



Wiener Stadtbibliothek

172887 A

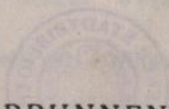
Kurt Kerlów-Löwenstein

A  
188-270

VORWORT

Das Kind als Träger  
der werdenden  
Gesellschaft

BIBLIOTHEK  
Josef Luitpold STERN



„JUNGBRUNNEN“

Verlagsbuchhandlung, Spiele und Lehrmittelvertrieb Gesellschaft m. b. H.  
Wien 13/1

Kurt Kellow-Löwenstein

A

172.887

Das Kind als Träger  
der  
MEINER  
n  
Gesellschaft

BIBLIOTHEK  
Josef Luitpold STERN

r. N. 245.983



Verlagsbuchhandlung Böhlau und Co. in Wien  
Wien 1911

## V O R W O R T

Die sozialistische Erziehung ist heute kein Zukunftstraum mehr. Die im Klassenbewußtsein organisierten Arbeiter machen sich nicht nur Gedanken um die Erziehung der Arbeiterkinder, sondern sie haben sie praktisch in die Hand genommen. Theoretiker des Sozialismus haben über den Rahmen programmatischer Forderungen hinaus die Notwendigkeit einer sozialistischen Erziehung dargelegt. Das kapitalistische Wirtschaftschaos und die bürgerliche Gesellschaft sind in ihrer Zersetzung so weit fortgeschritten, daß man die großen Tendenzen, unter denen sich das Werden der neuen Gesellschaft vollzieht, erkennen kann. Die nachfolgenden Ausführungen sollen diese Tendenzen aufzeigen und damit der Arbeiterklasse die Mittel an die Hand geben, um die geschichtliche Aufgabe, die sie auch auf erzieherischem Gebiet zu lösen hat, zielbewußt in Angriff zu nehmen. Die Schrift ist eine bewußte Tendenzschrift insofern, als sie die Arbeiterklasse auf den Weg ihrer geschichtlichen Aufgabe drängen will. Doch diese Tendenz entspricht der Überzeugung, daß der Kampf der Arbeiterklasse, so subjektiv seine Einzelheiten sein mögen, eine objektive Notwendigkeit ist. Trotz dieser Einstellung aber will die Schrift sich bewußt freihalten von jeder tendenziösen Färbung und Übertreibung, sie will aussprechen, was ist, und was daraus notwendig folgert. Man dient der Arbeiterklasse und dem Sozialismus nur gut, wenn man sich streng bemüht, objektiv zu erkennen. Der Sozialismus will eine neue Gesellschaftsordnung, aber er will sie nicht erträumen, sondern er will sie wirklich schaffen aus der Wirklichkeit von heute heraus. Der Träger des Kampfes um den Sozialismus ist geschichtlich die Arbeiterklasse. Die einzelnen Arbeiter aber werden in ihrem Denken, Fühlen und Handeln noch wesentlich bestimmt durch die Ideologie der bürgerlichen Gesellschaft und durch die Gewöhnung und Gesittung der Vergangenheit. So wird der Kampf um den Sozialismus nicht nur eine Frage des gesellschaftlichen Seins, sondern des gesellschaftlichen Bewußtseins. So weitet sich die wirtschaftliche und politische Aufgabe zu einer Erziehungsaufgabe. Die Köpfe müssen revolutioniert werden, damit sie aus Erkenntnis und Verantwortung heraus Wegbereiter für das werdende Geschlecht werden.

Dieser Erziehungsaufgabe soll die vorliegende Schrift dienen.

# V O R W O R T

## Inhaltsangabe.

|  | Seite |
|--|-------|
| Vorwort . . . . .  | 3     |
| I. Kindeswachstum ist werdende Gesellschaft . . . . .                | 5     |
| II. Demokratie in der Erziehung . . . . .                            | 28    |
| a) Allgemeines . . . . .   | 28    |
| b) Demokratie in den äußeren Einrichtungen der Erziehung . . . . .   | 33    |
| c) Demokratie in der inneren Ausgestaltung der Erziehung . . . . .   | 44    |
| III. Die Erziehung unter dem Gesichtspunkte der Produktion . . . . . | 59    |
| IV. Genossenschaftliche Erziehung . . . . .                          | 81    |
| V. Nationalismus und Internationalismus . . . . .                    | 86    |
| VI. Pazifismus . . . . .   | 94    |
| VII. Weltlichkeit der Erziehung . . . . .                            | 98    |

## I. Kindeswachstum ist werdende Gesellschaft.

Es hat eigentlich niemals einen ernstlichen Zweifel daran gegeben, daß Kinder erzogen werden müssen. Die Tatsache, daß Kinder wachsen, daß sie sich in Fertigkeiten vervollständigen und schließlich vollwertige Mitglieder der menschlichen Gesellschaft werden, hat schon früh die Menschen dazu veranlaßt, diesen Prozeß des Werdens ihrer Kinder bewußt zu beeinflussen. Eine Reihe von Regeln, von Gewöhnungen und Anordnungen gehören bis auf den heutigen Tag zu dem eisernen Bestand der Erziehungsmethoden von Haus, Schule und Öffentlichkeit.

Es würde sehr interessant sein, diese unbewußten Selbstverständlichkeiten in der Erziehung durch die Jahrhunderte hindurch zu verfolgen. Man würde auf diese Weise einen sehr lehrreichen Querschnitt durch die gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt gewinnen. In der Entwicklung zum Beispiel des Autoritätsgedankens in der Erziehung spiegelt sich mehr wider als nur eine Erziehungstheorie. Von dem Kinde der früheren Zeit, das in Gegenwart Erwachsener nicht ungefragt sprechen durfte, bis zu dem Kinde unserer modernen Zeit, dessen Plauderei gelegentlich so heilig gesprochen wird, daß die Erwachsenen vor ihr ihre eigenen Interessen zurückstellen müssen, ist ein langer Weg der Abtragung von Vorurteilen, der Unter- und Überordnung bis zur Einordnung aller in ein Bewußtsein der gesellschaftlichen Gleichberechtigung der Menschen untereinander.

Diese geschichtlichen Rückblicke sind jedoch im allgemeinen außerordentlich erschwert, weil die gesellschaftliche Entwicklung weder gradlinig verläuft noch in ihren Stufen allumfassend ist. Wir haben uns manchmal bei der Betrachtung der gesellschaftlichen Entwicklung nach dem Begriff der naturwissenschaftlichen Entwicklung unterrichtet. Dieser naturwissenschaftliche Begriff, dessen Charakteristikum das rein mechanische Wechselverhältnis gesetzlicher Bestimmtheit von Ursache und Wirkung ist, würde nicht ausreichen, um geschichtliches Entstehen und Vergehen zu erklären. Durch geschichtliches Werden wird einerseits der Mensch bestimmt, andererseits aber ist das menschliche Wollen selbst stark in dem gesellschaftlichen Geschehen. Beide aber gehen nicht restlos auf in dem Rhythmus von Ursache und Wirkung. Da das strenge Schema von Wirkung und Ursache nicht ausreicht, so schleicht sich — meist ganz unbewußt — in diesen Rhythmus Zweck und Zielsetzung hinein, und aus dem einfachen Geschehen wird ein Aufstieg von niedrigeren zu höheren Formen. Ja, dieses

Bewußtsein der Entwicklung als eines Aufstieges des Menschengeschlechtes ist so stark, daß es zu der religiösen Gläubigkeit einer göttlichen Bestimmung oder der philosophischen Gläubigkeit eines ethisch-metaphysischen Systems gesteigert wurde. Gott garantiert für die Gläubigen die Entwicklung der Welt zu höheren Zielen. Gott gibt dem Menschen als seine ureigentlichste Aufgabe seinen Aufstieg von tierischer Begierde zu den geistig-sittlichen Formen des gotterfüllten Menschen — so sprechen die Gläubigen. Nicht das ewige Widerspiel von Umwandlung einer Energieform in die andere, nicht das Auflösen und Neuordnen von Verbindungen, nicht Leben und Sterben ist Sinn der Welt, sondern Aufstieg von den primitiven Lebensformen zu immer vollendeteren Gestaltungen, das ist der Sinn der Entwicklung des Menschengeschlechtes und der Welt überhaupt — so sprechen die Philosophen. Doch wir wollen uns nicht in den Wetteifer von Theologen und Philosophen mischen. Wir wollen keine Weltwesenheiten und Endziele prophezeien. Wir wollen vielmehr den geschichtlichen Prozeß aus seinen tatsächlichen Verhältnissen heraus auf uns wirken lassen. Dann erkennen wir, daß dem gesellschaftlichen Leben durch diese gradlinige Entwicklungskonstruktion nur Gewalt angetan wird. Nicht nur in seiner Gesamtheit ist der Mechanismus des Geschehens durch Zweck und Zielsetzung bestimmt, sondern die einzelnen Phasen des geschichtlichen Geschehens vollziehen sich in dem Rhythmus des Setzens, Entgegensetzens und des Auflörens dieses Kampfes. Der straffen Bindung des katholischen Menschen durch Lehre und Sitte setzt sich die Freiheit des Christenmenschen entgegen, und wo der freie Christenmensch siegt, da findet er sich wieder in der Bindung einer neuen Lehre und einer neu gebildeten Sitte.

Aber dieser Entwicklungsbegriff ist nicht allumfassend. In allen Zeitaltern stehen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nebeneinander. Der Begriff des modernen Menschen, so wenig genau und eindeutig er ist, hebt sich dennoch stark ab von dem des reaktionären Menschen. Nichtsdestoweniger gibt es keinen Reaktionär, in dessen Lebensformen nicht irgendwo das Moderne sich durchgesetzt hätte, und es gibt keinen modernen Menschen, in dem sich nicht Rückständigkeiten aus früheren Zeiten konserviert hätten. Der moderne und der reaktionäre Mensch sind in diesem Sinne nicht einmal Einzelmenschen, sondern sie sind nur typische Vertreter der Stände und Klassen. Daher ist es außerordentlich schwierig, gesellschaftliche Zustände zu begreifen und zu beschreiben. Dazu kommt noch, daß all diesem Begreifen und Beschreiben jene Beweiskraft fehlt, die den Ergebnissen der Naturwissenschaft Allgemeingültigkeit verleiht. Gewiß ist auch in der Erforschung der Natur viel theoretische Vorwegnahme, viel Konstruktion und Phantasie, doch jedes echte naturwissenschaftliche Ergebnis ist nachweisbar nach anerkannten Regeln als schlechthin notwendig darzustellen. Nicht so ist es mit dem Begreifen und Beschreiben gesellschaftlicher Tatbestände. Wir werden in dem folgenden Kapitel oft genug erst durch Gegenüberstellung den eigentlichen gesellschaftlichen Kern aus der



Menge seiner möglichen Deutungen herauschälen müssen. Vor allem aber gilt das für die gesellschaftlichen Tatbestände, die der Erziehung zugrunde gelegt werden sollen. Wir sind leider nicht in der glücklichen Lage, das Kind in der Isolierung einer natürlichen Ordnung zu sehen, in der alle Menschen einander gleich sind. „In der bürgerlichen Gesellschaft, wo alle Plätze bestimmt sind, wird ein jeder für den seinigen erzogen, die Erziehung nützt nur insoweit, als das Glück, die Gelegenheit übereinstimmt mit dem Beruf, den die Eltern für das Kind bestimmt haben.“

Dieser Ausspruch Rousseaus führt uns zu dem Problem, das wir gleich schlagwortartig mit den drei Begriffen bezeichnen wollen: Kind, gesellschaftliches Sein und gesellschaftliches Werden. Als einleitendes Beispiel diene ein Fall, dessen Wirklichkeit verbürgt ist, der sich aber wahrscheinlich vielhundertmal ereignet hat und also typisch ist. Der Sohn eines mittleren Beamten ist nicht sehr begabt. Die Eltern, die selbst aus den „unteren“ Schichten des Volkes stammen, haben den Wunsch, daß ihr Kind einmal zu den geistigen Oberschichten der Gesellschaft gehören möge. Dazu aber muß es die höhere Schule besuchen und akademische Examina machen. Mit viel Mühe und Not wird der Junge durch die höhere Schule hindurchgepreßt. Dem schwachbegabten Knaben bleibt wenig Zeit für frohes Kinderspiel, selbst die Ferien sind mit qualvollen Wiederholungen ausgefüllt, doch die Abschlußprüfung wird mit einiger Verspätung erreicht. Jetzt soll die akademische Freiheit beginnen, da bricht der Weltkrieg aus. An Stelle des Schulzwanges tritt der militärische Drill. — Zwei Jahrzehnte Ausbildung sind vergebens gewesen, denn eine Granate hat dem Leben dieses jungen Menschen ein Ende bereitet. Man braucht kein Anhänger einer Philosophie zu sein, die das Glück des Menschen als höchsten Lebensinhalt proklamiert, um die Tragik, die in diesem Beispiel liegt, nachzufühlen. Rousseau hätte in der scharfen Kritik der Tyrannei der Erwachsenen in der Erziehung kein besseres Beispiel finden können. Der wachsende Mensch als Sklave gesellschaftlicher Vorurteile seiner Eltern und Erzieher, kann es eine größere Tyrannei geben? Gegenüber dieser „gesellschaftlichen“ Tyrannei hat J. J. Rousseau mit dem ganzen Pathos seiner Natur das Eigenrecht des Kindes gefordert. Wir erziehen das Kind, als ob es nur ein kleiner und unvollkommener Erwachsener sei, wir mißbrauchen die Jahre seines jugendlichen Wachstums zur Vorbereitung für die künftige Stellung in Beruf und Gesellschaft. Dabei wissen wir weder, ob das Kind sich wirklich für diesen Beruf eignet, noch ob es sich in der ihm zugedachten gesellschaftlichen Stellung glücklich fühlen wird, ja wir wissen nicht einmal, ob es überhaupt jemals zu einem Beruf oder einer Stellung kommt, vielleicht befreit es der Tod schon frühzeitig von den Qualen, die wir ihm durch unsere Erziehung beibringen. Anstatt das Kind sein Eigenleben führen zu lassen, anstatt es glücklich werden zu lassen in dem freien Wachstum seiner Glieder, seines Verstandes und seines Gemüts, verkrüppeln wir es und rauben ihm durch unsere Willkür, unsere Engherzigkeit und unser Vorurteil seine Zufriedenheit.

Rousseaus „Emil“ ist die Einleitung zu dem Kampf um das Eigenrecht des Kindes geworden, der schließlich mit Ellen Keys „Jahrhundert des Kindes“ endigte. Aber dieser Kampf ist ein rein ideologischer geblieben. Er hat viele begeisterte Schriften ausgelöst, aber wenig gesellschaftliche Wirkung gehabt. Die blendende Einseitigkeit, die begeisterte Sprache haben gewiß das Problem des Kindes in den Mittelpunkt des theoretischen Interesses gestellt, insofern ist auch eine Wirkung auf das gesellschaftliche Bewußtsein ausgeübt worden. Aber gesellschaftliches Bewußtsein ist nicht identisch mit den Glanzleistungen einer geistigen Oberschicht, sondern das gesellschaftliche Bewußtsein ist mit der ganzen Schwere des gesellschaftlichen Seins belastet. Solange die Gesellschaft sich nach Klassen gliedert und es innerhalb der herrschenden Klassen noch zahlreiche Abstufungen gibt, solange wird unter den Menschen immer wieder der gesellschaftliche Zwang stark genug sein, um wider alle Kindesnatur und wider alle bessere Einsicht die Kinder in die Zwangsjacke der gesellschaftlichen Forderung hineinzuzwingen. Alle moralische Entrüstung über Eitelkeit, Grausamkeit oder Unverstand der Eltern wird nur wenig gegenüber dieser ehernen Tatsache ausmachen. Dafür nur ein charakteristisches Beispiel. In Deutschland besteht noch heute die Dreiteilung des Schulwesens: die Volksschule für die breiten Massen der Arbeiterschaft, die Mittelschule für die Kinder derjenigen Arbeiter, die etwas geworden sind oder aus ihren Kindern etwas machen möchten, für die Werkmeister, mittleren Beamten und selbständigen Gewerbetreibenden, und die höhere Schule für die Kinder der oberen Schichten. Programmäßig haben wir Sozialdemokraten längst die Abschaffung dieser dreigeteilten Klassenschule gefordert und einen einheitlichen Aufbau des gesamten Schulwesens vom Kindergarten bis zur Universität propagiert. Nichtsdestoweniger aber müssen wir immer wieder die Beobachtung machen, daß Arbeitereltern, die vom Sozialismus durchdrungen sind, und langjährige Vorkämpfer des Klassenkampfes sind, ihre Kinder in die Mittelschule schicken. Wo immer wir den Versuch gemacht haben, die Mittelschulen abzubauen, da sind wir auf den starken Widerstand unserer eigenen Parteigenossen gestoßen. Keine Überredungskunst konnte selbst revolutionäre Parteigenossen von ihrer Absicht abbringen, ihr Kind in die Mittelschule zu schicken. Man will doch, so wird dann gewöhnlich geantwortet, seinem Kind eine „bessere Bildung“ zukommen lassen, als man sie selbst gehabt hat, und man glaubt, daß bessere Bildung schon gewährleistet sei, wenn man das Kind in die Schule des Mittelstandes schickt. Alle guten Gründe haben zumeist nur die Wirkung, daß die Diskussion damit endet, „das mag alles schön und gut sein — aber“. Und in diesem „Aber“ liegt das ganze Schwergewicht der bestehenden öffentlichen Meinung. So stark wirken gesellschaftliche Vorurteile und ziehen selbst diejenigen Menschen zu sich herab, die sonst politisch und wirtschaftlich auf den Idealismus der werdenden Gesellschaft eingestellt sind. Jede Unterschätzung dieser Vorurteile wird uns immer zu Enttäuschungen führen und unseren Blick von dem eigentlichen Kampf, der dem gesellschaftlichen

Sein gilt, ablenken. Es ist das gesellschaftliche Sein aber, das das gesellschaftliche Bewußtsein bestimmt. Agitation und Aufklärung können höchstens Pioniere schaffen und den Boden lockern für die Änderung des gesellschaftlichen Seins.

Diese Unterschätzung des gesellschaftlichen Seins ist auch die Ursache dafür, daß die Kirchenaustrittsbewegung und der Kampf um die weltliche Schule so wenig in die Breite gegangen sind. Es ist verhältnismäßig leicht, Material gegen die politische Entgleisung der Kirche vorzubringen. Es läßt sich leicht nachweisen, daß zahlreiche Behauptungen des Lehrgehalts der positiven Religionen naturwissenschaftlich unmöglich und geschichtlich unrichtig sind. Diese Aufklärungsarbeit macht viele religiös Gleichgültige, doch religiöse Gleichgültigkeit ist noch nicht neues Kulturbewußtsein. Vor allen Dingen löst es nicht jene gesellschaftlichen Bindungen, in denen sich die geschichtliche Macht der Kirche dokumentiert. Im Bewußtsein der bestehenden Gesellschaft ist Mangel an Religion gleichbedeutend mit Mangel an sittlicher Verantwortung, Mangel an Religionsunterricht gleichbedeutend mit Mangel an Erziehung zum sittlichen Menschen. Eine große Menge von realen Verbindungen lösen sich mit der Lösung von der Kirche und von dem Religionsunterricht. Die Taufe, die kirchliche Trauung, das kirchliche Begräbnis mit all ihren Verbindungen zu Verwandtschaft und Bekanntschaft stehen gegen den auf, der sich gegen die Kirche auflehnt. In der Schule wirkt der Schüler, der nicht am Religionsunterricht teilnimmt, als Ausnahme und hat gegen sich die Gewohnheit, die Lehrer, den Unterrichtsplan und den Unterrichtsstoff. Der Kampf wider die Kirche und wider den Religionsunterricht ist daher kein theoretischer Kampf um theoretische Lehren, sondern er ist ein gesellschaftlicher Kampf, der Kampf der neuen werdenden Gesellschaft gegen die absterbende Gesellschaft. Auf der einen Seite stehen die Pioniere mit dem Bewußtsein der neuen Zeit, auf der anderen Seite die ganze Zähigkeit und Trägheit der gesellschaftlichen Massen. Diese Umstände sind der Grund dafür, daß so viele revolutionäre Erziehungsschriften der letzten Jahrzehnte nur Literatur geblieben sind, daß selbst ganz radikale Reformversuche nach kurzer Zeit wiederum in die Banalität der gesicherten Alltäglichkeit hineingezogen worden sind.

So mancher Kämpfer ist an diesen Tatsachen zur Verzweiflung gekommen und hat müde den Kampf voreilig aufgegeben, voreilig deswegen, weil doch trotz der Schwerfälligkeit des gesellschaftlichen Seins sich mitten in ihm eine neue Gesellschaft vorbereitet. Alte Einrichtungen werden zu eng, alte Gewohnheiten werden zu Ungereimtheiten und führen in ihrer Beharrung zu Ungerechtigkeiten und Tragödien.

So bildet sich ein neues gesellschaftliches Bewußtsein, nicht aus einer Konstruktion, sondern aus den inneren Triebkräften und Nöten des gesellschaftlichen Seins selbst. Eine öffentliche Meinung entsteht, gegen die man sich nicht mehr verschließen kann. Treitschke konnte noch die Theorie

„von der mangelnden Gesittungsfähigkeit der unteren Klassen und die Notwendigkeit, einen ungebildeten Arbeiterstand zu erhalten, wenn die Bildung der oberen Klassen nicht unmöglich werden sollte“, vertreten und damit bis in die neueste Zeit hinein die Ansichten und die Wünsche der führenden Bourgeoisie aussprechen. Heute würde keine gesellschaftliche Schicht es wagen, in der Öffentlichkeit derartige Ansichten zu vertreten. So ist es heute schon im gesellschaftlichen Bewußtsein unerträglich, daß das begabte Arbeiterkind nicht die höhere Schule, nicht die Universität besuchen kann. Schon jetzt ist das Gewissen der gesellschaftlichen Öffentlichkeit so stark geworden, daß es keiner wagen kann, zu behaupten, daß es richtig und notwendig sei, daß begabten Arbeiterkindern der Aufstieg zur geistigen Höhe versagt wird. Nicht etwa, daß tatsächlich schon alle geneigt wären, die Mittel bereitzustellen, die Wege zu öffnen, um allen die gleichen Entwicklungsbedingungen zu geben. Das gewiß nicht, aber keiner wagt es mehr zu verneinen, daß es geschehen sollte. Der Klassenegoismus der Herrschenden begnügt sich mit dem tatsächlichen Widerstand, während der ideologische Widerstand bereits abgebaut ist.

Das öffentliche Bewußtsein hat bedeutende Fortschritte auf diesem Gebiet gemacht. Überall werden wir diesen Anfängen des veränderten Gesellschaftsbewußtseins nachspüren müssen, um von hier aus theoretische Unterlagen für die Wirklichkeit der Erziehung zu gewinnen. Wir bezeichnen als Erziehung das Wachstum im gesellschaftlichen Bewußtsein. Die ganze Zwiespältigkeit zwischen individueller Erziehung und gesellschaftlicher Erziehung erscheint uns als eine leere Spielerei. Erziehung ist immer nur dort, wo Gemeinschaft ist. Das Individuum im Gegensatz zur Gemeinschaft ist eine Abstraktion, ja es ist mehr, es ist die Verallgemeinerung eines Vorurteils. Man kann wohl im Widerspruch zu einer bestimmten Gemeinschaft stehen, man kann in stärkstem Kampfe zu vorherrschenden Gesellschaftsformen stehen, nichtsdestoweniger aber ist man immer in Gemeinschaft und bildet fortlaufend neue Gesellschaftsformen. Das Kind hat innerhalb der Gesellschaft eine besondere Stellung. Das Kind von heute ist der erwachsene Mensch von morgen. Das war **nicht** der Fehler, gegen den sich Rousseaus Anklage richtete, daß man das Kind überhaupt für etwas und für die Gesellschaft erzog. Der Rousseau, der nicht nur den „Emil“, sondern auch den „sozialen Kontrakt“ geschrieben hat, hatte ein viel zu starkes Bewußtsein von der gesellschaftlichen Bindung des Menschen, als daß er die Anarchie des einzelnen hätte propagieren wollen. Aber Erziehung des Kindes zur Gesellschaft von gestern und heute, Bindung des Kindes an die erstarrten oder erstarrenden Formen einer gegebenen Gesellschaft, das führt zu den tragischen Konflikten, die in unserem modernen Erziehungswesen so zahlreich sind. **Vom Standpunkt der Erziehung gesehen ist die Gesellschaft, für die wir das Kind erziehen, nicht etwas Gegebenes, sondern etwas Aufgegebenes, keine Anpassung und Reproduktion, sondern Neugestaltung und Schöpfung.**

Von diesem Gesichtspunkt aus ist auch die Erziehungsbewegung, die vom Kinde aus ihre Maßnahmen zu treffen und ihre Regeln und Grundsätze zu finden sucht, zu beurteilen. Bedeutet sie — und gelegentlich ist sie so verstanden worden — daß das Kind von Natur aus gut sei, man daher nur die Widerstände seiner Entwicklung zu beseitigen habe, um das Ziel der Erziehung zu erfüllen, so ist sie sicher irreführend. Kinder sind wie Erwachsene von Natur aus weder gut noch böse, sie sind erblich begabt und belastet, werden von ihrer sächlichen wie persönlichen Umgebung beeinflußt und bestimmt, werden zu Leistungen angeregt und stärken ihre Kräfte, werden aber ebenso entmutigt und erschlaffen früher und leichter, als sie es unter anderen Umständen tun würden. Kinder müssen wie Erwachsene sich einordnen lernen und gelegentlich sich sogar unterordnen lernen.

So wichtig der Grundsatz der natürlichen Strafe, den Rousseau aufstellte, als Regel für den Erzieher ist, so unzulänglich ist er, wenn man ihn mit grundsätzlicher Konsequenz durchführen wollte. Man kann schon das Kind zuviel essen lassen, damit es sich den Magen verderbe, um es an dem Schaden, den es sich damit zufügt, an dem Schmerz, den es ertragen muß, zur besseren Selbstzucht heranreifen zu lassen. Aber auf diesem Gebiet geht die natürliche Strafe nicht grenzenlos weiter. Es gibt giftige Stoffe, die ernstlich das Leben des Kindes gefährden, es gibt schwächliche Kinder, für die eine Überlastung Lebensgefahr bedeuten kann. Jeder wird zugeben, daß der wissende Erwachsene hier nicht die Wirkung der natürlichen Strafe abwarten kann, sondern durch Belehrung und gegebenenfalls durch zwangsweise Abwehr die mangelnde Einsicht des Kindes ersetzen muß.

Wir führen dieses Beispiel nicht an, um damit die Regel, durch natürliche Strafen zu erziehen, ganz und gar als falsch abzutun, es gibt weite Gebiete, wo natürliche Strafen nicht nur möglich sind, sondern auch die wirksamste Erziehung ausüben. Ein Lehrer hat in einer Schulklasse die Kinder nach eigenem Willen zeichnen lassen. Er war sogar so weit gegangen, daß er bei Erläuterungen wie bei der Kritik der gefertigten Zeichnungen es den Kindern freistellte, ob sie zuhören wollten oder nicht. In den ersten Stunden ging es oft genug lärmend zu; manche Kinder schwatzten laut, sangen, sprangen herum. Doch nach einigen Wochen war dieses Stadium des Lärmens überwunden. Es kam nur noch gelegentlich vor, daß Kinder ihre Zeit unnütz verbrachten und daß der Lehrer, wenn er Erläuterungen und Hilfe gab, nur zu wenig sprach. Die guten Zeichnungen wurden auf Wunsch der Schüler an die Wand geheftet und die Auswahl durch die Schüler selbst getroffen. Da habe ich es selbst erlebt, daß Zeichnungen mit Gelächter oder Zeichen des Unwillens abgelehnt wurden und der kleine Zeichner oder die kleine Zeichnerin sich beschämt zurückzogen, um das nächste Mal etwas Besseres zu leisten. Bei anderen Zeichnungen

erhob sich eine lebhaftige Diskussion und bei einigen wurde unverhohlene Freude und Beifall zum Ausdruck gebracht und ihnen Ehrenplätze an der Wand eingeräumt. Dieser ganze Vorgang aber vollzog sich unter solcher reger Beteiligung und in solchen Formen taktvoller Gesittung, daß zweifelsohne hier „vom Kinde aus“ eine Erziehung zur Selbständigkeit und Verantwortung geleistet wurde, wie wir sie mit den herkömmlichen Mitteln der Disziplinierung nicht erreichen.

Ein anderes Beispiel aus eigener Erfahrung: Ich bekam als junger Mensch den Auftrag, in einer Tertia einer Privatschule den französischen Unterricht zu übernehmen. Die Privatschulen sind nicht gerade die Sammelstätten wohlzogener Kinder. Im Gegenteil, oftmals findet man hier schwachbegabte und solche, die sich durch mangelhafte Selbstzucht in den öffentlichen Schulen unmöglich gemacht haben. Die Klasse, die ich zu übernehmen hatte, war als besonders „rüde“ bekannt. Der Leiter der Schule gab mir deshalb den Rat, besonders streng in der Zucht zu sein, und hielt es für notwendig, mich erst persönlich der Klasse vorzustellen. Wir betraten den Raum, ein furchtbares Geschrei erhob sich, der Leiter konnte nicht zu Worte kommen, je lauter er sprach, desto schlimmer tobte die Klasse. Drohungen und Ohrfeigen führten nicht zum Ziel. Der Leiter hielt sein Eingreifen für aussichtslos und übergab mir die Klasse mit den resignierten Worten: „Sehen Sie zu, was Sie damit anfangen können.“ Ich setzte mich ganz gelassen ans Katheder, das Lärmen nahm seinen Fortgang, Papierkugeln flogen in großer Anzahl auf mich zu, und jeder Volltreffer wurde ausgelassen belacht. Ich verhielt mich vollkommen schweigsam, ernst und betrübt. Nach fünf Minuten schien etwas Ruhe zu kommen. Ich versuchte den Unterricht zu beginnen, aber das Werfen und Toben setzte von neuem ein. Ich habe viele Jahre später im schulpolitischen Kampf vor einer wenigstens tausendköpfigen Lehrerschaft aller Kategorien in Berlin im Lehrervereinshaus sprechen sollen, die Versammlung war — genau wie die Klasse — von hemmungsloser Ungezogenheit beherrscht, und doch waren es dort nicht Knaben in den Rüpeljahren, sondern Lehrer und Lehrerinnen, die sonst Wert auf Wohlerzogenheit und Bildung legen. Auch hier geschah es, daß jedesmal, wenn ich meinen Vortrag beginnen wollte, der ganze Saal von ohrenbetäubendem Lärm erfüllt wurde. Hier mußte ich vor dem Terror und der Ungezügeltheit Erwachsener weichen, doch damals, in meiner Klasse, da ging es mir anders. Nach etwa zehn Minuten war alles Lärmen verstummt und die fragenden Blicke der Schüler waren auf mich gerichtet. Das Lärmen hatte sich selbst ad absurdum geführt. Ich schlug den Schülern vor, daß diejenigen, die nicht an dem Unterricht teilzunehmen wünschten, die Klasse verlassen möchten, und ich erklärte mich bereit, falls es eine größere Anzahl wäre, mit der Minderheit einen anderen Raum aufzusuchen. Niemand meldete sich, nur einige riefen etwas ungeduldig, ich solle doch anfangen. Ich schlug der Klasse vor, sich die Sache noch einmal zu überlegen und einen Ausschuß zu wählen, der in Zukunft die Verantwortung für die

Ruhe und den gedeihlichen Fortgang der Arbeit übernehme. Dann verließ ich den Raum, damit die Schüler unter sich den Ausschuß bilden könnten. Nach kurzer Zeit erschien ein Vertrauensmann, um mich in Freundlichkeit in die Klasse zurückzuholen. Ich habe die Geduldprobe niemals bereut. Von jetzt ab herrschte Disziplin sowohl in der äußeren Ordnung als in der Erfüllung der sachlichen Aufgaben. Auch hier lag eine Leistung „vom Kinde aus“ vor, auch hier bedurfte es keiner herkömmlichen Zuchtmittel.

Ich führe noch eine dritte Erfahrung an, von der der berühmte Pädagoge Arnold, der Leiter eines englischen College, einmal in einem Buche erzählt hat. Als er die Leitung des College übernahm, bemerkte er zu seinem Entsetzen, daß die Schülerlüge zu einer ständigen Gewohnheit geworden war. Die mit allem Raffinement durchgeführten Untersuchungen führten nur dazu, daß die Schüler ihr Lügensystem noch raffinierter gestalteten, ein „edler Wettbewerb“, der übrigens im Leben oft genug seine Analogie findet. Arnold erzählt, daß die harten Strafen, die für gefaßte Lügner im College verhängt wurden, nur dazu geführt hätten, in den Schülern einen Ehrbegriff großzuziehen, der dahin ging, daß man zur Rettung eines Mitschülers oder seiner selbst das Belügen des Lehrers nicht nur für erlaubt, sondern für eine Ehrenpflicht hielt. Viele werden bei „scharfen“ Lehrern die gleichen Erfahrungen gemacht haben. Arnold brach radikal mit der Tradition des College. „Ein einfaches Mittel genügt,“ — so schreibt er — „um die Lügenpest zu beseitigen. Ich glaubte den Schülern alles, was sie mir sagten, und erweckte in ihnen das Gefühl, daß es mir unmöglich erschiene, daß ein junger Gentleman mein Vertrauen durch eine Unwahrheit mißbrauchen könnte.“ Das Mittel schlug ein: nach kurzer Zeit gab es kein Lügen mehr am College, und die Schüler selbst sorgten dafür, daß die Gewohnheitslügner, diejenigen, die gern übertrieben, die Schwächlinge, die sich der Verantwortung entziehen wollten, daß sie alle der Wahrheit die Ehre gaben.

Diese Beispiele sollen aus der Erfahrung nur erhärten, daß der Gedanke „vom Kinde aus“ stark werbende Kraft besitzt. Jede Gemeinschaft bildet zu ihrer Selbsterhaltung Schranken gegen zügellose Triebhaftigkeit, jede arbeitende Gemeinschaft trägt in sich eine große Fülle von Anregung und Anreiz zur Kräfteentfaltung und zur zweckdienlichen Einstellung. Jede Gemeinschaft schafft Impulse der Begeisterung, der Einordnung und der Aufopferung. Im kapitalistischen Zeitalter des Strebens nach Profit werden diese Kräfte der Gemeinschaft allzusehr übersehen. In den Zeiten, in denen die Menschen nach Rang und Ordnung abgestuft werden und alles eingestellt ist auf Unterordnung und Gehorchen auf der einen Seite, auf Überordnen und Befehlen auf der anderen Seite, gerät das Solidaritätsbewußtsein und die Verantwortlichkeit in Vergessenheit. Soweit also in der Erziehung vom Kinde aus diese verschütteten Quellen der Gemeinschaft wieder geöffnet werden sollen, ist diese Bewegung restlos anzuerkennen. Soweit sie sich aber in Anbetung des Individualismus verliert,

soweit sie Übermenschentum und Selbstgefälligkeit oder Sichgehenlassen und schwächliche Ergebenheit in die eigene Natur zur Folge hat, ist sie abwegig. Die Reformpädagogik der letzten Jahrzehnte zeigt gelegentlich derartige Auswüchse.

Die gegenwärtige Gesellschaft ist sicherlich mannigfaltiger als die Gesellschaft früherer Zeiten. Unser Arbeitsprozeß ist nicht nur komplizierter geworden, sondern auch nach der technischen Seite feinsinniger oder, um ein Bild aus der organischen Natur zu bringen, artikulierter. Es ist daher natürlich, daß auch die Menschen in ihren Gesellschaftsformen wie auch im Einzelbewußtsein artikulierter geworden sind. Jene Geschlossenheit der Persönlichkeit der früheren Zeit war imponierend durch ihre Stärke und genügte in ihrer Einseitigkeit den Bedürfnissen der damaligen Zeit. Die Menschen im Zeitalter des Hans Sachs wirken noch heute stark auf uns ein, in unserer Zeit der Zerrissenheit und der Umwertung durch ihr kraftvolles Selbstbewußtsein, durch die Sicherheit ihres Urteils und durch die Einfachheit ihrer Sitten vielleicht mehr denn je. Dennoch sind sie unzeitgemäß geworden. Sie können höchstens in dem, was ungeschichtlich an ihnen ist, auf uns wirken, sie können Aufgabe für uns werden, aus unserer Welt mannigfaltiger Zwiespältigkeit zu unserer Einheit und zu unserer Kraft zu kommen. Die Geschichte ist niemals nachzuahmen, aber sie gibt Impulse und Ideen, die in dem stürmischen Werden wie Feuerschiffe auf hoher See wirken. Man muß sie jedoch kritisch sehen, sonst können sie zu einem Konservativismus führen, der hemmend und reaktionär wirkt und gerade das Gegenteil von dem bewirkt, was Geschichte für uns bedeutsam macht.

Inmitten der Zerrissenheit unserer Bildungsbestrebungen, inmitten all der mannigfaltigen Versuche, auf dem Gebiet der höheren Schule den Bedürfnissen der Zeit gerecht zu werden, hat man oftmals das Gefühl der Unsicherheit bekommen. Die Anhäufung der verschiedenen Unterrichtsfächer in den realgymnasialen Anstalten hat etwas Basarartiges bekommen und wirkt sich häufig genug insofern als bildungsfeindlich aus, als Bildung ja Konzentration bedeutet. Im Gegensatz dazu wirkt das Gymnasium durch die Konzentration auf den griechisch-römischen Kulturkreis in der bewußten Beschränkung auf sprachlich-geschichtliche Ausbildung als ein Ideal. Man kann auch ohneweiters zugeben, daß das humanistische Gymnasium die jungen Menschen in eine feste Schule zur Wissenschaftlichkeit genommen hat. Es wäre aber völlig verkehrt, aus diesen Gedankengängen heraus das humanistische Gymnasium zu propagieren, wie es mancher tut, der an diesem Gymnasium die Lehrjahre seiner Persönlichkeit erlebt hat. Der griechisch-römische Bildungskreis und der humanistische Idealismus bilden nicht mehr das Fundament für unsere moderne Kultur. Die sprachliche Kultur der früheren Zeit ist längst in den Hintergrund getreten gegenüber dem naturwissenschaftlich-mathematischen Bewußtsein unserer Zeit. Die geschichtliche Ideologie des



Humanismus wirkt zwar imponierend durch ihre Schlichtheit und Einfachheit und ihr begeistertes Pathos, aber die humanistische Einstellung ist lächerlich unbedeutsam gegenüber der soziologischen, die wir für unsere Zeit brauchen. Die Probleme unserer ökonomischen und kulturellen Entwicklung sind nach Mannigfaltigkeit, nach Struktur und nach Bedeutsamkeit so grundverschieden von dem humanistischen Kulturkreis, daß die humanistische Bildung nicht mehr formgebend für unser Kulturbewußtsein wirken kann. Darum mag das humanistische Gymnasium für die Klerikalen, für die Ausbildung der Geistlichkeit und für die Erhaltung der Standesvorurteile gewisser Kreise noch Bedeutung haben, für die Allgemeinheit unserer modernen Zeit wirkt es nur hemmend. Nichtsdestoweniger kann das humanistische Gymnasium für uns zur Aufgabe werden, um aus der Mannigfaltigkeit unserer Bedürfnisse und aus den auseinandergehenden und häufig entgegengesetzten Interessen unserer werdenden Zeit zu der Konzentriertheit, zu der Kraft und Formvollendung zu kommen, die unseren Bildungsbestrebungen und unserer Erziehung noch fehlen. Man soll in dieser Hinsicht nicht törichte Vergleiche anstellen, man soll nicht vergessen, daß die wirtschaftlichen Umwälzungen unserer Zeit weder die gesellschaftlichen Auswirkungen noch ihre Kulturfolgerungen gehabt haben. Wir sind noch im Anfang des Werdens unserer Gesellschaft und unserer Kultur. Wir werden noch viel Unzulänglichkeit, noch viel Zersetzung und noch viel Auswüchse überwinden müssen, um zu uns und zum Inhalt unserer werdenden Zeit zu kommen. Nicht der gewordene Mensch, nicht der gegenwärtige Mensch, sondern der werdende Mensch ist der Inhalt all unseres Bildungs- und Erziehungsstrebens.

Der werdende Mensch ist aber nicht da, es wäre utopisch, ihn konstruieren zu wollen. Jede derartige Konstruktion ist nur ein Abbild von uns, im günstigsten Falle eine ideale Gestaltung unseres Wünschens und Wollens, in den meisten Fällen aber ist dieser „werdende Mensch“ nur ein negatives Gebilde, ein Abstrahieren von all dem, was wir schon heute als störend, hemmend und widerspruchsvoll empfinden, — ein Luftmensch aus ideologischer Phantasie. Wir aber brauchen für die Erziehung solidere Unterlagen. Harte Wirklichkeit umgibt uns, in harter Wirklichkeit werden unsere Kinder kämpfen müssen, durch harte Wirklichkeit hindurch werden sie zu Charakteren heranwachsen müssen. In früherer Zeit mochte der Mensch in der Vorbereitung für das Jenseits die Durchsonnung seines kalten Daseins finden. Ein starkes Stück Jenseitsglaubens, Jenseitsläusung liegt noch in dem liberalen Idealismus, in den die Edelsten der Bourgeoisie sich hineinträumen. Dieser Idealismus des Sonntags ist zu blaß geworden, wir brauchen den Idealismus im Alltag. Denn der Idealismus, der in den Gefilden der Gerechtigkeit und der Glückseligkeit aller Menschen schwärmt, der aber die Wirklichkeit läßt wie sie ist, dieser Idealismus ist nur ein Betäubungsmittel und enthält keine Kraft. Wir

aber können nur einen Idealismus brauchen, der an die harten Dinge herangeht, der nicht vom Klassenkampf fortführt, sondern in diesem Kampfe durchdringt zur menschenbefreienden Tat. Darum werden wir die Grundsätze, die Regeln und die Ziele unserer Erziehung aus unserer Zeit selbst nehmen müssen.

Für die Beurteilung des einzelnen Kindes ist das Wissen von seiner Natur von größter Bedeutung. Die medizinische Wissenschaft weiß uns vieles über zweckmäßige Ernährung, Kleidung und körperliches Verhalten des Kindes zu erzählen, doch der Arzt weiß kein Rezept, durch das man gute Nahrung und Kleidung erwerben kann. Die Arbeitslosigkeit ist ein schlimmerer Feind des Kindes geworden als Unwissenheit und Unvernunft der Eltern es je gewesen sind. Wir haben dicke Bücher und eine Unmenge von Broschüren über die seelische Entwicklung des Kindes, und es steht sehr viel Lesenswertes und Wertvolles in diesen Büchern. Doch welches Buch verschafft dem Proletarietkind die seelische Ruhe und Sorglosigkeit, die es zu seinem Gedeihen auf Grund wissenschaftlicher Überzeugung dringend nötig hat? Wenn jemand lungenkrank geworden ist, so muß er gewiß in Einzelbehandlung genommen werden, doch wenn die Tuberkulose wütet, so wissen wir alle, daß die Behandlung des einzelnen nicht das Wesentliche ist, sondern daß es unendlich viel wertvoller ist, die Tuberkulosen herde fortzuschaffen, für gesunde Wohnungen und erträgliche Lebens- und Arbeitsbedingungen zu sorgen. Wir erkennen dann, wie unbedeutsam der einzelne Fall und wie ausschlaggebend die öffentliche Gesundheitspflege geworden ist.

Ähnlich geht es in unserer Zeit mit der Erziehung des Kindes oder der Kinder. Die Erziehungsnot ist viel allgemeiner geworden, viel zu stark, als daß sie in der Einzelerziehung ausgeglichen werden könnte. Die Erziehungsnot zeigt zwar unsere Erziehungsaufgabe am allerdeutlichsten, aber unsere Vorstellungen von Erziehung sind so stark mit überlieferten Vorurteilen und Gewohnheitswertungen durchsetzt, daß die neue Einstellung zur Erziehung schwer begriffen wird. Wir müssen erst einmal erkennen, wie wenig wir in den Werten, die wir unseren Kindern in Schule und Erziehung beigebracht haben, der Erziehungsaufgabe gerecht geworden sind. Unsere Kinder haben in der Schule gewiß lesen, rechnen und schreiben gelernt und vielerlei nützliches Wissen erworben. Dort, wo die Familienverhältnisse noch nicht durch die wirtschaftliche Not zerrüttet sind, werden die Kinder an Sauberkeit und gute Manieren auch heute noch gewöhnt. Doch das alles ist nur ein Angleichen und Anpassen an Lebensverhältnisse, in denen wir leben, an Zivilisationsbesitz, den wir haben und doch nicht mehr so recht zu schätzen wissen. Schon wir werden nicht mit unserer Zeit fertig, wie sollten es da unsere Kinder! Wir haben wenigstens aus unserer eigenen Kindheit noch Ideale, die wir zu Grabe tragen können, unsere Kinder aber wachsen ohne Ideale auf.

