

kleine Bibliothek Nr. 23

Von Otto Rühle

Verständigung

Br

20

90713

Verständigung

Grundfragen der Erziehung

Von Otto Rühle



A19071

PV 7070

Frederick-Eberhart-Stiftung
Bibliothek

Stuttgart

Verlag von J. S. W. Dietz Nachf. G.m.b.H.

1912

Inhalts-Verzeichnis.

	Seite
I. Theoretische Grundlagen und soziale Voraussetzungen	5
Erziehung. — Aufgabe der Erziehung. — Erziehungsideale. — Uebersicht der Erziehungs-geschichte. — Individualistische und soziale Pädagogik. — Erziehungsmittel: Psychologie und Kinderforschung. — Das Normalkind. — Mängel und Ausgleichsversuche. — Der sensorische und motorische Typus. — Das proletarische Kind.	
II. Die Erziehung im Hause	26
Vorgeburtliche Erziehung. — Die Familie und ihre erzieherische Mission. — Gewöhnung und Nachahmung. — Spiel und Arbeit. — Phantasie und Märchenwelt. — Sprache und Intellekt. — Gehorsam. — Strafe. — Geheime Miterzieher.	
III. Die Erziehung in der Schule	54
Elternhaus und Schule. — Der kindliche Gedankenkreis. — Schulbeginn. — Kapitalismus und Schule. — Volksschul-elend. — Allgemeine Volksschule und Einheitschule. — Das Drillsystem. — Die Arbeitsschule. — Religionspauperie und weltliche Schule.	
IV. Die Erziehung im nachschulpflichtigen Alter . . .	77
Austritt aus der Schule. — Fortbildungsschule. — Staatsbürgerliche Erziehung. — Meisterlehre und Fabrikarbeit. — Bürgerlicher und kirchlicher Jugendsfang. — Die proletarische Jugendbewegung.	

Alle Rechte vorbehalten.

Literatur.

Protokoll über die Verhandlungen des Parteitags in Mannheim: Referate von R. Zetkin und H. Schulz über Sozialdemokratie und Volkserziehung.

Heinrich Schulz, Die Mutter als Erzieherin. Verlag von J. G. W. Dietz Nachf., Stuttgart. 75 Pfennig.

Otto Rühle, Die Volksschule, wie sie ist, und Die Volksschule, wie sie sein sollte. Verlag der Buchhandlung Vorwärts, Berlin. Je 80 Pfennig.

Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie. Verlag von Raden & Co., Dresden. 8 Mark.

Robert Seidel, Die Arbeitsschule. Verlag von Drell Köhli, Zürich. 50 Pfennig.

Otto Rühle, Arbeit und Erziehung. Verlag von Virk & Co., München. 50 Pfennig.

A. Nodel, Moses oder Darwin? Eine Schulfrage. Verlag von J. G. W. Dietz, Stuttgart. 1,50 Mark.

— Entweder — Oder? Eine Abrechnung in Sachen der Frage Moses oder Darwin? Verlag von J. G. W. Dietz, Stuttgart. 1,50 Mark.

M. Duard, Kommunale Schulpolitik. Verlag der Buchhandlung Vorwärts, Berlin. 1 Mark.

Otto Rühle, Das proletarische Kind. Verlag von A. Langen, München. 8 Mark.

S. Brühns, Die Fortbildungsschule. Verlag der Buchhandlung Vorwärts, Berlin. 1 Mark.

R. Korn, Die bürgerliche Jugendbewegung. Verlag der Buchhandlung Vorwärts, Berlin. 1,50 Mark.

I.

Theoretische Grundlagen und soziale Voraussetzungen.

Erziehung. — Aufgabe der Erziehung. — Erziehungsideale. — Kritik der Erziehungsgeschichte. — Individualistische und soziale Pädagogik. — Erziehungsmittel: Psychologie und Kinderforschung. — Das Normalkind. — Mängel und Ausgleichversuche. — Der sensorische und motorische Typus. — Das proletarische Kind.

Erziehung ist Fortpflanzung im höheren, vergeistigten Sinne. Etwa nach den Worten Nietzsches: Nicht fort sollt ihr euch pflanzen, sonder *hinaus*! Schon die sprachliche Abstammung des Wortes Erziehung deutet auf eine Aufwärtsbewegung, ein Emporhelfen hin. Der Stärkere leiht bewußt und planvoll seine Kraft dem Schwächeren, um ihn, vorwärts und aufwärts schreitend, die Höhe erreichen zu lassen.

Die Kette der Menschheitsentwicklung ist gebildet aus der unablässigen Aufeinanderfolge von Generationen, deren jede nicht nur Erbin und Sachwalterin, sondern auch Weiterbildnerin der Kultur sein soll. Die Hoffnung auf das Künftige ruht immer bei der *Jugend*. Sie bedarf neben dem Ernst und der Energie zum Festhalten und der Liebe zum Bewahren des Überkommenen vor allem der schöpferischen Kraft zum Weiter- und *Höherbauen*. Wurzeln im Kulturboden ihrer Zeit, soll sie *über diese hinauswachsen*. Sie dazu reif, fähig, tüchtig und willig zu machen, ist die Aufgabe der Erziehung.

Inhalt, Form und Ziel des Erziehungswerkes ergeben sich aus der sozialen Struktur und dem Komplex der ideologischen Erscheinungsformen einer jeden Epoche, die ihrerseits — nach der materialistischen Geschichtsauffassung — aus der jeweiligen Ökonomie zu begreifen sind. Das Erziehungsideal stellt sich somit nicht als Resultat spekulativer Bemühungen, etwa der Philosophie oder Ethik, dar, mag es auch mit unseren sittlichen Vorstellungen zusammenhängen; es wechselt wie

diese und ist letzten Endes der Ausdruck der Wirtschaftstendenzen, die der Lebensgestaltung der Menschheit ihrer Zeit in sozialer, rechtlicher, politischer, ethischer, kurz ideologischer Hinsicht das Gepräge verleihen. So ist der nackte Fächerjüngling der Griechen — als Erziehungsideal genommen — weniger die Verkörperung einer großen sittlichen Idee, als vielmehr der Ausdruck freudigster Lebensbejahung, wie sie den Grundzug der Stimmung jener griechischen Herrenmenschen ausmachte, die, aller schweren und gemeinen Arbeit entriickt, in edlem Genießen und im Dienste der schönen Künste ihre Kraft erschöpften. Ebenso liegt das Schwergewicht des aus der finsternen Ascese des Mittelalters geborenen christlichen Erziehungsideals — des Ebenbildes Gottes — weniger in seinem hohen ethischen Gehalt als vielmehr in dem aus sehr irdischen Erwägungen hergeleiteten Streben, die in wirtschaftlicher Armut und großer Gebundenheit lebende Masse des Volkes mit ihrem Elendschicksal auszuföhnen und als gefügige Untertanen der Kirche und den weltlichen Gewalthabern zu erhalten. Mit veränderten wirtschaftlichen Verhältnissen und veränderten sozialen Beziehungen wandelt sich eben die Vorstellung der sittlichen Norm und des sittlichen Ideals. So hat jede Zeit ihre Ethik und ihr Erziehungsideal und damit die Art der Erziehung, die ihren materiellen Bedürfnissen und sozialen Notwendigkeiten entspricht.

* * *

Die älteste Stufe ökonomischer Organisation ist die der primitiven kommunistischen Bedarfs- oder Hauswirtschaft. Mit ihr trat die Urmenchheit aus dem regellosen Gorden-dasein der Wildheit in ein Stadium, dessen Rieht die ersten Konturen sozialer Ordnung und Gesetzmäßigkeit erkennen läßt. Der Kommunismus, der den Grundzug der Gemeinschaft bildete, bedingte eine gewisse Gleichheit in der Arbeit, der Arbeitsfähigkeit und der Ausbildung hierfür. Alle Lebensgüter, deren man bedurfte, wurden von den Gliedern des engeren oder weiteren Familienkreises produziert. War die aus Elementen und

rohen Konglomeraten bestehende Bildung auch äußerst gering, so war sie doch allgemein und sozusagen gleichmäßig verteilt. Soweit von einer Erziehung die Rede sein durfte, war sie darauf gerichtet, Fertigkeiten beizubringen und Eigenschaften zu entwickeln, die der Kampf ums Dasein erheischte. Vorwiegend Hand und Sinne wurden geübt: bei Jagdvölkern zur Aufspürung des Wildes und zum Gebrauch der Waffen, bei Hirtenvölkern zur Wartung und Pflege der Tiere und Verarbeitung der Produkte, bei Fischervölkern zum Schwimmen und Rudern, zum Fischfang und Bootbau. Daneben ließ die Gemeinsamkeit des Lebens und Schaffens Solidaritätsgefühl, Stammestreue und Aufopferungsbereitschaft als sittliche Tugenden erwachsen. Immer übten die materiellen Gesichtspunkte, unter denen die Anfänge gesellschaftlicher Organisation Klärung und Gestalt gewannen, entscheidenden Einfluß auf Inhalt, Form und Umfang der sich entwickelnden Erziehungspraxis aus.

Mit der Sprengung der kommunistischen Gemeinde durch das Privateigentum und der Beseitigung der materiellen Gleichheit hörte auch die Erziehungsgemeinschaft und gleichmäßige Verteilung der Bildungselemente auf.

Die auf klassende Besitzunterschiede gegründete, durch die krasseste soziale Gegenfährlichkeit von Knechtschaft und Herrtentum gekennzeichnete Sklavenwirtschaft, bei der eine winzige, aus Kriegern und Priestern bestehende Minderheit eine große, aus Kaufleuten, Handwerkern, Bauern und Hirten zusammengesetzte Mehrheit zur Arbeit zwang und den Hauptertrag der Arbeit an sich riß, führte auch nach Maßgabe des Bildungsgrads eine strenge Scheidung der Gesellschaft durch. Der Sohn des Herrschenden, zur Herrschaft geboren, hatte Muße, Lehrer und Verlegenheit, um Bildung zu erwerben, sich mit Wissenschaften und Künsten vertraut zu machen, Politik zu treiben, Recht zu sprechen, die Staatsgeschäfte zu leiten, Standbilder und Bauwerke zu schaffen — wie alle Angehörigen seiner Klasse aus den Quellen einer mehr oder weniger hoch entwickelten Kultur zu schöpfen. Der Sohn des Dienenden dagegen, ewig zur Knechtschaft bestimmt,

trat in ein Leben voll Arbeitsqual und Niedrigkeit, voll leiblichen und geistigen Elends, denn nicht nur jeder Lebensgenuß, auch jede Erziehung und seelische Erhebung, jede innere Menschwerdung blieb ihm ver sagt. Wissen und Bildung waren Herrschaftsmittel; Endzweck aller Gelehrsamkeit, Erziehung und Kulturbetätigung war: Eigentum und Herrschaft den Händen der besitzenden Klasse zu erhalten. In den pädagogischen Theorien eines Aristoteles und Plato findet der tiefe Gegensatz dieser zwei Welten seine Spiegelung.

Die Fronwirtschaft des frühen Mittelalters wies ähnliche Verhältnisse auf, denn in der Hölle der Leibeigenschaft und Hörigkeit lebte die alte Sklaverei fort. Der Grundherr war allmächtiger Gebieter; der hörige Bauer, unter das Joch endloser Arbeit gebeugt und in tausend Gebundenheiten verstrickt, konnte kein Persönlichkeitsgefühl entwickeln, nie zum Bewußtsein seiner selbst und zur freien Entfaltung seines Innenlebens gelangen. Wie der Sklavenhalter des Altertums hatte auch der Feudalherr kein Interesse an der Bildung und geistigen Erhebung des Volkes. Der dümmste Bauer war ihm der liebste. Doch auch der Hörige hatte kaum Bedürfnis nach Schulung und Wissen. Nicht nur, daß die Tradition seines Knechtschaftsloses, dessen Quelle er nicht zu ergründen vermochte und dessen Abschüttlung ihm als ein unfaßbarer Gedanke erschien, viel zu tief bei ihm eingewurzelt war — er empfing auch aus seiner Arbeit keine Anregungen und Nötigungen, die den Drang nach Bildung entfesselt hätten. Dazu kam, daß die Kirche jeden Versuch einer intellektuellen Aufrichtung und Befreiung unter dem Grabtuch schwärzester Muckerei und fanatischer Intoleranz erbarmungslos erstickte. So lebte der Bauer dumm und stumpf wie ein Tier dahin, ohne Schule, ohne Wissen, ohne Erziehung.

Mit dem Aufkommen der Warenproduktion, des Tauschhandels und der Stadtwirtschaft trat allmählich eine Wandlung ein. Die Bande der Hörigkeit lockerten sich; die Handwerker, indem sie zu Rohstoffen und Produktionsmitteln gelangten, schwingen sich zur wirtschaftlichen

Selbständigkeit empor und sahen sich dem Produktions- und Konsumtionsprozeß mit freier Selbstbestimmung gegenübergestellt; das Zusammenleben in den Städten führte zu regerem geistigen Verkehr und forderte ein gewisses Maß intellektueller Beweglichkeit und Beschlagenheit. Stadtlust machte frei, nicht bloß die Leiber, auch den Geist. Die Handwerker mußten wenigstens die Elemente der Wissenschaft haben und zu gebrauchen wissen. So entstanden die ersten Stadtschulen, 1253 in Lübeck, 1281 in Hamburg, später in Breslau, Schweidnitz, Brieg, Helmstedt, Eßlingen, Ulm usw., denen bald auch die Gründung von Volksschulen folgte. Von der Kirche bedrängt und bekämpft, als Klipp- und Winkelschulen verhöhnt und verlästert, in ihren Leistungen kaum den bescheidensten Anforderungen genügend, dienten sie doch dem geistigen Bedürfnis des kleinbürgerlichen Standes jener Zeit mit gutem Gewinn. Und der rückschauenden Geschichtschreibung sind sie ein beinahe klassischer Beweis dafür, daß die Fortschritte im Erziehungs- und Bildungsleben immer diktiert werden von dem unabwiesbaren Willen wirtschaftlicher Notwendigkeiten und Erfordernisse.

Die Reformation, deren „fördernder“ Einfluß auf die Entwicklung des Volksschulwesens im bürgerlichen Lager laut und vorbehaltlos gepriesen wird, lieferte einen weiteren Beweis für die Richtigkeit dieser Erkenntnis. Unter der Maske religiöser Streitfragen rangen neue Wirtschaftsmächte um gesellschaftliche Geltung und politische Anerkennung, bis schließlich der Kapitalismus mit den stampfenden Schritten eines siegesgewissen, unüberwindbaren Gewalthabers Einzug hielt und dem blutigen Wirrwarr der Jahrhunderte ein Ende machte. „Dadurch wurden die Ursachen, die zur Gründung der Volksschule geführt hatten, in den Hintergrund gedrängt. Die Rahmlegung der Volksschule, die im Mittelalter die Kirche vergeblich angestrebt hatte, wurde unter dem Drucke der wirtschaftlichen Entwicklung nach der Reformation spielend besorgt.“ Beladen mit den Wohltaten Lutherscher und Bugenhagenscher Schulfürsorge: dem Religions-

unterricht, der Katechismuspaukerei, der kirchlichen Abhängigkeit ging die Volksschule aus den Stürmen und Kämpfen der Reformation hervor, um fürderhin dem der kapitalistischen Ausbeutung überlieferten Proletariat ein armseliges, in Frömmerei und fader Wortdrescherei bis zur Ungenießbarkeit verstocktes und verdorrtes Geistesbrot darzureichen, während dem Nachwuchs der herrschenden Klasse alle Tempel und Tore der Wissenschaft weit und einladend geöffnet wurden.

