

# Die richtige Erziehung?

Autor(en): **Lang, Paul**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur**

Band (Jahr): **11 (1931-1932)**

Heft 7

PDF erstellt am: **27.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-157392>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Man mag über die Zweckmäßigkeit der einen oder andern Gesetzesbestimmung im eidgenössischen Strafgesetzentwurf verschiedener Meinung sein. Das soll uns die freudige Mitarbeit am eidgenössischen Werk nicht verdrießen. Ist doch die Rechtsvereinheitlichung ein Bekenntnis zur nationalen Gemeinschaft, von der heute so viel gesprochen wird, und deren wir in schwerer Zeit so sehr bedürfen.

## Die richtige Erziehung?

Von Paul Lang, Kilchberg/Zürich.

Die Schweiz wird gemeinhin als das Land der Erzieher und der Erziehungskunst betrachtet. Und doch haben wir seit Pestalozzi kein pädagogisches Genie mehr hervorgebracht. Einige meinen, es sei dem eigentlich gut. Denn es sei so eine Sache mit den pädagogischen Genies. Die pädagogischen Talente seien für ihren eigenen Nachwuchs jedenfalls erfreulicher. Man denke an Rousseau und die Findelhäuser! Also wäre es an dem, daß auf allen anderen Gebieten das Genie voranleuchtet und Wege weist, nur hier aber im Grunde entbehrlich wäre? Daß nur hier die Mittelmäßigkeit nicht nur genügt, sondern recht eigentlich erwünscht sei. Vielleicht ist das nicht das einzig Rätselhafte, das einem begegnet, wenn man den Bezirk Erziehung einmal nicht ohne weiteres als gegeben hinnimmt, sondern unter kritische Beleuchtung setzt. Wissen wir überhaupt, was das eigentlich ist: Erziehung? Ist es immer dasselbe? Oder wandelt sich vielleicht auch die Erziehung im Wandel der Zeiten? Mit ihnen? Oder gar gegen sie?

Wer erzieht? Einesteils erzieht die Familie, andernteils Staat, Gesellschaft und Kirche. Innerhalb der Familie sind beide Eltern und mancherlei Anverwandte an der Erziehung beteiligt, in den Schulen und Kirchen in erster Linie die Lehrer und Pfarrer, in zweiter eine ganze Reihe anderer Personen, die durch Aufstellung von Lehrplänen, Erlaß der Unterrichtsgesetze, Auswahl der Lehrer u. s. w. auf die Art der Erziehung — oder mindestens auf ihre Möglichkeiten — ebenfalls einen weitreichenden Einfluß ausüben. Das zu erziehende Kind ist nun Ziel und Objekt all dieser vielfachen, durchaus nicht gleichlaufenden Bemühungen. Es ist sein Heil, daß es sie oft gegeneinander auszuspielen vermag. (Denn wo sie eine Einheitsfront bilden, ist ihr Druck in der Regel unerträglich.) Gehe ich nicht zu weit? Nehme ich nicht einseitig Partei der Kinder? Stehe ich nicht unter dem Einfluß jener, die von dem Eigenrecht jeden Lebensalters, also auch der Kindheit, in oft verzückten Tönen zu schwärmen pflegen? Keineswegs. Ich würde mich auch gar nicht so ausdrücken, wenn in Tat und Wahrheit diese einzelnen Erziehungsinstanzen immer als ideal zu bezeichnen

wären, ideal im Sinne ihrer erzieherischen Absicht. Nun ist dem aber in der Regel keineswegs so. Und obschon sowohl Eltern als Schulen und Kirchen jederzeit restlos überzeugt davon sind, daß sie nur das „Wohl der Kinder“ im Auge haben, handeln sie in Wirklichkeit in tausenden von Fällen nur im Sinne ihres eigenen beschränkten persönlichen oder Gruppeninteresses. Und deshalb ist es in hohem Maße wünschenswert, daß sich diese mannigfachen Einflüsse gegenseitig relativieren, damit von jenem Eigenrecht wenigstens ein Quentchen noch übrig bleibt. Kinder, die keinerlei Erziehung genießen, sind gewiß gefährdet und im Daseinskampf hintangeseht. Aber noch gefährdeter im späteren Leben sind solche, die *ver-*  
*schult* worden sind, deren ganze blühende Jugend einem ehernen Moloch von starr verbundenem Schul-, Familien- und Kirchenzwang zum Opfer gefallen.

