

Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule : Bericht über den IV. pädagogischen Kongress in Weimar, Oktober 1926

Autor(en): **Merian-Genest, Ernst**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **36 (1926)**

Heft 11

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-789161>

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.

Ausdrucksgewinnung, der Kunstschöpfung, der Wahrheitsfindung allgemein der Problemlösung); wir meinen aber, entgegen Gentiles Lösung, dass sich über die Wege sinnhaft geistigen Schaffens (insoweit sie nicht psychologisch-zeitliche, sondern wesenhafte sind) a priori manches aussagen lässt, und dass — ohne diese Voraussetzung — keine Philosophie, die nicht sich selbst aufhebt und vollends keine Erörterung pädagogisch didaktischer Probleme, also keine Pädagogik, gleich wie man sie auffasse, möglich ist. (Schluss folgt)

Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule.

Bericht über den IV. pädagogischen Kongress in Weimar,
Oktober 1926.

Von Dr. Ernst Merian-Genast, Basel.

Man kann über den Wert von wissenschaftlichen Kongressen sehr skeptisch denken, und dieser Skeptizismus ist denn auch auf dem jüngsten pädagogischen Kongress in Weimar (7.—9. X.) deutlich zum Ausdruck gekommen, sowohl von seiten der Redner, die bekannten, dass sie nur auf Drängen und mit innerem Widerstreben ihr Referat übernommen hätten, wie von seiten mancher Hörer, die in der Aussprache fragten, was sie nun eigentlich für ihre praktische Arbeit an Greifbarem mitbekommen hätten. In der Tat, wenn in Parlamenten und Kommissionen das Reden ein Mittel ist, und oft noch ein recht zweifelhaftes, um zum Beschliessen, d. h. zum Handeln zu kommen, bleibt es auf diesen Kongressen, die bei der Zufälligkeit ihrer Zusammensetzung keinerlei Befugnis zu positiven Massnahmen haben, Selbstzweck; die einzelnen Reden münden nicht in einer gemeinsamen Tat, sondern wollen die eigene Erkenntnis ändern vermitteln, und selbst dieser bescheidene Zweck wird oft nicht erreicht: man redet aneinander vorbei, wie gerade diese Tagung an betäubenden Beispielen gezeigt hat. Und doch kann die Teilnahme an solchen Versammlungen einen Gewinn ganz eigener Art bringen, wie ihn so unmittelbar keine noch so eifrige und ausgedehnte Lektüre zu geben vermag: die lebendige Anschauung der geistigen Kräfte und Spannungen, die die gegenwärtige Lage einer Wissenschaft bestimmen. Diese Problematik auf dem Gebiete der Pädagogik einem grossen Kreise praktischer Schulmänner mit aller Eindringlichkeit und Schärfe zum Bewusstsein gebracht zu haben, ist das Verdienst des Weimarer pädagogischen Kongresses. Die Wahl des Themas wie der Redner hat zu diesem Ergebnis wesentlich beigetragen: nicht eine praktische Frage der Schulorganisation stand im Mittelpunkt, sondern die Stellung der Pädagogik innerhalb der modernen Kultur, und die Redner waren nicht jugendlich vorwärtsstürmende Reformer, die einer Schar begeisterter Gesinnungsgenossen die Fahnen siegesgewiss auf neuen Wegen voran-

trugen, sondern in Theorie und Praxis gereifte Männer, die verantwortungsbewusst zur Innehaltung der durch die Idee und Wirklichkeit gesetzten Grenzen mahnten.