Diese empörende Ungerechtigkeit im Ausmaß und in der Verteilung der Bildung ist im Laufe der Zeit nicht geschwunden, sondern hat sich vielmehr zu noch aufreizenderer Schärfe im Ausdruck herausgebildet. Ist sie doch nichts anderes als der Widerschein der unvereinbaren Gegensätze, die den sozialen Organismus in Klassen zerspalten und in feindliche Lager zerfleischen. Weder das Ideal allseitiger und harmonischer Menschenbildung, das Comenius ungehört und unverstanden seiner Zeit predigte, noch die weithallenden Rufe Rousseaus, zum natu-friedlichen Urstand der Natur zurückzukehren, weder die schwere Gedankenfracht philosophischer Formulierungen und Argumentationen, womit Kant die wissenschaftliche Pädagogik bereicherte, noch der himmelstürmende Enthusiasmus, der die bahnbrechende Schaffenskraft eines Pestalozzi beflügelte, haben den quälenden Zwiepsalt dieser Tatsachen und Gefühle aus der Welt zu schaffen vermocht. Solange das materielle Vorrecht des Besitzes in krupelloser Macht über alle Ansprüche und Rechtstitel der Besitzlosigkeit triumphiert, werden in dieser göttlichen Weltordnung Bildung und Erziehung auch weiterhin mit ihren Schätzen und Gaben — den Waren vergleichbar, die man im Verschleiß für gutes Geld erseht — die Waagschale der Reichen füllen, indes die Armut leer ausgeht.

* * *

Die herkömmliche Erziehung hat den Menschen immer nur als Individuum, als Einzelwesen erfaßt und in dieser Isolierung als Objekt des Erziehungswerkes behandelt.

Dies entspricht dem in der Welt des materiellen Besitzes geltenden Prinzip des Privateigentums, das in der Einzelwirtschaft und monogamen Familie seine anschaulichste soziale Manifestation findet. Das Christentum als theologische Rechtfertigung der individualistischen Besitz- und Lebensordnung betonte von Anfang an — nachdem das kommunistische Experiment seiner Frühperiode gescheitert war — mit großem Nachdruck die persönlichen Rechte und Pflichten des Individuums, machte die personifizierte Menschenliebe in der Gefühlswelt des Abendlandes heimisch und hob damit im gewollten Gegensatz zu dem politisch-gemeinschaftlich empfindenden Altertum den Individualismus auf den Schild. Später rangen sich in den Kämpfen der Reformation Individualismus und Persönlichkeitsgefühl nach Jahrhunderten schwerster Unterdrückung wieder zur wirtschaftlichen und öffentlich-rechtlichen Geltung empor. Der Vasall trennte sich vom Lehnsherrn, der Hörige vom Grundbesitzer, der Gewerbetreibende von der Zunft, der verarmte Bauer von der Scholle. Überall wuchsen Selbständigkeiten, und Luther schrieb von der Freiheit eines Christenmenschen. Der Individualismus feierte seine Auferstehung und wurde auf dem Rücken der in raschen Schritten vorwärtseilenden kapitalistischen Entwicklung siegreich weitergetragen. Je deutlicher sich im Wirtschaftsleben das individualistische Prinzip ausprägte, desto reiner fand es in der Literatur, Wissenschaft und Philosophie seine Kristallisierung. Die Aufklärung des achtzehnten Jahrhunderts bahnte ihm durch ihre glänzendsten Vertreter: Lessing, Winckelmann, Voltaire, Rousseau, Goethe und andere den Weg. Politisch erhielt es im manchesterlichen Liberalismus seine Formulierung und schärfste Zuspitzung. Die individualistische Erkenntnis: „Das Menschengeschlecht steht jetzt auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch die Ausbildung der Individuen höher emporheben kann“ ließ sich in s p ä d a g o g i s c h e am treffendsten mit den Worten Zillers übersetzen: „Der einzelne muß erst an und für sich Wert erlangt haben, ehe er in bezug auf die Gesellschaft betrachtet werden darf.“ So erschöpfte sich

das bürgerliche Erziehungsideal in dem Grundsatz: *Vollendung des Menschen im Menschen!*

Je mehr nun aber durch den kapitalistischen Entwicklungsprozeß die Wichtigkeit des Individuums „an und für sich“ erwiesen, zugleich aber auch seine Bedeutung als Glied der Arbeitsgemeinschaft wie der sozialen Gemeinde demonstriert wurde, je mehr der Kapitalismus im Verfolg seiner eigenen Entwicklungsbedingungen für das Auftreten sozialistischer Tendenzen erzeugte und durch die revolutionierenden Kräfte der Großindustrie den Klassenkampf organisierte, desto mehr verblaßte der philosophische und pädagogische Abklatsch des individualistisch-liberalen Menschheitsideals, und die soziale Pädagogik meldete sich mit neuen Forderungen und Zielen an.

Was ist der einzelne? so fragte man sich. Ein Nichts, ein leerer Begriff, eine gedankliche Konstruktion. Ratorp, der wissenschaftliche Formulierer der sozialpädagogischen Idee, bezeichnet ihn als „eine Abstraktion, gleich dem Atom des Physikers“ und verwirft auf das entschiedenste die pädagogische Robinsonade von dem auf sich selbst gestellten Individuum. „Es ist nun einmal ein ewiger Irrtum, daß man ein einzelner sei; in jedem Pulsschlag unseres individuellen Lebens pulsiert geistig wie physisch das Leben der Gesamtheit.“ Der Mensch ist Gemeinschaftswesen, „vergesellschafteter Mensch“, wie Marx sagen würde. Nur in der menschlichen Gemeinschaft gelangt er zum Bewußtsein seines Menschseins. Nur im gesellschaftlichen Zusammenfluß und Wechselverkehr reifen seine Kräfte, bildet sich sein Innenleben aus, gelangt er zu Wahrnehmungen und Vorstellungen vom Menschlichen. Darum muß die Erziehung von der Voraussetzung des Lebens in der Gemeinschaft ausgehen, die Konsequenzen dieser Voraussetzung auf Schritt und Tritt beobachten und den Menschen stets als soziales Wesen gelten lassen. Es darf sich „nicht bloß um das Verhältnis des einzelnen zum anderen einzelnen handeln, sondern auch um sein Verhältnis zur konstituierten

menschlichen Gemeinschaft in ihren mancherlei Formen von der Familie bis zur Gemeinde und dem Staat und schließlich zur Menschheit“. Statt wie bisher isolierte Individuen für das freie Spiel der Kräfte zu erziehen, gilt es einen Menschentyp zu schaffen, der sich seiner Stellung innerhalb der menschlichen Gemeinschaft voll bewußt ist und den Anforderungen, die sich daraus ergeben, restlos genügt.

„Die Erkenntnis der sozialen Bedingtheit des einzelnen wird also die Grundlage jeglicher Bildung und Erziehung, weil erst durch sie das Individuum seine innere Freiheit, das Verständnis seines eigenen Lebens und Strebens findet. So wird auch der soziale Organismus eine wahrhaft menschliche Gemeinschaft erst durch die Bildung, die dem einzelnen den sozialen Naturgrund seines Lebens, seine soziale Bedingtheit und Abhängigkeit geistig vermittelt. Die Grundlage der Menschenbildung ist der Sozialismus: die Anerkennung des Lebenszusammenhanges zwischen Mensch und Gesellschaft.“ (Kalthoff.)

Es ist kein Zufall, daß das Auftauchen der Sozialpädagogik als einer Forderung der Erziehungspraxis wie der Erziehungswissenschaft in eine Zeit fällt, die mehr als je erfüllt ist von dem weltgeschichtlichen Ringen zwischen Einzelinteresse und Massenwille, Kapitalbesitz und Lohnarbeit. Alle großen Denker und Pädagogen früherer Jahrhunderte — Plato, Comenius, Goethe, Pestalozzi, Owen, Marx — wurden durch ein starkes soziales Empfinden oder durch eine tiefe Einsicht in die Bedingungen und Zusammenhänge des Lebens zu sozialpädagogischen Forderungen oder Utopien geführt; nur daß die materiellen, in der Ökonomie und Sozialstruktur gelegenen Voraussetzungen noch nicht vorhanden waren oder aber nicht ausreichten, um die Wünsche und Träume in Wirklichkeit zu verwandeln. Aber wie der Sozialismus im Zeitalter der Großindustrie, der Maschinenteknik, der Entfaltung ungeahnter kapitalistischer Kräfte die schillernde Hülle der Utopie aufgab, um in klarer wissenschaftlicher Formulierung die ehernen Forderungen der historischen Entwicklung an die künftigen Jahrzehnte und

Jahrhunderte zu richten, so konnte auch jetzt die Sozialpädagogik aus den nebelhaften Regionen utopischer und dichterischer Komposition sich niedersenken und in der greifbaren Realität einer ernsthaften Theorie Einlaß begehrend an die Tore der Schulen pochen.

Stellt die individualistische Pädagogik das Paradigma und die Formel dar, wonach die bürgerliche Klasse ihre Menschen formt, so wird mit der Ablösung des wirtschaftlichen und geistigen Individualismus durch den Sozialismus die soziale Pädagogik das Amt der Menschenerziehung übernehmen und die Erziehungsprodukte schaffen, deren das Zeitalter des Sozialismus bedarf.

* * *

Da die Erziehung sich vorwiegend an den inneren Menschen wendet, muß der Erzieher mit dem menschlichen Seelenleben, den Gehirnfunktionen, der Technik und den Gesetzen geistiger Arbeit vertraut sein. Die einschlägigen Kenntnisse und Erfahrungen vermittelt ihm die Psychologie als die Wissenschaft von den Erscheinungen, die man nach allgemeiner, wenn auch veralteter Auffassung auf die Seele als Urheberin zurückführt. Die Psychologie bildet die theoretische Grundlage der Methodik, jenes Zweiges der theoretischen Pädagogik, der von den Mitteln der Erziehung handelt. Als angewandte Psychologie vermittelt sie Aufschlüsse und Informationen über die geistige Kapazität, die individuelle Veranlagung, den psychischen Habitus, den Vorstellungs- und Auffassungstypus, die Aufmerksamkeit usw. des Schülers, je nach Lebensaltern, Tages- oder Jahreszeiten, Stoffgebieten und methodischen Voraussetzungen. Sie weist die Mittel auf, das gesteckte Ziel unter Anpassung an die Veranlagung und Berücksichtigung des Fassungsvermögens zu erreichen; sie lehrt, wann das mehr gedächtnismäßige Lernen und wann das mehr verstandesmäßige Verarbeiten der Lehrstoffe zu bevorzugen ist; sie bemißt die Mengen des zu bewältigenden Materials nach Gabungsgraden und Altersstufen; sie untersucht die Intensität der geistigen Spannkraft und die Bahn der Arbeitskurven, die Energieschwankungen und den Eintritt der

Ermüdung, die Kraft des Gedächtnisses und die Entfaltung der Denk- und Phantasietätigkeit, die Skala des Gefühlslebens und die Probleme der Willensbildung. Das Arbeitsgebiet der Psychologie ist ungeheuer groß; eine unübersehbare Fülle von Aufgaben harret der Lösung. Dabei ist die Psychologie in der für pädagogische Zwecke brauchbaren Form eine noch recht junge Wissenschaft; kaum ein paar Jahrzehnte alt, bedarf sie als Kinderpsychologie dringend einer befriedigenden Darstellung und wissenschaftlich erschöpfenden Grundlegung.

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung der Psychologie bildete die auf religiöse Vorstellungen zurückgehende metaphysische Auffassung, daß die mannigfachen Erscheinungen und Äußerungen des menschlichen Innenlebens zu betrachten seien als Betätigungsakte vorhandener seelischer Grundkräfte oder besser als Folgewirkungen gewisser Regungen eines psychischen Seelenvermögens. Diese spekulative Psychologie war für die Erforschung der kindlichen Psyche unfruchtbar, weil ihr die systematische Beobachtung und der Schatz einwandfrei ermittelter Tatsachen fehlte. Weder als Vermögenspsychologie, wie sie bei Wolf, noch als Assoziationspsychologie, wie sie bei Hume und Hartley erscheint, noch auch als Psychologie des Vorstellungsmechanismus bei Herbart hat sie eine eigentliche Kinderseelenkunde zu entwickeln vermocht. Dies ist erst geschehen, seitdem sich das Erfahrungsprinzip Geltung verschafft hat. Die empirische Psychologie entwickelte sich und trat mit den Naturwissenschaften, der Anatomie, Physiologie und Biologie in immer engere und innigere Verbindung, bis schließlich Wundt — unter Benützung der von Fechner, Locke, Weber, Helmholtz und anderen geleisteten Vorarbeiten — die physiologische Psychologie schuf. Sie baut sich auf der Erkenntnis auf, daß das Geistige, Psychische in irgendeiner Hinsicht als Parallelerseignung gewisser physiologischer Vorgänge aufzufassen sei und daß zwischen beiden Gebieten wechselseitige Beziehungen bestehen. Von hier aus war es nur ein kleiner Schritt, daß auch die physiologische Entwicklungslehre auf die Psychologie Einfluß gewann. Es bildete sich die genetische

Psychologie heraus, die sich eng an die Völkerpsychologie anlehnt und im Grunde nichts anderes darstellt als die Übertragung des bekannten biogenetischen Grundgesetzes Hückels (daß die Entwicklung des Individuums in allen Phasen eine Wiederholung der historischen Entwicklung des Stammes ist) aus dem Physiologischen ins Psychologische, eine Übertragung, die selbstverständlich nicht als ein roher und mechanischer Vorgang aufgefaßt werden darf. Einen der geistvollsten Beiträge zur Entwicklung der genetischen Psychologie hat Darwin geliefert in seiner Schrift: Über den Ausdruck der Gemütsbewegungen bei Menschen und Tieren. Abgesehen von einigen strittigen Punkten steht die Wissenschaft noch heute auf dem Standpunkt der Analogie zwischen physischer und psychischer Entwicklung des Einzelwesens und der Rasse. Lazarus, Steinthal, Wundt und andere haben besonders die Entwicklung der Sprache benutzt, um über die geistigen Fortschritte des Menschengeschlechtes Aufschluß zu erhalten. In jüngster Zeit haben Kinderzeichnungen als Vergleichsmaterial zu prähistorischen Funden und künstlerischen Versuchen niedrigstehender Völkerschaften demselben Zwecke gedient. Schließlich ist als Ergebnis naturwissenschaftlichen, besonders biologischen Denkens und Forschens die experimentelle Psychologie entstanden, die Rah, einer der rührigsten ihrer Vertreter, dahin erläutert, daß sie „die Fragen des Unterrichts und der Erziehung nach Maßgabe der Gesetze und Normen der biologischen und soziologischen Wissenschaften mittels Experiment, Statistik und systematischer Beobachtung zu lösen sucht“.

