

Zeitschrift: Neue Wege : Beiträge zu Religion und Sozialismus
Herausgeber: Vereinigung Freundinnen und Freunde der Neuen Wege
Band: 4 (1910)
Heft: 9

Artikel: Die Erziehungsreform und Ludwig Gurlitt : Teil I und II
Autor: Barth, A.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-132272>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Erziehungsreform und Ludwig Gurlitt.

I.

Man hat das ausgehende 18. Jahrhundert das pädagogische Zeitalter genannt. Mit Recht: selten wohl haben Erziehungsfragen so sehr die ersten Geister der Zeit beschäftigt. Man denke neben den bekannten Namen, die in jeder Erziehungsgeschichte einen Ehrenplatz einnehmen, daran, wie ein Kant, ein Hegel, ein Schleiermacher neben ihrer sonstigen Geistesarbeit den Studenten Vorlesungen über Erziehungslehre hielten, man denke an „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ und die „pädagogische Provinz“ der „Wanderjahre“, an Lessings „Erziehung des Menschengeschlechts“, an manche seiner Literaturbriefe, die sich mit den Erziehungsfragen seiner Zeit befassen, an Jean Paul und viele andere.

Auch heute leben wir in einem pädagogischen Zeitalter. Eine solche Masse von Schriften über Erziehung hat wohl das 18. Jahrhundert nicht hervorgebracht wie unsere Zeit, es sind aber anderseits damals mehr als heute die führenden Geister gewesen, die zum Worte kamen. Unser demokratisches Zeitalter hat auch die Tätigkeit der Feder demokratisiert. Eins aber ist sicher: Den Erziehungsfragen kommt heute wieder ein sehr großes Interesse entgegen. Ein Buch, das hier neue Anregungen und Gedanken verspricht, findet sicher seine Leser. So ist es nicht auffallend, daß die angekündigte „Erziehungslehre“ Ludwig Gurlitts*), der als „Schulreformer“ und „Moderner“ bereits einen Namen hatte, von vielen mit größter Spannung erwartet wurde. Wer ihn aus frühern Schriften kannte, hoffte zum mindesten auf eine etwas reifere Zusammenfassung seiner Ideen, andere mögen eine Art Erziehungsevangelium nach der Art von Rousseaus „Emile“ erwartet haben. Nun ist das Buch seit mehreren Monaten erschienen und hat einerseits Freude, anderseits Enttäuschung bereitet.

Da ich nicht zu den Leuten gehöre, die mit dem Buche eine neue Epoche in der Geschichte der Erziehung datieren, will ich nicht in erster Linie von dieser neuen Erziehungslehre sprechen, sondern den schwierigen Versuch wagen, auf kurzem Raum das viel genannte und meist wenig gekannte Problem zu skizzieren, das durch den Namen „Erziehungs- und Schulreform“ gekennzeichnet wird. Gurlitts Buch mag dann in diesem Zusammenhang seine Stellung finden.

Wer in dieser Bewegung nur ein Reklamegeschrei politischer Streber oder eine Standes- und Gehaltsfrage der Schulmeister sehen will, der mag hiefür seine Anhaltspunkte haben und wird nicht leicht eines Bessern zu belehren sein. Aber ich glaube, er verwechselt üble Symptome, die jeder Bewegung mit Zukunftsaussichten ankleben, mit

*) Ludwig Gurlitt, Erziehungslehre. — Verlag von Wiegandt & Grieben (G. R. Sarasin), Berlin.