Es ist das Verdienst des Hauptredners, Theodor Litt, dieser Forderung der Stunde nach Besinnung und Ruhe eine philosophische Begründung gegeben zu haben von solcher Tiefe, dass niemand darin eine Ermutigung zu bequemem Verharren im alten Geleise erblicken kann. Nachfolger Sprangers auf dem Leipziger pädagogischen Lehrstuhl, verbindet er wie sein Vorgänger und Freund die praktische Erfahrung des Schulmannes mit der begrifflichen Schärfe des Philosophen. Dieselbe Klarheit der Gedanken und der Sprache zeichnet seinen Vortrag aus, aber es fehlt ihm die innere Wärme, der Eros, das religiöse Moment, das jenem eine so einzigartige Stellung in der Gelehrtenwelt sichert. So kam in seinen Darlegungen das Kritische, Negative mit einer gewissen Einseitigkeit zum Ausdruck. Grenzen zu ziehen, hätte er sich zur Aufgabe gestellt, nachdem in dem Enthusiasmus der Revolutionszeit die Pädagogik jene historische Stunde gehabt hat, die für jede der grossen Geistesmächte einmal kommt, wo sie sich in imperialistischem Expansionsdrang zur Neugestaltung des gesamten Lebens berufen glaubt. In scharfer Dialektik wies der Redner nach, wie die pädagogische Idee sowohl wie die pädagogische Praxis einem solchen Machtanspruch widerstrebt. In der Tat, alle geistigen Güter, Staat, Religion, Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft, können Bildungsgüter werden und fallen damit in den Bereich der Pädagogik, aber diese ihre Universalität hat zur notwendigen Folge die Formalität: d. h. die Pädagogik ist unfähig, von sich aus irgendeines dieser Gebiete zu gestalten, einen Staat oder eine Religion zu schaffen oder zu normieren. Wenn sie es versucht, so macht sie unbewusst Anleihen bei diesen Mächten, statt der erstrebten Autonomie oder Vorherrschaft verfällt sie in Heteronomie, statt der pädagogisierten Politik bekommen wir eine politisierte Pädagogik usw.

Dem Allmachtswahn der Pädagogik entspricht in der Praxis der Führeranspruch des Pädagogen. Aber auch er beruht auf einer begrifflichen und praktischen Illusion. Die Idee des Führers ist der des Erziehers gerade entgegengesetzt: will jener seine Wesensform einer ganzen Zeit gewaltsam aufprägen, so bemüht sich dieser, mit liebevollem Verständnis den jungen Menschen zu sich selbst zu führen, ihm zu helfen, dass er die in seinem Innern verborgene Lebensform findet und entwickelt. Zugleich aber ist es eine Verkennung der Wirklichkeit, wenn ein ganzer Stand die Führerstellung für sich in Anspruch nimmt. Man vergisst dabei, dass seit der fortschreitenden Verbeamtung des Erziehertums statt der inneren Berufung nur zu oft wirtschaftliche Rücksichten und Aussichten die Berufswahl bestimmen. Zum Führer aber muss man geboren sein.

So ergibt sich mit der Notwendigkeit geistesgeschichtlicher Dialektik nach der Zeit des Eroberungsdranges, als welche sich die Reformperiode der Nachkriegszeit kennzeichnet, die Selbstbegrenzung als Forderung der Stunde, und es ist kein Zufall, dass so viele bedeut-

same pädagogische Neuerscheinungen das Wort „Grenze“ im Titel führen.

Innerhalb des geistigen Kosmos ist die Stellung der Pädagogik zu den andern Kulturmächten neu zu bestimmen. Dabei soll an die Stelle der bisherigen Annexionsversuche nicht etwa eine Abkapselung, sondern eine geistige Auseinandersetzung treten. Litt führt das aus am Beispiel des Staates: die Pädagogik muss das Phänomen des Staates in einer solchen Höhenlage aufsuchen, dass sie ihn nicht schulmeistert, aber auch nicht der jeweiligen politischen Situation sich mit Haut und Haar verschreibt; sie muss die ewigen Motive aus der vergänglichen Erscheinung herausholen und etwa in einer Monarchie die Selbstverantwortung des Bürgers, in einer Republik die Autorität pflegen, so gleichsam die Unzulänglichkeiten der realen Existenz aus der Erkenntnis der Idee des Staates kompensierend.