Ideale sind ihrem Wirklichkeitsgehalt nach Aufgaben, bedeuten Lebens- und Weltver-

besserung. Wir mögen unsere Kinder ohne Ideale wachsen lassen, die Aufgaben, die ihrer warten, die Aufgaben selbst werden damit nicht verschwinden, sie werden sich vielmehr unabweisbar vor unsere Kinder stellen. Unsere Kinder aber werden sich dann erst das geistige Rüstzeug und die sittliche Kraft erwerben müssen, die wir ihnen aus Nachlässigkeit, Trägheit oder Unwissenheit vorenthalten haben. Das Kind wächst nicht nur für sich und aus sich heraus, in dem Kinde wächst die Gesellschaft. Unsere Kinder sind die Gesellschaft von morgen und ihre Erziehung ist nichts anderes als Wachstum der Gesellschaft. Wir haben uns viel zuviel daran gewöhnt, die Kinder als unsere Kinder anzusehen. Auch in dieser Hinsicht vollzieht sich eine völlige Proletarisierung. Auch hier schwindet der Besitz und damit allmählich das Bewußtsein vom Besitz. In der Wirtschaft haben wir das längst erkannt, wir haben uns daran gewöhnt, daß wir mit Instrumenten arbeiten, die nicht unser Eigentum sind, daß wir Materialien bearbeiten, die nicht uns gehören, daß wir in Häusern wohnen, die uns nur mietweise überlassen sind, daß wir mit Wagen fahren, die überhaupt keinen persönlichen, sondern nur einen öffentlichen Besitzer haben.

Aber haben wir deswegen den Besitzanspruch aufgegeben? Der einzelne ist nicht mehr Besitzer, und es ist schon allgemeines Massenbewußtsein geworden, daß das auch nicht mehr so sein kann. Es können zwar sehr viele einen Hammer besitzen, doch nur wenige eine Fabrik. Aus der Natur der Sache folgt, daß nicht der einzelne mehr Besitzer von Maschinen sein kann, die Expropriation der vielen ist nicht Willkür, sondern geschichtliche Notwendigkeit, soviel Eigennutz und Gewalttat im einzelnen diesen Expropriationsprozeß förderte. Aber so sehr der einzelne losgelöst ist von dem Bewußtsein des Besitzes, so sehr hat sich das Bewußtsein von dem unpersönlichen Besitzer, dem öffentlichen Besitzer gefestigt. Allmählich wird es immer mehr zur festen Überzeugung, daß die Wirtschaft sich überhaupt nicht mehr als Besitztum des einzelnen regulieren läßt. Einzelbesitztum, früher so geheiligt, früher so selbstverständlich, fängt an, als Ungerechtigkeit, als Kulturschädigung erlebt zu werden. Der Kommunismus, früher ein schwärmerisches Traumgebilde, rückt wirtschaftlich in sichtbare Nähe. Die Sozialisierung marschiert im Bewußtsein der großen Massen, sie marschiert auch auf dem Gebiet der Erziehung. Die bürgerliche Gesellschaft will nichts von dieser Veränderung wissen, und wir sind alle noch ein Stück bürgerlicher Gesellschaft, und darum weisen wir auch häufig genug diesen Gedanken von uns. Dennoch aber marschiert auch die Sozialisierung der Erziehung. Nicht weil einige Idealisten das wünschen und dafür agitieren, nein, sie marschiert mitten in der bürgerlichen Gesellschaft, und aus der kleinen Schar von Agitatoren werden immer mehr Menschen werden, die das erkennen, es aufzeigen und gegen alle Hemmungen und Widerstände die Sozialisierung durchsetzen.

Diese Sozialisierung fing mit dem modernen Kinderelend an. Mit dem Aufhören der Sklaverei hörte das Besitzrecht an einzelnen Personen auf,

doch das Besitzrecht an Kindern war noch lange nicht damit beseitigt. Noch Jahrhunderte hindurch behauptete sich das alleinige Recht der Eltern an den Kindern. Die Kirche war es, die neben dem Recht der Eltern das Recht der Kirche an den Kindern forderte. Es ist eine Ironie der Geschichte, daß in unserer Zeit, da der Staat und die weltliche Gemeinschaft den Anspruch an dem Kinde erheben, die Kirche gerade umgekehrt mit aller Energie das Recht der Familie an dem Kinde propagiert. Auch in diesem Punkte zeigt sich die außerordentliche Elastizität der Kirche. Aber die Kirche wird nicht recht behalten, denn wider sie ist die geschichtliche Entwicklung. Vorläufig ist die Ideologie des Eigenbesitzes am Kinde noch stark, selbst in den proletarischen Familien. Die ganze natürliche Liebe der Mutter zu ihren Kindern hat sich mit all ihrer Stärke und Schwäche in dieses Besitzrecht hineingeflüchtet. „Es ist mein Kind“, so ruft die Mutter, wenn der Staat Gesundheitsmaßnahmen im Interesse der Allgemeinheit an dem Kinde vornehmen lassen will. Man kann zur Impffrage stehen wie man will. Es gibt gewiß auch Gründe gegen den Impfwang. Aber das muß wissenschaftlich ausgemacht werden. Nur das eine kann nicht sein, daß, wenn eine sozialhygienische Maßnahme sich als notwendig erweist, die einzelne Mutter auf ihr Besitzrecht am Kinde pochen und die gesamte Allgemeinheit gefährden kann. Wie oft haben mir Schulpflegerinnen erklärt, daß sie auf den schärfsten Widerstand bei der Mutter gestoßen sind, wenn sie in die Häuser der Proletarier kamen, um verlauste Kinder zur Entlausung zu führen. „Sie haben mir gar nichts zu sagen,“ so klang es selbst auf freundlichen Zuspruch zurück, „das sind meine Kinder und wenn die Schule mich zwingen will, so schicke ich die Kinder überhaupt nicht in die Schule“.

Wer die Geschichte des Schulzwanges in den einzelnen Ländern kennt, der weiß, wieviel Widerstand gegen die allgemeine Volksschule sich von großen Massen der Eltern erhob. Die allgemeine Volksschule ist nicht durch das Volk, sondern durch obrigkeitlichen Zwang durchgeführt worden. Der Widerstand gegen die öffentliche Schule ist nicht nur bei den arbeitenden Massen des Volkes gewesen, er wiederholt sich in raffinierterer Weise gerade in den letzten Jahren bei den Familien der begüterten Klassen. In Deutschland ist durch Reichsverfassung und Reichsschulgesetz die allgemeine vierjährige Grundschule festgelegt. Sehr viele begüterte Familien sehen in dieser Maßnahme einen Eingriff in ihre heiligsten Familienrechte. Sie wollen nicht, daß ihr Kind mit den schmutzigen Proletarierkindern zusammen erzogen werde, sie halten ihr Kind für begabter als das durchschnittliche Arbeiterkind, und sie wollen daher, daß ihr Kind besonders ausgebildet und unterrichtet wird. So suchen sie ihre Kinder dem gesetzlichen Zwang zu entziehen. Das Arbeiterkind der früheren Zeit wurde unter polizeilichen Mitteln in die Schule geholt, wenn die Eltern es im Hause zurückbehielten. Die begüterten Familien haben andere wirksamere Mittel; sie gehen zu den Ärzten und lassen sich Atteste ausstellen. Welcher

Hausarzt wäre nicht bereit zu bescheinigen, daß das Kind noch schwächlich ist, an Blutarmut und Nervosität leidet und aus gesundheitlichen Rücksichten am öffentlichen Unterricht nicht teilnehmen kann! So wird denn das Kind die Jahre hindurch von Privatlehrern vorbereitet, um dann, nachdem es so für die Aufnahmeprüfung an der höheren Schule gedrillt ist, in die standesgemäße Erziehungsumgebung hineingebracht zu werden. Bis zur Tyrannei steigert sich noch heute das Bewußtsein vom Besitzrecht an den Kindern. Wie erstaunt sind manchmal Eltern, wenn ihnen durch Organe der Jugendwohlfahrt klagemacht wird, daß sie ihre Kinder nicht mißhandeln und ausbeuten dürfen. „Es sind doch unsere Kinder, wir können doch mit ihnen machen, was wir wollen!“ Man könnte dieses Kapitel des Mißbrauchs des Rechtes am Kinde beliebig erweitern. Hier zeigt sich wiederum, wie sich im gesellschaftlichen Bewußtsein Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mischen. Tief sitzt noch im Familienbewußtsein die gesellschaftliche Stellung des Kindes aus den Zeiten des Patriarchalismus. Dennoch ist aber dieses Bewußtsein an allen Stellen durch die werdende Zeit durchlöchert worden. Die allgemeine Schulpflicht hat sich in den Kulturstaaten längst durchgesetzt, und sie bedeutet eine starke Expropriation der Eltern am Kind. Sechs lange Vormittage gehört das Kind nicht mehr der Familie, wird das Kind im öffentlichen Interesse erzogen und durch öffentliche Organe unterrichtet, ja darüber hinaus greift die Schule mit ihren Verpflichtungen und Aufgaben in die Familie ein und bestimmt die Lebensgewohnheiten der Familie. Dort, wo die Schule sich ihrer großen, neuen erzieherischen Aufgabe bewußt geworden ist, dort, wo sie nicht nur Unterrichtsanstalt, sondern Erziehungsgemeinschaft zu werden anfängt, dort löst sie das einzelne Kind noch weiter von der einzelnen Familie. Die Familienerziehung tritt fast völlig zurück und die Schule wandelt sich in die Gemeinstätte kindlichen und jugendlichen Lebens und Wachsens.

Wir wollen keinen Mißbrauch mit dem Namen Sozialisierung treiben. Das alles ist noch nicht Sozialisierung im strengen Sinne, ist nicht rationelle Gestaltung der Erziehung und Bildung rein nach den Bedürfnissen der Gemeinschaft. Wie in allem geschichtlichen Werden ist viel Schlacke auch an dem Edelmetall dieser Entwicklung. Politische Machtgelüste und Klasseninteressen wirken auch hier bestimmend ein, doch mit absoluter Sicherheit läßt sich die Tendenz erkennen: Stärker als alles reaktionäre Wollen wirkt das gesellschaftliche Bedürfnis. Es wirkt so stark, daß es erkannt, aufgezeigt und in das Bewußtsein der Massen gehoben werden kann. Unsere Aufgabe ist es nur, diesen Prozeß zu beschleunigen, das Bewußtwerden reifen zu lassen und es so stark zu machen, daß es zur bestimmenden Tat wird.

Die Entwicklung des gesellschaftlichen Bewußtseins fängt oftmals recht seltsam an. Im Anfang des 19. Jahrhunderts brach in London eine Pest aus, die in erster Linie das Proletarierviertel des östlichen

Londons ergriff, aber zum Schrecken der reichen Leute auch auf das Zentrum und den begüterten Westen übergriff. Man untersuchte und fand, daß die Pest von den armseligen Behausungen Ost-Londons ausgegangen war. Dort machten die Heimarbeiterinnen die Kleider und Wäsche für die reichen Damen des Westens und nähten die Keime ihrer eigenen Erkrankung in die Kleider hinein. So wurde die Ausbeutung die Wegbereiterin der Pest vom Osten nach dem Westen Londons. Das große Sterben hatte auch in den Kreisen der Reichen das Bewußtsein des Zusammenhanges mit dem Osten wachgerufen. Man hatte sich allzu lange unbekümmert um die Ausgebeuteten einem luxuriösen Leben hingegeben, man erlebte jetzt mit tragischer Gewalt, welchen Gefahrenherd die zügellose Ausbeutung großer Massen bedeutet. Die Pest wurde zum Ausgangspunkt öffentlicher sozialer Maßnahmen.

Ähnlich fing die erste Kinderfürsorge an. Die ersten Kindergärten waren Einrichtungen für Obdachlose, waren Bewahranstalten vor völliger Verwahrlosung. Doch mit der fortschreitenden Verödung der Familie entstanden allgemeine Maßnahmen, nicht nur für die Allerärmsten, sondern vor allen Dingen sogar für die Begüterten. Natürlich unterschieden sie sich wesentlich voneinander. Die Kindergärten der Begüterten hatten reichliche Ausstattung und gute Versorgung mit pädagogischen Kräften. So wurden sie leistungsfähiger als die Krippen und Bewahranstalten für die Armen, zugleich aber wurden sie die Propagandisten für das, was ein guter Kindergarten leisten kann. Der Mittelstand machte es den Begüterten nach, schuf seine Kindergärten, und mit der zunehmenden Macht der Arbeiterklasse wird der Kindergarten allgemeiner und zu einer öffentlichen Einrichtung. So werden erneut Jahre, die sonst der Familienerziehung vorbehalten waren, von der öffentlichen Erziehung aufgesogen. Der Kindergarten hat seinen Siegeszug begonnen und es wird der Tag nicht fern sein, wo er nicht nur zu einer gesellschaftlichen Einrichtung, sondern zu einer öffentlichen Zwangseinrichtung wird.

Schon früh begann die Einschränkung des schrankenlosen Verfügungsrechts über die Kinder. England ist das Land, das an erster Stelle den gewaltigen Aufstieg des industriellen Großbetriebes erlebte und mit ihm die furchtbaren Verheerungen an Gesundheit und Leben der Arbeiter. England ist aber zugleich das Land der ersten großen Arbeiterorganisationen gewesen, und es hat auch aus den Lebensbedürfnissen der Arbeiterschaft heraus die erste Kinderschutzgesetzgebung gehabt. Schon 1802 wurde die schrankenlose Ausbeutung der Lehrlinge durch die gesetzliche Beschränkung der Arbeitszeit der Fabriklehrlinge auf 12 Stunden täglich gehemmt, und wenige Jahre darauf, 1819, wurde in einem Schutzgesetz für Fabrikkinder das Mindestalter auf neun Jahre und eine zwölfstündige Arbeitszeit mit ein- bis anderthalbstündiger Mittagspause festgelegt. Das geschah in derselben Zeit, als die ersten Arbeiterverbände durch das Unter-

nehmertum und vor allen Dingen durch staatliche Gewalt bekämpft wurden.

Diese Ereignisse sind in zweifacher Hinsicht äußerst interessant. Sie zeigen, wie gesellschaftliche dringendste Bedürfnisse sich ihren Weg suchen trotz aller Widerstände. Diese Schutzgesetzgebung für Kinder und Lehrlinge ist ein für die damalige Zeit unerhörter Eingriff in das privatrechtliche Bewußtsein. Sie zeigen aber weiter, daß selbst zeitweilige Rückschläge in der Machtentwicklung der Arbeiter diesen geschichtlich notwendigen Weg nicht hemmen können. Vor noch kurzer Zeit, als es so schien, als ob die ganze europäische Welt von einer reaktionären Welle überschwemmt werden sollte, waren so manche zaghaft geworden und hielten es für eine Verkennung der Machtverhältnisse, wenn die Arbeiterklasse Erziehungs- und Kulturfragen in den Vordergrund drängen wollte. Die große Zurückhaltung, die besonders in der deutschen Sozialdemokratie diesen Fragen gegenüber in den letzten Jahren geübt worden ist, entspringt zum größten Teil aus dieser Verkennung heraus. Wären Erziehungsfragen nur Fragen innerer Ausgestaltung des wirtschaftlichen und politischen Gebäudes, dann hätten jene recht, doch die Entwicklung der Gesellschaft läßt sich nicht durch das Bild der Errichtung eines Gebäudes wiedergeben. Der Kampf um Wirtschaft und Politik geht auf- und abwärts, aber während dieses Kampfes entwickelt sich die Gesellschaft, schreitet vom kapitalistischen Aufstieg zur sozialistischen Umformung. Politische Herrschaftstellung und wirtschaftlicher Sieg sind nur sichtbare Höhepunkte, Niederlagen und Ohnmacht nur Atempausen in dem großen gesellschaftlichen Prozeß. In diesem Prozeß aber vollzieht sich die Umstellung nicht immer sichtbar, doch so gewiß und sicher, wie die moderne Entwicklung der Produktion sie fordert. Wir brauchen diese Entwicklung nur zu unserem Bundesgenossen zu machen und es kann dann nichts anderes mehr geben, als bewußte Förderung dieses Entwicklungsganges. Taktische Erwägungen können uns bestimmen, das eine oder das andere zurückzustellen oder in den Vordergrund zu schieben. Sie dürfen aber niemals die eine große Linie krümmen, die nicht wir ziehen, sondern die die gesellschaftliche Entwicklung zieht.

Heute sind wir ein großes Stück weiter als England um die Wende des 19. Jahrhunderts. Wir haben nicht nur allgemeine Schulpflicht, wir sind über die Jugendfürsorge für die Bedürftigsten zur allgemeinen gesetzlichen Jugendpflege fortgeschritten. Wer die gesellschaftliche Ächtung des unehelichen Kindes kennt, der wird es als eine gewaltige Umwälzung des öffentlichen Bewußtseins anerkennen müssen, wenn die deutsche Reichsverfassung den Grundsatz aufstellt, daß den unehelichen Kindern die gleichen Bedingungen für ihre leibliche, seelische und gesellschaftliche Entwicklung zu schaffen sind, wie den ehelichen Kindern. Natürlich hat sich das öffentliche Anrecht und die öffentliche Pflicht zur Erziehung noch nicht restlos durchgesetzt. Man kann sogar

sagen, daß in unseren Tagen die reaktionären Mächte noch einmal alles konzentrieren und mobil machen, was dieser Bewegung entgegensteht. Man proklamiert das Elternrecht am Kinde gegenüber dem Staatsrecht, man ködert die Eltern, indem man ihren atavistischen Gefühlen schmeichelt und es ist nicht zu leugnen, daß diese geschickte Taktik großen Augenblickserfolg hat. Die meisten Elternverbände, die zur Wahrnehmung ihrer Interessen in Schule und Erziehung gebildet worden sind, stehen unter kirchlichen und politisch-reaktionären Einflüssen. Noch einmal versucht die Vergangenheit in all diesen Bestrebungen sich der geschichtlichen Entwicklung entgegenzusetzen.

Doch auch diese Bestrebungen haben ihren Widerspruch in sich. Es wiederholt sich hier auf dem kulturellen Gebiet, was sich auch auf dem wirtschaftlichen und politischen Gebiet zeigt. Wer will es leugnen, daß die kapitalistischen, reaktionären politischen Mächte in den letzten Jahren sich noch einmal zu konzentrierter Machtentfaltung zusammengetan haben, wer will es leugnen, daß es ihnen gelungen ist, große Teile der arbeitenden Massen aus der Not und Verzweiflung heraus in ihre Gefolgschaft zu bringen! Das bedeutet große Gefahren für den Augenblick, bedeutet schwere Bedrückung und Verelendung, — aber in der geschichtlichen Entwicklung zählt nicht der Augenblickserfolg. Auch die politische und wirtschaftliche Reaktion überwindet sich selbst. Schon heute beginnen die ersten Anfänge der erneuten Konzentrierung der Arbeitermassen. In dem schweren Kampf um die notwendigsten Existenzbedingungen, die ihnen die Reaktion aushöhlt, werden sie wieder stark werden im Bewußtsein ihrer Klasse und ihrer geschichtlichen Aufgabe.

Die Elternverbände gehen zwar von dem Rechte der Eltern aus, aber sie können dieses Recht nicht mehr als einzelne vertreten. Der Elternverband ist schon ein Widerspruch in sich, ist schon ein Hinausschreiten über die Grenze der Familie in die Öffentlichkeit hinein. Je mehr die Elternverbände in der Öffentlichkeit sich Geltung zu verschaffen suchen, desto mehr werden sie sich selbst auflösen. Die Schule, wie sie heute ist, ist eine öffentliche Einrichtung, das wagen auch die Elternverbände nicht zu bezweifeln. Sie haben, im Grunde genommen, überhaupt keine Forderungen, die sie als Eltern stellen. Das mag paradox klingen, ist aber tatsächlich so. Die Forderungen der Elternverbände sind zum Teil soziale Forderungen: man fordert bessere Ausstattungen der Schule, kleine Klassenbesuchsziffern, Versorgung mit Lernmitteln, Erziehungsbeihilfen, Schülerbüchereien, Lehrerbüchereien usw. All diese Forderungen sind Forderungen an die Öffentlichkeit, deren Vertreter die Parlamente sind. Man erlebt es, daß die politischen und kirchlichen Führer von Elternverbänden diese sozialen Forderungen als Vertreter von Elternverbänden aufstellen, um als Vertreter der politischen Parteien und ihrer Machtansprüche dieselben Forderungen in den Parlamenten abzulehnen. Dieser Widerspruch wird mit der Zeit offenbar werden und die in den Elternverbänden vereinigten Eltern auseinandersprenge[n], wie naturnot-



wendig das Klasseninteresse die Menschen gegeneinander treibt. Die anderen Forderungen der Elternverbände sind weltanschaulicher Natur. Man fordert eine christliche Schule. Das ist sicher keine Familienforderung, sondern eine Forderung der Religionsgesellschaften. Man hat also auch hier keine eigentliche Elternforderung, sondern man wird zur Hilfstruppe für die Kirche. Nun würde dieser Dualismus erträglich sein, wenn tatsächlich die Weltanschauungen der Elternhäuser einheitlich wären und gleichbedeutend mit dem Lehrinhalt der Religionsgesellschaften. Das ist aber keineswegs der Fall. Richtig ist nur, daß sich noch in vielen Gemütern dieses oder jenes Stück kirchlicher Gesinnung und Gesittung erhalten hat, und daß man an diesen Überbleibseln festhält, weil man noch zu wenig positive Einstellung zum neuen werdenden Kulturleben gefunden hat. Wir werden an anderer Stelle zeigen, wie restlos unser öffentliches Bewußtsein weltlich geworden ist. Doch bevor dieses Bewußtsein in alle Poren des gesellschaftlichen Lebens hineingedrungen ist, bevor es alle Einzelkräfte zum schaffenden Miterleben herangezogen hat, erhält sich noch ein großer Teil des öffentlich überwundenen Bewußtseins in den einzelnen Familien. Dieser Rest ist es, der überhaupt die weltanschauliche Forderung der Religionsgesellschaften durch die Elternschaft stützt. Aber auch das wird einmal zur Krise heranreifen, wenn die Eltern bemerken, daß die Religionsgesellschaften und nicht sie die Schule bestimmen. Wenn es zum Beispiel in Deutschland den Rechtsparteien gelingen sollte, reichsgesetzlich die Schule des orthodoxen Kirchentums der Elternschaft aufzuzwingen, dann wird es auch in der Elternschaft tagen, und sie wird sich in ihren sozialen und politischen Verbänden wieder zu ihrem eigentlichen Kulturkampf zurückfinden.

Auch in den Kulturfragen wird die Reaktion nur Episode sein. Die öffentliche Erziehung aber wird auch in dieser Episode vorwärtsschreiten. Wir, die wir dieses Vertrauen haben, wir, die wir den festen Glauben an die Notwendigkeit des Sozialismus haben, wir sollten die Aufklärungsarbeit stärker und überzeugender betreiben. Wir sollten nicht nur unsere Programme entwickeln, sondern wir sollten die Arbeitermassen erkennen lassen, welche Entwicklung die Geschichte geht, damit sie sich befreien von dem Banne überlieferter Gewöhnung, damit sie Mitarbeiter werden an dem Werk, das ja ihr Werk ist, das nicht nur für sie, sondern auch durch sie geleistet werden muß. Unsere Kinder sollen sich nicht kritiklos in unsere Denkgewöhnungen einleben, sie sollen nicht dieselben Widerstände in sich großziehen, die wir anfangen in uns zu überwinden.

Diese Ausführungen dürfen nicht falsch verstanden werden. Es soll hier kein Fehdezug gegen Elternschaft und Familie eröffnet werden. Die Aufgabe dieses Buches soll im wesentlichen positiv sein. Der Sozialismus ist allgemein Bejahung und nicht Verneinung, er ist vielleicht in unserer Zeit die einzige Denkrichtung, die das Werden unserer Zeit bejaht. Die Kirche hat im Gegensatz hierzu theoretisch zu allen Zeiten das Leben ver-

neint, hat es herabgewertet zu einer Vorbereitungszeit für das Jenseits. Es soll nicht übersehen werden, daß der Katholizismus rein praktisch das tatsächliche Leben zu formen und zu meistern gesucht hat, doch das ist nicht Verdienst der Theorie der Kirche, sondern nur Beweis dafür, daß keine Theorie stark genug ist, um gesellschaftliche Lebensnotwendigkeit zu hindern. Der Sozialismus aber muß in Theorie und Praxis eine positive Einstellung zum Leben suchen. Die sozialistische Bewegung ist nicht schuld daran, daß die Erziehungsbedeutung der Familie einen anderen Charakter bekommen hat. Nicht die Arbeiter haben die Familie zerstört, sondern die großkapitalistische Entwicklung. Wir sind nicht berufen, diesen Prozeß rückgängig zu machen, sondern nur festzustellen, was tatsächlich ist, und was seine Konsequenzen trägt. Die Arbeiterklasse merkt die Symptome der kapitalistischen Zerstörung am deutlichsten am eigenen Leibe. Sie, die Arbeiterklasse, dient nicht der kapitalistischen Entwicklung, sondern der geschichtlichen Aufgabe, für die die kapitalistische Entwicklung nur die Übergangsform ist. Wir stellen die wachsende Ohnmacht der Familienerziehung in unserer Zeit fest, nicht um anzuklagen, sondern um die Kräfte, die in der Familienerziehung lebendig waren, in gesteigertem Maße wieder zu beleben. Für uns ist die Erziehung unserer Kinder eine Erziehung der Kinder des Proletariats, unsere Kinder sind Kinder unserer Klasse, unsere Klasse aber ist mehr als unsere Familie, unsere Klasse ist die werdende Gesellschaft.

So weitet sich das Interesse an unseren Kindern von der Fürsorge für ihr leibliches Wohlergehen, von der Pflege ihrer Eigenart zu der großen Aufgabe, die sie morgen zu vollziehen haben. Unsere Kinder werden entweder Opfer im Kampfe um die werdende Gesellschaft oder sie werden Träger dieser Gesellschaft sein. Wahrscheinlich werden sie beides sein, wie auch wir beides sind, aber von ihrer Erziehung hängt es ab, wieweit sie Opfer, wieweit sie Träger dieser geschichtlichen Entwicklung werden. Darum sagen wir: die Kinder des Proletariats gehören schon heute nicht mehr nur der Familie, sie gehören der gesamten Klasse, und die Arbeiterklasse hat dafür zu sorgen, daß die Bourgeoisie uns unsere Kinder nicht raubt. Die Bourgeoisie raubt uns unsere Kinder. Jedes hungernde, frierende Kind, jedes Kind, das von der Tuberkulose heimgesucht wird, jedes ausgebeutete Kind ist ein Raub der Bourgeoisie an der Arbeiterklasse. Jedes Kind, das im Geiste der bürgerlichen Weltanschauung heranwächst, jedes Kind, das ideologisch festgehalten wird in den Werturteilen der Bourgeoisie, jedes Kind, dessen Hoffen und Sehnen sich in die Ergebenheit an die Mächte der Vergangenheit verliert, ist ein Verlust im Klassenkampfe. Darum muß die Arbeiterklasse aktiv werden in der Wahrnehmung ihrer heiligsten Interessen, darum muß die Arbeiterklasse bestimmenden Einfluß gewinnen auf das

Wachstum ihrer Kinder. Das ist auch der tiefere Sinn der Kinderfreundebewegung. Sie ist der Versuch der Arbeiterklasse, revolutionierend einzudringen in Geist und Gestalt des öffentlichen Erziehungswesens und darüber hinaus aus eigenem Wollen und eigenem Können mit den Arbeiterkindern zusammen eine Erziehungsöffentlichkeit rein aus den Bedürfnissen der Arbeiterkinder vorzubereiten. Wenn sozialistische Bewegung Vorbereitung der im Sozialismus von allen Klassenkämpfen befreiten Menschheit ist, so ist sozialistische Erziehung nichts anderes als Hineinwachsen unserer Kinder in den Kampf um den Sozialismus.

Wohlan denn, Erziehung unserer Kinder für die werdende Gesellschaft? Doch kennen wir die werdende Gesellschaft? Es gab einmal eine Zeit, da wurde in Preußen angeordnet, daß der Geschichtsunterricht in den Schulen drei Jahrzehnte vor der damaligen Gegenwart haltmachen müsse, mit der Begründung, daß die letzten Jahrzehnte noch nicht genügend objektiv geklärt, noch nicht ausreichend frei von der Leidenschaft des Augenblicks seien. Die frühere Schule hatte überhaupt eine starke Angst vor all den Dingen, in denen die Leidenschaften des Lebens nachzitterten. Wir lernten zwar den Empörer Catilina lieben und den Republikaner Oliver Cromwell schätzen, doch wir wurden ängstlich ferngehalten von allen republikanischen Regungen der Gegenwart. Und wenn einmal der Mordstahl eines nihilistischen Empörers den schwarzgewölkten Himmel der monarchistischen Reaktion blitzartig beleuchtete, dann schwieg die Schule dazu, und dieses Schweigen sprach beredt selbstverständliche Verachtung aus. Wir hörten zwar ausführlich von den demokratischen Bewegungen und den Agrarreformen des Altertums und durften selbst mit den Bauern des 16. Jahrhunderts empört sein über ihre Ausbeutung, doch von der damals bereits erstarkten Arbeiterbewegung, von dem gewaltigen Aufstieg des sozialistischen Gedankens durfte in den Schulen nichts gelehrt werden, höchstens die beiden Attentate auf den Kaiser Wilhelm, die man den Sozialdemokraten anhängen wollte, und ein paar Sätze wie: die Sozialdemokraten sind staatsfeindlich, sie beabsichtigen, die gegenwärtige Wirtschaftsordnung umzustoßen und an ihre Stelle ein Phantasiegebilde zu setzen, das ebenso der göttlichen Ordnung wie der Natur des Menschen widerspricht. — Aber auch das ist nur auf höheren Befehl in die Schulen hineingedrungen, nachdem man die Schulen zur Bekämpfung der „Irrlehren der Arbeiterbewegung“ auf kaiserlichen Befehl hin einstellte. Sonst aber hatte man einen starken Horror davor, das geschichtliche Leben, das man selbst miterlebte, in die Schulen hineinzutragen. Es war nicht nur Pedanterie, wenn auch diese mitsprach, sondern es war allgemein die Überzeugung, daß man in der Schule nur das unterrichten könne, was schon der Geschichte angehöre und gewissermaßen schon gefestigt und gesichert erscheint. Man fürchtete, Verwirrung in die Köpfe der Kinder hineinzutragen. Waren die Untersuchungen über das Tragische bei den alten Griechen unseren Jungen weltenfern, so waren sie doch wenigstens lehrbar, waren zu disponieren

und durch charakteristische Sätze beschreibbar. Zwar erlebten die jungen Leute in diesem Alter selbst schon Tragödien, fingen an, sich mit ihrer Umwelt seelisch auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzungen waren zwar lebenswichtig, entschieden oftmals für die ganze Zukunft der jungen Leute, aber für den Unterrichtsstoff der Schule waren sie nicht geeignet, ihre logische Zergliederung scheiterte an der Unentwirrbarkeit der Lebensverwicklungen. Die literarische Tragik der Griechen war in sich abgeschlossen, die Tragödie im Leben unserer jungen Menschen dagegen war von sprunghafter Stimmung, wies in unabsehbare Weiten hinaus. Zwar empfanden schon damals gute Lehrer jene Lebensschwierigkeiten des jugendlichen Alters, aber sie wichen ihnen aus. Wer in die Schule eintrat, der ließ das Leben draußen. Hier herrschten Ruhe und Ordnung, und mit Muße und nach Lehrplan und Methode lag man den Unterrichtsgeschäften ob. Heute ist das schon viel besser geworden, wir werden darauf noch zurückkommen.

Doch ist es wirklich möglich, selbst wenn man nicht so überängstlich ist wie der alte Schulmeister, das Kind und seine Erziehung unter den Gesichtspunkt der werdenden Gesellschaft zu stellen? Wir kennen die werdende Gesellschaft nicht, wir wissen zwar, daß Thomas Morus uns eine Art Kommunismus geschildert hat, aber er verlegte diesen Kommunismus auf die Insel Utopia. Ein Thomas Morus unserer Zeit würde auch das schon nicht mehr können, so kompliziert sind die Lebensverhältnisse der Menschen geworden. Man kann also kein Unterrichtsfach „werdende Gesellschaft“ bilden, man kann nach keinem Lehrbuch, das diesen Lernstoff enthält, unterrichten, man kennt kein Anschauungsmaterial, das die werdende Gesellschaft demonstrierte. Doch die werdende Gesellschaft werden unsere Kinder sein. Sie werden sie gestalten, weil sie sie gestalten müssen, aber sie werden sie auch nicht aus dem Nichts konstruieren. Die Entwicklung vom Kapitalismus zum Sozialismus ist kein Sprung, sondern ist ein schaffendes Werk, eine geschichtliche Entwicklung, auch Revolutionen entstehen nicht aus dem Nichts, sondern bereiten sich in den Produktionsformen vor und werden im Kampf um die Lebensbedürfnisse zum Bewußtsein erhoben. So stecken alle Keime unserer sozialen Revolution bereits mitten in der kapitalistischen Wirtschaft, so liegen die Wurzeln des neuen Gesellschaftsbaumes schon mitten in der bürgerlichen Gesellschaft. Die bürgerliche Gesellschaft und der Kapitalismus sind der Mutterboden, aus dem der Sozialismus und seine Gesellschaftsordnung wachsen. Wir brauchen daher nur die großen Tendenzen, die schon in unserer Zeit sichtbar werden, klar herauszuheben, sie bewußt zu machen und sie auf die Erziehung anzuwenden. Als Mathematik und Naturwissenschaften zur unerläßlichen Grundlage der modernen Technik wurden, da drangen sie gegen alle Widerstände des humanistischen Konservatismus in unsere Schulen ein. Als der mitteleuropäische Verkehr sich steigerte, da wurden die neuen Sprachen nicht nur ein Anhängsel, wie sie es früher waren, sondern zu Hauptfächern in unseren Schulen. Das geschah schon

zu einer Zeit, als die Schule noch weltfremd war und man sie möglichst vom Leben abscheiden wollte. Heute, da die Erziehungsfrage viel akuter, viel dringlicher geworden ist, heute, wo die Entwicklung viel stürmischer vor sich geht, werden wir nicht damit auskommen, in der Erziehung der Entwicklung nachzuhinken. Wir werden bei der Weltanschauungsfrage zeigen, wieviel ärmer und gleichgültiger die Vergangenheit für uns geworden ist, wieviel mehr wir mit unseren Kindern zusammen Zukunftsbereiter sein müssen. Das Leben der Zukunft pulsiert schon unabweisbar stark in den Lebensadern der Gegenwart. Mit tausend Hämmern hämmert's an den eisernen Toren der Vergangenheits- und Gegenwartsgesellschaft. Wir werden unseren Kindern Trümmerhaufen überliefern, wenn wir nicht die Zeichen der Zeit verstehen. Unsere Kinder werden der Gesellschaft, die sie bilden sollen, so hilflos gegenüberstehen wie einstmals der neuentstandene Fabrikarbeiter gegenüber der Maschine. Unsere Kinder sollen nicht Gesellschaftszertrümmerer, sondern Aufbauer der Gesellschaft sein, sie sollen nicht von der Leidenschaft des Augenblicks und vom Zufall des Kampfes abhängig werden, sondern bewußte Organisatoren, feinsinnige Konstrukteure und geistvolle Methodiker werden. Darum müssen sie erfüllt werden mit dem Geiste der neuen Zeit, müssen ihn lebendig in ihrem eigenen Leben verspüren und ihn schaffend hineinleiten in alle Einrichtungen des Lebens.

## II. Demokratie in der Erziehung.

### A. Allgemeines.

Demokratisierung ist eine solche Tendenz der werdenden Gesellschaft. Die demokratischen Staatsformen, die wir seit 1918 vielfach bekommen haben, sind nur ein Teil, wenn auch ein wichtiger dieser Demokratisierungstendenz. Demokratisierung ist viel tiefer und viel umfassender, wirtschaftlich, gesellschaftlich und kulturell begründet. Wirtschaftlich ist sie zu einer unabweisbaren Forderung geworden. Die Machtsteigerung des Unternehmertums in unserer Zeit, das mehr denn je den Herrenstandpunkt herauskehrt und nicht ohne Erfolg die demokratischen und sozialen Errungenschaften der Revolution abgewehrt hat, verschleiert nur die eigentliche geschichtliche Situation. Der erste Ansturm der Demokratisierung der Wirtschaft hat gewiß nicht immer die bestmöglichen Formen gefunden. Die Kontrolle der Produktion hat in den Betriebsräteorganisationen und ihren gesetzlichen Verankerungen gewiß nur schwächliche Anfänge erlebt, und selbst die Anfänge sind vielfach beseitigt worden. Die Regelung der Arbeitszeit, der Achtstundentag ist ernstlich wieder erschüttert, und viele soziale Errungenschaften sind zurückgedrängt worden. Nichtsdestoweniger aber ist für die Zukunft der Kampf um die Demokratisierung im Bewußtsein der arbeitenden Massen stark und lebendig, und dieses Bewußtsein hat sein festes Fundament in den Krisen der Wirtschaft selbst. Die Produktion taumelt unter der Hierarchie der Profitwirtschaft von einer Katastrophe in die andere, sie ist widerspruchsvoll geworden im wahrsten Sinne des Wortes. Die Produktion hat einen neuen Charakter bekommen, sie ist Gemeinschaftsproduktion geworden. Aber mit dieser Änderung ihrer Form bekommt sie, gesellschaftlich gesehen, Notwendigkeiten und Abhängigkeiten, die die Lebensbedürfnisse der Gesamtheit betreffen. Wir haben den Differenzierungsprozeß der Wirtschaft erlebt, aber nicht immer ist uns bewußt geworden, wieviel mehr die Produktionsverhältnisse die Menschen voneinander abhängig gemacht haben. Als vor vielen Jahren einmal die Bäcker in Paris streikten und ganz Paris kein Brot mehr hatte, obwohl es Mehl in Hülle und Fülle gab, da wurde es offenbar, wie abhängig das Wohlbefinden der Menschen von dem zweckdienlichen Funktionieren der Produktion geworden ist. Wir haben seitdem viele Streiks erlebt, wir haben kennengelernt, wie abhängig wir von den Kohlenarbeitern, von den Gasarbeitern, von den Arbeitern in den Wasserwerken geworden sind, es gibt kaum einen Betrieb, der nicht direkt oder indirekt für die Existenz der

Gesellschaft lebensnotwendig geworden ist. Diese Lebensnotwendigkeit fängt an in das Gewissen der Arbeitenden überzugehen. Nicht nur so, daß die Arbeitenden ihre Macht fühlen lernen, sondern auch, daß sie die Verantwortung für die Gesellschaft erleben. Sie lernen erkennen, daß es unmöglich geworden ist, die Produktion von dem Profitinteresse des einzelnen abhängig zu machen. Soziale Verantwortung kann nicht wachsen unter der Willkür des profitthungrigen Unternehmertums, Verantwortung kann nur wachsen in dem lebendigen Mitwirken an der Produktion.

Produktion ist niemals Selbstzweck gewesen. Die Menschen haben angefangen zu arbeiten, als die Befriedigung ihrer Bedürfnisse die Arbeit erforderte. Produktion hat überhaupt nur Sinn als Befriedigung der Bedürfnisse. Gewiß ist das Verhältnis zwischen Bedürfnis und Befriedigung durch Produktion kein einfaches. In der Not vermehren und verfeinern sich die Kräfte, doch in der Vermehrung und Verfeinerung der Kräfte steigern sich auch die Bedürfnisse. Der chinesische Kuli arbeitet viel mit einfachen Mitteln und ist genügsam, der moderne Arbeiter arbeitet mit differenzierten Kräften, aber auch seine Bedürfnisse sind weit differenzierter geworden. Der moderne Arbeitsprozeß, jene technisch höchstgesteigerte Gemeinschaftsproduktion, verträgt nicht mehr die Herrschaft des Profits, sie verlangt Umstellung ihres Charakters. Die Krisen der modernen Wirtschaft werden nicht eher zur Ruhe kommen, bis die Gemeinschaftsproduktion auch Produktion für die Gemeinschaft wird. Im politischen Leben haben wir den Weg vom reinen Absolutismus zum aufgeklärten Absolutismus, der alles für das Volk, aber nichts durch das Volk tun wollte, zur Demokratie, die alles für das Volk und durch das Volk schafft, durchlaufen. Die Produktionsverhältnisse haben einen stürmischen Verlauf genommen. Im Zeitalter des Großbetriebes ist alles so schnell vor sich gegangen, daß für den aufgeklärten Absolutismus keine Zeit mehr ist. Die vereinzelt Versuche von Philanthropen, eine Art Zwischenstadium zu verwirklichen, sind unter der katastrophalen Entwicklung der Wirtschaft zugrunde gegangen. Die krassen Gegensätze haben sich wirtschaftlich so zugespitzt, daß kein Raum mehr für Kompromisse gegeben ist. Die Produktion wird demokratisiert werden oder sie wird sich selbst zerrütten. So steht der Gang der Entwicklung geschichtlich vor uns und gibt dem Demokratisierungsgedanken den tragfähigsten Untergrund.

Auch das gesellschaftliche Sein fängt an, das demokratische Bewußtsein lebendig zu machen. Viel gesellschaftliche Autorität ist zugrunde gegangen. Unsere Umgangsformen sind schon heute einfacher und weniger trennend geworden. Selbst das Titelwesen, das das äußere Symbol der Scheidung der Menschen voneinander war, ist im Abbau begriffen, trotz aller rückläufigen Versuche. Die heilige Scheu vor hochgestellten Personen ist verschwunden, seitdem Arbeiter Minister geworden sind. Die starke Proletarisierung weiter Schichten und der Aufstieg der Arbeiterklasse

werden gesellschaftliche Vorurteile und Schranken immer weiter abtragen und die gesellschaftliche Absonderung zu einer lächerlichen Absonderlichkeit machen.

Vor allem aber hat sich das demokratische Bewußtsein politisch durchgesetzt. Es gibt keine gottähnliche Obrigkeit mehr. Der Obrigkeitsstaat fiel als überreifes Opfer der Demokratie. Noch vor einem Jahrzehnt war der Respekt selbst vor den untergeordneten Organen der Obrigkeit außerordentlich groß. Wenn sich jemand mit einem Gesuch an den Landrat wandte, so triefte dieses Gesuch von Untertänigkeit und Gehorsamsbeteuerungen. Heute fehlt dieser Untertänigkeitsgeist selbst in den Gesuchen an Minister und Staatsoberhäupter. Aber nicht nur in den äußeren Formen zeigt sich dieses demokratische Bewußtsein, es zeigt sich vor allen Dingen in der Umstellung, die wir heute gegenüber dem Staate haben.

Der alte Staat mit dem alten Regime, der Staat der monarchistischen Autorität und Untertänigkeit ist völlig entwurzelt, soweit entwurzelt, daß eine spätere Geschichtsschreibung es als ein Beispiel von der Zähigkeit längst überlebter Vorstellungen anführen wird, daß unsere Staaten noch bis in das 20. Jahrhundert hinein monarchisch und autoritativ regiert wurden. Das mag angesichts des monarchistischen Rummels, der an allen Ecken und Enden in Deutschland und Österreich entfacht wird, paradox erscheinen. Doch man kommt dem wahren Charakter einer Zeit nicht bei, wenn man sie nach Augenblicksstimmungen, nach geschickter Aufmachung und allzu menschlicher Protesteinstellung ehemaliger Offiziere und sonstiger Deklassierter beurteilt. Wir sind demokratischer geworden, als wir es meist selbst wissen, und gerade diejenigen, die als Bannerträger des alten Obrigkeitsstaates mit allen Knifflichkeiten demokratische Möglichkeiten ausnutzen, bedenken gar nicht, wie gerade sie selbst den autoritativen Staatsgedanken durch ihren Ansturm gegen den gesetzlich jetzt bestehenden Staat zersetzen.

Die Schule und die öffentlichen Einrichtungen waren früher von einer Sphäre selbstverständlicher Würde umgeben. Ihre äußeren Symbole verstärkten den Geist des Außergewöhnlichen und machten bis tief in die Kindesseele hinein die Achtung vor ihm zu einem unantastbaren Bestand des Wertungslebens. Damals war es für die Erziehung ein leichtes, das Bewußtsein staatlicher Autorität zu wecken und ihm eine Steigerung bis zur religiösen Verbindlichkeit zu geben. Heute hat sich das von Grund auf geändert. Staat und öffentliche Einrichtung sind Gegenstand des Kampfes geworden. Wir sind die letzten, die diesen Kampf abweisen möchten. Im Ringen um den Staat offenbart sich das demokratische, politische Leben, und selbst wenn es in der Öffentlichkeit gelegentlich Formen annimmt, die zartbesaitete Menschen unerträglich finden, so kann uns das nicht allzusehr bekümmern. Drängende Demokratie richtet sich nicht immer nach Knigges „Umgang mit Menschen“.

Ernste Gefahren drohen aber der Erziehung durch die Art und Weise, in der in unseren republikanischen Schulen monarchistischer Geist



gepflegt wird. Niemand wird es den wirklich überzeugten Monarchisten verargen, daß sie keine positive Einstellung zur demokratischen Republik gewinnen können. Man kann sicher manchen Monarchisten sittlich höher einschätzen als so viele Vernunftrepublikaner, die in ihrer Stellung zum Staat sich selbst und ihre Umgebung demoralisieren. So notwendig und wichtig es für die öffentlichen Schulen wäre, daß an ihnen nur Republikaner unterrichten und erziehen, so selbstverständlich ist es schon aus wirtschaftlichen Gründen ausgeschlossen, alle monarchistischen Lehrer von der Schule fernzuhalten. Doch ebenso selbstverständlich sollte die Zurückhaltung monarchistischer Lehrer an republikanischen Schulen sein, ebenso selbstverständlich sollte es sein, daß sie die Zwiespältigkeit ihrer eigenen Existenz nicht in die Herzen der Kinder hineinlegen. Wer das tut, der vergiftet das Leben der Kinder, der schafft eine Demoralisierung, die vom Erziehungsstandpunkt nicht erträglich ist.