In Deutschland verdienen als erste praktische Kinderpsychologen der Marburger Professor Liedemann („Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeit bei Kindern“, 1787), der Schulmann Völsch („Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes“, 1851) und der Rudolstädter Arzt B. Sigismund („Kind und Welt“, 1856) genannt zu werden. Sie stellten an ihren Kindern psychologische Beobachtungen an, die manche hübschen und wertvollen Einzelzüge ergaben, aber weder auf wissenschaftliche Tiefe noch lückenlose Darstellung Anspruch

erheben konnten. Es bedurfte der Arbeiten Rußmanns, um schließlich 1881 Preyers grundlegendes Werk „Die Seele des Kindes“ als erste systematische Bearbeitung der durch planmäßige Experimente gewonnenen psychologischen Tatsachen der Kinderseelenkunde reifen zu lassen. Das Werk gewann vorbildliche Bedeutung für alle weiteren Arbeiten auf dem Gebiet. In Jena, wo Preyer wirkte, entstand auch der „Verein für Kinderforschung“, der sich die psychische Erforschung des Kindes angelegen sein läßt und in seinem Organ „Zeitschrift für Kinderforschung“ einen literarischen Sammelpunkt von wissenschaftlicher Bedeutung besitzt. Die geistigen Führer der Bewegung sind Trüper, Koch und Ufer, die sich — neben Strümpell und Spitzner — besonders um die psychische Erforschung krankhaft veranlagter Kinder verdient gemacht haben. Als die bedeutendsten Kinderpsychologen deutscher Zunge der Gegenwart darf das Ehepaar Alara und William Stern in Breslau angesprochen werden. Daneben genießen Meumann, Ument, Brahn, Rah und andere verdienten Ruf.

Auch im Ausland sind rührige Kräfte am Werke, um den Gesichtskreis der Kinderpsychologie im Interesse des Erziehungswerkes zu erweitern. Besonders in Amerika, wo man der Pädagogik überhaupt großes Interesse entgegenbringt. Stanley Hall, Marc Baldwin und Harlow Russell stehen an der Spitze. In Frankreich haben sich Bernard Perez und Gabriel Compayré, in England James Sully, in Italien Lombroso, Ottolenghi und der Staatsanwalt Ferriani einen Namen als Kinderforscher gemacht.

* * *

Das Kind, mit dem es die ältere Pädagogik zu tun hatte, war ein psychisches und soziales Abstraktum. Es bestand nur in den Vorstellungen und Konstruktionen der Theorie, nicht aber in der Wirklichkeit. Die Fixierung seines Wesens ließ die individuelle Verschiedenheit der Anlage und des Entwicklungstempos ebenso unberücksichtigt wie die Ungleichheit der sozialen Bedingtheit und den Einfluß des Milieus. Alle Voraussetzungen und Begleit-

umstände seiner Existenz waren einwandfrei, normal, wohlgeordnet und entsprachen in jeder Hinsicht den billigerweise zu stellenden Anforderungen. Das Kind war normal gesund, normal begabt, normal entwicklungsfähig, hatte in bezug auf Pflege, Nahrung, Reinlichkeit, Wohnung, Kleidung und Umgang normale Verhältnisse. Es war das Normalkind.

Damit hatte man eine glatte, solide und sympathische Erziehungsbasis gewonnen, nur schade, daß die Erziehungspraxis mit diesem schemenhaften Idealbild nichts Rechtes anzufangen wußte. Wo kommt denn ein Normalkind vor? So redlich die Arbeit des Erziehers war, so vortrefflich sich die Mittel der Erziehung erwiesen — der Erfolg war nur selten befriedigend, meist fragwürdig, oft genug eine völlige Enttäuschung. Die Schuld an diesem Fiasko wurde dann dem Kinde zugeschoben, das den Eigensinn, die Böswilligkeit oder sträfliche Leichtfertigkeit besaß, sich von dem Wohlwollen, der Weisheit und Erfahrung der Älteren nicht nach dem Normalschema erziehen zu lassen.

Gedankenlose und bequeme Erzieher leiden zum Schmerz und Nachteil der Kinder an dieser Verkennung der Fehlerquelle noch heute. Die wissenschaftliche Forschung indes hat auch hier aufhellend gewirkt und in der Praxis eine Milderung und Milde rung wenigstens der ärgsten Mißgriffe veranlaßt. So werden die Schwachbegabten ausgesondert und in besonderen Schulen oder Förderklassen unterrichtet, die mit Sprechfehlern Behafteten zu besonderen Kursen zusammengezogen, die Hungrigen gespeist, die Blutarmen und Pflegebedürftigen in die Ferienkolonien geschickt; zur Unterstützung der Gaupflege wird in Schulbädern gebadet, zur Kräftigung der Lungen geatmet und geturnt; Spielnachmittage, Werkstättenunterricht und Kinderhorte leiten zu erzieherischer Beschäftigung an und dienen der Bewahrung. All diese Veranstellungen und Bemühungen, so mangelhaft und dürftig entwickelt sie noch sein mögen, sind diktiert von dem Streben, das Normalkind, das der pädagogischen Theorie vorschwebt, schaffen zu helfen.

Es ist wenig Aussicht, dieses Ziel zu erreichen. Gewiß läßt sich auf einer durch Anlage und Vererbung gegebenen Erziehungsbasis durch zweckmäßige Anwendung pädagogischer und sozialer Mittel eine erfolgreiche Wirkung zum Guten herbeiführen, aber die unendliche Verschiedenartigkeit sowohl im Niveau dieser Basis wie im Ausmaß der erzielten Resultate muß es als Utopie erscheinen lassen, von einem harmonischen Zusammentreffung aller Bedingungen und Umstände in der Verkörperung des pädagogischen Normalkindes zu träumen.

Hierbei ist noch ganz unbeachtet geblieben, daß man in Hinsicht der psychischen Veranlagung und Beschaffenheit der Kinder zwei scharf voneinander unterscheidene Konstitutionen unterscheidet: den sensorischen und motorischen Typus. Bei ersterem gibt das Gefühlsvermögen, die Empfindungsfähigkeit den Ausschlag. Das sensorische Kind ist ruhig, passiv bis zur Trägheit, versonnen und grüblerisch, artig und oft in sich gefehrt; es fragt wenig, lernt aber viel aus den Antworten; mit seinen Entschließungen hält es zurück, da es immer noch zaudert, überlegt und erwägt; in der Schule lernt es gut, ist aufmerksam und strebsam, alle Muster-schüler sind sensorische Naturen. Im späteren Leben entwickelt es sich zum willigen Beamten und dienstbaren Geist, der wenig eigene Meinung, wenig Selbständigkeit des Willens und Kraft zur Tat hat, aber seine Pflicht treu erfüllt und auf korrekte Führung hält. Lehrer, Bureau-beamte, Forscher, Gelehrte, Geheimräte gehören hierher. Unter dem motorischen Typus hingegen versteht man den, der von dem Drange nach Bewegung, dem Bedürfnis nach Tätigkeit beherrscht wird. Er umschließt die sogenannten aktiven Naturen. Das motorische Kind ist immer unruhig und beweglich; die Finger haben stets Beschäftigung, beim Stillstehen — seiner größten Qual — baumeln die Beine unermüdlich, beim Stehen tritt es von einem Fuß auf den andern, hüpf, stampft den Boden, ist der bekannte „Bappelphilipp“. Im Fragen unermüdlich, scheint es aus den Antworten wenig zu lernen. Seine Handlungen sind

schnell entschlossen, impulsiv; es ist selbstbewußt, laut, weiß immer Rat, entschließt sich im kritischen Augenblick, ist jederzeit zu allen möglichen Streichen aufgelegt. Wird es beleidigt, gibt es keine Tränen, kein gekränktes Gesicht, auch kein Parlamentieren, wohl aber kräftige Backpfeifen. Das motorische Kind wird später im Leben der Mann der Tat. Der Unternehmer, der Selfmademan, der Spekulant, der Organisator, der Baumeister, Künstler, Weltumsegler — sie gehören zu dieser Kategorie. Überflüssig, zu sagen, daß der eine wie der andere Typ nur selten rein in die Erscheinung treten, gleichwohl neigt der eine mehr dem sensorischen, der andere mehr dem motorischen Naturell zu, der eine stärker, der andere schwächer.

Diese Verschiedenheit ist für die Erziehung von großer Bedeutung. Selbst der Laie begreift, daß jedes Kind nach seinem Wesen behandelt sein will; jeder Typus erfordert eine andere Methode und eine andere Materie. Dem sensorischen Kinde behagt die Vernschule; Bücher sind sein liebster Umgang. In aller Stille erwirbt es Kenntnisse, sein Gedächtnis behält leicht Namen, Zahlen, Formeln, Tatsachen. Der Belehrung durch Worte immer zugänglich, macht es sich aus wenigen Erfahrungen eine Lehre, zieht es aus kleinen Erlebnissen seine Schlüsse. In der Welt der Begriffe, der Abstrakta, der Theorien ist es bald heimisch. Dagegen ist sein Spieltrieb wenig entwickelt; es hat wenig Neigung zu praktischer Betätigung; Konstruieren, Bauen, schöpferisches Produzieren ist nicht seine starke Seite. Dem motorischen Kinde dagegen ist die Schule ein Greuel, das Bauen eine überflüssige Quälerei. Es hat eine starke Abneigung gegen Wortklearnerei und Gedächtnisdrillerei, dagegen sagen ihm Realien zu. Es begreift nur, was es gesehen und erlebt hat, möchte deshalb alles befühlen, auseinandernehmen und wieder zusammensetzen. Ein Spaziergang, eine Ferienwoche auf dem Lande vermitteln ihm mehr Eindrücke und bringen seinen Geist weiter vorwärts als ein Duzend Bücher. Von dem motorischen Kinde kann der Vater nie verstehen, warum der Lehrer mit ihm unzufrieden ist; zu Hause, in der Werkstätte, im Garten ist es das anstel-

ligste, rührigste, geschickteste Kind. Ja, es zeigt erfinderische Talente, formt, baut oder läßt den werdenden Künstler verraten.

Unsere Erziehung im Hause wird im allgemeinen mehr dem motorischen Typus gerecht, dagegen ist die Schul-erziehung fast ganz auf den sensorischen Typus zugeschnitten. Daraus ergeben sich zahllose Unstimmigkeiten und Leiden, Mißbelligkeiten und Konflikte. Wenn das Leben der Gegenwart von einer fast allgemeinen Unzufriedenheit mit der Schule erfüllt ist, hat dies nicht zum letzten hierin seinen Grund, wie sich andererseits auch der Ruf nach Erlebensunterricht, Tatschule und Erziehung durch Arbeit mit aus diesen Zusammenhängen und psychischen Untergründen erklärt.

* * *

Möchte die psychologische Forschung Klarheit darüber gewonnen haben, daß das Normalkind eine ideelle Konstruktion ist und daß die Natur Maß und Art der Geistesgaben ungleich verteilt, so galt ihr doch als Objekt ihrer Bemühungen immer nur das Kind der bürgerlichen Gesellschaft. Das Kind, dessen soziale Existenz herauswächst aus einem ganz bestimmten Komplex von Tatbeständen, Beziehungen, Grundsätzen und Lebensauffassungen, die wir unter den Gesamtbegriff der bürgerlichen Ordnung zusammenzufassen gewöhnt sind.

Daß neben der bürgerlichen Klasse noch die proletarische mit völlig veränderten Existenz- und Entwicklungsverhältnissen sich herausgebildet hatte und daß dieses neue Milieu für den Werdegang der proletarischen Jugend andere Voraussetzungen darboten, andere Richtlinien erstehen lassen, andere Triebkräfte in Bewegung setzen müsse, kam der Forschung so bald nicht zum Bewußtsein. Wie man besser mit der Lebensweise der Vantuneger oder gar der tierischen Tiefseebewohner vertraut war als mit den Daseinsverhältnissen des Proletariats, so hielt man es nicht für nötig, sich um die Existenz- und Entwicklungsbedingungen des proletarischen Nachwuchses zu kümmern und durch

deren Erforschung und Würdigung das vorhandene Maß psychologischer Erkenntnis und pädagogischer Einsicht zu erweitern.

Je kräftiger nun aber der Sauerteig der sozialistischen Bewegung die gärende Massigkeit der bürgerlichen Welt durchdringt, je selbstbewußter und bestimmter das moderne Proletariat mit neuen Ideen und Zielpunkten in den Kreis des Kulturlebens tritt, desto gebieterischer fordern die sozialen Verhältnisse, unter denen sich das Leben des Proletariats und besonders des proletarischen Kindes vollzieht, im Erziehungswerk Nachachtung und Berücksichtigung. Wenn das proletarische Kind schon Glied einer anderen Klasse, Produkt eines anderen Milieus, Träger eines anderen Schicksals ist — gut, so gibt ihm eine Wachstumsmöglichkeit, die seiner Herkunft, einer Erziehung, die seiner Bestimmung entspricht. Mehr Liebe, weil es verlassener, mehr Fürsorge, weil es ärmer, mehr Wissen, weil es hilfloser, und mehr Sonne, weil sein Lebensweg dunkler und freudloser ist.

Das Elend des proletarischen Kindes beginnt meist schon im Mutterleibe. Es hungert, weil die Mutter darbt; es verkrüppelt, weil die Mutter schwer arbeiten muß; es leidet an Körper und Geist Schaden, weil die Mutter in Gifthütten und gesundheitschädlichen Industrien ihr karges Brot verdient. Es kommt schwächer und lebensuntüchtiger zur Welt — die Summe all der inneren und äußeren Lebensnöte, die der Kapitalismus den Eltern auferlegt, ist sein Erbe. Der nährnde Quell der Mutterbrust fließt ihm nicht; mit Surrogaten wird das schwache Leben aufgepäppelt; in Kellern und Dachstuben hält der Tod als graufiger Kinderwärter reiche Ernte. Entrinnt es den tausend Gefahren des Säuglingsalters, wird bald der Hof und die Straße seine Welt. Während Vater und Mutter in der Fabrik fronden, ist der Haushalt verödet, der Ofen kalt, der Brotschrank verschlossen. Nirgends Liebe und Herzenswärme, kein Hauch von Barmherzigkeit, kein Wort des Verständnisses und der herzlichen Anteilnahme an dem, was Hirn und Seele bewegt. Auf

dem Lande und in Kleinstädten gibt es keine Mietkassernen und keinen Malfstrom der Straße, der Kinder verschlingt; doch nicht minder groß ist auch da die Trostlosigkeit des Lebens der Kleinen. Auch sie finden kein wohlige Heim, keine traute Häuslichkeit, keine sorgende und behütende Mutterhand. Denn das Los der Eltern ist die Lohnarbeit. Kommt die Mutter nach des langen Tages Last und Qual nach Hause, abgemattet und zerfchlagen, um den verwahrlosten Haushalt zu ordnen, zu kochen, zu scheuern, zu waschen, dann müßte sie Engelsliebe und Heroenkraft in ihrem Gemüt verbinden, um auch noch mit freudiger Güte und Liebe die Kleinen und Kleinsten zu umfassen und zu erzieherischem Wirken disponiert zu sein.

