

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 hineinbringen müssen, wenn wir unsere Erziehungsaufgabe erfüllen wollen. Hineinbringen 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 zeigen 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 gefeiter 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.