deut nach der Generation der Väter zu fragen. Sie mußte es schaffen, weil sie unterdrückt war durch ein ewig mißlingendes System der Erziehung. Es ist ein Naturprozeß, eine Regeneration, eine große Reinigung des Gemütes, und so muß man den Wandervogel in seinem tiefsten Innern verstehen, wenn man ihm nicht fremd bleiben will. Aber es geschah, wie alle solchen großen Umbildungen, unterhalb des allgemeinen Bewußtseins. Es steckt keine Absicht drin, kein System, und was ein einzelner dabei sich ergrübelt und geplant hat, das ist für das wirkliche Geschehen nie von großem Einfluß gewesen. Der Wandervogel hat niemals eine einheitliche Tendenz gehabt, ein Ziel, ein Ideal, es sei denn die Romantik selber. Er war immer nur Protest der Jugend gegen die Verbildung ihres Gemütes."

Dabei war die Jugendbewegung beileibe kein Kampf für eine neue Schule. Sie war überhaupt keine Organisation für irgend einen Zweck, sondern eben Bewegung, Ringen um letzte Ziele[82]: „Selbsterziehung, das ist die Idee, die der Jugendbewegung von Anfang an zugrunde liegt; es ist das, was sie, ausgesprochen oder nicht, wesentlich immer gewollt hat und überhaupt nur wollen kann. Alles andere ist Mittel, nicht Zweck, Folge, nicht Grund."

So war es am Anfang. Die Jugendbewegung war pädagogisch, weil es ihr um den Menschen und sein Heranwachsen ging. Sie lehnte die Schule ab, weil sie den Menschen nicht bildete und formte, sondern zurechtpreßte. Aber sie kämpfte nicht gegen die Schule, sondern schuf Neues. Später, zurzeit des Freideutschen

Jugendtages 1913 standen im Gegensatz zur Anfangszeit schulische Diskussionen im Vordergrund. Das war vor allem dem Einfluß der Landerziehungsheime und der Schulgemeinde Wickersdorf zuzuschreiben, oder, anders ausgedrückt, zwei Persönlichkeiten: Hermann Lietz und Gustav Wyneken. Lietz gründete schon 1898 das erste Landerziehungsheim. Er ist der geniale Wegbahner[83]. In seiner Schrift „Die neue Zeit und das neue Geschlecht" sagt er: „Wir sind Wegsucher für den neuen deutschen Menschen, der das neue Deutschland verkörpern kann." Seine pädagogische Leistung ist überragend. Aber der unmittelbare Einfluß Gustav Wynekens auf die deutsche Jugendbewegung ist bei weitem stärker gewesen. Darum sei von ihm, „der die Jugend für eine neue Jugendkultur gewinnen will" (Frobenius) hier ausführlicher die Rede[84].

Schule und Jugend gehören ihm ihrem Wesen nach auf das Engste zusammen. So setzt er sein Ziel[85]:

„Die Schule ist ein notwendiges soziales Gebilde, in dem die geistige Arbeit einer Zeit zu einem Weltbilde zusammengefaßt, die geistigen Werte einer Zeit in den organischen Zusammenhang einer Kultur gebracht und der Jugend vermittelt werden, und in dem die Jugend in ihrer Weise das Leben als ein sozialbedingtes kennen lernt, dem sie sich einzuordnen hat, für dessen Wert und Fortschritt sie aber auch mit verantwortlich ist.

Wie die rechte Schule der geistigen Arbeit der Zeit, in die sie einzuführen hat, entsprechen muß, so muß sie andererseits auch dem Wesen der Jugend, und zwar der heutigen Jugend gerecht werden. Der Jugend überhaupt: d. h. sie soll sich dessen bewußt bleiben, daß die Jugend ihr eigenes Recht hat, ihr eigenes Leben, ihre eigene Schönheit hat und nicht lediglich Vorbereitungszeit, nicht lediglich Mittel zum Zweck ist; der heutigen Jugend: d. h. der Jugend, deren Gefühl Anspruch erhebt auf Anteilnahme an dem Recht auf Achtung der Persönlichkeit, auf freiheitliche Entwicklung, auf selbständige Betätigung, das der moderne Mensch für sich fordert.

So soll eine Schule erstehen, in der sich die Jugend in einem ihrer Natur gemäßen Leben glücklich fühlt und zugleich den ernsten Aufgaben des Daseins von Stufe zu Stufe näher geführt sieht, damit sie am Ende mit eigener Begeisterung und selbständigem Entschlusse sich der Mitarbeit an diesen Aufgaben weihe."

Mehrfach spricht Wyneken bedauernd aus, daß die neue Jugend neben der Schule hergehe, die alte Schule ablehne und damit oft Stellung nehme gegen die Schule überhaupt[86]: „Hier (im Wandervogel) hat die Jugend den Weg der Selbsthilfe versucht und hat mit dem äußeren Programm des freien Wanderns durch die weite Welt sich der Natur in die Arme geworfen, hat

überdies, ein eigenes Gemeinschaftsleben, eine organisch erwachsene Verfassung und Disziplin, einen eigenen Lebensstil geschaffen, von dem aufs innigste zu wünschen ist, daß er zwar sich entwickele und läutere, aber um alles nicht durch billige Imitationen und Surrogate verdrängt, nicht verbürgerlicht und konventionalisiert werde. Aber diese Bewegung geht vollständig indifferent neben der Schule her oder steht in innerer Opposition zu ihr." Noch deutlicher spricht er diese Gedanken in einem Aufsatz in der „Frankfurter Zeitung" (28. 12. 1913) aus[87]: „Mehr als die Hälfte des jugendlichen Lebens ist der Schule ausgeliefert. Der Wandervogel aber ignoriert die Schule. Er läßt die Jugend leben, als ob es keine Schule gäbe. Dadurch gerät die Schule vollständig auf die negative Seite. Sie ist Druck und Last und Passivität, und alles, woran die Jugend mit Lust denkt und was ihr eigene Betätigung ermöglicht, findet sie im Wandervogel verkörpert. Nicht, daß durch den Wandervogel der Trieb zur Opposition gegen die Schule verstärkt worden ist; im Gegenteil, nun hatte man eine eigene positive Welt, und es verlor die Schule für die Jugend einfach an Bedeutung und Gewicht. Sie beherrschte nicht mehr das ganze jugendliche Leben, ihr hielt ein wohlorganisiertes eigenes jugendliches Leben das Gleichgewicht. Sie verlor einfach an Interesse, man wurde ihr gegenüber gleichgültiger. Dies aber ist ein innerlich unmöglicher Zustand; denn die Jugend gehört nun einmal der Schule. Und eine Jugendkultur, welche die Schule einfach auf sich beruhen läßt, bleibt eine Halbheit."

Und weil er glaubt: „Die Jugendbewegung, die gegenwärtig der Schule innerlich so ablehnend gegenübersteht, hat in Wahrheit ein starkes Bedürfnis nach einer neuen und edlen Schule[88], ringt er um eine Verbindung zwischen seiner Arbeit in Wickersdorf und der Jugendbewegung. Seine Gedankenwelt griff tief ein in die Jugendbewegung — wenn er selbst auch von der freideutschen Jugendbewegung 1914 als Führer abgelehnt wurde. Sein Name steht sichtbar und unsichtbar über allen pädagogischen Diskussionen — bis weit in die Zeit der Hamburger Versuchsschularbeit hinein[89].

Seinen sichtbarsten Ausdruck findet der Einfluß Wynekens im Anfangkreis. „Der Anfang" war eine Zeitschrift, für die Gustav Wyneken zunächst verantwortlich zeichnete. In ihr sollten Schüler völlig unbevormundet zu Worte kommen. Die Zeitschrift war sehr kühn, aber stark kritisch und negativ eingestellt. Als Organisation schuf sie sich die Sprechsäle. Ahlborn[90] schreibt vom „Anfang" als von „einer Schüler-Zeitschrift, deren Begründer und

Herausgeber (Bernfeld und Barbizon) keiner freideutschen Jugendgemeinschaft angehörten, deren Mitarbeiter ebenfalls fast ausnahmslos nicht zur Freideutschen Jugend gehörten (darunter war ein verhältnismäßig großer Prozentsatz von Juden) und deren preßgesetzlich verantwortlicher Schriftleiter Dr. Wyneken selbst war." In dieser vorsichtigen Kritik steckt sicher viel Richtiges. Auch Elisabeth Busse-Wilson[91] schreibt, daß sich unter den „Anfang"-Kämpfern und in den Sprechsälen „manche menschlich unerfreuliche Typen" befanden. Trotzdem denkt sie mit Wehmut der „ersten heldischen Zeiten, da die Nummern der „Anfang"-Zeitschrift von Hand zu Hand gingen" und charakterisiert sie so[92]: „Diese erste «Zeitschrift der Jugend» war zur Zeit ihres ursprünglichen Erscheinens der Fanfarenruf einer gedrückten Menschenklasse. Denn es war die Schuljugend, die hier in die Reihen trat. Literarisch entdeckt waren ihre Leiden und Nöte allerdings schon lange. Auch galt es gewissermaßen als ihr «Standesprinzip», sich in Feindschaft zu setzen gegen die Zunft der Lehrer; es war ihr ungeschriebenes Recht, diese Zunft zu schmähen, sie lächerlich zu machen, — solange die Jugend rechtlos war. Warum bedeuteten aber nun diese schmächtigen Hefte etwas ganz anderes als das Kläffen geärgerter Kettenhunde oder Verwünschungen wehrloser Sklaven? Weil ein neuer Geist in der Jugend umging, der von ganz anderem Blute genährt wurde als der aller vergangenen Jugendgenerationen." Und trotz alles Intellektualismus, aller Verkrampftheit und Häßlichkeit urteilt sie[93]: „Und bestände die Schar der rebellischen Schüler nur aus Sitzengebliebenen und schlecht Behandelten, so wäre ihr Kampf gegen die Schule doch so rein, wie ein Streben nur sein kann."

In den Schranken dieser Zeitschrift treffen Sehnsucht nach Verwirklichung tief gefühlter Ideen zusammen mit scharfer Kritik. Ein Mitarbeiter, Vincent, fordert „schrankenlose Ehrlichkeit"[94]: „Es gibt etwas Neues unter der Sonne, Ben Akiba. Die Jugend entdeckt es. Ein neues Prinzip: Wir werden ehrlich sein. Eine verkehrstechnische Neuerung kann man es nennen. Wie Ostwald den Weltverkehr vereinfacht, indem er ein Weltformat für Drucksachen einführt, so erneuern wir die Beziehungen der Menschen zueinander, indem wir die Ehrlichkeit einführen. Das System ist in zwei Worten gegeben: Überall, wo gelogen wird, soll die Wahrheit gesagt, wo verschwiegen wird, soll gesprochen werden; überall, wo gezweifelt wird, soll gefragt werden, wo gefragt wird, geantwortet werden. Das ist alles. Die Folgen sind außerordentlich. Einer umfangreichen theoretischen Begründung wie Ostwalds Weltformat

bedarf der Jugend neues Prinzip nicht. Es ist unmöglich, den Ruf zu hören und nicht zu befolgen."

Die Kritik im „Anfang" wurde damals als etwas Unerhörtes empfunden. Sie richtete sich gegen die Verlogenheit in Elternhaus und Schule, im ganzen Leben. Sie kritisierte den Unterricht, seine Oberflächlichkeit, Methode, Lebensfremdheit. Manchmal spürt man häßliches Ressentiment, zumeist aber die wirkliche Not von Schülern, die lernen, arbeiten, erkennen wollten und denen die Schule die Wege verbaute anstatt sie zu öffnen. —

Uns heute kommt manches, was damals unerhört kühn schien, ganz berechtigt vor. Als Probe zitieren wir eine kurze Glosse, die damals sicher unglaublich frech erschien[95]: „Kultusminister von Trott zu Solz am 27. April 1910 im Preußischen Abgeordnetenhaus: «Die Frage der Koedukation ist grundsätzlich dahin entschieden, daß die Koedukation überhaupt verworfen ist. Wenn wir die Knaben zu tüchtigen Männern und die Mädchen zu tüchtigen Frauen erziehen wollen, dann ist es am besten, beide Geschlechter in getrennten Anstalten zu erziehen, die ihrer Individualität (?) möglichst angepaßt sind (Beifall). Ausnahmen sind hiervon nicht zu machen.» Ja, ja, Herr Professor, ernst ist das Leben, heiter ist die Kunst. — Oder vielleicht umgekehrt?" War nicht wirklich das stärkere Recht auf der Seite der „frechen" Jugend?

Dreiviertel Jahr nach dem freideutschen Jugendtag brach der große Krieg aus. Er ist in der Entwicklung der Jugendbewegung ein besonders harter Einschnitt. Stärker als die Lebenskreise, die von Erwachsenen geführt wurden, litt sie im Kriege. Aus ihren Bünden meldeten sich die Älteren geschlossen zum Kriegsdienst, viele begeistert, viele aus ernstem Pflichtgefühl. Und wenn Langemarck ein Symbol für das Schicksal der deutschen Jugend im allgemeinen ist, dann für die Menschen der Jugendbewegung im besonderen. Sehr, sehr viele ihrer Führer kamen nicht heim aus dem Felde. Trotzdem begann erst nach dem Kriege sich der Einfluß der Jugendbewegung auf weiteste deutsche Jugendkreise auszubreiten — notwendig unter gleichzeitiger Verflachung.

Aber was an Älteren ins Feld gezogen und heimgekehrt war, griff ein ins praktische Leben. Gewiß sind auch von ihnen manche den alten Gedanken untreu geworden. Aber sehr viele versuchten, irgendwo im praktischen Leben das durchzusetzen, was in den Gemeinschaften der Jugendbewegung ihnen wesentlicher Teil ihres Seins geworden war. Und so treffen wir an vielen Stellen in Deutschland in stiller Kleinarbeit Menschen der Jugendbewegung

— die jetzt 18 Jahre nach Kriegsbeginn zumeist im besten Mannesalter stehen. Vorwiegend treffen wir sie in pädagogischer Arbeit, in Schule, Wohlfahrtspflege und ihren Grenzgebieten. Das entspricht ihrem Wesen und dem der Jugendbewegung. Richtig ist, was in der sonst recht trocken-historischen Darstellung von Herrle steht[96]: „Auf einem Gebiet aber ist die Rückwirkung unleugbar, soviel auch an einzelnen Stellen noch Forderung bleiben mag oder selbständige, nicht von der Jugendbewegung herkommende Strömung ist: auf dem Gebiet der Erziehung. Und das ist ja auch das eigentliche Feld der Jugendbewegung, die sich selbst als eine Erziehungsbewegung aufgefaßt hat und ihr Leben in eigener Verantwortung gestalten wollte. Klar ergab sich zunächst als Erkenntnis: Das Kind ist nicht bloß Objekt der Erziehung, sondern auch Subjekt: die Jugend nicht bloß Übergangsstufe, sondern eine Zeit von eigenem Wert mit eigenem Glück; die Schule nicht bloß Veranstaltung, sondern Leben; die Erziehung nicht nur Pflege des Geistes, sondern auch des Körpers; die Bildung nicht nur ein Entwickeln des Verstandes, sondern aller seelischen Kräft." Groß ist die Zahl in diesem Sinne „jugendbewegter" Arbeitsstätten pädagogischer Art, die Else Frobenius[97] anführt. Die Jugendbewegung hat fast immer in der Stille gewirkt, darum ist es bezeichnend, daß nur einzelne ihrer Taten besonderes Aufsehen erregt haben, z. B. Karl Wilkers Arbeit im Lindenhof[98] und an Fritz Jödes musikalische Arbeit[99].

In den Rahmen dieser Arbeitsgebiete, die sich Menschen aus der Jugendbewegung erobert haben, gehören auch die Hamburger Versuchsschulen. Ja, man kann sagen, daß ihr Charakter sich gebildet hat aus dem Zusammentreffen der Gedankenwelt der Schulreform und der der Jugendbewegung.[100]

IV. Von der Versuchsschule zur Gemeinschaftsschule

In den ersten Wochen der Versuchsschularbeit wurden von Mitarbeitern wie von Gegnern gelegentlich Worte aus der Schöpfungsgeschichte zitiert. Und man macht sich keiner Übertreibung schuldig, wenn man den Zustand der ersten Wochen als Chaos bezeichnet: „Und die Erde war wüst und leer, und es war finster aus der Tiefe, und der Geist Gottes schwebte über dem Wasser." Aber das war eben die Frage: Ob wirklich Gott über dem Chaos schwebte. Der Tatbestand des Chaotischen allein ist noch lange kein Beweis des Geistes. Und so mutet es heute etwas komisch an, wenn Adolf Röhl — ein Führer im Wendekreis — das Chaos geradezu verherrlicht[101]: „Im Anfang war das Chaos, muß stets das Chaos sein, wenn etwas wirklich Neues, Greifbares werden soll. Darum Mut zum Chaos!".

Berechtigt aber waren Röhls Ausführungen den Gegnern gegenüber, die einfach unter Hinweis auf den chaotischen Anfang die ganze Versuchsschularbeit ablehnten. Was war es mit dem Chaos? Man lehnte nicht Ordnung, Disziplin, Autorität — diese „Naturnotwendigkeiten" wie Röhl sie nennt — überhaupt ab, wohl aber die Ordnung des Rohrstocks, die äußere Disziplin und die tote Autorität. Aber das Fallen alter Gewohnheit gewordener Bindungen, der Einbruch in unerforschtes Land brachten verständlicherweise ein großes Maß an Unordnung mit sich. Und man wollte auf der ersten Stufe anfangen, wollte im Anfang auf alle Bindungen verzichten!

Hinzu kam, daß zumeist die äußeren Verhältnisse sehr ungünstig waren. Die Kinder wurden aus verschiedenen Schulen eines Bezirkes zusammen geschult. Da aber ein Lehrer — selbst beim Willen, gerecht zu sein — und schwerlich seine guten Schüler abschult, war die Begabung der Klassen zumeist unterdurchschnittlich. Die Schule Berliner Tor sagt darüber in ihrem Bericht[102]: „Unter den zugeschulten Kindern war eine größere Anzahl solcher, welche mit dem gebräuchlichen Maß gemessen, als geringwertige Schüler gelten mußten (in einer 6. Kl. — 3. Schulj. — beispielsweise 14-, 13-, 12- und 11jährige Kinder)." Gleiches weiß der Bericht der Telemannstraße zu berichten[103]. So kam es, daß z. B. der Verfasser zunächst eine Klasse mit 56 zwölfjährigen Jungen

übernehmen mußte — für den Arbeitsunterricht eine ganz unmögliche Zahl. Außerdem waren die Eltern der Schüler gar nicht darauf vorbereitet, daß die Schularbeit grundlegend umgestellt wurde. Die Folge war eine sehr große Zahl von Abschulungen, denen dann Zuschulungen gegenüberstanden. Das störte die ruhige Entwicklung ungemein. In der Schule Berliner Tor wurden im ersten Halbjahr 44 von 567 Schülern abgeschult und 49 Schüler zugeschult! Ein ganz großes Übel war es schließlich, daß beide Schulen die ersten Monate in fremden Schulhäusern verbringen mußten, weil ihre eigenen Häuser noch mit kranken und verwundeten Soldaten belegt waren.

Die Kinder kamen aus der „alten" Schule; oder besser gesagt: aus „alten" Schulen, die seit Jahren durch die Kriegsverhältnisse gezwungen waren, sich einzuschränken, auf junge Lehrer, manche Lehrmittel und viele Schultage zu verzichten. Sie waren auch im alten Sinne schlecht diszipliniert. Was geschah, als sie in eine Schule ohne Bindung eintraten, ist unschwer auszumalen. Unser Kollegium trat in den ersten Tagen fast in jeder Pause zu einer Besprechung zusammen. Schnell wurden die ersten Bindungen notwendig! In einer der ersten Pausen kam die Meldung, daß große Kinderscharen in die Turnhalle eingedrungen waren und auf allen Turngeräten turnten. Zureden half wenig. So wurde die Turnhalle verschlossen. Gewiß doch eine Bindung. An einem der ersten Morgen sahen ankommende Lehrer eine ganze Anzahl von Kindern sich am offenen Fenster tummeln — z. T. in höheren Stockwerken! Das führte zum ersten Verbot, dem, sich dem offenen Fenster zu nähern oder Fenster ohne Erlaubnis zu öffnen. Der Gedanke, ohne Verbote und Bindungen auskommen zu wollen, korrigierte sich also schon an den ersten Tagen. In der Wandergruppe braucht man keine Verbotstafeln — aber eine Schule mit reichlich 600 Schülern ist etwas grundlegend anderes.

Eine primitive Ordnung ergab sich also bald[104], wenn sie auch in manchem von der gewohnten abwich. So erwiesen sich bald für alle Klassen gemeinsame Pausen als notwendig, da sonst die Schularbeit fortwährend durch lärmende Klassen gestört wurde. Um andererseits die zusammenhängende Arbeit zu ermöglichen, wurde die gewohnte Pausenordnung nicht übernommen, sondern eine große, halbstündige Pause für alle verpflichtend festgesetzt. Auch sonst änderte sich im einzelnen vieles. Zeugnis und Klassenbuch, strenger Lehr- und Stundenplan, Einteilung der Klassen nach dem Alter usw. wurden abgeschafft. Aber die Darstellung dieser Dinge soll einem späteren Abschnitt vorbehalten bleiben, da

es sich hier nur um den Abschluß der historischen Darstellung handelt. Und so mag festgestellt sein, daß sich eine primitive Ordnung ergab, daß allmählich alle Schulen in die ihnen zugedachten Schulhäuser kamen und ihre Arbeiten ordnungsgemäß aufnehmen konnten.

Sehr bald zeigte sich, daß jede der drei Schulen ihre eigenen Wege ging. Die Schule in der Telemannstraße wurde vorwiegend die Schule des Arbeitsunterrichtes, während die beiden anderen mehr schulrevolutionär eingestellt waren. Von ihnen war die Schule Berliner Tor durch den Einfluß der älteren Lehrer die mehr theoretisch-klarere, während die Wendeschule Breitenfelder Straße am reinsten „eine pädagogische Auswirkung der Jugendbewegung darstellt"[105].

Doch waren es gerade Lehrer der Wendeschule, die am schnellsten zu einer logischen Konsequenz kamen, allerdings zu einer ganz negativen: Wenn man alle Bindungen ablehnt, keiner Stelle, irgend welche Rechte auf Einflußnahme gibt, auch dem Staat oder der Volksgemeinschaft nicht, wenn man nur das Kind und sein Wollen, nur Lebensgemeinschaften anerkennt und schließlich überhaupt nicht formen, bilden, erziehen will — dann löst man die Schule überhaupt auf!

Und die Ablehnung all dieser Dinge war stark in den jungen Lehrern des Wendekreises: sie spricht fast aus jeder Zeile ihrer Schriften. Nur einige Beispiele. Nicht künstlerische Ordnung. Natur ist notwendig: „Laßt uns wieder an die Kinder glauben wie an die Bäume draußen, denn sie sind fein ordentlich gebaut nach des lieben Gottes Bilderbuch, und sind doch nicht alle Zweige in demselben Abstand voneinander in den Stamm gebohrt"[106] und[107] „So wollen wir denn zunächst einmal anfangen, mit den Kindern brüderlich zu leben. Jede Äußerung, jeder Wille, jedes Gefühl des Kindes soll uns heilig sein. Wir wollen das Kind von Grund auf ernst nehmen, bitter ernst. Seine Spiele, seine Einfälle, seine Streiche, seine Liebesgefühle wollen wir achten und an ihnen sie erziehen zum Brudersein, zur Gemeinschaft. Wir wollen uns um sie mühen, und sollten uns selbst die Kinder von sich stoßen, weil sie von jeher gewohnt sind, nicht ernst genommen zu werden." Fritz Jöde schreibt[108]: „Wer die heutige Schule als Ganzes ablehnt, weil sie ihm tot erscheint, und nicht ganz von vorn beginnt, nicht ganz vom Anfang her kommt, sondern in seinen vier Wänden der Schule bleibt, und da eine Lösung sucht, — auch der täuscht sich, denn er steht auf dem Boden des heutigen Staates und vergißt, daß jedes Staatswesens seine ihm gemäße Schule

hat." Unbegrenzt war das Vertrauen zum Kind[109]: „Vom Kinde aus! Ja, nehmt das junge Leben, wie es zu euch kommt, es ist ja oft noch so köstlich unberührt. Laßt den jungen Leib wachsen. Laßt sich ihn entwickeln, sein Wesen entfalten. Aber entfaltet beileibe nicht. Die plumpe Hand könnte das zarte Gewebe zerreißen. Wenn wir uns doch bescheiden wollten! Nichts zu tun, wozu nicht der Trieb vom Kinde aus kommt. Glaubt doch nicht, daß seinen gesunden Sinnen etwas verborgen bleiben könnte. Laßt ihm nur seine Schwingen und er wird fliegen. Stellt den jungen Menschen auf seine eigenen gesunden Füße und er wird seine Bahn laufen. Habt Vertrauen zur Natur, zur Entwicklung! Wenn wir dem doch abschwören wollten, auf Schritt und Tritt mit täppischer Hand dem wunderbaren Gang durch unzulängliche Maßnahmen zu stören! Dieser Standpunkt, folgerichtig durchgedacht, bedeutet keine „neue Schule", sondern überhaupt das Ende jeder Schule."

Wilhelm Lamszus sieht also vollkommen richtig, wenn er schreibt[110]:

„Es war nur konsequent, das dieser Weg der Schulerneuerer, dem Max Tepp das Geleitwort sprach: «Was nicht das Körpergefühl zusammenhält, muß auseinandergehen», daß dieser Weg der Wendeschule zuletzt aus jeder festen Form, aus jedem Haus von Stein, aus jedem Verband der viel zu vielen flüchtete, um in der Heide, in der Siedlung zuletzt vor sich selber zu fliehen, bis auch die unbedingten wieder in ruhigere Bahnen lenkten, von dem Gegebenen ausgingen und bauten, was zu bauen war: das Heim der Großstadtjugend, die kein Heim, keine Familie, kein Kinderland mehr hatte. Ihr eine Lebensstätte zu schaffen, wo das Kind zum Menschen werden kann, ward das immer deutlicher werdende Ziel der Schulrevolution."

Den Anlaß, die letzte Konsequenz zu ziehen, gab die Vereidigung der Hamburger Beamten auf die neue Staatsverfassung. Fritz Föde und Max Tepp lehnten es ab, den Eid zu leisten. Sie weigerten sich, die Schularbeit durch einen Eid auf die Verfassung einengen zu lassen, wollten die Schularbeit ganz autonom. Sie lehnten ab: „Nicht jenen Eid, sondern jeden Eid, der sich erfrecht, Erziehungsarbeit Normen zu geben"[111]. In Konsequenz ihrer Haltung verließen Föde und Tepp die Wendeschule und gründeten in Holtorf in der Lüneburger Heide, nicht weit von Harburg den „Wendehof". Sie machten damit gleichzeitig die Bahn frei dem — von ihnen so genannten — reformistischen Flügel der Wendeschule, der die Föde-Teppschen Konsequenzen für sich nicht anerkannte.