der Sache selbst. Ganz selbstverständlich hängen sich an die Bewegung Leute, die entweder ein Geschäft, oder sich selber auf billige Weise einen Namen machen wollen. Und ebenso natürlich sucht jede berechnete und unberechnete Kritik an bestehenden Schulverhältnissen sich unter diesem großen Schilde zu bergen. Es will oft scheinen, daß der der größte Schulreformer sei, der den Mund am vollsten nimmt mit abschprechenden Worten über alle bisher geleistete Arbeit. Kritik muß natürlich sein, scharfe und klare Kritik, aber wenn die Schulreform nicht etwas positives, aufbauendes in sich hat und nicht eine Höherentwicklung von vorhandenen Ansätzen bildet, dann hat sie wenig Aussicht auf Erfolg. Vor allem liegen die Dinge nicht so, daß die Menschheit bis heute von Erziehung rein gar nichts verstanden hätte und nun erst lernen müßte, was denn eigentlich eine richtige Erziehung sei. So mag sich vielleicht in manchem Kopfe die Lage spiegeln, der bei dem Worte „modern“ auf alle Fälle von einem Begeisterungstaumel erfaßt wird, und dem das Alte stets von vornherein das Schlechte ist. Es wäre in Erziehungsfragen geradezu ein Wunder, wenn absolut Neues zu Tage treten sollte, denn die Probleme: Väter und Söhne, Autorität und Freiheit, inneres Wachstum und Möglichkeit der äußern Einwirkung sind zweifellos so alt, als die Menschheit selber und mußten von denkenden Vätern und Erziehern wieder und wieder entweder rein praktisch für die eigenen Bedürfnisse oder mehr theoretisch für einen größern Kreis gelöst werden. So hat es zweifellos vor uns schon sehr viele Erziehungsreformen gegeben, auch wenn sie nicht mit Schriften und Büchern sondern mit weniger lauten Mitteln durchgeführt wurden. Also: Erziehungsreform ist nicht etwas, was das 20. Jahrhundert wegen seiner besondern Aufgeklärtheit erfunden hätte, sondern eine fortlaufende Erscheinung in der Menschengeschichte.

Zwei geschichtliche Gesetzmäßigkeiten sind es, die eine solche Reform immer wieder gebieterisch notwendig machen: einmal die Tatsache, daß die Menschengeschichte nicht stehen bleibt — ob sie sich verbessert oder verschlechtert, braucht hier nicht untersucht zu werden, das ist Glaubenssache. Sicher ist, daß sich unsere gesellschaftliche Struktur, unsere materielle und geistige Kultur im weitesten Sinne fortwährend verändert. Erziehungsfragen aber sind Kulturfragen und können darum von solchen Änderungen nicht unberührt bleiben. Andererseits aber — und das ist der zweite entscheidende Punkt — hinterlassen gerade Zeiten einer intensiven geistigen Kultur, die Ausgangsepochen großer geistiger Bewegungen, gewisse Kristallisationsprodukte, die die Tendenz immer größerer Erstarrung in sich tragen und die sich dann den Veränderungen der Zeit als das Feste, Heilige oder auch Selbstverständliche und Alleinvernünftige entgegenstemmen. Man denke nur an Kirchenbildungen, an Rechtsanschauungen, die in bestimmten Staatsformen ihren Ausdruck finden, oder auf unserm Gebiete an eine Unterrichtsmethode wie die auf Herbart und damit auf das „pädagogische Zeitalter“ zurückgehende,

an Schul„ideale“ wie das neuhumanistische. Diese Kristallisationen sind ursprünglich Produkte der lebensvollsten Zeiten, Niederschläge des persönlichsten Lebens tiefgründiger Menschen. Sie haben den ersten Zeiten, die auf ihre Entstehung folgten, gewiß die besten Dienste geleistet, aber allmählich wich das persönliche wie das Kulturleben der fortschreitenden Zeit mehr und mehr aus ihnen, sie wurden als heilig verehrt und als Zwang empfunden. Man mußte sie mit der Zunge loben, wenn man es auf einem bestimmten Gebiete zu etwas bringen wollte. Man empfand den Widerspruch zwischen dem wirklichen Leben im weitesten Sinne und der geheiligten Form immer schärfer, bis diese Spannung die alte Schale zersprengte. Nicht vergebens ist auch heute der Kampfruf in erster Linie „Schule und Leben.“ Ausdrücke wie „Schulwissen“ und „Schulmoral“ erinnern daran, daß um die Schule Zäune errichtet worden sind, die dem flutenden Leben oft den Zutritt verwehren.