Es ist vielleicht nicht von Übel, wenn wir das Wort Erziehung für einmal seines Fetischcharakters entkleiden und uns in kühler Betrachtung dessen bewußt zu werden versuchen, was denn da eigentlich vor sich geht. Wenn man sich mit Kindern beschäftigt, so tut man es aus dreierlei Gründen. Dreifach gestuft ist der Bereich der Pädagogik. Erstens befreit man die Gesellschaft der Erwachsenen von der Anwesenheit der Kinder. Die erste Aufgabe der Schule wie des Kindergartens ist, daß man sich überhaupt mit dem halbwildem Geschlecht befaßt und es sinnvoll tätig hält. Da wirkt der liebevolle Wart der Kinder, ihr freundlicher Heger. Zweitens beeinflusst man die Kinder so, daß sie sich mählich einordnen in ihre örtliche und zeitliche Umgebung. Sie sollen lernen, was der Erwachsene weiß und gebraucht; sie sollen die Tradition, in die sie geboren sind, kennen, um sie zu bejahen. Das gilt am Kongo gleich wie in Immensee. Die Triebe des Kindes sollen gebändigt und zum Zusammenleben erzogen werden, auf daß sie einfließen in die selben Kanäle, in denen das Leben ihrer Eltern und Zeitgenossen verläuft. Das ist der Bereich des Unterrichters, des gestrengen oder weniger gestrengen Schulmanns. Aber noch eine dritte Stufe gibt es, die ich die der eigentlichen Erziehung nennen möchte. Ich meine das Hinlenken der Kinder nicht auf das Gegenwärtige und Seiende, sondern auf das Zukünftige und Seinsollende. Jede religiöse Erziehung gehört notwendigerweise dieser Stufe an, denn alle religiöse Erziehung ist, in Europa wenigstens, wesentlich ethische Erziehung; und ethische Erziehung hat es nicht mit dem Seienden, sondern mit dem Seinsollenden zu tun. Nun ist es aber gar nicht denkbar, daß irgend eine Erziehung zuletzt und endlich aus anderen als religiösen oder, wenn das besser beliebt, weltanschaulichen Tiefen gespiesen wird. Diese drei Kategorien pädagogischen Wirkens treten freilich in der Praxis zumeist nicht gesondert nebeneinander auf, sondern laufen vielmehr andauernd ineinander über.

Doch, wir wollten ja wissen, was „richtige“ Erziehung sei! Schon sehen wir eine ganze Reihe von Bedenkllichkeiten auftauchen, die uns ahnen lassen, ihre Definition werde sich kaum als ein Spaß erweisen. Es ist ja