Was wollten Föde und Tepp? Wir zitieren nach Födes Rechtfertigung: „Wendeschule — Wendehof"[112]:

„Wir haben es getan an der Breitenfelder Straße, unserer Wendeschule. Haben schrittweise abgebaut am alten Schulzustand und haben neuem Lebendigem die Tore geöffnet. Und die vielen Ansätze zu verwirklichen, schöpferischem Leben haben uns dann schrittweise weitergeleitet auf unserer Bahn, das unmögliche nebeneinander von Schule und Leben zu einem selbstverständlichen Ineinander werden zu lassen. Und immer deutlicher hat sich uns gezeigt, was wir schon lange fühlten, daß der selbstgewählte Weg der Tat über Worte hinaus, Verkörperung über Anschauung hinaus, Leben über Lehre hinaus von uns verlangte, ganz beschritten sein wollte, daß er nicht zufrieden war mit halbem Jasagen, halbem Beieinander und halbem Nebeneinander in Vereinzelung."

„In allen diesen Erscheinungen steht als Letztes das gleiche Drängen, dasselbe, daß in uns wirkte, als wir die Arbeit an unserer Schule begannen: Aus der Schule sinnvolles Leben werden zu lassen, Schule im Leben untergehen zu lassen, ihre bisherige Besonderheit für immer weniger zu achten und Leben schaffendes, gestaltendes Leben dafür in allen seinen Strömungen immer eindringlicher Schule im besten Sinne werden zu lassen. Dieses Drängen bezeichnete auch den ursprünglichen, von uns so gewollten Weg der Wendeschule, daß sie schrittweise abbaute in allem Schulhaften im alten Sinne und Leben als solches, nicht als Lehre, in ihre Mauern bannte."

„Wir Hinausziehenden aber wollen den alten, noch so frühen Kampf weiterkämpfen, indem wir mit ein paar Freunden auf dem Weg ins Freie, den wir dort einschlugen, weiterschreiten zur Gestaltung einer Lebenseinheit. Wir wollen uns in einer eigenen Siedlung unmittelbar vor die wirtschaftlichen Aufgaben stellen und aus diesem starken, unzerrissenen Boden das werden lassen, was im eigentlichen Sinne Menschenschule ist. Wir wollen es tun, indem wir in diese Siedlung mit Hilfe von durch uns zu erarbeitenden und zu beschaffenden Mitteln Kinder bei uns aufnehmen, die mit uns zusammen leben, mit uns wirtschaften und nach ihrer freien Entscheidung mit uns arbeiten, und die in diesem natürlichen Beieinander mit Erwachsenen, die an sich selbst und allen Dingen ihres werdenden Beieinanderseins aus innerster Natur bauen, zu sich und zu ihren besten Kräften erwachsen. Wir glauben damit den Entwicklungsweg der gesamten Schulfrage aufzeigen zu helfen und in diesem Sinne mit unserem Plan und seiner Ausführung an der Weiterentwicklung der Schule noch stärker als bisher beteiligt zu sein, zumal in der Lösung der Wirtschaftsfrage im Zusammenhang mit allen anderen Fragen, also auch der Schulfrage, die einzige Rettung für unser Volk zu erhoffen ist."

Beide sehen in ihrer neuen Schule die Notwendigkeit einer starken Betonung der Handarbeit. Besonders gilt das für Max Tepp. Er schreibt in seinem Aufsatz „Schule und Wirtschaft[113]:

„Der Lehrer mit seiner bisherigen Berufsausbildung ist an solcher Schule überflüssig. Nötig ist nur ein Werkarbeiter, der aber nicht die Schüler lehrt, sondern einfach für die Gemeinde, der Schule arbeitet, ihre Lebensbedürfnisse befriedigt. Geistige Arbeit an sich gibt es nicht mehr; Werkarbeit wird zur geistigen Arbeit erhoben, indem sie Zeichen der Gesinnung und Ausfluß der Liebe wird. Es gibt keine Arbeit mit der Aufgabe zu lehren, sondern nur Arbeit zum Lebensaufbau der Gemeinde. Solche Arbeit erfüllt ohne Wollen ihre Mission in der Erziehung. Alle andere Arbeit ist Drohnentum.

Soweit ich aus Erzählungen unterrichtet bin, haben beide, insbesondere Max Tepp gelebt, was er geschrieben hat und bis an die Grenzen seiner Kraft körperlich gearbeitet. Aber schließlich war der „Wendehof" doch auch noch nicht die letzte Konsequenz. Der Wendehof war immer noch Schule. Wenn man die Schule überhaupt verneinte, mußte er auch aufgelöst werden. Und er hat kein Jahr bestanden. Mancherlei Ursachen haben zu seinem Ende geführt. Vor allem aber hat nach meiner Kenntnis der Gedanke der Gemeinschaft sich selbst überschlagen — die kleine Gemeinschaft zerbrach sehr schnell an den Menschen[114]. Heute leistet Max Tepp in Argentinien deutsche Kulturarbeit und Fritz Föde ist zum großen Führer einer neuen Musikkultur geworden, die auch ihren Ursprung der Jugendbewegung verdankt.

Die Wendeschule aber blieb auch nach dem Fortgang von Föde und Tepp bestehen. 1921 berichtete über ihre Arbeit Adolf Röhl[115]. U. a. sagte er:

„1. Wo immer der Versuch unternommen wird, die Tatsache unserer Schule zu begreifen, da muß eines gesagt werden: Sie ist geboren aus dem Geist der Jugendbewegung. Sie ist die Gestaltung unseres Jugenderlebnisses. Wir tragen sie in uns seit unseren Jünglingsjahren, seit einer Zeit, als wir von den Möglichkeiten einer politischen Revolution noch nichts wußten ... Unser Jugendwille und unsere Schule ist: die Abkehr von den Dingen, die Hinwendung zum Seelischen, zu der Seele, die sich eins weiß mit dem erfüllten Körper. Sie ist Absage dem Intellektualismus; sie ist Zuwendung zu dem Metaphysischen. Das Metaphysische in uns Realität ..."

„2. ... Als wir am 1. April 1919 unsere Schule erhielten, mußte darum die erste Vorbedingung die Befreiung von jedem Stunden- und Lehrplan und von jedem Soll-Stoff sein. Damit war für unsere Zeit zum ersten Male die Basis für einen wirklichen Versuch in neuer Erziehung gegeben, und wir haben sie nicht verlassen. Kursuspläne waren nötig, nicht aber Stundenpläne für die Arbeit innerhalb der einzelnen Gruppen (Klassen). Wenn einzelne Gruppen dazu gekommen sind, sich selber aus freier Vereinbarung für kürzere oder längere Zeit die Wochenarbeit zu regeln, so spricht das nicht dafür, sondern gegen das System. Der Reichtum der Entwicklungsmöglichkeiten sprengt den Rahmen aller uns bekannten Lehrpläne, und wir stehen selbstverständlich davon ab, aus dem Weg einer einzelnen Gruppe einer Vorschrift für eine andere zu machen ...".

Aus den Kreisen der Wendeschule ist dann später das Wort von der Wiederentdeckung der Grenze[116] gefallen. Als Schlagwort ist es oft mißbraucht worden, hat hämische Zustimmung der Gegner gefunden. Aber es war der Schlußstrich unter einen wichtigen Abschnitt in der Arbeit einer Schule, die vom Jugend- zum Manneserlebnis führte.

Die Gedankenwelt der Schule Berliner Tor überschneidet sich oft mit der der Wendeschule. An ihr hatten sich neben jungen Lehrern die radikalsten Schulreformer zusammengefunden: Johannes Gläser, William Lottig, Wilhelm Reese, vor allem. Aber sie versuchten, ihre radikalen Forderungen innerhalb der Schule, der großstädtischen Schule, durchzuführen. Da dieser Kampf im stillen Ringen von Lehrerschaft und Elternschaft geführt wurde, ist wenig an großen äußeren „Ereignissen" zu berichten, wie sie etwa der Exodus von Föde und Tepp darstellt. Doch gibt eine große Zahl aus diesem Kreis veröffentlichter Aufsätze und Mitteilungen Kunde von ihrer Arbeit.

Schon im Mai berichtet William Lottig von den Schwierigkeiten des Anfangs[117]: „Die Zuweisung unserer Schüler erfolgte nicht immer nach Gesichtspunkten, die unsere Arbeit erleichtern. Z. T. haben sie einen sehr weiten Schulweg .... Wir fürchten uns keineswegs vor im Sinne der alten Schule Unbegabten; aber «so eine Art Hilfsschule», wie gesagt worden ist, sollen wir nach der klaren Absicht der Lehrer nicht werden". — „Uns stehen auch nicht, wie das Gerücht geht, je 50 000 RM. zur Einrichtung zur Verfügung ... Nein, wir fangen mit einem blanken Nichts an und haben vor dem vollen Chaos gestanden."

Die Gefahr, zur Hilfsschule zu werden, war gar nicht so gering. Sehr oft kamen Eltern, deren Kinder an anderer Stelle nicht mehr weiter konnten, und dachten, es nun hier „einmal zu versuchen". Oft meinte man, helfen zu müssen, und ganz gewiß ist durch diese Art Zuschulungen das Niveau der Klassen arg gedrückt worden. Ganz frei von diesen Anfangsschwierigkeiten blieb eigentlich nur eine Mädchenklasse (7. Schuljahr), die mit Johannes Gläser geschlossen zur Schule Berliner Tor kam[118].

Eine ganze Kette von Schwierigkeiten rief für alle Versuchsschulen das Problem des „offenen Hauses" hervor. Die Telemannstraße schloß ihre Pforten bereits nach vier Wochen. Aber die beiden anderen Schulen wurden überlaufen von Lehrern und anderen Besuchern. Sehr oft kamen sie auf Tage, auf Stunden, um sich einen Eindruck zu verschaffen und setzten die unmöglichsten Gerüchte in die Welt. Lottig hatte besonders die Lehrerschaft eingeladen. Er sah immer besonders stark den Zusammenhang der jetzt entstandenen Versuchsschulen mit dem Versuchsschulausschuß und dadurch mit der Gesamtlehrerschaft. Darum[119]: „Wir von der Versuchsschule fühlen die Pflicht, im rückhaltlosen Bekennen dessen, was wir erlebt haben, seit wir eine pädagogische freie Gemeinschaft geworden sind, voranzugehen und alle mitzureißen, die die allgemein gewährte Versuchsfreiheit ausgenutzt haben. Es ist ein Stück dieser Pflicht, wenn wir der Lehrerschaft die Tür zu unserem Haus öffnen."

Aber das Hospitieren und die Art vor allem, wie es durchgeführt wurde, führten zu allerlei Mißhelligkeiten. Vor allem zu Gerüchten wunderlichster Art. Lamszus erzählt ein Beispiel[120]:

„Der Lehrer erzählt der Klasse und stellt es den Kindern frei, ob sie zuhören wollen oder nicht. Sie hören zu, denn es ist interessant. Bis auf drei, die sich im Hintergrund zusammengefunden haben und Skat oder Schafskopf spielen. Der Lehrer sieht es und läßt es ruhig geschehen. Er weiß, was er will. Und nun das Unglück. Es ist ein Besucher da, ein Hospitant, der die neue Schule studieren möchte und kopfschüttelnd das Unbegreifliche Ereignis werden sieht. Sie dürfen Skat spielen, erzählt er draußen. Sie tun nichts weiter als Skatspielen, verstand und kolportierte der zweite. Sie werden zum Skatspielen erzogen, der dritte. Die ganze Schule ist nichts als eine Skatpartie, erscholl es in der aufhorchenden Runde."

Alle Schulen machten die gleiche Erfahrung: Außer sehr wertvollen Besuchen, die auch oft die Schularbeit unmittelbar förderten, gab es Besuche, die man als Belästigung empfand und solche, die nichts weiter waren als Ausspionieren. „Hospitieren? Mitarbeiten!"[121] fordert die Wendeschule und wendet sich zur gleichen Zeit noch einmal „an alle, die zu uns wollen". Vor allem: „Fordert von Eurer Behörde nicht das äußerliche Recht, einen Tag zu kommen. Macht Euch frei für wenigstens zwei Wochen, ganz bei uns zu sein." Anfang 1920[122] wehrt sich Lottig gegen den Besucheransturm, besonders weil durch äußere Umstände (Kohlenferien usw.) die Schulzeit arg beschränkt ist. Noch in demselben Jahr[123] schließt Berliner Tor seine Pforten mit der Begründung,

die Oberschulbehörde habe die bei der Gründung in Aussicht gestellten Mittel nur zu einem ganz geringen Teil zur Verfügung gestellt. Der Hauptgrund lag aber zweifellos darin, daß die Besucher die Schularbeit gar zu sehr hemmten.

Trotz der sehr radikalen Umstellung, die sich äußerlich im Abbau aller Regelungen, wie z. B. Klassenbezeichnungen, Altersein-teilung, zeigte, fand sich an der Schule Berliner Tor eine geschlossene Elternschaft zusammen. 1921 — nach 2 Jahren — konnte das Kollegium von einem Anwachsen der Schülerzahl von 567 im Anfang auf 650 berichten[124]. Dabei wehrte man sich mit aller Schärfe gegen kirchliche und parteipolitische Beeinflussung. Sogar bei den Elternratswahlen vermied man Parteilisten. „Eine Schule, die sich als höchste Aufgabe die Erziehung der Kinder zu ganzen Menschen im Sinn Heinrich Wolgast gesetzt hat, kann nicht im Dienst und Auftrag politischer Parteien ersticken" heißt es im Bericht 1921. Aber gerade diese — pädagogisch konsequente — Stellungnahme brachte schwere Kämpfe und trug dazu bei, daß die Elternschaft zusammenschmolz. Die Schülerzahl wurde später von Jahr zu Jahr kleiner und 1931 mußte die Schule geschlossen werden, nachdem sie im letzten Schuljahr schon nur noch 7 Klassen gezählt hatte. Trotzdem diese Schule von allen Gemeinschaftsschulen die kürzeste Lebensdauer gehabt hat, erscheint mir ihre Bedeutung am größten. Bei der Darstellung des Wesens der Gemeinschaftsschule im nächsten Abschnitt finden wir daher besonders zahlreiche Äußerungen von Führern dieser Schule.

Dem besonderen Charakter der Schule Telemannstraße entsprechend, verlief dort die Entwicklung am ruhigsten. Diese Schule hat zweifellos methodisch, auf dem Gebiet des Arbeitsunterrichts am meisten geleistet. In ihrem 1929 erstatteten Bericht[125] liest man: Das Kollegium bestand z. T. aus „Spezialisten für Deutsch, Geschichte, Naturwissenschaft, Mathematik, Körpererziehung, Werkunterricht oder künstlerischer Betätigung, aber durch lehrplanmäßige und organisatorische Bindungen bisher gelähmt in der Entfaltung ihres pädagogischen Wollens darauf brennend, ihre Ideen praktisch zu erproben." Auch viele junge Lehrer gingen an diese Schule. Aber sie arbeiteten mit den Älteren, nicht so sehr pädagogisch-revolutionär als methodisch äußerst fruchtbar. Davon legt der wertvolle Bericht 1929 und auch schon der Bericht 1921 Zeugnis ab.

Ostern 1920 trat zu den drei bestehenden eine vierte Schule hinzu: Tieloh-Süd. Ihr erster Leiter war Wilhelm Paulsen, der spätere Stadtschulrat von Berlin. Sie wurde von der Elternschaft

gefordert! William Lottig hatte durch seine Bildungsarbeit zu den Eltern dieses Stadtteils eine sehr enge Verbindung. Zum 19. Februar 1920 hatte man, ohne besondere Werbung, zu einem Vortrag eingeladen. Es kamen ungezählte Scharen, so daß Saal, Nebenraum, Treppenhaus vollstanden und hunderte umgekehrt sein sollen[126]. Lottig schreibt:

„Den 19. Januar wird die hamburgische Lehrerschaft als eine Wende im gewohnten Ablauf des Geschehens empfinden müssen. Zum ersten Mal bekennt sich die Großstadtelternschaft eines ganzen Stadtteils zu dem Verlangen, die Schule ihrer Kinder selbstverantwortlich als eine heilige eigene Angelegenheit in die Hand zu nehmen. Aus freier Entschließung will sie einer Lehrergemeinschaft, die sich unter ihren Augen und in ihrem Vertrauen frei zusammenfindet, ihre Kinder übergeben zu einer Arbeit, einer Erziehung, einem Zusammenleben in einem neuen freien Geist."

Später ist — ganz zu Unrecht — Lottigs Vorgehen als „Agitation" für die neue Schule kritisiert worden. Die Versuchsschulen lehnten es aber ausdrücklich ab, für ihre Propaganda zu machen. Darum gibt Lottig, um diese Angriffe zu entkräften, eine ganz genaue Darstellung der Vorgänge in Barmbeck[127]), der später eine Darstellung von der Elternseite folgt[128]. Diese Schilderungen sind in mancher Hinsicht aufschlußreich. Uns interessiert an diesen ganzen Vorgängen am meisten, daß nun das Wort Versuchsschule gefallen und ersetzt worden ist durch das Wort Gemeinschaftsschule. Lottig schreibt in seinem oben erwähnten genauen Bericht:

„Den Namen «Gemeinschaftsschule» haben bei uns unsere Elternvertreter aufgebracht. Die Bezeichnung «Versuchsschule» lag ihnen nicht: unsere schlichte Namensnennung «Berliner Tor» war ihnen offenbar zu farblos. So führte sich im Dreißiger Ausschuß — das war unsere Gesamtelternvertretung — im Munde der Eltern jener Name ein, wohl weil er das, was unsere gemeinsame Arbeit trug, den Willen, sich gegenseitig im innersten zu finden, am entschiedensten ausdrückte und weil die Eltern uns Lehrern und Lehrerinnen nicht von einem «Lehrkörper», sondern von unserer «Lehrergemeinschaft» sprechen hörten. Wir aber sträubten uns gegen das Hinaustragen dieser Prägung. Denn wir fühlten tief, daß das Wort «Gemeinschaft» eine Vollendung vorausnehme, von der wir uns immer wieder vorhielten, daß wir zu ihr kaum den Anfang gemacht hatten."

Es handelte sich aber nicht nur um den Namen! Wenn Lottig an anderer Stelle seines Berichts von dem „Umsturz des Versuchsschulgedankens in die Idee der Gemeinschaftsschule" spricht, so ist das viel treffender. Es ist in der Tat gleich nach Beginn der Boden des Versuchen-wollens verlassen worden. Der „Versuch" ist

methodisch. Dem Versuch blieb die Schule Telemannstraße treu. Was die anderen Schulen wollten, lag auf anderem Gebiet, war pädagogisch, war die „neue Schule", die Gemeinschaftsschule. Die „Versuchsschule" war eine Forderung der Schulreform. Die „Gemeinschaftsschule" stieß weiter vor in die Zukunft. Schon in ihrem Namen deutet sie eine Neugestaltung der Schule an, die sich nicht nur auf die Methodik erstreckt, sondern auf die letzten Grundlagen der Erziehung überhaupt.

Die Sehnsucht nach einer „neuen Schule" wuchs weit über die bisher genannten Schulen hinaus. Andere Schulen scharten sich um die Gemeinschaftsschulen, arbeiteten mit, wenn auch nicht alle wirklich innerlich, nicht alle gleich intensiv. Aber der Aufruf, der an die Spitze der Berichte des Jahres 1921 zu einem Zusammenschluß rief, war von 13 Schulen unterzeichnet, darunter von einer höheren Schule[129].

Mit diesem „Umsturz" in die Ideen der Gemeinschaftsschule aber ist der historische Teil dieser Arbeit beschlossen, und vor uns steht die Frage nach dem Wesen der Gemeinschaftsschule[130].

V. Die Gemeinschaftsschulen

Das Wesen der Gemeinschaftsschule ist mit Schlagworten schnell umrissen. Sie will sein:

Organisatorisch — Einheitsschule
Methodisch — Arbeitsschule
Pädagogisch — Gemeinschaftsschule.

Dieser Dreiteilung entsprechen nicht ganz die Forderungen: Eine Schule und eine Lehrerschaft! Los vom Stoff! Vom Kinde aus! Eine solche Einteilung ist notwendig etwas Gewaltsames; aber ich möchte sie bei meiner Darstellung, trotz aller notwendigen Einschränkungen und trotz der Tatsache, daß sich die methodischen und pädagogischen Probleme oft schneiden, beibehalten.

A. Organisatorisch.

Was an einzelnen organisatorischen Fragen bei der Einrichtung der Versuchsschulen zu lösen war, kann hier außer acht bleiben; es ist zum größten Teil auch schon in den historischen Abschnitten dieser Schrift behandelt worden. Jetzt handelt es sich um die Behandlung der grundlegenden Forderung, daß das ganze Erziehungswesen einen geschlossenen Bau bilden solle. Und diese Forderung ist in Hamburg sehr frühzeitig erhoben worden! Schon 1864 traten Dr. Rée und Johannes Halben für die „allgemeine Volksschule" ein. Johannes Halben sagte[131]:

„Die allgemeine Volksschule ist ein Produkt des nach Freiheit ringenden Staates, der es erkannt hat, daß die Wurzeln seiner Freiheit in der größtmöglichsten Förderung der allgemeinen Bildung aller seiner Angehörigen bestehen, der diese Bildung auch nicht beschränkt wissen will durch das Maß der pekuniären Mittel, welche dem einzelnen zu Gebote stehen, sondern bereit ist, mit seiner Hilfe und mit den Mitteln der Gesamtheit einzutreten für alle, welche auf dem Wege der Selbsthülfe dieses Ziel nicht erlangen können. Die Lösung der sozialen Frage unserer Zeit wird allein durch eine zweckmäßige Schulorganisation gewiß nicht erreicht werden, es ist aber ein erster Schritt zu dieser Lösung in der Adoption des Prinzips der allgemeinen Volksschule zu finden."

Seit jener Zeit hat die Forderung in der Hamburger Lehrerschaft nicht geruht. In immer neuen Vorträgen wurde sie erweitert und schärfer gefaßt. Schon Mitte der neunziger Jahre

nahm der Zentralausschuß Hamburger Bürgervereine bejahend zu dieser Forderung Stellung[132]. 1898 wurden allen Kandidaten zur Hamburger Bürgerschaft die Fragen vorgelegt: „Wie stellen Sie sich zur Frage der allgemeinen Volksschule?" und „Sind Sie bereit, einen einheitlichen Schulorganismus zu schaffen, in welchem jedes hamburgische Kind, soweit seine Anlagen reichen, die größtmögliche Bildung, ganz unabhängig von den Vermögensverhältnissen der Eltern, sich erwerben kann? Werden Sie zur Erreichung dieses Zieles zunächst für den Wegfall der staatlichen Vorschulen eintreten?" 1901 und 1904 wurden diese Fragen mit anderen zusammen wiederholt.

Im Reich wurde Johannes Tews der Führer des Einheitsschulgedankens. Er formulierte seine Forderung[133]: „Unter Einheitsschule verstehen wir das gesamte Gebiet des öffentlichen Unterrichts vom Kindergarten bis zur Hochschule mit allen seinen Gliederungen und Verzweigungen auf den verschiedenen Stufen des Unterrichtswesens in eine lebensvolle Verbindung aller Teile zu einem Ganzen gebracht." — Man darf sagen, daß hinter dieser Forderung bei weitem der größte Teil der deutschen Lehrerschaft stand. Aber sie wurde in allen deutschen Gliedstaaten hart umkämpft. Noch immer traf für das deutsche Schulwesen das bekannte Bild Pestalozzis zu: „Es ist wie ein großes Haus, dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher, vollendeter Kunst erstrahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist; in dem mittleren wohnen dann schon mehrere, aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere hinaufsteigen könnten; ... im dritten, unten, wohnt ... eine zahllose Menschenherde, die für Sonnenschein und frische Luft vollends das gleiche Recht mit den oberen haben; aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selbst überlassen, sondern man macht ihnen durch Binden und Blendwerke die Augen sogar zum Hinaufgucken in das obere Stockwerk untauglich[134].

Im Auftrage der Unterrichtskommission der Hamburger „Gesellschaft" veröffentlichte Ballerstaedt — heute Schulrat in Hamburg — eine Schrift „Die Einheitsschule"[135]. Seine Arbeit entstand aus jahrelangen schweren Kämpfen heraus und ist darum vorwiegend polemisch.

Die Gegner der Einheitsschule verteidigten die sogenannte Standesschule. Sie gingen davon aus, daß der Besitz auch ein gewisses Maß von Bildung verbürge. Die Kinder der Begüterten, so argumentierte man, seien eine Auswahl und hätten auch durch das häusliche Milieu die Voraussetzung für eine planmäßige gei-

stige Arbeit. Vor allem verteidigte man mit diesen Behauptungen die Vorschule. Aber schon 1907 sagt Theobald Ziegler in Hamburg[136]: „Deshalb sind die Vorschulen so durch und durch antisozial, sind sie so etwas wie eine Verführung zum Klassenhochmut und eine Aufreizung zum Klassenhaß und darum écrasez l'infâme!"

Im Zusammenhang mit diesen Auseinandersetzungen muß Ballerstaedt die Einheitsschule gegen den Einwand verteidigen, sie sei eine einseitig politische, sozialdemokratische Forderung. Zwar stimmt es, daß die damaligen Linksparteien, vor allem aber die Sozialdemokratie, die Einheitsschule forderten, die von rechts abgelehnt wurde. Man wollte dort die Standesschule erhalten. Aber gerade vom Standpunkt der Nation, des ganzen deutschen Volkes, mußte die Einheitsschule gefordert werden. — Wer sein Volk wirklich liebt, muß wollen, daß die Kräfte, die jedem Deutschen in die Wiege gelegt wurden, auch ausgebildet werden, ohne Rücksicht auf Einkommen und Vermögen der Eltern. Die Einheitsschule ist wirklich eine nationale Forderung. Mit Recht konnte Ballerstaedt sich auf Fichte berufen: „Dasjenige Volk, welches bis in die untersten Schichten hinein die tiefste und vielseitigste Bildung besitzt, wird zugleich das wichtigste und glücklichste unter den Völkern seiner Zeit, unbesiegbar für seine Nachbarn, beneidet von den Zeitgenossen, oder ein Vorbild der Nachahmung für sie."

Ein weiterer, oft gehörter Einwand war der, daß die Einheitsschule eine Uniformierung wolle. Hinter diesem Einwand steckte so ein unklares Gefühl vom Glauben an die Gleichheit aller Menschen. Aber der Einheitsschulgedanke war doch jeder einförmigen Gleichheit abhold. Nur sollte die Vielheit der Schulen in einem Bau zusammengefaßt werden, und jeder Deutsche sollte den Weg geebnet finden — seinen Gaben und nicht dem Geldbeutel seiner Eltern entsprechend. Das oft liberalistisch mißbrauchte „Freie Bahn dem Tüchtigen" hatte hier seinen reinsten Sinn. Es hieß eben nicht, freie Bahn dem mit dem Ellenbogen „Tüchtigsten", sondern freie Bahn für alle im deutschen Volk vorhandenen geistigen Kräfte.

Es wäre nun die Frage zu entscheiden, ob nicht heute die Forderung der Einheitsschule verwirklicht sei. Wenn dem so wäre, könnte man unmöglich die Einheitsschule als besonderes Merkmal der Gemeinschaftsschule hinstellen. Gewiß ist viel von den schulpolitischen Forderungen zur Einheitsschule verwirklicht worden. Z. B. ist in fast ganz Deutschland, auch in Hamburg, die staatliche Vorschule aufgehoben. Alle, für die sich die Einheitsschule darin erschöpft, daß alle Kinder zu Anfang in eine Klasse gehen müssen,

reich und arm nebeneinander, können befriedigt sein. Indessen, was die Vorkämpfer der Einheitsschule eigentlich wollten, z. B. die Möglichkeit, die Kräfte der Nation, auch ihrer Ärmsten!, auszuschöpfen, ist selbst organisatorisch nur in geringem Maße erreicht.