Wir stehen nun vor der nicht leichten Frage: „Welche Rechtstitel hat denn nun gerade unsere Zeit auf eine Reform der Erziehung und des Unterrichts? Oder mit andern Worten: Welche wertvollen Kulturströmungen, welche geistigen Gemeinwerte aller denkenden Menschen von heute fluten durch unser Leben, aber noch nicht oder noch nicht in vollem Maße durch unsere Erziehung und Schule? Wo ist das neue Leben, wo sind die Hindernisse? Um sich die Fragen an einem konkreten Beispiel zu stellen, denke man nur etwa an die Mädchenerziehung und ihre Probleme. Daß in unserer Zeit solche Spannungen zahlreich und intensiv vorhanden sind, das bedarf wohl keines Beweises. Aber sobald wir fragen: Welches sind denn die neuen Lebenswerte, welches sind die Haupthindernisse, so werden wir kaum zwei Menschen finden, welche die gleiche Antwort geben. Der eine wird für alle Uebel den staatlich monopolisierten Massenbetrieb verantwortlich machen, der andere den altsprachlichen Unterrichtsgang unserer Gebildeten, ein dritter den Unterrichtsschematismus der Herbart-Billerschen Schule u. s. w. Auch über das neue Leben, das eindringen soll, wird theoretisch nicht leicht eine Einigung erzielt werden: Der Kaufmann wird das fixe Rechnen als Lebensaufgabe der Schule betonen, der Techniker gewisse physikalische und chemische Kenntnisse, die er bei seinen Arbeitern oder auch bei seinen staatlichen Vorgesetzten vermißt, ein überzeugter Freigeist wird die sogenannte naturwissenschaftliche Weltanschauung in unsern Schulen vermissen u. s. w. Es wird nicht leicht sein, in jedem Falle Privat- oder Standes- und Berufswünsche von allgemeinen und wertvollen Kulturströmungen zu unterscheiden. Und auch unter diesen sind es nur einzelne, die eine dauernde Umgestaltung der menschlichen Gesellschaftsstruktur oder des menschlichen Innenlebens bewirken (die französische Revolution; die Gesetzmäßigkeit des Naturverlaufes), andere haben mehr den Charakter von Wellenbewegungen, die in regelmäßigen Abständen hin- und herfluten (Rationalismus und Romantik; Ge-

schichtsüberschätzung und =Unterschätzung), wieder andere erweisen sich in kurzer Zeit als bloße Modeerscheinungen (ich erinnere aus der Vergangenheit an die Griechenbegeisterung der 20er Jahre des 19. Jahrhunderts). Das sind nicht prinzipiell verschiedene Erscheinungen, wohl aber Abstufungen der Bedeutung und dem Werte nach, den sie für die Kultur haben.

Es kann sich darum für die Zeit, in der wir stehen, nur um einen Versuch handeln, die Hauptlinien unserer Kulturentwicklung, die auf die Schule eindringen zu zeigen, eben wie sie mir erscheinen. Ohne Kritik und Wertschätzung wird das nicht möglich sein. Ich lege aber darauf weniger Gewicht, meine Absicht ist vielmehr, den Sinn, die Notwendigkeit und Bedeutung der heutigen Schulreformbewegung zu erweisen, etwas mehr Klarheit zu schaffen über eine Sache, die in aller Munde ist, unter der aber ganz verschiedenes verstanden wird. Die Lösung wird nicht auf dem Papier geschehen, sondern in der treuen Arbeit aller, die mithelfen wollen.

II.

Mit Recht mag hier an die Spitze gestellt werden die ganze Strukturveränderung unserer westeuropäischen Gesellschaft, die seit hundert Jahren im Gange, aber noch nicht zu ihrem Abschluß gekommen ist. Für uns kommt namentlich in Betracht, daß eine stets wachsende Zahl von Menschen Anteil verlangt an den höhern geistigen Kulturgütern, heute vor allem auch ein großer Teil der industriellen Arbeiterschaft. Diesem Streben steht wie ein Dogma der Satz gegenüber, daß die Bildung stets aristokratisch gewesen sei, daß zu allen Zeiten hunderte von Händen arbeiten mußten, um einem Kopf die Freiheit zum Denken und Forschen zu schaffen. Dieser Zug unserer Zeit bringt mit Notwendigkeit eine gewisse Ausgleichungs- und Nivelierungstendenz in die Fragen der Bildung und Schule. Wir kennen die Forderung, daß womöglich alle Schüler acht Jahre lang durch dieselbe Schule gehen sollen, um dann je nach Bedürfnis in Berufsschulen einzutreten. Wenn man Berg und Tal ausgleichen will, so kann man entweder die Berge abtragen oder die Täler ausfüllen. Eine regelmäßig in der Geschichte wiederkehrende bildungsfeindliche Strömung — man denke an die Täufer der Reformationszeit — verlangt stets das erste der Bildung ihrer Zeit gegenüber. Ebenso ist für unsere Zeit die Gefahr der Verflachung der geistigen Kultur nicht gering und gar viele fürchten sie. Aber auch das zweite ist möglich und doch wohl schon im Werke. Und wenn dabei da oder dort etwas abgetragen wird, vor allem ein gewisser Bildungsdünkel bestimmter Kreise, so ist der Schaden noch nicht so groß. Es scheint mir gerade die heutige Aufgabe gebildeter Kreise zu sein, dadurch, daß sie etwas von ihrem Ueberfluß abgeben, zu zeigen, was ihre Bildung wert ist und wodurch sie sich über eine bloße Schlagwort- und Phrasenbildung erhebt. Dann bleibt es nicht bei einem