Da im Hause der Armut Schmalhans Küchenmeister ist, auch Licht und Sonne und Luft nicht immer reichlich Zutritt haben, bleibt die körperliche Entwicklung der Proletarierjugend zurück. Sie ist kleiner, schwächer, engbrüstiger, als die Norm verlangt; hinter den günstiger gestellten Bürgerkindern steht sie ein bis zwei Jahreswachstume zurück. Und den widerstandsschwachen Körper überfällt ein Heer von Krankheiten: Skrofulose, Rhachitis, Luberfulose, Zahnfäule, Ohren- und Nasenleiden, Herzfehler, Darmerkrankungen, nervöse Störungen. Die Listen der Schulärzte entrollen furchtbare Bilder; die Opfer an Gesundheit und Lebenskraft, die in Arbeitervierteln allein von Kindern gebracht werden, sind ein Kapitel voll erschütternder Tragik.

Was die zermalmende Wucht des physischen Elendes nicht dahinrafft, wird den Mühlen der Ausbeutung überliefert, die es langsam zermürben und zerreiben. Das Kapital mit seinem Heißhunger nach billiger Kinderarbeitskraft zieht die jungen Lohnarbeiter hinein in die Werkstätten und Fabriken, Schnitzstuben und Spulmühlen, an den Klöppelsack, die Drehbank, den Farbentopf, den Stanzhammer, die Löpferhebe; andere plagen sich auf Mühlendämmen und Viehtriften, tragen Zeitungen und Badmägen aus, besorgen Botengänge, Aufwartungen, sind Anechte oder Mägde. Abgründe unfähiger Barbarei gähnen auf,

über die der empfindende Mensch nur mit Schauern seine Blicke schweifen lassen kann.

Über die Arbeitsqual führen die Wege zum Laster. Das Kind der Gasse und der mutterlosen Jugend, gepeinigt von Entbehrungen und einer zügellosen Freiheit überliefert, der jugendliche Lohnsklave, den die Pflichten des Erwachsenen rufen, ohne ihm dessen Rechte und Genüsse zu gewähren — sie müßten einen schier übermenschlichen Fonds sittlicher Kraft und Reife in ihrem kleinen Herzen tragen, wollten sie all den Versuchungen widerstehen, den Gelegenheiten trogen, den Gefahren enttrinnen können, die die Welle der unbewachten Tage schmutzig und doch lockend oft an sie heranspült. Wer von uns, in jene Verhältnisse versetzt, könnte von sich sagen, daß er in gleichen Situationen nicht zum Dieb, zum Betrüger, zum Lasterhaften werden würde? So nimmt das Schicksal seinen Lauf, und bald öffnen sich die Tore des Gefängnisses, der Besserungsanstalt, der Zwangserziehung. Im Strudel der Schande, des sittlichen Verderbens gehen ungezählte Menschenwesen elend zugrunde, die zu etwas Besserem geboren waren und die der Menschheit genützt haben würden, wäre nicht an ihnen die Gesellschaft zu Verderbern und Mördern geworden. „Ich bin auf Golgatha gewesen,“ so möchte man mit dem Aufschrei Wests in Bellamys Rückblick seinem gequälten Herzen Luft machen, „und habe die Menschheit am Kreuze gesehen! Weiß denn keiner von euch, auf welche Szenen die Sonne und die Sterne herablicken? Wißt ihr nicht, daß dicht vor euren Türen eine große Menge Männer, Weiber und Kinder, Fleisch von eurem Fleisch, Blut von eurem Blut, ein Leben lebt, das von der Wiege bis zur Bahre ein einziger Todeskampf ist? Forcht, ihre Wohnungen sind so nahe, daß, wenn ihr euer Rachen etwas dämpft, ihr die schmerzlichen Stimmen hören könnt: das jämmerliche Geschrei der Kleinen, die mit der Muttermilch Armut einsaugen, die heiseren Flüche der Männer, die, im Elend versunken, halb zum Tier geworden sind, das Gejammer der Weiber, die ihren Leib um Brot verkaufen! Womit habt ihr eure Ohren verstopft, daß ihr diese kla-

genden Lüne nicht hört? Ich wenigstens kann nichts anderes mehr hören.“

Wie die Gesetzgebung, die Sozialpolitik das Interesse der breiten Öffentlichkeit ihr Ohr nicht länger vor dem Schrei aus den Tiefen des Menschendaseins haben verschließen können, so wird auch in der *E r z i e h u n g* das Verlangen der mißachteten und mißhandelten proletarischen Jugend, den besonderen Bedingungen und Tatbeständen ihres sozialen Seins die Beachtung und verdiente Würdigung nicht länger zu versagen, künftig nicht mehr ungehört verhallen dürfen. Schon treiben die Niederungen des Glends Schöplinge voll Kraftgefühl und ungeahnter Frische; schon tritt die proletarische Jugend im Glanze der Morgensonne als ein Heer von Kämpfern auf den Plan der Geschichte. Ein neues Geschlecht pocht an die morschen Tore der Zukunft — *P ä d a g o g e n h e r a u s !* daß ihr die Zeit nicht verpaßt. Das ist die Jugend, der die Zukunft gehört.

II.

Die Erziehung im Hause.

Vorgeburtliche Erziehung. — Die Familie und ihre erzieherische Mission. — Gewöhnung und Nachahmung. — Spiel und Arbeit. — Phantasie und Märchenwelt. — Sprache und Intellekt. — Gehorsam. — Strafe. — Geheime Miterzieher.

Da jedes neue Menschenwesen in seinen Grundanlagen durch die körperliche und geistige Verfassung der Eltern bedingt ist, muß dieser die höchste Bedeutung für das künftige Lebensschicksal des Kindes beigemessen werden. Es kann dem Kinde nicht gleichgültig sein, ob seine Eltern und Erzeuger gesund oder krank, erzogen oder verwahrloht, ideal gesinnt und gebildet oder roh, rückständig und verdorben waren. „Wie der Wert einer Pflanze von der Art des Samenkorns, aus dem sie entstanden, sowie von der Beschaffenheit und Pflege des Bodens, in den das Samenkorn gepflanzt ist, abhängt, so wird auch das Gedeihen des menschlichen Sprößlings durch die körperliche und seelische Verfassung, in der sich Vater und Mutter zur Zeit der Zeugung befanden, sowie durch den körperlichen Zustand der Mutter zur Zeit der Schwangerschaft bedingt. In den elterlichen Keimen sind alle guten und schlechten Eigenschaften des Vaters und der Mutter enthalten. Wenn das Samenkorn nichts taugt, so taugt auch die Pflanze nichts, die sich aus ihm entwickelt. Wenn der Keim, aus dem der Mensch entsteht, nicht die besten Eigenschaften besitzt, wird auch das Produkt ein minderwertiges sein. Im Reime schlummert das Geschick des Menschen, wie das des Tieres und der Pflanze.“ Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen, stellt sich in praktischer Anwendung so dar, daß das Kind von seinen Eltern alle körperlichen und geistigen Voraussetzungen verlangen darf, die ihm eine gesunde, regelrechte Entwicklung gewährleisten. Dieses Recht kann eine nachdrückliche Betonung um so mehr vertragen, als von der großen Zahl der täglich zum Leben erwachenden Kinder nur ein kleiner Teil mit Absicht und Vorbedacht, ein noch

kleinerer Teil mit dem Bewußtsein der in der Elternschaft gelegenen Verantwortung in die Welt gesetzt wird. Zu jedem Berufe verlangt man eine Vorbildung, — dem schwierigsten und verantwortungsvollsten, neue Menschen zu bilden und zu Kulturträgern zu erziehen, gehen die meisten Menschen in völliger Gleichgültigkeit und Unkenntnis entgegen. Wilhelm Buschs humorvoller Vers: „Vater werden ist nicht schwer, Vater sein doch desto mehr“ enthält eine tiefe Wahrheit: Ehe, Elternschaft, Vaterpflicht, Mutterpflicht setzen ein ernstes Pflicht- und Verantwortlichkeitsgefühl, eine gründliche Vorbereitung, ja geradezu eine leibliche und seelische Erziehung voraus. „Wenn die Eltern erzogen wären,“ sagt Goethe, „man könnt' erzogene Kinder gebären.“

Die Darwinsche Zuchtwahltheorie zeigte der Wissenschaft den Weg und die Gesetze für die Höherzüchtung der Rassen; die Darwinsche Ethik lehrte uns die „Pflichten gegen die Ungeborenen“. Die simple Praxis des Tierhalters, der zur Nachzucht nicht kranke und minderwertige, sondern die vollwertigsten, kräftigsten, stattlichsten Tiere verwendet, muß dem Menschen, der sich bewußt ist, im Kinde nur die Wiederholung der Vergangenheit zu erblicken, zum ungeschriebenen, aber ehernen sittlichen Gesetz werden. Leidet er an schweren Herz-, Lungen-, Nieren- oder Nervenleiden, an Tuberkulose oder Syphilis und läßt ihn der Rat eines gewissenhaften Arztes darüber nicht im Zweifel, daß er in Kindern sein Leiden oder dessen Folgewirkungen fortpflanzen und verewigen würde, so begeht er ein schweres Unrecht, ja geradezu ein Verbrechen, wenn er trotzdem Kinder in die Welt setzt. Jede Liebeswunde wird leichter heilen als der quälende Selbstvorwurf, unglückliche Geschöpfe durch Gewissenlosigkeit und Mangel an Selbstbeherrschung zu einem elenden Dasein verurteilt zu haben. Das Heer der Schwach sinnigen und Idioten, Wahnsinnigen und Verbrecher, Krüppel und Kranken aller Art, das heute Anstalten, Spitäler und Gefängnisse bevölkert und von der Gesellschaft als lästiger, peinlicher und kostspieliger Ballast mitgeschleppt werden muß, würde viel kleiner und erträglicher sein, wären die

Menschen durch Aufklärung und Erziehung fähig gemacht worden, diese Versündigung an ihrem Nachwuchs und dem sozialen Interesse zu unterlassen.

Eine unheilvolle Rolle spielt in diesem schmerzlichen Widerspiel von Ursache und Wirkung besonders der Alkohol. Nach Behauptungen von Ärzten, namentlich Psychiatern, ist die Zahl der unglücklichen Menschen, die von Geburt an das Erbteil einer Vergiftung der Lebenssäfte durch Alkohol mit sich herumtragen müssen, unübersehbar. Im Rausch erzeugte Kinder — vielleicht in der Hochzeitnacht, die dem becherreichen Hochzeitstag folgte, oder sonst in einer schwülen Stunde, wo die durch Alkohol herabgeminderte Vernunft die Gewalt über den Willen verlor — müssen sie alle, selber schuldlos, für den Leichtsinn und die Gewissenlosigkeit ihrer Erzeuger mit einem verfehlten Leben büßen. Zwerghafter Wuchs, Lebensschwäche, Verfrüppelung, Nervosität, Epilepsie, Schwachsinn bis zur Idiotie und zum Irresein sind die furchtbaren Folgen. „Das Elend vieler, die einen Säuer zum Vater haben,“ sagt Dr. Möbius, „schreit zum Himmel. Das ist die schlimmste Folge des Alkoholismus, daß er die Frucht im Keime verdirbt und langsam, aber sicher die Rasse entarten läßt.“ Mehr als die Hälfte aller jugendlichen Verbrecher, zwei Drittel aller Schwachsinnigen und Idioten, ein Viertel aller Fürsorgezöglinge stammt von Trunksüchtigen ab. Professor Polmann verfolgte die Lebensläufe von 719 Nachkommen einer zu Anfang des neunzehnten Jahrhunderts verstorbenen Säuerin namens Furke und stellte fest, daß darunter 181 Prostituierte, 76 Verbrecher (davon 7 Mörder), 142 Bettler und Landstreicher usw. waren, die in 75 Jahren den Staat und die Gemeinden mehr als fünf Millionen Mark an Unterstützung, Entschädigungssummen, Amts- und Gefängniskosten usw. gekostet hatten. In ähnlicher Weise beobachtete Professor Förger die 310 Abkömmlinge einer schweizerischen Familie mit dem Resultat, daß er 87 Geistesranke und Schwachsinnige, 26 Kriminelle, und zwar schwere Verbrecher, 31 Alkoholisten und 31 Dirnen feststellen konnte. Durch Jahrzehnte und Jahrhunderte waren Väter und Mütter

zu Freblern am Menschengeschlecht und Marodeuren der Gesellschaft geworden.

Neben den Gesetzen natürlicher Vererbung ist es freilich auch die oft erbarmungslose Ungunst der sozialen Verhältnisse, die immer wieder Quellen und Brutherde generativer Gemmisie und Fäulnisse schafft. Da werden Laufende von Vätern im Dunst und Staub der Fabriken, Schächte und Werkstätten von der mörderischen Schwindsucht befallen, da tragen Abertausende von Müttern in ihrem Leibe, in ihren Utern die Keime gewerblicher Vergiftungen herum; da leiden Millionen unter der gesundheitswidrigen Wirkung unzureichender Wohnungen, übler Luft, schlechter Schlafstätten und vor allem mangelhafter Ernährung. Ins Elend hineingeboren, im Elend erwachsen, mit allen Schrecken und Leiden eines Elendsdaseins von Kindesbeinen an vertraut, werden sie sich ihrer traurigen Lage oft gar nicht mehr recht bewußt. Mangelnde Einsicht aber bedeutet mangelndes Verantwortlichkeitsgefühl: und so ist rasch ein Kind da, bald ein zweites, bald ein drittes. Der Kindersegen im Proletariat grenzt oft ans Unheimliche; die Produktivität wird mitunter zur Sinnlosigkeit, zur Monstrosität. Freilich, man begreift, man versteht, man entschuldigt, wenn man die Abnormität der sozialen Verhältnisse, die düsteren Mächte des oft graufigen Milieus kennt. Hat schließlich der Arme, weil er arm und um deswillen leicht ein Opfer von Degeneration und Seuchen ist, nicht auch ein Recht auf Liebesglück und Liebesgenuß? Soll er, wie er leiblich und geistig hungert, auch sein Herz und seine Seele hungern, dürsten und frieren lassen? Das Wort Nietzsche: „An euren Kindern sollt ihr gut machen, daß ihr eurer Väter Kinder seid!“ — soll er es so verstehen, daß er die Kinder ungebornen läßt? Er versteht es so, daß er ihnen eine bessere Weltordnung erkämpft.