Vor allem haben Mächte verschiedener Art den Gedanken der Einheit geradezu vernichtet. Wir haben heute eine unabsehbare Vielheit von Schulen in Deutschland, so verschieden, daß kaum eine Umschulung möglich ist. Eben hat man mit dem Jahre 1932 wenigstens die erste Fremdsprache einheitlich festgelegt — ob die Lösung richtig ist, bleibe dahingestellt. Doch sind oft die Lehrpläne derselben Schulart völlig verschieden. Und durch die Vielheit an „Systemen" findet keiner mehr hindurch.

Verstärkt wird diese unerfreuliche Entwicklung durch das, was Spranger „Die Verschulung" genannt hat[137]. Wir sind dahin gekommen, daß man glaubt, alles könne durch die Schule erreicht werden. So wie ein neues Arbeitsgebiet auftaucht, — etwa die Wohlfahrtspflege — gründet man Schulen, um die Mitarbeiter vorzubilden — und richtet unzählige Schranken in Form von Examen auf! „Alle kleinen Wissensgebiete sollen so komponiert werden, daß jeder Sonderberuf eine vorgeschriebene Speisekarte findet"[138]. Die Vielheit der Schulen hängt mit einem unbegrenzten Vertrauen zur Schule zusammen, das unausgesprochen zugleich ein Mißtrauen gegen die ursprünglichen Kräfte im Menschen ist. So ruft Spranger zur Besinnung auf: „Das Feinste und Entscheidende der Erziehung kann die Schule gar nicht leisten"[139]. Den gleichen Gedanken spricht Wilhelm Paulsen, der aus der Arbeit in den Gemeinschaftsschulen kommt, aus im Vorwort zu seinem Buch „Die Überwindung der Schule"[140]: „Im allgemeinen überschätzen wir die Bedeutung der Schulen. Kulturen sind auch ohne «Schulen» entstanden. Schulen können Kulturen weder schaffen, noch ihr Entstehen verhindern."

Was die Führer der Gemeinschaftsschule als Einheitsschulidee vor sich sahen, unterscheidet sich denn auch wesentlich von der Einheitsschule, die wir jetzt in Deutschland haben. 1919 schrieb Fr. Friedrichs über die „Grundlinien der Einheitsschule"[141]. Er schreibt über ihren Aufbau:

„Nach Vollendung des sechsten Lebensjahres tritt das Kind in die allgemeine Erziehungsschule, Grundschule, die bisherige Volksschule, ein. Die gleichzeitig in die Schule eingetretenen Kinder bilden bis zum Ende des vierzehnten Lebensjahres eine Erziehungsgemeinschaft. Um diese Zeit herum tritt die körperliche Reife ein, beim Mädchen früher, beim Knaben später. Jede frühere

Aufhebung der Erziehungsgemeinde ist willkürlich von äußeren Gesichtspunkten aus gesehen und gefördert. Wie mir scheint, sondern sich auch jetzt fürs erste die Geschlechter, um sich erst später wieder zu suchen.

Wie sich nach und nach die Begabungs- und Neigungsarten (Typen) entwickeln, sich nähern und voneinander entfernen, bilden sie Gruppen, ohne aus der Gemeinschaft auszuscheiden. So kann der schriftstellerisch Begabte oder der Zeichner oder der Musiker oder Forscher sein Recht bekommen, selbst wenn er ein unverbesserlicher Nichtrechner ist. Die mathematisch begabten Kinder „bleiben nicht sitzen", weil sie schauderhaft unorthographisch sind. Das Bild möge sich der Leser weiter ausmalen. Die Schule zerfällt nicht mehr in Klassen, sondern in acht einklassige Schulen, die deren Vorteile ohne Nachteile besitzen. Die einzige scheinbare Schwierigkeit ist die Gestaltung des Stundenplans.

Von unermeßlichem Vorteil ist die Mischung der Typen und Geschlechter; sie ist ein Bild des späteren Lebens, das die Menschen durcheinander würfelt, wie es will, nicht wie sie wünschen. Durch das Herausheben der Begabten in den F-Zug hat die Behörde den Grund gelegt zur Schaffung einer neuen Kaste zu den vielen bestehenden hinzu. O über diese Kurzsichtigkeit!, vor deren Folgen wir jetzt stehen wie die Juden an den Wassern zu Babel.

Es darf keinen anderen Zugang geben zu der „höheren" Schule als die achtjährige allgemeine Erziehungsschule."

Friedrichs will also ganz radikal die Klassengemeinschaft acht Jahre zusammenhalten. Schon die Abzweigung der Begabten nach sechs Jahren ist ihm Kompromiß mit der Standesschule. Vier Jahre stellt er der höheren Schule zur Vorbereitung für den Beruf zur Verfügung. Alle Einwände schneidet er ab: „Vier lange Jahre stehen der höheren Schule zur Verfügung. Gewaltig pocht das Schicksal an die Pforten unseres so heißgeliebten Landes, es heischt Männer und Frauen, die ihm in den Rachen greifen; was kümmert uns da euer wurmstichiges Schulgerümpel!".

Und noch schärfer: „Die neue Schule soll ganze Menschen, keine Akrobaten erziehen."

Wenn man sich das heutige Schulwesen ansieht, möchte man der Schule etwas vom Friedrich'schen Geist wünschen. In der heutigen Einheitsschule ist wenig Gemeinschaft, aber viel Zerrissenheit. Der Glaube an die Bedeutung des — vielfältig geteilten — Stoffes beherrscht das ganze Schulwesen.

Im Geiste der Gemeinschaftsschule vertritt Wilhelm Paulsen einen modernen Schulaufbau. Er war es, der schon frühzeitig in Hamburg die neuen Schulen zu einer Schulengemeinschaft zusammen rief mit dem Ziel, im Schulwesen eine geschlossene, selbständige Arbeitsgemeinschaft zu bilden[142].

Aber diese Gemeinschaft war noch ein unklarer Anfang. Deutlicher schon zeigt sich eine eigene Gestaltung der Einheitsschule in Paulsens Leitsätzen in der „Vossischen Zeitung" vom 22. Januar 1922[143]:

„1. Die Schule ist nicht Unterrichtsstätte, sondern gemeinsame Lebensstätte der Jugend beiderlei Geschlechts.

2. Die Schule hebt innerhalb ihrer Lebens- und Arbeitsgemeinschaften Klassen- und Standesunterschiede auf, sie kennt keine kirchlichen und politischen Parteien.

3. Die Schule bietet in sich alle Bildungs- und Wachstumsmöglichkeiten, die dem Reichtum der Begabungen und Fähigkeiten im Kinde entsprechen. Verschiedene Schulgattungen nebeneinander lassen die Bildungsstände und Bildungsgegensätze bestehen.

4. Die Schule vollzieht ihren Aufbau in völliger Unabhängigkeit von den bestehenden Schulgattungen, sie nimmt keine Rücksicht auf Zwecke der Prüfungen und des Berufs. Sie folgt ihrem eigenen Gesetz und verzichtet auf jedes Bildungsvorrecht."

In zwei weiteren Schriften hat Paulsen seine Gedanken weiter ausgebaut[144]. Paulsen will die Differenzierung nicht aufheben, aber er will sie in einem Bau zusammenfassen, so daß wirklich das gesamte Bildungsprogramm im ursprünglichen Sinn des Wortes eine Einheitsschule bildet. Dabei sollen nicht nur Volks- und höhere Schulen, sondern auch die Berufsschulen und die — so sehr oft vergessenen — Landschulen erfaßt werden. Die Grundlage dieses Schulbaues nennt er die „Volkseinheitsschule".

Der — jetzt planlosen — Vielgestaltigkeit des höheren Schulwesens gegenüber charakterisiert er die Volksschule als „starr und unbeweglich"[145]: „Sie stellt einen Bildungsstumpf, eine Bildungssackgasse dar, aus der es kein Entrinnen gibt. Es fehlt ihr jede Mündungsstelle in das geistige und wirtschaftliche Leben. Die Bildungsnot der Volksschule kann nicht drastischer zum Ausdruck gelangen. Zugleich ergibt sich daraus die schwierige Lage der Wirtschaft. Ihr fehlt der Nachwuchs praktischer Intelligenzen. Leider ruft sie nach der «mittleren» und «vollen» Reife, anstatt Bildungseinrichtungen und Bildungsmaßnahmen der Schule zu fordern, die ihre Notlage beseitigen." Darum schlägt Paulsen vor: „Die Volksschule wird zu einer zehnstufigen Volkseinheitsschule ausgebaut. Sie ist das Haupt- und Kernstück aller Schulveranstaltung, die vorhandenen Schulgattungen schließen sich ihr organisch an"[146]. Diese Volkseinheitsschule gliedert er in eine sechsjährige Grundschule und eine vierjährige Mittelschule. Die Mittelschule mündet in die Fachschule und in eine Volksoberschule, die

zusammen mit der Mittelschule etwa der heutigen Aufbauschule entspricht. Nicht sehr deutlich spricht sich Paulsen über die höhere Schule aus, die zusammen mit der Fachschule die Volksoberschule bilden soll als „Krone und Schlußstück der deutschen Einheitsschule". Anscheinend soll sie auch in Zukunft nach vier Grundschuljahren abzweigen, um unnötig schulpolitische Kämpfe zu vermeiden[147].

Die Kerngedanken Paulsens sind neben der Volkseinheitsschule die Einbeziehung der gewerblichen Schulen in den gesamten Schulbau und die Aufhebung der Isolierung des Landesschulwesens. Dadurch, daß die gewerblichen Schulen über Fachoberschulen den Weg zur Hochschule öffnen, ist die unselige Einstellung überwunden, die geistige Begabung mit Befähigung und technisch manuelle Begabung mit Nichtbefähigung gleichsetzt. So öffnet sich für alle Begabten der Weg zu einer umfassenden Ausbildung. Seine Ausführungen und Berechnungen für eine Umgestaltung des ländlichen Schulwesens[148] scheinen mir dabei besonders wertvoll.

Paulsens Vorschläge entsprechen weitgehend den Gedanken der Gemeinschaftsschule. Sie vermeiden unorganische Trennungen. Sie gewährleisten eine möglichst weitgehende Geschlossenheit der Klasseneinheit. Eine Gefahr umschiffen auch sie nicht: Die Gefahr der Verschulung. Gerade ein so umfassender, alle Zweige des Schulwesens einschließender Bau könnte zu dem Glauben verleiten, daß alles durch Schulen zu erreichen sei, sonst aber nicht. Indessen wäre dieser Gefahr zu begegnen durch eine scharfe Auslese. Zur Volksoberschule und zur Hochschule dürfte nur kommen, wer wirklich begabt ist. Diese Auslese scheint mir berechtigt, wenn sie nicht schematisch durch konventionelle Prüfungen erfolgt, die bestenfalls das Wissen feststellen können, und wenn nicht die Fähigkeit, Wissensdinge zu lernen, allein entscheidet, sondern vorwiegend die Begabung, sofern sie nur überhaupt nach einer Richtung Überragung vorhanden ist.

Der Gedanke der Gemeinschaft forderte, daß nicht nur die Lehrer in Gemeinschaft miteinander arbeiteten, sondern daß die Gemeinschaft der Schule Lehrer, Eltern und Schüler gleichermaßen umfaßte. Zu den organisatorischen Eigentümlichkeiten der Gemeinschaftsschulen gehört auch diese Zusammenarbeit, gehört vor allem die Mitarbeit der Eltern.

Ihren organisatorischen Ausdruck fand diese Mitarbeit vor allem in den Elternversammlungen. Aber die Schulen schufen sich auch, jede für sich, Elternzeitungen.

Alle Hamburger Schulen haben einen Elternrat. Die näheren Bestimmungen darüber sind im Gesetz über die Selbstverwaltung der Schulen vom 12. April 1920[149] festgelegt. Er besteht aus drei Vertretern des Lehrkörpers und 9 Vertretern der Elternschaft. Über diesen Elternrat hinaus schuf sich Berliner Tor eine Elternvertretung, in die jede Klasse zwei Vertreter sandte, und die sich wenigsten in den ersten Jahren ausgezeichnet bewährte. Die größte Bedeutung aber hatten die regelmäßigen Klassenelternabende und allgemeinen Elternabende. Sie schufen zwischen Lehrern und Eltern ein enges Band. Vor allem gaben sie die Möglichkeit, alle bedeutenden Fragen gemeinsam zu beraten. Trotz der Tatsache, daß die Versuchsschulen aus Schülern der Schulbezirke zusammengestellt wurden, deren Eltern die neue Umstellung nicht gewöhnt waren, haben viele Eltern intensiv mit am Ausbau der Schule gearbeitet. Zeugnis davon legen die Berichte der Schulen ab. Die Telemannstraße berichtet 1921[150]: „Das Zahlenmaterial über die opferfreudige Mitarbeit der Elternschaft würde allein die Broschüre füllen. Ich kann hier nur sagen :Wir sind stolz auf eine Elternschaft, die uns mit ihrer Arbeitskraft, ihrem Können, ihrer Zeit, ihrem Gelde immer und immer wieder helfend zur Seite stand und sich mit der Lehrer- und Schülerschaft mehr und mehr zu einer fruchtbaren Arbeitsgemeinschaft zusammenschließt."

1929 kann sie in einem besonderen Aufsatz über die Elternschaft und ihre Mitarbeit berichten[151]. Nur gute Erfahrungen kann auch 1921 die Schule Tieloh-Süd berichten. Dort ist besonders die tatkräftige Mitarbeit der Eltern dargestellt. Der betr. Abschnitt schließt: „Je mehr wir uns in dieser Richtung entwickeln, desto mehr werden Eltern und Jugendliche zur Mitarbeit in der Schule bereit sein. Schon jetzt besorgen Mütter die Kinderspeisung, ein Vater leitet einen Holzarbeitskursus, ein anderer turnt mit Kindern, ein dritter hilft bei den Malarbeiten, eine Mutter kommt zu Musik und Tanz, andere zu Nähkursen, — das sind einzelne von vielen wertvollen Eltern-Mitarbeitern innerhalb unserer Schulgemeinde. —"

Mehrfach sind auch Versuche gemacht worden, die Schülerschaft in ähnlicher Art wie die Elternschaft zusammenzufassen und ihr in der Schülerversammlung ein Organ zu geben. Der Verfasser hat längere Zeit als von der Schülerschaft gewählter Lehrer an der Siedlungsschule Langenhorn solche Schülerversammlungen geleitet. Von positiven Ergebnissen weiß er allerdings nichts zu berichten. Die Großstadtschulen sind zu groß und bieten gar keine Möglichkeit, etwa mit Wynekens Arbeit in Wickersdorf zu ver-

gleichen. Wesentlich ist für das Kind die Klassengemeinschaft, nicht die Schulgemeinschaft.

Schließlich soll hier die Gelegenheit ergriffen werden, noch ein Problem besonderer Art zu erwöhnen: Die Hamburger Gemeinschaftsschulen waren Koedukationsschulen. Das entspricht nicht — wie man gelegentlich gesagt hat — einer „femininen" Einstellung, sondern einfach der Tatsache, daß die Gemeinschaftsschulen an die Stelle der Analyse die Synthese gesetzt haben. Sie gehen nicht von der Anschauung aus, daß jede Anlage, jede Besonderheit in eigenen Schulen gebildet werden muß, sondern ihr Blick ist immer auf die Ganzheit gerichtet. Fruchtbar ist nur, was jeweils beide Pole umfaßt, den schwachen neben den stärker Begabten, den sprachlich neben dem naturwissenschaftlich Interessierten, das Mädchen neben dem Jungen.

Das Problem der Koedukation ist mit den einzelnen Fragen, die es aufwirft, außerordentlich weit verzweigt und kann im Rahmen dieser Schrift unmöglich ausgiebig erörtert werden. Aber es darf gesagt werden, daß gerade an der Gemeinschaftsschule, die auf der Grundlage der gemeinsamen Arbeit in den Kursen die Möglichkeit der Differenzierung gab, die gemeinsame Arbeit von Jungen und Mädchen sich bewährt hat. Ja, sie ist in diesen Schulen nie ernst umkämpft worden.

Julius Gebhard berichtet von seinen Erfahrungen an der Schule Dulsberg[152]: „Je weiter sich die Koedukation in der Schule ausbreitete, um so gesunder gestaltete sich das Verhältnis beider Geschlechter. Was noch während des ersten Schuljahres auf den Fluren beobachtet wurde und worüber benachbarte Knaben- und Mädchenschulen klagen: Flegeleien der Knaben gegen die Mädchen, auffälliges Benehmen der größeren Mädchen, um von den Knaben beachtet zu werden, erscheint jetzt in den oberen gemischten Klassen unmöglich. Selbst die Schwierigkeiten des Übergangs haben sich als heilsam erwiesen, denn alle die Reibungen vollzogen sich unter den Augen des Lehrers und der Klassenöffentlichkeit. Diese aber sorgte für das Ausmerzen des Ungehörigen."

Besonders setzt er sich mit dem Einwand auseinander, daß im höheren Alter die Wesensunterschiede wachsen: „In dem Urteil über die Förderung der sittlichen Bildung durch die Koedukation ist das Kollegium einig. Schwieriger wird ihm die Beantwortung der beiden anderen Fragen, ob auch der Unterricht auf allen Stufen durch die gemeinsame Erziehung gefördert wird und ob die Eigenart der Geschlechter gewährt bleibt. Mehrfach wird hervorgehoben, daß vom 12. Lebensjahre an die Verschiedenheiten so

groß werden, daß Schwierigkeiten im Unterricht entstehen. Doch bleiben die Unterschiede von Knaben und Mädchen auf allen Stufen geringer als die der individuellen Begabung und lassen sich wie diese für den Unterricht ausnutzen, so daß man auch hier von fördernden Schwierigkeiten sprechen kann."

Auch die anderen Schulen wissen nur von guten Erfahrungen zu berichten. 1921 schreibt Berliner Tor[153]: „Die gemeinsame Arbeit und das gemeinsame Spiel der Knaben und Mädchen haben ein einfach-natürliches Kameradschaftsverhältnis zwischen den Geschwistern entwickelt; selbst Rohheiten kommen kaum noch vor." Im gleichen Bericht schreibt die Schule Tieloh-Süd: „Es ist bekannt, daß bei uns Jungen und Mädchen in der gleichen Gruppe vereinigt sind. Ob das bezüglich der geistigen Ausbildung beider Geschlechter ein Vorteil ist, vermögen wir erst nach Jahren zu sagen; erziehlich aber haben wir wohl kaum Schöneres in unserer Jahresarbeit gesehen als die Reinheit, Unbefangenheit und Geschwisterlichkeit im Verkehr der Geschlechter auf allen Altersstufen und bei allen Gelegenheiten. Langjährige Bademeister, an viel Roheit und Schmutz gewöhnt, schauen mit Befriedigung, mit stillem Entzücken auf unsere badenden Jungen und Mädchen."

Ähnlich berichtet am gleichen Ort die Schule Telemannstraße, die in ihrem mehrfach zitierten Bericht 1929 auch diesem Problem einen eigenen Aufsatz widmet[154]. In einem Satz liegt das Ergebnis umschlossen: „Ein Rückblick auf die verflossenen zehn Jahre lehrt, daß die Schule an der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter auf allen Altersstufen mit Recht festgehalten hat."

B. Methodisch.

Stärker und anders als bei der Erörterung der organisatorischen Verhältnisse stoßen wir bei der Behandlung der methodischen Probleme auf den Gegensatz: „Alte" Schule und „Neue" Schule. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß der Ruf nach der „neuen Schule" keine Errungenschaft der Revolution oder ein Schlagwort der Gemeinschaftsschule ist; er wurde bereits vor 1905 erhoben.

Oben wurde ausgeführt, daß am Anfang der modernen Schularbeit der Kampf um die künstlerische Erziehung stand. Wir erinnern noch einmal an Otto Ernst's Forderung: „Nichts mehr und nichts weniger wollen wir, als daß in den Unterrichtsfächern, die sich mit der Kunst befassen, nun auch tatsächlich nach künstlerischen Grundsätzen behandelte künstlerische Stoffe den Ausschlag geben"[155]. In diesem Satz ist die eine grundsätzliche Forde-

rung der Schulreform enthalten: Gestaltung des Unterrichts und seiner einzelnen Fächer vom Wesentlichen her, nicht von irgend welchen äußeren Bestimmungen. In dem Kampfe um die künstlerische Erziehung, der verhältnismäßig schnell zum Sieg der neuen Richtung führte, ist in nuce der Kampf um die neue Methodik enthalten. Er ist charakterisiert durch die Namen Götze und Stuhlmann. Gegen Stuhlmanns Methodik ging der Kampf. Sein Ideal war eine enge Verbindung zwischen Zeichnen und Raumlehre. Beide sollten sich ergänzen[156]: „Das Auffassen wird ferner erleichtert durch die für den Konstruierenden notwendige Erkenntnis der geometrischen Gesetze; aber auch die Erkenntnis der Raumgesetze wird wieder ihrerseits durch zeichnerische Veranschaulichung bedeutend erleichtert. Wegen der hiermit angedeuteten Förderung des Zeichenunterrichtes und der Raumlehre ist es nicht allein notwendig, daß die beiden Unterrichtsfächer durcheinander unterstützt werden. Es ist auch nötig, dieselben auf den unteren Stufen solange mit einander zu verbinden, als hierdurch weder der eine noch der andere Zweig in seinem Wachstum gehemmt wird." Der Verfasser erinnert sich an diese Methode sehr gut. Im 3. Schuljahr baute man uns Papptafeln mit geometrischen Figuren auf. Wir mußten unser Blatt sorgfältig in ein Netz von Quadraten einteilen, in das dann mit möglichst geschickten, glatten Strichen — äußerst langweilig und peinigend für eine ungeschickte Hand! — die Figur gezeichnet werden mußte. Dieser Methode stellt Götze seine grundsätzlichen Bedenken gegenüber[157]: „Wenn die Schule zu einseitig das Denken und Sichvorstellen bildet, so kommt es, daß der Mensch den Zusammenhang mit der Natur aus dem Auge verliert, daß er die Deutung dessen, was er sieht, seinen Gedanken unterordnet, und das, was er ausgedacht hat, nun auch in der Wirklichkeit zu sehen glaubt, anstatt daß die Sinneswahrnehmung den Gedanken leitet und befruchtet." Stuhlmann wollte mechanische Fähigkeiten fördern. Bei seinem Unterricht waren Natur und Seele des Menschen gänzlich unbeteiligt. Götze wollte die Kräfte des Kindes lösen, das Kind zeichnen lehren, nicht Striche machen, seine Phantasie anregen, es befähigen, nach seinen Kräften zu schaffen, wollte sein seelisches Leben befruchten.

1902 stimmte die Hamburger Schulsynode mit 240:112 Stimmen Götzes Vorschlägen zu. „Zwar hat es noch Jahre gedauert, bis auch der amtliche Lehrplan geändert wurde; aber praktisch wurden den Lehrern, die neue Wege wandelten, keine Schwierigkeiten mehr bereitet[158]. Damit war schon 1902 der Sieg auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes vollständig.

Die Bewegung ergriff dann zunächst auch die anderen „künstlerischen" Fächer: Lesen, Aufsatz[159], Gesangsunterricht. Bald aber erkannte man, daß die Forderung der künstlerischen Erziehung nur ein Teilgebiet einer umfassenden Forderung sei, die nun unter dem Schlagwort Arbeitsunterricht gefaßt werden muß.

Was will der Arbeitsunterricht? Er will anstatt Striche ziehen das Zeichnen entwickeln. Er will an die Stelle des Wissens das Können setzen, anstelle der Mechanik das Leben, den Inhalt an die Stelle der Form. Wieviel Unheil hat das Wort „Wissen ist Macht" angerichtet, weil es überschätzt und mißdeutet wurde. Die Erfahrung lehrt: Wer etwas kann, ist mächtig! Darum darf in der Schule nicht das Gedächtnis allein entwickelt werden, sondern die Gesamtheit der Kräfte. Wo liegt der Gegensatz zwischen Wissen und Können? Was für ein Wissen bot die „alte" Schule?

Als der Verfasser Ostern 1919 eine Klasse mit zwölfjährigen Knaben übernahm, hatten sie selbstverständlich manches gelernt. Sie wußten z. B. etwas auf dem Gebiet der Erdkunde, kannten sich einigermaßen in Rußland oder in Afrika aus. Aber als wir auf einem Spaziergang an der Alster standen, und vor uns die Kirchtürme Hamburgs lagen, kannten sie kaum einen einzigen. Sie hatten allerlei geographisches Namenwerk gelernt, aber das lebendige Wissen um ihre eigene Heimat war nicht in ihnen entwickelt worden. Aber weiter: Einer der Jungen interessierte sich für Amerika. Es hätte gerade in Hamburg mehrere Möglichkeiten für einen zwölfjährigen Jungen gegeben, sich selbst etwas über Amerika zu erarbeiten. Kein Junge wußte, wie und wo man etwas über irgend ein Gebiet, das ihn interessierte, erfahren konnte — sie wären auch nicht auf den Gedanken gekommen, etwas zu erarbeiten, was sie nicht in der Schule „hatten". Bestenfalls wußten sie etwas. Aber sie konnten wenig. Und erfahrungsgemäß ist solch gelernter Wissensstoff sehr wenig widerstandsfähig. Der Lehrer spürt, wie er verschwindet, wenn er nicht ständig geübt wird, wie er Wasser mit dem Sieb schöpft. Und der Gewerbeschullehrer muß oft mit Schrecken feststellen, daß das nach einem sorgfältig aufgebauten Lehrplan, von gewissenhaften Lehrern Gelehrte, von fleißigen, auf gute Zeugnisse erpichten Schülern Gelernte, wenige Jahre, ja Monate nach der Entlassung aus der Schule weggewischt ist.

Darum der Ruf nach Veranschaulichung. Aber auch die Veranschaulichung ist doch nur ein kleiner Schritt. Gewiß ist es wertvoll, wenn ein Kind nicht nur Namen und Daten lernt, sondern wenn der Lehrer ihm an Versuchen gezeigt hat, wenn es gesehen

hat, was es wissen soll. Bleibenden Wert behält aber schließlich doch nur, was das Kind mit seinen Kräften sich erarbeitet hat. „Die Arbeitsschule ist eine Erarbeitungsschule"[160].