Herabziehen und Ausgleichen der Bildung und für die Erziehung nicht bei der Forderung „jedes Kind durch die gleiche Schablone“, sondern es kommt zu einem Aufsteigen einer breiteren und urwüchsigeren geistigen Aristokratie als die bisherige sein konnte.

Nur Nebenerscheinungen der sozialen Umgestaltung und hoffentlich Provisorien sind die vielen, heute gewiß notwendigen Fürsorgeaufgaben, die der Schule aufgebürdet werden. Die Schule ist da nur Stellvertreterin des durch manche Umstände — ich nenne nur fabrikmäßige Frauenarbeit — dazu unfähig gewordenen Hauses. Das Wesentliche ist der demokratische Zug auch gegenüber den Bildungsgütern. Der Zug ist vorhanden und wird sich seine Formen schaffen.

Ein zweiter Einschlag, der sich bei der Schulreformbewegung als treibende Kraft geltend macht, sind die naturwissenschaftlichen und technischen Errungenschaften des 19. Jahrhunderts. Ich denke dabei weniger an das, was gelegentlich mit dem hohen Namen einer „naturwissenschaftlichen Weltanschauung“ auftritt; in Beziehung auf die Grenzen unserer exakt-wissenschaftlichen Erkenntnis ist in neuester Zeit eine entschiedene Wendung zu größerer Bescheidenheit und Zurückhaltung bemerkbar. Aber unser aller Denken ist insofern von der Naturwissenschaft beeinflusst, daß wir alle in ganz anderm Maße als frühere Generationen mit einem unverbrüchlich gesetzmäßigen Naturverlauf rechnen, daß der großen Mehrzahl die Errungenschaften der Technik als das eigentlich Große unserer Zeit erscheinen, und schließlich daß der Entwicklungsgedanke, der vom Gebiete der Naturwissenschaften aus seinen Siegeszug auch durch die historischen Wissenschaften angetreten hat, heute doch alles Denken, nicht nur der Gebildeten, durchdringt. Von hier aus wird Stoff und Methode unseres öffentlichen Unterrichtes vielfach kritisiert: zu viel Vergangenheit, zu wenig Gegenwart, zu viel Spekulation, zu wenig Empirie. Ein Religionsunterricht z. B., der bis zur obersten Stufe — nicht bloß in märchenhafter Darstellung auf der Unterstufe — mit Durchbrechungen der Naturgesetze, wie mit etwas Alltäglichem, wenigstens für vergangene Zeiten rechnet, wird als Anachronismus empfunden. Der absolute Wert irgend eines Unterrichtsstoffes für alle Zeiten, also etwa des Lateinischen als Übungsfach für logisches Denken, wird mit kritischen Augen betrachtet. Auch im Unterricht wird dem Werden der Dinge, dem Entstehenlassen mit Hilfe des Schülers mehr Gewicht beigelegt, als der Uebermittlung fertiger Wissensstoffe. Entwicklung, induktive Methode, sind auch hier die Forderungen. Von dieser Seite her tritt namentlich der Chemiker Ostwald in die Schulreformbewegung ein. Es ist dies zugleich der populärste Teil der Bewegung namentlich im freisinnigen Bürgertum und in Lehrerkreisen.