Weniger überzeugend behandelte Litt die praktisch vielleicht brennendste Aufgabe der Abgrenzung von Pädagogik und Wissenschaft. Auch hier sei der pädagogischen Hybris die Nemesis gefolgt: die Pädagogik habe die Forschung ihren Zwecken dienstbar machen wollen, aber statt der pädagogisch inspirierten Wissenschaft habe man eine verwissenschaftlichte Bildung erhalten. Nach dem männlichen Bildungswesen verfallt nun auch das weibliche diesem Studientaumel, der Tausende von Unberufenen zur Universität treibe, weil Standesinteressen die Ansprüche an die Vorbildung immer höher schrauben. Aber diese Versuche, die Leistungen eines Berufes zu heben, haben ein Sinken des Bildungsniveaus in den höheren Schulen zur Folge, die „Verkopfung“, wie Paul Österreich diese Überintellektualisierung getauft hat, führt ihren Namen zu Unrecht, denn ihre Produkte sind nur Köpfe aus Papiermâché!

Diese Konstruktion einer Schuld der Pädagogik, die sich zur Herrin der Wissenschaft aufschwingen wollte, und einer Sühne, die sie statt dessen zur Sklavin werden lässt, passt doch wohl besser zum dialektischen Schema dieses Vortrags als zur Wirklichkeit. Denn jener Enzyklopädismus ist ja viel älter als die gekennzeichneten Übergriffe pädagogischer Reformer, und an dem Unsegen des Berechtigungswesens sind, wie Litt selbst zugesteht, ausserpädagogische Interessen schuld. Deshalb kann auch der ernste Appell, den Litt an „einsichtige Regierungen und energische Parlamente“ richtete, diesen sozialen Vorurteilen entgegenzutreten, wenig Hoffnung auf Besserung erwecken. Sie muss von der Schule her kommen, und hier vermisste man einen positiven Fingerzeig, wie ihn Litt auf politischem Gebiet gegeben hatte. Letzten Endes freilich — darin hatte der Redner gewiss recht — kann für eine solche Auseinandersetzung der Pädagogik mit andern Geistesmächten keine einfache Formel als allgemeingültige Lösung gefunden werden. Jeder Lehrer, von der Dorfschule bis zur Hochschule, muss sie in jeder Stunde neu suchen — diese Verantwortung des konkreten Augenblicks kann ihm keine Theorie abnehmen.

Neben den durch die Stellung der Pädagogik innerhalb des geistigen Kosmos bedingten Grenzen gilt es aber auch die zu respektieren, die