Von gleichen Erfahrungen, wie ich sie mit meinen Schülern machte, weiß der Hamburger Schulrat Matthias Meyer zu berichten[161]:

„Ein glückliches Geschick wollte es, daß ich im letzten Semester einen kleinen Kreis junger frischer Burschen — auch mein 13jähriges Töchterchen war dabei — zu fröhlicher zwangloser Arbeit um mich versammeln konnte. Alle gehörten zu den besten ihrer Klassen. Wir lasen Byron, Sheridan u. a., trieben Handelskorrespondenz, Geschichte, Mathematik, wie's sich bot — so kamen wir auf die französische Revolution. Als ich versuchte, sie unter die Weltgeschehnisse chronologisch einzuordnen, hieß es: «So um 1800.» Nach einigem Hin und Her einigten wir uns auf etwas genauere Zeitangabe. Ich wollte dann wissen, wer zu dieser Zeit in Frankreich regiert habe, «Ludwig XIV.» hieß es prompt. Als ich den Sonnenkönig ablehnen mußte, versuchte man es mit Ludwig XVIII., gab sich aber gern zufrieden, als ich darauf bestand, das arithmetische Mittel zwischen beiden zu wählen. — Etwas scheu, wagte ich, mich nach der Gemahlin des sechszehnten Ludwig zu erkundigen. Da leuchten die Augen eines meiner jungen Historiker: „Das weiß ich aber! Die Frau von Pompadour!" — ich brach vorläufig das Kolloquium ab. — Wir lasen später das historische Lustspiel von James Robinson Planche «Charles XII.». Da ich gelegentlich vergeblich versucht hatte, Karl den Großen, den Großen Kurfürsten und den alten Fritz an den ihnen gebührenden Platz rücken zu lassen, so gab ich mich bei den einleitenden Worten keinen besonderen Illusionen hin und war fast überrascht, als einer meinte, ob Karl XII. nicht der Mann sei, der immer Kanonenstiefel getragen und einmal von weit her durch Deutschland wochenlang geritten sei. Näheres über Ziel und Zweck dieses Rittes war allerdings nicht festzustellen. Als dann in der 3. Szene des Lustspiels die Worte vorkamen: «There is an old Bohemian fashion of flinging magistrates who overstep their duty out of the window», versuchte ich, Erinnerungen zu wecken, nannte das Jahr 1618, Prag und den Hradschin, endlich das Fenster, das man noch zeigt. — Da dämmerte es: «Ach, Sie meinen die Geschichte mit dem Misthaufen!». Das war allerdings auch alles, was von Erinnerungen an den berühmten 23. Mai geblieben war. Namen und historische Zusammenhänge waren dahin. — Dabei heißt es in dem Lehrziel für Geschichte der Anstalt, der die Jungen angehörten: «Kenntnisse der Hauptereignisse der Weltgeschichte, insbesondere der deutschen Geschichte, mit sicherer Einprägung von Ort und Zeit der Begebenheiten.»

Meine jungen Geschichtsforscher machten vier Monate später ihr Abgangsexamen, erhielten in Geschichte «gut» und wurden vom Mündlichen befreit. Wie erklärt sich das Rätsel? Ganz einfach!

Es waren brave Schüler, die zu der einzelnen Stunde ihre Pflicht getan und ihr Pensum gelernt hatten. Ihre Klassenleistungen waren daher einwandfrei, und es mußte ihnen bezeugt werden, daß sie das «Ziel der Schule» erreicht hatten. Es ist gut, daß der in sich gesunde Widerstand der jungen Seele gegen die alte Schule diese selbst als ad absurdum führt.

Was von dem Schulwissen gar ins fernere Leben hinausgetragen wird, ist natürlich erst recht bescheiden. Fragen wir nur einmal unsere Frauen, Söhne und Töchter, wenn sie nicht gerade in einem Berufe stehen, der zu unserer Schulweisheit nahe Beziehung hat! Meine Schwester, eine kluge, gebildete Frau, die seinerzeit ihre «Höhere Töchterschule» als beste Schülerin verlassen hat, empfängt in meiner Abwesenheit den Antrittsbesuch eines Kollegen. Sie erkundigt sich nach seiner Heimat. Er ist aus Stolp. «Aha», meint die Schwester, «unsere Haushälterin ist auch aus Thüringen, sie ist aus Elbing». Also Stolp und Elbing in Thüringen war als bleibender Schatz aus den Geographiestunden gerettet.

Und als zu Anfang des Krieges sich zwei im Straßenbahnwagen mir gegenübersitzende, augenscheinlich den gebildeten Kreisen angehörende Herren über den Zahlenwert einer Milliarde stritten — inzwischen haben ihn ja wohl alle begreifen gelernt — waren sie dankbar, daß ich ihnen durch Angabe der nötigen Nullen helfen konnte.

Selbst Gelehrte verfügen oft über abseits von ihren Studien liegende Gebiete des Schulwissens nur in mangelhafter Weise. So heißt es in der ersten Auflage des Weigandschen «Deutschen Wörterbuchs» — der Verfasser war Theologe und Philologe —: «Wallfisch — der bekannte Fisch.» Das Stichwort ist dazu noch mit ll geschrieben. (3. Völlig umgearbeitete Auflage von Friedr. Schmitthenners kurzem deutschen Wörterbuch. Gießen 1860. Band II, S. 1016)."

Meyer weist auch auf die niederschmetternden Urteile hin, die bedeutende Persönlichkeiten über die Schulen und ihre Stellung in ihrem Leben gefällt haben[162]. Carl Spitteler sagt: „Ich habe bis zu meinem fünfzehnten Jahre die Schule verwünscht, nach meinem fünfzehnten Jahre die Schule verflucht." Ähnlich Werner Sombart: „Meine Schulzeit war eine Zeit des Jammers und der Qual."

Warum dies alles? Warum die leidenschaftliche Auflehnung der Reformer gegen die „alte" Schule, die doch, wo in ihr echte Erzieherpersönlichkeiten standen, auch viel Gutes geleistet wird? — Weil sie vorzugsweise an eine Fähigkeit, des Gedächtnis appellierte, weil sie beherrscht war von den Götzen „Stoff" und „Allgemeinbildung".

Lernen sollten die Kinder, Stoff bewältigen. In ausführlichen Lehrplänen wurde festgelegt, was in jeder einzelnen Stunde „er-

ledigt" werden mußte. Aber die anderen Kräfte des Kindes wurden nicht geweckt, gelöst und entwickelt. Der Hunger dieser Kräfte blieb unbefriedigt.

Wenn ein Kind geboren wird, so beginnt es, sich seine Welt zu erobern. Es übt seine Hände, bis es greifen, seine Zunge, bis es sprechen, seine Beinchen, bis es laufen kann. Und dann fragt es, betastet es, probiert es, bis es weiß, was es wissen will. Diese Entwicklung unterbricht die Schule. Hier sagt man dem Kinde als erstes: Bewege dich nicht, sitze still, frage nicht, höre zu! Das Kind darf sich nicht weiter selbständig die Welt erobern, sondern es muß lernen: Lesen, Rechnen, Schreiben.

Gewiß sind gerade diese drei Fähigkeiten notwendig, und gewiß sind Zuhören und Lernenkönnen auch Fähigkeiten, die entwickelt werden müssen, ebenso wie Ordnung und Disziplin nicht nur als äußere Notwendigkeiten genommen werden dürfen. Aber die Schule ließ sich zu dem Glauben verleiten, daß es genüge, durch Lernen an die Dinge heranzukommen. Sie zeigte z. B. den Kindern große, tote Modelle von Blumen, anstatt sie selbst Blumen zerlegen zu lassen, ließ die Kinder zusehen, wie der Lehrer experimentierte, wo sie so brennend gern selbst versucht hätten.

Im Aufsatzunterricht gab man den Kindern Themen, über die sie zu schreiben hatten, man besprach sie, schrieb die Gliederung an die Tafel, so daß alle mit halbwegs gutem Gedächtnis Begabten, fast wörtlich schreiben konnten, was der Lehrer mit ihnen „erarbeitet" hatte. Das schulte — bestenfalls — einen gewissen Normalstil. Aber es brachte die Kinder nicht dazu, ihren Stil zu entwickeln, aufzuschreiben, was sie bewegte, mit eigenen Kräften zu gestalten. Mag auch eine gewisse Verhimmelung des schreibenden Kindes — gerade durch Jensen und Lamszus — bei verständigen Pädagogen diese Gedanken diskreditiert haben, bestehen bleibt doch das große Verdienst der Schulreform, auf diesem Gebiete gezeigt zu haben, wie man das Können stärkt, die Fähigkeit, seine Gedanken in Aufsatz, sachlicher Darstellung und Brief niederzulegen. 1896 kannte der Hamburger Lehrplan den „Aufsatz" überhaupt noch nicht, sondern allein „Stilübungen". Schon 20 Jahre später war der „freie" Aufsatz die herrschende Methode geworden. Die Gemeinschaftsschulen könnten die Erfahrungen vieler anderer Schulen übernehmen. Ihrem Gesamtcharakter entsprechend, verzichteten sie auf diesem Gebiet noch weitergehend auf Bindungen. Die Schüler schrieben, wenn sie etwas zu schreiben hatten. Und sie schrieben viel! Recht oft führten sie regelrecht Tagebuch und lernten es so, allem, was sie erlebten, Ausdruck zu geben[163].

Größere technische Schwierigkeiten bot die Durchführung des Arbeitsunterrichtes im Naturkunde-Unterricht. Für die Botanik schuf die Oberschulbehörde Gärten, die die Schulen mit den notwendigen Blumen versorgten. Schon 1905 kannte der Verfasser in seiner Schule nur Botanikunterricht an lebenden Blumen! Aquarien und Terrarien, Tierzuchten aller Art (Stabheuschrecken!), Besuche im Zoo, Ausflüge sorgten für die Möglichkeiten zum Arbeitsunterricht in der Zoologie[164]. Noch schwieriger gestaltet sich die Umstellung auf den Gebieten der Physik und Chemie. Es war nicht leicht, die alten — in Hamburg sehr guten — Instrumentensammlungen der Schulen umzustellen auf Materialen einfacher Art, wie sie Schüler für ihre Versuche brauchen. Man denke auch an die Notwendigkeit, Gas-, Wasser- und elektrische Anschlüsse für die experimentierenden Schulen zu schaffen! Vor allem aber mußte das ganze methodische Denken umgestellt werden. Vereinfacht, denn Lehrerexperiment und Schülerexperiment sind zwei ganz verschiedene Dinge.

Hier haben die Leiter des oben erwähnten Laboratoriums für Lehrer bahnbrechend gewirkt[165]. Die Gemeinschaftsschulen fanden den Boden für ihre Arbeit gut vorbereitet und konnten erfolgreich weiterbauen[166]. Wahrscheinlich haben ihre Schüler nicht immer „lückenlos" das gesamte Gebiet kennen gelernt. Aber was sie kennen gelernt hatten, das war von ihnen so gründlich durchgearbeitete worden, daß sie es nicht wieder vergaßen. Sie hatten selbst die Apparate gebaut, selbst versucht, selbst die Ergebnisse gefunden und errechnet. Ihnen waren all die fruchtbaren Nebenfragen aufgestiegen, die nicht aufgerührt werden, wenn der Lehrer unterrichtet und die Schüler zuschauen. Und wenn sie nicht mehr kennen gelernt hatten als etwa die Mechanik und Teilgebiete der Elektrizität, so hatten sie doch vor allen Schülern der Lehrschule eines voraus: Die Fähigkeit, sich in physikalische Probleme hineinzudenken, sie zu Ende zu denken und zu lösen. Mochte ihr reines Wissen vielleicht geringer sein, sie hatten den Schlüssel zu jeglichem Wissen; sie konnten selbständig physikalisch arbeiten, konnten ein Problem selbständig anpacken und lösen.

Wohl die größten Schwierigkeiten bereitet der Arbeitsschule das Problem des Geschichts- und Geographieunterrichts.

Geschichte! Der „gebildete" Deutsche kennt die Geschichte von den Griechen an bis — fast! — zur Jetztzeit, kennt die Namen von Kaisern, Königen und Päpsten, die Zahlen von Regierungszeiten und Schlachten und — wenn er einen guten Unterricht genossen hat — weiß er auch von den Perioden unserer Kultur, von

dem inneren Zusammenhang der Ereignisse. Wie wenig weiß davon beispielsweise der Durchschnittsengländer, und um wieviel stärker ist sein geschichtlicher Sinn!

Im Volksschulalter ist Geschichte ein Problem besonderer Art, denn die eigentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts übersteigt zumeist die Fassungskraft selbst der 12—14jährigen. Sicher ist es gut, wenn jemand im Gröbsten, mit ganz wenigen Zahlen ein Gerippe der geschichtlichen Entwicklung unseres Volkes kennt. Aber das eigentlich Geschichtliche ist doch der Sinn für die Wachstumsgesetze des menschlichen Zusammenlebens. Der Mensch muß erkennen, daß im Denken, Fühlen, in Wissenschaft und Handel ein gewaltiger Unterschied besteht etwa zwischen Goethes Zeit und der unsrigen. Ihm muß aufgegangen sein, wie sich das Leben unseres Volkes entfaltet hat von Julius Cäsar bis heute. Das Feld ist unendlich weit. Es verleitet zum Naschen an vierlerlei Gebieten und Problemen. Vielleicht ist es gut, wenn die Kinder diese Vielheit einmal spüren, aber es bildet nur die intensive Arbeit an einem Problem. Wer einmal erkannt hat, wie das Leben einer Zeit — im Gegensatz zu und in Verwandtschaft mit dem Leben unserer Tage — seinem Wesen und seinen Erscheinungen nach war, hat damit mehr an geschichtlichem Sinn gewonnen als der, der alle Zahlen von Hammurabi bis heute im Kopfe hat.

Was konnte auf diesem schwer zugänglichen Gebiete der Arbeitsunterricht tun? Er konnte in gemeinsamem Leben an die Quellen heranführen, durch gemeinsame Besuche in Museen, in alten Städten usw. dazu helfen, gemeinsam ein Bild von einer bestimmten Periode zu erarbeiten. Er konnte ausgehen von den geschichtlichen Fragen unserer Tage, anknüpfen an geschichtliche Probleme wie Demokratie, Wirtschaftsverhältnisse usw. Kinder unserer Tage haben wahrscheinlich mehr Beziehung zur Entwicklung der kapitalistischen Wirtschaft, interessieren sich mehr für ihren Gegensatz zur patriarchalischen Wirtschaft als beispielsweise für die peleponnesischen Kriege. Und sie lernen, eben weil sie interessant sind, geschichtlich mehr an diesen Problemen der Gegenwart als am Griechentum — womit nicht gesagt werden soll, daß die Beschäftigung mit den Griechen und Römern geschichtlich nicht bildend sei!

Geschichte und Geographie sind eng verwandt. Führt die Geschichte in die Tiefe der Vergangenheit, so die Geographie in die Breite der Gegenwart. Auch auf diesem Gebiet kann es nicht die Aufgabe sein, Daten — etwa alle Hauptstädte der Erde — zu lehren. Das Kind soll lernen, daß jedes Land sein Wesen

hat, daß es anders ist als unser Vaterland. Es soll erfassen, wie die geographischen Bedingungen eines Landes eine entscheidende Wurzel seiner Kultur sind. Wem dies in seinen Grundzügen aufgegangen ist, der hat unsere Erde erlebt, und sollte er auch einige wichtige Hauptstädte nicht wissen[167]. Zumeist ist dieser eigentliche Sinn der Geographie den Kindern der Volksschule ebenfalls schwer zugänglich. Aber man erlebt auch überraschende intuitive Erkenntnisse. Der Verfasser erinnert sich an folgendes Erlebnis: Mit 13jährigen Kindern war über das Innere Mexikos gesprochen worden. Im Zusammenhang damit war allgemein die Frage der Entstehung der Wüsten und wüstenähnlichen Gebilde aufgetaucht. Der Verfasser hatte von der deutschen Turfan-Expedition erzählt und von einem Bericht der Mitglieder dieser Expedition, nach dem man in den heute wüsten Gebieten Ostturkestans kaum eine Handvoll Wüstensand in die Hand nehmen kann, ohne daß man auf Spuren vergangener menschlicher Kulturen stoßt. So standen wir vor der Frage: Wie ist es möglich, daß altes Kulturland heute tote Wüste sein kann. Und dann gab ein Mädchen die Antwort: „Das Land stirbt mit den Menschen." Eine prachtvolle Antwort, die dem geographisch-geschichtlichen Tatbestand entspricht und die gleichzeitig starken geographischen Sinn verrät.

Ein Unterricht, der so auf das Wesentliche gerichtet ist, muß auf sogenannte „Lückenlosigkeit" verzichten. Theoretisch wird das in Erzieherkreisen längst anerkannt; man weiß, daß das enzyklopädische Wissen eines Leibniz heute unmöglich ist. Das Wissen der Menschen hat sich durch Entdeckungen und Erfindungen so ausgeweitet, daß es die Kräfte eines Einzelnen übersteigt. Trotzdem spukt immer noch das Ideal der Allgemeinbildung. Es gibt etwas, „was jeder wissen muß". Und die gebildete Gesellschaft weiß sehr genau, was man in der Konversation gefahrlos berühren kann, ohne auf „Ungebildetheit" zu stoßen. Sie weiß aber auch, daß man nicht in die Tiefe dringen darf, weil dann die wirkliche Unwissenheit leicht offenbar werden könnte. Mit einer Reihe von Namen, Daten, Begriffen und Urteilen kann man rechnen. Und wenn man da auf Lücken stößt, rümpft man die Nase! Aber selbständiges Denken — das wagt man nicht vorauszusetzen.

Diesen Götzen gilt es zu stürzen! Wir müssen lernen, darauf zu verzichten, daß ein Mensch alles, besser: von allem etwas weiß. Wenn jemand ein tüchtiger Techniker ist, der sich hineingearbeitet hat in moderne physikalische Theorien, sie vielleicht auch darzustellen weiß, so dürfen wir es ihm nicht übel nehmen, wenn er etwa einmal Abessinien und Afghanistan verwechselt oder nicht in

der moderneren Literatur Bescheid weiß. Und in der Schule sollte es nicht für notwendig gehalten werden, nun unbedingt alle Länder und alle Erdteile „durchzunehmen". Wenn außer der Heimat ein Erdteil durchgearbeitet wurde, unter reichlicher Heranziehung von Reiseberichten, unter Mithilfe der gestaltenden Hand des Kindes (Zeichnungen, Reliefs), so ist dadurch mehr geographische Erkenntnis gewonnen als durch eine eilige Erledigung der ganzen Erde. Bei gründlicher Arbeit stößt man in die Tiefe, kommt auf allgemeine erdkundliche Probleme, etwa der Geologie oder der Wirtschaftskunde und wird dadurch befähigt, sich selbständig in das einzuarbeiten, was Interesse erweckt. Wenn dann später beispielsweise ein Schüler im Leben — etwa ein Exportkaufmann — mit dem ihm aus der Schule nur oberflächlich bekannten Mittelamerika zu tun hat, so wird er sich leicht erarbeiten können, was er braucht, wenn er nur überhaupt geographisch denken und arbeiten gelernt hat. Vielleicht genügt zu solcher Entwicklung der Fähigkeiten sogar eine gründliche Eroberung der eigenen Heimat, von der ja doch jede Erdkunde auszugehen hat. Wie mancher Mensch muß noch heute hundert Flußnamen mit Quelle und Mündung auswendig lernen, ohne je einen Fluß an Quelle, Lauf und Mündung gesehen zu haben!

Das Unnatürliche, Äußerliche ist es, was in der Schularbeit Menschen verbildet, statt sie zu bilden, ihre Kräfte lähmt, anstatt sie zu kräftigen. Man denkt an ein altes Pestalozzi-Wort[168]: „Der Mensch verliert das Gleichgewicht seiner Stärke, die Kraft der Weisheit, wenn sein Geist für einen Gegenstand zu einseitig und gewaltsam hingelenkt ist. Die Lehrart der Natur ist nicht gewaltsam."

Bei dieser Auffassung der Erziehung besteht die Gefahr, daß sie zu Spezialistentum führt. Dem soll natürlich nicht das Wort geredet werden. Die Tatsache, daß kein Mensch heute alles wissen kann, darf nicht dafür sprechen, daß Ignoranten gebildet werden, die nur ihr Spezialgebiet — und seien es die Käfer — kennen, und sonst für nichts Interesse haben. Die Ganzheit des Lebens besteht, und gebildet ist nur, wer von ihr zuinnerst weiß und gelernt hat, seine Kenntnisse bescheiden an der Ganzheit zu messen. Aber gebrochen werden muß der Glaube, daß man die Ganzheit erfaßt, wenn man eine Fülle von Einzeltatsachen und Namen gelernt hat.

Welche Schäden das falsch verstandene Spezialistentum anrichten kann, dafür bietet vor allem die heutige höhere Schule ein schlagendes Beispiel. Da ist jeder Fachlehrer von der überragenden Bedeutung seines Faches überzeugt. Er versucht, seine Stundenzahl zu vermehren, füttert die Kinder mit möglichst viel Wissen aus seinem Fachgebiet. Das Kind aber kann sich bei der Vielheit der Fächer gegen die Last des Stoffes nicht anders wehren, als indem es sich in die Oberflächlichkeit des Wissens rettet.

Darum der Ruf: Los vom Stoff! Die Fülle des Stoffes hat die Schule erdrückt. Alter Unterricht wurde vom Stoff beherrscht, er trieb zur Eile und verhinderte jede Vertiefung. In allen Prüfungen gab nicht die Reife des Menschen, sondern die Fülle des bewältigten Stoffes den Ausschlag. Und was die Schule begonnen, wurde später im Beruf fortgesetzt, soweit dabei Prüfungen eine Rolle spielten.

Die neue Schule hat radikal mit dem Stoffprinzip gebrochen. Sie hat erkannt, daß rechte Erziehung nicht mit den Forderungen des Stoffes, sondern mit den Kräften des Kindes beginnen muß. Ein Kind, das gelernt hat, seine Kräfte zu gebrauchen, mit seinen Kräften zu arbeiten, erobert im Leben die Stoffgebiete, die es braucht. Hat es auch weniger die Tatsachen gelernt, so kann es doch sich selbst erarbeiten, was ihm im Leben entgegentritt. In dieser Bedeutung tritt also das Losungswort „Vom Kinde aus" ergänzend zu dem Ruf „Los vom Stoff". Es ist nicht individualisierend in diesem Zusammenhang, sondern bezeichnet die Richtung: Laßt die Erziehungsarbeit nicht bestimmen durch die Fülle des Stoffes, besser: durch eine für die sogenannte Allgemeinbildung bestimmte Auswahl, sondern durch die Kräfte des Menschen.

Selbstverständlich gibt es kein Lernen, daß nicht auch die Kräfte des Menschen übt, ebenso wie es kein Üben der Kräfte gibt, ohne daß Stoff bewältigt war. Aber es kommt darauf an, wo der Schwerpunkt liegt; die Arbeit in den Gemeinschaftsschulen hat bewußt auf die „Lückenlosigkeit" des Stoffes verzichtet. Sie hat ebenso verzichtet auf die strenge Teilung in Fächer. Wenn etwa eine Klasse von größeren Schülern die Zeit Friedrichs des Großen behandelt, so wird sie nicht nur geschlichtliche Probleme behandeln, sondern auch erdkundliche, literarische, allgemein kulturelle. Gerade aus dem Zusammenarbeiten der verschiedenen Fachgebiete erwachsen Erkenntnisse, nicht Wissen.

In den Unterklassen ist der ganze Unterricht zusammengefaßt im Gesamtunterricht. Bei älteren Kindern trennen sich die Neigungen, und selbstverständlich wird auch die neue Schule der Neigung für besondere Fachgebiete — etwa den sprachlich-geschichtlichen oder den naturwissenschaftlichen — entgegen kommen. Um einen Ausgleich zu schaffen zwischen der Gemeinschaftsarbeit der Klasse und der Arbeit für solche besonders bevorzugten Fachgebiete

wurden die Kurse ausgebaut. Ein Teil des Tages — vielleicht 3 Stunden — galt der gemeinsamen Klassenarbeit, der Rest der Arbeit den Kursen, die die Kinder selbständig wählten — beraten von den Lehrern. Schon in den ersten Jahren äußerte der damaliger Harburger Schulrat, Herr Stehmann nach einem Besuch in der Schule Telemannstraße[169]: „Was uns vor allem gefallen hat, sind die Einrichtungen der Kurse. Was wir da gesehen haben, von dem glaube ich, daß sie darin vorbildlich für unsere Normalschule werden." In die Kurse wurde zumeist auch der Werkunterricht gelegt, auf den großes Gewicht gelegt wurde, von Lehrern und Schülern[170]. Neben die Kurse, die innerhalb der Schulzeit liegen, treten die Kurse am Nachmittag und Abend, an denen oft auch Schulentlassene teilnahmen. In den ersten Jahren wurden von einzelnen Schülern so viele freiwillige Kurse besucht, daß die Gefahr der Überarbeitung zu Einschränkungen führte. Die Schule Telemannstraße hat — nach ihrem Bericht 1929 — die Stundenzahl der Kurse, die innerhalb der Schulzeit liegen, jetzt außerordentlich beschränkt: auf 2×2 Stunden wöchentlich.

Auch die Zeugnisse fielen in der Gemeinschaftsschule fort. In der alten Schule waren sie Wertmesser und Ansporn gewesen. Die Methodik der neuen Schule stand zu solchem Ansporn in schärfstem Gegensatz. Er vertrug sich nicht mit der Auffassung von der Schule als Stätte gemeinsamer Arbeit. Man wollte nicht den egozentrischen Ehrgeiz wecken. Wie viel Häßlichkeit hat doch dieser Kampf um die Zeugnisse in die Schule getragen! Die neue Schule möchte die Schüler zueinander führen. Der ganze Betrieb von Probearbeiten und Zeugnissen führte aber zur Isolierung der Einzelnen, führte nicht zu einem gesunden Wettbewerb, sondern zu Streberei.

Wie mangelhaft das Ziffernzeugnis als Wertmaßstab ist, weiß jeder Lehrer. Wie oft ergibt die „objektive" Arithmetik der Zeugnisse einen anderen als besten Schüler als den, den der Lehrer nach seiner festen Überzeugung dafür hält. Die Ziffern sind eine so harte, starre Festlegung, die gegenüber der Mannigfaltigkeit der Begabung, ihrer wechselnden Art und Intensität leicht versagt. Das „gerechte" Zeugnis der Vergangenheit ist sehr, sehr oft ungerecht gewesen.

Darum hat die Gemeinschaftsschule das Zeugnis durch die Charakteristik ersetzt[171]. In dieser Charakteristik kennzeichnet der Lehrer das Kind nicht durch Zahlen, sondern durch eine ausführlich begründete psychologische Schilderung des Kindes und seiner

Entwicklung in der Berichtszeit. Damit ist das Zeugnis als methodischer Ansporn gefallen. Es hat in der Charakteristik erhöhte Bedeutung als Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus.

C. Pädagogisch.

Auch die Parolen „Arbeitsschule" und „Los vom Stoff" sind nicht nur den Gemeinschaftsschulen eigen. Das eigentliche Besondere der Gemeinschaftsschule liegt nicht auf organisatorischem und methodischem Gebiet, sondern auf pädagogischem. „Die Arbeitsschule bedeutete einen wohltuenden Methodenwechsel, aber sie leitete keinen Gesinnungswechsel ein," sagt Wilhelm Paulsen[172]. Und an anderer Stelle[173]: „Die Arbeitsschule verharrt beim individuellen Arbeitsbegriff. Jede Arbeit aber, mag sie der Initiative des Zöglings unterliegen oder nicht, muß sozial und gesellschaftlich wertvoll sein." Das Leitwort „Vom Kinde aus" ist zunächst auch individualistisch. Man hat es oft mißverstanden und etwa so ausgedeutet: Die Kräfte der einzelnen Kinder stehen im Mittelpunkt der Schularbeit. Das einzelne Kind ist König. Den einzelnen Individuen ist alles unterzuordnen. Unbeschränktes Recht dem Kinde! — Es muß gesagt werden, daß die ältere Schulreform diesem Mißverstehen oft Vorschub geleistet habe, war sie doch selbst im Individualistischen befangen. Noch 1919 schreibt Johannes Gläser[174]:

„Das Wort «Vom Kinde aus» bedeutet uns die Anerkennung des kindlichen Rechtes auf seine Persönlichkeit; es heißt das Wort liebevoll oberflächlich nehmen, wenn man es mit dem landläufigen «Interesse des Kindes» übersetzt. Das Kind fordert, und seine ist dasselbe wie Wahrhaftigkeit. Wir sind werdende und seiende ist dasselbe wie Wahrhaftigkeit. Wir sind werdende und seiende Menschen; etwas anderes ist auch das Kind nicht. Wozu also unsere Verstellung ihm gegenüber, als ob wir nicht Werdende seien, all das Theater von Würde, Vollkommenheit und Herablassung. Götzendienst am Kinde liegt uns so fern, wie uns Götzendienst vor der Person überhaupt liegt, aber wenn wir klar sehen, so unterscheidet uns vom Kinde vor allem die Tatsache, daß unsere Bahn bald durchlaufen sein wird, seine Aufgaben aber erst in den Anfängen stehen. Das läßt etwas wie Verehrung in uns aufkommen, nicht vor dem Kinde, aber vor seinen Aufgaben, die nicht mehr unsere sein werden."

