

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 neugebildeten 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 lebhafte Diskussion und bei einigen wurde unverhohlen Freude und Beifall zum Ausdruck gebracht und ihnen Ehrenplätze an der Wand eingeräumt. Dieser ganze Vorgang aber vollzog sich unter solch 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, Jenseitsläuscherie 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 marschirt im Bewußtsein der großen Massen, sie marschirt 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 marschirt auch die Sozialisierung der Erziehung. Nicht weil einige Idealisten das wünschen und dafür agitieren, nein, sie marschirt 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 klargemacht 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.