doch gar nicht gesagt, daß ein Elter und ein Lehrer, die am selben Kinde erziehen, es in Hinsicht auf eine gleichgesehene Zukunft bearbeiten. Wie steht es dann um den Vorrang der Ansprüche? Läßt sich wirklich nichts anderes sagen, als daß sie sich relativieren müssen? So sehr sich alle erziehenden Instanzen in der Regel leicht einigen können, wo es sich nur um intellektuelle Werturteile handelt, so wenig pflegen sie es zu tun, wo Ethik und Religion in Frage steht. Manche flüchten sich freilich vor der Entscheidung, indem sie glauben, die Sache sei abgetan, wenn man diese Bezirke zu „Fächern“ erhebt und mit derselben Elle mißt wie andere Gebiete des Wissens. Gegenüber solch oberflächlichem Denken sei es wieder einmal deutlich gesagt, daß es keine Erziehung gibt ohne ständiges Hineinspielen von Werturteilen, die aus eben diesem „gefährlichen“ Urgrund aufsteigen. Jede Geschichtsstunde ist eine unaufhörliche Beeinflussung in einem bestimmten weltanschaulichen Sinne, und sie ist es vielleicht umsomehr, als das dem betreffenden Lehrer gar nicht bewußt sein mag. Aber dasselbe gilt von jeder Naturgeschichtsstunde, falls sie diesen Namen wirklich verdient. Es ist nun aber nicht nur wahrscheinlich, sondern meist sicher, daß — wenigstens in unseren Verhältnissen — ein großer Prozentsatz der Schüler einem Milieu entstammt, das andere Anschauungen als der Lehrer verkündet, ja täglich vorlebt. Was ergibt sich dann aus diesem Zusammenprall? Ist die Erziehung dadurch gefährdet? Ist es wünschbar, daß diese Verschiedenheiten der Anschauungen vertuscht, daß sie verwehelt werden? Oder sind sie gegenteils recht deutlich zu formulieren und auszusprechen?

Hier muß nun gesagt werden, daß dieser Zusammenprall überall dort, wo es sich nicht um die umklammernde Druck- und Zwangserziehung innerhalb eines ganz eindeutig fixierten Lebensraumes handelt (konfessionelles Internat), selbstverständlich gar nicht vermeidbar ist. Die moderne Pädagogik aber, fern davon, ihn zu fürchten, begrüßt ihn im Gegenteil. Sie sieht in ihm den Einbruch des wirklichen Lebens mit seiner Gefährlichkeit und seinem Widerspruch, der wie ein Alpenhauch die künstliche Welt der Schule durchlüftet. Wie Lessing in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts“ in der Menschheit einen schrittweisen Aufstieg zu einem immer höheren Gottesbegriff zu erkennen vermeint, so weiß auch die moderne Erziehungskunst, daß sie nur am Anfang jehovaähnlich mit Zwang und absoluter Autorität wirken mag, daß es aber ihr innigstes Ziel und ihr höchster Triumph sein soll — wie selten sie ihn auch vollkommen erreicht! —, in den jungen Menschen fortdauernd größeres Selbstbewußtsein und im selben Maße wachsende Selbstdisziplin zu erschaffen. Im gleichem Grade aber muß sie selbst notwendigerweise die Zügel lockerer lassen. Dies Prinzip nun gilt sowohl für die wissenschaftliche wie für die sittliche Erziehung. Der kleine Knabe, der ursprünglich jedes Wort im Unterricht auf Treu und Glauben hin angenommen hat, soll später Zweifel äußern und Kritik ausüben, bis seine Fragen restlose Befriedigung erhalten. Nur so nämlich wird sein Verstand geschärft und zur selbständigen

Übung ermutigt. Aber zugleich soll er auch auf dem Gebiete moralischen Handelns nicht immer nur von der Meinung seiner Erzieher abhängig bleiben. Er soll sich mit ihnen auseinandersetzen, wenn sie verschiedene Auffassungen vertreten. Nur dadurch nämlich erwirbt er ein autonomes Gewissen, nur dadurch erwächst ihm eine sittlich selbständige Persönlichkeit, nur dadurch wird er — kann er werden! — zum innerlich freien und sich verantwortlichen Menschen.