Wenn schon von diesem Punkte aus der Wert des alten Gymnasialunterrichtes nicht hoch eingeschätzt wird, so geht man von einer andern Seite noch schärfer dagegen vor. Diese Opposition nimmt

Stellung im Namen des Deutschtums als Rasse. Naturgemäß spielt sich diese Seite der Bewegung vor allem im Reiche ab. Dort ist das Jahr 1870 ein einschneidender Wendepunkt: eine starke und einige deutsche Nation, Gegenwartsziele, technischer Aufschwung, Besinnung und Pochen auf die eigenen Kräfte in politischer, künstlerischer und religiöser Beziehung, das sind die Farben in diesem Bilde. Langbehn, der Rembrandtdeutsche, ist in mancher Hinsicht der Prophet dieser Bewegung. Ihre Anhänger rekrutieren sich vielfach aus gebildeten und aristokratischen Kreisen, denen die Erinnerung an den lateinischen und griechischen Pedantismus ihrer Schulzeit auf dem Gemüte lastet. Sie führen im ganzen die radikalste Sprache. Ich nenne nur Rudolf Pannwitz und eben Gurlitt. „Nicht junge Römer, junge Deutsche sollen erzogen werden.“ Latein und Griechisch untergraben nur die deutschen Rasseninstinkte. In diesem Sinn zählt auch der deutsche Kaiser zu den Schulreformern, er hat seiner Zeit mit seiner Rede auf der Dezemberkonferenz des Jahres 1890 lebhaften Beifall gefunden. Die Gleichstellung der lateinlosen Oberrealschulen mit den Gymnasien punkto Berechtigungen war der organisatorische Ausdruck dieser Forderungen, natürlich viel zu wenig für die Extremen.

Das alles sind Reformbestrebungen, die der ganzen Erziehung neue Ziele, dem Unterricht neue Stoffe und oft der äußern Gestaltung der beiden neue Formen geben möchten. Es sind darum ihre Forderungen in die Zeitungen und Ratsäle gedrungen und so auch zu Leuten, die der Schule fern stehen. Viel weniger aber ist das der Fall bei den Versuchen, die innere Gestaltung der Erziehung und des Unterrichtes, die Mittel und Wege, um im einzelnen zum Ziele zu gelangen, einer Revision zu unterziehen. Obwohl sie für Außenstehende mit weniger Geräusch auftreten, sind sie zweifellos tief einschneidender Natur für die Nächstbeteiligten, das Kind und den Lehrer. Auch sie haben ihren Hintergrund in den Zeitverhältnissen. Wie bei allen geistigen Strömungen einer Zeit ist der einzelne nicht etwa reiner Typus der einen oder andern Art, sondern man kann nur sagen, daß bei dem einen Vertreter mehr die eine, bei einem andern mehr eine andere Seite vorherrscht, aber in jedem sind doch schließlich die verschiedenen Linien mannigfach verschlungen und verbunden, mehr oder weniger betont.

Vor allem hat uns eine tiefere und umfassendere Beobachtung der Kindesnatur in neue Bahnen gewiesen. Für die ältere Schulpsychologie, die auf Herbart zurückging, war das Kind eben doch in erster Linie ein Wesen, das auf Grund von Anschauungen Begriffe bildet und diese Begriffe auf sein sittliches Verhalten anwendet. Aller Unterricht sollte schonungslos diesen Gang durchmachen. Ganze Lehrergenerationen sind in dieser theoretischen Anschauung groß geworden, wenn auch ihre Praxis oft besser als die Theorie war. Von der kolossalen Macht dieser Anschauungsweise geben am besten die pädagogischen Literaturerzeugnisse Kunde. Mit einem Bienenfleiß ohne

gleichen ist der ganze Unterrichtsbetrieb zu unzähligen Malen nach diesem Schema bearbeitet worden. Wer ein systematisches Lehrbuch der Pädagogik zur Hand nimmt, wird in neun von zehn Fällen auf diese Anschauungen oder doch auf den Rahmen stoßen, in dem sie sich zu bewegen pflegen. *Extra ecclesiam nulla salus**) heißt es in der katholischen Kirche, außerhalb des durch die Formalstufen bezeichneten Ganges gibt es keinen psychologischen Unterricht, tönt es immer wieder von seiten jener Pädagogenschule.