* * *

Solange die Familie besteht, hat sie als Schoß und Hort der Erziehung unbestrittene Wertschätzung genossen.

Das heutige, auf die Eihe ge gründete Familienverhältnis ist nach Organisation wie Funktion so gestaltet, daß der Mann als Verdien er des Lebensunterhaltes, als Ernähr er der Familie und Herr im Hause gilt, während die Frau, seinem Willen untergeordnet, die auf Erhaltung, Versorgung und Bewahrung gerichteten Obliegenheiten des häuslichen Kreises erfüllt. Beide, in ihrer körperlichen Beschaffenheit wie in ihrer geistigen und sittlichen Eigenart boneinander verschieden, bilden doch eine Einheit, nicht bloß in bezug und im Interesse ihrer Wirtschaftsgemeinschaft, sondern vor allem als Faktoren des Zeugungswerkes. Sie gehören auch als Erzieh er des Kindes zusammen, denn die Erziehung ist — nach einem schönen Worte der Genossin Zetkin — eine zweite Schöpfung des Kindes. „Darum ist es notwendig, daß bei der Erziehung die geistige und sittliche Kraft, welche der Mann auf der einen Seite und das Weib auf der anderen Seite einzusetzen haben, sich in freier Entfaltung harmonisch zusammenfügen.“ Alle Pädagogen haben denn auch von alters her die Familie als Erziehungsgemeinschaft gewürdigt, als Grundquell geistiger und seelischer Menschwerdung gepriesen. Voll poetischen Schwunges entwirft Schiller in seiner „Glocke“ ein Idealbild der bürgerlichen Familie, und Pestalozzi hegt und pflegt die Mutterschule als den traulichen ersten Kulturborn der Geschlechter mit geradezu zärtlicher Hingabe und Bewunderung. Die Mutterschule — sie ist allen Pädagogen der natürliche und selbstverständliche Ausgangspunkt für all und jede Bildungsarbeit am Menschen, und es gibt nichts Braves, Nüchternes, Edles und Großes in der Welt, was sich in seinen Ursprüngen und Anfängen nicht auf diese Keimzelle, diese Elementarform des Erziehungswerkes zurückführen ließe.

Wie sehr man sich in bürgerlichen Kreisen bis in die jüngste Zeit der hohen sozialen, sittlichen und erzieherischen Bedeutung der Familie bewußt gewesen ist, lehrt nicht zum letzten die ernste und gewissenhafte Vorbereitung, die jede junge Familie dem kulturellen Beruf der Ehe vorangehen ließ. Bevor die Gründung des eigenen Haushaltes

erfolgen durfte, mußte der Bräutigam im Gesellenstand und auf Wanderschaft eine Schule derucht, Säuterung und inneren Festigung durchgemacht haben, während die Braut im Elternhaus oder in fremder Wirtschaft eingeführt wurde in die Überlicht und Beherrschung ihres künftigen Pflichtkreises. War schließlich der Ehebund geschlossen, so warteten im geordneten Haushalt und an bereitgestellter Wiege zwei liebende Menschen in frohem Glücksverlangen des kleinen Erdengastes.

Diese liebliche Idylle kommt heute fast nur noch in süßlichen Familienzeitschriften vor. Die Entwicklung ist mit rauher Hand darüber hingefahren und hat all den Schimmer und Glanz fortgewischt. Der Kapitalismus, lechzend nach billiger Arbeitskraft, hat die Frau aus dem engen und friedlichen Wirkungskreis des Hauses gerissen und fortgeführt in die Fron der Warenproduktion und Mehrwerterzeugung. Das Hauswesen liegt verödet, die Kinder entbehren der Mutter, die „geheiligten Bände der Familie“ sind gesprengt. Wie ein Zerstörer ist der Kapitalismus eingedrungen in den Frieden der häuslichen Ordnung; wie ein herzloser Barbar hat er den Kindern die zärtliche Mutter, die besorgte Pflegerin, die frohe Gespielin und die Erzieherin ihres Geistes und ihrer Seelen geraubt. Der Proletarier, dem die Entwicklung Besitz und Beruf, Werkstatte und Werkzeug nahm, der Selbständigkeit und Selbstbestimmungsrecht verlor, keine Heimat, keine Geshaftigkeit und keine Zukunft hat — er mußte jetzt auch den letzten Glücksrest früherer, schönerer Zeiten schwinden sehen: die Familie. Sein Verhältnis zu Weib und Kind hat nichts mehr gemein mit dem bürgerlichen Familienverhältnis; daß nunmehr ein Geschlecht heranwuchs, für das die Familiengemeinschaft so gut wie nicht mehr existiert, wird — mit Sombart zu sprechen — zur „ungeheuerlichen Tatsache“.

Der Zerfall der hergebrachten Familienform trägt aber doch das Tröstliche in sich, daß er nur ein Stadium ist, das zu neuen Formen überleitet. Die Befreiung des Pro-

Ietariats von der kapitalistischen Herrschaft wird notwendigerweise die Befreiung von der Arbeitsqual der kapitalistischen Ausbeutung sein. Damit wird sich die Arbeitspflicht auf ein Minimum reduzieren, unter dem sich alle Last in Lust verwandelt. Und Väter wie Mütter werden für einen großen Teil des Tages ihren Kindern wiedergegeben sein.

Diese Wiederherstellung der Mutter- (und Vater-)schule ist ein anderes Ziel, als es bürgerlichen Philanthropen vorschwebt, wenn sie zwecks Beseitigung der heutigen, tief beklagenswerten und verhängnisvollen Zustände das Verbot der Frauenarbeit und die Zurückführung der Frau in den familiären Pflichtkreis fordern. Das wäre die künstliche Wiederholung eines einmal überwundenen Zustandes, also ein Rückschritt, der keine Weiterbildung der Erziehungsarbeit über den derzeitigen Charakter als Individualpädagogik hinaus gestattete. Wir bedürfen aber der öffentlichen Erziehung, der sozialen Pädagogik, „damit in der Brust des Kindes von zartester Jugend an alle jene Gefühle entwickelt werden, welche Wurzeln der sozialen Tugenden sind, der die Gesellschaft bedarf“. Gleichzeitig können wir die persönliche Charakterbildung, die Erziehung starker und tatkräftiger Persönlichkeiten nicht entbehren, die nach den Erfahrungen der Psychologie am erfolgreichsten im Rahmen der individuellen Pädagogik der Familie und des Hauses gedeiht. Während also der Sozialpädagogik, die in der Öffentlichkeit wirkt, die Erziehung der Bürger und Glieder der Gemeinschaft zufällt, hat die Individualpädagogik in der Stille der Vater- und Mutterschule Persönlichkeiten und Eigenwesen zu formen und zu bilden. So werden Familie und Gemeinschaft, Individuum und Gesellschaft, Mensch und Bürger sich finden im harmonischen Zusammenhang persönlicher und sozialer Kultur.

Der Sozialismus wird die Familie nicht aufheben, wie Unberstand und Bosheit der Gegner behaupten; er wird sie vielmehr von dem Erdenrest wirtschaftlicher Interessen befreien und zum reinsten sittlichen Menschenbund läutern. Damit wird sie zum schönsten Gefäß idealster Per-

sönlichkeitskultur und zum wirksamsten Werkzeug „der Vererbung dessen, das nicht ohne Zutun übergeht“, der Erziehung.

* * *

Die Erziehung des Kindes zur Individualität für die Gesellschaft stellt der Familie hohe Aufgaben. Es gilt die Rechte der Persönlichkeit zu wahren und ihre Selbstbestimmung zu höchster Freiheit zu entwickeln und doch dabei alle Entschlieungen des Individuums unter die höheren Interessen und den stärkeren Zwang der Gesellschaft zu stellen. Äußerste Willensfreiheit einerseits und entschiedenste Unterordnung andererseits — heute zwei unvereinbare Gegensätze, sollen sie künftig zur Konsonanz des Willens, zu kraftvoll-harmonischen Akkorden des Handelns erhoben werden. Das ist nur möglich, wenn man beim Erziehungswerk schon im Kinde den werdenden Bürger respektiert, zwischen Willen und Einsicht, sittlichem Bewußtsein und intellektueller Erkenntnis lebendige Brücken des Verstehens baut. Was hat nun die Familie in dieser Hinsicht für die Erziehung des Kindes zu tun?

Alle Erziehung ist zunächst Gewöhnung und hat damit zu beginnen. Man versteht unter Gewöhnung die „auf öfterer Wiederholung beruhende Fähigkeit, gewisse Vorstellungsreihen rasch und sicher aufzufassen oder in sich wachzurufen und namentlich gewisse Willensakte wirksam und geschickt zu vollziehen“. Die Erziehung würde unmöglich sein, wenn ihr nicht die Gewöhnung des Kindes nach den beiden Seiten des Empfangens und Verarbeitens äußerer Eindrücke und der Regelung der eigenen Tätigkeit zu Hilfe käme. Natürlich darf die Erziehung bei der Gewöhnung nicht stehen bleiben oder diese gar zum Selbstzweck machen. Das zunehmende Lustgefühl, das durch die fortschreitende Reichtigkeit des gewohnten Handelns entwickelt wird, führt ohnehin im Kinde bald zu bestimmten Neigungen, aus denen sich mit der Zeit selbstständige Willensakte ergeben. Diese können sich, wenn sie in einseitiger Richtung vor sich gehen und in ihren Wiederholungen ein gewisser Mechanismus zutage tritt, zu

Gewohnheiten verdichten. Auf Gewohnheiten hat erst die gereifte Individualität Anspruch; die werdende Eigenart des Kindes darf noch nicht in ausgeprägten und festen äußeren Formen erstarren, wenn sie nicht ihre eigene Entwicklung hemmen und unreif abschließen soll. Insofern, aber auch nur insofern, hat Rousseau recht, wenn er sagt: „Keine Gewohnheit zu haben, muß des Kindes einzige Gewohnheit sein.“

Ohne Gewöhnung hingegen kommt die Erziehung nicht aus. Reinlichkeit, Regelmäßigkeit der Ernährung und des Schlafes, Pünktlichkeit und Ordnungssinn — alles das sind Dinge der Gewöhnung. Aber noch mehr. Die Genossin Zetkin hat in ihrem Referat über Sozialdemokratie und Volkserziehung auf dem Mannheimer Parteitag vortreffliche Fingerzeige dafür gegeben, welches Betätigungsfeld der Gewöhnung im erzieherischen Wirken proletarischer Eltern offensteht. „Wenn wir,“ so führte sie aus, „an das Werk der Erziehung des Willens und des Intellekts von unserer sozialistischen Auffassung aus herangehen, daß sie für die Gemeinschaft geschehen soll, so ist es die Pflicht der sozialistischen Eltern, ihre Kinder auf der Grundlage ihrer Weltanschauung allmählich in das sozialistische Fühlen und Denken einzuführen. Nicht in der groben Weise, daß die Eltern das Kind zwingen, tendenziöse politische sozialistische Formeln auswendig zu lernen und nachzuplappern. Das ist ganz verkehrt und genau so verderblich für Geist und Charakter des Kindes wie die Aufzwingung irgendwelcher religiöser oder bürgerlich politischer Formeln. Aber wenn wir auch diesen Unfug am Kinde zurückweisen, so ist damit keineswegs gesagt, daß wir nicht auf andere Weise auch schon das Kind in die Gefühle und Gedankenwelt der sozialistischen Weltanschauung einführen können. Das geschieht am besten dadurch, daß wir das Kind gewöhnen, allmählich in der Betrachtung der Natur und aller natürlichen Dinge jeden überfünftlichen, außerhalb der natürlichen Welt stehenden Einfluß auszumerzen und auszuschneiden. Daß wir es gewöhnen, in allen natürlichen Vorgängen und Erscheinungen natürliche Prozesse zu sehen, die sich nach bestimm-

ten, den Dingen selbst immanenten Gesetzen vollziehen. Von der Art und Weise, wie sich die Eltern allem natürlichen gegenüberstellen, hängt in hohem Maße die Stellungnahme ab, die das Kind von seiner zartesten Jugend an zu den Problemen des natürlichen Seins einnehmen wird. Besondere Pflicht der Eltern ist es, nie ohne Not natürliches Sein zu töten, zu vernichten, zu zerstören; daß sie nie ohne Not in der Zerstörung oder Vernichtung natürlichen Seins Grausamkeit betätigen. Dadurch legen sie die ersten Grundlagen in das Gemüt des Kindes, sich selbst zu erkennen als ein Glied in der langen Kette des organischen Seins. Ebenso haben es die Eltern in der Hand, ohne Zwang das Kind allmählich auf der Grundlage unserer Anschauungen in das soziale Sein einzuführen.“

Es ist hier schon angedeutet, wie dem Bemühen der Eltern, durch Gewöhnung bestimmte erzieherische Wirkungen zu erzielen, der kindliche Nachahmungstrieb zu Hilfe kommt. „Das Kind ist ein Wesen,“ sagt schon Aristoteles, „das die Nachahmung liebt.“ Was es an den Eltern erlauschen und erspähen kann, Gebärden und Gesten, Haltung und Bewegung, alles ahmt und äfft es nach. Sein Wesen ist das verkleinerte Spiegelbild des elterlichen Wesens, und oft erkennen Vater oder Mutter zu ihrer Überraschung im kindlichen Tun peinliche Mängel oder Schwächen ihrer Persönlichkeit, die ihnen bisher nie zum Bewußtsein gekommen waren. Erkenne dich selbst! ruft so manche vermeintliche Unart des Kindes den Eltern zu, und eine tiefe Wahrheit spricht aus dem Worte, daß das Kind der beste Erzieher seiner Eltern sei. Nicht bloß in Auserlichkeiten erschöpft sich der Nachahmungstrieb, er vermittelt auch die Widerspiegelung und Reproduktion von Anschauungsbildern und Vorstellungsserien, wie sie im Denkleben der Erwachsenen entstanden, im Hirn der Kinder. Die gewaltige, in ihrer Tragweite wie in ihrem Umfang noch gar nicht völlig aufgehellte Macht des erzieherischen Vorbildes beruht auf ihm. Je reiner und eindrucksvoller das Vorbild, desto stärker und wirksamer ist der Reiz, es nachzuahmen; je natürlicher

und absichtsloser wir in unserer Lebensführung und Daseinsgestaltung die den Sozialismus bedingenden Anschauungen und Empfindungen betätigen und mit dem Ernste und der Sicherheit von etwas Selbstverständlichem erleben, desto kräftiger und nachhaltiger wird die Spiegelung im Innenleben des Kindes Intellektsenergien schaffen und Willensimpulse entzünden, deren unumgängliche Konsequenz schließlich der Sozialismus ist.