Wir Sozialisten haben hier eine große negative Aufgabe, einen starken Abwehrkampf zu führen. Wir dürfen es nicht dulden, daß monarchistische Feiern, monarchistischer Geschichtsunterricht und Verunglimpfungen unserer demokratisch-republikanischen Überzeugung sich in der Schule breitmachen. Wo wir nicht die Macht dazu haben, derartige schädigende Elemente in unserem Erziehungswesen zwangsweise zu entfernen, da sollten wir wenigstens das öffentliche Gewissen scharf machen.

Aber wir brauchen mehr als nur diese negative Abwehr monarchistischer Beeinflussung, wir brauchen eine starke positive Einstellung unserer Kinder für den demokratischen Staat. Positive Einstellung bedeutet nicht kritiklose Gläubigkeit. Auch unsere Kinder können mit wachsender Einsicht erkennen, daß die äußere demokratische Form noch nicht den wesentlichen Inhalt des demokratischen Staates ausmacht. Doch, so wird man einwenden, der Staat von heute mit seiner demokratisch-republikanischen Verfassung ist vielleicht nur ein vorübergehender Zustand, ein Zerstörungsprodukt des Weltkrieges. Vielleicht überdauert diese Staatsform noch nicht einmal die lebende Generation. Nur wenig fehlte daran, und in Ungarn hätte sich die Habsburgermonarchie wieder festgesetzt. Wer kann angesichts solcher Problematik es nur wünschen, daß das heranwachsende Geschlecht demokratisch-republikanisch erzogen wird? — Die so sprechen, haben kein Bewußtsein von der geschichtlichen Notwendigkeit demokratischer Staatsverfassung. Für uns liegt die politische Demokratie tiefer verankert. Wir sind davon überzeugt, daß selbst eine monarchistische Restauration nur ganz vorübergehende Bedeutung hat. Der demokratische Staat dokumentiert sich für uns in dem ganzen politischen Leben. Der Kampf der politischen Parteien, die Durchorganisation aller beruflichen und sonstigen Zwecke und ihre Verbindung mit öffentlichen Interessen bilden die Anfänge der neu sich bildenden staatlichen Gemeinschaft. Überall tritt der Anspruch auf staatliche Versorgung, auf staatliche Regelung durch gesetzliche Bestimmung, auf staatlichen Schutz in einem Maße auf, wie man es sich früher nicht hat träumen lassen. In dem demokratischen Bewußtsein

unserer Zeit hat man begriffen, daß die Gesundheit nicht eine private Angelegenheit ist, sondern daß sie gesellschaftliche, öffentliche Bedeutung hat. Gesetze zur Vermeidung von Seuchen, gegen Tuberkulose, gegen Geschlechtskrankheiten sind Gegenstand gesetzgeberischer Erörterungen geworden. Gegen den Widerstand des ausbeutenden Unternehmertums hat sich gesetzliche Regelung der Lohnverhältnisse und der Arbeitszeiten durchgesetzt oder tritt wenigstens mit dem Anspruch auf, sich durchzusetzen. Wenn es uns heute unerträglich erscheint, daß man aus Sparsamkeitsgründen die Besuchsziffern in den Schulklassen auf 50 und 60 hinaufsetzen will, während vor einem Jahrzehnt diese Klassenfrequenzen noch die günstigsten Ausnahmen waren und an manchen Schulen 80 bis 90 die Regel war, so spricht daraus eine Verstärkung des öffentlichen Verantwortlichkeitsbewußtseins und des Anspruches an die staatliche Gemeinschaft. Mitten in der Zersetzung des alten Staates wachsen die öffentlichen Einrichtungen, steigert sich das staatliche Leben zu einer Intensität, die frühere Zeiten nicht gekannt haben. Der Staat der festgefügt autoritativen Form ist veraltet. Der Kampf um die Neubelebung des alten Staates einerseits und die Schaffung des neuen Staates andererseits führen zu einer völligen Zersetzung der überlieferten Staatsautorität. Doch inmitten dieser Zersetzung baut sich der neue Staat aus der Fülle seiner neuen Aufgaben auf und schafft allmählich ein neues Staatsbewußtsein mit unendlich verbreiteter materieller Unterlage.

Unsere Kinder aber wachsen aus diesen Kämpfen heraus und in diese Kämpfe hinein. Eine Erziehung zum neuen Staatsbewußtsein wird man kaum mit Erfolg erreichen, wenn man sich nicht auf den Boden dieser Tatsachen stellt. Man hat keine Möglichkeit mehr, mit den früheren Mitteln suggestiver Beeinflussung ein Dauerbewußtsein von Staatswürde und Staatsautorität hervorzurufen. Unsere Arbeiterkinder leben nicht in glücklicher Isolierung. Die öffentlichen Kämpfe dringen nicht nur gelegentlich an das zarte Ohr der Kinder, sondern sie bestimmen oftmals mit rauher Hand Schicksal und Leben des Kindes. Öffentliche Wahlbewegungen haben auch eine kinderpsychologische Seite. Die Kinder verteilen mit Leidenschaft die Wahlzettel für die politische Überzeugung ihrer Eltern. Es gibt Schulen, in denen die Kinder von Sozialisten und Kommunisten von ihren Schulkameraden geächtet werden. Arbeiteraussperrung und Streiks bedeuten für Tausende von Arbeiterkindern Hungern und Frieren, Tränen und Haßerfüllung. Der Polizist und der Reichswehrsoldat sind gelegentlich im Bewußtsein der Arbeiterkinder nicht nur Vertreter der öffentlichen Sicherheit, sondern die gehaßten Werkzeuge der Unterdrückung. Unsere Kinder singen nicht nur die alten patriotischen Lieder, sondern auch das „Hakenkreuzlied“ und „Nieder mit den Hunden der Reaktion“. So steht die heutige Erziehung vor einer ganz anderen Problematik des öffentlichen Lebens im Bewußtsein

der Kinder, und wer vom sichern Port früherer Beständigkeit aus raten und beeinflussen möchte, der wird leicht zur Verzweiflung getrieben, selbst wenn er Strafe und Stock zu Hilfe nimmt. Wir werden schon tiefer schürfen müssen als Lehre und unterrichtliche Unterweisung. Nur an Aufgaben erstarkt der Mensch zum vollen Menschen. Wir werden demokratische Lebensformen und demokratische Aufgaben in das Leben unserer Kinder hineinragen müssen, wenn wir unsere Erziehungsaufgabe erfüllen wollen. Hineinragen ist ein leicht irreführender Ausdruck. Das Leben unserer Kinder enthält selbst solche Aufgaben. Wir müssen sie nur nicht zwangsweise fernhalten von der Erfüllung dieser Aufgaben, sondern sie hineinwachsen lassen und sie aus ihren Nöten heraus über sich selbst hinauswachsen lassen.

### **B. Demokratisierung in den äußeren Einrichtungen des Erziehungswesens.**

Der Staat von heute ist ein Klassenstaat, der Staat von morgen wird sozialistisch sein — das ist die große Linie, die wir dem Staat und seinen Einrichtungen gegenüber innezuhalten haben. Der Staat von heute ist Klassenstaat selbst dort, wo durch die politische Macht der Arbeiterklasse Regierung und Parlament durch das freieste Wahlrecht bestimmt werden. Er ist es deshalb, weil der Klassencharakter sich in den wirtschaftlichen und sozialen Mächten dokumentiert und politische Mächte sich nur so lange halten werden, als sie in den wirtschaftlichen und sozialen Mächten ihren Rückhalt finden. Selbst wenn alle Arbeiter ideologisch mit der Bourgeoisie gebrochen hätten und in ihrer politischen Einstellung klassenbewußt wären, kurzum wenn alle Arbeiter sozialistisch wählen würden, wären wir trotz der ungeheuren Bedeutung, die ein solcher Umstand für die Entwicklung zum Sozialismus haben würde, erst im Anfangsstadium der sozialistischen Wirtschaftsentwicklung. Die Schul- und Erziehungseinrichtungen aller Staaten sind heute nicht einmal kapitalistisch, sondern sie tragen noch wesentliche Merkmale der vorkapitalistischen Zeit. Es ist daher begreiflich, wenn sozialistische Erziehungsbewegungen starke Abneigung zeigen, sich an der Umbildung der reaktionären öffentlichen Einrichtungen zu beteiligen. Dennoch ist dieser Standpunkt nicht nur taktisch, sondern grundsätzlich falsch. Gerade wer überzeugt ist, daß der Sozialismus siegende Kraft aus geschichtlicher Notwendigkeit heraus besitzt, kann nicht an den staatlichen Einrichtungen teilnahmslos vorbeigehen. Sozialisten müssen die allgemeine Schulpflicht verlangen, weil sie eine Forderung demokratischen Werdens ist. Allgemeine Schulpflicht ist eine demokratische Forderung, selbst wenn sie in Deutschland und Österreich mit den Machtmitteln des aufgeklärten Absolutismus durchgeführt worden ist. Auch die obrigkeitlichen Staaten tragen den Keim zur demokratischen Entwicklung in sich, weil demokratische Entwicklung eine kulturelle Notwendigkeit ist. Die positive Stellungnahme, das heißt der Kampf um die staatlichen Schul- und Erziehungseinrichtungen, ist daher für die Arbeiterklasse unabweisbar. Selbst dort, wo aus

taktischen Gründen, aus Gründen des Versuches wie aus Gründen der Konzentration der Kräfte Schul- und Erziehungseinrichtungen neben den öffentlichen geschaffen werden, können sie, soweit die klassenbewußte Arbeiterschaft in Frage kommt, nur mit dem einen Ziel geschaffen werden, daß derartige Einrichtungen der Organisationen öffentliche Einrichtungen werden. Wie die sozialistischen Arbeiterparteien keine Politik für ihre Mitglieder, sondern die Politik der Arbeiterklasse zu machen haben, wie die sozialistischen Gewerkschaften keine Lohnforderungen für ihre Angehörigen, sondern für die Arbeiterklasse schlechthin durchzusetzen haben, so haben auch die sozialistischen Schul- und Erziehungsbewegungen ihre Aufgabe nicht innerhalb der Parteimitgliedschaft, sondern innerhalb der Gesamtheit der arbeitenden Klassen zu leisten.

Es ist mit Absicht nicht der Ausdruck „Volksgemeinschaft“ gebraucht worden. Volksgemeinschaft ist ein sehr verschwommener und wirklich oft genug mißbrauchter Begriff. Uns leitet nicht nur jener formale Gesichtspunkt, sondern vor allen Dingen eine sachliche Überlegung dabei. Es ist durchaus richtig, der Begriff Volksgemeinschaft enthält auch gefühlsmäßig tief verankerte Werte. Geschichtliche Entwicklung, Sprache, Sitten und staatspolitische Verbundenheit sind keine Belanglosigkeiten in der Erziehung, sie dürfen von keiner ernsthaften Bewegung übersehen oder unterschätzt werden. Doch sie sind nicht mehr die entscheidenden Gesichtspunkte der Entwicklung, so sehr sie Ausgangspunkt sind. Entscheidend sind — wir werden in einem anderen Kapitel noch ausführlicher sein müssen — die großen Tendenzen, die international sind, weil sie überall über den Rahmen der nationalen Grenzen dort hinauswachsen, wo die Arbeitermasse zur Arbeiterklasse geworden ist und diese Arbeiterklasse bewußt und aktiv den Kampf beginnt. Aus dieser geschichtlichen, nationalen Tendenz heraus stehen die öffentlichen Einrichtungen eines Staates zu denen eines anderen in dem Verhältnis sich stetig steigender Verbundenheit. Wie ein sozialistisch regierter Staat sich auf die Dauer nicht erhalten könnte, wenn die ihn umgebenden Staaten, mit denen er wirtschaftlich und politisch verbunden ist, kapitalistisch sind, so können sich auch heute weder demokratische noch reaktionäre Einrichtungen des Schul- und Erziehungswesens auf die Dauer in ihrer Isolierung behaupten. Darum muß eine Schul- und Erziehungsbewegung — wenn sie sich ihrer Gesamtaufgabe bewußt ist — sich nicht in den Rahmen der Volksgemeinschaft einengen lassen, sondern darüber hinaus sich als die Vollstreckerin der internationalen Tendenzen fühlen. Wenn deutsche Sozialisten die Demokratisierung ihrer Schuleinrichtungen fordern, so fordern sie sie als internationale Aufgabe, wenn sie vielleicht auch den Einzelkampf in den nationalen Parteien und Parlamenten führen. Es war daher eine richtig gestellte Aufgabe, wenn auf dem I. Kongreß der sozialistischen Erziehungsinternationale das Problem der Beeinflussung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens ausführlich behandelt wurde. Wir sehen bei dieser Verbundenheit den nationalen Kampf um die öffentlichen Schul- und Erziehungseinrich-

tungen als eine internationale Aufgabe an, und wir können die Notwendigkeit und Unabweisbarkeit des Mühens um diese Aufgabe nicht scharf genug unterstreichen.

Doch der Staat von heute hat weder den Umfang der Aufgaben, die der Staat von morgen haben wird, weil er ihn haben muß, noch ist die Arbeiterklasse stark genug, um die Forderung der Zeit durchzusetzen. So schuf die Erziehungsbewegung der klassenbewußten Arbeiterschaft sich selbständige Einrichtungen, so wird sie fortfahren müssen, solche Einrichtungen zu schaffen und gewissermaßen den sozialen Staat im Staate vorbereiten, solange die inneren und äußeren Widerstände zu stark sind, um die öffentlichen Einrichtungen in den Dienst der geschichtlichen Aufgabe zu zwingen. Das wird kein Hemmnis, sondern Förderung sein, solange man sich dessen bewußt ist, daß man damit nur Vorbereitungsdienst leistet für die öffentlichen Einrichtungen. Das Kind und seine Erziehung wachsen immer mehr aus dem engen Rahmen der Familie heraus, das zeigten wir. Doch auch in dieser selbständigen Erziehungsbewegung soll das Kind nicht als Parteikind wachsen und erzogen werden, sondern als Kind für die werdende Gesellschaft, als deren Geburtshelfer sich eine sozialistische Partei zu fühlen hat.

Wenn in Belgien der Klerikalismus zu einem Staat im Staate geworden ist, und die Verstaatlichung des gesamten Schulwesens etwa wie in Deutschland und Österreich zu einer absoluten Klerikalisierung des Schul- und Erziehungswesens führen würde, so ist es durchaus verständlich, wenn die linksgerichteten Kreise einschließlich der Sozialdemokraten die Staatsschule ablehnen und ihre Freiheiten gegenüber dem Staat erhalten möchten. Nichtsdestoweniger aber wird auch in Belgien die Schul- und Erziehungsbewegung zur staatlichen und öffentlichen Angelegenheit werden, je mehr sich die Demokratisierungstendenz unserer Zeit durchsetzt. Wenn die deutsche Sozialdemokratie die weltliche Schule fordert, so will sie sie als eine allgemeine und öffentliche Schule, nicht nur für die Kinder der Eltern, die mit der Kirche gebrochen haben. Ebenso wenig wie es intolerant ist, daß bei dem allgemeinen Schulzwang auch diejenigen Kinder die öffentliche Schule besuchen müssen, deren Eltern Gegner des Schulzwanges sind, ebensowenig ist es intolerant, wenn man den Charakter der öffentlichen Schule nicht von der zufälligen Weltanschauung des einzelnen Elternpaares abhängig machen will, sondern die Schule als einen der Träger des weltlichen Bewußtseins unserer staatlichen Gemeinschaft betrachtet.

Es liegt in der Linie der demokratischen Entwicklung, wenn wir über den Schulzwang zum Erziehungszwang im vorschulpflichtigen Alter fortschreiten. Kindergärten sind auch keine private Angelegenheit mehr, auch nicht eine Angelegenheit von privaten Organisationen, sondern eine Aufgabe des werdenden sozialen Staates. Darum ist die Einrichtung öffentlicher Kindergärten eine Pflicht des Staates oder der öffentlichen Selbstverwaltungskörperschaften und der Zwangsbesuch der Kindergärten

eine demokratische Forderung. Vom Kindergarten bis zu den höchsten Formen der Ausbildung geht die Aufgabe des sozialen und demokratischen Staates. Ja sie geht vielleicht sogar noch weiter.

Es ist ein erfreuliches Zeichen des wachsenden demokratischen Lebens, wenn in der Öffentlichkeit nicht nur die Fürsorge für gefährdete Säuglinge, sondern die Verantwortlichkeit der Öffentlichkeit gegenüber jedem entstehenden oder gewordenen Menschenleben sich Geltung zu verschaffen sucht. Wir wollen, indem wir diese Tendenz unterstreichen, nicht etwa die Forderung aufstellen, daß von irgendeinem bestimmten Datum ab jede werdende Mutter unter staatliche Kontrolle oder jeder Säugling in eine öffentliche Anstalt gebracht werden müßte. So einfach entwickeln sich derartige Dinge nicht. Doch daß in wachsendem Maße Einrichtungen für Beratung und Betreuung werdender Mütter geschaffen werden müssen, daß wir öffentliche Mütter- und Säuglingsheime brauchen, und zwar ebenso nötig brauchen wie Schulen, Bibliotheken, Sportplätze usw., steht außer allem Zweifel. Wenn diese Einrichtungen sinn- und gemütvoll ausgestattet werden, wenn sie frei gehalten werden vom Ludergeruch der Armseligkeit, dann wird sich in ihnen ein neuer Geist demokratischer Öffentlichkeit entwickeln, dann werden auch sie ohne Schwierigkeit sich in die gesamte demokratische Öffentlichkeit eingliedern und den Geist der Vertrautheit, der Innigkeit und des behaglichen Glückes, den die Wohlgeborgenheit des gesicherten Familienlebens atmete, in erweiterter und vertiefter Form wieder erstehen lassen. Die Frage der Demokratie ist nicht nur eine quantitative, sondern zugleich eine qualitative. Wir brauchen nicht nur Demokratisierung der Einrichtung, sondern Demokratisierung der Menschen in diesen Einrichtungen.

Als 1918 die längst überalterten Obrigkeitsstaaten zusammenbrachen und sämtliche politischen bürgerlichen Parteien sich wenigstens demokratische Firmenschilder gaben, da nahmen sie unter anderem in ihre Programme die Einheitsschule auf. Man suchte dieser Forderung die mannigfaltigste Begründung zu geben. Der Wiederaufbau der zerrütteten Staaten verlangte den Aufstieg der Tüchtigsten aus den breiten Massen. Die vorhandene Oberschicht, teils zu degeneriert, teils zu dünn, schien für die wirtschaftliche Erhaltung und den kulturellen Bestand nicht mehr auszureichen. Im Grunde genommen sollte alles beim alten bleiben und nur eine Blutauffrischung erfolgen. Dementsprechend wurde auch der Gedanke der Einheitsschule propagiert. Einheitsschule bedeutete nicht eine großzügige Umwälzung des Schulwesens, um das gesamte Schul- und Erziehungswesen nach einem einheitlichen Gesichtspunkt zu gestalten, sondern es bedeutete nur Erleichterung des Überganges von einer Schulkategorie zur anderen. Die Einheitsschule ist für diese Leute verwirklicht, wenn es begabten Volks- und Mittelschülern ermöglicht wird, in die höheren Schulen zu kommen. Einheitsschule ist daher im Grunde genommen für sie nur Konservierung der Dreiteilung des Schulwesens nach Schulen für das Volk, die mittleren und die höheren Schichten. So wurde der Aufstieg

der Tüchtigen das Schlagwort der Einheitsschule und blendete und betörte die allzuleicht Befriedigten.

Demokratie ist in dem Umfange und der Tiefe, wie wir sie heute fordern müssen, sicher nicht Uniformierung. Der differenzierte Arbeitsprozeß unserer Wirtschaft wurde schon oben als die tiefste Wurzel der Demokratie beschrieben. Doch Differenzierung im Arbeitsprozeß und gesellschaftliche Abstufung sind keineswegs gleichbedeutend, sondern sogar Gegensätze. Daß der Jurist anders vorgebildet wird als der Bauhandwerker, ist eine Selbstverständlichkeit, der kein vernünftiger Mensch widersprechen wird, daß aber der Bauhandwerker gesellschaftlich geringer bewertet wird als der zünftige Richter, ist zwar eine Tatsache in unserem klassengegliederten Staate, aber durchaus kein Ideal, keine Forderung der Vernunft. Daß der künftige Arzt eine gediegene Fachausbildung haben muß, steht außer Zweifel, und daß diese Fachausbildung komplizierter und von längerer Dauer sein muß als die Ausbildung des Krankenwärters, ist ebenso unzweifelhaft. Doch der künftige Arzt wie der Krankenwärter sollen gleichberechtigte Mitglieder der staatlichen Gemeinschaft sein. Ist es denn vernünftig, daß man dem einen eine höchstqualifizierte Bildung geben will, während man sie dem anderen vorenthält? Politische Gleichberechtigung hat zur Voraussetzung, daß trotz der Differenzierung des Arbeitsprozesses ein jeder zur selbständigen und lebendigen Teilnahme an dem gesamten wirtschaftlichen und kulturellen Prozeß und zur Beurteilung seiner Bedeutung berufen ist. Wenn Differenzierung der Arbeit auch Differenzierung der gesellschaftlichen Stellung im Prinzip bedeutete, wenn es vernünftig wäre, daß die Arbeitsteilung Stufen des Wertes der Arbeit bedeutet, dann wäre überhaupt nicht Demokratie das Erstrebenswerte, sondern ständische Gliederung. Tatsächlich wird die Arbeit noch nach gesellschaftlichen Stufen gewertet, doch dieser Zustand ist durchaus unvernünftig und fängt schon an abzusterben. Bis in die neue Zeit hinein kannte der vornehme Mensch überhaupt keinen Beruf. Dann war es wieder die Handarbeit, die das Stadium gesellschaftlicher Ächtung überwinden mußte. Heute schon wagt es niemand mehr, zu behaupten, daß der Arbeiter mit der schwierigen Faust geringer geachtet werden muß, wenn auch tatsächlich die geringe Wertschätzung noch vorhanden ist. Wir wissen, wie gesellschaftliche Wertschätzung in der Überlieferung wurzelt und wie sie von der Sklavenkette der Lohnbezahlung gefesselt wird. In der Inflationszeit, als in den freien Berufen die große Not einsetzte und der Universitätsprofessor manchmal schlechter bezahlt wurde als der Kutscher, der Müll abfuhr, damals wurde auch ein großes Stück gesellschaftlicher Vorurteile abgetragen. In dieser Zeit, als die Künstler verhungerten, während der reichgewordene Schieber die Stätten der Kunst zu Gemeinplätzen oberflächlichsten und niedrigsten Genießertums herabwürdigte, damals ging ein gewaltiges Stück gesellschaftlicher Wertschätzung des Reichtums zugrunde.

Aber nicht nur in der negativen Zersetzung bestehender gesellschaftlicher Wertschätzungen, sondern in der Neubildung der gesellschaftlichen Werte in der aufsteigenden Arbeiterklasse offenbart sich die Demokratisierungstendenz. Die aufsteigende Arbeiterklasse begnügt sich nicht und kann sich nicht begnügen, kulturelle Parias der bestehenden Gesellschaft zu sein. Die Arbeiterklasse fordert höhere Löhne für ihre Arbeit und bessere Arbeitsbedingungen nicht nur zur Verbesserung ihrer äußeren Lebensverhältnisse, sondern damit sie kulturelle Wirksamkeit entfalten und die neue Gesellschaft vorbereiten kann. Wir können über die künftige Differenzierung im Arbeitsprozeß nichts Bestimmtes aussagen, doch es liegt durchaus in dem Bereich des Möglichen, daß ein und dieselbe Persönlichkeit mit der Hand arbeitet, verwaltet und künstlerisch oder wissenschaftlich tätig ist. Was heute schon unter den schwierigsten Umständen bei den tüchtigsten Arbeitern möglich ist, daß jemand zu gleicher Zeit Dreher in der Fabrik, Leiter eines Diskussionsabends, der sich mit Marx' „Kapital“ beschäftigt, Spielleiter einer Gruppe der Kinderfreunde, Agitationsredner der Partei und Vertrauensmann des Betriebes ist, gibt uns einen Ausblick für die Möglichkeiten einer künftigen vernünftigen Gliederung. Sie zeigt uns aber auch vor allem, daß der künftige Mensch ein geschulter Mensch sein muß, ganz unabhängig davon, welche Berufstätigkeiten er ausüben wird. Für die Erziehung unserer Kinder kommt es darauf an, daß sie nicht nur ihre Kräfte üben, sondern daß sie sie gebrauchen lernen, um Dinge und Menschen beobachten, beurteilen und gestalten zu können. Die Unterschiede der Begabungen gruppieren auch in der künftigen Schule wie im künftigen Leben die Menschen um ihre Arbeitsstätte, doch sie gruppieren sie nicht nach Werturteilen, sondern nach Artunterschieden. In jeder Art wird es Grade des Könnens geben, und Führerschaft und Gefolgschaft werden sich auch hier herausbilden. Doch all diese Unterschiede werden keine Klassenunterschiede sein, keine Standesunterschiede auslösen, sondern innerer Antrieb des Schaffens sein. Auf die Praxis der Gegenwart angewandt — denn von ihr muß immer ausgegangen werden — bedeutet das folgendes: die Arbeiterklasse wird restlos den Unterschied zwischen Volks-, mittlerer und höherer Schule überwinden müssen. Nicht nur die wenigen, die später einmal die Universität besuchen, haben das Recht, bis zu den reinsten Quellen wissenschaftlichen Forschens, bis zu dem besten Können künstlerischen Genießens oder Betätigens vorzudringen, sondern jedem wachsenden Menschen müssen die gesellschaftlich besten Möglichkeiten der Ausbildung geöffnet werden. Praktisch nützliche Arbeit und geistiges Wachstum dürfen nicht fremd nebeneinander gehen. In der Idealbildung wächst der Mensch aus praktischer Betätigung zu höherer Geistigkeit, und diese treibt ihn mit besserem Können in neue, schwierigere praktische Aufgaben hinein. In dieser Wechselseitigkeit von praktischer, gesellschaftlich-nützlicher Arbeit und theoretischer Vertiefung steigen die einzelnen



Menschen von Stufe zu Stufe. Der künftige Arzt wächst vom Krankenwärter zum wissenschaftlich durchgebildeten Helfer der Kranken, der künftige Lehrer vom Helfer in dem Kindergarten bis zum fachlich und wissenschaftlich gut ausgebildeten Pädagogen. In einem wohlgegliederten System wächst der künftige Verwaltungsbeamte aus der einfachsten Beschäftigung bis zur verantwortungsvollsten Betätigung in der Spitzenverwaltung. Das wird grundsätzlich eine andere Schule sein, als wir sie heute haben. Es wird die Lebens- und Wachstumsstätte unserer Kinder und unserer Jugend werden. Vom großen demokratischen Gedanken aus gesehen, ist das bestehende bürgerliche Schulwesen seiner organisatorischen Anlage nach unrationell und verschwenderisch. Es ist unrationell, weil es wenigstens 90 Prozent der Kinder von der höheren Bildung ausschaltet. Es ist aber zu gleicher Zeit unwirtschaftlich, denn es läßt die wertvollste Erziehung, das Wachstum an gesellschaftlich notwendiger Arbeit, völlig brachliegen. Wir werden auf den letzten Punkt noch später ausführlich zurückkommen.

Es kann unsere Absicht nicht sein, ein utopisches Bild unserer Einheitsschule, wie wir sie wünschen müssen, zu beschreiben. Wir können aber die Tendenzen aufzeichnen, aus denen heraus wir die Maßstäbe gewinnen zur Beurteilung dafür, ob wir uns auf richtigem Wege oder auf dem Abwege befinden. Es ist ein Abweg der demokratischen Einheitsschule, wenn man sich damit begnügt, den Prozentsatz der Arbeiterkinder, die die mittleren und höheren Schulen besuchen, zu erhöhen, es ist jedoch ein Fortschritt auf dem Wege zum Ziele, wenn der Unterschied zwischen Volks-, Mittel- und höherer Schule verringert wird. In diesem Sinne sind Schulgeldfreiheit, Unentgeltlichkeit der Lernmittel und Erziehungsbeihilfen ein Weg zur Einheitsschule. Aber — so wird man einwenden — wird denn damit an der organisatorischen Form der Dreiteilung unseres Schulwesens etwas geändert? Bedeutet denn ein Mehr von Arbeiterkindern in unseren bestehenden höheren Schulen so außerordentlich viel? Man kann sogar noch skeptischer sein, man kann sogar sagen, daß die Gefahr besteht, daß die Arbeiterkinder in den höheren Schulen sich als Auserwählte fühlen, deren Aufgabe es ist, sich von den unteren Schichten, von denen sie stammen, zu der herrschenden Oberschicht durchzuarbeiten. Eine solche Entfremdung der begabtesten Arbeiterkinder von ihrer Klasse ist natürlich eine große Gefahr für die Arbeiterklasse. Dennoch aber sagen wir, daß die obigen drei Mittel, Schulgeldfreiheit, Lernmittelfreiheit und Erziehungsbeihilfen die Demokratisierung unseres Schulwesens befördern. Wenn diese drei Dinge erfüllt sind, dann werden auch Arbeiterkinder in großen Mengen in die höheren Schulen hineingehen, dann werden die höheren Schulen schon ihrer Zahl nach so ausgeweitet, daß sie unmöglich ihren bisherigen exklusiven Charakter behalten können. Ich kenne eine Arbeiterstadt, in der diese Bedingungen bei weitem noch nicht erfüllt sind, sondern wo nur eine Erleichterung gegenüber den früheren Verhältnissen durch

Lernmittelunterstützung und Schulgeldstaffelung erreicht ist, und dennoch ist es trotz dieser geringen Erleichterung gelungen, durch intensive Aufklärungsarbeit Hunderte von Arbeiterkindern in die höheren Schulen zu bringen. Diese quantitative Erweiterung der höheren Schule bedeutet aber noch viel mehr. In großen Mengen kann man Arbeiterkinder nicht nach dem Schema der Schule der begüterten Bourgeoisie unterrichten, die Arbeit der höheren Schule wird sich bei derartiger neuer Belastung nach den Arbeiterkindern richten müssen, und es werden sich daraus von selbst methodische Änderungen und Umstellungen des Aufgabenkreises ergeben. Wie mit dem Masseneintritt der Kinder der Großbourgeoisie in das humanistische Gymnasium dieses seinen Grundcharakter änderte, neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften sich in den Vordergrund drängten, während die eigentlichen humanistischen Fächer verringert wurden, wie durch diesen Masseneintritt aus den humanistischen Gymnasien die Realgymnasien, Oberrealschulen und schließlich sogar die fremdsprachfreie höhere Schule entstand, so wird der Masseneintritt der Arbeiterkinder in die höhere Schule bald eine völlige Umwälzung zur Folge haben müssen. Doch ich sage ausdrücklich, diese Wirkung wird nur dann eintreten können, wenn durch Masseneintritt von Arbeiterkindern der Schwerpunkt der höheren Schule von der Oberschicht in die Arbeitermassen verlegt wird.

Andere bedeutsame Wege zur Vereinheitlichung des Schulwesens im demokratischen Sinne sind die Einrichtungen, die sich in Deutschland unter dem Namen *Aufbauschulen* durchgesetzt haben. Diese Schulen sind auch noch höhere Schulen, auch hier ist das Ziel Reifeprüfung für die Hochschule. Jedoch müssen die Schüler, die diese Schulen besuchen, erst sieben Jahre lang die allgemeine Volksschule besucht haben, und an diesen Besuch schließt sich eine sechsjährige Aufbauschule an. In diesem Organisationsschema liegt schon von selbst eine Siebung im demokratischen Sinne. Die begüterten Oberschichten werden, solange sie es eben verhüten können, ihre Kinder überhaupt nicht in die Volksschule schicken. Infolgedessen werden die Schüler und Schülerinnen der Aufbauklassen zumeist Arbeiterkinder sein oder Kinder des proletarisierten Mittelstandes, Kinder der unteren und mittleren Beamten. Ich würde es für einen außerordentlichen Fortschritt halten, wenn der Aufbautyp sich so stark ausbreiten würde, daß er die Ausbildungsbedürfnisse der Kinder der eben erwähnten Schichten vollkommen befriedigen würde. Dann würde sehr bald die eigentliche neunjährige höhere Schule vereinsamen, wie das vornehme humanistische Gymnasium vereinsamt ist. Die Aufbauschulen als Masseneinrichtungen aber sind weniger mit der Überlieferung belastet, sie würden einen ganz neuen Kreis von Schülern umfassen, und aus den harten Notwendigkeiten des Lebens heraus knüpfen sie die Beziehungen zum praktischen, nüchternen Leben von selbst. Diese Aufbauklassen stehen der werdenden Schule näher. Schon rein der Ausbildungszeit der Schüler entsprechend haben sie enge Verbindung mit dem gesamten Berufsschulwesen und eröffnen großzügige elastische Möglichkeiten für Übergänge von der Berufsschule zur Vor-

bereitungsschule für die Universität und umgekehrt. Es kann nicht verkannt werden, daß diese Möglichkeiten Pfadfinder für jene Einheitsschule werden könnten, deren Tendenzen einleitend skizziert worden sind. Noch eine andere praktische Möglichkeit, der wirklichen Einheitsschule näher zu kommen, ist seit anderthalb Jahren versucht worden. In Berlin-Neukölln, später auch in Hamburg, ist der Versuch begonnen worden, junge, begabte und energische Arbeiter und Arbeiterinnen noch im Alter von 18 bis 30 Jahren in einen Kursus zusammenzufassen, der diese jungen Menschen in drei bis vier Jahren für die Reifeprüfung, also für den Universitätsbesuch, vorbereitet. Für den Zweifler soll von vornherein eingefügt werden, daß der bisherige Verlauf des Kursus durchaus erfolgversprechend zu nennen ist. Es wird damit gerechnet, daß der größte Teil der Teilnehmer das Ziel erreichen wird. Diese jungen Menschen müssen, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen, täglich fünf bis sechs Stunden als Werkschüler berufstätig sein. Die Arbeiten, an denen sie für die Reifeprüfung herangebildet werden, stellen natürlich hohe Ansprüche an Gedächtnis und Fleiß, aber es wird grundsätzlich vermieden, aus diesem Kursus jene üble Drillanstalt zu machen, die sich in Deutschland und Österreich „Vorbereitungsanstalt für Maturitätsprüfungen“ nennt. Man kann sogar behaupten, daß in diesem Kursus entsprechend der durchschnittlich größeren Reife dieser Schüler gegenüber Primanern der höheren Schule das Aufgabengebiet tiefer und nach wissenschaftlicheren Methoden bearbeitet wird, als es im allgemeinen die höheren Schulen tun. Wenn es auch die eigentliche Aufgabe dieser Kurse ist, im gesellschaftlichen Interesse wieder gutzumachen, was die Vergangenheit versäumte, indem sie diesen jungen Leuten nicht die Möglichkeit gab, durch die höhere Schule sich den Weg zur Universität zu bahnen, so hat dieser Versuch doch über den besonderen Fall hinaus Bedeutung für unseren Einheitsschulgedanken. Wenn dieser Versuch gelingt, dann eröffnet er die Möglichkeit einer Erweiterung unseres Berufsschulwesens, dann würde er die Verbindungsbrücke schlagen zwischen Universität und Berufsschule. Ähnlich wie die den Handelsschulen aufgesetzten Kurse der höheren Handelsschule den Weg zur Handelshochschule eröffnen, wie die technischen Fachkurse durch die höheren Fachkurse in die technischen Hochschulen münden, so eröffnet sich ein neues und breites Tor für ungelernte und gelernte Arbeiter in die Hochschulen hinein. Es versteht sich von selbst, daß damit die Entwicklung nicht abgeschlossen ist, sondern daß sie sich weiter im Sinne einer sozialistischen Einheitsschule auswirken wird.

Aber auch noch auf einige andere Möglichkeiten soll hingewiesen werden. In Preußen hat man neuerdings besonders befähigten Arbeitern, die in der gewerkschaftlichen oder politischen Bewegung Tüchtiges geleistet haben, die Möglichkeit zu einem beschränkten Universitätsstudium ohne Reifeprüfung gegeben. Diese Möglichkeit wird naturgemäß um so weniger von allgemeiner Bedeutung sein, als für jed-

Zulassung eine besondere Genehmigung des Ministers und die Ablegung einer Prüfung vor einem Kollegium von Universitätsprofessoren erforderlich ist. Doch diese Möglichkeit hat grundsätzliche Bedeutung. Sie erkennt wenigstens grundsätzlich, wenn auch als Ausnahme an, daß die bestehende höhere Schule nicht der einzige Weg ist, um mit Erfolg wissenschaftliche Studien treiben zu können, und das ist immerhin von bedeutsamem Wert. Als man ausnahmsweise eine Frau zum Universitätsstudium zuließ, da ahnte man auch nicht, daß zwei Jahrzehnte später das Universitätsstudium der Frauen eine Selbstverständlichkeit sein würde. Wir aber, die wir geschichtlich nicht so belastet sind, wir, die wir auch in den Universitäten noch nicht die Vollendung wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Ausbildung sehen, wir werden all die Flüsse und Bäche, die dem Meere künftigen gesellschaftlichen Werdens zufließen wollen, stärken müssen. Wie sie herausfließen aus dem harten und zerklüfteten Boden gesellschaftlicher Notwendigkeiten, so werden sie sich nur entwickeln können, wenn hinter und in ihnen die treibende Kraft der werdenden Gesellschaft, die Arbeiterklasse, steht. Das ist ja das Große in unserer Zeit, daß, wenn man sich einmal erhoben hat über die Hügel der Widerstände und Rückfälle, wenn man einmal auf dem Berge steht, von dem aus das gesellschaftliche Werden sich klarer und sichtiger ausbreitet, daß man dann miterlebt, wie in allen Niederungen unserer Zeit alles dahin drängt, oftmals widerwillig dahin gestoßen wird, wohin die geschichtliche Notwendigkeit zielt. In allem Streben und Widerstreben in der Einheitsschulbewegung bereitet sich die Organisation des großen einheitlichen Schulwesens als der Schule des Wachstums der neuen Gesellschaft vor.

Wir hatten oben eine Richtungslinie bezeichnet, in der sich die Vereinheitlichung und Demokratisierung unserer Schuleinrichtungen vollziehen soll. Bei dieser Darstellung hatten wir auch ganz kurz die Ausbildung des künftigen Lehrers erwähnt, und wir unterschieden dort naturgemäß nicht zwischen Lehrern an Volks-, Mittel- und höheren Schulen, da die klassenmäßige Abstufung zwar tatsächlichen Verhältnissen, aber nicht idealen Notwendigkeiten entspricht. Für uns soll es künftig nur einen Lehrer geben, jenen Lehrer, der aus praktischer erzieherischer Tätigkeit heraus durch theoretische Vertiefung zur höheren praktischen Aufgabe wächst. Dieser künftige Lehrer wird, wenn er in Holzarbeit geschickt ist, eine Schülerwerkstätte leiten, ist er handwerklich ausgebildet, so wird er der Führer der Tischlerlehrlinge sein können, ist er Künstler, so wird er einer kunstgewerblichen Abteilung vorstehen. Hat ein zum Erzieher herangewachsener Mensch besondere Befähigung auf rechnerischem Gebiet, so wird er Anleitung zur Übung in der Zahlenkunst geben, wird als Mathematiker mathematisch-fachliche Ausbildung geben, und wenn er selbst auf diesem Gebiet forscht und Meister dieser Forschung geworden ist, so wird er ein hochschulmäßiges mathematisches Seminar leiten. So geht ein einheitlicher Zug durch die gesamte Lehrerschaft, eine Verbundenheit von Praxis

und Theorie, eine Ablösung des Lehrerstandes durch die wirkliche Lehrerberufung. Wenn wir uns aber dennoch in dem gegenwärtigen Augenblick dafür einsetzen, daß jeder künftige Lehrer an der Volksschule nicht mehr in den früheren Lehrerseminaren seine Ausbildung erhält, sondern auf der Universität und den mit der Universität verbundenen Instituten, so geschieht dies auch um zweier großer demokratischer Prinzipien willen. Wer Leiter und Lehrer zur demokratischen Selbständigkeit sein will, der muß selbst bis zu einem gewissen Grad ein selbständiger Mensch sein. Die alten Seminare aber führten den Lehramtsbeflissenen am sicheren Gängelband einer vorgeschriebenen Gesinnung und erdrückten alles selbständige, kritische und wissenschaftliche Denken durch die Überlastung mit dogmatisch festgelegtem Wissensstoff. Der Lehrer, der all das lernte, was er am Abschluß des Seminars in der Lehrerprüfung aufweisen sollte, der hatte keine Zeit zu eigenem Nachdenken, zu eigenem Sichzurechtfinden und zu eigenem Urteilen. Ein solcher Lehrer war ein fertiger Mensch oder besser eine fertige Lehrmaschine. Es ist erstaunlich, daß sich trotz der Seminare eine Reihe von Lehrern zu eigenem Wollen und zur wissenschaftlichen Leistung durchgerungen hat. Wir wollen für die jungen Lehrer die Universität geöffnet wissen, damit sie die Methode lernen, wie man wissenschaftlich arbeitet. Sie werden dann vielleicht weniger vielerlei lernen als auf dem alten Seminar, doch sie werden das eine wirklich Bedeutsame lernen, nämlich wie man sich geistig selbständig macht, und wie man Kenntnisse erwirbt. Was für den Lehrer an der höheren Schule eine Selbstverständlichkeit ist, darf dem Lehrer an der Volksschule nicht verschlossen bleiben. An und für sich bestände auch die Möglichkeit, den Lehrer der höheren Schule auf seminarartigen Anstalten vorzubilden, doch dann würde seiner Bildung das Wichtigste fehlen, daß er nämlich in den Fächern, in denen er unterrichtet, nicht nur ein gutes Wissen, sondern vor allen Dingen die Selbständigkeit wissenschaftlichen Urteilens besitzt. Der Lehrer, der Elementarfächer unterrichtet, und der Lehrer, der Sprachen oder Mathematik gibt, unterscheiden sich darin nicht voneinander, daß sie beide wissenschaftlich geschulte Menschen sein müssen. Nur eine Zeit, die die höheren Schulen für die Oberschichten reservierte und die Volksschulen für die breite Masse bestimmte, nur eine Zeit, die ihre Klassengliederung auch in der Gliederung ihrer Schulen durchführte, konnte es für gerecht halten, daß auch die Arbeit an den verschiedenen Schulen und die Ausbildung für die Arbeit gesellschaftlich verschieden gewertet und daher auch gesellschaftlich verschieden gestaltet wurde. Die demokratische Schule der Zukunft kennt diese Form der Wertung nicht mehr, sie wertet nur nach dem Grade der sachlichen Gediegenheit und der persönlichen Aufopferung für die Arbeit. Die Arbeiterklasse hat daher allen Grund, die Volksschullehrerschaft in ihrem Kampf um die Universitätsbildung zu unterstützen, sie hat aber darüber hinaus die Aufgabe, diesen Kampf in die allgemeine Linie der Demokratisierung des Ausbildungswesens einzustellen. 113. 616

### C. Demokratisierung in der inneren Ausgestaltung.

Wenn man Gesinnung l e r n e n könnte, so würde ich dafür sein, daß in jeder Schule ein Katechismus des Sozialismus und der Menschenliebe auswendig gelernt würde. Aber die Erfahrung der Jahrhunderte sollte uns etwas skeptisch gemacht haben. Wir haben lange genug, mehr als zwei Jahrtausende „Du sollst nicht töten!“ gelernt und ebensolange die Nächstenliebe gepredigt. Ich glaube nicht, daß man gegen diese Bemühungen ungerecht ist, wenn man angesichts des Weltmordens und der wirtschaftlichen Ausbeutung des Hochkapitalismus den Erfolg dieser mehr als zweitausendjährigen Lehre bezweifelt.

Man kann auch Gesinnungen unterrichten, die Kirche hat es seit langem versucht. Doch durch diesen Unterricht werden nur solche Gesinnungen wirksam unterstützt werden, die auch sonst Allgemeingut der Öffentlichkeit sind. Fürchtet man sich allgemein vor dem Zorn eines Gottes, so kann auch der Unterricht den zürnenden Gott unterstützen, besteht ein a l l g e m e i n e s Gefühl der Untertänigkeit und Ergebenheit, so kann durch unterrichtliche Unterweisung dieser Geist verstärkt und vertieft werden. Doch wenn allgemein gestohlen wird, dann nützt es nichts, wenn man im Unterricht lehrt und lernen läßt: „Du sollst nicht stehlen!“ Ebenso wird so lange demokratische Gesinnung nicht wirksam zu unterrichten sein, als das demokratische Leben nicht allgemein offensichtlich und lebendig ist. Gewiß, Demokratisierung ist die Tendenz unseres gesellschaftlichen Lebens, aber sie ist nicht so offenbar, daß sie den heranwachsenden Menschen, den Kindern, bewußt würde. Unsere Kinder aber sollen den demokratischen Willen unserer Zeit vollstrecken, sie sollen demokratische Lebensformen und demokratische Einrichtungen schaffen, es wird daher für uns nötig sein, daß wir unsere Kinder in demokratisches Bewußtsein hineinwachsen lassen.