Schon vor anderthalb Jahrhunderten hat Rousseau den Versuch unternommen, das Kind gerade so zu nehmen wie es ist, und nicht bloß als halbfertigen Erwachsenen oder als Einrichterungsorganismus. Man hat ihm gewiß mit Recht manche künstliche Konstruktion vorgeworfen. Aber seine Grundanschauungen haben als ein revolutionärer Sauerteig vertiefend fortgewirkt und konnten auch durch die Festlegungen Rousseau'scher Gedanken in Erziehungssystemen nie ganz erstickt werden. So manches, was heute als das Neueste auf den Markt gebracht wird, ist nichts als Weiterwirken Rousseaus.

Eine genauere Kinderforschung — ich verstehe darunter durchaus nicht nur das, was sich heute als experimentelle Psychologie in den Vordergrund stellt — hat in vielen Punkten zu Rousseau zurückgeführt, oft freilich auch über ihn hinaus. Man fragt wieder, was das Kind denn in Wirklichkeit für Anschauungen, Interessen und Wünsche habe, an die die Schule anknüpfen könnte, man ist sich darüber klar geworden, daß ihm seine geistige Nahrung nicht stets mit derselben Sauce serviert werden dürfe, daß die Bereicherung seines Lebensinhaltes durchaus nicht immer auf dem Wege des klaren Begreifens fortschreitet. Man erkennt die Gefahr unserer Massenerziehung, daß intelligente wie schwache Kinder dadurch vergewaltigt werden. Und schließlich das Wichtigste: man betont in der heutigen Psychologie mit ganz neuem Nachdruck, daß der Mensch und damit auch das Kind nicht nur Eindrücke erhalte, sondern daß diese Eindrücke alle dazu dienen müssen, um einen Ausdruck, eine Reaktion von seiner Seite hervorzurufen, einfach weil beides innerlich zusammengehört.

Namentlich in Amerika wird theoretisch wie praktisch wieder ein Hauptgewicht auf die aktive, tätige Seite im Menschen gegenüber der mehr passiven, bloß Kenntnisse und Gemütseregungen in sich aufnehmenden Seite gelegt. Der amerikanische Psychologe James wäre hier in erster Linie zu nennen. Aus diesen Erkenntnissen heraus ertönt der Ruf „Arbeitschule“; ihre praktischen Möglichkeiten freilich werden erst an einzelnen Orten z. B. in München ausprobiert und der Begriff leidet noch unter den größten Unklarheiten, als ob man etwa durch Handfertigkeitsunterricht allen andern Unterricht ersetzen könnte, womöglich bis hinauf zur Universität. Das ist natürlich nicht die Meinung praktischer Vertreter dieser Idee, sondern von

*) Außerhalb der Kirche gibt es kein Seelenheil.

Leuten so gedeutet, auf die schon das Wort „Arbeit“ heraufschend wirkt wie etwa auf die Zeitgenossen der französischen Revolution „Freiheit“ und „Gleichheit“. Darum ist aber die Sache nicht weniger wertvoll, wenn man sie faßt als körperliche und geistige Aktivität der Schüler um jeden Preis, auch um den, daß der Wissensstoff zweifellos wesentlich eingeschränkt werden muß. Dahin gehören auch die Versuche, bis auf die obersten Schulstufen gelegentlich im Freien zu unterrichten, also an der Stelle, wo die Gegenstände im Leben wirklich vorkommen und sich bearbeiten lassen. Diese Versuche mögen zunächst recht unvollkommen und spielerisch ausfallen, namentlich in unsern Massenbetrieben, aber der Erfolg ist schließlich doch nur Sache der Übung und Gewöhnung. Und wenn dabei der zweite Teil des „mens sana in corpore sano“*) wieder mehr zu seinem Rechte kommt, so ist der Gewinn um so größer. Denn hier die brauchbaren Formen zu finden, daß der Körper zu seinem Rechte komme, das ist namentlich ein Stück städtischer Schulreform. Das Wertvollste, was ein Schüler auf den Lebensweg mitnehmen kann, ist zweifellos eine gute Methode körperlich und geistig zu arbeiten, die Aufgaben des Lebens zu bewältigen. Das verstehe ich am letzten Ende unter den Worten „Arbeitschule“ und „Arbeitsprinzip“. Das Wort bedeutet heute noch eine Aufgabe, eine Richtung, nicht ein Schema, das ohne weiteres von jedem durchgeführt werden kann.