durch die tatsächliche Lage gegeben sind. In jener Periode des Enthusiasmus vergass man gar zu gern, dass der Erzieherberuf mit dem menschlichen Durchschnitt rechnen muss, und überspannte die Forderungen an Lehrer und Schüler. Man kann das damit rechtfertigen, dass man das Höchste verlangen muss, um das Mögliche zu erreichen. Aber diese Taktik birgt ernste Gefahren. Einmal wird nur zu oft das Notwendige entwertet und vernachlässigt um des Wünschbaren willen. Wer das Ziel des Deutschunterrichts darin erblickt, den „deutschen Menschen“ heranzubilden, der sieht in der Pflege der Sprachrichtigkeit eine nur technische Aufgabe; wer im Französischen und Englischen die Wesensstruktur des fremden Volkes erarbeiten will, der betrachtet Grammatik und Vokabeln höchstens als notwendiges Übel. Die Produkte solcher Bildungsmethoden sind dann die jungen Leute, die Mängel einer Arbeit damit entschuldigen, dass es nicht auf die Leistung, sondern auf die Gesinnung ankomme. Gegenüber der Missachtung technischer Fertigkeiten bezeichnet es Litt als pädagogische Aufgabe, sie nicht bloss technisch zu behandeln, den pädagogischen Wertgehalt nicht jenseits von ihnen, sondern in ihnen zu suchen, etwa im Schreibunterricht jenes Urphänomen des Geistes, die Bindung des körperlosen Gedankens an ein körperliches Gebilde, zu erkennen. Neben dieser Rehabilitierung des Handwerklichen, wie er es in dem prägnanten Sinn beseelter Arbeit dem Mechanisch-Technischen gegenüber nennt, unternimmt Litt eine solche des Unterrichts. Keinen schlimmeren Vorwurf glauben manche Reformer der Schule machen zu können als den, sie sei eine Unterrichtsanstalt. Dem Unterricht stellen sie die Erziehung gegenüber, als ob nicht gerade die Arbeit sittlich erzieherisch wirken könnte. Gegen den Schulmeister spielen sie den pädagogischen Künstler aus, und doch ist für die meisten Lehrer der Unterricht die einzige Form, in der sie eine erzieherische Wirkung ausüben können. Wenn sie in der Sache aufgehen, ganz von ihr erfüllt sind, gewinnen sie die Achtung und innere Zustimmung ihrer Zöglinge, wenn sie hingegen ihre Persönlichkeit in den Vordergrund stellen, machen sie sich lächerlich. Das aber ist eben die Gefahr solcher überspannter Forderungen, dass viele Durchschnittsmenschen in falschem Eifer das erzwingen wollen, was Glück und Gnade weniger Auserwählter ist, und dass man in der Begeisterung für solche nur dank der Eingebung des Augenblicks erreichbaren pädagogischen Aufgaben die didaktischen entwertet, zu deren Lösung eine methodische Vorbereitung und Schulung befähigen kann. Eine letzte Gefahr dieser die Grenzen verkennenden Pädagogik ist die Verfrühung in der Behandlung des Unterrichtsstoffes, die auf allen Schulstufen es nicht erwarten kann, zum Letzten vorzudringen, und das Vorletzte vernachlässigt. Diesen theoretischen Irrtümern und praktischen Gefahren gegenüber fordert nicht nur die logische Einsicht, sondern auch das tatsächliche Bedürfnis der Schule und ihrer Lehrer Begrenzung, Besinnung, Ruhe. Die Schule als Wahrerin der kulturellen Tradition ist eine im guten Sinne konservative Macht, — sie ist gleichsam der Grundbass zur Polyphonie der Stimmen unseres so unruhigen und zerrissenen Zeitalters.

In der Aussprache kamen vor allem Gegner Litts zu Worte. Die meisten kritisierten seine Ausführungen als unzeitgemäss im Sinne der Schulpolitik, die energische Selbstbehauptung, nicht bescheidene Selbstbeschränkung erfordere, um sich den Behörden und dem Publikum gegenüber durchzusetzen. Diesen Opportunitätspolitikern konnte Litt mit Recht entgegenhalten, dass er als Wissenschaftler gesprochen habe, wie er andererseits gegenüber dem Vorwurf professoralen Hochmuts auf seine praktische Erfahrung und seine ebenso freimütig am Universitätsunterricht geübte Kritik verweisen durfte.

Bedeutsamer waren die Einwände Paul Österreichs, des Führers der entschiedenen Schulreformer, und Gertrud Bäumers. Jener wirkt schon äusserlich als Antipode Litts: von innerem Feuer durchglüht, in jedem Satze leidenschaftliches Pathos, in jeder Geste vorwärtsdrängend und mitreissend, steht er neben Litt als der geborene Täter und Kämpfer neben dem Mahner und Warner, der politische Typus des Pädagogen neben dem theoretischen, der Enthusiast neben dem Kritiker. Man glaubt ihm, dass für ihn Leben die Durchbrechung der Grenzen ist, und man fühlt instinktiv, dass erst aus dem Mit- und Gegeneinanderwirken dieser entgegengesetzten Naturen Bewegung und Fortschritt entsteht — oder, wie er selbst mit anerkennenswerter Gerechtigkeit gegen seinen Gegner es formulierte: sie sind die beiden Pole eines Magneten, einander entgegengesetzt und doch gleich wirksam und notwendig.