* * *

Gesellt sich beim Kinde zum Nachahmungstrieb das Bedürfnis nach Bewegung und Betätigung, so erblüht im Kinderland die schönste, bunteste Blume: das Spiel.

Spiel ist des Kindes wahrer und eigentlicher Beruf, ein unerschöpflicher Glücksborn und Wonnenspender. Wenn Rhokth recht hat, daß das Kindesalter die Paradieserinnerung der Menschheit sei, dann lebt im Spiel ein Stück vom Garten Eden fort. Welche Seligkeiten erschlekt es den jungen, hüpfenden Herzen, welche Reichtümer spendet es den Sinnen und Geistern!

Das kleine Menschenwesen will wachsen an Leib und Seele; Wachstum aber ist Bewegung. So muß es seine winzigen Kräfte üben und erproben, neue Kräfte hinzugewinnen und in Tätigkeit umsetzen. Im Wickelbett entdeckt es eines Tages seine Finger und Hände, Armchen und Beinchen — nun kann das muntere Spiel beginnen. Es greift und tastet, zappelt und strampelt darauf los, die grotesken Bewegungen mit fröhlichen Naturlauten der Freude begleitend. Bald lallt und plappert es in unverständlichem Selbstgespräch — es hat seine Sprechwerkzeuge entdeckt und treibt damit ein unterhaltsames Spiel. Bald klingt der Lärm der Klapper an sein aufhorchendes Ohr, und inneres Zaudern malt sich im Gesicht. Nicht lange, so kriecht und rutscht es auf dem Erdboden herum, und alles, was ihm in die Hände gerät, ist seinem Schicksal verfallen. Die *P e r s t ö r u n g s w u t* feiert Triumph. Keine böse Absicht, keine tadelns- oder strafenswerte Neigung spricht aus ihr — nur der Drang nach Bewegung und Tätigkeit. Ein paar Monate später treten schon Sand-

haufen, Baukasten und Puppenstube als Zeugen dafür ein, daß das Kind im Grunde kein demolierendes, sondern ein aufbauendes, schöpferisches Wesen ist.

„Die Spiele der Kinder,“ sagt Jean Paul, „sind nichts als die Äußerungen ernstster Tätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern.“ Beobachte den Knaben auf seinem Steckenpferd — er ist Reiter, Soldat, Skalpjäger; sieh das Mädchen, wie es die Puppe liebkost, pflegt und zum Schlafen legt — ist es nicht das Abbild der Mutter im Umgang mit ihm selbst? Erlebtes wird erfasst, reproduziert und verarbeitet, Erdachtes und Erträumtes kühn und phantasievoll damit verflochten. Unendlich viele, feine und geheimnisvolle Kräfte des Geistes und der Seele müssen sich regen, ein ganzer Apparat — von ungeahnten Antrieben bewegt, von unerhörten Energien belebt — muß sich in Bewegung setzen, um das Wunderwerk aus Sand, Papier, Holz oder Knetmasse zu vollbringen. In dieser Arbeit wächst und reift das Hirn. Namen und Worte prägen sich ein, Eigenschaften und Formen werden erkannt, Begriffe und Vorstellungen speichern sich auf; Zahl, Zeit, Raum treten aus dem Dämmer des Unbewußten klar und scharf umrissen ins Bewußtsein. Dazu beschwingt ein unendliches Frohgefühl, eine sonnige Heiterkeit alle Regungen der Seele und des schöpferischen Willens.

In dem Knaben, der nicht Ruhe findet, bis er das Innere des Pferdeleibes untersucht, kündigt sich der künftige Forscher an. Ein anderer, der aus Steinen, Brettern und Sand phantastische Burgen und Schlösser errichtet, ist von der Natur zum Baumeister bestimmt. Ein dritter, der unermüdllich Lir und Lor mit grotesken Kreidemalereien schmückt, trägt wohl gar das Zeug zu einem großen Künstler in sich. Immer ist das Spiel, wie Herbert Spencer sagt, die Verarbeitung des Überschusses geistiger und seelischer Kräfte. Aus dem grüblerischen Knaben, der den dampfenden Teekessel beobachtet, wurde der Erfinder der Dampfmaschine — im Gänsehen der Gegenwart schlummert der Hans der Zukunft.

Dient das Einzelspiel des Kindes mehr dem Zwecke seiner individuellen Erziehung in dem Sinne, daß es

Eigenschaften und Tugenden weckt, die den Menschen als Menschen zieren, so bilden die sozialen Spiele Vorbereitungsstätten für das Leben. Das Kind gliedert sich als Teil der Kindergemeinschaft ein, muß sich anpassen und unterordnen, muß Rücksicht nehmen oder kämpfend seinen Platz behaupten — genau wie draußen im Leben die Erwachsenen. Seine Angftlichkeit und Schüchternheit setzen sich in Entschlossenheit und Schlagfertigkeit, sein Mangel in Selbstvertrauen in Kraft und Ausdauer um. So wird es geübt in den Tugenden, ohne die ein Zusammenleben von Menschen nicht möglich ist, in Verträglichkeit, Geselligkeit, Unterordnung unter das Ganze und solidarischen Gefühl. „Wo kann denn das Kind,“ fragt Jean Paul in seiner Debana, „seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben und Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen als im Freistaat unter seinesgleichen? Schület Kinder durch Kinder! Der Eintritt in den Kinderspielplatz ist für sie einer in die große Welt.“

Sind zunächst auch die „sozialen Bande“, die in der Spielgemeinschaft zu kollektiver Willensentfaltung vereinen und dem Kinde die erste Entdeckung eines höheren Gesamtinteresses, die ersten Regungen des Solidaritätsgefühls vermitteln, sozusagen noch „aus Blumenketten gesponnen“, so erwächst doch dem Kinde aus all den Harmonisierungen und Unbefangenheiten eine Ahnung von den Bedingungen, Kräften und Gesetzen, die das soziale Sein beherrschen. Eine Ahnung, die sich zur Gewißheit des Erkennens und der Einsicht verdichtet, je mehr das plätschernde Wächlein des Spiels einmündet in den ruhigen breiten Flußlauf der produktiven Arbeit.

Es war Fröbel, der als erster die Erzieher lehrte, das Kind von Anfang an als schöpferisches Wesen zu würdigen, und mit seinem Kindergarten eine farbiggroße Regenbogenbrücke zwischen Spiel und Arbeit schlug. Im Kindergarten gruppieren sich die primitiven Handgriffe des Spieles und der häuslichen Beschäftigung zu kleinen Systemen, durch die eine bewußte, planvolle Einwirkung auf die körperlichen Fertigkeiten, die Sinnen-

weist und das Geistesleben des Kindes erstrebt wird. Das Baumaterial, durch die Energien des Spieles gewonnen und herbeigeschafft, wird geordnet und für den ersten Gebrauch vorbereitet. Bald lösen denn auch Hobelbank und lustiger Hammer Schlag den Sandhaufen und das Reigenpiel des Kindergartens ab.

Nicht nur, daß die produktive Arbeit der intellektuellen Entwicklung des Kindes ganz neue und ausichtsreiche Perspektiven erschließt, für die Entwicklung des Schönheitsgefühls und des künstlerischen Erlebens wertvolle Grundlagen schafft und vom Standpunkt praktischer Nützlichkeit aus eine unverkennbare Bereicherung der Erziehung fürs Leben bildet — sie verleiht dem werdenden Menschen auch die einzig tauglichen, untrüglichen Maßstäbe für die soziale Beurteilung und Würdigung der menschlichen Arbeit, der Arbeit des Kopfes wie der Hand, des Mannes wie des Weibes. Darin liegt ihre größte soziale Bedeutung, denn damit werden Kräfte gewonnen, um hemmende Vorurteile zu zerbrechen und den Weg für die sozialistische Wertschätzung der Arbeit freizulegen.

* * *

Im kindlichen Spiel ergießt sich voll überquellenden Reichthums die zauberische Gabe der Phantasie aus den geheimnisvollen Kammern und Werkstätten des Geistes in die Welt des Sichtbaren und der Realität. Gleich dem Menschengeschlecht, das in der Frühzeit seiner Entwicklung zu Mythen und Fabelwesen seine Zuflucht nahm, wenn ihm der nüchterne Verstand auf die tausend Fragen des unerforschten Lebens keine Antwort gab, rettet sich der kindliche Geist auf der Himmelsleiter seiner Phantasie in die Ätherkreise eines wunderbaren Daseins, das von keinem banalen Gesetz der Erdenwirklichkeit beschwert ist. Die Dinge des alltäglichen Umganges und Erlebens, von der Sinnenwelt erfasst und in Vorstellungsbildern festgehalten, wandeln sich unter den formenden und mischenden Händen der Zauberin Phantasie zu Wunderwesen und Wunderwelten. Es vollzieht sich das Mysterium einer allgemeinen Beseelung. Der Apfel lacht,

das Gras weint, das Bett winzt; der Ball schläft, und auch der Reifen ist müde vom Spiel; der Baukasten hat sich längst zur Ruhe gelegt, nur die Uhr hat noch eine weite Reise. Pflanzen, Fische und Vögel reden in menschlicher Sprache; die Tischecke, die so oft das Köpfchen stieß, muß ihre verdiente Strafe erhalten; der Sandhaufen ist eine weite Welt für sich. Das Stöckchen in der Hand des Knaben wird zu Säbel, Flinte, Pferd, Schiff, Brücke, Tabakspfeife oder Eisenbahn; das Mädchen führt mit einem geknoteten Taschentuch, das ihm Kindesstelle vertritt, die mitterlichsten und seelenvollsten Gespräche. Die einfachsten und natürlichsten Dinge sind mit den seltsamsten und wunderbarsten gemischt und verbunden, so daß das Kind, während es mit den Füßen der Erde angehört, mit seinem Kopfe gleichsam den Saum der rostigschimmernden Wolken berührt.

So reiches Erleben macht natürlich mitteilbar und weckt im Kinde die Lust zum Fabeln. Auch da weicht die Phantasie nicht von seiner Seite; sättigte sie das Auge mit bunten Herrlichkeiten, so flüstert sie nicht weniger bunte und kuriose Dinge ins Ohr. In der Wonne des holden Selbstbetrugs ahnt das Kind nicht, daß es lügt. Schilt es nicht, wenn sich in seinem Geplauder Dichtung mit Wahrheit mischt und die Grenzen von Traum und Wirklichkeit ineinander verfließen. Das Bewußtsein, Unwahres zu sagen, ist in ihm noch nicht lebendig. Es selber glaubt die Wunder seiner Welt.

Nun bloß ein Schritt noch — und wir sind im Märchenlande, wo all die stillen Sehnsüchte und heimlichen Wünsche der Jugend ihre Erfüllung finden und ein Hauch des Wunderbaren wie ein glühender Schleier reinster und süßester Lust das Kindesleben umkleidet. Aus dem Dämmer der Kindheit treten in das Licht der Erinnerung wohlbekannte Gestalten: Nähnadel und Stecknadel kommen von der Schneiderherberge und verirren sich; Strohalm und Kohle wollen über den Bach und verunglücken; Schippe und Besen stehen auf der Treppe und anßen sich; der Wolf verzehrt das Rotkäppchen und die sieben Geißlein; Gänzel und Gretel brechen sich Honigkuchen vom

Knusperhäuschen los und das Spieglein an der Wand sagt der Königin, wie schön sie ist.

In der Bewertung des Märchens als Erziehungsmittel sind die Pädagogen in zwei Lager geschieden, deren eines ihm hohe erzieherische Bedeutung zuerkennt, während das andere in ihm schwere Gefahren wittert. Besonders intellektuelle und ethische Bedenken werden erhoben: daß das Märchen das Phantasieleben der Kinder überreize und dem praktischen Leben entfremde und daß es schiefe und irrige sittliche Begriffe vermittle.

Merzt man die orientalischen Märchen von vornherein aus, so ist dem ersten Einwand sofort die Spitze abgebrochen. Die deutschen Märchen, die nicht in der Blut und Farbenpracht des morgenländischen Überschwanges erstrahlen und berauschen, stehen dem kindlichen Anschauungsleben und Vorstellungsschatz so nahe, daß sie nur eine harmlose, wohlthuend anregende Wirkung auf die Phantasie ausüben können. Ein Stück Muttersprache redet aus ihnen, und was sie erzählen, ist aus dem dichterischen Vermögen und Erleben des Volkes hervorgeflossen, als dieses selber noch ein Kind war. Wohl hat sich keines der geschilderten Ereignisse zugetragen und keine der handelnden Personen hat gelebt, aber was sie tun und sagen, ist so treu und wahr, so ergreifend in Ernst und Scherz, daß sich kein fesselnderes „Abbild des Lebens im kindlichen Gewand“ denken läßt. Und wie rasch ist das flüchtige Stündchen, während dem das Kind im Wunderlande der Riesen und Zwerge, Nixen und Kobolde verweilt, im Fluge der Jugend enteilt; dann kommt die rauhe Hand des Alltagslebens und streift den schimmernden Zaubergranz hinweg. Ach, dieses Leben ist viel zu hart, als daß es dauernd aus dem Bewußtsein des Kindes schwinden könnte! Und dann die sittlichen Bedenken. Sie sind besonders deplaziert im Munde derer, die sich nicht genug darin tun können, die Hirne unserer Kinder vollzustopfen mit den Mythen und Absurditäten der alttestamentlichen Sagenwelt und zu dem geistigen Frevel, den sie damit begehen, noch die Ungeheuerlichkeit des moralischen Zwanges zu fügen, daß diese anachronistischen Verschobenheiten und

Monstrositäten für wahr gehalten werden sollen. Wer den Geist seines Kindes von früh an in das Licht einer gesunden sachlichen Aufklärung rückt, braucht nie zu fürchten, daß in der Vorstellungswelt des Kindes der bunte Sabbat der Hexen, Drachen und Menschenfresser dauernd die Oberhand gewinne über das Milieu seines profanen Daseins und seine geschriebenen und ungeschriebenen Gesetze.

Das Ideal aller Märchen ist das, das als *R u n t w e r f* wirkt und dabei unmerklich — indem es die ethischen Grundsätze unter gerechter Verteilung von Gut und Böse lebendig vor Augen führt — eine feine, sinnige *L e n d e n z* in sich trägt. „Darin bewährt sich echte Poesie, daß sie nicht ohne Beziehung zu dem Leben sein kann, aus dem sie emporgestiegen, wie die Wolke wieder zurückkehrt, nachdem sie die Erde getränkt hat.“ Märchen dieser Art — am schönsten bei Grimm und Andersen — sind als Erziehungsmittel die wertvollsten, immer geeignet, den Ideenkreis des Kindes zu erweitern, Herz und Gemüt zu erheben, den Willen zu kräftigen, sittliche Wertbegriffe zu klären, überhaupt: das Werk der Erleichterung und Läuterung am werdenden Menschen zu vollbringen. Nur eins beachte man dabei, weil ohne dies der wahre Märchenzauber sich nicht erschließen kann: Märchen wollen erzählt sein.