Mit diesen Ausführungen ist nun auch schon Stellung bezogen gegenüber einer bestimmten Auffassung der Erziehung, wie sie heute besonders in unserem nördlichen Nachbarreiche vorhanden ist, wie sie aber auch bei uns hier und dort vertreten wird und wie sie droht in Zukunft noch stärker vertreten zu werden. Die nämlich, daß die Schule aufzufassen sei als ein Instrument einer Kirche oder einer Partei. Die, welche das Sprüchlein „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“ nur im grob mechanischen Sinne ständig mißverstehen, die sind es auch, die nicht genug danach trachten können, das Parteipolitische innerhalb des Schulbetriebes zu möglichst kräftiger Auswirkung gelangen zu lassen. Es scheut sich keine Partei, wenn sie die Macht besitzt, die Schule als ihre Dienerin zu betrachten und die Schüler als ihre Rekruten. Demgegenüber kann nicht stark genug betont werden, daß sie damit recht eigentlich auf die Erziehung verzichtet. Parteidogmen können nämlich nicht anders ins Schulische übertragen werden denn als einfache intellektuelle Formeln. Sollen sie aber mehr werden als trockene Worte, so ist das nicht anders denkbar als über das *u n t e r r i c h t l i c h e E r l e b n i s*. Wie andere Dogmen auch, müssen sie als Wegstein die gewachsene Intelligenz, das sich entfaltende sittliche Wollen der Schüler zu schärfen vermögen. Nur dadurch können sie erzieherisch fruchtbar und wirksam werden! Aber freilich verlieren sie dabei ihren Dogmencharakter. Sie wirken dann nur insofern, als sie einen ethischen Kern besitzen und als Lehrer und Schüler sich daran zu erwärmen vermögen. Es läuft also klar auf dieses hinaus: eine Partei, die mechanische Diktatur über die Schule fordert, tötet in dem Maße, als sie sie durchzusetzen vermag, die eigentlich erzieherische Funktion der Schule, die darin besteht, daß freie, verantwortungsbewußte Menschen gebildet werden. Das Wesen der modernen Schule steht der mechanischen Übernahme von Dogmen jeglicher Art ausgesprochen gegensätzlich gegenüber.

Ist damit aber vielleicht einer Pädagogik das Wort geredet, laut welcher sich der Lehrer ungefähr so zu verhalten hätte wie der Speaker des englischen Unterhauses? Wird der Erzieher damit herabgewürdigt zum Präsidenten eines Debattierklubs? Verhält es sich nicht andererseits so, daß gerade die genialsten Erzieher, ein Pestalozzi nicht minder als ein Wyneken, auch immer eine bestimmte Dosis von Fanatismus besessen haben? Gewiß, so verhält es sich! Nur ist zu bedenken, daß diese Erzieher ihr *e i g e n e s* Weltbild vertraten und nicht das einer politischen Oberbehörde. Und ferner, daß dieses Weltbild nicht von Monat zu Monat je nach der Gunst des

Augenblicks schwankend und schillernd war, sondern auf die Ewigkeit gerichtet erschien. Hierin aber liegt der entscheidende Unterschied. Wohl kann der wahre Erzieher Parteimann sein, wohl steht auch er persönlich auf einem ganz eindeutig bestimmten Grund und auf keinem andern (wohl muß er auf solchem Grund stehen und darf nicht im Winde schwanken!) — aber dieser Grund verbindet ihn mit dem Ewigen.

Der Politiker will vor allem die Macht. Der Erzieher aber will die Gerechtigkeit. Mag sein, daß er überzeugt davon ist, daß sie mehr in dieser oder jener Partei zu finden sei. Deswegen vergißt er doch nie, daß sie, mindestens in der Anlage, auch in den anderen zuhause ist. Mit einem Wort: der Politiker sagt sich: „Right or wrong my party“ (Recht oder unrecht, es ist meine Partei!), der politisierende Erzieher aber sagt sich: „Nur solange diese Partei die Gerechtigkeit vertritt, bleibe ich ihr treu.“ Das ist das Entscheidende! Und deshalb wird nicht nur zwischen parteilosen Erziehern und ihnen übergeordneten Politikern, sondern selbst zwischen diesen und ihren pädagogischen Parteigenossen nie eine Einigung möglich sein, solange von Seiten der Politiker die autonome Ebene des Pädagogischen nicht anerkannt wird, solange sie nicht zugeben, daß das Pädagogische wie das Künstlerische eine Welt eigenen Wertes ist, daß die Erziehung, wenn sie zur Dienerin der Politik wird, sich ihrer Funktion begibt, ohne doch dem Politischen wesentlich helfen zu können, daß jede Stunde, die im Dienste eines Parteidogmas steht, in eben dem Maße eine schlechte Stunde ist, genau wie ein Theaterstück ein schlechtes Stück ist, wenn es nur eine Tendenz beweisen will. Der tiefere Grund ist in beiden Fällen derselbe.