In dem Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern herrscht noch der Obrigkeitsstaat mit Autorität und Gehorsamspflicht. Auf dem Katheder sitzt der Lehrer, um die Kinder mit Liebe und Milde zu seiner Höhe emporzuziehen, wenn er von gütiger Gesinnung ist, oder um den Teufel der Widerspenstigkeit und Faulheit aus ihnen herauszutreiben, wenn er, wie der Gott des alten Testaments, ein „eifervoller“ und „starker Mann“ ist. Wie viele Proletariermütter und -väter gibt es, die, obwohl sie selbst das harte Joch undemokratischer Unterdrückung auf ihrem Nacken spüren, ihren Kindern gegenüber ähnliche Tyrannen sind?! Doch Moralpredigt wird sehr wenig helfen, diese negative pädagogische Erfahrung darf man wohl als gesichert annehmen. Das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, auch in unseren Kindergemeinschaften, wird erst dann demokratisch werden, wenn auch die Kindergemeinschaften Selbstverwaltungsformen bekommen. Der Obrigkeitsstaat kennt die Pflicht, die demokratische Gemeinschaft die Ver-

antwortung. Der Obrigkeitsstaat setzt ein, die demokratische Gemeinschaft wählt aus. Der Obrigkeitsstaat schafft Amtsstellungen, die demokratische Gemeinschaft Vertrauensaufträge. Dieser Unterschied der Einstellung muß auch für unsere Kindergemeinschaften lebendig werden.

Selbstverwaltung kann schon in sehr frühem Alter einsetzen. Was die feinsinnige Maria Montessori über ihre Beobachtung in der Selbstverwaltung und Selbsthilfe im Kinderhaus schreibt, sollte viel allgemeiner gewußt und bewußt werden. Jedesmal, wenn ich von diesen Dingen gehört habe, oder wenn ich Kinder im Spiel oder in ihrer Natur angemessener Arbeit reibungslos sich ineinander fügen sah, dann fiel mir immer die wunderbare Beschreibung einer inneren demokratischen Verfassung ein, die Rousseau in seinem sozialen Kontrakt gibt. Es ist für mich kein Zweifel daran, daß zwischen der sozialen Sehnsucht Rousseaus und dem Gefühlsgehalt von frohem Spiel und freigewählter Arbeit sich starke Verwandtschaft zeigen läßt.

In einer wohlgeordneten Gesellschaft würden Montessori-Kinderhäuser die beste Schulung zur Demokratie sein. Doch die Kinderhäuser sind Oasen in der Welt der Ausgebeuteten, sie würden es auch noch sein, selbst wenn sie viel zahlreicher wären, als sie heute sind. Sie tragen bei aller sozialen Wärme, bei allem Idealismus ihrer Schöpfer dennoch etwas von der Isolierungstendenz des Rousseauschen Erziehungsromans „Emil“ an sich. Wir aber wollen keine Isolierung in unseren Erziehungseinrichtungen. Unsere Kinder bringen schon die Brandmale unserer Klassengesellschaft mit auf die Welt, sie haben in ihrem Denken, Fühlen und Wollen all jene Ungereimtheiten, Ungerechtigkeiten und Unterdrückungen, die das Wesen der heutigen Gesellschaft ausmachen — sie sind eben unsere Kinder, Arbeiterkinder, nicht Kinder einer Robinsonade. Für sie kann daher die Isolierung von uns und das Wachsen in einer noch so feinsinnig ausgesonnenen Umgebung von Dingen nicht das Ziel sein. Wir Kinderfreunde werden vielmehr mit unseren Kindern zusammen ein Leben sich selbst verwaltender Gemeinschaft gestalten müssen. Hier erwächst der Kinderfreundebewegung, der sozialistischen Arbeiterbewegung eine große Erziehungsaufgabe. In unseren Kindergemeinschaften können wir unsere Ordner selbst wählen; es ist nur zweckdienlich und entspricht der öffentlichen Sitte, wenn die so durch das Vertrauen der Gemeinschaft Ausgezeichneten rote Ordnerbinden tragen. Es kann auch nicht schaden, wenn gelegentlich ein Jugendlicher oder ein Erwachsener für den Dienst gewählt wird, aber er darf sich nicht selbst dazu machen oder von anderen Erwachsenen dazu bestellt werden. Man soll sich nicht abschrecken lassen, wenn diese neue demokratische Form nicht beim erstenmal gleich vollendet ist. Auch hier muß probiert und gewagt werden. Selbst die demokratischen Wahlen der Erwachsenen sollen nicht immer mustergültig sein. Wer solche Wahlen in Mitgliederversammlungen oder in der politischen Öffentlichkeit häufiger mitgemacht hat, der kann von vielen Unzulänglich-

keiten erzählen; warum sollten nicht auch die Kindergemeinschaften durch Mißgriffe klug werden? Man vereinbare einmal mit seinen Kindergemeinschaften als Grundgesetz, daß Ordnung herrschen müsse, und man wird bald sehen, wie eifrig dieses selbstgesetzte Grundgesetz überwacht wird. Probieren hilft hier mehr als beschreiben. Nicht nur Ordner braucht jede Gemeinschaft, sie braucht Friedensrichter, die nicht nach geschriebenem Gesetz, sondern nach Einsicht und Gerechtigkeit urteilen. Auch Friedensrichter können sich in unseren Kindergruppen als demokratische Einrichtung durchsetzen. Ferner sind Verwalter für alle möglichen Dinge und Einrichtungen nötig und Kommissionen zur Vorbereitung von Veranstaltungen. Wir sollen nur nicht denken, Kinder könnten das nicht, dazu wären nur wir Erwachsenen fähig! Klingt diese Argumente nicht ähnlich wie Beweisführungen, die die Reaktionen aller Zeiten gegen die aufsteigende Klasse und zuletzt die Bourgeoisie gegen die Arbeiterklasse angewendet haben? Früher glaubte man auch in Europa, daß Arbeiter weder verwalten noch regieren könnten, und noch bevor Macdonald die englische Arbeiterregierung bildete, wurde in der englischen Wahlbewegung von den Liberalen wie von den Konservativen behauptet, daß die Arbeiterpartei weder genügend Erfahrung noch ausreichende Einsicht habe, um das englische Weltreich zu regieren. Wir sollten in bezug auf unsere Kindergemeinschaften nicht dieselbe törichte Beweisführung bringen, denn wir stehen als Erwachsene nicht in einem Klassengegensatz zu unseren Kindern. Auch unsere Kinder müssen das Recht haben, durch Fehler, die sie machen, zur demokratischen Weisheit zu reifen. Kinder, die so durch demokratische Formen ihres eigenen Lebens herangewachsen sind, werden viel größeren Ernst und viel mehr Verantwortung mit in die große politische und wirtschaftliche Welt bringen, als wir es tun. Kinder, die so aus ihrem Kleinleben heraus an eigener anschaulicher Erfahrung die Fehler einer falschen Wahl erlebt haben, werden auch bei den Wahlen als Erwachsene viel gefeierter gegen die Feinde demokratischer Entwicklung, gegen Demagogie, Schlagwort und Irreführung sein. Für so herangewachsene Menschen werden Wahlen keine belanglose Form, sondern inhaltvolle Aufgaben sein. Mit einiger Geduld und in halbwegs günstigen Verhältnissen kann auch jede Kindergemeinschaft ein kleines Parlament haben. Vielfach hat sich allerdings gezeigt, daß Kinderparlamente die Kinderkrankheiten des Parlamentarismus, selbstgefälliges Vielreden und Neigung zur Streitsucht in verstärktem Maße zeigen; doch auch Kinder überwinden Kinderkrankheiten und werden nach der Genesung gesunder und kräftiger. Soweit ich es übersehen kann, sind diese Möglichkeiten der Erziehung durch demokratisches Leben in den Kindergemeinschaften längst nicht genügend ausgenützt worden. Dennoch haben wir hier freies Feld, können Neuland urbar machen mit einer Freiheit, die wir im öffentlichen Erziehungswesen nicht immer haben werden.

Aber auch hier gibt es schon Ansätze neuen demokratischen Lebens, und all diese Ansätze ermuntern zum Weitergehen. Als der Philan-



throp George für junge Menschen, die schon frühzeitig mit dem Strafgesetz in Konflikt gekommen waren, seine Jugendrepubliken auf ganz demokratischer Selbstverwaltungsgrundlage schuf, da erregte diese Tatsache viel Kopfschütteln bei Leuten, die da meinten, für entgleiste junge Menschen täte die strenge Zucht der landläufigen Fürsorgeanstalten besser als die vom Vertrauen getragenen Selbstverwaltungseinrichtungen der Jugendrepubliken. Aber die Erfahrung hat das Gegenteil erwiesen. Die Fürsorgeerziehungsanstalten haben wenige gebessert, sind trotz ihrer Strenge oder vielleicht gar wegen ihrer Strenge Durchgangsstationen für Verbrecher und Tagediebe geworden. Die Jugendrepubliken haben fast durchgängig lebensstüchtige Menschen entlassen. Dieser Erfolg, so berichten der Begründer sowie alle, die diese Jugendrepubliken besucht haben, ist nicht zum wenigsten der Gewöhnung an Selbstverantwortung und Selbsterziehung zuzuschreiben. Wir müssen unseren Kindern nicht alles abnehmen wollen, sonst werden sie unselbständig und reif für den Obrigkeitsstaat.

Wir können sogar noch weiter gehen: unsere künftige Gemeinschaft baut sich auf Solidarität auf; die kapitalistische Ausbeutung zwingt uns zur Solidarität im Kampfe. Die unzureichenden Lebens- und Arbeitsbedingungen, die Krisen der Wirtschaft und ihre katastrophalen Folgen für die Arbeiter schaffen die Schicksalsgemeinschaft, sind Anschauungsunterricht für den Klassenkampf. Doch wir brauchen nicht nur eine Solidarität des Kampfes, wir brauchen ein inneres Verbundensein und Sichverantwortlichfühlen, Demokratie soll jene autoritative Abhängigkeit durch solidarische Einordnung ablösen. Wir mögen unseren Kindern durch schöne Erzählungen, durch anfeuernde Beispiele die künftige Zeit lieb machen, und wir wollen es mehr tun als bisher — doch lebenswirksame Solidarität muß im und am Leben geübt und erworben werden. Kinder mit schmutzigen Händen verderben Bücher und Spielsachen und verunreinigen die Kleider ihrer Kameraden. Nicht schwer wird es sein, den Kindern ihre Abhängigkeit voneinander und ihre Zusammenhängigkeit klarzumachen; nicht schwer wird es sein, die gegenseitige Hilfe zu organisieren, die die schmutzigen Kinder zu sauberen macht. Dasselbe gilt für zerrissene Kleider, für schlechte Gewohnheiten und für alle Dinge, die die Gemeinschaft stören.

Wie wenig unser Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber den anderen ausgebildet ist, dafür nur ein Beispiel: Ich sah neulich, wie ein Kind sich vergebens bemühte, die Tür des Abortraumes zu öffnen. Das Kind war in der größten Verlegenheit. In der Nähe spielten einige andere Kinder. Keines kümmerte sich um das in Not befindliche Kind, keines reagierte auf die Bitte, den Hausmeister zu Hilfe zu rufen. Sollte uns ein solcher Fall nicht zu denken geben? Kinder, die so achtlos aneinander vorübergehen, werden später, wenn erst das Leben der kapitalistischen Welt die Menschen voneindertreibt und den einen zum

Feinde des anderen macht, schwer wieder den Weg zur menschlichen Solidarität zurückfinden. Wir brauchen uns dann nicht zu wundern, wenn die Rücksichtslosigkeit im Verkehr der Menschen miteinander solch grobe Formen annimmt. Wir werden den Obrigkeitsstaat innerlich nie los werden, wenn wir nicht dieses Gefühl der Verantwortlichkeit zueinander in uns erziehen. Die Tafeln in den Straßen und Anlagen, daß dies oder jenes verboten und mit Strafe verbunden sei, werden so lange nicht verschwinden können, als diese Rücksichtnahme aufeinander nicht zur selbstverständlichen Tugend wird. Seit einiger Zeit sieht man in den Straßenbahnen einen Anschlag, der dem Schaffner das Recht gibt, Schwerbeschädigten einen Sitzplatz im Inneren des Wagens anzuweisen, selbst wenn er dem einen oder anderen Fahrgast den Sitzplatz nehmen müßte. Ich habe mich zuerst über diese soziale Anordnung gefreut, dann aber habe ich mir gesagt, daß es doch ein beschämendes Zeugnis für uns alle sei, daß derartige Dinge obrigkeitlich angeordnet werden müßten; ebenso beschämend wie jene Anschläge, die man gelegentlich in den Wartesälen findet: Es ist polizeilich verboten, die in den Körben befindlichen Weißbrote zu berühren. England hat seit vielen Jahren eine gut durchgebildete demokratische Öffentlichkeit, und man braucht nur kurze Zeit in England zu sein, um die guten Erfolge dieser demokratischen Erziehung zu erleben. Ich war vor kurzem in England und kam auf der Peddingstation an, von der ich weiter nach Oxford fahren wollte. Da ich nicht ortskundig war, fragte ich einen Herrn, wo der Zug nach Oxford abführe. Der Herr nahm mir mein Gepäck ab und forderte mich auf, ihm zu folgen. Am Zuge öffnete er mehrere Abteile, die überfüllt waren, schließlich fand er in einem Abteil einen Platz für mich, legte mein Gepäck in das Gepäcknetz und verschwand, ehe ich auch nur Zeit gefunden hatte, mich bei ihm zu bedanken. Wenn ich während meines dortigen Aufenthaltes Kinder oder Erwachsene nach dem richtigen Wege fragte, so ist es mir nicht selten vorgekommen, daß selbst beschäftigte Erwachsene mich ein Stück Weges begleiteten, weil sie fürchteten, daß ich bei den Kreuzungen nicht den richtigen Weg fände. Im Leben Englands, im öffentlichen wie im Leben der Kinder, fällt dem Fremden immer wieder die demokratische Disziplinierung auf. Dort braucht man nicht so viele Verbote und kennt man nicht so viele obrigkeitliche Bevormundungen, weil sich vieles mit demokratischer Selbstverständlichkeit erledigt.

Wir Kinderfreunde haben die Möglichkeit, auf diesem Gebiet bahnbrechend voranzugehen. Es handelt sich bei diesen Dingen nicht um belanglose Äußerlichkeiten. Wir brauchen gegenüber der langjährigen, durch Generationen hindurchgehenden obrigkeitlichen Bevormundung ein starkes Unterstreichen dieser Formen der Selbstverwaltung. Auch unsere öffentlichen Einrichtungen, unsere Kindergärten und Schulen müssen in diesem Sinne von uns beeinflußt werden.

In den Schülerausschüssen und Schüलगemeinden, die in den letzten Jahren entstanden sind, haben wir Ansätze nach dieser Richtung hin. Die obrigkeitliche Disziplin, die früher in unseren Schulen selbstverständlich

war, hat elendig Schiffbruch erlitten. Wie oft ist in Schulordnungen ausdrücklich festgelegt, daß den Schülern das Rauchen verboten sei, daß sie auf der Straße und im Verkehr mit Menschen sich eines anständigen und höflichen Benehmens zu befleißigen und daß sie öffentliche Anlagen schonend zu behandeln haben! und der Erfolg? — Man hat gelegentlich Sünder gepackt, mit Verwarnung, Arrest oder mit Prügel bestraft. Jedermann weiß aber, daß dadurch das Rauchen heranwachsender Jugendlicher nicht unterbunden ist. Ich stelle daneben den erfolgreichen Kampf, den die Arbeiterjugend auf dem demokratischen Wege der Selbstverwaltung gegen Nikotin und Alkohol geführt hat. Der Vergleich gibt den durchschlagenden Beweis, um wie viel stärker das Verantwortlichkeitsbewußtsein einer Gemeinschaft wirkt, als obrigkeitliche Bevormundung.

Jedermann weiß, welches ausgeklügelte System von Ordnungsvorschriften die durchschnittliche Schule besitzt, um Ordnung und Ruhe aufrechtzuerhalten. Da müssen sich die Kinder in Zweier- und Viererreihen aufstellen, wenn sie vom Schulhof zur Klasse und umgekehrt gehen. Da wird das Sitzen nach militärischem Drill geregelt und der widerspenstige Geist der Kinder dadurch zahm gemacht, daß das Aufstehen und Sichhinsetzen so lange geübt wird, bis keiner mehr nachklappt. Dann wieder gibt es Übungen im Fingerzeigen, und jedes Antworten und Fragen ohne besondere Aufforderung des Lehrers ist verboten. Aber welchen wirklichen Erfolg hat all dieser Drill gezeitigt? Man lasse einmal die Kinder einer auf diese Weise gedrillten Klasse ohne Aufsicht, und sie werden lärmern und toben wie losgelassene Kettenhunde. Wer hätte das nicht erlebt!

In einer mir bekannten Schule hat man damit begonnen, die Schule ganz auf Selbstverantwortung und Selbstdisziplin einzustellen. In der Übergangszeit waren viele Klagen über Unordnung und Unruhe laut geworden, und auch heute noch kommen gelegentlich Störungen vor. In den Klassengemeinschaften kann man es erleben, daß die Kinder durcheinander sprechen oder, wenn sie leidenschaftlich erregt sind, auch einmal so sehr einander stören, daß eine Verständigung unmöglich erscheint. Doch das sind Seltenheiten. Im allgemeinen haben sie sich so ineinandergefügt, daß der Protest eines Kindes genügt, um seinen vorlauten Nachbar zum Schweigen zu bringen. — Auch hier möchte ich einen Vergleich mit englischen Verhältnissen heranziehen. Wer einmal in Österreich und Deutschland erregte politische Versammlungen mitgemacht hat, der wird wissen, wie oft der Leiter der Versammlung zur Ruhe und Ordnung mahnen muß. In England werden die Redner der Versammlung unterbrochen und müssen auf Anfragen aus dem Publikum Antwort geben. Ich habe es sogar erlebt, daß ein Leiter mitten in einer Verhandlung unterbrochen wurde und sich scharfe Kritik über die Geschäftsführung gefallen lassen mußte. Doch ich habe niemals Anfragen, Zwischenrufe und Unterbrechungen erlebt, die sinnlos waren, Fahrlässigkeit oder boshafte Störungswillen zur Ursache hatten. Es war Selbstdisziplin in diesen Versammlungen. In den

straffen Geschäftsordnungen und Leitungen, die ja nur ein Abbild unserer obrigkeitlichen Erziehung darstellen, habe ich diese Selbstzucht selten gefunden. Aber zurück zu unserem Beispiel. In einer dieser Schulen, die ich erwähnte, war man sogar so weit gegangen, daß man die Bestrafung wegen Unpünktlichkeit und Fehlens abgeschafft hatte. Das hat natürlich am Anfang viel Schwierigkeiten ausgelöst, und die inneren Gegner dieser Maßnahmen haben dafür gesorgt, daß diese Schwierigkeiten nicht unbemerkt blieben. Aber dennoch ist es gelungen, und der Erfolg der Schule hat nicht darunter gelitten. Eines Tages wollte ich den Lehrer einer solchen Klassengemeinschaft aufsuchen. Als ich vor der Klassentür stand, fiel mir die außergewöhnliche Ruhe auf. Ich hatte ausdrücklich ein wenig gewartet, um nicht mitten in einer Sache zu stören. Aber ich hörte nichts, so daß ich annahm, die Klasse habe einen Ausflug gemacht. Es war schon halb 10 Uhr, also anderthalb Stunden nach Beginn des Unterrichts. Ich öffnete die Tür, und da saßen Knaben und Mädels, etwa 50 an der Zahl, in Gruppen beieinander. Die einen zeichneten, die anderen schrieben, einige stickten, andere rechneten oder lasen. Niemand war unbeschäftigt. Kein Aufpasser störte die Ordnung. Auf meine Anfrage antwortete ein mir zunächst sitzendes Mädchen, daß der Lehrer nicht erschienen sei. Warum, wüßte sie nicht, es käme wohl eine Erkrankung in Frage, da er in der letzten Zeit so schlecht ausgesehen habe. Einige hätten die Absicht, den Lehrer am Nachmittag aufzusuchen und sich nach seinem Befinden zu erkundigen. — In der Obrigkeitsschule habe ich diesen Grad von Selbstdisziplin nie gefunden. Der leere Ordnungsformalismus in der alten Schule gewöhnt nicht an Selbstverwaltung und Demokratie.

Derartige Erfolge können nur erzielt werden, wenn auch die Art der Beschäftigung und der Inhalt der Aufgaben, die den Kindergemeinschaften gestellt werden, die Kinder innerlich beschäftigen, wenn sie diesen Aufgaben lebendige und natürliche Anteilnahme entgegenbringen. Exerzieren kann man nur mit Hilfe militärischen Drills. Aber anmutige Umgangsformen erwirbt man durch innere Leichtigkeit und Freiheit des Handelns. Drum kann die Erziehung zur Demokratie auch nicht vor der Aufgabenstellung selbst haltmachen. Maria Montessori beschreibt die Ruhe und Zufriedenheit, die in den Kinderhäusern herrscht, sobald die Kinder die Beschäftigung ihrer Wahl gefunden haben. Es handelt sich dabei um vorschulpflichtige Kinder, um Kinder vom 2. bis 6. Lebensjahr. Wir sollten von den Kinderfreunden aus diese Erfahrung aus den Kinderhäusern nutzen. Kinderfreunde, gebt unsern Kindern Beschäftigungsmöglichkeiten, nützliche Aufgaben, die ihrem Zustand angemessen sind, an denen sie ihre Kräfte üben können ohne sie zu überanstrengen, und ihr werdet finden, daß eine frische Gemeinschaft sie alle umschließt, und daß die Disziplinschmerzen fast völlig verschwinden werden! Laßt von dieser Beschäftigung aber auch die

anderen Mittel der Obrigkeit, Belohnung und Auszeichnung, fort! Peitsche und Zuckerbrot sind die Unterdrückungsmittel aller Sklavenhalter, der politischen, der wirtschaftlichen und der persönlichen. Das Auszeichnen, das persönliche Beloben und Belohnen sind das Zuckerbrot der obrigkeitlichen Erziehung. Zuckerbrot stört wie die Peitsche die Harmonie der Gemeinschaft und erzieht zu persönlichem Strebertum, nicht zum sachlichen Wettbewerb. Eine gut ausgeführte Sache, das Schaffen eines nützlichen Dinges lobt sich selbst und erhebt den, der sie vollbracht hat. Gewiß soll man ermuntern, doch auch nur dort, wo man nicht ruhiges Entfalten und sinniges Sicheinleben stört, sonst erzeugt man Übereilung und Überreiztheit und schafft nach kurzer Zeit Überdruß und Erschlaffung. Man ist nicht immer in gleicher Weise zum Schaffen bereit und fähig. Nur dort, wo man die Überzeugung gewonnen hat, daß Verweichlichung und Sichgehenlassen zur Gewöhnung werden wollen, soll man festes Wollen und Überwinden suggerieren. Wir sind in der Erziehung viel zu schnell im Loben und Tadeln bereit, wir überschätzen viel zu sehr den Erfolg und unterschätzen die Umstände des Mißerfolges. Stellt mannigfaltige Arbeiten, auch solche Arbeiten, die mit wachsenden Schwierigkeiten verbunden sind, in den Kreisen eurer Kindergemeinschaften und ihr habt den Kindern die besten Erziehungsbeihilfen gegeben. Wenn ihr selbst tüchtige Bastler seid, dann werdet ihr über die Sachautorität hinaus, auch sonst einflußreiche Führer und Berater sein, ohne Lob und ohne Tadel. Sachautorität, nicht persönliche Autorität, das ist das Merkmal der demokratischen Verfassung. Der Obrigkeitsstaat ordnet die Menschen einander unter, die Demokratie kennt keine Unter- und Überordnung von Menschen, sondern ein Zu- und Ineinanderfinden und eine Unterordnung unter die sachliche Notwendigkeit. Wie viel Arbeit haben wir auf diesem Gebiet zu leisten!

Noch eines: Wir Kinderfreunde sollten auch darin demokratisch sein, daß wir uns mit unseren Kindern nicht in dem Verhältnis von Erzieher und Zögling über- und unterordnen. Das ist nicht nur eine Frage der schärferen oder milderer Form. Es genügt nicht, daß man nur so tut, als ob man Kamerad ist, in Wirklichkeit sich aber doch als der Übergeordnete fühlt. Bei unseren Bemühungen, uns restlos in die Kindergemeinschaft einzuleben, werden wir sehen, wie weit wir selbst noch unerzogen und undemokratisch sind. Wir werden dann bald finden, daß wir recht viel Selbstgefälligkeit und persönliches Überlegenheitsgefühl haben. In dieser Hinsicht gilt die demokratische Erziehung auch für uns. Im idealen Sinne paßt für Kindergemeinschaften nur derjenige, der sich restlos in die Sache der Kindergemeinschaft einordnen kann.

Wenn in der neueren Zeit immer wieder stark der Unterschied zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen herausgestellt wird und aus diesen Unterschieden heraus ein grundsätzlicher Gegensatz konstruiert wird, der schließlich zu einem Abschluß gegeneinander führt, so liegt das im wesentlichen daran, daß in uns allen das Bewußtsein demokratischer Einordnung nicht stark genug ist. Dieser Abschluß gegeneinander schließt

große Gefahr in sich. Die Unterschiede der natürlichen Entwicklung in den verschiedenen Altersstufen sollen gewiß nicht geleugnet werden noch unberücksichtigt bleiben. Doch wir dürfen diese Unterschiede nicht zu Klassenunterschieden machen, denn das sind sie nicht. So wertvoll psychologische Erkenntnis für das Wachstum in der Gemeinschaft ist, so wenig kann sie die entscheidende Rolle spielen. Entscheidend ist vielmehr die soziale Aufgabe, zu der Kinder, Jugendliche und Erwachsene solidarisch verbunden sind. Soziale Erziehung ist nicht möglich in der Abgeschlossenheit voneinander, soziale Erziehung ist ihrem Wesen nach demokratisch und solidarisch. Darum müssen wir in unseren Kindergemeinschaften alle Glieder unserer Klasse haben. Es kann uns Erwachsenen nichts schaden, wenn wir einmal wie die Kinder werden. Vielleicht verlieren wir auf diese Weise ein wenig von der Pose und Würde, mit der wir uns in unseren Erwachsenengemeinschaften gegenseitig so häufig zu täuschen pflegen. Und auch das dürfte ein Stück demokratischer Gesinnung schaffen.

Noch ein Wort muß über Zensurenwesen und Zeugniserteilen gesagt werden. Auch hier brauchen wir nur ein wenig dem Gange der Entwicklung nachzuhelfen. Man kann wohl sagen, daß es heute schon viele Menschen gibt, die das Zensurenwesen der Schule als störend und überflüssig empfinden. Im Geiste der obrigkeitlichen Ordnung liegt allerdings die frühzeitige Gewöhnung, sich in eine Stufenleiter der gesellschaftlichen Wertung einfügen zu müssen. Wer einmal durch gute Zensuren in der Volksschule sich einen ausgezeichneten Platz erobert hat, der fühlt, daß er zum Unteroffizier in der Wirtschafts- und Gesellschaftsarmee geboren ist, und wer dann gar von der Volksschule in die höhere Schule hinübersiedelt, der kann es zum Feldwebelleutnant bringen. Dem demokratischen Geist widerstreben diese Ansprüche, sie widerstreben aber auch der Sache. Wir beschwichtigen sehr häufig unser Gewissen durch derartige Zensurengruppierungen. Eine gute sachliche Leistung kann manchmal ein geringeres Maß persönlicher Anstrengung sein als eine mäßigere oder schlechtere Leistung. Der Lehrer kommt häufig in die Gewissensqual, wenn er einem Schüler mangelhaft geben muß, dessen Arbeit objektiv, das heißt von der Sache her gesehen, minderwertig ist, dennoch aber subjektiv, das heißt vom Jungen her, eine gute Leistung bedeutet. Ehrlichkeit der Sache gegenüber ist selbstverständliche Pflicht, wer eine gute Sache schlecht und eine schlechte Sache gut nennt, handelt verantwortungslos. Aber unsere Zensuren wirken sich nicht als Sachwerte, sondern als persönliche Wertung aus. Wer daran zweifelt, der kontrolliere einmal die Zensuren an dem Reagieren der Eltern! Wieviel Schelte, wieviel Schläge sind für schlechte Zensuren ausgeteilt worden, und wieviel Strebertum und Einbildung haben gute Zensuren erzeugt! Das eben ist das Gefährliche daran, daß die Zensuren junge wachsende Menschen nach einem Schema von fünf Gruppen festlegen, und doch ist alles in diesem Wachstum der Begabungen so wenig bestimmt, so wenig sicher, so wenig geradlinig, daß man schon höhere Mathematik anwenden müßte, um auch nur annähernd gerechte Zahlen-

formeln für die einzelnen Stadien dieser Entwicklung zu finden. Aber der Schematismus des Zensurenwesens entlastet unsere eigene Verantwortung. Mir sagte einmal der Direktor einer höheren Schule, als ich mit ihm über die Abschaffung der Zensuren verhandelte, folgendes: Wenn ein Schüler in drei Hauptfächern eine ungenügende Zensur hat, so kann ich, wenn die Eltern bittend zu mir kommen, ihnen erklären: Nach den Bestimmungen kann eine Versetzung nicht erfolgen. Doch wenn ich die Zensuren nicht hätte, wenn ich bei allem das Für und Wider immer wieder neu erwägen sollte, wenn ich all die Härte des mit einer Zensur abschließenden Urteils wieder in Rechnung ziehen müßte, wenn ich die Klagen der Mütter, die wirtschaftlichen Schwierigkeiten, die das Jahr Versäumnis bei Nichtversetzung in sich schließt, wenn ich die Stärke der öffentlichen Ächtung in Betracht ziehe — wenn ich all das auf mich wirken lasse, dann würde ich kaum in einem einzigen Falle eine Nichtversetzung aufrechterhalten. — Dieser Direktor war im Grunde seines Herzens ein gutmütiger Mensch: Wenn nicht die Vorschriften ihn zwingen würden, so würde er oftmals Milde haben walten lassen, wo ihn die Zensur zu schroffer Ablehnung führte. Gehört aber nicht die Berücksichtigung all der Umstände, die doch das Wachstum wesentlich beeinflussen, mit zum Wesen der Erziehung? Die Zensuren sind ein einfaches, aber ein ungerechtes Mittel zur Beurteilung. Sie haben sich auch nie das Vertrauen der Eltern erwerben können. Man kann es oft erleben, daß die Eltern, obwohl sie ihre Kinder dafür strafen, die schlechten Zensuren ihrer eigenen Kinder für ungerecht halten, über Bevorzugung anderer Kinder und Benachteiligung ihrer Kinder klagen. Nichts zerstört so sehr das Vertrauen zwischen Eltern und Schule wie das Zensurenwesen. — Doch wird eine schlechte Zensur den Schüler nicht dazu zwingen sich zusammenzunehmen, und ist es nicht notwendig, durch schlechte Zensuren das Elternhaus zu veranlassen, die Schularbeiten zu unterstützen? Was das erstere anbelangt, so kann man sehr viel Unheil damit anrichten. Ich halte es mit Salzmann, der die Maxime aufstellte, daß man die Ursachen von Fehlern und Schwächen der Kinder zuerst an sich nachprüfe. Die neueren Forschungen über das Seelenleben von Kindern und Jugendlichen zeigen uns ferner eine solche Fülle von Abhängigkeiten des Könnens von dem wirtschaftlichen und sozialen Leben, zeigen uns so viel Hemmungen und Abweichungen in der Entwicklung, daß man sich durch ein abschließendes Urteil, wie eine Zensur es ist, nicht den Weg zur gründlichen Beobachtung, zur gründlichen Hilfeleistung verbauen sollte. Was das zweite aber anbelangt, so ist diese elterliche Hilfe, die mit Drohungen, Bestrafungen und häuslichem Unfrieden zu arbeiten pflegt, außerordentlich zweifelhaft in ihrem Werte. Wir lassen dabei die katastrophalen Auswirkungen, wie Schülerelbstmorde infolge schlechter Zensuren ganz außer Betracht, da sie ja glücklicherweise Ausnahmen sind. Es spricht daher alles vom erzieherischen Standpunkt aus gegen die Zensuren, sie sollten daher abgeschafft werden. In manchen Schulen hat man es in das Belieben der Eltern gestellt, ob sie Zensuren der Kinder haben wollen oder nicht. Ich kenne eine Reihe

von Schulen, an denen im allgemeinen keine Zensuren mehr erteilt werden, und nur eine geringe Anzahl von Eltern Wert darauf legt, von Vierteljahr zu Vierteljahr Zensuren der Kinder entgegenzunehmen. In diesem Punkt sollten die Kinderfreunde Aufklärung schaffen, nicht nur weil sie viele Tränen der Kinder trocken würden, sondern weil sie wieder ein Stück Obrigkeitsstaat im Leben des Kindes beseitigen würden.

Ein gleiches Überbleibsel aus den Zeiten obrigkeitlicher Ordnung ist die Einteilung der Schulen nach Jahresklassen. Kein Mensch wird behaupten können, daß jedes Kind in gleicher Weise innerhalb einer Jahresspanne in allen Unterrichtsfächern heranreift. Es ist sicher nicht zweckdienlich, ein Kind, das in mehreren Fächern mangelhafte Leistung aufweist, zu zwingen, auch in den Fächern ein Jahr lang zu wiederholen, in denen es voll genügend ist. Die Schule ist aber nicht nach dem Wachstum der Schüler, sondern nach dem Unterrichtsstoff in Jahresklassen eingeteilt, und dieses Einteilungsprinzip ist so stark, daß man alle Unvernunft, die darin steckt, mit in den Kauf nimmt. Alle psychologischen Erfahrungen, die man in der Übermittlung dieser Stoffe in Anwendung zu bringen sich bemüht, können den Krebschaden nicht beseitigen, der darin besteht, daß man an Stelle des lebendigen Wachstums den Schematismus obrigkeitlicher Anordnung setzt. Ganz so schlimm ist es auf diesem Gebiet auch nicht mehr, wie es in Frankreich zur Zeit Napoleons noch war. Damals konnte der Unterrichtsminister noch, als er vormittags um halb 10 Uhr seine Taschenuhr zog, erklären, daß jetzt in den Tertien aller Gymnasien in ganz Frankreich eine bestimmte Seite aus Cäsars Gallischem Kriege gelesen würde. Dadurch unterscheidet sich obrigkeitliche und demokratische Aufgabenstellung, daß die Obrigkeit im einzelnen die Stoffbehandlung vorschreibt, während der demokratische Gedanke die Aufgaben aus der Arbeit selbst heraus stellt, sie weitend und vertiefend, wenn ein reiferes Können es verlangt, sie einengend und beschränkend, damit auch das schwächere Können an ihnen gedeihlich wachsen kann. Es ist daher eine Forderung der Demokratie, daß der Schematismus der Jahresklasseneinteilung durch die lebendige und elastische Einrichtung von Arbeitsgruppen und Arbeitsgemeinschaften ersetzt wird, die bei allem Ernst der Aufgabenstellung und Aufgabenlösung nicht vergessen lassen, daß doch das Wesentliche in der Erziehung das Heranwachsen zur Selbständigkeit und zur freudigen Leistungsbejahung ist.

Auch die Aufgabenstellung, die ganze unterrichtliche Führung muß vom Geiste demokratischer Selbstbetätigung bestimmt werden. Heute bestimmt der Lehrer nach den Vorschriften und nach seinem Ermessen den ganzen Unterricht. Er mag die Selbsttätigkeit der Kinder durch Ausfragen anregen, es bleibt doch nur eine scheinbare Tätigkeit. Die Methode des Sokrates, nach der man dieses Ausfragen zu benennen pflegt, hatte eine ganz andere Voraussetzung. Sokrates wußte nicht die Antwort auf die Lebensprobleme, die ihn beherrschten, er suchte die Wahrheit und war überzeugt, daß die Menschen sie hätten, wenn ihre Vorurteile beseitigt würden. So ging er auf



den Markt und forderte durch seine Fragen die Mitarbeit der anderen mit all der Bescheidenheit des Suchenden, mit all der Aufrichtigkeit des Forschenden. — Wo aber steckt in all den Fragen, die nach der sokratischen Methode an die Schulkinder gerichtet werden, das Suchen und das Forschen? Die Kinder wissen ganz gut, daß der Lehrer weiß, was er fragt, und sie fühlen heraus, daß die Frage nur ein abgemilderter Befehl ist. Sie antworten auch selten aus dem Bedürfnis heraus, eine Sache zu klären, sondern sie antworten, um den Lehrer zu befriedigen und sich auszuzeichnen. So werden sie auch in ihren eigenen Erfahrungen unsicher, werden von der Sache abgelenkt und durch den Willen des Lehrers unselbständig. Dennoch haben die Kinder ihre eigenen Erfahrungen, urteilen selbst und leben ein Innenleben, an dem das autoritative Unterrichtssystem oftmals unachtsam vorbeigeht.

Die starke Bewegung, die von Hamburg einsetzte, und die an Stelle der Lehrplantyranei den Grundsatz vom Kinde aus setzte, hat zweifelsohne schon vieles gebessert. Doch sind wir noch in den Anfängen, selbst da, wo man sich zum Fortschritt auf diesem Gebiet bekennt. Dafür zwei Zufallsbeispiele: Ich habe in einer Wiener Schule, die sehr fortschrittlich geleitet wird, folgendes erlebt: Die Lehrerin hatte mit ihren Kindern den Güterbahnhof besucht. Das Erlebnis mußte natürlich ausgenützt werden. Es wurde in der Schule noch einmal durchgesprochen, und dann bekamen die Kinder die Aufgabe, etwas aus dem Leben des Güterbahnhofes zu beschreiben, zu zeichnen oder zu kleben. Wir Erwachsenen sind auch oft auf Güterbahnhöfen gewesen. Wenige von uns haben sich dabei etwas gedacht, noch weniger sind darüber zu Schriftstellern oder zu Zeichnern geworden. Von den Kindern aber erwartet man als selbstverständlich, daß die Besichtigung des Güterbahnhofes Eindruck auf sie gemacht habe und daß alle kein brennenderes Interesse haben, als diesen Eindruck durch Schreiben, Zeichnen oder Kleben wiederzugeben. Offenbar sollte das lebensvolle Übung sein, ja sogar für den Rechenunterricht wurde dieses Erlebnis „Güterbahnhof“ ausgenützt. Es wurden daran Exempel geknüpft, wie etwa: Wie lange würde ein Güterzug von Wien nach Prag, nach Berlin fahren, wieviel Lasten kann er schleppen, wenn der Zug zu soundso viel Wagen und jeder Wagen soundso viel Lasten trägt? Und doch war dieser Unterricht sicher unendlich viel lebensvoller als der Unterricht in den durchschnittlichen Schulen. — Ich stelle zur Unterscheidung ein anderes Beispiel daneben, das ich an einer Versuchsschule erlebte: Der Lehrer einer Rechenarbeitsgemeinschaft überläßt es den Schülern, sich selbst Aufgaben zu stellen. Die Aufgaben werden dann in der Klasse vorgetragen, diskutiert und ihre Lösung nachgeprüft. Es war im Dezember 1923, die Buchdrucker waren wegen Lohnforderungen in den Streik getreten. Damals brachte ein zehnjähriger Junge, der Sohn eines streikenden Buchdruckers, eine selbstgestellte Aufgabe zum Vortrag. „Ich habe“, so erzählte er, „in der »Berliner Morgenpost« gelesen, daß die Forderungen der Buchdrucker unverschämt seien. Ich habe mich darüber ge-

ärgert, weil mein Vater auch Buchdrucker ist und ich weiß, daß er nicht unverschämt ist. Ich habe daher nachgeprüft, ob die »Morgenpost« wirklich recht hat, so etwas zu behaupten.“ Er hatte sich dann nach seiner Mitteilung zu Hause bei seiner Mutter nach allen Einzelheiten erkundigt und hatte sich auf einem Zettel alles notiert. Nun rechnete er auf der Tafel alles vor, indem er auf der einen Seite all das einsetzte, was der Haushalt an ständigen Ausgaben erforderte: Miete, Heizung, Beleuchtung, notwendigste Lebensmittel usf. Er hatte es vermieden, irgendeinen Posten einzusetzen, dessen Beschaffung nicht unbedingt zum Leben nötig war. Auch bei der Kleidung wie bei den Lebensmitteln hatte er außerordentlich niedrige Summen angesetzt. Die Angaben zeigten, daß der Junge sorgfältig und mit Überlegung gearbeitet hatte. Die Summen waren sowohl in Papiermark wie in Goldmark angegeben. Auf der anderen Seite der Tafel gab er die Berechnung der Einnahmen, die Anzahl der Wochenstunden multipliziert mit dem Stundenlohn, den die Buchdrucker forderten. Darunter setzte er als Abzug Krankenkassenbeitrag und 10 Prozent Lohnabzug. Dann verglich er beide Endsummen miteinander und fand, daß selbst bei Erfüllung der Lohnforderung noch ein Fehlbetrag übrig blieb von der Höhe eines Drittels des Einkommens. Als er mit dieser Berechnung fertig war, schlug er im Eifer seiner Arbeit auf den Tisch und sagte: Und nun soll noch einmal die „Morgenpost“ kommen und behaupten, daß die Buchdrucker unverschämt sind! — Selbst in dieser Schilderung, die nur in abgeblaßter Form das wirkliche Erlebnis wiedergeben kann, wird der Unterschied zwischen der obigen Unterrichtsform und dieser Art, die Kinder sich selbst Aufgaben stellen zu lassen, klar werden. Ich führe dieses Beispiel gern an, weil es so typisch für den Nutzen und die angeblichen Gefahren eines solchen Unterrichts ist. Der Nutzen springt leicht in die Augen. Das Rechenexempel wächst aus dem Leben des Kindes heraus, und die Arbeit wird durch die starke Anteilnahme, durch die Gefühlsbetontheit belebt. Doch wird hier nicht der Rahmen der Schule überschritten? Wird nicht Politik in die Schule hineingetragen und damit die Schule zum Tummelplatz des leidenschaftlichen Kampfes der Parteien gemacht? Der Lehrer hat gewiß nicht Politik in der Schule zu treiben, und die Kinder sind auch keine Politiker, aber wird dieses Beispiel deswegen politisch, weil sich politische Parteien um den Streik heiß bemühen? Man dürfte dann auch keine Rechenexempel über Eier, Kartoffeln und andere Dinge in die Schule bringen, denn auch die Preise dieser Gegenstände sind politisch hart umstritten. Ich könnte mir denken, daß in einer Zeit, wo ein Kilogramm Butter 2 Billionen Mark kostete, während im Rechenbuch noch zu lesen war, 1 Kilogramm Butter kostet 2 Mk. 80 Pf. — dieser gewaltige Unterschied bei den Kindern außerordentlich interessierte Fragen in bezug auf wirtschaftliche und politische Verhältnisse auslösen könnte. Die Inflationsperiode hat so starke Eingriffe in das Leben der Kinder, sogar in das Schulleben verursacht, daß kein Lehrer an dieser Periode vorübergehen kann. Es darf kein Zweifel darüber sein, daß er mit sachlicher Ehrlichkeit

den Kindern auch diese Zusammenhänge zu erläutern hat. Niemals ist der Obrigkeitsstaat davor zurückgeschreckt, selbst durch Geschichtsverklitterung und Stimmungsmache starken politischen Einfluß auf die Kinder auszuüben. Im Habsburger- wie im Hohenzollernreich hatte die Schule die Aufgabe, die aufsteigende Sozialdemokratie und ihre „Irrlehren“ zu bekämpfen. Diese Art politischer Beeinflussung liegt uns grundsätzlich fern, doch unsere Kinder wachsen aus unserer Not heraus. Sie haben das dringende Bedürfnis Selbsterlebnisse zur Klärung zu bringen. Ihnen dabei zu helfen, das ist allerdings unsere pädagogische Aufgabe. Wenn ein Kind liest, daß sein Vater in einer Zeitung beschimpft wird, so hat es ein sittliches Recht darauf, aufgeklärt zu werden. Es ist ein Zeichen von guter Erziehung, daß das Kind es nicht leicht nimmt und sogar sich selbst die sachlichste Aufklärung verschafft. Wenn darüber hinaus, wie bei diesem Beispiel, die Kinder auf seiten der Buchdrucker stehen und schon in ihren jungen Jahren die Ungerechtigkeit und Unverfrorenheit des kapitalistischen Ausbeutertums erleben, so sind es schließlich die Verhältnisse, die das Kind zu dieser Stellungnahme zwingen, nicht aber die Schule. Solcher Unterricht ist gewiß nicht leicht, er stellt hohe Anforderungen an den pädagogischen Takt und die Lebensweisheit des Leitenden in der Arbeitsgemeinschaft. In unserer Zeit der Zersetzung wird die Schule oft damit rechnen müssen, daß die Leidenschaft des politischen und wirtschaftlichen Tageskampfes, daß Not und Elend, Verzweiflung und Empörung in den Seelen unserer Kinder so stark nachzittern, daß die Schule nicht daran vorbeigehen kann. Ich habe einmal den Aufsatz eines Kindes gelesen, das mit leidenschaftlicher Anklage einen Kampf zwischen Polizei und Arbeiterschaft schilderte, in dem der Vater des Kindes verwundet, gefangen genommen und ins Gefängnis gebracht wurde. Diese Tatsache bedeutet für das Leben des Kindes einen entscheidenden Wendepunkt, und wenn die Schule erziehen will — und das muß sie doch — dann muß sie auch Raum geben für dieses tragische Wachstum. Solange aber die Schule hierfür nicht ausreichend Raum gibt, solange wird es notwendig sein, daß wir Kinderfreunde uns um unsere Arbeiterkinder kümmern. Wir in unseren freien Kindergemeinschaften sollten an diesen ernstesten Dingen nicht vorübergehen, denn unsere Kinder sollen fühlen und erleben, daß sie zu uns gehören und wir zu ihnen, daß ihre Not unsere Not und einst unsere Not auch ihre Not sein wird. Nicht politische Programme und Parteeinstellungen wollen wir sie dogmatisch lehren, aber in ihren Lebensproblemen wollen wir ihnen helfen. Denn gegenseitige Hilfe, geistige, moralische und materielle, das schließlich ist doch der vornehmste Sinn aller Erziehung. Wenn wir und unsere Schulen einmal die ganze ernste Situation begreifen werden, in der unsere Kinder aufwachsen, dann werden wir viel Unterrichtsstoff und künstlichen Gesinnungsdrill entbehren können, dann wird das gesellschaftliche Leben des Kindes eine solche Fülle von Aufgaben stellen, daß es nicht an Übungsstoff mangeln wird. Es wird aber dann ebensowenig an Vertrauen und Solidarität mangeln.