Das ist noch stark individualistisch gesehen. Der Blick ist auf das einzelne Menschenkind mit seiner Entwicklung und seinen Kräften gerichtet. Es lebt in diesen Worten noch der Glaube, daß durch eine — vielleicht umstürzende! — Änderung der Methode

des Unterrichts etwas Neues kommen könne. Viele Erzieher — und unter ihnen besonders Johann Gläser — haben früh geahnt, daß ganz neue Grundanschauungen notwendig sein würden. Wir zitierten schon oben sein Wort aus dem Jahre 1911: „Eigentlich liegt in dem Wort Arbeitsschule eine Umwertung aller pädagogischen Werte." Er fährt im Anschluß daran fort[175]: „Das große Neue, das unsere Weltanschauung seit Goethes Tagen bewegt, ist der Gedanke der Entwicklung. Er beherrscht alle Wissenschaften; die Pädagogik, die eben daran ist, aus einer Kunstlehre eine Wissenschaft zu werden, soll in ihn hineinwachsen."

Vom alten Geist ist auch ursprünglich der Gedanke der Versuchsschule. Er beruht auf dem Glauben, daß man in der Erziehung der Kinder experimentieren könne, wie in der Naturwissenschaft, um dann die Ergebnisse zu verallgemeinern und im Leben anzuwenden. Sicherlich hat ihren Propagandisten eine Parallele zwischen experimenteller Psychologie und experimenteller Pädagogik vorgeschwebt. Wieder zitieren wir Johannes Gläser[176]: „Versuchsschule ist eine Schule, welche versucht, die Erfahrungen und Probleme der Praxis für die Gesamtpädagogik nutzbar zu machen. Sie versucht deshalb, alle ihre Arbeit vom Großen bis ins Kleinste bewußt und kritisch zu tun."

Man hat die Ergebnisse der experimentellen Psychologie überschätzt, und man könnte leicht dazu kommen, die Ergebnisse einer experimentellen Pädagogik zu überschätzen. Es soll aber keineswegs geleugnet werden, daß beide Gebiete Ergebnisse von Wert zeitigen können. Die Arbeit der Versuchsschule Telemannstraße zeigt es. Aber die zukunftweisende Bedeutung der Gemeinschaftsschulen liegt auf anderem Gebiet, eben in der pädagogischen Neuorientierung, die sich in ihrem Namen prägt. Die Triebkräfte für diese Erneuerung waren oft die jungen Lehrer der Jugendbewegung und die Eltern.

Es ist bereits berichtet worden, daß die Eltern den Namen Gemeinschaftsschule schufen. Sie wollten keine Schulen, in denen an ihren Kindern experimentiert wurde. Sie wollten mehr. Ihnen schwebte unklar ein neues Zusammenleben der Menschen vor, das eben ein Zusammen-Leben und kein Nebeneinander war. Ein Leben, das die Menschen nicht atomisierte, sondern zu Gemeinschaften zusammenschloß. Sie fühlten, welche Bedeutung die Schule für ein solches Gemeinschaftsleben haben müßte und wollten mit den Lehrern und ihren Kindern solche Schule als Keimzelle eines neuen Lebens bauen.

Den Lehrern, die aus der Jugendbewegung kamen, war der Begriff der Gemeinschaft vertraut. Die Bünde der Jugendbewegung „erzogen" in kleinen Gruppen. In kleinen Kreisen lebte man zusammen, beobachtete die Natur, lernte wandern und schauen; in kleinen Kreisen diskutierte man, arbeitete sich heran an die Probleme der Zeit. Aus dem Leben in der Natur und dem Erlebnis der Gemeinschaft erwuchs dann das Gefühl für die großen menschlichen Gemeinschaften, vor allem das Bewußtsein der organischen Einheiten: Stamm, Volk und Menschheit. Wer in seiner Jugend durch die Jugendbewegung gegangen war, fand sich als Lehrer nur schwer zurecht in der „alten" Schule. Er spürte, wie sehr die Fülle der äußeren Bestimmungen das Leben erdrückte, wie der Stoff, der ganze Aufbau der Schularbeit nicht dazu halfen, die Kräfte der Kinder zu entwickeln und sie mit ihren Kräften einzugliedern in das Leben des Volkes. Der Gedanke der Gemeinschaftsschule war ihm wie eine Fortsetzung seines Jugendlebens. Darum halfen gerade diese Lehrer mit ihn auszubauen.

Als die Versuchsschulen zu Gemeinschaftsschulen wurden, begann die neue Schule. Die Pädagogik dieser Schulen wird beherrscht von den Worten: Ganzheit! Gemeinschaft! Entwicklung!

Ganzheit! Kein neuer Gedanke. Heinrich Wolgast veröffentlichte 1910 sein Werk „Ganze Menschen!" Aber in die pädagogische Wirklichkeit ist er erst mit den Gemeinschaftsschulen eingedrungen, die hier gedanklich eng zusammenhängen mit der Gedankenwelt der künstlerischen Erziehung[177]. Warum Ganzheit?

Die alte Schule war analytisch, ohne Gefühl für die schweren Gewaltsamkeiten einer Trennung. Die Bildung der Menschen wurde in ein Dutzend Fächer zerrissen, die — besonders in den höheren Schulen — unter eine ganze Reihe von Lehrern aufgeteilt wurden. So standen in den Unterklassen Rechnen, Schreiben, Lesen und Anschauung unverbunden nebeneinander, in den oberen Klassen Geschichte neben Erdkunde, ein Zweig der Naturkunde neben dem anderen. Dieser Zerrissenheit gegenüber steht der eine Mensch, der nun aber nicht in Fächer geteilt, sondern ein Ganzes ist oder doch sein sollte. Notwendig mußte aber ein analytisches Verfahren den Menschen zerteilen, ihm das Bewußtsein seiner Ganzheit rauben und ihm den Blick trüben für die ganzen Wesenheiten um ihn und über ihm. Gläser drückt den gleichen Gedanken so aus[178]: „Dem gegenüber hat die alte Schule eine Methodik aufgebaut, die konsequent nach der scholastischen Psychologie sich bemüht, das Kind als passives Medium zu gestalten und mit den Produkten

der Umwelt zu erfüllen. In ihrer Art, die begriffsmäßig sich ergebende Teilung des seelischen Menschen als tatsächlich zu setzen, hat sie sich bestrebt, auf Wahrnehmen, Denken und Wollen in getrennten Marschkolonnen loszumarschieren und jedes einzelne mit Mengen von Materialien und Aufgaben zu überschütten."

Geht man wirklich zu weit, wenn man die Schule zu einem Teil dafür verantwortlich macht, daß der Mensch von heute zuinnerst so gar kein Gefühl für die Einheit von Wort und Tat, für die Verbundenheit alles Geschehens, für die Notwendigkeit einer geistigen Geschlossenheit hat? Geht man auch noch zu weit, wenn man sie dafür verantwortlich macht, daß bei den Menschen zumeist Wissensstoff unverbunden, ohne Anschaulichkeit, in einzelnen Brocken nebeneinander liegt? Die neue Schule muß synthetisch sein. Sie will zu synthetischem Denken erziehen und zum Gefühl für die Zusammenhänge des Lebens.

Selbstverständlich folgert aus der Unmöglichkeit eines enzyklopädischen Wissens, daß nicht ein Lehrer alles unterrichten kann, besser gesagt: nicht auf allen Gebieten gleichermaßen mit den Kindern arbeiten kann. So etwas wie Fachunterricht ist also notwendig, doch kommt es auf die Blickrichtung an. Und die geht hier eben auf die Ganzheit, auf die inneren Zusammenhänge. Und selbstverständlich wurden bedenkenlos trennende Schranken niedergerissen, die in der alten Schule unantastbar waren, wo immer es notwendig ist. In den ersten Schuljahren beherrscht der Gesamtunterricht das ganze Leben der Klassen. Und bei den älteren Schülern werden etwa Geschichte und Erdkunde ein Fach, verbunden mit Deutsch, vielleicht sogar mit naturwissenschaftlichen Fächern.

Wer vom Kinde ausgeht, geht von einer Ganzheit aus und nicht von einzelnen Fächern und Forderungen der Umwelt. Das ist die richtige Auslegung dieses Schlagwortes. Es wird nicht die Verherrlichung des Kindes, sondern will die Ganzheit des heranwachsenden Menschen in Gegensatz stellen zur Vielheit der Umwelt. Gläser schreibt zur Entwicklungsgeschichte dieses Schlagwortes[179]:

„Als wir das Wort 1908 bei der Gründung des Bundes für Schulreform zuerst prägten, da waren wir uns seiner Bedeutung noch erst unklar bewußt, obgleich uns Lottig in unserem Kreise bereits 1906 vor den Begriff der Anschauung gestellt hatte, und wir das Eigen-Schöpferische jeglicher Anschauung hatten deutlich empfinden müssen. Wir sahen immer nur noch den Unterricht und im Unterricht vor allem nur noch das Verhältnis von Kind und

Stoff. Dabei stand die künstlerische Bewegung in der Pädagogik auf ihrem Höhepunkt, und die Untersuchungen im Gebiete des Zeichenunterrichts hatten dargetan, daß das Kind in seinen Äußerungen nicht die von ihm abgetrennte Natur, sondern sich selbst darstelle. Wir betrachteten das aber wohl immer noch als einen Weg zu etwas, als ein zu Überwindendes. Daß es das Leben sei, was wir hier vor uns sahen, das erkannten wir als Pädagogen nicht, wenn wir es auch als Menschen ahnten. Und als wir über die künstlerische Erziehung hinaus die Entwicklung zum Arbeitsschulgedanken durchmachten, da mahnten wir zur Ganzerhaltung der kindlichen Seele und der kindlichen Umwelt, deren gegenseitige Bedingtheit wir fühlten. Wir taten damit einen scharfen Vorstoß gegen das, was die Schule bisher als erziehende «Arbeit» hingestellt hatte, all das begrifflich zerlegte lehrplanmäßige Tun, all das zweckabwartende, vom Tun losgelöste Wissen und technische Können. Aber die Kluft zwischen Leben und Schule, die wir immer noch vor uns sahen, schlossen wir damit noch nicht. Wohl verwischte sich uns die alte Unterscheidung zwischen Unterricht und Erziehung zu immer mehr zusammenklingender Farbentönung, aber die neue Erscheinung nahm uns noch gefangen. Zudem hatten wir schon den Vorwurf hören müssen, daß wir das Kind zum Maß aller Dinge nehmen wollten. Uns schreckte der Gedanke, daß es, wenn auch nicht das Maß aller Dinge, so doch das Maß seiner selbst sei. Das ist uns heute das «Vom Kinde aus». Uns ist nun nach der Schranke zwischen Leben und Schule auch die Schranke zwischen Leben und Kind endlich gefallen. Dieses Maß seiner selbst, dieses Kind ist ganze, unzerlegbare Natur, wir dürfen schon nicht mehr sagen «ein Stück Natur»; es ist wie jeder Mikrokosmos die Natur, konzentriert in einen Augenblick."

Es bleibt die Frage zu beantworten, ob das Kind als Maß seiner selbst der letzte Sinn der „Ganzheit" ist.

Wäre dies der letzte Sinn, dann hätten die Pädagogen recht, die die Schule wie einen Garten sahen, in dem die einzelnen Pflanzen, jede nach ihrer Wesenheit, heranwuchsen, die aber eine Eingliederung des Heranwachsens in eine höhere Aufgabe, also einen eigentlichen Sinn der Erziehung leugneten. In der Tat finden sich also Äußerungen immer wieder bei den Lehrern der Gemeinschaftsschulen, besonders bei der älteren Generation. Zweifellos steckte in ihnen ein gutes Stück Liberalismus, viel pädagogisches laissez faire — so wie in manchem jungen Lehrer ein Stück Nihilismus lebte. Und ebenso neigten viele von ihnen zur Verherrlichung des Kindes. Mit diesen Gedankengängen war man noch ganz in der im Methodischen stecken gebliebenen Schulreform. Wyneken schreibt — nachdem er vom Aberglauben an die Familie gesprochen hat —[180]: „Der zweite Aberglaube, dem durch eine wahrhaft moderne Pädagogik endlich ein Ende gemacht werden

muß, ist der sentimentale Kultus der individuellen Persönlichkeit. Dieser Aberglaube ist aber geradezu die heutige pädagogische Religion. Das kommt daher, daß es, von der kirchlichen abgesehen, heute noch keine andere Pädagogik gibt, als die bürgerlich-liberale."

Wer den Sinn des Wortes Ganzheit recht versteht, der weiß, daß jede Ganzheit auf die letzte Ganzheit, auf die Einheit der Welt zielt. Sie bedarf zur Vollendung ihres Wesens, daß sie gleichzeitig Glied ist einer umfassenden Ganzheit — so wie stets ein Himmelskörper um eine größere Sonne kreist — bis ins Unendliche fort. Die Ganzheit Mensch ist nichts ohne die Eingliederung in menschliche Gemeinschaften, in Volk und Menschheit. Sie sind Wesenheiten wie das Einzelwesen. Und darum tritt zum Wort Ganzheit ein zweites: Gemeinschaft.

„Stellt so die neue Schule das verlorengegangene Verhältnis der Jugend zur Natur wieder her, so verflicht und verbindet sie sie auf der anderen Seite, das ist die Folge, mit ihrer Gemeinschaft, stellt sie das soziologische Verhältnis in einer ursprünglichen Beziehung wieder her. Das Individuum identifiziert sich wieder mit der Gemeinschaft und geht versöhnt in ihr auf. Die Gemeinschaft zerstört keine individuellen Werte und Gegensätze, sondern fordert sie natürlich heraus, achtet und trägt sie," sagt Wilhelm Paulsen[181]. Die „ganze" Individualität des Kindes ist ein Stück der Gemeinschaft.

Welcher Gemeinschaft? Zunächst der Gemeinschaft der Klasse. In ihr lernt das Kind — wie der junge Mensch der Jugendbewegung in der Gruppe — sein eigenes Selbst einzugliedern[182]. Diese Kraft der Eingliederung ist auch eine Kraft, die „gelöst, gepflegt und entwickelt" werden muß! Jedes Kind hat den Drang, sich durchzusetzen, ist ein Einzelindividuum. Es ist eben daran zu entdecken, daß es selbständig dasteht, lernt eben seine Kräfte kennen, und ist im Vollgefühl dieser Entdeckung oft, wie man zu sagen pflegt, ein kleiner Egoist. Aber es ist ein Irrtum zu glauben, daß der Sinn für die Gemeinschaft nicht im Kinde schlummere. Es ist oft rührend zu beobachten, wie Kinder füreinander sorgen, miteinander leben, wenn man diese Kraft nur etwas pflegt. Die alte Schule freilich tat nichts, um diese Fähigkeiten zu wecken. Im Gegenteil: Mit ihren Zeugnissen und Probearbeiten, ihrer äußeren Ordnung, ihrem Fachunterricht isolierte sie den Einzelnen, ließ ihn in seinem Mitschüler seinen Konkurrenten sehen. In der Gemeinschaftsschule aber ist die Gemeinschaft Mittelpunkt. Da sitzt nicht mehr ein Schüler neben dem anderen, peinlich aufmerksam, daß nur ja keiner abguckt, sondern einer

hilft dem andern, der es noch nicht so gut kann. Schon die Anordnung der Tische, möglichst rund im Kreise, nicht in starrer Reihenordnung, möchte dies zum Ausdruck bringen. Was erarbeitet wird, ist gemeinsam errungen; jedes Kind hat nach seiner Begabung und nach seinen Kräften daran mitgebaut. So wächst allmählich das Gefühl dafür, daß die Klasse eine Gemeinschaft von Menschen ist, die zueinander gehören, ein Organismus, der seine eigenen Rechte hat, der Pflichten auferlegt. Und allmählich weitet sich der Blick über die Klasse zur Schule, bis schließlich die Schwingen geübt genug sind, um den Flug an die große Gemeinschaft des Volkes, der Menschheit zu wagen.

Dabei soll das Individuum nicht verkümmern. Es ist ein Irrtum zu glauben, daß der Einzelne nur dadurch gefördert wird, daß man sich recht viel mit ihm persönlich beschäftigt. Dagegen stärkt es die Persönlichkeit des Kindes, wenn es lernt, daß das, was es sich erarbeitet hat, der ganzen Klasse nutzbar wird.

Man könnte einwenden: Diese Erziehung ist überhaupt gar nicht Aufgabe der Schule. Sie soll unterrichten, die Familie soll erziehen. Dazu ist zweierlei zu sagen: Zunächst erzieht eben jede Gemeinschaft, erzieht jeder Mensch, ob er will oder nicht. Es gibt keinen Unterricht ohne Erziehung. Da die Schule das Kind so viele Jahre mit Beschlag belegt, kann man in ihr die Erziehung gar nicht ausschalten. Die Schule handelt also richtig, wenn sie die rechten Kräfte am Menschen bildet und nicht z. B. den egozentrischen Ehrgeiz der Kinder anstachelt, um den unterrichtlichen Erfolg der Kinder zu erhöhen. Zum anderen aber kann die Schule manche erzieherische Aufgabe lösen, die die Familie nicht zu lösen vermag. Dabei soll ganz abgesehen werden von der Frage, wie weit die Familie heute intakt ist. Auch eine Familie in guten Verhältnissen ist in einer Art nur ein Stück erweitertes Ich. Und der nicht seltene Familienegoismus ist kaum besser als der auf eine Person gerichtete. Die Erziehung zum Dienst an der Gemeinschaft bedarf des fremden Kreises, der blutsfremden Mitmenschen. So scheint mir hier sogar eine besonders bildende Aufgabe der Schule zu liegen.

Selbstverständlich steht auch der Lehrer in der Gemeinschaft. Er ist nicht der unbedingte Herrscher, sondern der helfende Freund. — Wo bleibt da die Autorität? Sie ist da, aber sie braucht keine äußere Gewalt. Der Führer der Wandervogelgruppe hatte gar keine Möglichkeit zu Zwangsmaßregeln. Seine Gruppe folgte ihm freiwillig, erkannte ihn freiwillig als Führer an — kraft seiner Persönlichkeit. So ist auch der Lehrer Führer kraft seiner

Persönlichkeit. Er braucht keine äußere Autorität, denn sehr bald fühlt sich die Klasse als Gemeinschaft, will ihre Rechte wahren, versucht ihrerseits Widerspenstige zu erziehen oder stößt den von sich, der sich dauernd gegen ihre Gesetze und Ordnungen verstößt. Dabei braucht sie den Lehrer, den Führer. Die Tatsache, daß der Lehrer ihr in jeder Hinsicht überlegen ist, ist doch einfach nicht aus der Welt zu schaffen. Es gibt darum keine Gleichheit zwischen Lehrer und Schüler. Die „Autorität" des Lehrers wurzelt in seiner Überlegenheit als Persönlichkeit. Sie kann auch durch keine Kritik der Schüler — sie bleibt nicht aus und soll nicht ausbleiben — zerstört werden. Der Verfasser muß auch sagen, daß er an neuen Schulen kaum erschütterte Lehrerautorität gesehen hat, jedenfalls nicht mehr als an anderen Schulen. Gewiß waren freie Worte und offene Kritik, auch dem Lehrer gegenüber, zu hören. Sie sind die Voraussetzung für fruchtbare Debatten. Aber im Grunde hatten die Schüler ein überraschend feines Gefühl und sicheres Urteil über Wert und Schwächen ihrer Lehrer und brachten den Lehrern stets die Achtung entgegen — bei aller Freiheit in der äußeren Form.

Ein wirklich enges Zusammenleben von Lehrern und Schülern erfordert Lehrer, die besonders stark in ihrem Beruf aufgehen. Die Arbeit mit den Schülern erfordert sehr viel Zeit und ständige Bereitschaft. Viele freiwillige Kurse laufen neben der eigentlichen Schularbeit her. Dem einzelnen Kind muß, auch in seinen häuslichen Sorgen, stärker nachgegangen werden als an anderen Schulen. Viel Zeit erfordert die enge Verbindung mit der Elternschaft und die zur Geschlossenheit der Schule notwendige größere Anzahl der Konferenzen der Lehrerschaft. Der Verfasser erinnert sich an Zeiten an der Schule Berliner Tor, in denen fast täglich nach der Schulzeit Konferenzen abgehalten werden mußten. Je mehr die Gemeinschaftsschule ihren Sinn erfüllt, desto mehr wird sie zu einer Art Volkshaus, einem Kulturmittelpunkt werden[183]. Vor allem aber ist für das Zusammenleben mit den Kindern volle Hingabe Voraussetzung. So fordert die Gemeinschaftsschule Lehrer, die zu dieser Hingabe und Einordnung bereit sind. Johannes Gläser schreibt über den „Lehrer an der neuen Schule" u. a.[184]: Wo der Unterricht so zu einer Nebensache wird wie in unserer Gemeinschaftsschule, da ist es mit dem Schulmeister und selbst mit dem feinen Didaktiker nicht getan; wo die Disziplin so ausgeschaltet ist wie in unserem natürlichen Zusammenleben, da ist der Erzieher als der sichere Meister der Zucht überflüssig."

An dieser Stelle seien einige Worte über die Lehrerbildung eingeschaltet. Sie ist noch heute in erster Linie auf die wissen-

schaftliche und fachliche Ausbildung eingestellt. Die pädagogische Begabung kann auch während der Ausbildung nur beschränkt erprobt und entwickelt werden. Wichtiger als die Frage der Lehrerbildung ist darum die Frage der Auswahl für den Lehrerberuf. Wer gut lernt, muß deshalb noch lange nicht gut lehren können. Die Frage der Universitätsbildung der Lehrer spielt in diesem Zusammenhang keine so sehr große Rolle. Gläser möchte sogar auf das alte System der Lehrerbildung an der Schule, den Lehrerlehrling, zurückgehen. Er will den „künftigen Lehrer in seiner Arbeit wie einen Lehrling von der Pike auf dienen lassen"[185]. Sei dem, wie ihm sei. Notwendig ist der von seiner Aufgabe besessene Erzieher. Vor allem muß er einen pädagogischen Blick, den Blick für keimende Kräfte haben.

Dabei sind wir bei dem dritten Kennwort der modernen Pädagogik: Entwicklung.

Das alte Denken war statisch. Die Schule hatte den Blick dafür verloren, daß das Kind wie eine Knospe sich „entwickeln" mußte, ein Blatt nach dem andern lösen, um schließlich die Ansätze zu neuer Fruchtbarkeit zu zeigen — ein Sinnbild alles irdischen Lebens.

Entwicklung braucht Zeit. Mit viel Geduld und Behutsamkeit muß der Lehrer sorgen, wie er der jungen Menschenknospe Sonne und Regen und den notwendigen Kräftestrom zuleitet, damit sie sich gesund und unbeschädigt entfaltet. Zunächst aber muß er um die Kräfte des Wachstums wissen, muß selbst ein ewig Wachsender sein, der gleichzeitig sieht, wie alles wächst. Dann wird ihm auch die Bedeutung der „Bildung" aufgehen.

Über diesen Begriff schreibt Albert Herzer[186]:

„Bildung ist nicht Besitz, Bildung ist ein Prozeß. Ihr Weg ist darum nicht Erwerben, sondern Werden. Bei der Auslegung des Begriffs Bildung stehen sich zwei Ansichten gegenüber, die mehr oder weniger scharf schon eine Grenze zwischen alter und neuer Schule ziehen. Es gibt eine substantivische Deutung des Wortes Bildung. Danach ist Bildung etwas Fertiges, Abgeschlossenes oder wenigstens Abschließbares, das mehr oder weniger leicht von einem Menschen auf den anderen übertragen werden kann. Das Schwergewicht dieser Art Bildung ruht im Stoff. Ihr Wahlspruch heißt: Wissen ist Macht.

Die andere sprachlich wie sachlich richtigere Deutung ist eine, die ich als verbale bezeichnen möchte, da sie das Gewicht auf die in dem Worte enthaltene Tätigkeit legt. Nach ihr ist Bildung ein Entstehen, ein Wachsen, also ein Prozeß, der keinen Abschluß kennt. Diese lebendige Bildung ist nicht Ziel, sondern Weg-

richtung der Erziehung. Weg und Ziel aber trägt jeder Mensch in sich.

Bildung im alten Sinne führt vom Menschen fort, zerstört das große Einssein von Mensch und Welt, das ist das Einssein des Menschen mit Gott. Und sie zieht einen Riß durch die Völker, indem sie die ‚Gebildeten' von den ‚Ungebildeten' scheidet. ..... Unsere Bildung muß zum Menschen hinführen, muß nur dem Menschen dienen, so ist sie schöpferisch, kulturschaffend."

Zu dem Lebendigen, das wächst und im Wachsen sich verändert, gehört auch die neue Schule[187]: „Die neue Schule ist Weg und kein Zustand, sie ist Strom und keine Form, sie ist Bewegung und nicht das Erstarrte, sie ist Wachsen und nicht das Gewachsene. Sie sieht sich damit wieder eingesenkt in ihren Entstehungsgrund, in ihren Entstehungsfluß, welcher heißt Totalität oder Ganzheit des Lebens."

Schließlich aber sind alle drei Kennworte der neuen Pädagogik: Ganzheit, Gemeinschaft und Entwicklung nur drei Seiten ein und derselben Sache. Es ist in der Pädagogik wie im Weltall: Jeder Stern ist ganz, ist eine Kugel, wenn wir ihn auch nur zur Hälfte sehen. Er kreist in übergeordneten Systemen (Gemeinschaften) und alles ist in ewiger Bewegung, Entwicklung. So wachsen die Menschenknospen, blühen und tragen Frucht, sie sind Glied eines Baumes der Gemeinschaft ihres Volkes. Wir alle sind eingebettet in Ewigkeiten — um uns, in uns und über uns, vor uns und nach uns.