Der tiefere Grund ist der, daß in Tat und Wahrheit Erziehung eine Kunst ist und nicht eine Technik! Daß damit ihre Träger und Diener alle Erhabenheit der Künste genießen, all die unaussprechbare Seligkeit des künstlerischen Schaffens, aber auch dessen abgrundtiefe Verzweiflung! Die Technik genügt dem tüchtigen Schulmann, dem geschickten Methodiker. Die Kunst aber ist des Pädagogen, des eigentlichen Erziehers!

Und so kommt es auch, daß die Künste blühen zu Zeiten, die aufgerissen (wenn ihre Früchte auch oft sehr viel später erst reifen), zu Zeiten, die das gurgelnde Chaos zu bändigen haben. In großen Zeiten, in gefährlichen Zeiten! So erstehen auch die großen Erzieher, wenn die Zeiten aufgewühlt sind, wenn die Tafeln zerbrechen. Die großen Erzieher sind Künstler, die so sehr an der Gegenwart verzweifeln, daß sie in der Jugend eine schönere Menschheit vorauszubilden ersehnen, sie vorauszubilden müssen. Sie alle suchen irgend ein drittes Reich. Aber eines, das morgen schon da wäre, gelebt durch das Geschlecht, das sie erziehen, auch über sich selbst hinaus, ja erst recht über sich selber hinaus! Nur insofern ein Schulmann solches mit leidenschaftlichem Eifer erstrebt, nur insofern ist er wahrhaft Erzieher. Und umso tiefer und ausschließlicher ist er es, je mehr seine Kraft nur durch das Kind ausgelöst werden kann, das er

emporheben will aus seinem gegenwärtigen Stande, daß er zum großen, zum guten, zum edlen Menschen emporerziehen will, mit heißem Bemühen und innigster Liebe. Aber das gerade gestaltet sein Bemühen zur Tragik, daß der reinste Erzieher so vollkommen abhängig ist von den Kindern, daß er nur mit ihnen sich als Künstler erfährt; daß sie aber so wenig oft dasjenige werden, wozu er sie bilden möchte. Dieselbe Tragik schattet über dem genialen Erzieher wie über jedem anderen Genie, die selbe Tragik, die aus dem unendlichen Abstand zwischen Erstrebtem und Erreichtem herührt. Die Tragik, die Michelangelo umdüsterte, ist im Tiefsten die gleiche, die Pestalozzi zerbrach: sie ist das unabänderliche Los des genialen Menschen. Aber dennoch ist nie das Bemühen eines genialen Menschen umsonst gewesen! Und keines Kindes Instinkt hat sich jemals darin getäuscht, welcher unter seinen Lehrern ein Pädagoge war, den ein Hauch des erzieherischen Genies umwitterte, und welche Schulmänner waren, die gleichgültig oder gewissenhaft ein „Penfum“ abwickelten.

Die genialen Pädagogen sind die Söhne der verwilderten Zeit. Sind die Heilmittel, die sich dem freißenden Schoß der Zeit entwinden. Schulreformen sind der in die Zukunft projizierte Wunsch nach Änderung des gegenwärtigen Lebens. Zu Zeiten, da die Wasser des Lebens gemächlich plätschern, genügt es am Unterricht. Da ist der geniale Erzieher nicht vonnöten. Wenn es auch dann zwar wünschenswert wäre, daß ein jeder Schulmann einen Hauch davon spürte. . .