Alle diese Ausführungen mögen, so wird man sagen, für den Gesamtunterricht gelten, für das allgemeine Wachstum. Wie aber steht es mit der fachlichen Ausbildung, mit Naturwissenschaften, Mathematik, ferner mit Sprachen. Ist nicht auf allen diesen Gebieten das exakte Herausarbeiten der Aufgabe, das Einstellen und Zielsetzen Sache des Lehrers? Dort kann unmöglich, so wird man weiter sagen, das demokratische „Spiel“ in Anwendung gebracht werden. — Ich kann aus Erfahrung das Gegenteil behaupten. Ich kenne sogar Klassen der höheren Schule, in denen im mathematischen und Sprachunterricht der Lehrer völlig zurücktritt und ein von der Klasse selbst gewählter Sprecher den Unterricht oder besser die Besprechung leitet. Dennoch wird ernst gearbeitet. Ich habe einmal eine solche Diskussion über Aufgaben im Anschluß an den pythagoräischen Lehrsatz gehört. Die Jungen hatten die möglichen Aufgaben erörtert, und sie hatten aus den möglichen Aufgaben die eine oder andere Aufgabe tatsächlich gelöst. Fehler in der Führung der Lösung, Voreiligkeiten in der Schlußfolgerung wurden mit außerordentlichem Eifer und viel Sicherheit bemerkt und verbessert, ja, es wurden sogar Versuche von besonders eleganten Lösungen angestrebt. Der Lehrer stand im Hintergrund, beobachtend, aber schweigsam. Ich kenne die Jungen, die so das Aufgabengebiet einer höheren Schule zu bewältigen suchen. Jeder, der sie sieht, ist überrascht durch die Natürlichkeit und Sicherheit ihres Auftretens, durch das Selbstbewußtsein und den sachlichen Ernst dieser Jungen. Es ist ganz selbstverständlich, daß diese Jungen ihre Lehrer nur mit dem Namen, nicht mit Amts- oder Ehrentitel anreden. Es ist selbstverständlich, daß sie sich selbst den Inhabern höchster Titel gegenüber nicht unterwürfig gebärden. Wer diese jungen Leute in ihrer Arbeit, in ihrem Spiel, in ihrem Leben sieht, der kann sich nicht denken, daß sie anders sein können. In dieser Weise erzogene Menschen werden das Leben besser meistern können, als wir es vermochten. Für sie existiert so viel Ballast und Hemmung nicht, sie sind freier als wir und werden sozialer und demokratischer sein.

### III. Die Erziehung unter dem Gesichtspunkte der Produktion.

Arbeitsschule, Produktionsschule sind Losungswort geworden, aber sie sind mehr als die Wiedergabe eines vorübergehenden Reformgedankens, sie sind nicht Laune, sondern Bedürfnis der Zeit. Es hat eine Umstellung in den Erziehungsmöglichkeiten stattgefunden, die die Frage Arbeitsschule, Produktionsschule zur brennendsten Frage des Tages macht. Diese Umstellung hat sich im Hause, in der Familie vollzogen. In entlegenen Gegenden, die noch nicht von der alles mit sich reißenen Großindustrie erfaßt sind, kann man noch gelegentlich die alte Erziehung beobachten. Die Ältesten von uns erinnern sich ihrer vielleicht noch gerade. Damals wurde noch in der Familie gearbeitet, wurden die nützlichen Gegenstände des Lebens für den eigenen Bedarf und für den Verkauf hergestellt. Ja, der Haushalt allein war schon eine Produktionsstätte, und Handwerk und landwirtschaftlicher Betrieb waren eng miteinander verknüpft. Es wurde gepflügt, gesät, um Wetter und Gedeihen gesorgt, es wurde geerntet und mit frohsinniger Genugtuung die Ernte eingebracht.

Es gab Viehhaltung. Da waren die nützlichen Freunde, die Haus und Hof bewachen und die kleinen Nagetiere fernhalten. Da gab es Sorge und Arbeit mit den Ziegen, mit den Kühen, mit den Schweinen, und die Sorge um diese Tiere war Aufklärung für das Leben, auch Aufklärung über den Rhythmus von Entstehen und Vergehen. Schließlich aber als Krönung des Ganzen die eigentliche Berufsarbeit, die Werkstatt, in der der Vater, die Gesellen und die Lehrlinge kunstvolle Dinge vollbrachten. Ob es nun Schneider oder Schuster war, ob Bäcker oder Schlächter oder wer es sonst sein mochte, immer waren viele nützliche Handgriffe nötig, immer gab es ein Hantieren mit Werkzeugen und ein Bearbeiten von Stoffen. Wer es geschickt verstand, der stellte Dinge her, die die Menschen nicht nur erfreuten, sondern die von ihnen geschätzt und gewertet wurden. Handwerk hatte damals goldenen Boden, das war die Überzeugung jedes tüchtigen Meisters und drang vom Meister durch bis zum jüngsten Lehrling, ja, sogar bis zum Dreikäsehoch, der erst vor kurzem vom Vater die grüne Schusterschürze bekommen hatte und mit dem kleinen Hammer auf hartem Leder herunklopfte. Doch auch das wollte gelernt sein, neugierige Finger wagen sich zuweilen vor, und es gibt dann Tränen. Trotzdem wird es gelernt, und immer geschickter werden die Hände, schließlich können sie ernsthaft helfen, Dinge zu machen, wie die Erwachsenen sie machen. Wie

schwillt da das Selbstbewußtsein an, wenn man schon mithelfen kann, nicht nur spielend sich beschäftigt, sondern schon Aufträge bekommt, die ganz ernst genommen werden, so ernst, wie der Junge selber die Arbeit der anderen und die des Vaters einschätzt. Daneben aber gehen tausend andere Dinge. Tiere sind nicht nur dazu da, damit man sich ihrer freut, mit ihnen herumtollt oder sie im neckischen Spiel überlistet. Tiere müssen gefüttert werden, und so niedlich die kleinen neugeborenen Ferkelchen aussehen mögen, sie bedürfen der Pflege. Wenn der kleine Bub oder das kleine Mädels dabei helfen, wenn sie dem Schweinchen die Saugflasche halten oder für die größeren den Trog mitsäubern, dann wissen sie, daß sie etwas getan haben, was notwendig für die Familiengemeinschaft war. Auch wenn das Obst abgenommen wurde, da war das Klettern gewiß eine spaßhafte Angelegenheit — wer zuerst oben ist, wer am meisten abpflückt und die höchsten Früchte erreicht, das sind alles Ziele edlen Wettbewerbs. Aber es handelt sich nicht nur ums Klettern. Es gehört auch viel Geschicklichkeit dazu; der Baum ist keine Kletterstange, wie man sie in der Turnhalle hat. Der Baum lebt, und sein Leben nützt. Der Vater braucht gar nicht erst zu warnen, das weiß ein jeder, daß der Baum geschont werden muß, und daher gehört Behutsamkeit zum Klettern. Und dann erst beim Abpflücken selbst. Das soll kein Zerren und Reißen sein, die Früchte sollen nicht hinfallen, denn Fallobst ist minderwertig. Viele Dinge müssen dabei beachtet werden, viel Geschicklichkeit dabei entwickelt werden. — Aber in all diesen Tätigkeiten wuchsen die kleinen Menschen, die Mädels und die Buben, lernten ihre Glieder gebrauchen, lernten die Augen aufmachen, lernten urteilen und handeln, und wuchsen in die Verantwortung des Lebens hinein. So war einmal die Erziehung und sie war gut.

Die Schule jedoch ging nebenher. Auch sie brachte den Kindern einiges bei und ergänzte das Haus in diesem und jenem, besonders in der Praxis des geistigen Lebens. Gewiß gab es auch Ausnahmen. Wenn das Haus liederlich geführt wurde, dann wurden auch die Kinder liederlich gehalten und wurden liederlich. Ja, man kann sogar sagen, es gab viel Kinderknechtschaft, viel Rauheit und Roheit, doch auch viel Ängste, mütterliche Liebe und väterliche Sorgfalt. Die Mutterliebe brachte die Sonne und die Wärme in diese Erziehung hinein, doch das eigentliche Wachstum vollzog sich in der Arbeitsgemeinschaft, in dem Schaffen mit all seinen Antrieben und Hemmungen, mit der Freude am Gelingen und dem Leid über das Mißlingen, mit der Not und der Sorge, der Bereicherung und der Zuversicht. All das strömte die Gemeinschaftsarbeit der Familie aus, all das strömte in die Herzen und Köpfe der Kinder und lenkte ihr Wachstum. So war es einst. Und heute!? — Großstadtkinder! Mutter und Vater von morgens 6 Uhr ab auf Arbeit! Die größeren Kinder, die schon die Schule besuchen, stehen bereits eine Stunde vor Schulbeginn auf der Straße, im Winter frierend, im Sommer im Staub der Großstadtgasse. Die kleineren Kinder sind in der Krippe, in der Kinderbewahranstalt. Manchmal

sind sie den ganzen Tag über in der Wohnung eingeschlossen, allein oder unter der Aufsicht einer arbeitsinvaliden Großmutter, manchmal von einer gefälligen Nachbarin so nebenbei mitbetreut! Die Häuser, die Mietkasernen des Proletariats, sind dumpf, ungesund, elend und unsauber, und in diesen Mietkasernen hausen Menschen zusammengepfercht, nicht um zu arbeiten, sondern um das elende Dasein zu fristen, die kärglichen Mahlzeiten einzunehmen und die müden Glieder auszuruhen. Von dem furchtbaren Elend dieser Kinderexistenzen soll hier nicht gesprochen werden, weder von der Unterernährung noch von dem Würgengel Tuberkulose. Obwohl all diese Dinge die Erziehung angehen, das Wachstum unmöglich machen, so sollen sie doch hier nur gestreift werden. Sie müssen gesondert und ausführlich behandelt werden; denn die Arbeiterklasse hat allen Grund, ihre Kraft dafür einzusetzen, daß sie durch ihre Kinder nicht noch um ihre Zukunft betrogen werde. Es ist schon richtig, daß auch das Elend der Arbeiterkinder erst in der planvoll geordneten Gesellschaft, die der Sozialismus erstrebt, restlos aufhören wird. Doch unsere Kinder können bis zur Verwirklichung des Sozialismus nicht warten. Für sie besteht unmittelbare Gefahr. Bei der krassen Form, die die kapitalistische Ausbeutung in den letzten Jahrzehnten angenommen hat, ist die Gefahr so bedrohlich geworden, daß sofort Durchgreifendes zur Erhaltung des Arbeiterkindes getan werden muß. Die Besprechung dieser Dinge ist nicht Aufgabe dieses Buches, wir wollen nur feststellen, daß bei den Arbeiterkindern der Großstadt von einem Wachstum in gesellschaftlich nützlicher Arbeit nicht mehr die Rede sein kann.

Als die Massen der Proletarier aus den Dörfern, den kleinen Städten, vom Pflug oder von der Werkstube in die Fabrik strömten, um dem Titanen Kapitalismus zu dienen, da opferten sie nicht nur die Selbständigkeit ihrer Arbeit, da wurden sie nicht nur Opfer der Unsicherheit und der Krisen der kapitalistischen Wirtschaft, da opferten sie auch ihr eigenes Glück und das Glück ihrer Familien wie das gesunde Wachstum ihrer Kinder. Für die Arbeiterkinder der Großstadt gibt es keine Arbeit mehr. Das Haus ist keine Produktionsstätte mehr. Es ist durch die Fabrik, den Großbetrieb abgelöst. Das gilt sogar für alle Kinder, auch für die der begüterten Familien, wenn auch hier die Verödung der Familie als Erziehungsstätte wegen der Behaglichkeit des Daseins weniger bemerkt wird. Künstliche Spielzeuge, Erzieher und Erzieherinnen helfen hier über die augenfälligsten Schwierigkeiten hinweg. Ja, man kann es allgemein sagen: Das Kind unserer modernen Gesellschaft hat keine Beziehung mehr zur Arbeit. Damit aber fehlt ihm die wichtigste Grundlage, auf der der Mensch zum Menschentum gelangen kann. Es ist daher nicht erstaunlich, daß bei diesem Abbau der Familienerziehung die andere Erziehungsstätte, die Schule, verstärkte Bedeutung bekommt.

Noch eine geschichtliche Entwicklung ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Kapitalistische Wirtschaft ist Profitwirtschaft für die einen,

Lohnwirtschaft für die anderen. Lohn wurde auch in der vorkapitalistischen Zeit gezahlt, doch der Lohn war nicht die einzige Beziehung, die der Handwerker zu seiner Arbeit hatte. Die Arbeit war vielseitig, es gehörte Geschicklichkeit und Kunstsinn zu ihrer Bewältigung, es konnte Persönlichkeit, Seele in die Arbeit hineingelegt werden. Der Proletarier, der heute im Fabrikbetrieb steht, hat nur geringe Beziehungen zu dem Werk, für das er wenige Handreichungen tagein tagaus zu machen hat. Er ist zwar ein Rad in der großen Maschine, doch diese Maschine ist nicht seine Maschine, nicht die seiner Klasse. Er weiß nicht, wozu diese Maschine sich bewegt, noch kann er sein eigenes Wollen, seine eigene Aufopferung, noch seine eigene Liebe in die Maschine hineinbringen. Die Maschine wird getrieben von dem Profitinteresse des ihm meist unbekanntem Unternehmers, und seine Arbeitskraft ist nichts anderes als eine Ware, die die Beauftragten des Unternehmers kaufen, wie sie Kohle und Rohstoffe kaufen. Arbeitskraft als Ware ist vielleicht die tiefste gesellschaftliche Versklavung, die wir erreicht haben. Wenn die große Arbeiterklasse, wenn die ungeheure Mehrzahl aller Menschen in unserem kapitalistischen Zeitalter mehr oder weniger bis zu diesem Tiefstand der Lohnsklaverei gelangt sind, dann klingt das Dichterwort: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben, bewahrt sie!“ wie ein blutiger Hohn. Doch die Entrüstung hilft auch hier wenig. Die Mechanisierung des Arbeitsprozesses ist ein geschichtlicher Vorgang und das Lohnsklaventum seine gesellschaftliche Begleiterscheinung. Wir wissen, daß die kapitalistische Wirtschaftsordnung von der sozialistischen abgelöst wird, und wir wissen ferner, daß die Bedarfswirtschaft des Sozialismus nicht nur eine Frage der Herstellung von Gegenständen für die Behaglichkeit der Menschen bedeutet, sondern zu gleicher Zeit auch eine Ökonomie des Menschen selbst ist. Sozialismus ist nicht nur eine Quantitäts-, sondern eine Qualitätsfrage, nicht nur eine Frage zweckentsprechendster Verwendung von Rohstoff und Maschine, sondern eine Frage der Menschenkultur. Materialistische Geschichtsauffassung hat nie etwas mit materialistischer Metaphysik zu tun gehabt. Sie hat vielmehr die materiellen Dinge und ihre Produktionsverhältnisse wieder in die Menschenverhältnisse einbezogen. Es sind die Menschen, die aus ihren Bedürfnissen heraus zum Gebrauch der natürlichen Maschinen, der Hand, des Auges, der Beine gekommen sind. Es sind die Menschen, die aus ihren menschlichen Bedürfnissen heraus in der Erweiterung ihres Könnens sich die künstlichen Maschinen geschaffen haben. Menschliche Bedürfnisse, verbesserte Produktion, gesteigertes Können, das ist der Zyklus, in dem sich die ganze Entwicklung vollzieht. Wäre dieser Prozeß ein gradliniger, so gäbe es keine Schwierigkeiten, dann würde die Geschichte des Menschengeschlechts ein unaufhaltsamer Aufstieg sein. Tatsächlich aber vollzieht sich der Prozeß nicht unabhängig von dem Menschen. Menschliche Gemeinschaften



bekommen bestimmte gesellschaftliche Formen, scheiden sich voneinander und gegeneinander, ordnen sich unter und beuten aus. Doch andere wachsen diesem Prozeß entgegen, bekommen Bewußtsein und bilden neue Klassen. Diese Klassen kämpfen gegeneinander, gleichen sich aus, finden sich zusammen, um wiederum neuen aufsteigenden Klassen sich entgegenzusetzen. Die kapitalistische Ordnung machte die Arbeitskraft zur Ware für den Profit, die geschichtliche Bewegung, deren Träger die Arbeiterklasse ist, wird die Arbeitskraft wieder zu dem machen müssen, was ihr eigentlicher Sinn ist, zu schaffendem Gestalten des Bedarfs. Aber zu diesem Bedarf gehören auch die Menschen, nicht nur die Geräte, die sie auf mechanischem Wege herstellen. Darum ist das Arbeitsproblem ein so brennendes Problem der Arbeiterbewegung. Wir wissen nicht, ob eine Scheidung zwischen schöpferischer Arbeit und rein mechanischer Handreichung allgemein möglich ist. An manchen Stellen, so in feinmechanischen Betrieben, in vielen Qualitätsarbeiten der chemischen Industrie, haben wir eine Verbindung rein mechanischer Arbeit mit kunstsinniger schöpferischer Tätigkeit. Wir wissen nicht, wie weit wir auf dem Wege der Verkürzung der Arbeitszeit durch Verbesserung des maschinellen Betriebes gehen können. Vielleicht genügt eine mechanische Arbeitsleistung von wenigen Stunden täglich, um die gesellschaftliche Bedarfswirtschaft in Gang zu halten. Dann wäre diese mechanische Arbeit ein Opfer, das um der Gemeinschaft willen getragen werden müßte; aber es bliebe die eigentliche Arbeit übrig, das schaffende Bemühen, in das man sich hineinverlieren kann, in das man sich aber verliert, um mit besserem Können sich wiederzufinden. Wie auch immer die Arbeitsverteilung sein mag, darüber heute Spekulationen anzustellen, ist müßig. Eine weittragende Entdeckung oder Erfindung kann alles wieder über den Haufen werfen. Das aber ist sicher, daß die Entfremdung des Menschen von seiner Arbeit, jene Erniedrigung seiner Arbeitskraft zur Ware, daß sie den Höhepunkt erreicht hat, an dem sie in ihr Gegenteil umschlägt, um den Weg wiederum zum Menschen zurückzufinden. Das Problem der Beseelung des Arbeitsprozesses ist brennend. Wir und die nach uns folgen, werden dieses Problem zu lösen haben. Damit wird dem werdenden Geschlecht eine Aufgabe gestellt, die die Erziehung vorzubereiten hat.

Wir sehen also Arbeits- und Produktionsschule als negative wie positive Forderung. Die Arbeitsschule wird notwendig mit dem Absterben der Produktion in der Familie. Die Produktionsschule wird notwendig als Erziehungsstätte zur produktiven Arbeit. Der produzierende Mensch der werdenden Gesellschaft muß wiederum der produktive Mensch werden, aber er wird es nicht in einem Zurückgehen auf die Zustände des Kleinbetriebes, sondern er wird es nur in dem großen gesellschaftlichen Verband, zu dem der Großbetrieb der Fabrik die wirtschaftliche Unterlage geschaffen hat. Die Aufgabe der Erziehung des werdenden Geschlechts ist also nicht nur der produktive Mensch, sondern die produktive Gesellschaft. Aber auch

hier tritt nicht einmal etwas ganz grundsätzlich Neues auf. Der produktive Mensch ist immer eine Täuschung gewesen, soweit man ihn als den produktiven Einzelmenschen auffaßte. Wo immer produziert wird, ob durch Worte oder durch die Hand oder mit irgendwelchen Ausdrucksmitteln, die der Mensch besitzt, es wird immer nur in Gemeinschaft produziert. Wir dürfen uns nur nicht durch das psychologische Anschauungsbild des Einzelbewußtseins täuschen lassen. Gewiß sind die Goetheschen Gedanken im Goetheschen Kopf gedacht worden und ist Marx' „Kapital“ von Karl Marx geschrieben. Doch diese psychologische Frage ist keine gesellschaftliche. Gesellschaftlich gesehen ist auch der differenzierteste Mensch nur ein artikuliertes Organ seiner Gemeinschaft oder besser seiner Gemeinschaften. Doch während sich die Produktion früher in engeren Gesellschaftskreisen vollzog und auf einen engeren Gesellschaftskreis eingestellt war, wird unsere Produktion von der Gesamtheit der Menschen getragen und ist auf die Gesamtheit der Menschen einzustellen. Der Aktionsradius elektrisch betriebener Maschinen reicht weiter als der Hammer des Handwerkers. Der Mönch, der in seiner kleinen Klausur den Roman seines Lebens schrieb, sprach zu wenigen; eine moderne Zeitung spricht zu Hunderttausenden. So ist die gesellschaftliche Produktion komplizierter geworden. Sie verlangt einen viel höheren Grad von Bewußtsein des inneren Zusammenhangs der Gesellschaft, einen viel höheren Grad von Verantwortung gegenüber der Gesellschaft. Die Erziehungsaufgabe, die unsere Zeit zu leisten hat, läßt sich daher nicht dogmatisch festlegen. Nur zwei große Linien sind mit Sicherheit festzuhalten. Die eine weist auf die Qualität hin, Erziehung zur Arbeit als Ausdruck des gesellschaftlichen Könnens. Die andere weist hin auf den gesellschaftlichen Umfang, bedeutet Erziehung zur Arbeit als gesellschaftliche Bedarfsbefriedigung. Und beide Linien münden doch wiederum ein in die Einheit der Erziehung des Menschen der werdenden Gesellschaft, jener Gesellschaft der höchstdifferenzierten Gemeinschaftspersönlichkeiten.

Seitdem die Familie als Werk- und Arbeitsgemeinschaft zerrissen worden ist und damit eine der wichtigsten Quellen der Erziehung versiegt ist, hat es nicht an Versuchen gefehlt, die Schule als Ersatz heranzuziehen. Die Schule, die sich die geistige und sittliche Bildung in erster Linie zum Ziel gestellt hatte, wirkte im wesentlichen durch Lehre und Beispiel. Arbeit fehlte vollständig in der Schule, soweit sie als direkte Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse in Frage kam. Man hielt die Schule mit einer gewissen Vornehmheit sogar von der Arbeit ab. Doch es konnte auch der Schule nicht verborgen sein, daß handliche Geschicklichkeit für das Leben notwendig ist. Der Typ des Gelehrten, der sich außerhalb seiner Gelehrtenstube nicht zurechtfinden kann, konnte nicht das Idealbild lebenskräftigen und lebensbejahenden Wachstums sein. — So fing man in den Schulen an, turnerische Übungen zu machen. So fing man an, allerhand Bastelarbeit im Nebenunterricht zu betreiben. Dazu kam das neue Leben, das aus den Naturwissenschaften in die Schule hineinströmte. Die Schule

des Wortwissens, die Schule der Lehre durch Bücher hatte nur geringe Beziehung zu den praktischen Dingen des Lebens. Als die Schule aber zur Schule des Anschauungsunterrichtes wurde, als man versuchte, die Dinge nicht nur im Wortbild wiederzugeben, sondern als Gegenstände selbst darzubieten, wurde das Verhältnis ein innigeres. Jedoch auch die Anschauung gibt nicht das volle Leben der Dinge wieder, sondern erst die Bearbeitung der Dinge. So wurde Bearbeitung der Dinge zum leitenden methodischen Prinzip des Unterrichts. Daneben ging Arbeitsunterricht als bestimmtes Fach. Auch hier zunächst als eine hübsche Spielerei, Laubsägearbeit, Schnitzarbeit, Klebarbeit, um Geschenke zu Vaters Geburtstag oder zu Weihnachten herzustellen. Ich erinnere mich noch aus meiner Kinderzeit, daß ich wenigstens dreimal meinem Vater einen selbsthergestellten Uhrpantoffel geschenkt habe, ohne daß er jemals ein derartiges Ding nötig gehabt hätte. Es war kein großer Ernst in diesem anfänglichen Handfertigkeitsunterricht, wenn auch einige schon die tiefere Bedeutung erkannten. Seidel, ein sozialdemokratischer Professor der Pädagogik in Zürich, erzählt uns in einer seiner Schriften, wie er durch Werkätigkeit neue Intelligenzen geweckt habe. Es gab eine Reihe von Schülern in seiner Schule, die im eigentlichen Unterricht nicht vorwärtskommen konnten. Sie galten als unbegabt und faul. Er nahm nunmehr diese Schüler in die Werkstätte hinein und beobachtete, wie nach kurzer Zeit die immer müden und trägen Schüler lebendig wurden, wie durch ihre Hand ihr Geist sprach, und wie sie eifrig und geschickt eine Reihe nützlicher Dinge in der Werkstätte herstellten. Aber auch ihr Charakter veränderte sich. Sie, mit denen man immer gescholten hatte, und die daher bedrücktes Wesen zur Schau trugen, wurden selbstbewußt durch den Erfolg ihrer Arbeit, bekamen neuen Mut und Vertrauen zu ihrem Können. Als er dann nach einiger Zeit auch die andere Arbeit wieder aufnahm, da fand er, daß die Schüler nicht nur geschickter für die Handarbeit geworden waren, sondern auch für die übrigen Unterrichtsfächer. Diese Erfahrung kann immer wieder gemacht werden. Es ist gar kein Zweifel, daß viele Menschen schneller durch Zeichnen, Basteln, Werkeln zu geschickter Ausdrucksmöglichkeit und zur Geschicklichkeit heranreifen als durch den herkömmlichen Wortbetrieb der Schule. Beide Erfahrungen wirken ineinander — sowohl die methodische, daß Bearbeitung besser ist als Anschauung, als die psychologische, daß Schreiben und Lesen nicht die einzigen Ausdrucksmöglichkeiten sind, um die moderne Arbeitsschule zu schaffen. Heute hieße es Eulen nach Athen tragen, wenn man noch den Arbeitsunterricht grundsätzlich fordern wollte. Heute ist es nur noch eine Frage der Praxis, wieweit Arbeitsunterricht als Methode und Werkstättenunterricht als Fach in die Schulen eindringen und den herkömmlichen Unterrichtsbetrieb verdrängen. Das Ziel dieser aus der Notwendigkeit der Zeit heraus geborenen Entwicklung ist, daß die Arbeit erste und wichtigste Grundlage aller Erziehung werde, und daß Lehre und Beispiel höchstens im Hintergrund sich sinngemäß und ohne aufdringlich zu sein anschließen.

Wir sind noch weit von diesem Ziele entfernt. Man braucht nur die Lehrpläne der Schulen anzusehen, und man wird finden, daß die Schule noch immer Unterrichts-, aber nicht Arbeitsstätte ist. Vor allem aber fehlt es noch an dem eigentlichen sozialen Kern der Arbeit. Selbst dort, wo schon die Werkstätte einen wesentlichen Teil der Schule ausmacht, selbst dort fehlt der Arbeit ihr eigentlicher Adel, ist sie nicht gesellschaftlich eingestellt. Nur die furchtbare Not der Kriegsjahre und der Inflationszeit nach dem Kriege ist hier ein wenig Geburtshelferin geworden.

Wir haben noch alle die furchtbare Zeit des Kohlrübenwinters 1917 in Erinnerung. Trotz all der Nöte, die auch nachträglich noch gekommen sind, werden besonders die Arbeiterfrauen die Ernährungsnöte der letzten Kriegsjahre nicht vergessen haben. In dieser Zeit kam ein Lehrer in Berlin-Neukölln auf einen sehr gescheiterten Gedanken. Der Schulunterricht war viel ungebundener geworden, Lehrkräfte fehlten, Siegesfeiern unterbrachen häufig den Unterricht, militärische Einquartierungen nahmen den Schulkindern die Schulräume, und Hunger und Elend nahmen ihnen die Lust für den Unterricht. Im Süden Neuköllns zieht sich der Teltower Kanal hin. Um den Kanal herum war vor dem Krieg eine Industrieanlage nach der anderen gebaut worden. Man konnte mit Recht hoffen, daß dieser Prozeß sich beschleunigt fortsetzen würde. So wurde denn ein großes Gebiet von den Behörden als Industriegelände festgesetzt. Doch dann kam der Krieg und unterbrach diese ganze Entwicklung. Die Bauplätze blieben unverkauft und unbebaut. Es gibt kaum einen Boden, der, wenn er fleißig und zweckmäßig bearbeitet wird, nicht einen Nutzen abwirft. Der Mangel an Kartoffeln und Gemüse war aufs höchste gestiegen. Der Lehrer Heyn in Neukölln kombinierte diese Umstände. Er sammelte Schulkinder, und die Schulkinder bearbeiteten den Boden, und die erste Gartenarbeitsschule entstand. Am Anfang war ihr vornehmster Zweck, den Ernährungsschwierigkeiten der Blockade auch auf diesem Weg in bescheidenem Maße beizukommen, den Kindern und Eltern ein wenig zu helfen. Doch der Gedanke war fruchtbar. Heute gibt es in unserer Stadt zwölf Gartenarbeitsschulen, deren pädagogische Bedeutung schon in ihrem Entstehen liegt. Städtisches Bauland, das in absehbarer Zeit nicht für diesen Zweck benutzt wird, liegt brach, ungepflegt und verschandelt das ganze Stadtbild. Die Bauindustrie ruht trotz brennendster Wohnungsnot fast völlig. Kapitalistisches Profitinteresse, nicht Bedarf der Allgemeinheit, bestimmen den Arbeitsprozeß. Dieses Bauland wird einer oder mehreren Schulen zur Verfügung gestellt. Die Schulkinder, kleine wie große, werden mit Hacken, Spaten und Harken ausgerüstet, Lehrer und Eltern helfen, Steine werden ausgelesen, Schutt und Abfälle, die man leichtfertigerweise dort hingebracht hatte, werden entfernt. Dann werden Grenzen gezogen, Zaunpfähle eingesetzt und unter sachkundiger Leitung ein Drahtzaun gezogen. Die Straßenreinigung, Hefert, Straßendüngung, um den Boden zu bessern. Wo das Grundwasser nicht zu tief ist, werden Brunnen gegraben, sonst muß die Stadt oder die Opferwilligkeit der Eltern helfen, um einen Ziehbrunnen zu setzen. Dann wird das Land

in Beete für die verschiedenen Klassen eingeteilt: Jedes Schulkind erhält ein eigenes Beet; für die Gesamtheit der Schüler werden Gemeinschaftsbeete eingerichtet. Aus alten sogenannten Gulaschkanonen und mit Brettern aus alten, nicht mehr verwendbaren Türen, Holzzäunen und alten Bänken werden kleinere Wagen hergestellt, auch Karren werden erworben. Nun kann der Betrieb der Gartenarbeitsschule beginnen. An zwei vollen Vormittagen der Woche findet während des ganzen Sommerhalbjahres der Unterricht draußen in der Gartenarbeitsschule statt. Doch auch im Sommer regnet's. Es fehlt an Gelegenheit zum Unterbringen der Geräte. Manche Schulen liegen zu entfernt von der Gartenarbeitsschule, und so müssen Unterkunftsräume für plötzlich eintretenden Regen und auch Geräteschuppen geschaffen werden. Das verursacht in einer Zeit, in der in der Schule am Notwendigsten gespart wird, sehr viel Sorge. Die Schulkinder nehmen daran teil, sie bestürmen ihre Eltern mit Bitten um Hilfe. Sie bestürmen indirekt die Schulverwaltung, und ein Stück kommunalen Lebens wird von ihnen miterlebt. Es ist vorgekommen, daß halbwüchsige Jungen und Mädels zu mir ins Rathaus kamen und über die mangelnde Versorgung ihrer Gartenarbeitsschule Vorwürfe erhoben. Ich habe mich darüber gefreut und ihren Eifer sehr ernst genommen. Es gibt keine bessere staatsbürgerliche Erziehung als tätige Sorge um öffentliche Interessen, auch für Kinder nicht, soweit öffentliche Interessen in ihren Lebenskreis bewußt hineinspielen. Das gleiche wiederholt sich, wenn aus öffentlichen Mitteln keine Abortanlagen hingestellt werden können, sondern Behelfshäuschen gebaut werden müssen. Auch das haben die Kinder mit Lehrern und Eltern fertiggebracht. Die Anlagen sind nicht ideal geworden, aber sie sind Arbeit für die Gemeinschaft, und viel Geschicklichkeit ist dabei geübt und viel Erfahrung ist dabei genutzt worden. Der Geist der Arbeit als Arbeit für den Bedarf der Gemeinschaft ist lebendig in all diesen Arbeiten, wird ohne Morallehre erlebt und geübt. Gelegentlich fehlte es noch an den Mitteln für die Beschaffung eines Zaunes, und da das Gartenland abseits von der Straße lag, glaubten wir alle, den Zaun noch entbehren zu können. Wie aber alles bestellt war und die ersten Tomaten reiften und von unbefugter Hand heimlich fortgenommen wurden und dabei bestelltes Land zertreten wurde, da erlebten die Kinder in ihrer Entrüstung und Trauer die Verantwortungslosigkeit, mit der im allgemeinen öffentliches Eigentum behandelt wird, und die Notwendigkeit, das Gemeinschaftseigentum zu schützen.

Die Werkzeuge, die in der Gartenarbeitsschule gebraucht werden, sind für den gemeinschaftlichen Gebrauch, Besitzer ist die Stadtverwaltung. Wir haben zu sehr den Ursprung allen Besitzes vergessen, und glauben das Recht zu haben, damit anzufangen, was wir wollen. Besitz hätte ursprünglich einen ganz anderen Sinn. In den Zeiten, in denen die Menschen noch nichts produzieren, sondern von dem leben, was die Natur ihnen bietet, was im Urwald wächst, von den Tieren, die an ihnen vorbeihuschen, oder den Fischen, die sie aus dem Wasser erhaschen können, in den Zeiten

gibt es keinen Besitz. Der Besitz entwickelt sich erst aus der Produktion. Als die Menschen sich mit unsäglicher Mühe Geräte machten, als die Menschen Arbeit in diese Geräte hineintaten, da verwachsen sie mit dem Gerät. Wer ein Leben lang einen Stein geschliffen hat, um ein Werkzeug daraus zu machen, der wirft den Stein nach dem Gebrauch nicht mehr fort, sondern bewahrt ihn als sein Eigentum auf. Als der Boden bebaut wurde, als man pflügen, säen und ernten gelernt hatte, da verwuchs man mit dem Boden, dessen Arbeits- und Ertragsmethoden dieses Besitzen verlangten. Dieses Besitzen hat in der Geschichte der Menschen eine hohe Bedeutung erlangt; es hat die Arbeitskraft gesteigert und den Zivilisationsprozeß gefördert; es hat hohe sittliche Werte ausgelöst und die Menschen gesitteter gemacht. Doch — und das erleben wir so vielfach in der Geschichte der menschlichen Gesellschaft — es ist von einem Mittel zu einem Selbstzweck geworden und hat sich durchgesetzt in der Gesetzgebung, die von mein und dein beherrscht wird, und es ist tiefer gedrungen bis in die Sphäre religiöser Idealisierung. Doch in der kapitalistischen Expropriationsperiode ist dieser Besitz zur Unvernunft geworden, und die Gesellschaft fängt wieder an, Besitz als Nutzungsrecht zu werten. Der Besitz als Mittel zur Steigerung der Kräfte hat seinen Zweck erfüllt. Über den Gemeinschafts- und öffentlichen Besitz scheint die Gesellschaft vorwärtszuschreiten zum reinen sachlichen Verantwortungsbewußtsein. Rohstoffe und Instrumente hören auf, Substanzen für den gesellschaftlichen Bestand zu sein, sie werden zu Funktionen des gesellschaftlichen Produktionsprozesses.

Auch dieses Werden der Zeit muß die Erziehung bewußt vorbereiten. Wie stark diese Dinge zum Bewußtsein drängen, dafür nur ein Beispiel. Ich hatte Gelegenheit, 40 Nähmaschinen für die Volksschulen meines Bezirkes anzuschaffen. Es besteht die Möglichkeit, entweder jeder Schule eine ganz geringe Anzahl von Nähmaschinen zu geben oder für eine Reihe benachbarter Schulen eine gemeinsame Nähstube einzurichten. Will man den Nähunterricht nicht nur als Anschauungsunterricht betrachten, sondern in ihm die Kinder wirklich an gesellschaftlich notwendigen Arbeiten wachsen lassen, so empfiehlt sich die Durchführung des zweiten Systems. Ich will hier nicht das technische Für und Wider erörtern, sondern nur die interessante Tatsache unterstreichen, daß an diesem kleinen Beispiel der Geist der alten Zeit und das Werden der neuen sich gegeneinanderstellten. Der Vertreter der ersten Verteilungsmethode führte etwa aus: Es ist sehr wichtig, daß die Kinder wissen, daß es ihre Maschine ist, an der sie arbeiten, sie werden dann vertrauter mit der Maschine werden und sie sorgfältiger behandeln. Die Nähstube eines größeren Schulblocks hat so etwas Unpersönliches, Fremdes für die Kinder. — Ja man befürchtete sogar, daß der Vorschlag der Blockverteilung aus bewußter Sozialisierungsabsicht entstanden sei. Es liegt zweifelsohne ein Stückchen Sozialisierungsgeist in dem letzten Verteilungsvorschlag. Sozialisierungsgeist ist eben nichts Erdächtliches, sondern Vernünftiges, geschichtlicher Geist im

Chaos unserer Zeit. Daß die einzelne Schule auch Gemeinschaft ist, nicht Einzelbesitz, und alle ihre Geräte öffentlicher Besitz und nur für die Schule zum Gebrauch zur Verfügung gestellt sind, das ist nicht mehr bewußt. Vielmehr ist die Schule durchtränkt worden mit dem ganzen Eigentumsfanatismus, mit all der Sorgfalt und Liebe der Besitzkultur. So wirkt die Ideologie des Alten verhängnisvoll hemmend und reaktionär selbst dort, wo gesellschaftliche Notwendigkeiten längst zum öffentlichen Besitz fortgeschritten sind. Dieses und viele andere Beispiele zeigen, wieviel Revolution es bedeutet, wenn wir in der Erziehung nicht warten, bis die rauhe Wirklichkeit die Ideologie umstellt, sondern wenn wir dem Neuen auch ideologisch den Weg bereiten. Als die Inflation katastrophal die Expropriation von Millionen vornahm, da standen wir gesellschaftlich hilflos da, und ein gesellschaftlicher Raubbau infolge von Diebstahl, Spekulation und Schiebertum setzte ein, an dessen Nachwirkungen wir noch lange zu leiden haben werden.

Doch kehren wir zur Gartenarbeitsschule zurück! In den Gartenarbeitsschulen hat sich bislang noch eine Doppelseitigkeit der Einstellung durchgesetzt. Noch hat jedes Kind für sich ein Beet, das es für sich und die Bedürfnisse seiner Familie bearbeitet. Wir helfen nur aus, aber im allgemeinen werden Saatgut und Pflanzen für das einzelne Beet von dem Schüler selbst beschafft, und er kann dafür auch die Ernte für seine Familie nach Hause nehmen. Das wirkt natürlich dem Geist entgegen, den wir brauchen, aber es war die Eselsbrücke für das Interesse der Familie. Jetzt sehen wir viele Eltern an den Nachmittagen in den Gartenarbeitsschulen, und sie helfen ihrem Kinde in der Betreuung seines Beetes. Aber sie haben Geschmack an der Arbeit gefunden, und viele beraten auch mit und helfen bei den Gemeinschaftsbeeten. Die Gemeinschaftsbeete werden von allen Kindern bestellt, Saatgut und Pflanzen werden ausschließlich aus öffentlichen Mitteln gekauft, soweit sie nicht von der Gartenarbeitsschule selbst gestellt werden können. Auch die Erträge werden entweder direkt in den Dienst der Kinderöffentlichkeit gestellt und wandern in die Schulküchen, oder sie werden indirekt durch den Erlös des öffentlichen Verkaufs zur Anschaffung von Geräten und zu Verbesserungen benutzt.

Der Gartenarbeitsschulbetrieb ist aber auch Erziehung zum Qualitätsgedanken der Arbeit. Die Kinder stellen Forschungen in der Arbeit an. Sie lernen die Zusammenhänge eines kultivierten Ackerbodens kennen und erfahren die Ernährungsbedingungen der einzelnen Pflanzenarten. Sie beobachten das Wachstum mit dem Auge, aber auch mit dem hochkultivierten Kunstauge, dem Mikroskop. Praktischer Nutzen und Forschungszweck sind bei all diesen Übungen miteinander verbunden. Es sind wirklich Übungen, es ist Erziehung zum Beobachten, das nicht zufälliges Aufnehmen von Eindrücken, sondern bewußtes Einstellen des Auges auf durch Vernunft bestimmte Einzelvorgänge ist. Auch die Freude am Schönen wird in diesem Tun lebendig. Es ist kein Zufall, sondern geschichtliche Bedingt-

heit, wenn die Mädels ihre Beete mit Blumen dekorieren und die Jungen mehr Wert auf ökonomische Anlage und Ausnützung legen. Ein Stück Zeitgeschichte spiegelt sich in dieser durchschnittlichen Einstellung wider. Aber auch hier drängen die Dinge zur Emanzipation. Es gibt nicht nur eine Frauenemanzipation, eine Bewegung zur Verselbständigung der Frauen in beruflicher und politischer Tätigkeit und im kulturellen Schaffen; es gibt auch eine Männeremanzipation, eine Befreiung von Herrschaftsvorurteilen, von einseitiger Nützlichkeitsüberwertung und Gefühlsunterwertung. Unsere Zeit, die alle schaffenden Kräfte für ihren Aufbau braucht, verlangt auch von uns ein Stück bewußter Erziehungsarbeit in dieser Richtung.

Man hat der Großstadt mit Recht vorgeworfen, daß sie die Naturfreude erlötet und damit wichtiges Kulturgut begräbt. Es ist kein Gewinn der Zeit, wenn sie die großen Quellen natürlichen Erlebens verschüttet. Auch der Großstadtmensch braucht diese Gemütsbereicherung. In unserer Gartenarbeitsschule bereiten wir dieses Bedürfnis wiederum vor, und Kinder, die darin aufgewachsen sind, werden auch als Erwachsene die Mittel und Wege finden, um aus dieser Verarmung des Industrialismus herauszufinden. Wir sehen es schon als Gewinn an, wenn ein Arbeiterkind die armselige Wohnung mit selbstgezogenen Blumen schmückt, wir sehen es auch als Gewinn an, wenn in den Arbeiterkindern das Bedürfnis nach Sonne und frischer Luft, das die Wohnung nicht befriedigt, durch die Gartenarbeitsschule gestärkt wird. Draußen im Freien werden auch unsere Arbeiterkinder frischer, froher und freier und vielleicht sogar frommer, wenn Frömmigkeit jene Güte bedeutet, mit der der einzelne Mensch mit seinem egozentrischen Wollen vor dem unendlichen Weben und Wogen in der Natur zurücktritt.

Wenn eine solche Gartenarbeitsschule gut betrieben wird, dann ist sie auch ein Mittel, um von der persönlichen Autorität des obrigkeitlichen Fühlens und Denkens zu der Autorität sachlicher Notwendigkeit zu gelangen. Die Natur läßt sich nicht durch Willkür beherrschen, das mußte schon jener Tyrann einsehen, der das Meer peitschen ließ, um es zur Ruhe zu bringen. Die Betreuung der Pflanzen kann nur durch unbedingte Unterordnung unter die Gesetze ihres Wachstums geschehen. Jeder willkürliche Eingriff ist ein sichtbarer Fehlgriff.

Es könnte noch viel von der Bedeutung, die die Gartenarbeit in sich schließt, geschrieben werden, wie mit der Gartenarbeitsschule der Gesangsunterricht, der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht und auf nahe gelegenen Plätzen Turn- und Sportunterricht verbunden werden kann, wie der Deutschunterricht dort praktische und gemütvollere Inhalte bekommt; und wie auch vor allen Dingen das Erleben draußen Motive zur zeichnerischen Gestaltung und Ausdrucksmöglichkeit gibt. Vor allem aber kann all dieses Unterrichtliche gepflegt werden, und dennoch können sich die scharfen Grenzen der Unterrichtsfächer verwischen und eine Form der



Lebens- und Arbeitsgemeinschaft sich herausbilden, die in unseren Schulgebäuden mit ihren nach Jahresklassen eingeteilten Räumen immer etwas gezwungen bleibt.

Mit den Gartenarbeitsschulen läßt sich auch bequem eine Werkstätte verbinden. Man braucht für diese Werkstätte nicht erst Aufgaben zu suchen. Da bricht der Stiel einer Harke ab, und der Junge, der dies Unglück gehabt hat, braucht weder die Harke zu verstecken noch mit Furcht und Zittern ein Geständnis vor dem gestrengen Lehrer abzulegen. Er geht in die Werkstätte, dort findet er Zange, Messer, Hammer und Nagel, um das Unglück wieder gutzumachen. Die Karre hat ein Rad verloren oder die Deichsel des Wagens ist zerbrochen. Das sind schon kompliziertere Arbeiten, zu denen schon mehr Kraft und Geschicklichkeit gehört. Die Werkstätte muß Bedarfswerkstätte sein, und so greift sie in die werkliche Tätigkeit der verschiedensten Berufe hinein. Das ist auch gut, denn die Jungen und Mädchen sollen ja nicht zu Tischlern, Schustern und Malern erzogen werden. Dazu bedarf es einer viel gründlicheren Ausbildung. Unsere Kinder sollen hier nur ihre natürlichen und die notwendigsten künstlichen Werkzeuge gebrauchen lernen und sich bilden lernen, nicht nur für das Leben, sondern wie das Leben, das heißt aus praktischen Bedürfnissen heraus.