VI. Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart

Friedrich Paulsen beginnt seine Arbeit über „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung"[188] mit folgendem Umriß: „Wenn man die großen Epochen der europäischen Kulturgeschichte mit Hinsicht auf das Bildungswesen charakterisieren will, dann kann man mit der einseitigen Zuspitzung, die einem solchen Versuch erlaubt sein muß, sagen: Das klassische Altertum bildet das Individuum für den Staat, das Mittelalter für die Kirche, die Neuzeit für sich selbst." Und bei der Charakteristik der Neuzeit fährt er fort: „In der Neuzeit erhebt sich der Staat zur selbständigen, zuletzt der Kirche übergeordneten Macht; der Gegensatz der beiden objektiven Lebensmächte hat es dem Individuum möglich gemacht, sich ein selbständiges Dasein zu gründen. Die Entwicklung der freien, innerlich souveränen Persönlichkeit ist von den Tagen der Renaissance und Reformation an das eigentliche Thema der neuzeitlichen Geschichte. Auch in der Jugendbildung dringt diese Tendenz mehr und mehr durch: die Bildung des Menschen zu einem freien, mit Vernunft sich selbst bestimmenden Wesen wird mehr und mehr das herrschende Ideal."

Leben wir noch in der von Paulsen charakterisierten Neuzeit, die die Menschen „für sich selbst" erzog? Ich meine: Nein! Wir leben wieder in einer Zeitenwende, erleben einen Umschwung, der ebenso tief wirksam ist wie der vom Mittelalter zur Neuzeit. Wohin wir blicken, sind die Werte der Vergangenheit erschüttert, werden abgelehnt, verlieren in aller Stille unaufhaltsam ihren regelnden Einfluß. Das gilt auch für die Pädagogik. Sie führt kein abgeschlossenes Eigenleben. „Wenn die Substanz des Ganzen fraglos gegenwärtig ist, dann hat die Erziehung, gebunden an feste Form, ihren selbstverständlichen Gehalt.... Wenn aber die Substanz des Ganzen fragwürdig geworden sich in der Auflösung befindet, so wird die Erziehung unsicher und zersplittert[189]". Jetzt ist die Substanz unseres geistigen Lebens fragwürdig geworden. Alte, uns vertraute Werte, die unerschütterlich schienen, als letzter Maßstab galten, sind ins Wanken geraten: Freiheit und Persönlichkeit vor allem. Nicht aus dem Denken, sondern aus Erlebnissen und plötzlichen Erkenntnissen taucht eine neue Welt auf.

Seit Jahren hatte sie sich angekündigt, hatte hier und da das alte Kulturgut durchbrochen. Bis eine neue Generation den verhüllenden Nebel zu zerteilen versuchte, getrieben von dem Drange zu wissen, was ist — nicht mehr nur zu wissen, was gedacht wird. Was sie entdeckte, war die Fragwürdigkeit alter Hochziele der Menschheit wie Freiheit, Persönlichkeit. So suchte sie tiefer zu stoßen — hin zu festen, unerschütterlichen Grundlagen.

Geht nun dieser Umschwung in Jahren, Monaten, Tagen vor sich? Nein, solche Revolutionen brauchen zu ihrer Vollendung Jahrhunderte. Wenn man in Fichtes Schriften liest, etwa in seinen „Grundzügen des gegenwärtigen Zeitalters" meint man, die Probleme unserer Zeit behandelt zu sehen[190]. Wahrscheinlich leben wir jetzt im Scheitelpunkt der Entwicklung, erleben den radikalsten Umschwung. Aber die Entwicklung begann vor langer Zeit und wird erst nach langer Zeit abgeschlossen sein.

Krieck weist darauf hin, daß der Individualismus als Philosophie erst sehr spät nach Deutschland gekommen sei. Dann aber habe der Deutsche ihn vertieft und fortentwickelt[191]:

„Die freie Persönlichkeit bei Herder, Goethe, Humboldt ist die zum Höchstmaß entfaltete und harmonisierte Humanität, ein Wahrzeichen der Vergeistigung durch den Entwicklungsprozeß überhaupt. Erfaßte man so die Persönlichkeit in ihren tiefsten humanen Wurzeln, so war damit zugleich der Gegensatz zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, zwischen Individualismus und Sozialismus überwunden. Der Wert der Persönlichkeit wird gemessen an dem Grade, in dem sie den humanen Urgeist, das in der ganzen Gemeinschaft wirkende und zeugende geistige Element in ihrer Sondergestalt zur Darstellung bringt, und diese Entfaltung kann allein geschehen in der Harmonie und Wechselwirkung des Wachstums mit der Gemeinschaft. Goethe ist das Vorbild dieses Einswerdens individueller Selbstgestaltung mit sozialem Denken und Handeln. Höchster Persönlichkeitswert wird höchste Dienstschaft und Verantwortlichkeit gegenüber dem Ganzen. Der abstrakte Gegensatz zwischen Einzelmensch und Gemeinschaft ist damit aufgehoben: Gemeinschaft ist lebendiger Organismus, darin jeder Einzelne als Glied eine dienende Funktion ausübt und zugleich ein Maß an Selbstzweck und Eigenwert besitzt, ein Organismus, darin die Harmonie und Wechselwirkung aller Einzelnen untereinander und mit dem Ganzen gewahrt wird, darin endlich die Bildung des Ganzen und der Glieder, ihrer Eigenart und Sonderfunktion unbeschadet, durchgehende ähnliche Gesetzmäßigkeit und entsprechende Grundcharaktere aufweisen. In der Idee des geistigen oder Gemeinschaftsorganismus löst sich das für Kant höchste, aber vom Individualismus aus gesehen unlösbare Problem: wie in der Handlung des Menschen Freiheit und

Notwendigkeit sich vereinigen. Mit dieser kantischen Problemstellung ist das Ideal der Tyrannis-Persönlichkeit erledigt und die Lösung des Gegensatzes Einzelner-Gemeinschaft angebahnt."

Krieck ist jedoch der Ansicht, daß die Pädagogik nachhinke. Grundsätzlich spricht er aus[192]: „Eine Schul- und Erziehungsreform ist stets dann fällig, wenn einem Volk oder einem Kulturkreis ein neuer geistiger Gehalt, ein neues Bildungsziel erwachsen ist, das einer organisatorischen Unterlage in einem entsprechenden Schulwesen bedarf." In der gleichen Richtung liegt es, wenn er bemerkt, daß den Klassikern eine ihrer philosophischen Leistung entsprechende Vertiefung der Pädagogik nicht gelungen sei[193]: „Auch die Pädagogik nahm mit Pestalozzi, Herder, Goethe, Fichte einen Anlauf, auf ihre Weise das Problem vom Individuum und der Gemeinschaft zu bemeistern und in der Bildung fruchtbar werden zu lassen. Sie ist aber rasch erlahmt, da ihr ganzen theoretischer Unterbau einer gründlichen Umarbeitung hätte unterzogen werden müssen, was nicht geschah. Mit Herbart sinkt die Pädagogik in den Intellektualismus und Individualismus der Aufklärung und damit in unbildsame Enge und Starre zurück, daraus sie sich nicht mehr erhob, auch nicht in der Sozialpädagogik. Denn damit, daß man etwa in der Zielgebung den Persönlichkeitsgedanken durch den sozialen Gedanken ersetzt oder auch erklärt, der ganze geistige Inhalt und Antrieb des erzieherischen Geschehens entstamme der Gemeinschaft, ist noch keine Änderung in der Gesamtstruktur der Pädagogik erzeugt: Auch die Sozialpädagogik ist eine Form der erweiterten Unterrichtslehre und also auf dem Schema Lehrer — Lehrverfahren — Zögling aufgebaut. Auch ihr ist Erziehung ein planmäßiger Vorgang, der von Eltern und Lehrern, Erwachsenen aller Art aus- und zu der noch nicht voll erwachsenen Jugend hingeht."

Man könnte demgegenüber auf Pestalozzi hinweisen; aber in der Tat ist er doch, viel mehr als die offizielle Pädagogik wissen will, ein Einzelgänger geblieben, dessen Gedanken nach seinem Tode Theorie blieben. Der Verfasser möchte jedenfalls Krieck recht geben, der behauptet, daß bis heute für die Pädagogik der Einzelne das allein Wirkliche und Gegebene sei.

Wie eine Entwicklung sich geistig erst in Jahrzehnten, ja Jahrhunderten klärt und durchsetzt, so ergreift sie die einzelnen Menschen nach und nach. Neben der Tatsache, daß wir als Einzelne abhängig sind von den geistigen Strömungen unseres Kulturkreises, bleibt bestehen, daß der Einzelne als Typus diesen Strömungen bereitwillig oder widerwillig gegenübersteht, je nach-

dem, ob er die Tendenz der Zeit seinem Wesen entspricht oder nicht. Und so leben in unserer Zeit, leben mit uns Menschen, die in ihrem Innersten dem vom Staat beherrschten Altertum, dem von der Kirche beherrschten Mittelalter oder der Neuzeit Paulsenscher Definition angehören.

Das Leben kennt keine völlige äußere Klarheit. Vergangenheit und Zukunft weben die Gegenwart. In der Pädagogik drang das Ideal der Persönlichkeit ziemlich spät durch. Wenn wir vom Schulleben der Zeitperiode hören, die man gemeinhin die Neuzeit nennt, müssen wir feststellen, daß noch recht wenig „das Individuum für sich selbst" erzogen wurde. Wohl verwarf man im 17. und 18. Jahrhundert das Bildungsideal der Griechen und Lateiner ebenso wie das scholastische und ersetzte es etwa durch den galant homme. Aber freie Entwicklung für den Einzelnen gab es nur auf den Universitäten. Die Volksschule blieb eingeengt, erhielt ihr Ziel von außen, erzog keine „harmonischen Persönlichkeiten" im humanistischen Sinne. Hier vollzog sich der Durchbruch des Individualismus erst mit der Schulreform, also zu einer Zeit, als das umkämpfte Ideal eigentlich schon überwunden war. Die Schulreform an den Hamburger Gemeinschaftsschulen ragte gewiß über diese Entwicklungsstufe hinaus. Aber die ältere Schulreform war ihrem Wesen nach individualistisch, und individualistisch war der Grund, auf dem sie zu bauen begonnen hatte. Befreien wollte sie die Schule, dem Kinde das Recht der Persönlichkeit erkämpfen. Die ganze Literatur der Schulreform vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Krieg ist individualistisch — der Versuch, die Schule und insbesondere die Volksschule, dem Ideal der Persönlichkeitskultur zu erobern, die Reste des Altertums und des Mittelalters zu verdrängen. Zeugnis dafür legen die oben reichlich abgedruckten Zitate aus dem schulreformerischen Schrifttum ab. Nicht selten zeugt sogar die Terminologie davon. So etwa, wenn Gläser von der „scholastischen Psychologie" spricht. Es war aber das Schicksal dieser Schulreform, daß sie kam, als ihr Ziel schon Vergangenheit war, daß sie vor ihrer Vollendung umschlagen mußte in Schulrevolution.

Woher nehmen wir aber die innere Gewißheit, daß wir am Anfang eines neuen Zeitabschnittes stehen? Aus inneren und äußeren Erlebnissen. Innerlich: Wir Jungen erleben es immer wieder, daß die Ideale der Vergangenheit uns unzulänglich erscheinen, nicht verkehrt und ganz gewiß achtenswert, ja verehrenswert, aber nicht ausreichend für das, was uns beunruhigt und bewegt. Unser Bild von Welt und Leben will nicht zusammenstimmen mit dem, was wir an weltanschaulichem Leben ererbt haben. Äußerlich: Was aus der Welt auf uns eindringt, was ist, scheint uns in schärfsten Gegensatz zu stehen zu dem, was nach den herrschenden Lehren sein soll.

Greifen wir als Beispiel das wirtschaftliche Leben heraus. Es ist sachlich zu charakterisieren als Kapitalismus. Kapitalismus ist die wirtschaftliche Erscheinungsform der Persönlichkeitsbefreiung, Liberalismus seine politische.

Der Mensch sollte frei sein. Darum befreite man den leibeigenen Bauern, machte ihn wie alle Menschen freizügig. Die Freiheit ist gewiß ein hohes Gut. Aber was wurde sie dem Bauern? Für ihn war frei oft gleichzusetzen mit schutzlos. Bisher hatte ihn die Herrschaft beschirmt, ihm Schutz gewährt gegen Hunger und Not. Das hatte er erkauft mit dem Verlust seiner Freiheit. Jetzt hatte er die Rechte eines freien Mannes; aber es begann für ihn ein verzweifelter Kampf ums Dasein. Vielfach zog er in die Stadt. Die aufstrebende Industrie brauchte Arbeitskräfte. Der Arbeiter konnte seine Arbeitskraft „frei" verkaufen. Aber unter dieser Parole der Freiheit wuchs das Proletariat, wurde der Mensch in enge Mietskasernen getrieben, führte er einen unablässigen Kampf um sein Existenzminimum.

Das alles verträgt sich nicht mit dem Ideal der freien, harmonischen Persönlichkeit. 90 Prozent unseres Volkes hatten nichts von dieser Freiheit, hatten keine Möglichkeit Persönlichkeiten zu werden. Sie hatten alles — „nur keine Zeit", sagt der Dichter. Aber sie leben dazu bei geringem Verdienst in sehr beengten Verhältnissen. Über ihnen hing das Damoklesschwert der Arbeitslosigkeit. Die mit dem Kapitalismus verbundenen regelmäßig wiederkehrenden Krisen bedeuteten für sie eine regelmäßig wiederkehrende Zeit, in der ihr Lohn unter das Existenzminimum sank.

Was der Kapitalismus geleistet hat, soll nicht geleugnet werden. Imponierend sind seine sichtbaren Denkmäler: Fabriken, Werke aller Art, Eisenbahnen und Konzerne. Imponierend das die Welt umspannende Netz der Wirtschaft, das mühelos den Bedarf auch aus fernst gelegenen Ländern herbeischafft, uns mit Produkten versorgt, die früher nur in kleinen Quantitäten mühsam besorgt werden konnten, die noch unseren Großeltern als unerreichbarer Luxus galten.

Heute ist dieses kunstvolle Netz der Weltwirtschaft zerrissen. Seit Jahren bemüht man sich, es zu flicken. Aber jede Flickarbeit hat bislang die Löcher nur größer gerissen anstatt sie zu stopfen. Immerfort hören wir von neuen Sinnlosigkeiten. In den Ländern,

die vom Verkauf ihrer Rohstoffe abhängig sind, zerstört man sie in großen Mengen, in der — vergeblichen — Hoffnung, dadurch die Preise zu heben oder wenigstens zu halten. Argentinien heizt mit seinem Mais Lokomotiven, versenkt Schiffsladungen voll Weizen und Mais ins Meer. Brasilien macht es ähnlich mit seinem Kaffee. Pflückreife Baumwollfelder werden umgepflügt, Gummianpflanzungen zerstört. Niemand weiß, wohin mit dem Reichtum — der für sehr viele Menschen an anderen Orten ein Segen bedeuten könnte.

Diese Zerstörung der kapitalistischen Wirtschaft beschränkt sich nicht auf die Weltwirtschaft. In Deutschland z. B. erleben wir es, daß die Landwirtschaft nicht bestehen kann, weil die Marktpreise ihrer Rohprodukte die Selbstkosten nicht decken. Und in den Großstädten leben Millionen Menschen, die diese zu billigen Marktpreisen nicht bezahlen können! — Die deutsche Volkswirtschaft besitzt alles, wirklich alles, was zum Wohnungsbau notwendig ist, alle Rohstoffe, dazu Arbeitskraft in Hülle und Fülle. Aber die Wirtschaft bringt es nicht fertig, für Millionen Deutscher menschenwürdige Wohnungen zu bauen. Und vielleicht gibt es nichts, was die Ungesundheit unseres Wirtschaftslebens so deutlich zeigt wie die Tatsache, daß unser Volk Jahr für Jahr 7 % seines Volkseinkommens (von 1924—1931 = 34 Milliarden Mark) vertrinkt und etwa 4 % verraucht. Alles unter dem Panier der sogenannten Freiheit!

Genug der Beispiele! Das große Gebäude des Kapitalismus ist im Wanken. Was wir jetzt erleben, ist keine der gewohnten regelmäßigen Krisen, sondern eine Krise, die den Kapitalismus in seinen Grundfesten bedroht. Wir sehen, oft erschüttert durch das Trümmerfeld, das der zerstörte Kapitalismus uns darbietet, neue Anläufe: In Rußland versucht ein Volk, eine von anderen Gesetzen beherrschte Wirtschaft aufzubauen. In Europa aber erkennt man mehr und mehr, was der Kapitalismus außer seinen imponierenden Leistungen gezeitigt hat. Die Befreiung der Menschen hat nicht nur alte Wirtschaftsformen zerrissen, sie hat auch die Einheit des Volkes untergraben. Der um sein Existenzminimum ringende Arbeiter mußte angesichts des Reichtums vieler Volksgenossen den Glauben an die Einheit des Volkes verlieren. Volk, das heißt Lebenseinheit, heißt ein Organismus. Wie kann ich mich als Glied eines Volksganzen fühlen, wenn der Saftstrom seines Lebens mich nicht erreicht? Ebenso wie der Arbeiter wurde aber auch der Nutznießer des Kapitalismus seinem Volk entfremdet. Sein Denken wurde aus dem organischen Denken herausgerissen, wurde

Gelddenken[194]: „Der kalte, sachliche und seelenlose Überbegriff des Geldes hat sich noch mehr wie eine Scheidewand in die Beziehung der Menschen untereinander geschoben. Das Wirtschaftsleben erstarrt zur Abstraktion, Blut ist vollends Geist geworden, gewirtschaftet wird mit dem Rechenstift auf dem Blatt Papier; der reine Zahlenbegriff des Geldes, an dem heute auch kaum noch Stoff klebt (noch nicht einmal der bedruckte Fetzen Papier!), beherrscht den wirtschaftlichen Menschen bis in alle Fasern, verkapselt den letzten Rest von Seele und Gefühl." So stehen wir vor der Tatsache: „Der Kapitalismus hat die Produktionsmittel technisch vollendet aufgebaut, aber er hat in den Menschen selbst ein Trümmerfeld hinterlassen"[195].

In dem Augenblick, in dem der Kapitalismus als Wirtschaftsform versagte, mußte dieses innere Versagen zu einer Krise des ganzen Systems führen. Die enttäuschten Menschen mußten ablehnen, was sie so in die Irre geführt hatte. Ihnen wurde zur Gewißheit, daß im Wirtschaftsleben etwas Neues werden muß.

Das gleiche gilt aber auch für das übrige Leben einschließlich des geistigen, denn Individualismus, Liberalismus und Kapitalismus sind nur drei Formen einer Wesenheit.

Wie das Neue werden wird, ist schwer zu sagen. Wir stehen der Entwicklung zu nahe, leben zu sehr inmitten in der Entwicklung, als daß wir klar formulieren könnten, was wir als Sinn unseres Erlebens fühlen. Eins aber dürfen wir zunächst aussprechen: Mag das Neue auch reaktiv mit äußerster Schärfe das Alte bekämpfen — dieser Kampf gilt nur den Erscheinungsformen der Vergangenheit: die großen Ideen der vergangenen und vergehenden Epoche bleiben. Neue Zeitalter besiegen nicht die Ideen der Vergangenheit, sondern überwinden sie, indem sie sie umschmelzen und aufnehmen in neue, höhere Ideen. Die großen Ideen der individualistischen Epoche: Freiheit und Persönlichkeit, sie vergehen nicht, sondern bleiben bestehen, weil ihre Werte unvergänglich sind. Aber sie werden in höhere Synthesen eingehen.

Was aber scheint uns das Charakteristische der neuen Gedankenwelt zu sein? Die organische Auffassung vom Leben. Sie ist realistisch, denn sie sieht das Leben an, wie es ist, nicht wie es nach einer Idee sein sollte. Aber sie sieht es doch nicht als platte Wirklichkeit, sondern sucht in ihr die großen Zusammenhänge aufzufinden. Alles Leben hängt zusammen, in der anorganischen wie in der organischen Welt. Es gibt kein Einzelwesen allein, kein abstrahiertes Individuum. Wir begreifen das Einzelne nur, wenn wir es als Glied des Ganzen erfassen.

Diese Auffassung steht in schärfstem Gegensatz z. B. zum contrat social. Dort sind es die Einzelnen, die miteinander einen Vertrag schließen, eine Staatsgemeinschaft gründen. Vom organischen Denken aus ist das schlechthin undenkbar. Zuerst ist der Baum da, mit ihm die Äste und Zweige. Unmöglich, daß die Äste und Zweige sich zum Baum zusammenschließen! Zuerst ist die Ganzheit, die Gemeinschaft. Ihr Saftstrom speist alle Glieder, macht sie erst existent.

Gläser führte in einem oben angeführten Zitat Goethe als Vater dieser Anschauung an. Er war eine anschauende Künstlernatur, seinem Wesen nach geneigt, das Ganze zu schauen. Im 6. Brief der „Dichtung und Wahrheit" sagt er von sich selbst: „Das Auge war vor allem anderen das Organ, womit ich die Welt faßte." Man ist es gewohnt, Goethe als Kronzeugen für jede Richtung zitieren zu sehen. Aber in diesem Fall sind wir berechtigt, ihn anzuführen, denn in der Anschauung der Welt, des Lebens als einer organisch gegliederten Einheit sind wir seinem innersten Wesen nahe. Seine naturwissenschaftlichen Arbeiten entspringen der gleichen Quelle, wie seine Dichtungen. Wir denken dabei an das Gespräch mit Schiller, das am Anfang dieser Freundschaft steht, über die Frage, ob Goethes Urpflanze Idee oder Erfahrung sei. Goethe „sah" die Entwicklung, sah die Urpflanze. Sie war für ihn ein Stück von ihm geschauter Wirklichkeit. So waren ihm auch die Menschen und ihr Leben abhängig vom Ewigen:

„Nach ewigen, ehernen, großen Gesetzen
müssen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden."

Und schließlich ist ihm „alles Vergängliche nur ein Gleichnis." Hier auf Erden ist alles Entwicklung, Werden und Vergehen:

„Und solang' du das nicht hast,
Dieses: Stirb und Werde!
Bist du nur ein trüber Gast
Auf der dunkeln Erde."

Was Goethe als Naturforscher und Künstler erfühlt, das erkennt Fichte als Philosoph. Ich denke dabei nicht an seine, im strengen Sinne philosophischen Werke, seine Wissenschaftslehre, sondern vor allem an seine „Reden an die deutsche Nation." In der 8. Rede untersucht er: „Was ein Volk sei in der höheren Bedeutung des Wortes und was Vaterlandsliebe" und antwortet auf den ersten Teil dieser Frage[196]: „Dies ist nun in höherer, vom Standpunkte der Ansicht einer geistigen Welt überhaupt genommener Bedeutung des Worts, ein Volk: das Ganze der in Gesellschaft miteinander fortlebenden und sich aus sich selbst immerfort natürlich und geistig erzeugenden Menschen, das insgesamt unter einem gewissen besonderen Gesetze der Entwicklung des Göttlichen aus ihm steht. Die Gemeinsamkeit dieses besonderen Gesetzes ist es, was in der ewigen Welt, und eben darum auch in der zeitlichen, diese Menge zu einem natürlichen und von sich selbst durchdrungenen Ganzen verbindet."

Was vor hundert Jahren langsam in den besten Köpfen wuchs, drängt jetzt zur Herrschaft. Der Individualismus hat wirtschaftlich und geistig versagt. Die rationale Weltanschauung befriedigt ebenso wenig wie die romantische. Wir stehen jetzt wirklich an einem Wendepunkt in der Geschichte der Menschheit, oder sagen wir bescheidener und richtiger: der abendländischen Kultur. Was der Sinn der neuen Zeit sein wird, haben wir angedeutet. Jetzt ist die Frage, was diese Wende für die Pädagogik bedeutet.

Der Begriff des „Organischen", sagten wir, beherrscht die neue Epoche. In welche organische Einheit ist der Mensch eingegliedert? Wie ein Wald ist die Menschheit, wie ein Baum das Volk, dessen Glieder wir einzelnen Menschen sind, dessen Leben unser Leben speist[197]: „Jedenfalls steht fest: der Einzelne ist mit seinem Sein und Werden nur als Glied der Gemeinschaft zu begreifen. Sie lebt in jedem Einzelnen als die bildende Kraft und erreicht die höchste Stufe ihrer Vollendung in der Schöpferkraft, durch die der Einzelne bildend, gestaltend, bewegend auf die Gemeinschaft zurückwirkt. Gemeinschaft und Glied haben also kein einfaches Zweckverhältnis zueinander: sie dienen sich wechselweise, organisch als Zweck und Mittel. Das Wachstum beider bedeutet stets Ineinanderwirken. Dasselbe gilt im Verhältnis der Glieder untereinander: Gemeinschaft ist nichts als die übergeordnete, ursprüngliche und substanzielle Einheit — nicht aber die Summe! — der Glieder."

Notwendig mußte mit der stärkeren Betonung des Organischen die Bedeutung des Volkes wachsen. Des Volkes — nicht als eines nationalistischen Begriffs, sondern als der Lebensgemeinschaft, in die die Menschen eingegliedert sind, ohne die wir einzelne Menschen nicht wären. Wohl gibt es die Menschheit — aber sie ist noch mehr etwas Gedachtes als Wirklichkeit. Das Volk ist für uns Wirklichkeit. Seine Lebensäußerungen: Sprache, Kultur, Wirtschaft, sind unser Lebenselement. Durch die unendliche Kette unserer Vorfahren und Nachkommen ebenso wie durch unser gegenwärtiges Leben sind wir mit ihm innig verbunden. Unser Volk

war, ehe wir waren, ehe unsere Persönlichkeit sich entfaltete. Es wird sein, wenn wir seit langem nicht mehr sind. „Der Mensch bildet seine wissenschaftliche Ansicht nicht etwa mit Freiheit und Willkür, so oder so, sondern sie wird ihm gebildet durch sein Leben, und ist eigentlich die zur Anschauung gewordene innere und übrigens ihm unbekannte Wurzel seines Lebens selbst"[198].

Wenn man so vom Leben des Volkes ausgeht, nicht vom Einzelnen, erfaßt man auch das Wesen der pädagogischen Aufgabe tiefer. Unterricht und Erziehung können nicht mehr von außen definiert werden. Es ist das Verdienst Ernst Kriecks, daß er die Erziehung als immanente Funktion des Lebens darstellt, nicht als eine irgendwie zu definierende Aufgabe[199]: „Die autonome Erziehungswissenschaft erkennt die Erziehung als eine Urfunktion im Gemeinschaftsleben, genau so, wie Sprache, Religion, Recht, Kunst, gemeinsame Arbeit, Urfunktionen des Gemeinschafts- oder Geisteslebens sind. Und dieser Erkenntnis liegt notwendig die andere zugrunde: Gemeinschaft jeder Art und Stufe (Familie, Stamm, Volk) sind überindividuelle und ursprüngliche geistige Organismen, nicht aber Zweckverbände aus freier Wahl und Summierung Einzelner. Sie führen ein wirkliches, gesetzliches Eigenleben, dessen ursprüngliche Funktionen die Lebens- und Bildungssphäre für sämtliche Glieder sind. Ohne Gemeinschaft ist der Mensch nichts, kann er nicht werden und nicht wachsen." Und an anderer Stelle[200]: „Im Wesen der Gemeinschaft ist das Wesen der Erziehung vollkommen mitinbegriffen. Denn die Erziehung ist nichts anderes als eine der notwendigen Lebensäußerungen, eine Grundfunktion der Gemeinschaft."