Heute aber brauchen wir ihn wie selten zuvor. Denn er nur bindet die zerrissenen Teile. Die Schule ist in eine Unzahl von Fächern zersplittert. Das Kind steht vor einem Haufen von verwirrenden Einzeltatsachen. Die Kraft theologischer Bindung ist weitgehend gebrochen. Die Kraft des staatlichen Ideals ist in voller Auflösung. Der Erzieher ist heute die letzte Instanz, die den zerspellenden Kosmos noch zu binden vermag. Daher die Not und Unraft moderner Erziehungswissenschaft. Daher das Interesse an pädagogischer Lehre. Nie war die souveräne Persönlichkeit des Erziehers, in der sich die zerstreuten Farben des Daseins zur Einheit binden, der Jugend stärker vonnöten als heute. Und nie war diese in größerer Gefahr, keine Persönlichkeiten, sondern Fachspezialisten vorgefetzt zu erhalten. Nie lebte eine Jugend stärker nach dem Brote des Lebens. Und nie ging sie wie heute hoffnungsloser einer entgotteten Zukunft entgegen, wenn sie von Unterrichtsbeamten nichts erhielt als die behördlich abgestempelten Steine. Nie trug dann eine Jugend den Selbstmord bereiter im Herzen. . .

\* \* \*

Aus dieser mehr oder weniger deutlich empfundenen Situation heraus sind die nachfolgend gewürdigten Bücher entstanden. Sie tragen verschiedenen Aspekten heutiger Pädagogik besonders Rechnung. Sie sind wertvoll aus unterschiedlichen Gründen.

August Riekel steckt in „Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung“ (W. Zickfeldt Verlag, Osterwieck/Harz) in gedanklich überzeugender Weise und in warmherziger Art den Bereich des Pädagogischen ab. Es ist ihm darum zu tun, die „Eigengesetzlichkeit des Bildungsvorgangs und die Reinheit der pädagogischen Willenshaltung“ klar zu machen. Die Pädagogik ist nach ihm noch kein selbständiges Fach, sie muß sich erst ihre eigene Ethik und ihre eigene Logik schaffen, unabhängig von Philosophie und Naturwissenschaften, als deren Anhängsel sie man noch vielfach zu betrachten geneigt ist. Dabei betont der Autor außerordentlich stark — und bei uns vielleicht besonders zu beherzigen! — die gänzliche Verschiedenheit der öffentlichen von der privaten Erziehung. Die Familienerziehung dient dazu, den neuen Menschen zu jenen Zielen zu erziehen, die im Interessentkreis ihrer engeren Sphäre liegen, die öffentliche aber hat das Individuum zu seiner Stellung innerhalb der Gemeinschaft zu bilden. Riekel findet herrliche Worte, um die aufs Zeitlose gerichtete Art des echten Erziehers zu zeichnen, als dessen hervorstechendster Zug gelten muß, daß er an den Menschen glaubt. Darin findet er den archimedischen Punkt, der es ihm gestattet, die ewige Spannung zwischen Jugend und Alter pädagogisch fruchtbar zu machen. Es ergibt sich hiemit, daß der Erzieher nicht engherzig=hangend erziehen soll, „sondern so, daß das neue Geschlecht, das aus eigener Gesetzlichkeit werden will, nicht am alten zerbricht“. Riekels Buch ist zwar in erster Linie für Pädagogen geschrieben und verlangt zum Erfassen eine nicht ganz kleine denkerische Konzentriertheit, aber zugleich wirkt es auch so viele Fragen allgemeiner Kulturentwicklung auf, daß es über die Fachgrenzen hinaus einen Leserkreis verdient. Jeder vor allem, der in öffentlicher Stellung mit der Schule zu tun hat, sollte die Gedankengänge des Verfassers in Bezug auf die Konfliktmöglichkeiten zwischen Parteipolitik und autonomer Pädagogik, die noch niemals derart einprägsam dargestellt worden sind, des Durchdenkens wert erachten. Riekels Folgerung aus seinen Prämissen, daß das Erziehungswesen innerhalb des Staates dieselbe Autonomie erhalten müßte wie das Recht, sowie seine Forderung der Selbstverwaltung sind weitgehender Beachtung wert. Endlich sei noch ein wichtiges Zitat wörtlich mitgeteilt: „Die vornehmsten Aufgaben des Staates und der öffentlichen Erziehung bestehen darin, alle Gegensätze im nationalen Leben auszugleichen. Die öffentliche Erziehung soll deshalb zur hohen Idee der Gemeinschaft erziehen, die im Nationalstaat ihre stärkste Verwirklichung findet. Somit wird die öffentliche Erziehung zu einer Keimstätte des ewig lebendig bleibenden Strebens nach organisch gewachsenen Gemeinschaften.“