Solche Gartenarbeitsschulen gibt es heute nicht nur in Neukölln. Ich kenne viele Städte in Deutschland, die derartige Gartenarbeitsschulen eingerichtet haben. Der Gedanke hat werbende Kraft. Wer die Erziehung für die werdende Gesellschaft wünscht, der wird sich dieses Mittel nicht entgehen lassen. Nicht immer werden die Schulverwaltungen und die Schulen dafür zu haben sein. Die Menschen sperren sich manchmal gegen die Durchführung der vernünftigsten Dinge. Wir sehen die öffentliche Schule allerdings als das Zentrum aller Erziehung an, und alle erzieherische Tätigkeit, die sich um die Schule herumgruppiert und ihr ihre eigentlichen Aufgaben abnimmt, nur als Übergangsmaßnahme. Diese Übergangsmaßnahme wird an vielen Stellen notwendig sein. Gartenarbeitsschulen sind aber möglich. In den kleinen Städten mit viel ländlicher Umgebung sind sie außerordentlich leicht von Kinderfreundevereinigungen zu schaffen. Aber auch in den größeren Städten gibt es unbebautes Land, und selbst in Wien habe ich in dem gedrängten Arbeiterviertel ungenutzte Plätze gesehen, auf die allerhand Unrat geschüttet wurde, der die Luft der Umgebung verpestete. Und in all diesem Schutt und Schmutz spielten Kinder, größere und kleinere. Ich aber habe mir im stillen gedacht: Wenn einige verantwortungsvolle Väter und Mütter sich fänden und die Kinder sammeln, dann müßte es ein leichtes sein, die notwendigsten Geräte herbeizuschaffen, und im nächsten Jahr könnte der Platz ein Stück Kulturarbeit darstellen, das von fleißigen Kinderhänden für die Kindergemeinschaft gemacht ist. Solch schaffendes Erziehungswerk wirkt als Beispiel ermunternd und stärkt den Glauben an die siegende Kraft der werdenden Gesellschaft.

Die erste starke Anklage gegen die bestehende Schule ging von den Ärzten aus und fand ihren Widerhall in den Herzen vieler Eltern. Man warf der Schule vor, daß sie die körperliche Entwicklung der Kinder hemme. Daran ist vieles wahr. Wir wissen heute, daß kein geringer Prozentsatz der Kinder infolge des Stillsitzens in den Bänken und des Aufenthaltes in oftmals nicht genügend durchlüfteten Räumen an Bleichsucht, an Rückgratverkrümmungen und Kurzsichtigkeit leidet. Für die Kinder, die aus verwahrlosten Haushaltungen stammen, gilt das nicht. Für ihre körperliche Entwicklung ist die zwangsweise Ordnung und Sauberkeit der Schule förderlich. Im allgemeinen jedoch stellen die Schulärzte fest, daß das körperliche Wachstum durch das Stillsitzen in der Schule und besonders durch die Fortsetzung dieses Stillsitzens, durch allzuviel Schularbeiten, gehemmt wird. Man wirft aber der Schule ferner vor, daß sie die theoretische Ausbildung zu dem alleinigen Maßstab für die Beurteilung des Kindes mache und daher das Wachstum des Kindes in eine unerträgliche Zwangsjacke hineinspanne. Daraus ergibt sich dann die fortlaufende Sorge der Eltern um das Fortkommen des Kindes. Oft kommen die Klagen der Eltern: Unser Junge ist ein so brauchbarer Kerl und kann dem Vater schon tüchtig mit-helfen, er ist lebensgewandt und unter seinen Kameraden beliebt und geschätzt, nur mit dem Lernen hapert es. Sie fürchten mit Recht, daß der Junge für sein ganzes Leben einen Hemmschuh haben würde, wenn er nicht versetzt wird oder beim Verlassen der Schule nur ein mäßiges Zeugnis bekommt. All diese Vorwürfe, so unberechtigt sie in den einzelnen Fällen sein mögen, so viel Übertreibung vielleicht in ihrer einseitigen Herausstellung liegen mag, sind im Grunde genommen berechtigt und ergeben sich aus dem Charakter der alten Schule. Ja, es muß oft ein Vorwurf hinzugefügt werden, der vielleicht weniger oft von den Eltern erhoben wird, auch im einzelnen nicht so lebhaft empfunden wird. Dieser Vorwurf ist der der doppelten Moral: Unsere Kinder lernen, daß der Mensch edel sein soll, hilfreich und gut. Wir erzählen ihnen von liebevollen Menschen, die ihren Nebenmenschen in ihren Nöten beistehen, sich für sie einsetzen, und wir erwarten von ihnen, daß diese Menschen ihnen zum nachahmenswerten Beispiel werden. Wehe aber, wenn ein Schüler diese Tugenden seinen Mitschülern gegenüber betätigen wollte! Da fragt der Lehrer einen Jungen, und der arme Kerl hat die Antwort nicht gegenwärtig. Wie nahe liegt es, daß die anderen aushelfen, ihm in seiner Angst und seiner Unbeholfenheit zur Seite springen! Doch das ist gerade strafbar, gilt als verbotenes Vorsagen. Nein, der Lehrer erwartet, daß die anderen Schüler sich melden, daß sie sich um so mehr auszeichnen, als der andere im Rückstand ist, daß sie also seine Schande vermehren. Da sitzt ein Junge über einer französischen Übersetzung, ein Wort fehlt ihm. Sein Nachbar wüßte es und könnte ihm leicht helfen, doch der darf nichts sagen, sonst werden beide bestraft. So brütet er über diesem Wort, und es fällt ihm in seiner Aufregung erst recht nicht ein. Die Zeit vergeht, die Stunde ist vorüber, die Arbeit ist unvollständig und schlecht, und sie könnte mit geringer ermunternder Nach-

hilfe vielleicht gut werden. Auch dieser Vorwurf mag in vielen Fällen übertrieben sein. Viele haben sich unter dieser doppelten Moral zurecht gefunden, aber dennoch bleibt sie und wirft ein Schlaglicht auf die Lernschule.

Das Verhängnisvollste aber in der alten Schule ist die Zielsetzung, das Bildungsminimum, das erreicht werden muß, und das sich schließlich doch nur in abfragbarem und nachweisbarem Gedächtniswissen ausweisen läßt. Bildung verlangt Muße, verlangt oftmals nach stürmischem Vorwärtsdrängen lange Zeit des Abwartens, des inneren Verarbeitens. Wenn aber hinter der alten Schule von Jahr zu Jahr die Hetzpeitsche des Pensums steht, dann kommt das Kind zu kurz und der Lehrer wird zum Drillmeister. Viel Unlust und Sorge der alten Schule resultiert aus diesen Verhältnissen. Wir wollen gar nicht, daß unsere Kinder weniger wissen sollen, nein, sie können sogar mehr noch fürs Leben gebrauchen, wenn auch so mancher Stoff, der heute noch gelernt wird, schon überflüssig geworden ist. Sie sollen auch nicht unsicherer im Wissen und Können werden, sondern im Gegenteil, was sie lernen, das sollen sie so lernen, daß es zum wirklichen Bestand des eigenen Erfahrens, zur Klarheit des Anschauens und zur Festigkeit des Urteilens führt. Wer 500 Geschichtszahlen abfragebereit hat, der weiß sehr wenig und kann noch viel weniger. Wer aber einmal einen geschichtlichen Vorgang in dem Zusammenhang seiner Entwicklung begriffen den ihm zugrunde liegenden Tatbestand anschaulich in sich erlebt hat, der weiß etwas von Geschichte. Darauf eben kommt es an, einmal sich bewußt zu machen, daß toter Gedächtniskram kein Wissen ist und mechanische Übung noch keine Bildung. Ja, es ist eine völlige Verkennung der Bedeutung von Wissen und Bildung, wenn man glaubt, daß, wer das vorgeschriebene Wissen der Volksschule nicht lückenlos hat, im Leben nicht fertig werden könnte, und derjenige, der bei der Reifeprüfung nicht all den mannigfaltigen Fächern völlig genügt, das wissenschaftliche Niveau herabdrücken würde. Leben und Wissenschaften stellen ganz andere Forderungen, als die sehr zufälligen Zielsetzungen von Volks- und höheren Schulen. Leben und Wissenschaft verlangen Menschen, die zu arbeiten verstehen und in der Arbeit die Steigerung ihrer Persönlichkeit finden. Drum muß die Arbeit in den Mittelpunkt der Schule gestellt werden. Das ist der Sinn der Umwandlung der Lernschule in die Arbeitsschule. Arbeit ist aber in all diesen Fällen gesellschaftlich nützliche Arbeit, Arbeit an den Dingen für die Menschen und mit den Menschen. Das ist die Bedeutung des Werkstättenunterrichts, daß er die Kinder zu der Arbeit an den Dingen führt. Aber auch dieser Werkstättenunterricht wird seinen Zweck nicht erfüllen, er wird nur dann eine Vorbereitung für die werdende Gesellschaft sein, wenn all sein Tun herauswachsen wird aus Bedürfnissen der Gesellschaft.

Doch ist nicht der moderne Großbetrieb, der Mechanismus der Maschinenarbeit, der Typ unserer gesellschaftlichen Arbeit? Müßte man

nicht dann, wenn die Voraussetzungen richtig sind — daß das Kind für das Leben wie im Leben vorbereitet werden soll — die Kinder in die Fabrik schicken, um dort vielleicht mit geringerer Arbeitszeit, aber immerhin doch als junge Lohnsklaven tätig zu sein? Sind vielleicht die Werkschulen, die manche Fabriken schon eingerichtet haben, nach unten hin auszubauen, so daß ein Unternehmer im Kindergartenalter und in der schulpflichtigen Zeit, also vom dritten Jahr ab, die Kinder seiner Arbeiter durch derartige Arbeit in seinen Betrieb hineinwachsen läßt, so wie in den Familienwerkstätten das Kind in den Beruf des Vaters hineinwuchs? — Das wäre selbstverständlich ein unsinniger Gedanke, denn das Kind soll ja nicht für den Fabrikanten vorbereitet werden, sondern für die ganze werdende Gesellschaft. Diese werdende Gesellschaft aber soll gerade das Charakteristische in der heutigen Produktion, die Ausbeutung durch das Profitsystem, beseitigen. Der Bedarf der ganzen Gesellschaft soll der Maßstab sein, nach dem Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit einer Produktion bestimmt werden soll. Wer also eine Produktionsschule in der Form eines Fabrikbetriebes im kleinen schaffen wollte, der nimmt äußere Formen anstatt inneren Gehaltes und wendet sie so an, daß sie in ihrer Wirkung gerade das Gegenteil von dem erzeugen müssen, was eigentlich beabsichtigt ist. Die Arbeit der werdenden Gesellschaft bedeutet Übung und Veredlung der Kräfte, sie bedeutet ferner Befriedigung gesellschaftlich notwendiger Bedürfnisse. Diese beiden Gesichtspunkte müssen daher auch für den Werkstättenbetrieb entscheidend sein. Durch die Werkstätte soll nicht der künftige Fabrikarbeiter vorbereitet werden; darum wäre es verfehlt, etwa sich zum Ziel zu setzen, daß eine Gruppe von Mädeln zur Höchstleistung in dem Füllen von Zigaretenschachteln mit Zigaretten gedrillt werden oder eine Gruppe von Jungen darin geübt würde, nach jeder fünften Vollandrehung eines Rades möglichst sicher auf einen Knopf zu drücken. Solche Arbeit drillt zwar, aber sie übt nicht die Kräfte, steigert nicht die Bedürfnisse und schafft keine neuen Aufgaben. Dagegen gibt es eine Menge von Arbeiten in der Werkstätte, die erzieherisch im Sinne der beiden entscheidenden Gesichtspunkte wirken. Ich habe einmal an einer Schule beide Gesichtspunkte in idealer Vereinigung gefunden.

Die Schule wird fast ausschließlich von Arbeiterkindern besucht. Die Verelendung der Arbeitermassen in Deutschland ist so weit fortgeschritten, daß die meisten Eltern nicht mehr die Möglichkeit haben, ihren Kindern irgendeine Weihnachtsfreude zu machen. Da beschloß diese Schulgemeinde einige Wochen vor Weihnachten, sich selbst zu helfen. Es wurde von den Schulkindern eine große Wunschliste aufgestellt, aber es durften nur Gegenstände gewünscht werden, die selbst hergestellt werden konnten. Es handelte sich um etwa 600 Geschenke. Man ging frisch an die Tat. Boden und Keller wurden nach altem Hausgerümpel durchsucht, und die Eltern schafften eine Menge Material herbei. Dann wurden von Arbeitsgemeinschaften Pläne gemacht, gesägt, gehobelt, gehämmert, geleimt, gemalt, getont, genäht und gestrickt, die ganze Schule war eine große

Werkstätte, und belebt durch den großen Gedanken arbeitete alles ineinander und füreinander: Lehrer, Schüler und Eltern; von morgens früh bis abends. Und eine Woche vor Weihnachten war alles fertig geworden, und in einer Fülle und Vollendung, wie niemand vorher es gehant hatte. Lehrer und Schüler lernten Fähigkeiten entdecken und üben. Fertigkeiten aus, von denen sie vorher keine Ahnung hatten. Dutzende von geschnitzten und genähten Puppen entstanden von einer Kindestümllichkeit mit charakteristischem Ausdruck und einer technischen Eleganz, vor der die landesüblichen Produkte der Spielwarenindustrie verblassen müssen. Puppenstuben und Möbel- und Kramläden wurden hergestellt, Schlächterläden, in denen alle Fleisch- und Wurstwaren allerliebste aus Ton nachgeahmt waren; in Grünkramläden standen niedliche Körbe, in denen die verschiedenen Kohl- und Gemüsearten und Obstsorten mit einer Feinheit und Naturtreue verfertigt worden waren, die jeden Kunstverständigen begeisterte. Dann gab es eine Fülle von nützlichen Gegenständen, wie Hemden, Kleider, Mützen, Hausschuhe. Es gab Wagen, Pferdeställe, Puppenmöbel und eine Menge anderer, teils durchaus nicht leicht herzustellender Spielsachen. Buntstifte wurden gepreßt und in schmucke Kästen getan. Nichts war dabei, das nicht Freude und ernstes Streben und einen hohen Grad von Fertigkeit verriet. Wieviel menschliche Übung steckt in all diesem Tun! Wieviel mußte probiert, beobachtet, besprochen, berechnet, gezeichnet, bedacht und geschafft werden! Diese Schulgemeinde wird von diesem einen Versuch der Produktion noch viele Impulse für die weitere Entwicklung nehmen können. Man denke sich dieses einmal allgemein, daß auf diese Weise der ganze Spielzeugschund, den eine profitlüsterne Wirtschaft mit bombastischer Reklame auf den Markt wirft, überwunden wird. Hier könnten die Kinder innerhalb und außerhalb der Schule die gesamte Produktion übernehmen und in der Produktion eine wunderbare Erziehungsarbeit leisten.

Natürlich kann die Schule nicht von heute auf morgen auf einen solchen Betrieb eingestellt werden. Auch in dieser Schule gehörte der ganze Elan eines großen Gedankens dazu, um das Werk so schön zu vollenden, wie es tatsächlich vollendet ist. Auch diese Schule war nicht imstande, aus dem Alltag des Lebens heraus der gesamten Schule schon diesen Dauercharakter zu geben. Aber Musterbeispiel bleibt dieses Ereignis immerhin, und viele Kindergemeinschaften könnten in ähnlicher Form zu Produktionsstätten der Kinderlebensgemeinschaft werden. Es gibt nicht nur Weihnachten, es gibt ein ganzes Jahr mit vielen kleinen Bedürfnissen. Die Kinder stehen den natürlichen Bedingungen der Jahreszeiten noch weit näher als wir Erwachsenen, die ja längst Tag und Nacht oft gegeneinander auswechseln und auch Sommer und Winter durch Mittel unserer Zivilisation ausgleichen. Die Kinder dagegen haben noch ihre Saisonspiele. Im Frühling brauchen unsere Kinder die bunten Tonkugeln (Murmeln, Knicker), Reifen und Roller; im Sommer haben sie Fähnchen und Geräte für Rasenspiele nötig und Badehosen und Badeanzüge, wie es die polizei-

liche Öffentlichkeit noch verlangt; im Herbst kommen die Drachen an die Reihe und im Winter Schlitten und all die zahlreichen Spielzeuge, mit denen man im Hause spielt: Puppenstuben, Kramläden, Pferdeställe und Eisenbahnen. All diese schönen Dinge können die Kinder selbst herstellen. Wie schön wäre es, wenn im Frühling, wenn es draußen regnet oder noch zu kühl ist, um im Freien zu sein, die Kinder sich dann aus Ton selbst die Kugeln fertigen und mit bunten Farben bemalen würden. Ton ist leicht zu beschaffen, und das Runden und vorsichtige Trocknen haben die Kinder bald heraus. Wenn ein Kundiger ihnen dann bei dieser Arbeit von dem Herstellen von Dachsteinen und Ziegeln erzählt, wenn er ihnen etwas von dem primitiven Bauen berichtet, dann wird zu gleicher Zeit ein Stück geschichtlicher Erkenntnis in die Arbeit hineingeflochten. Vielleicht kann auch ein großer Teil militärischer Romantik, die unsere größeren Knaben noch so stark beherrscht, umgeleitet werden in das kräfteanstrengende, phantasievolle Nachbilden von Lehmhäusern, wie unsere Vorahren sie sich bauten. In ähnlicher Weise könnte das Herstellen von Fähnchen und Rasenspielen zu allerhand Geschmacksübungen führen und zu gleicher Zeit zur Verwendung so vieler fortgeworfener Abfallstücke. Badehosen und Badeanzüge sind leicht und einfach, und dennoch können sie in ihren einfachen Formen mit Geschmack zugeschnitten und stilvoll oder plump gemacht werden. Und erst die Drachen! Drachen sind schon Präzisionsarbeit, ob sie nach amerikanischer Art quadratisch oder in länglicher Form hergestellt werden sollen. Das Gleichgewicht muß genau ausgemessen werden, und der schmückenden Phantasie ist weiter Spielraum gelassen. Auch Papierlaternen und Fackeln können Kinder sich mit wenig Unkosten und viel Geschick herstellen. Außerdem gibt es schöne Kinderlieder, die sich gerade an die herbstliche Abendstimmung anschließen. Man kann so schöne Geschichten beim Scheine selbstgefertigter Fackeln erzählen. Es liegt viel Reichtum in solcher Kindererziehung, viel Zukunftshoffen in solchem Wachstum. Wir, die wir in dem harten Ringen des Klassenkampfes soviel Frohsinn und Muße des Gemüts lassen müssen, sollten diese Quelle der Verjüngung unserer selbst nicht achtlos liegen lassen.

Wenn junge Menschen in der Schule wirken, Menschen voll schöpferischer Einfälle, von kindlicher Reinheit und Gestaltungskraft, dann läßt sich auch vieles von diesen Dingen in der Schule selbst verwirklichen, dann läßt sich aus all diesem Tun viel echte Bildung gewinnen. Der Lehrer, der mit seinen Kindern Eisenbahnen macht, kann sicher sein, daß bald die Arbeitsgemeinschaft sich über ein Buch stürzt, das in die Geheimnisse dieser Technik hineinführt. Er wird nicht vor tauben Ohren sprechen, wenn er von der technischen Anwendung zu den gesetzlichen Zusammenhängen vordringt. Wenn er dann gelegentlich ein Buch über die geschichtliche Entwicklung vom Einbaum bis zum Luftschiff erwähnt, das in der Schülerbücherei zu haben ist, dann wird er es erleben, daß eine Reihe von Kindern sich das Buch notieren und es bald eifrig lesen werden. Ja, es wird sogar Kinder geben, die

so erfüllt sind von diesem Buch, daß sie diese ganze geschichtliche Entwicklung durch Zeichnungen darstellen, Abhandlungen darüber schreiben oder Vorträge darüber halten. Schon die Erwachsenen sind nicht so schweigsam in den Dingen, die sie bewegen; Kinder sind in ihrer Ursprünglichkeit noch weit mitteilbarer. Es steckt viel Zeitbedürfnis in dem Streben unserer besten Lehrer, vom Fächerunterricht zum Gesamtunterricht zu kommen. Man will die Lebensfremdheit der Schule überwinden. Aber der Gesamtunterricht ist auch noch Verbalismus; vollen Inhalt und vollen Sinn wird er erst bekommen, wenn derartig gesellschaftliche Arbeit Mittelpunkt des gesamten Schullebens wird. Von diesem Mittelpunkt aus wird sich ungezwungen und sachnotwendig Differenzierung und Spezialisierung ergeben. Es läßt sich kein Lehrbuch derartiger Schularbeit schreiben, es läßt sich auch nicht festlegen, bis zu welcher Reife man auf diesem Wege vorwärtsschreiten kann. In einer Zeit derartiger Umwälzungen, wie wir sie — die einen mit Schauern, die anderen mit Hoffen — erleben, muß die Erziehung auf Entdeckungsreisen gehen, muß den Wagemut haben, Neuland zu beackern und die harte Oberschicht, die all diesem notwendigen Keimen und Sprießen den Weg verlegt, kühn hinwegschaffen helfen.

In jeder Schulgemeinschaft muß Gelegenheit sein für Buchbinderarbeiten, zur Herstellung von einfachen und geschmackvollen Heften und Büchereinbänden, darf die Hobelbank nicht fehlen, müssen Werkzeuge zum Bearbeiten von Metall und Holz vorhanden sein. Am besten sind all diese Werkeinrichtungen eng miteinander verbunden, nicht um einem systematischen Unterrichtskursus zu dienen, sondern frei heraus aus dem Bedürfnis der Schüलगemeinschaft sollen sie als Übung und Bedarfsbefriedigung genützt werden. Systematische Vollständigkeit ist Aufgabe des differenzierten Berufes. Wir aber in der werdenden Schule wissen noch nicht, wie die späteren Berufe der Kinder aussehen werden. Menschen wollen wir heranbilden, die alle menschlichen Ausdrucksmöglichkeiten haben und die mit spielender Leichtigkeit Aufgaben aufgreifen und bewältigen, Aufgaben sich stellen und dem Leben ihrer Zeit damit neuen Inhalt geben.

Vor allem kommen auch soziale Arbeiten in Frage. Es gehört in den Arbeitsbetrieb solcher Schulen hinein, daß alle Kinder füreinander sorgen. Zerrissene Kleider und zerrissene Wäsche darf es in diesen Schulen ebensowenig geben wie zerrissene Schuhe. Das Kind, das derartige Schäden aufzuweisen hat, gehört in die Nähstube, wo es Kinder findet, die — wenn es eilig ist — ihre Arbeit unterbrechen, den abgerissenen Knopf annähen, die Schürze flicken oder abgerissene Bänder wieder ans Kleid nähen. All das erfordert Geschicklichkeit und Überlegung, bildet sachlich und menschlich. Kein Kind braucht sich dessen zu schämen, denn morgen werden vielleicht die Rollen ausgetauscht sein. Man hat in den Montessori-Kinderhäusern schon die Fünf- und Sechsjährigen an kleine Waschbütten ge-

stellt, und man hat beobachten können, wieviel Interesse und wieviel Wachstum selbst mit dieser Arbeit verknüpft war. Es ist gar nicht schwer, auch in der Schule eine für kleine Kinder geeignete Waschküche einzurichten. Es passieren so allerhand Unglücksfälle mit Anzügen und Kleidern, die bald wieder in Ordnung zu bringen sind. Man kann auch gelegentlich einfachere neue Sachen herstellen. Vor einem Jahr stellten wir in den Schulen fest, daß es viele Kinder gab, die überhaupt keine Hemden besaßen. Es wurde gesammelt, Hemden wurden gekauft und fremde Menschen kamen und „bescherten die armen Kinder“. Solche Wohltätigkeit an Kindern beschämt und verdirbt den Charakter; doch wenn in den Schulgemeinschaften allgemein, am besten durch öffentliche Mittel, sonst durch private Sammlungen, Hemdentuch beschafft wird und die Kindergemeinschaften diese Dinge herstellen, das eine Kind ein Hemd, das andere ein Leibchen erhält, und immer in der Reihenfolge der Dringlichkeit des Bedarfes, dann liegt nichts Beschämendes in dieser Arbeit, sondern wachsendes Gefühl der Zusammengehörigkeit und der gegenseitigen Verantwortung. Man kann im Zweifel sein, ob auch das Nähen und Sohlen der Schuhe noch in den Rahmen des Möglichen dieser Übung der Bedarfsarbeit fällt. Man muß es eben ausprobieren, und wenn man es fertig bringt, so hat man viel geschaffen, denn gerade in dieser Arbeit steckt viel Mühe und große Geschicklichkeit.

Es gibt natürlich keine Möglichkeit, dieses weite Ansatzgebiet der Heranbildung der Kinder durch Gemeinschaftsarbeit zu begrenzen. Wo man ernsthaft damit anfängt, da wird man immer neue Aufgaben und Möglichkeiten finden und wird sehen, wie sich mit diesen Arbeiten viel Wissenserweiterung und -festigung verbinden läßt, die sonst theoretisch geübt wurden. In dieser Weise verankertes Wissen aber sitzt fest, so fest und sicher wie nur je das, was in natürlichem Wachstum herangebildet worden ist. Auch mündliche und schriftliche Sprachübung und Übung im Rechnen läßt sich mannigfaltig anknüpfen und ergibt sich ungezwungen in all diesen Arbeiten. Wird Selbstverwaltung bei all diesen Arbeiten durchgeführt, so gibt sich auch hier wieder oft die Möglichkeit mündlicher und schriftlicher Mitteilung. Denkt man sich hinzu, daß eine größere Schulgemeinde auch eine kleinere Druckerei erwirbt, daß in dieser Druckerei eine wöchentlich erscheinende Schülerzeitung herausgegeben wird, dann kann man von einfacher Ausdrucksmöglichkeit zur kleinen, selbständigen literarischen Arbeit vordringen. Es gibt jetzt an vielen Versuchsschulen in Deutschland derartige Zeitschriften. Ich habe eine große Anzahl gesehen und viele selbständige, kleine, lebendige Erzählungen von Kindern in ihnen gelesen. Man merkt es den Erzählungen an, daß die Kinder sich der Verantwortung gegenüber der Kinderöffentlichkeit durchaus bewußt waren. Sie bemühten sich, etwas zu bieten, von dem sie annehmen könnten, daß es Interesse und Freude hervorrufen würde. Auch in der Form zeigten sie stets Fortschritte in bezug auf Sorgfalt und Klarheit. Für uns aber bleibt immer der leitende Gedanke, daß all diese Arbeiten dem



einen großen Zweck dienen, die Kinder wachsen zu lassen zu lebensstüchtigen Menschen, die ihre Zeit bejahen in froher schaffender Gemeinschaft und im Verantwortungsbewußtsein gegenüber dem werdenden Geschlecht, dessen Aufgaben sie zu erfüllen haben.

Unsere Kinder sollen produktive Menschen werden, sollen trotz aller Schwere des Daseins in froher Gestaltung das Leben bejahen. Der industrielle Mechanismus aber zwingt selbst unsere Jugend schon in die Lebensverneinung hinein. Darum ist so viel Sehnsucht und Schwärmerei auf der einen Seite, so viel oberflächlichste Genußsucht auf der anderen. Unendlich viel ursprüngliche Ausdrucksmöglichkeit ist verlorengegangen. Der beste Teil unserer Jugend taumelt zwar nicht mehr in Shimmy und Foxtrots und singt keine Schlager, aber ist er deswegen schon zu einer eigenen Ausdruckskultur gekommen? Unsere beste Jugend tanzt mit Wärme und Innigkeit Volkstänze. Es ist manch schöner Tanz darunter, und manch schöne Melodie wird dazu gesungen. Unsere Jugend glaubt damit der Oberflächlichkeit unserer Zeit zu entrinnen. Volkstanz enthält einen romantischen Gedanken, erinnert an Volk und ursprüngliche Gemeinschaft. So glaubt man wiederum zu der Quelle natürlichen Lebens und ursprünglicher Volksgemeinschaft gekommen zu sein. Doch unsere Volkstänze sind nur selten auf grünem Anger in ländlicher ursprünglicher Gemeinschaft entstanden, sie sind zumeist Tänze der bürgerlichen Kulturoberschicht. Sie sind vor etwa hundert Jahren entstanden und, wie so vieles, von der Stadt aufs Dorf gewandert. Das Dorf aber hat sie aufbewahrt. Unsere Jugend nun hat sie wieder aufgegriffen und tanzt sie wie ihre ureigensten Tänze. Doch sind sie der tanzende Ausdruck unserer Zeit? Hat nicht unsere Jugend auch einen Anspruch auf eigenes Tanzen, auf den rhythmischen Ausdruck ihres eigenen Erlebens? Unsere werdende Gesellschaft soll auch erfüllt werden mit Frohsinn und Lachen. Ja dieses Lachen soll schöpferisch gestaltet werden. Wie weit aber ist unsere Jugend noch heute, wie weit sind wir selbst von diesem Können entfernt! Wir müßten schon wieder Kinder werden, wollten wir diese Lücken unseres Wachstums ausgleichen.

Spielende Kinder haben auch heute noch schöpferische Phantasie. Ihre Bewegungen sind Tanz und ihre Sprache ist Musik. Kinder ahmen die Verhältnisse der Erwachsenen nach, sie spielen Mutter und Vater und Kind, doch sie spielen sie in der freien schöpferischen Gestaltung ihres eigenen Phantasielebens. Keine Wirklichkeit stört sie darin. Der kleinste und jüngste Junge kann die Mutter, das größte und älteste Mädchen das Kind in diesem Spiel darstellen, wenn es die augenblickliche Phantasie so mit sich bringt. Der schmutzigste Hof des Hinterhauses kann ein Palast sein und die schönste gute Stube eine schauerliche Höhle. Aber bald legt sich wie Rauhreif auf zarte Blüten der Mechanismus unserer Zeit auch auf das Phantasieleben unserer Kinder. Sie fangen an unproduktiv zu werden, weil alles, Leben und Schule, sie innerlich veröden läßt. Selbst in ihrem ureigensten Gebiet fangen dann unsere Kinder an, nicht mehr aus eigenem Können heraus zu spielen, sondern sie fangen an zu lernen. Die moderne

Technik liefert ihnen Spielzeuge und verkrüppelt ihren Spieltrieb; die Schule lehrt sie formgerecht und im Chor zu sprechen, und das Schöpferische und die Anmut ihrer eigenen Sprache geht verloren; sie deklamieren und schauspielern und verlernen sich zu geben wie sie sind, werden Scheinmenschen wie wir. Die werdende Gesellschaft aber soll echt und natürlich und reich an eigenen Formen des Ausdrucks sein. Drum müssen wir unsere Kinder vor der Verarmung ihrer Phantasie behüten. Das Spiel aber ist die beste Schule des Ausdrucks. Erzählt den Kindern Märchen und laßt sie diese Märchen spielen. Ihr werdet sehen, wie sie von dem Spiel erfüllt sind, welche Anmut und Eigenart sie in alle Rollen, die sie spielen, hineinlegen. Aber laßt sie spielen um des Spiels willen, nicht um sich dem Publikum zu zeigen. Kinder sind keine Schauspieler, sie könnten nur Pfuscher sein, wie wir es so häufig auf unseren Dilettantenbühnen sind. Kinder brauchen überhaupt kein Publikum, wenn sie dramatisieren. Alles, was sie lebhaft bewegt, suchen sie aus sich heraus nachzugestalten. Kinder verlieren außerordentlich viel an reiner Spielfreude, wenn wir sie dazu benutzen, um uns mit ihnen wichtig zu machen. Das fängt schon an mit den Gedichten, die die Kinder innerhalb und außerhalb der Schule bei allen möglichen Festen aufsagen müssen. Das setzt sich fort, wenn sie bei Aufführungen mitwirken sollen. Kinder dürfen auch Theater spielen, aber dann sollen sie es auf ihre Art machen, sollen sich selbst Bühnen herrichten, sollen sich mit den ihnen zu Gebote stehenden Mitteln kostümieren und Inhalt und Form selbst finden. Eigenleben und eigene Ausdrucksform, das ist das Wesentliche daran.

So reiht sich auch das kindliche Spiel und seine schöpferische Gestaltung mit ein in die Gesamtheit der produktiven Erziehung. Das kindliche Spiel ist keine Nebensache, sondern Vorbereitung für die phantasievolle Gestaltung des Lebens selbst. Kindliches Spiel ist zu gleicher Zeit anmutigste Form der Gemeinschaft. Die werdende Gesellschaft braucht nicht nur den Ernst der Verantwortung, sondern auch die liebenswürdige Freiheit leichter Anmut.

## IV. Genossenschaftliche Erziehung.

Genossenschaften hat es schon immer gegeben. In der Vergangenheit waren es meist Standes- und Berufsgemeinschaften, die sich entweder Vorrechte durch den Zusammenschluß sicherten oder sich gegen Angriffe gemeinschaftlich zur Wehr setzten. Als der moderne Großbetrieb der Produktion sich in Landwirtschaft und Industrie ausbreitete, als der Handel in spekulativem Profitinteresse sich immer drückender für die Millionen Scharen von Verbrauchern bemerkbar machte, da besannen sich die Verbraucher darauf, daß sie auch eine Macht darstellten, wenn sie sich zur Gemeinschaft zusammenfänden. So entstanden und entstehen noch heute die verschiedensten Verbrauchergemeinschaften. Doch der genossenschaftliche Gedanke hat noch tiefere Ursachen. Die Entwicklung der Produktion hat auch ihre Folgen für den Konsum. Eine rationelle Gestaltung der Produktion verlangt eine Rationalisierung des Verbrauchs. Die werdende Gesellschaft braucht nicht nur Menschen, die gelernt haben, sich schaffend in den Produktionsprozeß einzugliedern, sondern sie verlangt auch Menschen, die ihren Verbrauch nach gemeinschaftsverantwortlichen Gesichtspunkten einzuordnen verstehen. Die Erziehung zur gesellschaftlichen Verantwortung im Verbrauch ist noch wenig bewußt geworden und daher all unseren Erziehungseinstellungen noch fremd. An den schlimmsten Auswüchsen des Verbrauchs fangen wir auch heute schon an zu erkennen, daß eine Erziehung notwendig ist. Der Alkoholmißbrauch und seine Gefahren werden heute kaum noch verkannt, der Nikotinverbrauch, der nicht im entfernten Maße solch gesundheitliche Schädigungen hervorruft, wenigstens nicht für die Erwachsenen, wie der Alkohol, ist noch heute völlig ungezügelt und bedeutet doch, rein wirtschaftlich betrachtet, eine ungeheure Schädigung der Gesellschaft. Luxusindustrien gehören in dasselbe Gebiet. Doch das sind nur negative Beweggründe. Viel positiver ist das Bewußtsein von der Ökonomie genossenschaftlicher Versorgung und der Verantwortung gegenüber gesellschaftlichem oder öffentlichem Eigentum. Der Erziehung erwachsen daher auch auf diesem Gebiet neue Aufgaben. Die augenblickliche Not und die gegenwärtigen Bedürfnisse geben die Fingerzeige für die Wegrichtung.

In einigen Ländern, in denen Sozialisten die Macht dazu hatten, werden den Schulkindern die Lernmittel unentgeltlich vom Staat geliefert. Die Gegner dieser Bestrebungen wenden gegen solche Verfahren ein, daß Lernmittel, die den Kindern unentgeltlich gegeben werden, mit weniger Sorgfalt behandelt würden. Wenn Vater oder Mutter das Heft kaufen müssen, dann

werden sie sich schon mit aller Energie für die pflegliche und sparsame Behandlung einsetzen, dann werden sie schon alle Mittel autoritativer Disziplin, Mahnrede, Schelte und Prügel spielen lassen, um das Kind in dem gewünschten Sinn zu beeinflussen. All das aber fällt fort, wenn das materielle Interesse der Eltern in Fortfall kommt. Ich glaube, es liegt in diesem Einwurf ein wenig von der falschen Vorstellung, daß der Mensch von Natur auf zum Bösen und zur Zerstörung neige. Mir scheint, daß, wenn die Tatsache stimmen sollte, um so energischer eine Umstellung der Kinder erreicht werden müßte. Kinder sind gewiß sorgloser, als es uns Erwachsenen manchmal lieb ist. Der Umgang mit Tinte ist selbst den Erwachsenen nicht immer vertraut genug, warum sollte es bei den viel lebendigeren Kinderhänden nicht einmal zu Verstößen kommen? Doch eine derartige öffentliche Versorgung setzt natürlich auch eine stärkere öffentliche Kontrolle voraus. Ich denke nicht an eine Kontrolle, die die Eltern und der Lehrer in erster Linie auszuüben haben, ich denke vielmehr daran, daß die Kinder sich selbst ihre Kontrolloren wählen, die den Verbrauch des öffentlichen Eigentums nachzuprüfen haben. Ich erwarte von einer solchen Maßnahme, daß sie viel stärker das öffentliche Gewissen der Kindergemeinschaften, die Sorgfalt im einzelnen beeinflussen als es bislang die Rute der Eltern getan hat. Das wird besonders dann geschehen, wenn mit dieser öffentlichen Versorgung auch verantwortliche Arbeit der Kinder verbunden wird. Wenn eine Klasse durch zu große Verschwendung an Heften aus dem Rahmen der sonstigen Schulgemeinschaft herausfällt, dann werden die kleinen Vertrauensleute dieser Klasse ihre Aufsicht verstärken und den kleinen Sündern ein wenig ins Gewissen reden. Vor allem aber wird etwas anderes helfen. Wenn die Schreibhefte unserer Kinder nicht so viel Belangloses enthalten würden, so vieles, zu dem die Kinder gar keine innere Beziehung haben, dann würde es schon besser sein. Hefte, die dem Kind durch selbstgeschaffenen Inhalt wertvoll sind, werden sorgfältiger behandelt werden. Ein Lesebuch wirkt oft wie ein Zwang, langweilt die Kinder und regt sie zu allerhand unnützer Spielerei mit dem Buche an. Da ist dann bald ein Blatt zerrissen, es entstehen Kritzeleien und noch größerer Unfug wird angerichtet. Doch Bücher, die nicht in dem ständigen Besitz des Kindes, sondern in der gemeinschaftlichen Bücherei stehen, die aus freiem Entschluß heraus gelesen werden, die wieder an den Bücherverwalter abgegeben werden müssen, werden eine viel sorgsamere Behandlung erfahren. Dazu kommt, daß der Mangel an geeigneten sauberen Tischen in der Wohnung so manchen Fettfleck in Hefte und Bücher hineinbringt. Kommt ein Buch oder ein Heft nur bei gelegentlichen Ausnahmen in die unwirtliche Häuslichkeit, so ist eine neue Gefahrenquelle vermieden. Gilt es als anerkannte Regel des öffentlichen Anstandes in den Kindergemeinschaften, daß man ein Buch nur mit sauberen Händen berühren darf, dann wird sich zwanglos und unwillkürlich vieles auf diesem Gebiet bessern. Gewöhnung ist hier alles und die Gewöhnung kann ebenso zweckdienlich sein, wie sie vordem zweckwidrig war. Wir sollten doch auch

in der Erziehung nicht vergessen, daß die schmutzigen Kinder meist aus schmutzigen Haushaltungen kommen, und daß die Erziehung zur Reinlichkeit weniger eine Frage vieler Worte, als eine Frage von Wasser, Seife, Bürste, Handtuch und reinlicher Umgebung ist. Wir müssen diesen Dingen heute unendlich viel mehr Wert beilegen. Bei der Einrichtung einer städtischen Kinderlesehalle sagte mir eine fachkundige Dame: vor allem aber brauchen wir Waschbecken mit Bürste, Seife und Handtuch! Und das ist richtig. Wenn die kleinen Buben und Mädels in unsere Kinderlesehalle kommen, dann gibt es erst ein gründliches Abschrubbern der Hände. Hinterher sitzen die Kleinen dann an den sauberen Tischen mit den gut eingebundenen Büchern viel manierlicher. Ich glaube, wir schonen auf diese Weise nicht nur unsere Bücher, sondern wir schaffen für unsere Kinder auch eine wertvolle Gewöhnung. Wir brauchen für unsere Arbeiterkinder eine öffentliche „gute Kinderstube“. Auch außerhalb der Schule, wenn wir mit ihnen zusammen sind, sollten wir auf all diese Dinge viel mehr Wert legen, oder besser, sollten die Kinder dazu bringen, daß sie miteinander mehr Wert darauf legen. Je mehr wir öffentliche Einrichtungen auch für unsere Kinder bekommen, Lesehallen, Büchereien, Badeanstalten, Speiseräume, Heim- und Spielplätze, desto mehr brauchen wir eine Erziehung, die diese Stätten-gemeinschaftlichen Besitzes schützt. Wir sehen es an mancher Zerstörung von Gartenanlagen, am Beschmieren von Wänden und ähnlichem mehr, wie viel uns hier an der richtigen Gewöhnung fehlt. Strenge, Verbote und scharfe Aufsicht genügen nicht, wir müssen schon zu stärkerer Verinnerlichung kommen.

In Neuyork gibt es eine große Lesehalle, die jedem offen steht. Die anwesenden Beamten sind nur Ratgeber. Jeder, der ein Buch haben will, kann es sich nehmen. Schilder ermahnen nur, daß das Buch auch wieder an die richtige Stelle gestellt wird. Ich kenne eine große deutsche Staatsbibliothek. Wenn man deren Lesesaal besuchen will, muß man eine amtliche Genehmigung dazu haben. Am Eingang sitzen Beamte, die die Kartenummer eintragen und notieren, wieviel Bücher man mit in den Lesesaal hineinnimmt. Auch im Lesesaal sitzen eine Reihe von Beamten, die die Aufsicht führen. Beim Verlassen des Saales findet eine peinliche Untersuchung der Mappen statt. Ich habe einmal nach Berichten, die mir zu Gebote standen, die Verlustkonten beider Lesehallen verglichen, und es stellte sich heraus, daß in der wohlbehüteten Staatslesehalle verhältnismäßig weit mehr gestohlen wurde, als in der freien, genossenschaftlich verwalteten öffentlichen Lesehalle in Neuyork. Ja, so wird man sagen, das sind die Amerikaner mit ihrer langjährigen demokratischen Erziehung. Diese Überlieferung macht gewiß sehr viel, aber wir brauchen diese Überlieferung, und es ist Sache der Erziehung, sie anzubahnen.

In den meisten Ländern aber gibt es noch keine unentgeltliche Versorgung mit Lernmitteln, und meistens herrscht in der Beschaffung selbst der typischsten Lernmittel eine individuelle Anarchie, die den Verbrauch

verteuert und nur einer kleinen Anzahl von Zwischenhändlern Vorteile zuungunsten der gesamten Bevölkerung verschafft. In Zeiten allgemeinen Wohlstandes ist dieser Zustand gesellschaftlich tragbar, wenn er auch dann nicht vernünftig ist. Dem kleinen Prozentsatz „armer Leute“ hilft man mit Wohlfahrtsmitteln, indem man ihren Kindern die Lernmittel beschafft. Doch in Zeiten allgemeiner Not entstehen die größten Schwierigkeiten. Als in der Inflationszeit das Papiergeld immer weniger wert wurde und die Preise für die einfachsten Dinge unerschwinglich hoch stiegen, da konnte man beobachten, daß in den Schulen fast nur die „Unbemitelten“, die öffentlich beliefert wurden, die erforderlichen Lernmittel besaßen, während die Eltern aller anderen Kinder nicht mehr in der Lage waren, ihren Kindern Hefte, Bleistifte, Zeichenblocks und dergleichen mehr zu kaufen. Die Not war so allgemein und dringlich geworden, der Erfolg des Schulunterrichts war so sehr in Frage gestellt, daß ein öffentliches Eingreifen notwendig wurde. Doch auch die öffentlichen Kassen waren leer.

In meinem Schulbezirk habe ich die Frage auf folgende Weise lösen können: Wir haben uns — Eltern, Lehrer und Verwaltung — zusammengetan, haben für alle Schulen den dringendsten Bedarf festgestellt und entsprechende Masseneinkäufe mit kurzfristigen Krediten getätigt. Eltern- und Lehrerausschüsse übernahmen für jede Schule die Verteilung und die Einkassierung. Es hat wider Erwarten gut geklappt, und der Erfolg war, daß wir allen Kindern zu sehr mäßigem Preise gute Materialien überlassen konnten. Die schlimme Preisanarchie, die ja während einer längeren Zeit herrschte, kam uns zu nutze. Die Sache hat sich eingebürgert, und selbst jetzt, wo keine Inflation besteht, beteiligen sich fast alle Schulen an dieser genossenschaftlichen Versorgung. Die Bedeutung dieser Versorgung ist offensichtlich. Eltern und Kinder haben ein anschauliches Bild von der Macht genossenschaftlichen Zusammentuns, von ihrem Einfluß auf Qualität und Preisgestaltung. Darüber hinaus aber lernen die Kinder sich einrichten in ihrem Verbrauch, denn sie bekommen nicht mehr, als normal für sie nötig ist. Das Schonen dieses Materials und seine sparsame Ausnutzung wird von einer öffentlichen Verantwortung getragen. Es liegt also auch ein Stück Erziehungsarbeit in diesem System.