Sachlich bot Gertrud Bäumer die willkommene Ergänzung zu Litts überwiegend negativer Abgrenzung der Pädagogik von der modernen Kultur. Sie hatte die Aufgabe, zu zeigen, wie das neue Lebensgefühl, das unserer Zeit als einer Kulturwende auf allen Gebieten ein neues Gepräge gibt, auf das deutsche Bildungsgut einwirkt. Hatte Litt mehr die Gefahren dieses Neuen hervorgehoben und der Schule eine konservierende Bedeutung zuerkannt, so zeigte Gertrud Bäumer die in die Zukunft weisenden Aufgaben, die die Krisis der Kultur gerade der Schule stellt.

Zwischen dem Drucke des ungeheuren Apparats unserer Zivilisation und der Sehnsucht der menschlichen Seele nach ihrem Eigenleben muss ein Ausgleich gefunden werden, nicht in verzweifelter Abkehr von aller Kultur, die zum Untergang als Volk führen würde, sondern in einem neuen Humanismus, der im Unterschied zum klassischen nicht rein aristokratisch und geistig ist, sondern die Massen erfasst in der Einheit von Leib und Seele. In diesem Entscheidungskampf der Seele gegen die Zivilisation kann und soll der Lehrer dem jugendlichen Führer sein, nicht als Diktator, sondern als Erlöser, — soll die Schule die Waffen liefern durch einen gesunden Realismus, der erst den Apparat kennen lehrt, um ihn zu beherrschen, aber auch — darin stimmte sie Litt zu — durch Erziehung zur Echtheit und Treue in der Arbeit.

Dieser mit Besonnenheit und Wärme unternommene Versuch, von jenem enthusiastischen Aufschwung etwas hineinzuretten in die Wirklichkeit, fand stürmischen Beifall: ein jeder fühlte wohl, dass ein

Funken dieses idealen Feuers ebenso unentbehrlich sei in der Alltagsarbeit der Schule, wie Litts strenge Selbstbesinnung.

Die Leitung des Kongresses hatte es verstanden, die einzelnen Vorträge zum geschlossenen Ganzen zu fügen. Wie die Sektoren eines Kreises um den Mittelpunkt, so lagerten sich um diese zentrale Auseinandersetzung zwischen Pädagogik und moderner Kultur eine Reihe Referate, die das Verhältnis der Pädagogik zu den einzelnen Kultursphären beleuchteten: zur staatlichen, zur wirtschaftlich-sozialen, zur religiösen, zur wissenschaftlichen, zur ästhetisch-ethischen. Soweit die Redner Vertreter dieser Sondergebiete waren (wie der Theologe Niebergall und der Ingenieur Matschoss), betonten sie mehr die Eigenart dieser Kulturmächte als die Auswirkung auf die Schule, während der Historiker und Demokrat Prof. Götz-Leipzig in vornehmer Sachlichkeit und Gerechtigkeit Vor- und Nachteile der Demokratie für das Bildungswesen überhaupt abwog. Von besonderem pädagogischen Interesse waren dagegen die Ausführungen praktischer Schulmänner wie Kerschensteiner und Havenstein.