Daraus ergibt sich ein ganz neues Bild der Erziehung. Sie ist nicht eine Aufgabe einzelner Menschen, sondern eine aus dem Leben der Menschen nicht fortzudenkende Lebensäußerung. Sie ist auch nicht „Ablauf" vom Erwachsenen zum Jungen — das wäre „reiner" Unterricht — sondern[201]:

„Alle wirklich bildende Tätigkeit wirkt auf den Täter zurück, und wenn es um Erziehung geht, so erziehen die Jungen die Erwachsenen ebensosehr, als diese die Jungen. Wer Familienleben kennt, weiß, daß diese Eltern ebensosehr von den Kindern erzogen werden, wie denn überhaupt Ehe und Familienstand auf alle Familienglieder erziehend wirken. So erziehen auch Schüler die Lehrer, Lehrlinge die Meister.

Der Mensch ist, solange er lebt, der Entwicklung fähig, daher der Erziehung bedürftig. Ausnahmen machen nur solche, die bei lebendigem Leibe schon zu Mumien eingetrocknet und zu Petrefakten erstarrt sind. Erziehung ist das eigentlich treibende, gestaltende Element in der Entwicklung :diese ergibt sich als Summierung, als Gesamtlinie und Gesamtform einzelner Erziehungswirkungen. Beschränkung des Erzogenswerdens und der Erziehungsfähigkeit auf die Jugend ist eine durch gar nichts gerechtfertigte Einengung und Verarmung der Erziehungsidee.

Der Erziehungsidee untersteht jede Wirkung von Mensch zu Mensch, welcher Ursache und Absicht sie immer entspringt, sofern sie nur eine Veränderung, Formung und Entwicklung in den Beteiligten hervorruft. Die bewußter Absicht und Planmäßigkeit entspringenden Wirkungen bilden eine Unterabteilung im Ganzen des erzieherischen Geschehens: den Unterricht. Unterricht ist seiner Natur nach individualistisch; Erziehung dagegen organisch."

Aus diesen Gedanken ergibt sich, daß es Erziehung, daß es seelisches Wachstum nur in der Gemeinschaft gibt. Wieder zitieren wir Krieck[202]: „Außerhalb der Gemeinschaft ist seelisches Wachstum nicht möglich. Die Art, wie die Gemeinschaft auf ihren Nachwuchs einwirkt, wenn diese Einwirkung zunächst auch völlig unbewußt und absichtslos geschieht, ist also die Voraussetzung seelischen Wachstums. Es kann nun keinem Zweifel unterliegen, daß schon diese Art unbewußter und unabsichtlicher Einwirkung der Gemeinschaft auf den Nachwuchs unter den Begriff der Erziehung fällt, denn dadurch zieht ja die Gemeinschaft die Kinder herauf zu ihrer dermaligen Höhenlage, zur vollwertigen und reifen Gliedschaft und zur Gleichförmigkeit des Typs. Insofern nennen wir die Erziehung eine notwendige Lebensfunktion, die überall und jederzeit ausgeübt wird, wo Menschen dauernd zusammenleben. Es hat sich damit auch gezeigt, daß es ein seelisches Wachstum ohne Erziehung nicht gibt. Zum Glied der Gemeinschaft mit ihrer Sprache, ihrer typischen Bewußtseinsart und Lebensführung erwächst der Mensch immer nur durch die Erziehung."

Damit tritt der Begriff der Gemeinschaft beherrschend in den Mittelpunkt. Wie im politischen Leben — nicht in einer Partei, sondern in mehreren, rechts und links! — langsam und beharrlich die Forderungen national und sozial sich in den Vordergrund schieben, so in der Pädagogik die Begriffe Organismus und Gemeinschaft. Zwischen diesen politischen und pädagogischen Begriffen, die zugleich Forderungen sind, lassen sich mancherlei Parallelen ziehen. Vor allem eine: Es gibt keine Nation ohne den sozialen Gedanken und ebenso wenig einen organischen Aufbau ohne den Begriff der Gemeinschaft.

Wenn man die Erziehung als Urfunktion jedes Gemeinschaftslebens auffaßt, ist es schwer, von einer „Aufgabe" der Erziehung zu sprechen. Aufgabe kann zu leicht als äußerlicher Auftrag auf-

gefaßt werden. Aber ich möchte trotzdem versuchen zu formulieren: Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart ist die Lösung und Entwicklung der Kräfte aller Menschen und deren Eingliederung in die Gemeinschaft. Dabei soll die Aufgabe der Eingliederung nicht von außen, und sei es vom Erzieher aus, erfolgen, sondern sie will wachsen im Leben der Gemeinschaft im Kleinen, der Klassengemeinschaft.

Was ist Gemeinschaft?[203]: „Lebensgemeinschaft bedeutet die wesenhafte und ursprüngliche Einheit des Lebens, das überindividuelle Gebilde, in dem alle Einzelnen als Glieder wurzeln, wachsen und ihre Bestimmung erfüllen. Gemeinschaft ist ursprüngliches lebendiges Wesen, geistiger Organismus in der Vielheit des natürlichen Gattungs- und Individuallebens. Der geistige Organismus, wie ihn allein die Menschheit in vollkommen ausgebildetem Grad darstellt, hat die Welt natürlicher Organismen zur Voraussetzung, scheidet sich aber von diesen scharf ab. Als Gemeinschaftswesen ist der Mensch nur insoweit Gegenstand der Naturlehre, als die Einzelnen in Zeugung, Fortpflanzung und Ernährung aufeinander angewiesen sind."

Nur in der Gemeinschaft wird der Mensch gebildet, wird er Persönlichkeit. Ist nun die Klassengemeinschaft mit solchen bildenden Kräften begabt? Sie ist zunächst doch gewiß ein zufällig zusammen gewürfeltes Beieinander von Kindern, keine natürliche Gemeinschaft. Natürliche Gemeinschaften sind Familie und Stamm, bis zu gewissem Grade auch die Dorfgemeinschaft. Der Klassengemeinschaft sind also Grenzen gesetzt. Aber schließlich ist sie doch ein, wenn auch willkürlicher, Ausschnitt aus unserem Volksleben. Darum ist es möglich, daß durch das Zusammenleben und Zusammenarbeiten ein Gemeinsames wächst, das eigene Gesetze und Forderungen hat, das eben Gemeinschaft ist. Wir bilden uns überall im Leben, an Menschen, wenn auch verschieden stark. Für die Arbeit in den Klassengemeinschaften ist darum von entscheidender Bedeutung, was oben über die Lehrerbildung gesagt wurde. Von der bildenden Kraft des Lehrers wird es abhängen, ob die Kinder hineinwachsen in eine Klassengemeinschaft, sich fühlen als Glieder größerer Organismen, denen sie angehören, ob sie wollen oder nicht.

Eine Schule, die den neuen Gedanken gerecht werden will, muß in allen Gliedern umgebaut werden. Sie muß im oben gekennzeichneten Sinne Einheitsschule sein, denn nur sie entspricht dem Gedanken der lebendigen Volkheit. Vor allem aber muß sie

ernst machen mit modernen methodischen und pädagogischen Forderungen. Die Herrschaft des Stoffes verträgt sich nicht mit einer Erziehung, die organisch, und d. h. doch wesentlich wirken will. Der Gedanke der Allgemeinbildung ist typisch liberalistisch-individualistisch. Allgemeinbildung ist ein Schema, keine Wirklichkeit. Wirkliche Bildung hat zu beginnen bei unserem Volk, bei seinen Lebensäußerungen, seiner Landschaft, seiner Geschichte[204]. Selbstverständlich darf der Stoff sich nicht auf unser Volk beschränken. Jede Verabsolutierung des Volksgedankens widerspricht den Begriffen des Organischen, der Gemeinschaft. Aber bestehen bleibt doch, daß Anschaulichkeit im Goetheschen Sinne, Erleben des Organischen, einer Gemeinschaft nur im Leben des eigenen Volkes gebildet werden kann.

Zu den vielen Dingen, die damit in den Hintergrund treten müssen, gehören auch die klassischen Sprachen. Ihre Bedeutung und Schönheit soll nicht geleugnet werden, und es wird immer Menschen geben, die sich in diese Sprachen und in die klassischen Kulturen einarbeiten. Für die Gesamtheit unseres Volkes aber ist nun einmal das Nibelungenlied bedeutsamer als die Iliade, die deutsche Frühkultur wichtiger als die Glanzzeit der Römer. Überdies ist das Studium der klassischen Sprachen weithin seit langem eine Äußerlichkeit geworden, so daß ein allgemeiner Fortfall — in Spezialschulen mögen sie erhalten bleiben — verhältnismäßig leicht zu ertragen ist.

Der Umbau der Schule wird weit einschneidendere Maßnahmen mit sich bringen, wenn wir sie heute im einzelnen auch nicht übersehen. Aber sie werden notwendig werden, wenn man als beherrschendes Prinzip den einzelnen Menschen, die einzelnen Fächer absetzt, und dafür die Gemeinschaft und das organische Verbundenseins alles Lebens in den Vordergrund stellt. Vielleicht, daß auch hier große Aufgaben des Wirtschaftslebens, etwa die Siedlung, der Schule neue Wege weisen[205]. Die Notwendigkeit, unsere Schule grundlegend umzubauen, wird sich jedenfalls bald ergeben.

Die These dieser Schrift ist, daß die Hamburger Gemeinschulen Vorläufer waren der Schule, die kommen muß. Dagegen spricht nicht, daß sie heute teils innerlich, teils auch äußerlich nicht mehr bestehen. Es ist das Schicksal aller Vorläufer, daß sie untergehen, weil sie zu früh kommen.

Aber war sie wirklich ein solcher Vorläufer: Wir müssen wieder Krieck zitieren, der sie ablehnt als aus altem Geist entsprungen. Er schreibt[206]:

„Eine Richtung der neueren Pädagogik hat nun versucht, der Schwierigkeiten dadurch Herr zu werden, daß sie jede äußere Zielsetzung fallen ließ, um aus dem Wesen des Kindes wie das alleinige Gesetz, so auch das immanente Ziel der Erziehung zu gewinnen. Zum Teil ist Rousseau schon diesen Weg gegangen, der neuerdings bekannt geworden ist unter dem Schlagwort „Vom Kinde aus". Der Standpunkt erscheint zunächst als extrem naturalistisch und individualistisch. Jedes Kind hat das volle Recht auf seine kindliche und persönliche Eigenart und auf seine freie, ungehemmt natürliche Entwicklung: das ist das oberste und einzige Gesetz der Erziehung. Das Kindesalter darf nicht als Vorstufe der höheren Alterslage aufgefaßt werden: es ist ein vollberechtigter Teil des Menschenlebens. Kindheit hat mit ihrer Eigenart und Eigengesetzlichkeit auch ihr Eigenrecht, ist also nicht nach den Maßstäben der Erwachsenen zu beurteilen, nicht nach ihren Zielen zu modeln, nicht nach ihren Werten zu biegen und zu lenken. Die Erziehung kann bestenfalls der kindlichen Eigenentwicklung die Hindernisse wegräumen und die Bahn bereiten, aber jeder normierende Eingriff ist unberechtigt, denn er bedeutet eine Verletzung der einen Individualität durch eine fremde, und wären es auch die besten Eltern und die wohl-meinendsten Erzieher. Je weniger Fremdbeeinflussung stattfindet, desto besser kommen Eigenart und Eigenentwicklung des Kindes zu ihrem Recht. Mehrfach hat diese Pädagogik in ihrer radikalsten Ausprägung an die anarchische Folgerung gestreift, das beste, was die Erziehung tun könne, sei, sich selbst überflüssig zu machen und abzuschaffen, im höchsten Fall könne sie der seelischen Selbstentfaltung des Kindes Handbietung und Unterstützung leisten. Schon Rousseau erklärte bekanntlich: Es muß verhütet werden, daß etwas geschieht. Jedenfalls ist diejenige Erziehung die beste, die als solche möglichst wenig in Erscheinung tritt, die sich dem Kind dienstbar unterordnet, die mit ihrer Hilfe und ihren Darbietungen erst dann an das Kind herantritt, wenn ein natürliches Bedürfnis nach solcher Hilfe und Darbietung im Kind erwachsen ist. Es ist höchste Kunst des Erziehers, die natürliche Entwicklung des Kindes vorauszusehen und ihr helfend die Bahn zu bereiten, allenfalls unmerklich die Bedürfnisse, die sich von selbst einstellen, frühzeitig zu wecken und sie dann auf die natürlichste Art zu befriedigen."

Krieck führt dann weiter aus, diese Pädagogik habe zur Voraussetzung: „Es gibt eine natürliche, selbstwirkende Entfaltung der menschlichen Seele, ein seelisches Wachstum gleich dem Wachstum des Leibes," und „Die Humanität sei in jedem Einzelmenschen vorgebildet als Anlage; es ist nur nötig, durch die rechte erzieherische Kunst die Anlage zu voller und freier Entfaltung gelangen zu lassen." Wenn er dann urteilt :„Mit dieser Humanitätsidee und der von ihr genährten pädagogischen Theorie bewegen wir uns in der dünnen, abstrakten Luft, die der Weltanschauung und Menschheitsauffassung des 18. Jahrhunderts eigen war", so trifft

er gewiß die liberalistischen Gedanken, die auch in den Versuchsschulen nachwirkten. Er vergißt aber die andere Komponente der Hamburger Arbeit, die bald nach der Entstehung der Versuchsschulen zur Änderung in den Namen Gemeinschaftsschulen führte. In den Kreisen der Schulreformer war viel individualistisches Gedankengut lebendig. Auch die stark anarchischen Männer des Wendekreises gehören mit ihren radikalen Ausbrüchen der vergangenen Epoche an. Aber über dem Ganzen schwebte nicht in „dünner, abstrakter Luft" die Humanitätsidee, die glaubte, daß „der Einzelmensch bei freier, ungehinderter Entwicklung zum selben Ziel, zur gleichen Humanität führen muß," sondern das Wissen von der Gemeinschaft als eines Organismus eigenen Lebens.

Johannes Gläser hat schon 1919[207] den Weg von der Schulreform zur Gemeinschaftsschularbeit klar gezeichnet: „So kam als Gegenstück und Ergänzung der Persönlichkeitsforderung der Gemeinschaftsgedanke in die Schule. Zunächst die Arbeitsgemeinschaft. Aber ihre Untersuchung hat in ihr wiederum Tieferes erkennen lassen. Schließlich liegt in der Arbeitsgemeinschaft verborgen die Lebensgemeinschaft, die sich von selber gestaltet, und die zu verhindern uns keine Augenblickszwecke das Recht geben. Arbeitsgemeinschaft kann auch durch äußere Not erklärt werden, Lebensgemeinschaft ist innerer Trieb. Wie im Ringen mit der Erkenntnis der Außenwelt die persönliche Welt in der Form der Ideen die Sicherung der erkennenden Persönlichkeit bildet, so bildet in der Tatgemeinschaft die gefühlsmäßige Anziehung und Abstoßung die Sicherung der moralischen. Wenn im ersten Falle als Höchstes der Mensch erscheint, sich klar von seiner Umwelt abhebt, und sein Eigenes in das Suchen nach Wahrheit einstellt, so erscheint im zweiten der Mensch, der klar den Platz sieht, an dem er sich einzuordnen hat."

Wer sich im Dickicht neue Wege bahnt, mag straucheln und irre gehen. Seine Arbeit hat doch Geltung, wenn der Weg nur die richtige Richtung innehält. Die Richtung der Hamburger Arbeit war richtig, und darum kann und soll unser Volk von ihr lernen.

Dieses Lernen wird sich nicht nur beschränken auf die großen Gedanken, sondern auch eine Fülle von Einzelerfahrungen umfassen. Fichte sagt von der Erziehung des Einzelnen[208]: „Es ist vergebens zu sagen, fliege — dem der keine Flügel hat, und er wird durch alle deine Ermahnungen nie zwei Schritte über den Boden emporkommen; aber entwickle, wenn du kannst, seine geisti-

gen Schwungfedern, und lasse ihn dieselben üben und kräftig machen, und er wird ohne alle dein Ermahnen gar nicht anders mehr wollen oder können, denn fliegen." Was für den Einzelnen gilt, gilt auch für die Schule. Auch sie fliegt nicht ins neue Land, wenn nicht ihre Schwungfedern geprobt werden. Ein erstes Proben der Schwungfedern aber haben wir in Hamburg erlebt.

Der Verfasser beabsichtigt im Anschluß an die vorliegende Schrift

„Ein deutsches Schulprogramm"

erscheinen zu lassen, das auf den in den letzten beiden Abschnitten dieser Arbeit angedeuteten Grundsätzen aufgebaut ist.

Anmerkungen

1 „Die Pädagogische Reform" (weiterhin als P. R. abgekürzt) war für 45 Jahre das Organ der Hamburger Lehrerschaft. Wirtschaftlich wurde sie von einem engeren Kreis von Lehrern, den „Garanten" getragen. Stets hat sie sich als Vorkämpfer der neuen pädagogischen Ideen gefühlt. In den letzten Jahren waren ihre Schriftleiter: 1903—1910 Rudolf Roß (jetzt Bürgermeister von Hamburg), 1911—1918 Wilhelm Paulsen (später Stadtschulrat in Berlin und Professor der Pädagogik in Braunschweig), 1919 bis 1921 Johannes Hein. Im Jahre 1922 wurde sie durch die „Hamburger Lehrerzeitung" abgelöst.

2 Das Hamburger Lehrervereinshaus. Johann Carl Daniel Curio gründete 1805 die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens" (in Zukunft mit „Gesellschaft" bezeichnet). Sie ist der bei weitem größte Hamburger Lehrerverein. (Siehe Hermann Stoll, Geschichte der Gesellschaft ... Festschrift zur Hundertjahrfeier 1805—1905. Hamburg 1905).

3 P. R. 1918. Nr. 47 vom 19. 11.

4 P. R. 1918. Nr. 46 vom 12. 11.

5 Die Wende, Rundbrief für die freideutsche Lehrerjugend 1919. 2. Blatt. Januar.

6 Der 7. November 1918. Der Verf.

7 Das ist die seit 1870 bestehende gesetzliche Versammlung, später Vertretung der Hamburger Lehrerschaft.

8 Die Wende a. a. O.

9 Forderung 1: einstimmig; Forderung 2: gegen einzelne Stimmen; Forderung 3: gegen etwa 20 Stimmen; Forderung 4: gegen 2 Stimmen. Der Widerstand gegen die 3. Forderung ging zumeist von Rektoren (Schulleitern) aus.

10 P. R. 1919. Nr. 9 vom 26. 2.

11 Th. Blinckmann, die öffentliche Volksschule in Hamburg in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Hamburg 1930. S. 73.

12 Gesetz betreffend das Unterrichtswesen vom 11. Nov. 1870:

„Von der Schulsynode.

§ 30. Die Schulsynode besteht aus den Vorstehern und fest angestellten Lehrern der öffentlichen und den Vorstehern der nicht öffentlichen Schulen des Hamburger Staates.

§ 31. Die Schulsynode versammelt sich auf Anforderung der Oberschulbehörde oder nach ihrer eigenen Geschäftsordnung zur Vornahme der ihr überwiesenen Wahlen, sowie zur Beratung der von der Oberschulbehörde erforderten Gutachten und der etwa an die letztere in Schulangelegenheiten zu stellenden selbständigen Anträge.

In den Versammlungen kann die Oberschulbehörde sich durch Commissare vertreten lassen, denen auf Verlangen jederzeit das Wort zu erteilen ist. Die jedesmalige Tagesordnung ist dem Vorsitzenden der Oberschulbehörde mindestens drei Tage vor der Versammlung zuzustellen."

Zitiert nach Prof. Dr. Karl Umlauf, Das Hamburgische Schulwesen I Gesetzgebung und Verwaltung. Hamburg 1931. S. 10.

13 Gesetz betr. das Unterrichtswesen vom 11. Nov. 1870:

„I. Die Oberschulbehörde.

§ 1. Das gesamte öffentliche Unterrichts- und Erziehungswesen im Hamburgischen Staat wird durch die Oberschulbehörde, theils unmittel-

bar, theils mittelbar geleitet, verwaltet und beaufsichtigt. Auch das gesammte nicht öffentliche Unterrichtswesens für die im schulpflichtigen Alter stehende Jugend fällt in den Bereich der Aufsicht dieser Behörde. § 2. Die Oberschulbehörde besteht aus drei Mitgliedern des Senats, sechs von der Bürgerschaft gewählten Mitgliedern, von denen nicht mehr als zwei dem Lehrerstande angehören dürfen, zwei Deputierten des Ministeriums, je einem vom Senat ernannten Vertreter des Gelehrtenschulwesens und des Real- und Gewerbeschulwesens, dem Schulrath, dem Seminardirektor und zwei aus der Zahl der Leiter von öffentlichen oder Privatschulen erwählten Deputierten der Schulsynode. Besoldete Beamte können Mitglied dieser Behörde sein ..."

Zitiert nach Karl Umlauf, a. a. O. S. 6 f.

14 Zitiert nach Blinckmann, a. a. O. S. 166.

15 August Julius Langbehn schrieb unter der Verfasserbezeichnung „Von einem Deutschen" sein Buch „Rembrandt als Erzieher". 1. Aufl. 1890. Zitate nach der 59.—60. Aufl. Leipzig 1922.

16 Von ihm siehe besonders „Der Deutsche der Zukunft" Berlin 1905, und seine von Gustav Pauli herausgegebenen „Reisebriefe", Hamburg 1924.

17 Lichtwark, „Der Deutsche der Zukunft", S. 18.

18 Blinckmann, a. a. O. S. 175.

19 Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. 5. Auflage. Berlin 1904.

20 O. Ernst Schmidt wurde als Dichter bekannt unter dem Namen Otto Ernst. Die Lehrerschaft hat er später ungemein enttäuscht durch seine persönliche Art und seine Haltung gegenüber neuen pädagogischen Ideen. Siehe P. R. 1919. Nr. 50 vom 10. 12. Franz Heyden „Wie Herr Otto Ernst sich «informierte»."

21 Blinckmann, a. a. O. S. 177 f.

22 Ebenda. S. 178.

23 Alfred Lichtwark, „Der Deutsche der Zukunft", S. 46.

24 William Lottig, „Zum Lehrplanentwurf für das erste Schuljahr". P. R. 1908 Nr. 25 vom 17. 6.

25 Zitiert nach Hermann Stoll, a. a. O. S. 197.

26 In seinen „Versuchen und Ergebnissen" Zitiert nach Stoll, a. a. O. S. 196 f.

27 Wir setzen uns hier nicht auseinander mit jener einseitigen Fassung des Begriffs, die unter diesem Schlagwort nur eine stärkere Betonung der handwerklichen Betätigung in der Schule versteht. Gewiß wird — das liegt in der Natur der Sache oder sagen wir auch des Kindes — ein Arbeitsunterricht stärker als der intellektualisierende Lernunterricht die handliche Beschäftigung fördern. Aber der wesentliche Gegensatz heißt nicht Kopf — Hand, sondern Lernen — Erarbeiten.

28 Stoll, a. a. O. S. 207.

29 Von diesen Stillen sei vor allem Johannes Ehlers genannt. Er wirkte in der Übungsschule des Seminars Binderstraße. Man wird kaum in einem Aufsatz oder Buch seinen Namen finden. Aber er wirkte so intensiv, daß mancher seiner Schüler über das Seminar hinweg in die Arbeit als Lehrer rettete, was er von ihm gelernt hate. Wie sehr haben wir Jungen gewünscht, daß er ins Seminar berufen würde! Dort verspürte man in seinem Fach nichts von lebendigem, neuem Geist. Aber ihm, der Künstler und Lehrer zugleich war, fehlte — das notwendige Examen.

30 Seit 1900 gab es das vorbildliche Haus für naturwissenschaftliche Übungen im Seminar Binderstraße. Für die Lehrerschaft bestand ein eigenes physikalisches und chemisches Laboratorium am Krayenkamp, das unter Leitung von zwei Volksschullehrern stand: F. Herding und O. Lehmann.

31 Stoll-Kurtzweil, Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg 1905—1930. Hamburg 1930. S. 68.

32 Johannes Gläser in der Einleitung zu „Vom Kinde aus". Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Herausgegeben von Johannes Gläser. Hamburg 1920. S. 10.

33 Der erste Vortrag zitiert nach P. R. 1908 Nr. 25 vom 17. 6. (dort unter der Hauptüberschrift „Zum Lehrplanentwurf für das erste Schuljahr"), der zweite Vortrag nach „Vom Kinde aus", a. a. O. S. 139 ff.

34 P. R. 1911 Nr. 33 vom 16. 8. und „Vom Kinde aus" S. 167 ff.

35 Zitiert nach Stoll-Kurtzweil, a. a. O. S. 63.

36 P. R. 1911 Nr. 34 und 35 vom 23. und 30. 8.

37 Stoll-Kurtzweil, a. a. O. S. 72 f.

38 Neudruck Hamburg 1919.

39 Ebenda S. 8.

40 Vom September 1911. Bei Lütcke u. Wulff. E. H. Senats Buchdruckerei.

41 Ebenda S. 12.

42 Ebenda S. 27.

43 Blinckmann, a. a. O. S. 224 f.

44 Zitiert nach der geschichtlichen Einleitung in „Versuchsschule Telemannstr. 10, 1919—1929", Hamburg 1929. S. 5 f.

45 Blinckmann, a. a. O. S. 193.

46 Siehe oben S. 20.

47 Siehe oben S. 22.

48 „Vom Kinde aus" S. 159 f.

49 Siehe oben S. 23.

50 P. R. 1912 Nr. 24 vom 12. 6.

51 P. R. 1912 Nr. 39 vom 25. 9.

52 P. R. 1913 Nr. 20 vom 20. 5.

53 Nach „Das hamburgische Schulwesen 1914—1924". Herausgegeben von der Oberschulbehörde, Hamburg 1925.

54 Abgedruckt in der P. R. 1919 Nr. 11 vom 12. 3.

55 Das ist die Sektion für das Volksschulwesen in der Oberschulbehörde.

56 Siehe oben S. 10.

57 P. R. 1919 Nr. 5 vom 29. 1.

58 P. R. 1919 Nr. 9 vom 26. 2.

59 P. R. 1919 Nr. 15 vom 9. 4.

60 P. R. 1916 Nr. 19 vom 10. 5.

61 P. R. 1916 Nr. 23 vom 7. 6.

62 Siehe seinen Aufsatz „Die Mitarbeit der Schulen bei der Gestaltung der höheren Schulen" (P. R. Nr. 50 vom 11. 12. 18), in dem er auch ausdrücklich auf den Wandervogel und die Freideutsche Jugend hinweist.

63 Siehe oben S. 11 f.

64 Vergl. dazu u. a. Hans Blüher, Wandervogel, Geschichte einer Jugendbewegung 6. Aufl. Prien (Chiemsee) 1922; Knud Ahlborn, Die Freideutsche Jugendbewegung 1. Aufl. München 1917 und (davon sehr verschieden) 2. Aufl. 1922; Prof. Dr. August Messer, Die freideutsche Jugendbewegung 5. Aufl., Langensalza 1924; Else Frobenius, Mit uns zieht die neue Zeit, Berlin 1927; Theo Herrle, Die deutsche Jugendbewegung 3. Aufl., Gotha 1924.

65 Ahlborn, a. a. O., 2. Aufl. S. 2.

66 Prof. Dr. August Messer, Pädagogik der Gegenwart 2. Aufl., Leipzig 1931. S. 156.

67 Vergl. dazu die Festschrift „Freideutsche Jugend" Jena 1913 und die Darstellung in Messers Schrift „Die freideutsche Jugendbewegung".