Ungezwungene Beobachtung der Kindernatur ist es auch, die zu der Forderung einer Neugestaltung des Anfangsunterrichts geführt hat. Ich nenne hier den Bremer Scharrelmann, der in vielem an Rousseau erinnert: nicht der Lehrer soll stets Ziel und Weg bestimmen, sondern der Schüler soll mindestens das Gefühl seiner aktiven Teilnahme daran haben. Alles, was die eigene Produktivität des Kindes fördert, soll ausgenützt und diese nicht etwa erstickt werden; daher: im Anfang spielende Tätigkeit des Kindes durch Zeichnen und Modellieren, Sprechenlassen, wie den Kindern die Hand und der Schnabel gewachsen sind, freie Aufsätze, wenn einmal das Bedürfnis schriftlichen Ausdruckes vorhanden ist, Zurückstellen von Lesen und Schreiben für die erste Zeit. Dafür viel Erzählen und Erzählenlassen. Das sind alles Dinge, die in Lehrerkreisen schon sehr bekannt sind und zum Teil ausgeübt werden, deren praktische Verwendung in der Massenschule unserer Städte aber oft noch sehr problematisch ist.

Ebenso schwer ist oft praktisch die uralte und ewig wahre Forderung aller vernünftigen Erzieher durchzuführen, daß die Disziplin weniger durch Kommando, Zwang und Strafe als durch Vertrauen zustande gebracht werden sollte. Die Sache scheint selbstverständlich, für Vertrauen sind fast alle Kinder zugänglich, aber gar manche Lehrer, die das Vertrauen auf Lehrerkonferenzen und in Zeitschriften stets im Munde und in der Feder führen, führen ebenso regelmäßig

*) Ein gesunder Geist in einem gesunden Leibe.

vor der Klasse den Stock in der Hand. Die Durchführung wird da stets an der Person des Lehrers hängen: was bei dem einen zur Freiheit führt, führt beim andern zur unfreiwilligen Anarchie. Da es gibt heute sogar einzelne Schulen — natürlich private — die bewusst die Anarchie, d. h. das Zurückweichen vor jedem Einfall und jeder Laune des Kindes zum Prinzip der Disziplin erheben. So Berthold Otto, der wohl durch seine Zeitschrift „Der Hauslehrer“ manchen Leuten bekannt sein dürfte, in seiner Schule zu Großlichterfelde. Ernsthafter sind die Versuche zu nehmen, die in Amerika gemacht werden, in Form einer „School-City“, die Schüler zur Selbstregierung zu erziehen (Förster, Schule und Charakter, S. 150—177). Wie gesagt: das persönliche Moment spielt da die größte Rolle. Die Organisation der Schule kann höchstens als Hemmnis in Betracht kommen, wenn sie durch jährlichen Klassenwechsel kein richtiges Vertrauen zwischen Schüler und Lehrer aufkommen läßt.

Mit der weniger einseitigen und schematischen Erfassung der Kinderart im allgemeinen geht Hand in Hand eine stärkere Betonung der Individualität des einzelnen Kindes, der Persönlichkeit des Lehrers und auch der Individualität des Unterrichtsstoffes. Gar viele konnten mit den groben Schemen „das Kind“, „das Ziel“, „der Stoff“, „die Methode“ einfach nichts mehr anfangen. Der praktische Wert dieser groben Begriffe etwa für den Seminarunterricht liegt ja auf der Hand, aber in der wirklichen Schule draußen gibt es Lesestücke, lyrische Gedichte, biblische Geschichten, geographische und naturkundliche Stoffe. Nicht überall ist das Ziel das Erheben zum Begriff, nicht überall der Weg zum Ziel die gepriesene „Methode“. An höhern Schulen, wo man von der wissenschaftlichen Arbeit her wußte, daß hier jedes Problem eigene Anforderungen an die Methode stelle, hat man diese Individualität — namentlich die des Stoffes und des Lehrers — stets betont, womit nicht gesagt sein soll, daß dort nicht oft auch armselige Schablonen regieren. An der Volksschule wurde stets mehr die andere Seite betont. Ein großer Teil des Unverständnisses, womit die Vertreter der beiden Schularten sich bis heute oft gegenüberstehen, kommt auf die Rechnung dieses oft überspannten Gegensatzes. Man redete direkt zweierlei Sprachen.