Der weisshaarige und doch jugendlich frische, temperament- und humorvolle Nestor der deutschen Pädagogen hielt die Hauptrede des zweiten Tages, die durch Rundfunk verbreitet wurde, mit dem Thema: „Der pädagogische Begriff der geistigen Arbeit und seine Auswirkung auf das deutsche Bildungsgut.“ Als das Mittel, die wissenschaftlichen Werte erzieherisch fruchtbar zu machen, und zugleich als notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung der Bildung bezeichnete Kerschensteiner die auf Vollendung gerichtete Arbeit. Soll dem Schüler dieser Vollendungswert als Sollensruf zum Erlebnis werden, so muss er die Möglichkeit und Nötigung fühlen, selbst sein Werk auf seine Vollendung zu prüfen, statt eine Qualifikation des Lehrers abzuwarten. Unter diesem Gesichtspunkte erscheinen als besonders geeignete Unterrichtsgebiete das technische, das konstruktiv-zeichnerische, das mathematisch-physikalisch-chemische und die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache, die alle — sei es wegen der Exaktheit des Resultats, sei es durch das eigene Sprachgefühl — die frühzeitige Selbstkontrolle gestatten. An einer Gegenüberstellung der Aufgaben des physikalischen und geschichtlichen Unterrichts suchte Kerschensteiner zu zeigen, wie jener dank einer klar nachweisbaren Kausalität und der genauen Bestimmungen von Zahl, Mass und Gewicht zum Vollendungsbedürfnis erziehen kann, während die Resultate der Geschichtswissenschaft auf eine so komplizierte Art zustande kommen, dass eine Nachbildung dieses Prozesses oder gar eine Nachprüfung für den Schüler ganz unmöglich ist. Der Geschichtsunterricht und die ihm verwandten Fächer seien daher ungeeignet, den Schüler zum Vollendungsbedürfnis zu erziehen, und es bestehe die Gefahr, dass sie zu Phrasentum und Dilettantismus führen, wenn ihnen das Gegengewicht jener ersten Fächergruppe fehle. Diese ihrerseits sei in ihrem Bildungswert bedroht durch die Überblicksseuche, den Enzyklopädismus, den Drachen, gegen den Kerschensteiner wie Litt zum Kampf aufrief, nur dass er nicht an die

Behörden appellierte, sondern jeden ermahnte, seinen eigenen „Drachen“, die Stoff- und Stundengier für sein Fach, zu töten.

So fruchtbar das von Kerschensteiner aufgestellte Wertkriterium der auf Vollendung gerichteten Arbeit ist, so wirkte doch die logische Deduktion, mit der er die Arbeit im Gegensatz zu den bloss schulenden Tätigkeiten, Spiel, Sport und Beschäftigung, als allein bildend zu erweisen suchte, mehr bestechend als stichhaltig, und Paul Österreich hatte nicht unrecht, wenn er „Georg, dem Drachentöter“ zurief, nun auch seinen eigenen Drachen, die Freude am Konstruieren von Schemata und Systemen, totzuschlagen.

Auch hier bot ein anderer Vortrag die notwendige Ergänzung. Martin Havenstein, ein anerkannter Praktiker und Theoretiker auf dem Gebiete des Deutschunterrichtes, hatte es unternommen, den spezifischen Bildungswert der von Kerschensteiner als Naturwissenschaftler etwas unfreundlich behandelten Geisteswissenschaften herauszustellen.

Die in ihnen liegenden ethisch-ästhetischen Werte erscheinen im neuen Deutschland stark national betont. Nicht nur deutscher Sprach- und Literaturunterricht, auch Geographie, Geschichte und Religion werden als „Deutschkunde“ aufgefasst, und es wird diesen Fächern die Aufgabe zugewiesen, den „deutschen Menschen“ heranzubilden, dem Schüler die gesamte deutsche Kulturentwicklung zum Erlebnis werden zu lassen. Im Erlebnis sieht auch Havenstein ein der Arbeit gleichberechtigtes Bildungsprinzip. Aber in seinem Sinn für die Grenze und seiner Abneigung gegen schwärmerischen Überschwang Litt verwandt, unternahm er es mit anerkanntem Mute, die Gefahren zu zeigen, die von dieser sehr rührigen und einflussreichen deutschkundlichen Richtung der Schule drohen. Er sieht sie einmal in einer übertriebenen nationalen Bewusstheit, die, als Folge der Reizung des deutschen Selbstgefühls in der Kriegs- und Nachkriegszeit verständlich, jetzt einer grösseren Ruhe weichen sollte. Die Schöpfer der deutschen Philosophie, Kunst und Dichtung haben nicht das Deutsche, sondern das Wahre und Schöne erstrebt, und dazu sollte auch die Schule hinführen. Indem sie das edle Menschentum pflegt, dient sie zugleich am besten dem Deutschtum. Überhaupt ist das „Deutsche“ begrifflich nicht zu fassen, wie es doch nötig wäre, wenn es alleiniges Prinzip der Auswahl und Wertung sein soll; selbst wenn aber eine solche Definition gelänge, so würde sie nur für die Vergangenheit gelten und, verabsolutiert, entwicklungshemmend wirken. Wenn man am Ausgang des Mittelalters den gotischen Menschen zum Vorbild genommen hätte, so gäbe es weder eine deutsche Renaissance noch ein deutsches Barock, die uns heute doch als wesentliche Schöpfungen des „deutschen Menschen“ erscheinen. Aus dieser intellektualistischen Einstellung folgt weiter ein neuer Enzyklopädismus und Kulturhistorismus. Eine solche Spannweite der Erlebnisfähigkeit, wie sie nötig wäre, um die ganze Kulturentwicklung der deutschen und womöglich noch einiger anderer Nationen gefühlsmässig zu erfassen, besitzt kein Lehrer, geschweige denn ein Schüler. Derartige überspannte Forderungen führen in der Praxis zu einer Erweiterung des