Auf das Endgültige, Absolute der Pädagogik — im Gegensatz zum Zeitgebundenen der Politik — deutet auch Bertrand Russells Buch „Ewige Ziele der Erziehung“ schon im Titel hin (Niels Kampmann, Heidelberg). Der aus englischem Hochadel stammende Philosoph, der an amerikanischen und chinesischen Universitäten gelehrt hat und auch das sow-



jetztische Experiment gründlich kennt, richtet sich darin nicht an Fachleute, sondern an ein breiteres Publikum. Seine weltmännisch angelsächsische, gelegentlich leicht ironische Art sticht von der deutschen Spekulation und dem leidenschaftlichen Erzieherethos Kiefels beträchtlich ab. Russell be- rührt sich in der außerordentlich starken Betonung der Wichtigkeit der Früh- erziehung, über die er manches Beherzigenwerte vorbringt, vielfach mit den Amerikanern Dewey und Watson (vergl. meine Besprechung „Amerika im eigenen Spiegel“ in der Mainnummer dieser Zeitschrift). Er ist ein An- walt der liebevollen Methoden, der Ermunterungen; Feind jeder Unter- drückung. Wie die Amerikaner, ist er geneigt, die Hilfswissenschaften der Erziehung, Psychologie und Eugenik, maßlos zu überschätzen. Was soll man gar sagen, wenn man einen Satz findet wie diesen: „Wir könnten, wenn wir wollten, innerhalb einer Generation das Paradies auf Erden schaffen.“ Höchstens, daß es wohl seinen tieferen Grund haben muß, wenn dieses Wollen bis heute noch nie dagewesen ist. Aber diesen tieferen Grund haben freilich Rationalisten seines Schlages noch niemals sehen wollen! Dort, wo Russell Aufbauendes zur Erziehung des Kleinkindes bringt, gibt er nicht wesentlich Anderes als die moderne kontinentale Pädagogik auch. Geht er aber doch einmal zu weiteren Betrachtungen über, so können ihm Sätze passieren wie dieser: „Meiner Meinung nach sollte niemand gehorchen lernen und niemand versuchen zu befehlen.“ Da erinnert man sich, daß er von der reinen Mathematik und der puren Logik herkommt und niemals gezwungen war, einer Klasse an einem heißen Sommertag die Regeln des Subjonctifs beizubringen.

Ganz andere Töne klingen uns aus Leopold Ziegler's „Magna Charta einer Schule“ entgegen (Otto Reichl Verlag, Darmstadt). Wie Russell ist auch Ziegler Philosoph und noch deutlicher Privatgelehrter. Doch das ist auch das einzige, was den beiden gemeinsam ist. Russell scheint, trotz seiner ausgebreiteten äußeren Erfahrung, doch immer irgendwie spie- lerisch = überlegen zum Leben zu stehen. Ziegler aber gehört zu jenen Denkern, die ich die bohrenden nennen möchte. Sein Denken verläuft spi- ralenhaft in immer tiefer greifenden Kreisen, im Grunde um einen einzigen Gedanken herum. Wir dürfen ihn wohl als den Gedanken des G o t t e s - r e i c h e s bezeichnen. Darin fallen zusammen die Kernfragen aller Theo- logie, Philosophie, Politik, Pädagogik. Das vorliegende Buch, ob schon scheinbar der Aufriß einer Musterschule für zukünftige Führer, ist in Wahr- heit ein neuer — und mühsamer — Versuch Ziegler's, sein System in logisch-klare Gliederung zu fassen. Es ist nicht zu bestreiten, daß er damit einen zyklischen Bau errichtet hat. Und keiner soll sich beifallen lassen, ihn anders als in heißem Bemühen zu betreten! Denn die Lektüre Ziegler's ist wahrhaftig kaum leichter als die eines Hegel. Aber freilich wird man für die harte Mühe auch fürstlich belohnt. Denn wenn einer in Deutschland heute als „totaler“ Mensch anzusprechen ist, in dem sich die sonst einander zerfleischenden Mächte in höherer Einheit zusammenschweißen, so ist es