68 Theo Gläß, Jugendbewegung und Alkoholfrage, Berlin 1928.

69 Paul Natorp, Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung, 3. Aufl. 1920. Jena. S. 4.

70 Blüher, a. a. O. S. 40.

71 Neuendorff in Grabowski-Koch, Die freideutsche Jugendbewegung, Gotha 1920.

72 Gustav Wyneken, Der weltgeschichtliche Sinn der Jugendbewegung in „Die freie Schulgemeinde", Januar 1916 wieder abgedruckt in Wynekens „Der Kampf für die Jugend" Jena 1920. S. 155.

73 Dr. Charlotte Lütgens, Die deutsche Jugendbewegung, Frankfurt a. M., 1925. S. 30.

74 Über ihn Messer, Pädagogik der Gegenwart, S. 135. Vergl. auch Gurlitts Beitrag zur Festschrift „Freideutsche Jugend", Jena 1913, S. 79 ff.

75 Blüher, a. a. O. S. 28.

76 Frobenius, a. a. O. S. 367.

77 Eltern- und Freundesrat.

78 Blüher, a. a. O. S. 63.

79 Blüher, a. a. O. S. 57.

80 Blüher, a. a. O. S. 62.

81 Blüher, a. a. O. S. 61.

82 Natorp, a. a. O. S. 13.

83 Siehe seine „Lebenserinnerungen", Weckenstedt u. Harz, 3. Aufl. 1922 und „Die neue Zeit und das neue Geschlecht", ebenda 1918. Siehe auch Messer, Pädagogik der Gegenwart, S. 113 f.

84 Seine Schriften: Schule und Jugendkultur, 4. Aufl., Jena 1928; Der Kampf für die Jugend, 2. Aufl., Jena 1920; Was ist Jugendkultur?, München 1914. Vergl. auch Messer „Pädagogik der Gegenwart", S. 114 ff.

85 Gustav Wyneken, Schule und Jugendkultur, S. 61.

86 Ebenda S. 37.

87 Gustav Wyneken, Der Kampf um die Jugend, S. 99.

88 Was ist Jugendkultur? S. 18.

89 Über den Umfang dieser pädagogischen Diskussion unterrichtet eine Zusammenstellung der Hauptstellen, in denen die Zeitschrift „Freideutsche Jugend" pädagogische Gegenstände behandelt, die Messer in seiner „Freideutschen Jugendbewegung" gibt: Erziehungsreform V, 21, 460; VI, 38, 73 f.; 99 ff., 318 ff.; VII, 29 ff., 68 ff., 96 f., 132 ff., 224 ff. Hochschule V, 317, 459 f., 508; VI, 72 f., 107 f.; VII, 269 ff., Volkshochschule V, 161 ff., 189 f., 212, 242 ff., 320, 510.

90 Die freideutsche Jugendbewegung 1. Aufl. S. 15.

91 Elisabeth Busse-Wilson, Stufen der Jugendbewegung. Jena 1925.

92 Ebenda S. 26.

93 Ebenda S. 33.

94 Der Anfang, In Auswahl neu herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Eckert Peterich, Lauenburg-Elbe, 1922. S. 28.

95 Ebenda S. 66 f.

96 A. a. O. S. 117.

97 A. a. O. S. 367 ff.

98 Karl Wilker, Der Lindenhof, Heilbronn, 1921.

99 Sehr umfangreiche Literatur. Von grundsätzlicher Bedeutung besonders: Fritz Jöde, Musikalische Erziehung, Wolfenbüttel, 1919.

100 An dieser Stelle sei eine Zusammenstellung der wichtigsten Schriften des Wendekreises gegeben. Ihre Zeitschrift „Wende" erschien vom Nov. 1918 bis April 1921. Die wichtigsten Aufsätze sind gesammelt in „Pädagogik deines Wesens", Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis. Herausgegeben von Fritz Jöde. Hamburg, 1919. Einzelschriften: Fritz Jöde: Jugendbewegung oder Jugendpflege, Hamburg 1917; Musikalische Jugendkultur, Anregungen aus der Jugendbewegung, Hamburg 1918; Musik und Erziehung, Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule, Wolfenbüttel 1919; Lebensfragen der neuen Schule, Lauenburg-Elbe 1921; außerdem sehr viele Liedersammlungen. Friedrich Schlünz, Die Entfesselung der Seele, Absage an die vorrevolutionäre Gesellschaft und ihr Bildungswesen, Hamburg 1919.

Max Tepp, Vom Sinn des Körpers, Hamburg 1919; Der Leib. Blätter zur Erkenntnis wesentlichen Lebens aus der Vernunft des Leibes. Eine Vierteljahrsschrift 1919—1920; Ein Bekenntnis zum Menschen, Wolfenbüttel 1920; Vernunft des Leibes, Lauenburg-Elbe 1922. Die neue Schule, 3. Aufl., Kettwig-Ruhr 1924; außerdem mehrere Hefte mit Volkstänzen. Kurt Zeidler, Vom erzieherischen Eros, Hamburg 1919; Die Wiederentdeckung der Grenze, Beiträge zur Forgebung der werdenden Schule, Jena 1926.

101 „Das Chaos — Der Anfang" in „Die Wende" 5. Blatt, April 1919; wieder abgedruckt in „Pädagogik deines Wesens" S. 160 ff.

102 P. R. 1921 Nr. 24 vom 15. 6.

103 P. R. 1921 Nr. 24 vom 15. 6.

104 Vergl. dazu die Schilderung aus der Entwicklung einer späteren Schule in Julius Gebhard, Die Schule am Dulsberg. Jena 1927. S. 28 ff. und Kurt Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze, S. 23 ff.

105 Messer, Pädagogik der Gegenwart, S. 156.

106 Max Tepp, Die neue Schule, 3. Aufl. Kettwig-Ruhr, 1924, S. 14.

107 Ebenda S. 9.

108 Die Wende, 4. Blatt, März 1919, S. 61.

109 Gustav Schüler in der „Wende" Heft 1, 1920.

110 In dem Sammelband Fritz Karsen, Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza 1924, S. 34.

110 Max Tepp, „Gewissen oder Buchstabe", Ein Wort zum Eid auf die Verfassung", in Heft 1, 1920, S. 12 ff.

112 Wende, Heft 7, 1920, S. 93 ff.

113 Wende, Heft 8, 1920, S. 108 f.

114 Ein Versuch, der in manchen Äußerlichkeiten Ähnlichkeit mit dem Wendehof hat, ist Krohns Heimschule. Kurz vor Ostern 1919 veröffentlichte der Hamburger Lehrerrat den „Bericht des Ausschusses für die Verwirklichung der Krohnschen Heimschule." Ostern 1919 trat diese Schule, zunächst in Bergedorf b. Hamburg, ins Leben. Im Bericht des Ausschusses heißt es: „Krohn geht von der Tatsache aus, daß Kinder, die in der bisherigen Schule als Untüchtige hinter den übrigen zurückblieben, sich oft als tüchtiger auf anderen Gebieten als denen der Wissensschule erwiesen haben. Durch eine von der üblichen abweichende Art, diese Kinder zu erziehen, würden ihre andersartigen Fähigkeiten rechtzeitig entwickelt und sie auch von vornherein zu ganzen Menschen gebildet werden können." Und weiter: „Die Krohnsche Heimschule gründet ihre Arbeit auf einen lebenswahren Wirtschaftsbetrieb." Der Betrieb gründet sich auf Erwachsenenarbeit. „An Kinderarbeit ..... wird gerade so viel in den Betrieb hineingegeben, als sich in natürlichem Auswirken aus der Hineinstellung der Kinderfamiliengruppen in diese Gesamtwirtschaft ergibt." Der Kern der Krohnschen Gedanken ist also Hilfe für die sogenannten Unbegabten. Seine Methode, die Bildung von Familiengruppen im Rahmen eines landwirtschaftlichen Betriebes. Krohn hat mit ganz außergewöhnlicher Tatkraft gearbeitet. 1921 (P. R. Nr. 18 und 19 vom 4. 5. und 11. 5.) berichtet er über seine Arbeit unter dem Titel „Arbeit als Schule".

115 P. R. 1921 Nr. 24 vom 15. 6.

116 Kurt Zeidler, Siehe Anmerkung 100.

117 P. R. 1919, Nr. 17-18 vom 7. 5.

118 Sehr aufschlußreich ein Brief aus dieser Klasse, abgedruckt in Karsen, a. a. O. S. 66 ff.

119 „Offenes Haus" in P. R. 1919, Nr. 25 vom 18. 6.

120 In Karsen, a. a. O. S. 37.

121 Adolf Röhl in P. R. 1919, Nr. 42 vom 15. 10.

122 P. R. 1920, Nr. 7 vom 18. 2.

123 P. R. 1920, Nr. 38 vom 22. 9.

124 P. R. 1921, Nr. 24 vom 15. 6.

125 A. a. O. S. 7.

126 William Lottig. Höchstes Vertrauen — heiligste Verantwortung, P. R. 1920, Nr. 4, 5, 6 vom 28. 1., 4. 2., 11. 2.

127 „Wie ich für die Barmbecker Gemeinschaftsschule agitiert habe", P. R. 1920, Nr. 19 vom 12. 5.

128 P. R. 1920 Nr. 26 vom 30. 6.

129 Es waren die Volksschulen Berliner Tor 29, Breitenfelder Str. 35, Billbrookdeich 75a, Burgstraße, Hopfenstr. 30, Humboldstr. 30a, Methfesselstr. 28, Siedlungsschule Langenhorn, Schillerstr. 31, Telemannstr. 10, Tieloh-Süd, die Heimschule Bergedorf und die Lichtwarkschule als höhere Schule.

130 An dieser Stelle, da die historische Darstellung abschließt, sei auch ein amtliches Urteil der Hamburger Oberschulbehörde abgedruckt, das sich an der 1925 herausgegebenen Denkschrift „Das Hamburgische Schulwesen 1914/24" findet: „Daß diese Versuchsschulen ihre Arbeit während der unruhevollen und aufwühlenden Nachkriegszeit aufnehmen mußten, hat den Fortschritt der Arbeit erschwert. Wurden sie auch zunächst durch das politische Getriebe jener Tage als „Erzeugnisse der Revolution" erfaßt und der öffentlichen Meinung als etwas Gefahrvolles „suggeriert" — so ist diese Zeit jetzt überstanden. Die Berichte, die der Oberschulbehörde vor kurzem vorgelegen haben, beweisen, daß fruchtbare Arbeit getan ist. Darüber im einzelnen zu berichten, muß einer späteren Gelegenheit vorbehalten bleiben. Die kritische Stellung zu diesen Versuchen mußte negativ bleiben, sobald an der Verwirklichung der nicht leichten Aufgabe sich zu dem Lehrkörper, dessen jüngere Mitglieder den Geist der Jugendbewegung erfahren haben, die Eltern fanden, die in freiem Entschluß ihre Kinder diesen Schulen anvertraut haben. Sie haben mitgelebt, mitgeholfen und vorgesorgt, wo besonders während der Inflation das innere Leben dieser Schulen aufzubauen war, und sind auch nicht zaghaft geworden, wo die Versuche einmal fehlgehen mußten. Die Behörde hat diesen Schulen die Versuchsfreiheit gesichert und gewährt diese Freiheit wie bisher, wenn die Eltern weiter zu diesen Schulen stehen und die durch das Grundschulgesetz getroffenen Bestimmungen sowie die Ziele der Volksschule überhaupt eingehalten werden. Ein Verdienst dieser Schulen bleibt es, durch die Tat bewiesen zu haben, daß die sachliche Mitarbeit an den Aufgaben der Schule sich stets dann fruchtbar erweist, wenn es gelingt, die Gegensätze in der gemeinsamen Arbeit auszuschalten. Wie befruchtend die Mitarbeit der Eltern nunmehr auch die Gesamtarbeit in andern Schulen beeinflußt, zeigt der Bericht über die Selbsthilfe. Erwähnt sei noch, daß in dem arbeitsschulmäßigen Betrieb dieser Schulen jede Beeinflussung der Schüler im Sinne von „Bekenntnissen" vermieden werden mußte. Die körperliche Züchtigung blieb vom Anfang an ausgeschlossen. In dem Gefühl der Gemeinschaft, das aus der gemeinsamen Leistung entsprungen ist, hat die sittliche Haltung der Schüler sich nach und nach die Formen geschaffen, die einen kameradschaftlichen Verkehr erst möglich machen, wozu auch die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen mitgeholfen hat. Daß in diesen Schulen als Arbeits- und Lebensgemeinschaft alles Staatsbürgerliche, soweit Erziehung in Frage steht, als «Leben» erfaßt wird, ergibt sich aus der Gesamteinstellung dieser Schulen."

131 Zitiert nach Stolls Festschrift, S. 140.

132 Zu dieser Darstelllung siehe Blinckmann, a. a. O. S. 244 f.

133 Johannes Tews, Die deutsche Einheitsschule. Leipzig 1916.

134 Zitiert nach Ballerstaedt, a. a. O.

135 Richard Ballerstaedt, Die Einheitsschule, Hamburg 1912.

136 Ballerstaedt, a. a. O., S. 22.

137 Eduard Spranger, Die Verschulung Deutschlands, Leipzig, Sonderdruck aus „Die Erziehung" Heft 5, 1928.

138 Ebenda. S. 14.

139 Ebenda. S. 9.

140 Wilhelm Paulsen, Die Überwindung der Schule, Leipzig 1926.

141 Vom Kinde aus, S. 228 ff.

142 Siehe dazu seinen Aufsatz „Schulengemeinschaft", P. R. 1920 Nr. 52 vom 29. 11. S. 353 und seine Notiz unter der gleichen Überschrift in derselben Zeitschrift, Heft 26 vom 29. 6. 1921 S. 209.

143 Zitiert nach Messer, Pädagogik der Gegenwart, S. 235.

144 Wilhelm Paulsen, Das neue Schul- und Bildungsprogramm. Osterwick-Harz. 1930. Wilhelm Paulsen, Der Neubau unseres Schulwesens, ebenda. 1931.

145 Paulsen, Bildungsprogramm, S. 17.

146 Ebenda. S. 18.

147 Siehe Paulsen, Neubau, S. 19 ff.

148 Ebenda. S. 38 ff.

149 Umlauf, a. a. O., S. 38 ff.

150 P. R. 1921 Nr. 24 vom 15. 6.

151 Versuchsschule Telemannstr. 10. 1919—1929, S. 74 ff.

152 Julius Gebhard, Die Schule am Dulsberg, Jena 1927, S. 74 ff.

153 P. R. 1921 Nr. 24 vom 15. 6.

154 A. Thormann, Gemeinsame Erziehung der Geschlechter, a. a. O., S. 69 ff.

155 Siehe S. 18 f.

156 Aus Stuhlmanns Buch „Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule", zitiert nach Blinckmann, a. a. O. S. 196.

157 Aus „Zeichenlehrplan der Hamburgischen Schulsynode, ausführlich begründet von Carl Götze, zitiert nach Blinckmann, a. a. O., S. 196.

158 Blinckmann, a. a. O., S. 197.

159 Aufsehen erregte besonders die Arbeit von Jensen und Lamszus „Unser Schulaufsatz, ein verkappter Schundliterat", die 1910 erschien.

160 Johannes Gläser 1911 in seinem Vortrag „Die Arbeitsschule". Abgedruckt in „Vom Kinde aus", S. 167 ff.

161 Matthias Meyer, Pädagogisches Neuland, Leipzig 1920, S. 39 ff.

162 Meyer, a. a. O., S. 32. Z. T. zitiert nach Alfred Graf, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Leipzig 1912.

163 Siehe u. a. der Bericht der Schule Telemannstr. in P. R. 1921, Nr. 24 vom 15. 6.

164 Dazu die Arbeiten Eduard Wagners, der an der Siedlungsschule Langenhorn tätig ist: Naturgeschichte im Freien, 20 biologische Schülerexkursionen, Hamburg 1927. Insektenzucht in der Schule, Hamburg 1931.

165 Vergl. z. B. J. F. Herding, Naturlehre für die Schule in Versuchen und Ergebnissen, Stuttgart 1912.

166 Siehe vor allem den oben erwähnten Bericht der Versuchsschule Telemannstraße, 1919—1929.

167 Vergl. hierzu H. Ahlers, Kreuz und quer durch Afrika. Ein Bild aus den Geographiestunden einer 3. Klasse (6. Schuljahr). Bericht der Telemannstraße S. 36 ff.

168 Zitiert nach Paulsen, Überwindung, S. 14.

169 P. R. 1921 Nr. 24 vom 15. 6.

170 Über die Werkarbeit der Schule Telemannstraße berichtet Herbert Wiencken auf S. 45 ff des mehrfach genannten Berichtes 1919—1929.

171 Hierzu auch A. Thormann, „Bericht und Zeugnis" im Bericht der Telemannstraße S. 65 ff.

172 Wilhelm Paulsen, Die Überwindung der Schule, S. 18.

173 Ebenda. S. 16.

174 Vom Kinde aus, S. 16 f.

175 „Die Arbeitsschule", P. R. 1911 Nr. 33 vom 16. 8. Abgedruckt in „Vom Kinde aus" S. 167 ff.

176 „Versuchsschulen" P. R. 1919 Nr. 23 vom 4. 6.

177 Johann Gläser, P. R. 1907 (zitiert nach Karsen, a. a. O., S. 20): „Während das Anschauungsprinzip seinen bestimmten Ausdruck in der Forderung der Lückenlosigkeit des Stoffes findet, kann man den Inhalt des künstlerisch-erzieherischen Grundgedankens als die Beachtung und Erreichung der höchsten lebensgemäßen Natürlichkeit der Individualität ansprechen."

178 Vom Kinde aus, S. 169 f.
179 Vom Kinde aus, S. 13 f.
180 Schule und Jugendkultur, S. 21.
181 Die Überwindung der Schule, S. 132.
182 Dieses „Lernen" ist nicht so zu verstehen, als ob der Einzelne sich willentlich eingliedern könne. Vielmehr handelt es sich um das Wecken des Gefühls für das Gliedsein. Der Mensch ist eingegliedert, ob er will oder nicht. Aber er muß erfahren, daß es so ist, muß es in sein Bewußtsein aufnehmen.
183 Johannes Gläser, Die Schule als Kulturmittelpunkt. P. R. 1921 Nr. 10 vom 9. 3.
184 In Karsen, a. a. O., S. 85 ff. Hierzu auch Arnold Boek, Lehrer und Schüler, Berlin 1924.
185 Karsen, a. a. O., S. 92.
186 Pädagogik deines Wesens, S. 139.
187 Adolf Röhl, Die neue Schule. P. R. 1920 Nr. 32 vom 2. 6.
188 Friedrich Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig 1906, 3. Aufl. Leipzig 1912.
189 Karl Jaspers, Die geistige Situation der Zeit, Berlin 1931.
190 Siehe auch des Verfassers Arbeit „Zur Neubelebung des Fichteschen Erziehungsgedankens", Hamburg 1918.
191 Ernst Krieck, Philosophie der Erziehung, Jena 1922, S. 14.
192 Ernst Krieck, Grundriß der Erziehungswissenschaft, Leipzig 1927, S. 10.
193 Krieck, Philosophie, S. 15.
194 Ferdinand Fried, Das Ende des Kapitalismus, Jena 1931, S. 27.
195 Ebenda. S. 46.
196 Medicus-Ausgabe, Band V, S. 492.
197 Krieck, Philosophie, S. 19.
198 Fichte, 7. Rede an die deutsche Nation. Medicus-Ausgabe, Bd. V, S. 471.
199 Krieck, Philosophie, S. 45 f.
200 Krieck, Grundriß, S. 20.
201 Krieck, Philosophie, S. 17 f.
202 Krieck, Grundriß, S. 28.
203 Krieck, Philosophie, S. 83.
204 Vergl. hierzu Wilhelm Stapel, Volksbürgerliche Erziehung, 1. Aufl. Jena 1917. 3. Aufl. Hamburg 1927.
205 Der Verfasser denkt dabei an manche bescheidene Erfahrung, die er in den Jahren 1921—25 an der Siedlungsschule Langenhorn machen konnte. Diese Siedlung war eine Art Stadtrandsiedlung. Die Nähe der Natur, der Garten, der allen Kindern mit seinen Lebensäußerungen bekannt war, beeinflußte den Unterricht stark. Von der Siedlung aus könnte die heute vom städtischen Leben beherrschte Schule starke Impulse empfangen.
206 Krieck, Grundriß, S. 3 f.
207 Johannes Gläser, Vom Kinde aus. 1919, S. 23.
208 2. Rede an die deutsche Nation. Medicus-Ausgabe Band V, S. 393.

Namenverzeichnis.

Adams, Kurt, 10.
Ahlborn, Knud, 45, 109.
Ahlers, Henry, 113.
Ballerstaedt, Richard, 61, 62, 112.
Barbizon, Georges, 46.
Bäumer, Gertrud, 10.
Bernfeld, Siegfried, 46.
Blinckmann, Theodor, 32, 107, 108, 109, 112, 113.
Blüher, Hans, 41, 42, 43, 109, 110.
Boek, Arnold, 114.
Borstel, Fritz von, 5, 8, 10, 24, 30.
Burchardt, Frida, 36.
Busse-Wilson, Elisabeth, 46, 110.
Curio, Carl David, 107.
Dissel, 10.
Düwell, 8.
Ehlers, Johannes, 108.
Fichte, Johann Gottlieb, 3, 62, 92, 93, 98, 105, 114.
Fried, Ferdinand, 114.
Friedrichs, Fr., 20, 27, 30, 63, 64.
Frobenius, Else, 42, 44, 48, 109, 110.
Gebhardt, Julius, 68, 111, 113.
Gläser, Johannes, 20, 22, 23, 29, 30, 55, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 94, 98, 105, 109, 113, 114.
Goethe, Joh. Wolfg., 92, 93, 98, 103.
Götze, Carl, 5, 10, 15, 16, 20, 32, 36, 37, 70.
Graf, Alfred, 113.
Gurlitt, Ludwig, 41, 42.
Halben, Johannes, 13, 60.
Hein, Johannes, 107.
Herbert, Johann Friedrich, 93.
Herder, Johann Gottfried, 92, 93.
Herding, J. F., 108, 113.
Herrle, Theodor, 48, 109.
Herzer, Albert, 89.
Heyden, Franz, 108.
Humboldt, Wilhelm von, 93.
Jäger, Georg, 37.
Jaspers, Karl, 114.
Jensen, Adolf, 32, 33, 74, 113.
Jöde, Fritz, 6, 10, 11, 12, 37, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 110.
Kant, Immanuel, 93.
Karsen, Fritz, 111, 113, 114.
Köster, Hermann Leo, 5, 8, 9, 10, 32, 33
Krause, Emil, 36.
Krieck, Ernst, 92, 93, 100, 101, 103, 104, 114.
Krieger, Otto, 36.
Krohn, August, 111.
Kurtzweil, Hermann, 108, 109.
Lamszus, Wilhelm, 10, 52, 56, 74, 113.
Langbehn, Julius, 108.
Lehmann, Otto, 108.
Leibniz, Gottfried Wilhelm, 77.
Lichtwark, Alfred, 14, 15, 16, 108.
Lietz, Hermann, 44.
Loewenberg, Jakob, 10.
Lottig, William, 5, 6, 10, 11, 12, 16, 20, 21, 22, 27, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 55, 56, 58, 84, 108, 112.
Lütgens, Charlotte, 110.
Maas, Johannes, 18.
Mahraun, 32.
Messer, August, 38, 109, 110, 111, 113.
Meyer, Matthias, 33, 72, 73, 113.
Natorp, Paul, 109, 110.
Neuendorff, Edmund, 110.
Niebank, Georg, 23.
Ostwald, Wilhelm, 46.
Passarge, Siegfried, 10.
Pauli, Gustav, 108.
Paulsen, Friedrich, 41, 42, 91, 114.
Paulsen, Wilhelm, 5, 10, 29, 57, 63, 64, 65, 66, 81, 86, 94, 107, 112, 113.
Pestalozzi, Joh. Heinr., 39, 61, 78, 93.
Peterich, Eckert, 110.
Pralle, Heinrich, 19.
Rée, Anton, 13, 60.
Reese, Wilhelm, 20, 36, 55.
Rembrand, 14.
Röhl, Adolf, 49, 54, 111, 114.
Roß, Rudolf, 32, 107.
Rousseau, Jean-Jaques, 39, 104.
Scheel, Johann Jakob, 32.
Schiller, Friedrich, 22, 98.
Schlünz, Friedrich, 5, 10, 37, 110.
Schmidt, Otto-Ernst, 15, 16, 69, 108.
Schüler, Gustav, 111.
Schumann, Heinrich, 10.
Sibelist, Arthur, 19.
Sombart, Werner, 73.
Spitteler, Carl, 73.
Spranger, Eduard, 63, 112.
Stapel, Wilhelm, 114.
Stehmann, 80.
Stern, William, 10.
Stoll, Hermann, 19, 107, 108, 109, 112.
Stuhlmann, 70, 113.
Tepp, Max, 6, 9, 10, 37, 52, 53, 54, 55, 111.
Tews, Johannes, 61, 112.
Thormann, Albert, 113.
Trott zu Solz, von, 47.
Umlauf, Karl, 10, 32, 107, 108, 113.
Wagner, Eduard, 113.
Wilker, Karl, 48, 110.
Wolgast, Heinrich, 5, 10, 14, 15, 16, 20, 28, 29, 57, 83.
Wiencken, Herbert, 113.
Wyneken, Gustav, 41, 44, 45, 46, 67, 85, 110.
Zeidler, Kurt, 111.
Ziegler, Theobald, 62.

Schriften von Theo Gläß

Das neue deutsche Gaststättengesetz

1930 24 Seiten 0.45 RM.

Neben dem vollständigen Text des Gesetzes bringt die Schrift kritische Anmerkungen und eine grundsätzliche Einführung in den ganzen Fragenkomplex. Ferner sind die Verhandlungen im Ausschuß und Reichstag im Auszug wiedergegeben.

Die gegenwärtige Stellung der deutschen Jugend zur Alkoholfrage

1929 23 Seiten 0.40 RM.

Auf Grund umfangreicher eigener Erhebungen des Verfassers bei den Jugendbünden ist ein ziemlich lückenloses Bild der Stellung unserer Jugend zu Alkohol und Alkoholsitten gegeben.

Jugendbewegung und Alkoholfrage

1929 35 Seiten 0.80 RM.

Der Verfasser, der früher führend in der Jugendbewegung gestanden hat, gibt einen sowohl historisch wie informatorisch abgerundeten Bericht. Ein wertvoller Beitrag zur Geschichte der Jugendbewegung.

Zahlen zur Alkoholfrage

Teil I: Volkswirtschaftliche Zahlen

1932 16 Seiten 0.20 RM.

Teil II: Wirkungen des Alkoholismus in Zahlen

1931 16 Seiten 0.20 RM.

Diese beiden jährlich in neuen Auflagen erscheinenden Hefte werden stets durch das neueste Material ergänzt. Eine unentbehrliche Sammlung von Statistiken für den Sozialhygieniker und den Freund der alkoholgegnerischen Bewegung.

Zur Neubelebung des Fichteschen Erziehungsgedanken

1918 48 Seiten 0.30 RM.

Die Schrift knüpft an die Erziehungsgedanken in Fichte's „Reden an die deutsche Nation" an und erwägt die Möglichkeiten einer Verwirklichung dieser Ideen durch die heutige deutsche Jugend.

Neuland-Verlag G. m. b. H., Berlin W 8, Kronenstraße 8/9

Buchdruckerei Ernst Grosse, Göttingen, Barfüßerstraße 7.