toten Wissensstoffes, verbunden mit dilettantischem Gerede. Statt dieser Deutschbewusstheit soll die Schule die Deutschheit pflegen, indem sie Heimat, Sprache, Geschichte und Kulturbesitz, d. h. vor allem die Dichtung, die im Gegensatz zu den andern Künsten mit einem nationalen Material, der Sprache, arbeitet, den Schülern lieb macht, ohne dabei auf Erkenntnis der Struktur oder Vollständigkeit der historischen Entwicklung auszugehen. Welche Forderungen sich daraus für die Praxis ergeben, deutete Havenstein nur kurz an: Wanderungen, Pflege des lebendigen Sprachgebrauchs statt historischer Sprachbetrachtung, Verlebendigung grosser Personen und Ereignisse der näheren Vergangenheit durch fortreissenden Vortrag des Lehrers statt der Bevorzugung wirtschaftlicher Vorgänge, fernliegender Epochen, der Erarbeitung aus Quellen.

Wie bei Litt trat auch hier das Positive, was die Reformbewegung gebracht hat, etwa die Berücksichtigung von Volkslied, Rätsel, Märchen im Deutschunterricht, hinter dem Negativen zurück. Aber während die Gegner Litts bei allen sachlichen Einwänden doch seine Person respektiert hatten, kleideten die von Havenstein angegriffenen Deutschkundler ihren Protest in so beleidigende Form, dass es fast scheinen konnte, als sei die unselige Neigung, theoretische Meinungsverschiedenheiten und vielleicht auch Irrtümer des andern als moralische Minderwertigkeit auszulegen, das hervorstechendste Merkmal des „deutschen Menschen“.

Angesichts der hierbei und sonst in der Aussprache zutage tretenden Missverständnisse drängt sich als vielleicht lehrreichstes Resultat dieser Verhandlungen die Frage auf, ob nicht statt des heute in der pädagogischen Literatur so in den Vordergrund gerückten Erlebens das Verstehen das Bildungsmittel sei, das die Geisteswissenschaften dem von Kerschensteiner mit Recht so gepriesenen naturwissenschaftlichen Prinzip der nachprüfbaren Arbeit gegenüberzustellen haben. Wenden wir jene von Litt geforderte Grenzbesinnung auf den Begriff des Erlebens an, so müssen wir bekennen, dass die Schule unter besonders günstigen Voraussetzungen wohl eine Stätte des Erlebens werden kann, dass es aber ein gefährliches Unterfangen ist, sie durch programmatische Forderungen und bestimmte Methoden dazu machen zu wollen. Der fruchtbare Boden für das Erlebnis ist nun einmal in den seltensten Fällen die Schulstube, sondern die weite Welt oder das stille Kämmerlein, und zum Aussprechen des Erlebnisses nun gar kann man weder Lehrer noch Schüler bilden, denn dies und nichts anderes ist ja das Geheimnis und Vorrecht des Künstlers. Wohl aber kann und soll die Schule eine Stätte des Verstehens sein und in seiner Pflege und Entwicklung neben der Erziehung zur Arbeit ihre Hauptbildungsaufgabe sehen. Denn Bildung ist nicht nur Auseinandersetzung des Subjekts mit dem Objekt, d. h. Arbeit, sondern auch Auseinandersetzung des Subjekts mit dem Subjekt, d. h. eben Verstehen. Führt über die Arbeit der Weg zur Tüchtigkeit der Leistung, so über das Verstehen der Weg zur Vornehmheit der Gesinnung — erst beide zusammen aber ergeben den gebildeten Men-