Die Versorgung mit Lernmaterialien ist nicht die einzige Möglichkeit genossenschaftlicher Verbrauchsregelung. Wer einmal versucht hat, zeitgemäßere Lesebücher und Rechenbücher einzuführen, der wird immer wieder auf den Widerstand der Verleger stoßen, für die eine Einführung zu riskant erscheint. Unter diesen Umständen wurden in vielen deutschen Schulen noch eine Reihe von Jahren nach dem Umsturz monarchistische Lesebücher und Rechenbücher gebraucht. Jedermann wird zugeben, daß das ein unmöglicher Zustand ist. Rechenexempel, die sich mit den Geburts- und sonstigen Daten der ehemaligen kaiserlichen Familie befassen, haben in der Republik ihren Sinn völlig verloren. Sie wirken, wenn die Erziehung zum Staatsgedanken die Verpflichtung eines jeden Lehrers ist, demoralisierend. Lesestücke, die von Byzantinismus triefen, sind Gift für den

wachsenden republikanischen Geist. Wenn aber die Schulen sich zu einem Genossenschaftsverband zusammentun, dann wird nicht nur die Schaffung neuer Bücher billiger, sondern diese können auch der äußeren Form und dem inneren Gehalt nach zweckdienlicher eingerichtet werden. Ich möchte glauben, daß Lesestücke über die Entwicklung der Arbeiterbewegung, über wichtige Einrichtungen der Republik in derartigen neuzeitlichen Büchern nicht fehlen dürfen. Auch Rechenexempel, über tarifliche Regelungen im Arbeitsprozeß, über Auswirkungen des Achtstundentages, über Entwicklungen sowohl der politischen Parteien als der Gewerkschaften sind zur lebendigen Gestaltung des Unterrichts außerordentlich nützlich.

Eine andere Gruppe genossenschaftlicher Versorgung für unsere Kinder liegt heute noch außerhalb des Rahmens der Schule, ist aber für die Erziehung von großer Bedeutung. Die Hemden, die Strümpfe, die Schuhe und Stiefel, die Kleider, die unsere Kinder gebrauchen, sind Typenverbrauchsgegenstände, die nach Qualität und Größe, weniger nach individuellem Geschmack sich bestimmen. Es liegt daher nahe, daß die Eltern sich zu einem genossenschaftlichen Verband zusammentun und sich nicht von dem Zufall und dem Profitinteresse des Zwischenhandels abhängig machen. Es ist selbstverständlich, daß diese Verbrauchsgegenstände sehr viel billiger und besser durch genossenschaftliche Regelung beschafft werden können. Durch Eröffnung eines kurzfristigen Kredits könnte diese Regelung nach dem Bedarf für jede einzelne Familie vorgenommen werden. Sehr viele Eltern, die heute gezwungen sind, ihre Kinder zerrissen herumlaufen zu lassen oder diese Gebrauchsgegenstände mit viel Geld zu kaufen, würden in dieser Versorgung eine Stütze haben. Man wird auch versuchen können, ob man nicht zur Eigenproduktion übergehen kann. Die Voraussetzungen dafür sind gegeben, denn es handelt sich in diesen Fällen um typischen Massenverbrauch. Wieviel Stärkung des genossenschaftlichen Bewußtseins würde durch derartige materielle Unterlagen geschaffen! Man kann noch nicht übersehen, wieviel Hemmungen in dem Wachstum unserer Kinder vermieden würden, wenn auf diese Weise ihre notwendigste Versorgung gesichert wäre. Zerrissene Kleider und Lumpen sind nicht nur eine äußere Angelegenheit, verderben nicht nur den Schönheitssinn, sondern auch den Charakter. Derartige Regelung des Massenverbrauches gibt auch die Möglichkeit, Einfluß auf die Qualität der Gegenstände auszuüben und für einfache, kindestümliche und anmutige Kleidung zu sorgen. Es wirkt verhängnisvoll für den Aufstieg der Arbeiterklasse, daß der Profit des Unternehmers noch fast ausschließlich den Verbrauch der Arbeiterklasse bestimmt. Die Ausnützung organisatorischer Talente sollte die Arbeiterklasse auf diesem Gebiet nicht dem Unternehmer allein überlassen.

## V. Nationalismus und Internationalismus.

In der Tschechoslowakei gibt es einen deutschen und einen tschechischen Sekretär des sozialistischen Bildungswesens. Beide wohnen seit Jahren in Prag und haben dort ihr Arbeitsgebiet. Dennoch kannten sich beide Sekretäre nicht. Erst als der Internationale Gewerkschaftsbund eine allgemeine Arbeiterbildungskonferenz nach Oxford einberief, trafen beide sich dort zum erstenmal und lernten sich kennen. Die einen werden darin eine Stärke der nationalen Wirklichkeiten sehen, die anderen einen Mangel des Bewußtseins von internationalen Wirklichkeiten. Dabei braucht durchaus kein Widerspruch zwischen beiden Einstellungen zu sein. Nationale und internationale Wirklichkeiten stehen in unserer Zeit durchaus nebeneinander. Damit soll nicht ein Prioritätsrecht des Nationalen gegenüber dem Internationalen zum Ausdruck gebracht werden. Man hat, auch in sozialistischen Kreisen, gern das Verhältnis von Nationalismus und Internationalismus in die Formel kleiden wollen, daß gerade ein starkes Nationalgefühl die beste Grundlage für den Internationalismus bilde. In dieser Zusammenstellung scheint uns ein Spiel mit Worten zu liegen, das nur durch eine unartikulierte Gefühlssphäre bestimmt wird. Wir werden besser tun, da wir Nationalismus und Internationalismus als Faktoren der Erziehung des werdenden Geschlechts betrachten wollen, uns an Wirklichkeiten zu halten und nicht mit Worten herumzustreiten.

Der Internationalismus ist heute eine außerordentlich starke Wirklichkeit geworden. Auch in der Vergangenheit waren wir nie frei von Internationalismus. Die katholische Kirche stellte durch die Zeiten hindurch eine überragende internationale Kulturgemeinschaft dar. Aber wir brauchen nicht auf die Vergangenheit zurückzugreifen. Die fortschreitende Kultur hat die gegenseitige Isolierung der Völker immer unmöglicher gemacht und hat eine breite internationale Gemeinschaft geschaffen. Wer zählt die internationalen Organisationen, die sich gegen alle Widerstände mit größter Selbstverständlichkeit durchgesetzt haben. Erst die Blockade des Weltkrieges hat uns die internationale Solidarität aller kraß vor Augen geführt. Die Ein- und Ausfuhrverhältnisse aller Länder zeigen die starke Abhängigkeit voneinander. Verkehrswesen ohne internationale Regelung läßt sich gar nicht mehr denken. Kunst, Wissenschaft, Technik und Sport sind längst in internationalen Verbänden zusammengeschlossen. Eine mitteleuropäische Lebensweise und -gesittung hat sich gegenüber vielen Landes-



und Heimatgebräuchen durchgesetzt. In allen Industriezentren und in den großen Handelsplätzen sieht man heute schon die Adern des internationalen Gehirns pochen. Sehr schön beschreibt einmal Friedrich Naumann diese Entwicklung in einem Artikel der „Süddeutschen Monatshefte“: „Jenseits aller Volkstümer steigt ein internationales Bewußtsein auf, ein Bewegtsein aller Sprachen durch die gleichen Fakta. Noch handelt es sich nicht um gemeinsames Handeln, aber es gibt gemeinsame Vorstellungen, und in dem Maße, in welchem diese wachsen, müssen gemeinsame Urteile, Gefühle und Handlungen sich im Laufe der Zeit einstellen. — Vieles, was wir als Nationalitätskampf bezeichnen, ist nur ein letztes Ringen alten Gemeinschaftslebens gegen den Tod. Und in diesem Ringen entschleiern sich zuckend und vor Kälte weinend neue Erkenntnisse. Die Menschheit fühlt ihr Gehirn zuerst als Schmerz ihrer alten Gedankenzentren. Es will nichts mehr recht passen. Das alte Bewußtsein wird ein Teilbewußtsein, ein Partikularismus. Unsere Konfessionen werden Dogmatik und Ritualismus, unsere Einzelstaaten werden Bundesstaaten einer noch nicht erschienenen Einheit, unsere Sprachen werden Dialekte eines vielsprachigen Menschheitsgedankens, und neue Entdeckungen werden herausgehoben aus dem Chaos, dünn, blaß, erst nach dem Sauerstoff des Lebens dürstend: der Einheitspreis, das Einheitsporto, die Einheitsmethode, die eine Sitte, der eine Wille, der große Friede... Das alles ist Phantasie! Zugegeben! Alles, was im Geistesleben erst kommt, ist Phantasie. Phantasie ist der Übergang vom Chaos zur Bewußtheit, von Verworrenheit zur Regelung!“

Der Internationalismus ist also schon eine Wirklichkeit, die unsere Verhältnisse bestimmt. Von diesen Dingen sollten wir mehr wissen und sie auch in der Erziehung mehr betonen, denn es ist immer falsch, starke Wirklichkeiten ideologisch ignorieren zu wollen, besonders dann, wenn diese Wirklichkeiten unsere Lebenssphäre steigernd beeinflussen. Charakteristisch ist für all diese internationalen Gemeinschaften, daß sie Zweckgemeinschaften sind. Die nationalen Gemeinschaften legen trennende Längsschnitte zwischen die Völker, die internationalen Zweckverbände dagegen verbindende Querschnitte. Es geht hier ein ähnlicher Prozeß vor sich, wie er sich bei der Arbeitsdifferenzierung ereignet hat. Die Arbeitsteilung hat zweifelsohne jene persönliche Beziehung des einzelnen zur Arbeit allmählich immer mehr aufgelöst, um die einzelnen Menschen in einer höheren gesellschaftlichen Arbeitsform miteinander zu verbinden. Internationalismus ist daher nicht eine Summierung von einzelnen Nationen, sondern es ist eine neue Gesellschaftsform, die auch zu einem neuen gesellschaftlichen Bewußtsein führen muß, weil dieser Gesellschaftsform neue, durch die Nationen hindurchgehende Wirklichkeiten der Wirtschaft, der Gesellschaft und der Kultur zugrunde liegen. In diesem Sinne ist der Völkerbund, den wir als Übergangsform zwischenstaatlicher Regelung durchaus bejahen und begrüßen, sicher noch nicht die Verkörperung der Idee der werdenden internationalen Gesellschaft.

Die Arbeiterklasse hat für den Internationalismus aus ihrer Klassenlage heraus eine starke Einstellung. Das hat zunächst negative Ursachen. Der Proletarier hat in gewissem Sinne nichts als seine Ketten zu verlieren. Gewiß gibt es zahllose Arbeiter, die noch einen geringen Besitz haben, gewiß können die Arbeiter unter noch schwerere Ausbeutungsbedingungen gestellt werden, als sie es heute sind, aber in der gesamten gesellschaftlichen Entwicklung haben sie nur einen großen Feind, das ist die kapitalistische Wirtschafts- und die bürgerliche Gesellschaftsordnung. Der Kapitalismus hat die Arbeitermassen von ihren natürlichen Beziehungen losgelöst und sie unter die Krisenwillkür seiner Profitwirtschaft gestellt. Der Kapitalismus hat sich längst zur Weltwirtschaft durchorganisiert und notwendigerweise durchorganisieren müssen. Weltwirtschaft hat die nationale Wirtschaft so sehr ausgehöhlt und von sich abhängig gemacht, daß selbst in Zeiten höchster nationaler Spannung sich die Weltwirtschaft behaupten konnte. Nationalistische Wirtschaft ist heute nur noch ein geographischer und politischer Begriff, aber kein wirtschaftlicher mehr. Kruppsche Kanonen haben im Weltkrieg auch auf deutschösterreichische Soldaten geschossen und wanderten noch während des Krieges auf Um- und Schleichwegen nach Rußland hin. Dieser internationalen, ja dieser Weltbedeutung des kapitalistischen Wirtschaftsystems entspricht die internationale Bedeutung der Arbeiterbewegung. Der Klassenkampf ist eine internationale Notwendigkeit, und die Gewerkschafts- und politischen Internationalen sind, wie die internationalen Industrie- und Finanzverbände, die ersten Spitzen der kommenden internationalen Gesellschaft.

Es liegt uns fern, irgendwelche Prophezeiungen auszusprechen. Wir wissen nicht, ob, ähnlich wie die amerikanischen Staaten sich zu den Vereinigten Staaten zusammenfanden, der Völkerbund in absehbarer Zeit Vereinigte europäische Staaten schaffen wird. Vereinigte europäische Staaten würden die allmähliche Auflösung der selbständigen nationalen Staaten bedeuten. Wie immer diese Entwicklung auch vor sich gehen mag, welche politischen Folgen der wachsende Internationalismus zeitigen wird, das alles ist verhältnismäßig belanglos für das Erziehungsproblem. In der Erziehung kommt es nicht darauf an, für eine bestimmte Form, für einen bestimmten Inhalt zu erziehen. Das ist in einer werdenden Zeit nie möglich. Es kommt vielmehr darauf an, das heranwachsende Geschlecht in dem Bewußtsein der Tendenz internationaler Wirklichkeiten stark werden zu lassen. Die Erziehung zum Internationalismus als dem Inbegriff der großen Zweckgemeinschaften muß unseren Kindern klar, lebenswichtig und entwicklungsnotwendig werden. Nur dann wird auch gesellschaftlich die internationale Idee ein Kraftzentrum schöpferischer Gestaltung werden.

Wir können gar nicht genug unseren Kindern die internationale Bedingtheit unseres Wirtschaftslebens zeigen. In jeder Schule sollte es graphische Darstellung über das Anwachsen des Internationalismus geben. Die Kinder selbst sollten Anteil haben an den großen internationalen Ereignissen. Was die Schule versäumt, sollten wir nachholen. Unsere internationalen Erziehungsorganisationen sollten eine starke internationale Korrespondenz der Kinder ermöglichen. Wir brauchen eben in Zeiten des werdenden Internationalismus nicht nur eine Nächstenliebe, sondern auch eine Fernstenliebe. Die internationalen Kinderverschickungen werden ein gutes Erziehungsmittel zum internationalen Denken sein. Der schöne Gedanke, den der Altmeister der sozialistischen Erziehungsbewegung, Max Winter, propagiert, internationale Kinderheime zu schaffen und im Anschluß an diese Heime internationale Kindertreffen zu ermöglichen, muß verwirklicht werden. Ein breiter Strom internationalen Wissens, Fühlens und Handelns muß in unsere Erziehungsgemeinschaften hineinfließen.

Aber auch der Nationalismus ist eine Wirklichkeit; nicht jener Nationalismus der Aufgeblasenheit und des kulturlosen Bramarbasierens, der sich augenblicklich in der europäischen Reaktion breitmacht. Jener Nationalismus, der auf den Internationalismus schimpft und von internationalen charitativen Verbänden die hungernden Kinder des eigenen Landes ernähren läßt, stellt einen Tiefstand dar, über den man nicht diskutieren kann, sondern den man mit Verachtung ablehnen muß. Jener hohle Phrasenationalismus, der „siegreich Frankreich schlagen“ will, aber zunächst seine Aufgabe darin sieht, auf unbewaffnete Arbeiter zu schießen oder Führer der demokratisch-republikanischen Politik „abzukillern“, ist katastrophal demoralisierend und stellt eine nicht gering zu schätzende sittliche Gefahr für unsere Jugend dar. Dieses feige Maulheldentum, das die Jugend begeistert, ist sicher keine ernste Gefahr für die Republik, aber eine ernste Gefahr für die Erziehung. Jeder verantwortungsvolle Mensch, jeder Erzieher, vor allem jeder Kinderfreund, hat sich diesem Treiben mit aller Schärfe entgegenzusetzen. Gegen diese furchtbare Seuche militaristischer Verrohung, die aus diesem Nationalismus spricht, gibt es nur starke Abwehrmittel. Um der Kultur des werdenden Geschlechtes willen darf es hier kein schwächliches Gehenlassen geben. Die sittliche Verwirrung des Krieges, die Entwurzelung so vieler Existenzen, Not und Elend und der schwere außenpolitische Druck sind gewiß auch für uns Gründe, um uns diese „nationalistische Bewegung“ zu erklären. Doch sie dürfen für uns keine Gründe für ihre Duldung abgeben. Dazu liegt um so weniger Veranlassung vor, als diese Bewegung geistig von dem monarchistischen Militarismus genährt und von der wirtschaftlichen Reaktion finanziell getragen wird. Politische und wirtschaftliche Reaktion finden in dieser Bewegung die Hilfstruppen ihrer Machtpolitik und ihres Ausbeutertums.

Es gibt kein stärkeres Bindemittel als gemeinschaftliche Not. So wäre es denkbar gewesen, daß das Elend unseres Landes alle zur Schicksals-

gemeinschaft verbunden hätte. Der Nationalismus hätte noch einmal ein Erleben von stärkster psychologischer Wirklichkeit werden können; doch dazu wäre Opferwille notwendig gewesen. Der Gedanke der Volksgemeinschaft spekuliert auf die gefühlsmäßige Bereitwilligkeit weiter Kreise zur Schicksalsverbundenheit. Aber die kapitalistische und militaristische Reaktion verrät ihre Absicht zu kraß, um mehr zu erreichen als einen augenblicklichen Stimmungserfolg.

Nichtsdestoweniger besteht aber heute noch eine nationale Wirklichkeit, und die Erziehung hat mit dieser Wirklichkeit zu rechnen. Ich las einmal in einer Beschreibung des englischen Volkslebens dem Sinne nach folgende Ausführung: Wenn ihr den Engländer fragt, ob er von der englischen Kunst und Wissenschaft ergriffen sei, dann zuckt er die Achseln, denn er kennt sie kaum; wenn ihr ihn nach den Einrichtungen des englischen Lebens fragt, dann wird er diese oder jene herbe Kritik üben; wenn ihr ihn fragt, ob er mit seiner Regierung zufrieden ist, dann wird er die Minister Dummköpfe und die Parlamentarier Schwätzer nennen; es gibt nichts, das ihn restlos befriedigt, noch nicht einmal das blühende Sportleben in England. Wenn ihr ihn dann aber fragt, ob er sein Vaterland liebe und stolz darauf sei, dann antwortet er unumwunden und selbstverständlich: Ich bin Engländer. — Diese Beschreibung stammt aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts. Auch in England ist viel von der nationalen Isolierung aufgegeben worden. Diese Antwort des Engländers scheint mir jedoch in ihrer Zuspitzung das Wesentliche des nationalen Bewußtseins zu treffen. Es ist etwas nicht genau Definierbares in diesem Nationalismus, weil er sich eben aus verschiedenen Gefühlsreihen zusammensetzt. Damit soll nicht die Zuflucht zu einer mystischen Deutung genommen werden, sondern es soll damit nur gesagt werden, daß der Nationalismus zu jenen Erlebnissen gehört, die sich wegen ihrer Mannigfaltigkeit nicht in einen einheitlichen Begriff zusammenfassen lassen. Es geht hier so ähnlich wie mit anderen Gefühlskomplexen, wie Religion und Liebe. Man fühlt ganz deutlich die Stärke des Gefühls, man erlebt es in manchen Stadien so stark, daß eine Zerlegung und Zurückführung auf einzelne Motive als eine Verletzung des Gesamtgefühls erscheint. Das ist in der Religion vielleicht noch stärker als im Nationalismus. Es hat daher in der Religion dazu geführt, daß geistvolle Menschen das religiöse Erlebnis zu einer Art formgebender Einstellung, zu einer Kategorie des Lebens haben machen wollen. Wie Raum und Zeit die Formen sind, in denen Gegenstände zu Anschauungen werden, so soll es gewissermaßen eine religiöse Formgebung geben, die die vorhandenen Tatbestände des Lebens noch einmal in eine ganz andere Erlebnissphäre rückt. Bis zu der Behauptung, daß Nationalismus eine besondere Kategorie des Erlebens sei, ist es jedoch trotz der Stärke, mit der der Nationalismus auftritt, trotz der Mystik, die den Nationalismus manchmal umgibt, noch niemals gekommen.

So wird es denn wohl richtig sein, daß wir jene Summe von Wirklichkeitsinhalten, die den Nationalismus auslösen, in ihre einzelnen

Summanden zerlegen und vom Standpunkt der Erziehung des werdenden Geschlechts aus zu ihnen Stellung nehmen. Es gibt unter diesen Summanden keinen, der nicht ebensogut fehlen könnte. Der amerikanische Nationalismus ist stark ausgeprägt, obwohl Amerika von den verschiedensten Nationalitäten bevölkert wurde und obwohl seine Bewohner noch durch verhältnismäßig kurze geschichtliche Zusammenhänge miteinander verbunden sind. Noch nicht einmal die Sprache ist in Amerika wie in einer Reihe von anderen nationalen Staaten die gleiche. Rasse eigentümlichkeiten, die hier und dort in den Vordergrund gestellt werden, kommen um so weniger in Frage, als es kaum irgendeine Nationalität gibt, die sich nur aus einer Rasse zusammensetzt. Auch gleiche Sitten und gleiche Jugenderlebnisse und Heimatgefühl brauchen nicht immer die wesentlichen Bestandteile des nationalen Bewußtseins zu sein.

So wenig ausschließlich also alle diese Gefühlsbereiche unbedingt den Nationalismus aufbauen müssen, so sehr sind sie für die Erziehung von Bedeutung. Man hat der Großstadtkultur vorgeworfen, daß sie nicht bodenständig sei. Das kann sie nicht in dem Maße, wie es die Kleinstadt und das Dorf waren. Die Menschen werden im Zeitalter der Industrie beweglicher. Leider verlieren sie damit immer mehr den Zusammenhang mit dem Wachstum und der Schönheit in der Natur. Das muß nicht so sein, wenn es auch in der kapitalistischen Ordnung so ist. Auch der künftige Mensch soll nicht den Zusammenhang mit natürlichem Geschehen verlieren, im Gegenteil, er soll kraftvoll in der Muttererde wurzeln. Wir hatten schon weiter oben die außerordentliche Bedeutung des Gartenarbeiterschulbetriebes für das Neuerwachen und Starkwerden des natürlichen Lebensgefühls bei unseren Kindern betont. Wir sehen in der Kultur des Wanderns eine weitere Reaktion gegen die Verödung durch den Industrialismus. Wir wollen, daß unsere Kinder viel wandern, daß ihnen Berge und Täler, Wasser und Heide, Wiesen und Wälder vertraut werden, sie sollen Heimatgefühl bekommen. Doch die Heimat des Arbeiterkindes ist heute weiter geworden. Dieses neue Heimatgefühl bedeutet heute weder das Lebensgefühl der eigenen Scholle noch das Selbsthaftsein in einer bestimmten Landschaft. Es ist vielmehr das Daheimsein, wo die Natur in Schönheit sprießt, grünt und blüht. Dieses Heimatgefühl umfaßt die lieblichen Berge und Täler Thüringens wie den düsteren Schwarzwald, es erstreckt sich über weite Ebenen und wird in alpiner Erhabenheit lebendig. Wie es sich einst von der dörflichen Gemeinschaft zur Landsmannschaft erweitert hat und darüber hinaus zum nationalen Heimatgefühl wurde, so schlägt es heute neue Wurzeln in der internationalen Gemeinschaft.

Die gleiche Muttersprache ist ein starker Wesensteil des nationalen Fühlens. Die ersten Laute des Kindes sind im wahrsten Sinne seine Muttersprache. Und alles, was an Innigkeit und Verbundenheit mit dem

Begriff „Mutter“ umfaßt wird, fließt auch in die Gefühlssphäre der Muttersprache hinein. Muttersprache begleitet das Können, wächst mit dem wachsenden Leben überhaupt. Muttersprache hat unendliche Nüancen, Feinheit der Betonung, der Zusammenstellung; jedes Wort ist eine Welt für sich und doch wieder ein Stück des ganzen Lebens. Dieser Gefühlswert der Muttersprache ist unersetzbar. Wir wollen durchaus, daß der künftige Mensch seine Muttersprache voll beherrsche, daß er durch sie mit an dem Gedankengehalt, der in ihr niedergelegt ist, an all den Schönheiten des Schrifttums, das überliefert worden ist, teilhabe. Aber auch die deutsche Muttersprache hat ihre Entwicklung vom Dialekt zum allgemeinen Hochdeutsch genommen. Zwar sind die Zeiten noch nicht gekommen, in denen die nationalen Sprachen zu Dialekten einer Weltsprache werden. Aber schon bahnen sich in den Kunstsprachen Volapük, Esperanto, Ido neue internationale Möglichkeiten an.

Auf gleiches geschichtliches Erleben sollte sich der Nationalismus weniger berufen. Es ist viel Zufall vom nationalen Standpunkt aus in der Länderkarte Europas. Die Länderentwicklung ist für das geschichtliche Bewußtsein der Gegenwart viel weniger bedeutsam als die wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungsreihen. Die dynastische Politik der Hohenzollern und die Hauspolitik der Habsburger sind nebensächlich geworden und bedeuten für das moderne Nationalbewußtsein eher Schwächung als Stärkung.

Eine bedeutsame Erweiterung hat jedoch das Nationalbewußtsein in der Erweiterung der Aufgaben der nationalen Staaten bekommen. Es ist unverkennbar, daß in dem Augenblick, wo die proletarischen Massen aktiv an dem Staatsleben teilnehmen, wo sie anfangen den Staat als ihren Staat zu betrachten, den sie zu durchdringen, zu erobern haben, daß in dem Augenblick ein neues Nationalbewußtsein in ihr Gefühlsleben hineinfließt. Amerika hat diesen Nationalismus mit einer Schnelligkeit und Großartigkeit ausgebildet, die alle diejenigen, die den Nationalismus nur am Gängelband monarchischer Obrigkeiten kannten, mit größtem Erstaunen erfüllte. Das demokratische Amerika machte aus Italienern, Russen, Engländern, Iren und Deutschen — Amerikaner. Dieser Nationalismus ist Staatsbejahung; das ist seine Stärke, aber es kann auch sein Verhängnis werden. Dieser Nationalismus muß, wenn er den Wirklichkeiten gerecht werden will, von vornherein internationale Einstellung haben. Es gibt keine Aufgabe für den werdenden Staat, die nicht über ihn hinaus ins Internationale hineinragt. Die Fragen des Arbeitsrechts, des Rechts überhaupt, der sozialen Fürsorge, der Erziehung, der Wirtschaft, der Produktion, der Wissenschaft und der Kunst sind die vornehmsten Aufgaben dieses neuen Staates, aber sie sind zu gleicher Zeit Probleme der internationalen Gesellschaft. So löst sich immer mehr das nationale Bewußtsein in internationale Beziehungen auf. Man kann nicht voraussagen, wie lange die Ansatzpunkte dieser Aufgaben noch nationale Bedeutung haben. In der Erziehung haben wir nur die Möglichkeit, unsere Kinder in dieses weite Gebiet

der Aufgaben hineinwachsen zu lassen. Schule und Erziehung können nur das Bewußtsein der Demokratie, der genossenschaftlichen Solidarität und der gesellschaftsverantwortlichen Produktion stärken. Solche Menschen, die in diesem Bewußtsein herangewachsen sind, werden ein positives, das heißt ein gestaltendes Verhältnis zum Staat haben, und ihr Nationalismus wird vom Geist der werdenden internationalen Gesellschaft getragen sein. Dieser Nationalismus wird frei von jeder chauvinistischen Einstellung sein, jenes „Right or wrong, my country!“ (Recht oder Unrecht, mein Vaterland) wird ihm fremd sein.

In den deutschen Schulen wird eine Schrift über den Vertrag von Versailles mit großem Eifer verteilt und besprochen. Die Schrift schildert die außerordentlich schweren Lasten, die dieser Vertrag den Deutschen auferlegt, und die großen Verluste, die der deutsche Staat durch die Abtretung von Gebieten erdulden mußte. Doch sie vermeidet es peinlich, die gewaltige Schuld zu erwähnen, die die imperialistische Diplomatie und militaristische Zerstörungswut des alten Regimes auf sich geladen hat. So wird unsere Jugend in dem Bewußtsein des „Schmachfriedens“ großgezogen, der in sich die Gefahren neuer kriegerischer Verwicklungen schließt. Sie erfährt aber nichts von der völkerverbindenden Wiedergutmachungspflicht, die der internationalen Gerechtigkeit entspricht, wenn sie auch durch den Versailler Vertrag einen verzerrten Ausdruck bekommen hat. So wird der Geist des Völkerhasses und nicht der der Völkerversöhnung lebendig. Eine Erzählung, die der Engländer Gould in seinen „Moral Lessons“ gegeben hat, gibt den Gedanken der Wiedergutmachung in sinniger Weise wieder. Gould erzählt dort von einem arabischen Friedensrichter, der bei einer Reise durch seinen Bezirk als Angeklagten seinen eigenen Vater vorfindet. Der Vater hatte gestohlen und mußte nach dem Gesetz mit Schlägen auf die Fußsohlen bestraft werden. Der Sohn läßt den Vater die Strafe erdulden, doch dann geht er zu ihm, beweint ihn und lindert ihm die vorher zugefügten Schmerzen. In ähnlicher Situation befindet sich der verantwortungsbewußte Deutsche gegenüber seinen internationalen Verpflichtungen. Der Kampf, den Friedrich Wilhelm Förster und seine Freunde, die sich in der Zeitschrift „Die Menschheit“ zusammengefunden haben, führen, ist vom Geiste dieses internationalen Nationalismus. Dieser Nationalismus kennt eine sittliche Reparationspflicht. Er ist sich dessen bewußt, daß, wer zerstört, die Pflicht zum Wiederaufbau hat. Man kann es auch so umschreiben: Der alte Nationalismus hatte die Tendenz zum Imperialismus, jedes Volk fühlte sich als besonders auserwähltes Volk, und an seinem Wesen mußte jeweilig die Welt genesen; der neue Nationalismus hat die Tendenz zur Demokratie, er freut sich an der Eigenart seines natürlichen Seins, aber er ist sich bewußt des Ausfließens dieser Eigenart in die vielen internationalen Kanäle werdender Gesellschaft.

## VI. Pazifismus.

Die deutsche Reichsverfassung schreibt eine Erziehung im Geist der Völkerversöhnung vor. Diese Tatsache bedeutet sehr viel, und man sollte sie in deutschen Landen energischer betonen, als es bisher geschehen ist. Wir sollten es tun, weil so viele Wahnwitzige und Machtgierige die Öffentlichkeit mit ihrem hohlen Kriegsgeschrei erfüllen. Wir sollten es auch tun, damit alle Lehrer, besonders auch die an den höheren und Hochschulen, hören, daß ihr Eid auf die deutsche Reichsverfassung sie verpflichtet, im Geiste der Völkerversöhnung zu unterrichten. So manche Tannenbergs- und Schlageter-Feier an den Schulen wird im Geist der Revanche gehalten und vergiftet den Geist der Versöhnung. Wir sollten immer wieder unterstreichen, daß es keine „Erbfeinde“ für das deutsche Volk mehr gibt. Wir sollten uns den Rückfall in die Erbfeindideologie des letzten Hohenzollern auf dem deutschen Kaiserthron einfach nicht mehr gefallen lassen. In der Forderung der Reichsverfassung steckt ein Stück Errungenschaft der werdenden Zeit. Kriege sind gewiß schon lange unvernünftig, wenn sie es nicht schon immer waren. Aber die Unvernunft des Krieges fängt an, ins öffentliche Bewußtsein überzugehen. Wir wollen uns dabei nicht auf die Erinnerung an die Zerstörungen und Brutalitäten des Weltkrieges verlassen. Menschen vergessen zu leicht, und der Rausch des Augenblicks, wenn er die Massen erfaßt hat, kann aufwärts treiben, aber auch tief nach unten senken. Wenn es die Schule nicht tut, so sollten wir von uns aus die Erinnerung an den Krieg immer wieder wachrütteln. Es sollte kein Arbeiterkind geben, das die Forderung „Nie wieder Krieg!“ nicht mit allen Gründen der Vernunft beweisen könnte und aus tiefstem Herzen bejaht. Die Statistik des Weltkrieges muß für die Erziehung nutzbar gemacht werden. Unsere Kinder sollten wissen, wieviel Menschen im Weltkrieg gefallen, zu Krüppeln gemacht oder von schwerem Siechtum heimgesucht sind, wieviel Häuser zerstört, wieviel Arbeitskraft der menschlichen Gemeinschaft verlorengegangen sind, wieviel Rohstoffe verpulvert sind, und wieviel Elend das alles zur Folge hatte. Wir sollten diese Erfahrung in Zahlen wiedergeben, sollten sie graphisch und durch Vergleiche anschaulich machen. An Stelle von Kriegerdenkmälern sollten wir auf öffentlichen Plätzen und an öffentlichen Gebäuden Gedenktafeln mit den Aufschriften anbringen:



Kriegsopfer Deutschlands:

|   |                  |
|---|------------------|
| An Toten im Heer . . . . .              | 2,000.000        |
| An Toten der Zivilbevölkerung . . . . . | 750.000          |
| Dauernde Krüppel . . . . .              | 1.250.000        |
| Tote und Krüppel . . . . .              | <u>4,000.000</u> |

Die Armee des Kriegselends:

|  |                  |
|--|------------------|
| Unterstützungsberechtigte Kriegsbeschädigte .  | 1,275.000        |
| Kriegerwitwen . . . . .                        | 533.000          |
| Rentenberechtigte Kinder . . . . .             | 1,143.000        |
| Vollwaisen . . . . .                           | 58.000           |
| Bedürftige Eltern gefallener Krieger . . . . . | 200.000          |
| Kriegsinvalide . . . . .                       | <u>1,400.000</u> |
| <b>Insgesamt . . . . .</b>                     | <b>4,609.000</b> |

Der Tag des Kriegsausbruches muß im Bewußtsein unserer Kinder ein schwarzer Tag werden. Wir brauchen für die Auffrischung des viel zu schwachen öffentlichen Gedächtnisses all diese traurigen Erinnerungen. Die Bekämpfung des Krieges ist eine ernste Erziehungsaufgabe. Für Arbeiterkinder darf es keine militärischen Spielzeuge und keine Kriegsspiele geben. Der romantische Sinn der Kinder kann durch die Wunder der Technik, durch Forschungs- und Entdeckungsreisen und soziale Utopien besser befriedigt werden als durch Detektiv-, Räuber- und Kriegsgeschichten. Die Heldentaten des Alltags, jene unzähligen Großtaten der Aufopferung und der Liebe, sind für das Zeitalter, das der objektiven Kultur zustrebt, unendlich viel wichtiger als die Heroen des Totschlagens und der Kriegslust. In einer Zeit der durchgeistigten Technik brauchen wir keine Athleten im Stile des Herkules. Der Mut zur Wahrhaftigkeit, zur sozialen Verantwortung und zum Pionierdienst für die werdende Gesellschaft ist bedeutsamer und tiefer als der Mut des Schützengrabens. Ein ganzes Leben, erfüllt vom Ringen um eine Idee und des Kampfes für diese Idee, ist wertvoller, als sein Leben auf Befehl oder in der Begeisterung aufs Spiel zu setzen. Unsere Zeit braucht Zivilcourage, nicht Husarenritte. Unsere Kinder müssen lernen, den Alltag des Lebens im Lichte großer geschichtlicher Aufgaben zu sehen. Dann brauchen sie nicht die Krücken des veralteten Heroismus, der im Grunde genommen doch nur Untertänigkeitssinn war. Wir brauchen die Antikriegserziehung, weil wir zu stark mit Kriegspsychose erblich belastet sind, und weil wir zu leicht in jene atavistische Stimmung des Krieges durch all die militaristischen Praktiken hineinschlittern. Doch das ist nur die negative Einstellung unserer Erziehung. Wir brauchen einen positiven Pazifismus.

Der moderne positive Pazifismus hat keineswegs seinen Ursprung in einer lebensmüden Greisenstimmung. Er wird auch nicht durch eine schwärmerische Begeisterung genährt oder durch utopische Ziele. Der alte

Traum der durch Kriegsnot gedrückten Menschheit von einer Zeit, in der die Schwerter zu Sensen werden, fängt an, Wirklichkeit zu werden. Die Weltfriedenskongresse sind nicht mehr Tagungen von Friedensaposteln, sondern ernsthafte politische Konferenzen mit weitgehender Wirkung auf Regierungen. Das Kriegsrüsten ist zu einer unerträglichen Last geworden, und die Kriegstechnik hat einen Grad von Raffinement erreicht, daß ein Schaudern durch das öffentliche Gewissen hindurchgeht. Die aufsteigende Arbeiterklasse hat kein Interesse an dynastischen Kriegen und an der imperialistischen Machterweiterung des modernen Kapitals. Die Arbeiterklasse erkennt vielmehr, daß sie selbst in allen Kriegen nur opfern, niemals ernten kann. Die Arbeiterklasse erkennt die steigende Verbundenheit der Völker untereinander. Sie erlebt in ihrem eigenen Aufstieg das Werden der neuen internationalen Gesellschaft. All das, was wir an Erziehung zum internationalen Bewußtsein und zur internationalen Verantwortung im vorigen Kapitel sagten, ist zu gleicher Zeit ein Hauptstück der Erziehung zum Pazifismus.

Der Internationalismus verringert zwar die nationalen Reibungsflächen und vermindert dadurch Kriegsgefahren, doch er kann durchaus eine Steigerung des Kapitalismus bedeuten und damit die Klassenkämpfe auf eine breitere Basis drängen. Die internationale Gesellschaft beseitigt zwar die gefühlsmäßigen Spannungen der Nationen untereinander, doch sie vermindert nicht die Spannung zwischen der bürgerlichen und sozialistischen Gesellschaft. Der Internationalismus bringt nicht nur die Kapitalisten aller Länder näher zueinander, sondern er vereinigt auch die Proletarier aller Länder. Die Klassenkämpfe werden nicht nur auf eine breitere Basis gestellt, sondern sie geben auch der Arbeiterklasse einen günstigeren Kampfboden.

Es würde ein großer Erfolg für den Sozialismus sein, wenn diese Kämpfe allein mit den Gehirnen ausgefochten werden könnten. Die beste Waffe des Menschen ist sein Verstand. Der Unverstand der Massen ist der größte Feind des Sozialismus. Drum ist die Erziehung zum vernünftigen Handeln auch die beste Erziehung zum Klassenkampf. Es kann nicht geleugnet werden, daß, solange die Massen noch unvernünftig sind, solange noch Tausende von Arbeitern die Muskelkraft für die kapitalistische Wirtschafts- und die bürgerliche Gesellschaftsordnung sind, der Klassenkampf auch gelegentlich eine Frage der rohen Gewalt ist. Barrikadenkämpfe und Bürgerkrieg sind Episoden des Klassenkampfes gewesen und können es auch in Zukunft wieder werden. Ich habe in den Revolutionsjahren manche Hurrastimmung und manche militärische Romantik in der Arbeiterklasse erlebt. Ich kann rückschauend nicht finden, daß wir auf diesem Wege schneller vorwärts gekommen sind. Vor vielen Jahren habe ich einmal einen umfangreichen Streik in Hannover miterlebt. Zu Tausenden zogen die Arbeiter in wohlgeordneten Reihen de-

monstrativ durch die Straßen der Stadt. In diesem Zuge steigerte sich die Kraft der Massen zu einem einheitlichen und entschlossenen Willen. Vor dem ehernen Schritt der Arbeiterbataillone erzitterte die bürgerliche Gesellschaft. In diesem Streik war viel Ernst und sieghafte Kraft, auch Begeisterung war in ihm und viel Opferwille. Ich glaube, daß in ihm mehr Klassenkampf und Revolution war als in dem größten Teil der Revolutionsromantik. Für die Kinder der Arbeiterklasse darf die Erziehung zum Pazifismus nicht gleichbedeutend sein mit der Erziehung zur Weichlichkeit und Kraftlosigkeit. Tatmenschen sollen die Kinder des Proletariats werden, voll Zähigkeit, erfüllt vom Willen zur Macht und zum Siege für den Sozialismus. Das Erwecken des Klassenbewußtseins, das Erfüllen der Massen mit dem Vernunftwillen des Sozialismus schlägt der wirtschaftlichen wie der politischen Reaktion die Waffen aus der Hand. Die Diktatur des Proletariats ist eine Diktatur des Geistes, eine Diktatur der sozialen Überlegenheit. Kapitalismus und Militarismus sind eine Diktatur des Profits und der Macht einer kleinen Oberschicht. Es ist Befangenheit der Massen im Geiste obrigkeitlicher Unterordnung, daß diese Oberschicht überhaupt noch eine Macht besitzt. Unsere Erziehung hat den Bann der Gewöhnung an Untertänigkeit zu brechen, das ist positiv die Erziehung zum Machtwillen, denn Macht bedeutet nichts anderes als Vernunftwillen zur geschichtlichen Aufgabe. Wir sind alle viel zuviel Vergangenheitsmenschen und darum Sklaven der herkömmlichen Ideologie. Der Vergangenheitsmensch denkt, Kriege sind eine geschichtliche Notwendigkeit, weil sie immer gewesen sind. Bei manchen steigert sich diese Abhängigkeit von der Vergangenheit bis zu einer Mystik von Schicksalsgewalten. Der Zukunftsmensch ist frei von diesem Aberglauben. Er erlebt die Welt im Werden seiner Zeit und sich selbst im tatkräftigen Erfüllen dieses Werdens. Auch er hat einen großen Glauben, nicht den Glauben des Schicksalssklaventums, sondern den der Vernunftbefreiung durch den Sozialismus. Die Erziehung für die werdende Gesellschaft ist daher auch die beste Erziehung für den Pazifismus. Die Kinder, die in ihren Gemeinschaften ein starkes Gemeinschaftsgefühl erleben, die ihre Glieder zu jeder Geschicklichkeit ausgebildet haben, die kraftvoll und mutig an den Aufgaben geworden sind, die gelernt haben, Aufgaben vernünftig zu erfassen und sie zu lösen — diese Kinder werden in jedem Kampfe bestehen können, den ihnen ihre Klasse stellt oder der ihrer Klasse aufgezwungen wird.

## VII. Weltlichkeit der Erziehung.

Der Kampf, den die sozialdemokratischen Parteien gegen die Kirche geführt haben, war im wesentlichen ein politischer Kampf. Anlaß und Ursache dieses Kampfes liegen auf der Hand. Thron und Altar waren, als die Arbeiterklasse sich im Bewußtsein ihrer Klasse organisatorisch zusammenfand, eng miteinander verbunden. Man kann bei der Wechselseitigkeit dieser Beziehung nicht immer genau unterscheiden, wer Magd und wer Herr war, die Kirche oder die herrschende Klasse. Eines aber war sicher, daß die Kirche sich als die Hüterin des Obrigkeitsstaates fühlte und das Bewußtsein der Untertänigkeit und Ergebenheit in gottgewollte Verhältnisse mit allen Mitteln ihres Einflusses in den Gemeinden ihrer Gläubigen pflegte. Darüber hinaus stand die Kirche Seite an Seite mit den weltlichen Mächten im Kampfe gegen die Sozialdemokratie. Hirtenbriefe, geheime Anweisungen und Predigten waren oft auf den Kampf gegen die Sozialdemokratie eingestellt, und der Beichtstuhl, der Konfirmandenunterricht dienten im geheimen, aber um so eindringlicher dem gleichen Zweck. Es ist daher selbstverständlich, daß die Sozialdemokratie als politische Partei sich diesem Treiben energisch entgegenstellte und sich zwischen Klerikalismus und Sozialdemokratie eine Spannung bildete, die ihre Kampfmittel mehr aus der Gesamtheit der gesellschaftlichen Entwicklung nahm. Daß dabei in den Reihen der Sozialdemokratie auch gelegentlich die etwas stumpfen und verrosteten Waffen des Aufklärungszeitalters hervorgeholt wurden und diese Waffen mehr Lärm machten, als daß sie wirklich den Lebensquell des Kirchentums trafen, mag durchaus zugegeben werden. Dennoch war das politische Bewußtsein der Sozialdemokratie, soweit es programmatisch zum Ausdruck kam, durchaus gesellschaftlich eingestellt. Der Staat ist eine weltliche Macht, darum ist die Trennung von Staat und Kirche notwendig, darum muß die allgemeine Staatsschule eine weltliche Schule sein. Das ist eindeutig und gibt nur den Stand der gesellschaftlichen Entwicklung wieder.

Für die Erörterung des Problems der weltlichen Schule ist für uns vor allen Dingen die Verweltlichung des gesellschaftlichen Bewußtseins grundlegend. Man hat gelegentlich den Sozialismus eine neue Religion genannt, eine Verwirklichung des Christentums. Es ist durchaus nicht zu bezweifeln, daß der Sozialismus und seine Verwirklichung viele materielle Unterlagen für die Nächstenliebe, die das Christentum predigt, schaffen

wird, doch ebenso sicher ist, daß Bewußtsein und gesellschaftliche Unterlagen für Christentum und Sozialismus wesentlich verschieden sind.