Heute aber dringt in fast alle Kreise wieder eine höhere Schätzung der persönlichen, nicht restlos in feste Verstandesformen faßbaren Werte ein. Die Eigenart der Menschen und Dinge genießt wieder eine größere Achtung. Ich möchte das fast einen romantischen Zug unserer Zeit nennen. In der Schule wächst wieder mehr und mehr das Verständnis: es geht nicht an, ein lyrisches Gedicht, einen Naturgegenstand und eine biblische Geschichte über den gleichen Leist zu schlagen. Nicht nur der Stoff, sondern auch die Aufgabe und der Weg sind andere und wahrscheinlich wird auch der Eindruck, der Erfolg, „die Apperzeption“ bei den verschiedenen Kindern eine andere sein. Dem einen Lehrer wird mehr der eine, dem andern der andere Stoff liegen, auch er

hat das Recht, mit seiner Eigenart im besondern zu wirken. Es handelt sich beim Unterrichten ja gar nicht nur um deutliche Begriffe und Vorstellungen, geschweige denn, daß diese allein das Handeln bestimmen könnten; das ist nur eine Seelentätigkeit, vor der mehr schwebende Gefühls- und Stimmungswerte, Geahntes und Halbbewußtes nicht bedeutungslos werden dürfen. Denn sie sind für unser Verhalten im Leben zum mindesten den klaren Begriffen gleichwertig.

Nach dieser Richtung liegt auch all' das, was unter dem Namen „Kunsterziehung“ zusammengefaßt wird. Der Name verleitet leicht zu billigem Spott, als ob nun aus jedem Kinde ein Künstler oder ein ästhetisierender Genußmensch werden sollte. Daran denkt natürlich kein vernünftiger Mensch. Sondern die ganze Bewegung geht aus auf eine Berücksichtigung und Ausbildung derjenigen Kräfte im Kinde, die bisher als zu wenig rational faßbar ganz dem Zufall überlassen wurden: Sinn für das dem Auge und Ohr Wohlgefällige, Sinn für das innerlich Wahre an Kulturerzeugnissen gegenüber dem bloß auf Effekt Gearbeiteten. Die ganze Bewegung geht weit über die Schule hinaus, ihre Segnungen erkennen wir am klarsten, wenn wir unsere heutigen Wohnhäuser mit denen aus der Zeit vor 15 und 20 Jahren vergleichen. Unsere Augen für das Echte sind schärfer geworden und das soll auch der jungen Generation zugute kommen: auch das Schulzimmer soll zum mindesten nicht den Geschmack verderben, das Zeichnen soll in erster Linie ein Sehenlernen und nicht eine Strichtechnik sein, auch die Kinder sollen ein Gedicht, das echte Stimmungswerte enthält, genießen und womöglich von bloßem Wortgeklingel unterscheiden lernen. Das ist Kunsterziehung, so viel ich davon verstehe und soweit es sich in kurzen Worten ausdrücken läßt. Die Ziele mögen praktisch noch für manchen Lehrer als zu hoch gesteckt erscheinen, wertlos sind sie ganz gewiß nicht.

Rehren wir nun zu unserer am Anfang gestellten Frage zurück, welche Strömungen unseres Lebens fördernd auf die Schule eindringen, und welche Kristallisationsprodukte der frühern Zeiten ihnen hindernd im Wege stehen, so werden wir sagen können: es sind die sozialen Umbildungen, die notwendigen Ergebnisse unseres naturwissenschaftlichen Denkens und speziell in Deutschland das nationale Selbstbewußtsein, die an den Pforten der Schule anklopfen, ferner ein tieferes und wahreres Verständnis des kindlichen Wesens und ein wachsender Sinn für die Eigenart der Menschen und Dinge gegenüber aller Schablone, die uns das Problem der Erziehung und Schule von neuem in seiner ganzen Größe und Schärfe stellen. Die Kristallisationsprodukte aber sind neben den einzelnen Schultraditionen — „wir sind bekannt als gute Schule“ — das an vielen Orten innerlich unwahr gewordene neuhumanistische Bildungsideal und die vielfach zur starren Form gewordene Herbart-Ziller'sche Unterrichtsmethode, und nicht zum mindesten die Lehrpläne, die dem Lehrer wenig oder keine Freiheit lassen.

A. Barth.

(Schluß folgt.)