wohl Leopold Ziegler. Dies summarisch für das Allgemeine, für den Untergrund dieses singulären Buches. Was nun das Spezielle angeht, nämlich den Lehrplan dieser utopischen Schule, so dieses: die Fächer teilen sich in drei Unterrichtsgruppen. A. Kräfte der Überlieferung: Sprachen, Geschichte, Religion. B. Kräfte der Naturergründung: Mathematik, Physik, Chemie. C. Kräfte der Wirtschaft: allgemeine Bio-Morphologie, politische Anthropologie, ökonomische Anthropologie, Charta der Verantwortungen.

Es wäre sinnlos, aus dem gigantischen Bau Einzelnes herauszugreifen. Dem Wissenden oder doch Ahnenden besagt schon dies Schema genug. Und für die andern hat Ziegler ohnehin nicht geschrieben. Er wird wohl noch eine gute Weile ein Denker bleiben, der nur für einen kleinen Kreis sinnt und schreibt. Aber dieser Kreis kann sich ergänzen von überallher. . .

Eines jedenfalls wird gerade aus seinem Buch wiederum mit letzter Eindringlichkeit klar: daß jede bewegte Pädagogik zusammenfällt mit der geistigen Bewegtheit einer Zeit. Daß sie aus Not geboren ist wie diese! Wer erneuern will, weil er erneuern muß, der setzt seine Hoffnung auf das emporsteigende Geschlecht, der bemüht sich um die Reform von Form oder Inhalt der Erziehung oder von beidem zugleich. Nicht immer erfüllen sich all seine Blühtträume. Doch ebensofelten wohl blieb solche Bemühung zur Gänze ohne die Frucht.

# Politische Rundschau

## Schweizerische Umschau.

Weiter im Schlepptau des Protektors: Mandchurei, Völkerbund und „Neue Zürcher Zeitung“.

Die Vorgänge in der Mandchurei, die Mitte September die in Genf versammelten Rats- und Versammlungsmitglieder des Völkerbundes in Aufregung und Spannung versetzten, sind nicht ohne Vorläufer. Vom Jahre 1894 an nimmt Japan, in Befolgung alter außenpolitischer Überlieferungen, seine Pläne auf dem asiatischen Festland wieder auf. Am 1. August jenes Jahres bricht der chinesisch-japanische Krieg aus. Den leichten Siegen Japans sucht zuerst England Halt zu gebieten, das in China bisher den Damm gegen das russische Vordringen nach Ostasien erblickt hatte. Allmählich kehrt aber die englische Politik. Nach dem Frieden von Schimonoseki, der Korea aus der bisherigen Oberherrschaft Chinas „befreit“ und seine „volle und lückenlose“ Unabhängigkeit herstellt, Japan den Besitz der Liaotung-Halbinsel u. a. m. einträgt, erhebt Rußland, unterstützt von Frankreich und Deutschland, Einspruch. Japan muß Liaotung wieder herausgeben. Rußland drängt in den folgenden Jahren machtvoll nach Ausdehnung im Osten. 1896 erhält es von China das Recht, die sibirische Bahn über chinesisches Gebiet,