schen. Heute, wo von seiten der Erkenntnistheorie wie von seiten der Psychologie die Bedingungen und Grenzen des Verstehens gerade beim Jugendlichen immer klarer herausgearbeitet werden, wäre es höchst zeitgemäss, wenn ein künftiger pädagogischer Kongress sich das Thema setzte „Der pädagogische Begriff des Verstehens und seine Auswirkung auf das deutsche Bildungsgut“.

Schule und Gemeinschaftsleben.

Von Dr. X. Wetterwald, Basel.

Auf allen Gebieten menschlichen Denkens, Forschens und Strebens finden wir ein Fliessen, ein Fortschreiten. Dass Schul- und Erziehungsprobleme auch daran teilnehmen, ist selbstverständlich, und jeder alte Schulmann muss sich freuen, dass manche Schablone, die einst für die Schul- und Erzieherarbeit als wertvoll galt, heute durch lebensweckende und lebenspendende Massnahmen ersetzt worden ist. Dabei darf aber wohl beachtet werden, dass die Grundlagen für gar manche wertvolle Errungenschaft der Gegenwart schon vor Jahrzehnten da und dort vorhanden waren. So ist die Erkenntnis, es müsse die Selbsttätigkeit, das Selbersuchen und Selberfinden der Jugend, das gegenseitige Zusammenwirken der Schüler untereinander und mit dem Lehrer beim Unterricht und bei den Erziehungsmassnahmen stets gepflegt werden, nicht etwa erst eine Errungenschaft der heutigen Zeit. Es dürfte daher nicht unangebracht sein, zuweilen kurze Rückblicke zu werfen auf Bestrebungen vergangener Tage. Veranlassung dazu gibt mir das Buch „Erziehung zum Gemeinsinn durch die Schule“ von Friedrich Zimmer. Zimmer, geboren 1855, war Professor der Theologie in Königsberg und Geistlicher am dortigen Diakonissenhaus. 1890 folgte er einem Ruf als Direktor des evangelisch-theologischen Priesterseminars nach Herborn in Nassau, wo er den evangelischen Diakonissenverein gründete; 1898 gab er sein geistliches Amt auf und siedelte nach Berlin-Zehlendorf über. Zum Gedächtnis seiner 1907 verstorbenen Frau errichtete er die Mathilde-Zimmer-Stiftung; sie bezweckt die Förderung der Erziehung der heranwachsenden weiblichen Jugend in eigenen Anstalten, sowie die Unterstützung verwandter Veranstaltungen. Solche Zimmersche Töchterheime sind in Berlin-Zehlendorf, Cassel, Darmstadt, Eisenach, Gotha. Sie wollen ein harmonisches Leben der Persönlichkeit in Gesundheit, in Hingabe an die Ideale des Wahren, Schönen, Guten und Nützlichen und in warm- und weitherziger Frömmigkeit entwickeln und von innen heraus pflegen, und durch das Zusammenleben wollen sie zugleich den Gemeinsinn wecken und innerlich gegründete Freundschaft für das Leben gewinnen helfen. Ihr Ziel ist: gesund, gebildet, gotttoffen! Ihre Mittel sind Selbsttätigkeit zur Erzielung der Selbständigkeit und Gemeinschaftspflege in Arbeit und Erholung zur Erzielung des Gemeinsinns. Ihre Grundsätze sind: Nicht gezwungen, sondern frei und freudig! Nichts Angelerntes und nichts Oberflächliches, sondern Selbstgefundenes und Gründliches! Nicht Schein, sondern Wahrheit und Einfachheit! —