Im Urchristentum wie im späteren Christentum entspringt die Nächstenliebe aus einem Negativum der Gesellschaft. Das Urchristentum lebt in der Sphäre der Armseligkeit. Das Elend ihres Daseins hat die Menschen so zermürbt, daß sie nicht mehr den Mut und die Kraft für die Bejahung des Lebens aufbringen. Das Leben ist belanglos geworden, die Gestaltung der äußeren Verhältnisse gleichgültig, und in dieser Distanz vom Leben sind die Menschen gleich geworden in der Sehnsucht nach Erlösung, in der Hoffnung auf jenseitige Güte. In diesem transzendenten Kommunismus kann die Nächstenliebe leicht Luftwurzeln schlagen. Das Christentum der späteren Zeit trägt durchaus nicht den Charakter der allumfassenden Nächstenliebe. Wir brauchen nicht auf die Absurdität des antisemitischen Christentums unserer Zeit hinzuweisen. An der Einschränkung der Nächstenliebe auf Christen allein hat das Christentum zu verschiedenen Zeiten mit mehr oder weniger großer Lebhaftigkeit festgehalten. Im 3. Jahrhundert vertrat der Bischof Cyprian den Standpunkt, daß die Christen, die während der Verfolgungen vom Christentum abgefallen waren, wieder aufgenommen werden sollten, doch die fanatischere Richtung lehnte daraufhin diesen sonst untadeligen Bischof ab. Wir wissen, welch grausame Verfolgungen die christliche Nächstenliebe gegen Andersgläubige im Mittelalter zuließ. — Das alles sagen wir nicht, um dem Christentum daraus einen Vorwurf zu machen. Wir verstehen es durchaus, daß die religiöse Konsequenz, die innere Reinheit der Kirche und das machtvolle Sichselbstbehaupten derartige Inkonsequenzen forderte und sie um so mehr begehen konnte, als auch dem späteren Christentum ein starker Zug von Jenseitigkeit und Sicherheben über den Schmerz des Alltags innewohnt.

Die Nächstenliebe des Sozialismus erwächst aus den Abhängigkeiten des Produktionsprozesses und der Solidarität der Gesellschaftsbeziehungen. Das Christentum findet die kosmopolitische Einheit seiner Anhänger in der Verbundenheit aller Christenmenschen in Gott. Der Sozialismus findet seine Einheit der Menschen in der materiellen und kulturellen Verbundenheit der werdenden Gesellschaft. Ich bin mir durchaus bewußt, daß das Christentum eine Unsumme geschichtlicher Erscheinungen, oftmals widersprechender Natur, in sich schließt. Es soll aber hier weder eine Begriffsbestimmung noch eine Geschichte des Christentums gegeben werden, sondern nur eine Grundtendenz, die das Christentum in all seinen Formen mir wesentlich zu haben scheint.

Die Frage, ob der Sozialismus eine neue Religion sei, bedarf noch einiger Bemerkungen. Man hat Religion einmal als die Übertreibung tatsächlicher Verhältnisse definiert. Gott, als der Schöpfer des Weltalls, erscheint als Übertreibung des Kausalitätsbewußtseins, die Furcht vor Gott als eine Steigerung der Furcht vor Gewalten, denen man sich nicht ge-

wachsen fühlt, oder als eine Zusammenfassung des Schauers vor Dunklem und Unbekanntem im Schicksal wie im Naturgeschehen. Das Opferbringen, das Sich-auf-den-Boden-Werfen wie das Erbitten ist eine unendlich vergrößerte Widerspiegelung des Untertänigkeitsverhältnisses. In Zeiten, in denen irgendeine Einstellung einen gewissen Grad von Stärke erfährt, tritt immer wieder die Neigung zur Steigerung ins Religiöse auf. Als während des Weltkrieges der Nationalismus zu einer Massenberauschung wurde, als das Gefühlsleben sich mit all seinen Impulsen in den nationalen Kampf stürzte, als das ganze alltägliche Leben von diesem einen Gefühl fasziniert wurde, da trat auch das Religiöse stark in den Vordergrund. „Gott segne die Waffen“, das war nicht nur gewohnheitsmäßige Formel, sondern es ging mit tiefer Inbrunst durch die Reihen der Krieger. Als dann alles zusammenbrach und die Massen sich aus dem politisch wie kulturell enttäuschten Vertrauen heraus in den Sozialismus hineinstürzten, da erfuhr rein seelisch der Sozialismus in dieser neuen Begeisterung eine Steigerung in das Religiöse hinein. Auch heute noch leben wir in der Zeit starker Empfindungen. Der Klassenkampf hat sich gelegentlich zu einer Schärfe zugespitzt, in der rohe Gewalt Menschenleben und -schicksal zu seinem Spielball gemacht hat. Es ist daher nicht erstaunlich, daß ein gesteigertes Hoffen auf Sicherung des Menschendaseins sich von der Unsicherheit der Wirklichkeit in zukünftige Möglichkeiten flüchtet. In unserer Zeit der materiellen Nöte und der Zersetzung der Werte der Vergangenheit wird eine starke Sehnsucht lebendig nach neuer Beseelung und Wertung, und all das in einer Sphäre gesteigerten Lebensgefühls, gesellschaftlicher Neubildung. Es ist daher kein Wunder, wenn hie und da der Gedanke einer ganz neuen Religion aus der Gefühlssphäre des Sozialismus geahnt, gewünscht und gepredigt wird. Wir verstehen das durchaus, doch in dem gesellschaftlichen Bewußtsein bilden diese Erscheinungen nur Grenz- oder Höhenschichten, wie man es nennen will, vielleicht auch nur Übergangsschichten.

In der Erziehung aber haben wir es mit der gesellschaftlichen Alltäglichkeit zu tun, und von diesem Gesichtspunkt aus haben wir uns einzustellen. An den äußeren Formen des Gesellschaftslebens gemessen, kann man zweifelsfrei eine starke Verweltlichung feststellen. Unser Arbeitsleben kennt keine kirchlich-religiösen Formeln mehr. Man würde es heute als lächerlich empfinden, wenn in einem Großbetrieb, in einer Fabrik oder in einem Warenhaus der Leiter verfügen würde, daß Arbeiter und Angestellte sich vor Beginn der Arbeit zum Gebet einzufinden hätten, wenn plötzlich, etwa um 12 Uhr, das ganze geschäftige Leben dadurch unterbrochen würde, daß eine Glocke alle zum Gebet zusammenrufen würde, und wenn sich schließlich der Beendigung der Arbeit oder dem Geschäftsschluß noch eine Gebetsviertelstunde anschließen würde. Dennoch aber ist es noch nicht so lange her, daß die Arbeit mit Gebet angefangen, unterbrochen oder abgeschlossen wurde. Auch in den äußeren Formen des Verkehrs fehlen die kirchlich-religiösen Floskeln. Wo sie sich erhalten haben, in den Formeln

„Grüß Gott“, „Adieu“, „Gott sei Dank“, „Gottlob“, „Herr Jesus“, sind sie so sehr in ihrer Bedeutung inhaltslos geworden und in ihrer Form abgeschliffen, daß es schon auffällt, wenn jemand ihnen eine ihrem ursprünglichen Sinne entsprechende Betonung gibt. Wenn uns gelegentlich im Alltag Menschen begegnen, die uns mit Bibelsprüchen traktieren, so haben wir das allgemeine Gefühl der Fremdheit. Der Briefverkehr, der vordem so durchsetzt war von religiösen Sprüchen, ist heute völlig weltlich. Selbst Kirchenbehörden haben, wahrscheinlich unbewußt, die Konsequenz daraus gezogen, ihre Briefformulare enthalten keine religiösen Zitate mehr, und Anrede und Schluß unterscheiden sich durch nichts von dem sonstigen Briefverkehr. Selbst in den Liedern unserer Jugend fehlt die religiöse Tradition. Wer die Lieder der wandernden Scholaren kennt, der weiß, welche Rolle Gott und Teufel und sämtliche Engel und Heiligen dabei spielen. In einigen alten Volksliedern und besonders in Studentenliedern haben wir noch Reste dieser Einstellung. Damals waren Gott und Engel im Alltagsbewußtsein lebendig. Damals war das Alltagsleben erfüllt von kirchlichen Sitten und Gebräuchen. Damals waren Himmel und Hölle erdenahe. Heute sind diese Dinge alle für den Alltag außer Kurs gesetzt. Oft habe ich Jugendliche auf ihren Wanderungen singen hören, auch in dem noch so sehr „schwarzen“ Salzkammergut. Weder bei der Arbeiterjugend noch bei der deutschnationalen Jugend habe ich jemals fromme Lieder singen hören, und dort sangen sie doch aus frischem Frohsinn und nach freier Wahl. Selbst in den Trutzliedern aus der Zeit der Befreiungskriege oder in den pietistischen Wanderliedern tritt das Gottesbewußtsein hinter der Trutz- und Wanderstimmung zurück.

So lebt in unserer Alltäglichkeit kein Gottesbewußtsein mehr. Es gibt nur geringfügige Überreste kirchlich-religiösen Bewußtseins in einigen überlieferten Festen, die aber gesellschaftlich völlig belanglos geworden sind. Es bedeutet kein religiöses Leben, wenn Eltern ihre Kinder taufen lassen, weil die Großmutter oder die Tante es wünscht, weil sie der Freude über das Neugeborene einen festlichen Anstrich geben möchten, oder weil vielleicht in der Sorge um das Kind sich noch ein Rest von Ungewißheit einschleicht, der etwa sich so umschreiben läßt: „Man kann schließlich nicht wissen, ob es dem Kinde nicht dennoch schaden könnte.“ Eine gewisse Furcht vor Schicksal und Gotteszorn ist noch in manchem Herzen geblieben. Doch diese Furcht ist weder religiös wertvoll noch gesellschaftlich bedeutsam. Sie äußert sich auch meistens nur, wenn bei Gefahren der Mut nicht ausreicht und vor dem Sterben die Einsicht zu schwach ist. Jene philosophische Gelassenheit des Sophisten, die darin ihren Ausdruck gefunden hat, daß die Furcht vor dem Tode eine Torheit sei, weil man — solange man lebe, noch nichts vom Tode verspüre und — wenn man gestorben sei, nichts mehr verspüre — ist durch die jahrtausendelange Kultur des Jenseits abhanden gekommen, und das kraftvolle Bewußtsein, das so stark im Leben wurzelt, daß es, wenn es sein muß, das Leben in jedem Augenblick

aufheben kann, hat nicht genügend Wurzel geschlagen. Hier hat allerdings die Erziehung Fehler der Vergangenheit auszugleichen.

Ich habe einmal in einer Tertia das Erlebnis des Todes lebendig machen können. Einer meiner Schüler war durch einen Unglücksfall zu Tode gekommen. Es war eine gute Kameradschaft zwischen uns allen, so daß dieser Todesfall uns allen persönlich naheging. Ich hatte mir vorgenommen, daß ich am nächsten Morgen einige schlichte Worte der Erinnerung sprechen würde. Als ich aber vor die Klasse trat und die Blicke aller auf mich gerichtet sah, da fühlte ich, daß uns alle das gleiche Gefühl beherrschte. So erlebten wir gemeinschaftlich die Tatsache des Todes in engster menschlicher Verbundenheit. Nicht der Verlust, nicht die Trauer beherrschte diese feierlichen Minuten, sondern das Gefühl engster menschlicher Verbundenheit. „Alle menschlichen Gebrechen heilet die reine Menschlichkeit.“ Ich habe dieses Erlebnis nie vergessen, aber auch in meinen Schülern ist es lebendig geblieben. Ich traf viele Jahre später einen von ihnen, der viel vom Leben hin und her geschlagen war. Das erste aber, von dem er nach der gegenseitigen Begrüßung sprach, war die Erinnerung an diese Minuten, die er zu den schönsten Erinnerungen seines Lebens zählt.

Die Geschichte weiß uns von vielen Menschen zu berichten, die so sehr vom Leben ihrer Gemeinschaft und von dem Erfüllen ihrer Aufgaben beherrscht waren, daß ihnen ihre eigene Existenz völlig belanglos erschien. Es waren das nicht immer Menschen, die in der Gottheit aufgingen und in dieser schwärmerischen Ekstase oder liebevollen Versenkung sich selbst aufgaben. Das „navigare necesse est, vivere non est“, jene Gesinnung, durch die eine objektive Aufgabe über die Interessen der subjektiven Existenz hinausgetragen wird, ist eine weltliche Einstellung gewesen und hat zu allen Zeiten kraftvolle Vertreter gehabt. Aber das ist das Wesentliche in unserer Zeit, daß dieses Bewußtsein anfängt, allgemein zu werden. Die naturwissenschaftliche Methode und Erkenntnis hat dafür den Weg gebahnt. Wir haben gelernt, die Dinge in unendliche Wirkungsreihen aufzulösen. Dieser Erkenntnisprozeß hat selbst vor dem Menschen nicht haltgemacht. Auch das, was wir denken und fühlen, unsere ganze Existenz, ist unter den Gesichtspunkt wissenschaftlicher Bezugsreihen gestellt. Auch in früheren Zeiten, besonders in religiösen Systemen, war das Einzelwesen in Beziehung gesetzt worden. Aber diese Beziehung war, wie die gesellschaftlichen Beziehungen, ein System der Unterordnung. Die Abhängigkeit war eine persönliche, die schließlich ihre Spitze in der höchsten, allumfassenden Persönlichkeit eines Gottes hatte. Das wissenschaftliche Bewußtsein kennt ein anderes Bezugssystem: Es macht die einzelne Person in all ihren subjektiven Regungen nicht nur abhängig, sondern es löst sie völlig auf, es legt eine ganz neue Ebene in das Geschehen, die Ebene objektiver Zusammenhänge. Derselbe Geist aber bereitet sich in den materiellen Unterlagen unserer Gesellschaft vor. Es ist nicht Zufall, daß der spinozistische Pantheismus mit seiner mathematischen Symbolik aller menschlichen und



natürlichen Beziehungen das Zeitalter der Technik einleitete. Aber erst als die Technik gesellschaftliche Bedeutung bekommt, wird das wissenschaftliche Bewußtsein, das ihr zugrunde liegt, zum allgemeinen Bewußtsein.

Die höchste gesellschaftliche Auswirkung der Technik ist unser großindustrieller Betrieb. Der großindustrielle Betrieb löst den einzelnen Menschen von seiner Scholle, von seinen Heiligtümern und seiner eigenen Lebenssicherheit. Die Armut und Arbeitslosigkeit stehen fast gar nicht mehr in Beziehungen zur persönlichen Tüchtigkeit und zum Fleiß, sondern sind in ihren Massenwirkungen Folgen objektiver Wirtschaftskrisen. Dazu kommt die ganze Unpersönlichkeit des Großstadtlebens: das Wohnen, das Reisen mit der Eisenbahn, das Sterben hat unendlich viel von jener vertrauten Intimität persönlichen Erlebens verloren. Löhne und Gehälter und Arbeitszeiten werden nach Tarifen geregelt. Wir wissen, daß in all dieser Entwicklung das Persönlichkeitsbewußtsein der alten Familie unendlich viel eingebüßt hat; wir vergessen aber, daß in all diesem Werden ein Hineinwachsen in den „objektiven Geist“ steckt. Vor allem aber ist es das moderne Massenbewußtsein des Proletariats, das den Weg ins Objektive mit Notwendigkeit suchen muß. Der einzelne Proletarier fühlt die Ohnmacht seiner Existenz, und selbst dann, wenn er sich in seinen Organisationen zusammenfindet, weiß er, daß auch die Macht der Organisationen nur ausreicht, um der schlimmsten Ausbeutung und Lebensunsicherheit entgegenzuwirken. In der Gewalt industrieller Entwicklung fühlt er das Wirken objektiver Notwendigkeiten, aber er fühlt darüber hinaus die geschichtliche Bedingtheit dieses Zustandes. Die Arbeitermassen fangen an, immer mehr zu begreifen, daß sie eine Klasse, erfüllt von einer geschichtlichen Aufgabe, sind. Das hebt sie, die negativ vielleicht am stärksten die Entwurzelung der persönlichen Einzelexistenz fühlen, über die Erbärmlichkeit ihres Daseins hinaus und gibt ihnen einen Zusammenhang mit objektiven Entwicklungsmöglichkeiten. Vor dem Kriege haben sich die Arbeiter, die sich in den sozialdemokratischen Parteien zusammenschlossen, stark gefühlt in dem Glauben, daß sie die Träger einer großen geschichtlichen Aufgabe sind. Sie waren so sehr erfüllt von dieser Aufgabe, daß alles andere daneben belanglos schien. Wer einmal in Arbeiterversammlungen den Sozialismus in diesem Zusammenhang zeigte, der konnte immer wieder finden, wie diese bedrückten und ausgebeuteten Menschen hinauswachsen über sich selbst, wie sie getragen wurden von einer Innigkeit und Stärke des Erlebens, das früheren religiösen Erlebnissen gewiß nicht nachstand. Erst nachdem die Nachkriegszeit die Erfüllung des Sozialismus scheinbar so nahegerückt hatte und die sozialistische Bewegung eher als Husarenritt gegen die bürgerliche Gesellschaftsordnung denn als geschichtliche Bewegung erschien, rückte das Bewußtsein der großen objektiven Aufgabe mehr in den Hintergrund. Subjektive Augenblicksstimmung beherrschte die Situation, und Revolutionsromantik berauschte die Massen. Mißerfolge machten sie verzweifelt. Doch auch die Verzweiflungsstimmung des Rück-

ganges der sozialdemokratischen Bewegung wird, wo sie noch nicht überwunden ist, überwunden werden, denn es steckt geschichtliche Notwendigkeit in der Bewegung. Sozialismus ist der objektive Glaube an das Werden einer sozialen Gesellschaft. Dieser Glaube hat in gewisser Hinsicht Gefühlsähnlichkeit mit dem religiösen Glauben; es wird daher nötig sein, den Unterschied durch Vergleich noch klarer herauszuarbeiten.

Die Gruppenbildungen früherer Zeiten waren überpersönliche Vereinheitlichungen von Individuen. — Nationen, Kirche, Zunft glichen sich trotz Unterschiedlichkeit im Zweck darin, daß sie niemals die Einzelperson auflösten, sondern sie nur in Abhängigkeit von der übergeordneten, sie umfassenden Instanz setzten. Das persönliche Dasein aber befand sich gegenüber einer Menge von gesellschaftlichen Mächten, deren Zusammenhänge dem Einzeldasein nicht klar waren und von ihm aus auch nicht erklärt werden konnten. Solche Mächte waren die Sprache, das Gesetz, die Sitte, die Religion. Der einzelne mußte sie, wenn er unter dem Eindruck dieser umfassenden Mächte stand, als ein Wunder erleben, sein Einzeldasein reichte nicht aus, um sie in ihrer unabsehbaren Fülle, in ihrer überragenden Größe und in der Feinheit ihrer Einzelheiten zu begreifen. Nichtsdestoweniger aber fühlte er sich lebendig in all diesen Dingen, er nahm sie nicht gleichgültig, und mit ihm viele andere, die besten. So weitete sich die Sphäre dieser Erlebnisse ins Transzendente, steigerte sich zum religiösen Erlebnis: Gottes Güte gab den Menschen die Sprache, Gott schuf ihnen das Recht, Gott bestimmte all das, was über das Können des einzelnen hinausging und daher vom einzelnen nicht erklärt werden konnte. Wie der Natur gegenüber, wenn sie sich dem primitiven Menschen in ihren gewaltigen Erscheinungen unerklärlich und übermächtig darbietet, das Bewußtsein sie zu Göttern steigert, so ruft auch in diesen gesellschaftlichen Beziehungen die theoretische Unerklärbarkeit und die Wucht des Erlebens die religiöse Reaktion hervor.

Der Glaube an den Sozialismus aber hat von vornherein ganz andere Motive. Nicht Unerklärbarkeit gesellschaftlicher Beziehungen gibt hier das Motiv für den Glauben ab, sondern geradezu die wissenschaftliche objektive Linienführung naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Denkens. Gerade die persönlichen Abhängigkeitsverhältnisse werden gelockert, lösen sich auf, und alle objektiven Kräfte individueller Existenz münden ein in das Werden der neuen Gesellschaft. Die Motivierung des religiösen und sozialistischen Glaubens ist daher grundsätzlich verschieden voneinander, so verschieden, wie die auf Einzelproduktion und Einzelbesitz aufgebaute Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung sich von der sozialistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung unterscheidet. In einer Hinsicht aber gleichen sich religiöser und sozialistischer Glaube: in der Wucht des Erlebens, in der Innerlichkeit des Verbundenseins und in dem Hinaustragen über Einzelschicksal und Gegenwartsgewandtheit.

In der Erziehung der Kinder als Träger der werdenden Gesellschaft wird dieser Glaube an den Sozialismus eine wesentliche Rolle spielen müssen. Wir wollen nicht verlangen, daß die öffentliche Staatsschule, solange der Staat nicht ein sozialistischer Staat ist, die Erziehung zum Sozialismus zur Pflicht macht. Wir brauchen das auch nicht zu verlangen, denn der Glaube an den Sozialismus ist so stark in der geschichtlichen Notwendigkeit verankert, daß wir nur das gesellschaftliche Werden bewußt zu machen brauchen, um Wegbereiter des sozialistischen Glaubens zu sein. Wir müssen aber verlangen, daß der Staat, der seine Existenz auf weltliche Aufgaben gründet, nicht die werdenden Staatsbürger in religiöse Reaktion hinein erzieht. Wir wollen wohl, daß unsere Kinder Verständnis für geschichtliches Werden haben, doch sie sollen dieses geschichtliche Verständnis vom weltlichen Bewußtsein ihres eigenen Erlebens aus sich kritisch erwerben. Die Zeit wird für sie zu ernst sein, um sich in Sonntagsschwärmerei zu verlieren. Die Aufgaben, die ihrer warten, werden zu unabweisbar sein, als daß sie sich ihnen durch religiösen Jenseitsglauben entziehen könnten. Die Gesellschaft fordert zu unerbittlich von ihnen schöpferische Gestaltung, als daß sie sich durch die romantische Reproduktion früherer Gesellschaftszustände verwirren lassen könnten. Unser werdendes Geschlecht braucht beides, Wirklichkeits- und Alltagsglauben. Wir können die einzelnen Menschen nicht mit äußeren Machtmitteln zu diesem Glauben zwingen, das wollen wir auch nicht, aber wir können auf die Machtfaktoren des weltlichen Staates einwirken, daß die Schule sich uns nicht hemmend entgegenstellt. Das drückt sich kurz und knapp in der Forderung der weltlichen Schule aus.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen durchaus, daß die Erziehung zum weltlichen Bewußtsein nicht nur eine negative Forderung ist, sondern wie alle sozialistischen Forderungen, im wesentlichen positiv. In der Erziehung unserer Kinder zur Denkweise der modernen Wissenschaft sehen wir auch ein Mittel der Erziehung zum weltlichen Bewußtsein. Unsere Kinder sollen lernen, die Naturzusammenhänge nicht von sich aus zu sehen, sondern von ihren Naturgesetzen aus. Die Erkenntnis der gesetzlichen Zusammenhänge, der elektrischen Entladungen, die wir Gewitter nennen und für die der Blitzableiter nur eine technische Anwendung ist, wird sie vor Einstellungen bewahren, die heute nur noch Aberglaube sind. So wollen wir sie in allem, was naturwissenschaftlicher Beurteilung unterliegt, daran gewöhnen, ursächliche Zusammenhänge zu sehen und so stark zum Bestand ihres Bewußtseins zu machen, daß dies Sehen auch ihr Handeln bestimmt. Ein großer Teil der Tribsverwirrungen und -verirrungen hat seinen Grund in der mangelnden Erkenntnis. In diesen Zusammenhang gehören sowohl das Wissen von der Ernährung, von der Kleidung, von dem Wohnen, von Lebensgewohnheiten und von der Fortpflanzung. Aber das Wissen von diesen Dingen hat nur dann gesellschaftlichen Wert, wenn

es, wie der Franzose Fouillée einmal sagt, zur *Idée force*, zur zum Handeln antreibenden Denkrichtung wird oder, wenn ich einmal ein Wort von Marx auf diese Dinge anwenden darf: Wir müssen unsere Kinder dahin erziehen, daß sie nicht nur das Vernünftige wissen, sondern auch das Unvernünftige ändern. Wir wollen darauf dringen, daß die Schule unter diesen Gesichtspunkt gestellt wird, und wir wollen selbst, wenn wir mit unseren Kindern zusammen sind, in der Natur, in Heimen und wo immer sich Gelegenheit dazu bietet, unsere Klärungsarbeit damit beginnen. Das wird nicht ganz leicht sein; wir werden bald sehen, wieviel uns selber fehlt. Doch die Hauptsache ist, daß wir selbst jeden Aberglauben von uns weisen und auf wissenschaftliche Klärung drängen. Es ist ein Aberglaube, wenn man sich vor der Zahl 7 fürchtet, sich Karten legen läßt oder es für besonders gut hält, Kindern mit Alkohol durchtränktes Brot zu geben. Auch manches, was von telepathischen Wirkungen geheimnisvoll erzählt wird, gehört in dieses Gebiet. Und dennoch sind diese und noch gröbere Formen des Aberglaubens noch heute weit verbreitet. Wir sollten um der Erziehung unserer Kinder willen grundsätzlich gegen diese Denkweise, die dem Werden unserer Zeit widerspricht, Stellung nehmen. Wir sollten lieber dafür sorgen, daß den Arbeitern, vor allen Dingen unseren Helfern und Helferinnen, leichtverständliche Handbücher über all diese Gebiete zur Verfügung stehen. Auch das ist ein Stück Befreiungskampf der Arbeiterklasse von der Abhängigkeit gesellschaftlich überwundener Zeiten. Wir werden aber auch bald merken, wenn wir das Wissen unserer Kinder zur Tatbereitschaft steigern, daß sich ihre Kritik auch gegen uns wendet. Wir werden uns gefallen lassen müssen, daß sie uns manchmal unsere eigene Unerzogenheit vorhalten. Wenn uns das nicht gefällt, so gibt es ein einfaches Mittel dagegen, nämlich richtig zu handeln. Unsere Kinder sollen gewiß nicht an unsere Unfehlbarkeit glauben, aber sie sollen den Glauben an unser gutes Wollen nicht verlieren.

Für das gesellschaftliche Leben gilt etwas Ähnliches. Auch hier wollen wir, daß unsere Kinder gesellschaftliche Zusammenhänge wissen; wir haben allzusehr gelernt, gesellschaftliche Zusammenhänge im Lichte des monarchistischen Regimes und vom Standpunkt des Heroenkults aus zu sehen. Es schadet nicht viel, wenn unsere Kinder eine große Reihe von Einzelpersonlichkeiten, deren Lebensdaten wir gelernt haben, nicht kennen, doch die Entwicklung der Arbeiterbewegung, ihre eigenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhänge, die müssen sie kennen. Und wenn sie sie gründlich kennen, dann werden sie von selbst nach geschichtlichen Zusammenhängen fragen und suchen, dann wird auf einmal die Erfindung der Dampfmaschine für sie viel wichtiger als die dynastische Entwicklung von Habsburgern und Hohenzollern. Aber auch hier, in dem geschichtlichen Erkennen, handelt es sich darum, daß unsere Kinder klare Erkenntnis von ihrer Gesellschaft und deren objektiven Zusammenhängen haben. Das können wir von der Schule verlangen. Wenn aber die Lehrer erklären, daß sie solchen Geschichtsunterricht nicht geben können, sondern

nur den, den sie selbst auf den Seminaren gelernt haben, dann sollen sie überhaupt keinen Geschichtsunterricht geben. Es genügt nicht, daß man diese oder jene grobe Geschichtsfälschung nicht unterrichtet oder die Geschichte der letzten Monarchen weniger ausführlich behandelt; die gesamten herkömmlichen Geschichtsbücher sind geschichtliche Irreführung, und es ist besser, man wartet erst ab, bis man den richtigen Weg gefunden hat, als daß man die Kinder einen falschen führt. Wir aber wollen unseren Kindern davon erzählen, welche gesellschaftliche Umwälzung die Entdeckung neuer Rohstoffe, die Erfindung neuer Maschinen hervorgerufen hat. Wir wollen ihnen von den Kämpfen berichten, die in allen Zeiten gegen Ausbeutung und Unterdrückung geführt worden sind. Wir wollen ihnen auch gelegentlich von den Einrichtungen und von dem Leben früherer Zeiten erzählen. Gegen Kirche und Religion sollen unsere Kinder nicht feindlich eingestellt werden. Die starke Menschenliebe, das kindliche Vertrauen und die Begeisterung, die religiöses Leben im Laufe der Zeiten ausgelöst hat, sollen ihnen ebensowenig fremd bleiben wie die Grausamkeit und Gewalttätigkeit, mit der kirchliche und weltliche Mächte den Entwicklungsweg gehemmt haben. Vor allem aber muß in unseren Kindern — im naturwissenschaftlichen Denken wie im geschichtlichen Erleben — das Bewußtsein unserer Zeit lebendig werden. Sie sollen sich fühlen lernen als die künftigen Träger der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Gesellschaft.

Viele Eltern sehen diese Zusammenhänge ein, aber dennoch wünschen sie, daß ihre Kinder Religionsunterricht erhalten. Die kirchliche Reaktion hält uns die große Zahl von Arbeitereltern vor, die noch in der Kirche bleiben und ihre Kinder am Religionsunterricht teilnehmen lassen. Es ist viel Denkrägheit und mangelnder Wille zum konsequenten Handeln darin. Wir brauchen uns in diesem Zusammenhang nicht darüber zu verbreiten. Dagegen gibt es kein anderes Mittel als bessere und gründlichere Aufklärung. Aber manche behaupten auch, ohne Religion und ohne Religionsunterricht würden der Gesellschaft und der Erziehung die starken sittlichen Bindeglieder fehlen. Damit treffen sie gewiß etwas sehr Wertvolles. Schon die Lateiner fühlten die Bedeutung, die die religiösen Vorstellungen für die sittlichen Bindungen hatten. Der Name religio = Bindung, zeigt deutlich diese Einstellung. Die sittlichen Bindekräfte sind natürlich von wesentlicher Bedeutung für die Gesellschaft. Ohne sittliche Bindekräfte gibt es überhaupt keine Gesellschaft. Doch es ist ein Irrtum, zu glauben, daß sittliche Bindekraft aus der Religion entstanden oder auch nur wesentlich durch Religion getragen wird. Wir führten schon früher aus, daß durch Religion eine Steigerung der überpersönlichen, gesellschaftlichen Zusammenhänge herbeigeführt und ihnen eine besondere Weihe und Heiligkeit gegeben worden ist. Doch die Religion hat auch die hemmenden gesellschaftlichen Zusammenhänge geweiht. Auch Menschenverfolgung, Haß und Krieg sind von den Religionen gesegnet worden. Die Sittlichkeit hat eben gesellschaftliche Zusammenhänge, sie ist

so gut wie diese und erstarkt, wenn das gesellschaftliche Leben erstarkt ist, bekommt neue Impulse, neue Richtung und neue Kraft, wenn das gesamte Werden zu neuer Gestaltung sich anschickt. Drum brauchen wir nicht Furcht zu haben, daß mit dem Schwinden religiöser Bindung die Sittlichkeit verlorengehe; die Religion hat uns weder jetzt noch in früheren Zeiten vor sittlichen Zersetzungen bewahren können. Sittlichkeit wird so stark sein wie die gesellschaftliche Lebensbejahung. Wenn wir unsere Kinder in den Dienst ihrer Lebensaufgaben stellen, wenn wir die natürlichen Beziehungen in ihnen wirksam werden lassen, dann werden gleichzeitig sittliche Kräfte in ihnen lebendig werden. Die Morallehre, auch die religiöse, ist ein sehr schlechtes Mittel, Moral zu erziehen, sonst müßte das Lügen längst aus der Welt verschwunden sein. Man kann gewiß den Kindern mit allen Mitteln der Überredung Furcht vor Gott einflößen, doch wenn das Leben der Gesellschaft nicht mehr von Gottesfurcht beseelt wird, dann nützt die Überredung der Schule herzlich wenig. Aber im Leben merken unsere Kinder, daß wir Gott nicht mehr fürchten, weder im geschäftlichen noch im privaten Leben. Auch die Liebe zu Gott kann man einflößen, und es gibt gütige Menschen, die so stark auf die Kinder einwirken, daß sie Gott wirklich als einen liebenden Vater erleben. Doch auch diese Suggestion schwindet vor dem Leben. Dann aber kommt Verwirrung in die Hirne der Kinder und sittliche Zerstörung. Man hat Sittlichkeit an Autoritäten gebunden, die vor der Öffentlichkeit nicht standhielten, und mit der Zerstörung dieser Autoritäten wird auch die an sie gebundene Norm zerstört. In einer Zeit wie der unsrigen müßten selbst religiöse Menschen, wenn sie die Gefahren für die Erziehung ihrer Kinder klar sähen, gegen eine Bindung sittlicher Normen an religiöse Vorstellungen sein.

Das Problem liegt sogar noch schwieriger. Unsere Sittlichkeit ist selbst zweifelhaft geworden. Für unsere Zeit kann man das Kantsche Wort mit einigem Recht anwenden, daß es nichts sittlich Gutes gäbe, es sei denn der gute Wille. Der Wille zum Aufbau der werdenden Gesellschaft, die Empfänglichkeit für die Bindung dieser Gesellschaft, die Verantwortung gegenüber der werdenden Gesellschaft — das sind die Lebensgefühle, mit denen das heranwachsende Geschlecht erfüllt werden muß. Diese Lebensgefühle können nicht gelernt und nicht in gütigem Zuspruch erworben werden, sie können nur aus dem Leben selbst herauswachsen. Darum eben muß die Schule zur Lebens- und Arbeitsstätte für das werdende Geschlecht werden, darum eben ist gesellschaftliche Arbeit so notwendig für unsere Kinder, sind solidarisches Sichhelfen und Wachsen aus der Gemeinschaft, durch die Gemeinschaft und für die Gemeinschaft Wesensinhalt all unserer Erziehung geworden.

Bequeme Eltern pflegen auch folgendes Argument für den Religionsunterricht vorzubringen: „Mir hat der Religionsunterricht nicht geschadet, er wird auch meinem Kinde keine Schädigung bringen.“ Ich möchte beinahe behaupten, daß die Gleichgültigkeit gegenüber dieser wichtigen Kul-

turfrage, die in dieser Äußerung liegt, schon ein Beweis dafür ist, daß ihnen der Religionsunterricht geschadet hat.

Andere wiederum pflegen der Sache einen wissenschaftlichen Anstrich zu geben. Man spricht von einem Gesetz, daß die Ontogenese nur eine Wiederholung der Philogenese sei, das heißt, daß jedes einzelne Lebewesen in verkürztem Maßstab die einzelnen Stufen der Entwicklung seiner Art wieder durchmachen müsse. Es gibt gewisse Hinweise in der physischen Entwicklung von Mensch und Tier, die eine derartige Regel rechtfertigen. Beiläufig mag erwähnt werden, daß es sich selbst mit dieser Einschränkung auf das physische Gebiet nicht um ein Gesetz, sondern um eine Regel handelt, aber für das Gesellschaftsleben ist diese Regel schon eine sehr zweifelhafte Deutung der dafür angeführten Tatbestände. Das mag an einem Beispiel erläutert werden, das man gern hiefür anwendet. Kleine Kinder und Naturvölker haben eine außerordentlich starke Neigung, äußere und zufällige Formen ihrer Erlebnisse zu konservieren. Sehr viele mit großer Stärke festgehaltene Sitten von Naturvölkern erklären sich aus diesem Umstand. Eine zufällige Hand- oder Kopfbewegung, die man bei dem Fangen eines Tieres gemacht hat, wird zu einem wesentlichen Bestandteil eines Opferdienstes, der sich an das Gelingen des Fanges anschließt. Zufällige Laute werden zu Benennungen von Gegenständen und Personen. Bei Kindern haben wir die gleiche Erscheinung. Der Philosoph Guyau erzählt, daß sein kleiner Junge, nachdem er ihm einmal eine interessante Geschichte auf einem bestimmten Stuhl sitzend erzählt habe, von da ab immer hartnäckig darauf bestanden habe, daß der Vater Geschichten nur auf diesem bestimmten Stuhl erzähle. Kinder pflegen, wenn sie zufällig beim Gewährwerden einer bestimmten Person einen Laut ausstoßen, diesen Laut zu wiederholen, wenn sie dieselbe Person wiedererkennen. Man hat nun darin eine Bestätigung dieser Grundregel gesehen, daß das Kind in seinem Wachstum alle Kulturperioden der Menschheit wieder durchlaufen müsse. Dieser Schluß ist etwas voreilig gefaßt, er läßt auch andere Deutungen, und zwar mit größerer Wahrscheinlichkeit, zu. Kinder und Naturvölker haben insofern gleiche seelische Dispositionen, als sie beide noch unbeholfen gegenüber der Mannigfaltigkeit der Dinge, die auf sie einströmen, sind. Haben sie nun einmal irgendeinen Zusammenhang erfaßt und ihn in ihrer Art festgelegt, dann halten sie ihn sorgfältig fest. Es ist eine Art Selbsterhaltungstrieb gegenüber den Eindrücken von außen. So wird man noch wiederholt Zusammenhänge zwischen den einzelnen Menschen und den Kulturstufen der Menschheit finden, doch das Entscheidende ist, daß es nicht ein notwendiges Gesetz ist, das sich in diesen Erscheinungen auswirkt, sondern daß es vielmehr ähnliche Voraussetzungen sind, die diese Erscheinungen auslösen. Man versteht nach dieser Darlegung ohneweiters, daß die Beziehung auf das von Ernst Haeckel aufgestellte Gesetz von Philo- und Ontogenese für die Verteidiger des Religionsunterrichts kein Material liefert. Die Kinder

brauchen keinen Religionsunterricht, weil sie erst das religiöse Stadium durchlaufen müßten, ehe sie zum weltlichen Bewußtsein kommen. Derartige mystische Konstruktionen bestimmen unser Bewußtsein nicht, sondern das gesellschaftliche Sein schafft unser Bewußtsein.

Wir werden gewiß in dem Leben unserer Kinder genügend Momente der Hilfsbedürftigkeit, der Furcht und des Staunens vor noch Unbekanntem entdecken. Wir können auch gelegentlich diesen Zustand für das Verständnis religiöser Erlebnisse nutzbar machen. Es war am Ausgang des Sommers an einem schwülen Tage kurz vor einem Gewitter, und es fing schon an, bedrückend dunkel zu werden. Ich merkte, wie die Kleinen sich zu fürchten anfangen und näher zueinander rückten. Da begann ich ihnen von den Naturgöttern zu erzählen, sie merkten ordentlich, wie der Donnergott durch die Wolken fuhr, und in den Donnerschlägen hörten sie das Aufschlagen des Hammers, und in dem Blitz sahen sie das zornige Schleudern des Dreizacks. Und die Furcht und das Bangen war wie bei den Naturvölkern in ihnen, und hilflos waren sie wie jene. Als dann aber das Gewitter sich legte und die Dunkelheit wich und es wieder heller Tag wurde, da leitete ich über von der Göttersage zu den Naturvorgängen, die sich ja so leicht auch für noch ganz junge Kinder erläutern lassen. Als ich dann beim Blitzableiter angekommen war, da war es draußen inzwischen ganz hell geworden. Die Schwüle war gewichen, und die reine Luft kam erquickend durch die geöffneten Fenster. Aber auch in den Gemütern meiner Kinder war es hell geworden, und die schwüle Spannung war durch frische Heiterkeit gebannt. Später erzählten sie mir, daß sie nachgesehen hätten, ob unser Schulhaus auch einen Blitzableiter besäße. Ich bin überzeugt, daß sie sich in Zukunft sicherer unter dem Blitzableiter fühlten als unter der schützenden Hand eines Gottes. Nichtsdestoweniger aber hatten sie aus den ihnen natürlichen Verhältnissen heraus ein Stück Kulturgeschichte erlebt.

„Doch es steckt so viel Schönheit und Gemühtiefe in der religiösen Vorstellung“, so sagen wieder andere, „und es würde eine Barbarei sein, das alles unseren Kindern schon vorzuenthalten.“ Niemand wird das leugnen wollen. Im Madonnenkult liegt viel Zärtlichkeit und Innigkeit. Im Kölner Dom kraftvolles Emporstreben ins Unendliche, und das Weihnachtsfest atmet einen unvergleichlichen Geist von Brüderlichkeit und seelischem Frieden. Es ist viel reine Kindlichkeit gerade in diesem Feste. Das alles sollen unsere Kinder gewiß nicht entbehren, aber sie sollen es aus ihrer Lebenswärme heraus gestalten, sonst verlieren selbst diese Höhepunkte der religiösen Kultur ihre Bedeutung für uns und werden höchstens zu gehaltloser Schwärmerei. Das Leben aber ist gar nicht so arm an Steigerungen und Erhebung über die Kleinlichkeiten des Alltags. Ich habe einmal einen Aufsatz in einer Arbeitsgemeinschaft von Kindern vorlesen hören. Ein Kind schilderte die Zeit seiner Krankheit. Freundinnen und Verwandte kamen zu Besuch, aber alle waren nur flüchtig bei ihr, an Worten und Bewegungen merkte sie, wie sie sich mit allem Möglichen, nur nicht mit ihr, beschäftigten und froh waren, wenn sie die Kranken-



stube verlassen konnten. Sie aber lag schwer erkrankt mit all ihrer Mattigkeit und auch einiger Furcht danieder. Sie schilderte dann, wie ihr zumeute war, wenn die Mutter kam, wenn deren Hände sie streichelten, ihr den Kopf kühlten und die Mutteraugen sie so voller Liebe und Sorge anschauten, und wie sie aus diesen Augen dann die Hoffnung herauslas, daß sie doch wieder genesen würde, und wenn der Arzt kam und sie untersuchte, wie dann die Mutter ängstlich das Auge des Arztes suchte, um zu wissen, wie es um das Kind stand. — All das war so einfach, so treu geschildert und wurde auch so vorgelesen, und eine Stille war in der Klasse, eine Feierstunde der Mutterliebe. Ich hatte das Gefühl, als müßte diese Feierstunde noch durch Musik ergänzt werden, und ein Madonnenbild hätte dazu gehört.

Ein anderes Erlebnis: Man hat von Amerika gesprochen. Ein Junge fragt, wie denn die Engländer nach Amerika gekommen sind, und der Lehrer erzählt von der Verfolgung der Quäker, von den ersten Siedlungen, von den Schwierigkeiten, von dem zähen Ringen, und er erzählt und merkt gar nicht, daß die Stunde längst vorbei ist, und noch weniger merken es die Kinder, und als der Lehrer schließlich aufhört, da hat sich eine Gemeinde gebildet, die in atemlosem Staunen das siegreiche Ringen von Menschen miterlebt. Solche Möglichkeiten der Steigerung des Gemütslebens und des Sichverlierens in die Allheit des Geschehens gibt es unendlich viel. Dazu bedarf es keiner Kirche und keines Religionsunterrichts. Das Leben, die Geschichte, die Natur bieten dem Auge und dem Herzen eine unendliche Fülle von Möglichkeiten und Gelegenheiten. Wir sollen diese Gelegenheiten, wenn sie sich ungesucht geben, durchaus nicht scheuen. Erhabenheit und Heiligkeit sind kein Sonderrecht der Kirche, im Gegenteil. Wir müssen wieder schöpferisch werden, nicht nur im Erleben solcher Stimmungen, sondern auch im festlichen Gestalten. Unsere Kinder sollen auch darin eine werdende Zeit vorbereiten. Wir wollen nicht ärmer sein, als unsere Väter waren, doch wir wollen produktiver sein als sie. Es gibt auch im Leben der Schule oftmals Gelegenheit zu festlichem Gestalten. Ich meine nicht die großen Feste, Erntefeste, Maifeiern, Geburtstag und ähnliches mehr — auch für diese Feste brauchen wir neue Formen — ich denke an die kleinen Feste, die aus einer Stimmung heraus geboren werden. Unsere Kinder müssen es fertigbringen, wenn ausgelassene Freude sie beherrscht, ihre Stimmung durch lebendiges Spiel zu dramatisieren, sie müssen imstande sein, in ernsten und besorgten Situationen sich zu einer ernsten Feier zusammenzufinden. Sie müssen die Fähigkeit haben, Raum, Haltung und Inhalt der Feier so zu formen, daß aus dem Ganzen eine befreiende Gestaltung ihrer Sorge wird. All das läßt sich natürlich nicht planmäßig anordnen, sondern es wächst dort, wo wirkliches Leben und wirkliche Arbeit ist, sich immer mehr zu sicherem Takt und leichter Formgebung aus. Kinder, die die Mannigfaltigkeit ihrer Ausdrucksmöglichkeiten geübt haben, die singen

können, wieder Vogel singt, die tanzen können, nicht nach den Vorschriften irgendeines Modetanzes, sondern aus der Rhythmik ihres seelischen Erlebens heraus, Kinder die ihre Freude und ihren Schmerz in Wort und Bild wiedergeben können, Kinder, deren Gang frei und anmutig ist — die werden auch Festlichkeit und Weihe und ausgelassene Freude in ihre Gemeinschaften hineintragen. Verweltlichung erscheint den meisten als ein nur negatives Einstellen gegen Kirche und Religion, doch Verweltlichung unseres Bewußtseins ist ein großer positiver Inhalt, ist der neue innere Aufbau für die werdende Gesellschaft.

Faint, illegible text, possibly bleed-through from the reverse side of the page. Some characters are barely visible, including what appears to be the number '17' and some letters.

händen wieder Vogel singt, die Landen können nicht  
nach des Fürstlichen Erblandes des Landes  
sindern nur der Herrschaft ihres Landes der  
Lebige Beten, Kette die der Freude und der  
Schmerz in Wort und Tat übergeben zu sein  
Kinder, deren Glück und Leid zu sein und  
werden auch Fortschritt und zu sein und zu  
lassen Freude zu ihr, um mit der Hand  
tragen, ihre Richtung erscheint der Hand zu sein  
nur gegen die Hand der gegen Kirche und  
den Fortschritt unseres Bewusstseins  
großer, der Inhalt der Hand der Hand  
die werden, das ist die Hand