* * *

Das Märchenerzählen ist für die Erziehung des Kindes ein doppelter Gewinn. Einmal, weil es die poetischen Schönheiten des Märchens am reinsten und vollsten zur Offenbarung bringt, sodann aber auch, weil es die *s p r a c h l i c h e B i l d u n g* auf das lebhafteste anregt und fördert. Es ist sehr wichtig, daß das Ohr für die Laute der Sprache geschärft und empfänglich gemacht wird. Denn noch mehr als das Auge ist das Ohr die Pforte des menschlichen Geistes. „Das Gehör,“ sagt schon Aristoteles, „trägt am meisten zum Nachdenken bei. Denn die Rede besteht aus Namen, jeder Name aber ist ein Symbol. Darum ist auch der Blinde aufgeweckter als der Stumme und Taube.“ In der Tat ist die Sprache das wichtigste Hilfsmittel für die höhere geistige

E n t w i c k l u n g des Menschen. Sie vermittelt die Resultate geistigen Schaffens vieler Generationen und Jahrhunderte, prägt in Wortbildern knapp und verständlich das Wesen der Begriffe aus, überliefert damit eine Summe fester Begriffe als vererbaren Besitzstand der Kultur, der sonst immer wieder neu gewonnen werden müßte, und erleichtert und belebt den geistigen Verkehr von Mensch zu Mensch.

Wenn bisher in Kreisen der Arbeitereltern ebensoviel der Sprach- und Ausdrucksweise des Kindes wie seiner sprachlichen Entwicklung wenig oder überhaupt keine Aufmerksamkeit und Pflege gewidmet und die sprachliche Erziehung noch keineswegs als pädagogisches Problem erkannt und gewürdigt worden ist, so mag dies aus den Verhältnissen heraus — der mangelnden Zeit, dem mangelnden Verständnis und der mangelnden erzieherischen Disposition — zwar verständlich, um deswillen aber nicht minder bedauerlich sein. Gewiß braucht man in der Sorge um die Entwicklung des Sprech- und Sprachvermögens nicht in den Fehler des Zuviel zu verfallen, der häufig in gebildeteren und bessergestellten Familien zu beobachten ist: daß an der Ausdrucksweise des Kindes so lange korrigiert und poliert, gekünstelt und geschulmeister wird, bis das farbloseste, unpersönlichste Hoch- und Schriftdeutsch erzielt ist — damit würde man sich unter seinesgleichen nicht bloß lächerlich machen, sondern das Kind auch verbilden und zur Unnatur erziehen. Aber die ganz gleichgültige Haltung gegenüber allen Äußerungen des kindlichen Sprachlebens, ja das konsequente und beharrliche Nichtachten und Vorkiesliegenlassen wird sich rächen mit der Verkümmern und Erschöpfung der sprachlich-intellektuellen Erkenntnis und der damit bedingten Beeinträchtigung der Geistesentwicklung des Kindes.

In der Sprache steckt ein gewaltiges Maß schöpferischer Betätigung. Schon lange bevor das Kind im eigentlichen Sinne zu sprechen beginnt, schafft es die phonetischen Vorbedingungen hierfür, indem es Laute hervorbringt. Mit dem bekannten „ersten Schrei“, der einem lebhaften Schmerz, Frost- und Hungergefühl entspringt, tritt das

Kind ins Leben. Schon in der ersten Woche erweitert sich der Gebrauch dieser Schreilaute, indem diese allgemein Unlustempfindungen zum Ausdruck bringen und sich gelegentlich zum Wutschrei steigern. Allmählich werden auch schwächere Gefühle von Lauten begleitet, in leisen Anfängen schon Lustgefühle. Der Lautschatz vermehrt sich um halbartifizielle Lautbildungen, Äußerungen des Behagens treten immer deutlicher auf, zum vergnügten Strampeln mit Füßen und Händezappeln gesellt sich das Spiel mit den Sprechwerkzeugen. Der zunehmende Reichtum an Gemütsstimmungen tut sich — noch immer unwillkürlich — in einem Lallen, Schmaßen, Schnalzen, Krähen usw. kund. Eine Unmenge undefinierbarer Laute sprudelt aus dem kleinen Munde hervor, meistens hervorgebracht durch die Rippen und die vorderen Zungenteile, denen die Saugtätigkeit die erforderlichen Vorübungen vermittelte. Aus der Wiederholung der Laute ergeben sich Reihen: ma—ma—ma—ma, ba—ba—ba—ba. Das ist die Zeit, in der die glückliche Mutter zum erstenmal freudestrahlend verkündet, das Kind habe Mama und Papa gesagt. Gleichwohl handelt es sich noch nicht um wirkliches Sprechen; die Eltern nehmen die leichten Rippenlaute nur als Rosenamen an und legen ihnen eine Bedeutung unter, deren sich das Kind noch nicht bewußt ist. Merkwürdigerweise begegnet man dieser schönen Selbsttäuschung der Eltern in fast allen Sprachen der Welt. Indem nun die Umgebung des Kindes das beliebte Papa und Mama oft wiederholt und vorspricht unter Gesten und Verdeutlichungen, die eine Beziehung zwischen Wort und Sache, Name und Person erkennen lassen, beginnt das Kind schließlich die Worte bewußt zu gebrauchen, und zwar, wie die Suggestion es lehrte, mit Bezug auf bestimmte Personen seiner Umwelt. Das Verständnis der Wörter entwickelt sich bei Kindern mit normaler Geistesveranlagung sehr schnell und anscheinend mühelos. Bei schweren Wörtern eilt es oft der Sprechtechnik voran. Frühes oder spätes Sprechenlernen sind an sich kein Maßstab für die Beurteilung des Intelligenzniveaus; sie hängen auf dieser Stufe der kindlichen Entwicklung zu viel mit dem Nach-

ahmungstrieb zusammen, so daß die Mädchen, deren Nachahmungstrieb im allgemeinen stärker entwickelt zu sein pflegt, meist rascher sprechen lernen als die Knaben und auch später noch eine größere Sprechgeläufigkeit und Zungenfertigkeit an den Tag legen als das andere Geschlecht. Bei einem Mädchen, dessen erste bewußte Sprachlaute genau in den zwölften Monat fielen, zählte Professor Wundt im neunzehnten Monat schon 66 Wörter, im zwanzigsten Monat schon 78. Professor Stern zählte bei seiner Tochter im zwanzigsten Monat gar 118, im dreißigsten Monat 275 sinnvoll gesprochene Wörter. Das ist eine gewaltige Leistung in Anbetracht des Umstandes, daß der Deutsche im gewöhnlichen Verkehr mit 2000, unter Umständen schon mit viel weniger Worten bequem auszukommen vermag.

Besonders charakteristisch für die Kindersprache ist die meist durch Lautverdoppelung bewirkte Wortmalerei, die bestimmte Lebensvorgänge wie Geräusche, Bewegungen, Tierlaute usw. anschaulich wiederzugeben versucht. Es entstehen so Wörter wie Wau-wau, Wim-wim, Mum-mum, Tapp-tapp usw., die zunächst als Produkte des kindlichen Schaffens und Vorstufen höherer Sprachformen ihre Berechtigung haben, aber doch hemmend wirken können, sofern sie über ihre Zeit hinaus vom Kinde noch beibehalten werden. Wie die Amme hat auch die Muttersprache, sobald sie entbehrlich ist, aus dem Kindesleben zu verschwinden. Die beste Erziehung zu einer guten Sprache wird dann geübt nicht durch Mäkeln und Ermahnungen, auch nicht dadurch, daß man eigenartige Wort- und Satzbildungen des Kindes belächelt, sondern lediglich durch ein gutes Vorbild. Sprich selbst klar, laut, sinnvoll und richtig, und dein Kind wird als das treue Abbild deines Wesens dasselbe tun. Hauptsache ist, daß das Kind zu seiner Sprechfähigkeit Vertrauen hat und auch Vertrauen zu den Eltern, um eine Frage zu stellen, wenn ein Wort sein Ohr trifft, in dem sein suchender Geist vergeblich einen Inhalt zu entdecken sucht. „Eine wohlklingende, gewandte und richtige Sprache ist,“ wie Herder sagt, „ein Geleitschein für das ganze Leben.“

Was nützt alle Begabung und alles Können dem Menschen, wenn seine Entwicklung und der Mikrokosmos seines geistigen und seelischen Lebens nicht schließlich beherrscht wird von den Energien eines kraftvollen, gereiften und geläuterten Willens. Der harmonische Mensch muß notwendigerweise ein Charakter, eine sittlich starke Persönlichkeit sein. Und das Erziehungswerk muß lehren Endes darauf hinauslaufen, die höchste Potenz sittlicher Kraft im Menschen zu entfalten und für das Handeln freizumachen. Nur wenn dies gelingt, darf man konstatieren, daß die Erziehung erfolgreich war.

Die Erziehungspraxis sucht das Ziel mit dem Mittel der Willensbildung zu erreichen, die ihre Gipfelung in der Selbstbeherrschung findet. Selbstbeherrschung bedeutet Selbsterziehung; je höher der Grad der Selbstbeherrschung ist, desto entbehrlicher werden Erziehung und Erzieher. In diesem Sinne ist das Paradoxon zu verstehen, daß die beste Erziehung die sei, die sich am ehesten und meisten überflüssig mache.

Wenn nun aber die höchste sittliche Freiheit sich als höchster Grad der Selbstbeherrschung erweist, liegt es nahe, daß der Weg zu dieser Höhe gepflastert ist mit Formen und Mitteln der Willensbildung, die als Zügelung und Beschränkung der individuellen Willkür der Willensbefundung funktionieren. Diese Mittel, die so zu Tugenden werden, heißen Zwang, Unterordnung, Gehorsam.

Der Gehorsam hat bisher in der Erziehung eine ungewöhnlich große Rolle gespielt. Er war der Ankergrund der Pädagogik, die den werdenden Menschen für die Gebundenheit und Knechtschaft zurechneten mußte. Pfaffendiener und Thronwächter haben daraus etwas Sündisches gemacht und aus dem Wort eine Kette geschmiedet. „Erst Gehorsam, dann Liebe,“ lautet der verhängnisvolle Grundsatz, und über den Toren der Schule stand ungeschrieben zu lesen: Der Wille des Kindes muß gebrochen werden! Wer sich seiner Jugend erinnert, hört barische Befehle und drohende Zurufe, ja sieht im Geiste gar die gefürchtete Rute und den Stock, sobald er das Wort Gehorsam vernimmt.

Und doch ist gehorchen und gehorchen lernen weder schwer noch schlimm; unter Umständen ist es sogar eine leichte und freudige Sache, eine Selbstverständlichkeit und schöne Tugend. Unsere Kinder würden allesamt viel besser zu gehorchen verstehen, wenn ihre Erzieher besser zu befehlen verstünden. Hier liegt des Pudels Kern.

Die Erziehung zum Gehorsam hat mit dem zu beginnen, was Herbart die Regierung der Kinder nennt. Darunter versteht er die Eindämmung des natürlichen kindlichen Eigenwillens und Ungefühls durch eine feste Lebensordnung, an der sich alles Widerstreben bricht. Also: im Hause bestehen gewisse Einrichtungen, Gewohnheiten, Formen, die für alle bindend sind und die von den Eltern untereinander wie im Verkehr mit den Kindern respektiert werden. In diese Lebensordnung wird das Kind hineingeboren und wächst darin heran. Es kann sich ihr nicht entziehen. Eine ruhige, aber feste, konsequente und beharrliche Gewöhnung nimmt es in ihre Zangen. Kein rücksichtsloses Erzwingen, kein barbarisches Auslöschen der Individualität — nur ein gutes Vorbild, ein wenig Geduld, eine ruhige und vernünftige Überlegung, etwas Selbstbeherrschung und volle Klarheit darüber, was man will, warum man es will, ob das Gewollte notwendig, zweckmäßig und für die Erziehung nützlich ist. Diese stille Methode bewirkt Wunder, ohne Kommandorufe und ohne Schläge. Der schlimmste Fehler der meisten Erzieher ist, daß sie zu viel reden, zu viel anordnen und befehlen, wo die eigene Erfahrung dem Kinde weit nützlicher wäre, daß sie sich über den Zweck und Erfolg ihrer Maßnahmen nicht klar sind oder daß sie durch herrisches Auftreten und allzu selbstbewusstes Gebaren den Widerstand der Kinder herausfordern. Es ist unglaublich, wie unermöglicht oft Erzieher sind und wie sie sich an Kindern versündigen, die oft mehr Verstand an den Tag legen als sie selbst. Dabei handelt es sich bei der Erziehung zum Gehorsam zunächst nur um ganz einfache Maßnahmen. Hören wir ein paar Beispiele von Ellen Key: Das beständige Schreien kleiner Kinder muß zurechtgewiesen

werden. Wenn man sich vergewissert hat, daß das Schreien nicht Krankheit oder andere Unannehmlichkeiten zur Ursache hat — gegen die das Schreien die einzige Waffe des Kindes ist —, wird jetzt das Schreien gewöhnlich durch Schläge zum Schweigen gebracht. Aber das besiegt den Willen des Kindes nicht und bildet in der Seele des Kindes keine andere Vorstellung als die, daß die Großen die Kleinen schlagen, wenn sie weinen, und das ist kein ethischer Begriff. Wenn hingegen das schreiende Kind sogleich isoliert wird mit der Erklärung, daß der, der andere quält, allein sein muß, und wenn diese Isolierung unfehlbar, unerbittlich geschieht, so wird bei dem Kinde der Grund zu der Erfahrung gelegt, daß man hinausgesteckt wird, wenn man sich lästig macht. Das Kind wird in beiden Fällen durch ein Unbehagen zum Schweigen gebracht. Aber das eine Unbehagen ist eine Handlung des Zwanges über seinen Willen; das andere ruft nach und nach eine Selbstüberwindung hervor, und zwar durch ein gutes Motiv. Das eine Mittel nährt ein niedriges Gefühl, die Furcht; das andere berichtigt den Willen in einer Weise, die ihn mit einer der wichtigsten Erfahrungen des Lebens verbindet. Die eine Strafe erhält das Kind auf dem tierischen Standpunkt; die andere prägt die großen Grundgesetze des menschlichen Zusammenlebens ein. Kleine Kinder müssen zum Beispiel auch bei Tische sich an gutes Betragen gewöhnen. Wenn jedesmal, daß eine Unart sich wiederholt, das Kind sogleich hinausgeführt wird — denn, wer anderen unangenehm wird, muß allein sein —, wird die richtige Aufführung auf der richtigen Grundlage gelehrt. Ebenso müssen kleine Kinder aus dem Verlust ihrer Bewegungsfreiheit lernen — etwa beim Anfassen fremder Sachen —, daß die Bedingung der Bewegungsfreiheit die ist, anderen nicht zu schaden.

Im Proletariat sind freilich die widrigen Lebensverhältnisse — das zerrissene Familienleben, die Lohnarbeit der Eltern außerhalb des Hauses, die zahllosen Reibungsflächen des engen Zusammenwohnens in Mietskasernen usw. — einer solchen Willenserziehung sehr hinderlich, so daß vielfach feine und ruhige

Mittel ihre Wirkung verfehlen. Aber auch da verdient beherzigt zu werden, daß der zum Erzieher nicht taugt, der heute verbietet, was er morgen erlaubt, vormittags das Kind verhätschelt und nachmittags brutalisiert, selber tut, was er anderen verbietet, mit der Frau streitet und von den Kindern Gefittung verlangt, in seinen Lebensgewohnheiten keine Selbstzucht kennt und ein Sklave seiner Neigungen oder Laster ist, während er den Kindern Artigkeit und Gehorsam predigt. Wer schließlich gar einen Stolz darin erblickt, daß sein Kind „aufs Wort pariert“, mag sich besser zum Hundebestreuer eignen als zum Kindererzieher. Hier muß es heißen: Fange mit der Erziehung zuerst bei dir selber an, das andere folgt dann ohne dein Zutun.

Ist das Kind erst der Einsicht fähig, geht der Weg zum Gehorsam über den Intellekt. Es erkennt bei richtiger Anleitung bald, daß es seinen Willen und sein Interesse dem gereifteren und erfahreneren Willen des wohlmeinenden Erziehers, dem sein Vertrauen gehört, und dem höheren Interesse der Gemeinschaft, in die es eingegliedert ist, unterzuordnen hat. Dieser freigewollte Gehorsam ist allein sittlich berechtigt; er verleiht dem Willen Festigkeit und Ernst neben Anmut und Elastizität und führt zur sittlichen Freiheit.

Wie welkenfern unsere Erziehung von diesem Ziele ist und in welcher Barbarei sie noch steckt, lehrt der Umstand, daß sie nicht bloß den Gehorsam in seiner rohesten und abstoßendsten Form zur Anwendung bringt, sondern daneben noch eine ganze Skala von Strafen bis zur pädagogisch wie sittlich verwerflichsten und kulturell widerwärtigsten, der Prügelstrafe, in Bereitschaft hält. Daß man früher prügelte, wo es galt, Sklaven und Knechte zu erziehen, war begreiflich; auch daß die heutige Gesellschaft, die ihre Existenz auf die Arbeit und Unterwerfung der Massen gründet, in ihren Schulen prügeln läßt — wenigstens die Kinder, die für die Ausbeutung und das Beherrschtwerden bestimmt sind —, versteht man noch, wenn sich auch unser sittliches Empfinden dagegen auflehnt und darüber empört. Aber was man nicht verstehen

kann, ist: daß im Proletariat, wo alle Flammen der Freiheit lodern und alle Kräfte zu einer besseren Menschwerdung lebendig sind, noch immer die Prügelstrafe bei der Erziehung der Kinder eine wie es scheint unvermeidliche und unumgängliche, sicher aber traurige und beschämende Rolle spielt. Hier schleppen Generationen noch die Ketten ihrer Knechtschaft und die Erbteile ihrer harten und finsternen Vergangenheit nach.

Die körperliche Züchtigung hat den Charakter, den schon Comenius kennzeichnete, wenn er den prügeln den Erzieher mit einem Musiker verglich, der sein ungestimmtes Instrument mit den Fäusten bearbeitet, anstatt Ohr und Hand zu brauchen, um es zu stimmen.

Prügel erniedrigen anstatt zu erziehen, zerstören anstatt aufzurichten und Werte zu schaffen. Sie führen zu Feigheit, Unterwürfigkeit, Willensschwäche und Charakterlosigkeit, verleiten zur Lüge und rufen niedrige Triebe und Instinkte wach, ertöten Scham und Ehrgefühl, ersticken Selbstvertrauen und Persönlichkeitsgefühl. Aller Willensbildung und Erziehung zu sittlicher Freiheit zuwiderlaufend, vernichten sie mit jedem Schläge etwas Gutes, Reines und Edles im Menschengemüte. „Es ist ein falsches Lied, das die Erfolge des Stockes preist,“ heißt es in einem Aufruf gegen das Prügeln im „Lehrerheim“, „die Kinder werden nur um so verschlagener, je mehr sie geschlagen werden.“

Das Proletariat, das in seinem Befreiungskampf einer Welt voll Feinden gegenübersteht, kann zu Kämpfen keine geduckten, feigen, geschwächten und verprügelten Menschen gebrauchen. Es verlangt Persönlichkeiten und Charaktere, aufrechte Naturen mit geradem, gesundem, redlichem Willen, Verantwortlichkeitsgefühl und dem tiefen Drange zur Freiheit, Männer der Tat. Diese Kämpferischen müssen aus den Lenden und dem Schoße des Proletariats selbst hervorgehen, müssen genährt werden mit der Idee der Befreiung und emporwachsen in dem Sturmeswehen des Klassenkampfes. Wer einem von ihnen den Willen lähmt, die Tatkraft schwächt, der Kampfesfreude die Flügel

knickt, versündigt sich an den Idealen, die im Sozialismus lebendig sind, und an der Zukunft des Menschengeschlechts. Darum fort mit den Requisiten des Mittelalters, der Rute und dem Prügelstock, aus unserer Erziehung!

* * *

Die Entwicklung des Erziehungswesens zeigt unverkennbar die Tendenz, die Erziehung immer mehr zu einer Sache der Gesellschaft zu machen. Haus und Schule, die zwei Kreise, innerhalb deren sich bisher das Dasein des Kindes bewegte, rücken ihre Grenzen immer weiter hinaus; Straße und Garten, Werkstatt und Museum nehmen mit teil an dem Werke, das früher allein die nicht immer sympathische Gestalt des Präzeptors verkörperte. Eine unübersehbare Menge von Neben- und Miterziehern wirkt auf Geist und Gemüt des Kindes ein.

Das Wesen dieser geheimen Miterzieher besteht darin, daß sie gar nicht mit Bewußtsein und Absicht in der Erziehung des Kindes tätig sind; sie wollen nicht einwirken und Einflüsse geltend machen, aber gerade deshalb üben sie einen um so größeren Einfluß auf das Kind aus.

Da sind die lieben Verwandten und Bekannten, die das Kind sehen, betasten und abdrücken müssen, die auf der Straße den Kopf unter die Plane des Kinderwagens stecken und das Kind durch den ungewohnten Anblick beunruhigen oder gar erschrecken. Da sind die Großeltern, die das, was sie ihren Kindern gegenüber durch übertriebene Rücksichtslosigkeit und Särte fehlten, nun an den Enkeln durch ebenso übertriebene Nachsicht und Milde gut machen wollen. Großeltern sind gefährliche Faktoren in der Erziehung; nicht nur, daß das Kind im geistigen Umgang mit ihnen um zwei Generationen zurückgeworfen wird, sie verderben meist auch durch Verbärtelung und Affenliebe den kindlichen Willen und Charakter. Nicht besser, aber meist noch gefährlicher sind die lieben Tanten, die mit Küßen und Kosen, Geschenken und Liebesüberhäufungen sich ins Herz der „lieben Kleinen“ einzuschmeicheln suchen. Ein erwachsener Mensch würde wahnsinnig werden,

sagt Ellen Key, wenn scherzende Titanen ihn einen einzigen Tag so behandeln, wie Kinder oft jahrelang behandelt werden. Nun, das mißhandelte Wesen rächt sich durch Unart, Trotz, Launenhaftigkeit und Bosheit, tyrannisiert seine Umgebung in dem Maße, in dem es mit Liebe überschüttet wird, beantwortet Härlichkeiten mit Roheit und Mißgeleien und wird schließlich, ewig zwischen Extremen der Gefühlswelt hin und her geworfen, ein schwankender, willensschwacher Mensch, ein unbeständiger, haltloser Charakter.

Die Kinder der Mitbewohner im Hause, die Gespielen auf Treppen und Höfen, der Umgang und das Treiben auf der Straße, die Schaufenster und Kinos, die Zirkusse und Schaubuden, die Mitschüler und Spielkameraden — sie alle werden zu geheimen Miterziehern und üben einen bald heilsamen, bald nachteiligen Einfluß aus. In tausendfachen Wellen und Wogen bringt das Leben seine Eindrücke und Momente an das Kind heran, unkontrollierbar und nicht abzumessen in der Tiefe und Nachhaltigkeit seiner Einflüsse. „Du schickst dein Kind zur Schule,“ sagt Emerson, „aber die Schulknaben sind es, die es erziehen. Den besten Teil seiner Erkenntnis gewinnt es auf dem Wege zur Schule. Du bist für strenge Regeln und lange Schulzeit, und es findet die beste Methode für sich in einem Seitenweg, den es sich aussucht, und lehnt die Kameraden ab, die es sich nicht selbst gewählt. Es haßt die Grammatik und die Klassiker und interessiert sich für Gewehre, Angeln, Pferde und Boote. Aber der Junge hat recht, und du erweistest dich als unfähig für seine Erziehung — Bogenschießen, Gewehr und Angelrute, Pferd und Boot sind lauter Erzieher und Befreier, ebenso Tanz und Kleidung und Straßengespräche und — wenn der Junge überhaupt etwas in sich hat und echt und edel veranlagt ist — werden sie ihm nicht weniger nutzen als die Bücher.“

Die ganze Umgebung des Kindes, sogar die unbelebte, arbeitet an dessen Erziehung mit; das Leben, in dem es steht, strahlt tausend ungeahnte und unberechenbare Einflüsse auf seine Psyche aus. Dazu ist das Kind so leicht zu

beeinflussen, daß, obwohl die Erziehung einen festgesetzten und wohlertwogenen Plan von Einflüssen zu seiner Bildung und Formung bereithält und zur Anwendung bringt, das endgültige Charakter- und Geistesbild des Kindes doch schließlich einer Vereinigung zufälliger Einflüsse entspringt und aus dem Zusammenklang erzieherischer Wirkungen erwächst, die mehr oder weniger außerhalb der Berechnung und der Absicht des Erziehers lagen.

„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen ...“, mit dieser resignierenden Erkenntnis, die Goethe in „Hermann und Dorothea“ ausdrückt, müssen wir uns bescheiden. Über Menschenwill und Kraft steht als stärkerer Erzieher das Leben. Bereiten wir das Kind für das Leben so vor, daß seine Brust sich allem Edlen und Großen erschließt, sein Geist für allen Reichtum des Wissens und der Erkenntnis empfänglich ist und sein Wille in Sturm und Stille reift und erstarkt, so ist ihm ein Unterpfand gegeben, das ihm den Sieg im Lebenskampfe verbürgt. Schöpfend aus der Kultur seiner Zeit, wird es mit zu einem Weiterbauer der Kultur werden, und die Höhenluft sittlicher Freiheit atmend, wird es aller Menschheit die Siegesfahne der Freiheit erringen helfen.

III.

Die Erziehung in der Schule.

Elternhaus und Schule. — Der kindliche Gedankenkreis. — Schulbeginn. — Kapitalismus und Schule. — Volksschulkind. — Allgemeine Volksschule und Einheitschule. — Das Drillsystem. — Die Arbeitsschule. — Religionspauperei und weltliche Schule.

Zwischen Elternhaus und Schule sind enge Beziehungen geknüpft. Mit dem Wachstum und der Entwicklung des Kindes steigen die Anforderungen, die sein Lebenskreis stellt, so daß die Erziehung den Rahmen der laienhaften, auf zufälligen Erfahrungen und beliebigen Experimenten beruhenden Familienerziehung verlassen muß, um zu einer systematischen Tätigkeit überzugehen, die von wissenschaftlichen Theorien getragen und methodisch geschulten, beruflichen Erziehungspraktikern ausgeübt wird. Die Arbeit der Schule stellt somit eine Weiterbildung, Steigerung und Loslösung der häuslichen Erziehungsarbeit dar, ergänzt durch den Unterricht, der als neues Moment hinzutritt.

Der Lehrer verlangt vom Kinde beim Eintritt in die Schule, daß es unterrichtsfähig sei. Darunter versteht er den Grad physischer, besonders aber intellektueller Entwicklung, der den Schulneuling befähigt, dem Unterricht zu folgen, den Lehrstoff geistig aufzunehmen und nutzbringend zu verarbeiten. Hierzu ist neben gesunden und geübten Sinnes- und Bewegungsorganen vor allem eine Summe relativer Vorstellungen und Begriffe erforderlich, denn alles Lernen ist ein Apperzeptionsprozeß, das heißt ein Vorgang, bei dem sich an vorhandene Vorstellungen in bestimmter Gesetzmäßigkeit und mit bestimmtem Erfolg neue Vorstellungen angliedern. Ist die Zahl der vorhandenen, will sagen: vor dem Schulbeginn erworbenen Vorstellungen des Kindes groß, so sind für viele der in der Folgezeit neu hinzutretenden Vorstellungen Anknüpfungspunkte gegeben, infolgedessen kann in zahlreichen Fällen die Apperzeption vor sich gehen, der Vorstellungskreis des Kindes erweitert

sich rasch, das Kind macht geistig gute Fortschritte. Dies um so mehr, je klarer die vorhandenen Vorstellungen sind und je sicherer sie im Vorstellungsschatz des Kindes haften. Die Apperzeption ist für die kindliche Psyche, was die Assimilation für den Leib ist. Dieser erhält in Speise und Trank die erforderlichen Nährstoffe zugeführt, mit seinen Verdauungskräften bildet er diese in aufnahmefähige Formen um und scheidet alles nicht Aufnahmefähige als fremdes Element aus. Genau so erwirbt der Geist mit Hilfe der Sinnesorgane seine Nährstoffe: wie Zelle an Zelle reiht sich Vorstellung an Vorstellung, nur was innerlich verwandt ist, vermag sich dauernd zu erhalten, isolierte Vorstellungen gehen mit der Zeit unrettbar wieder verloren.

Naturgemäß ist der Vorstellungskreis seinem Umfang wie seiner Zusammensetzung nach bei jedem Kinde anders geartet. Kein Kind gleicht völlig einem anderen, weder körperlich noch geistig; wie es in der Natur überhaupt nicht zwei Dinge gibt, die einander in allen Stücken gleich wären. Durch die als Individualität bezeichneten besonderen Leibes- und Geistes-eigentümlichkeiten erfährt der Gedankenkreis eine verschiedene Ausgestaltung. Dazu kommt der Einfluß des sozialen und familiären Milieus. Das Kind der Großstadt hat bei seinem Eintritt in die Schule einen anderen Vorstellungsschatz aufzuweisen als ein Kind vom Lande, das Kind eines Kaufmanns einen anderen als das Kind des Arbeiters, das Kind gebildeter, gesitteter Eltern als das Kind einer verkommenen oder gar verbrecherischen Familie. Doch nicht bloß die Art, auch die Qualität der Vorstellungen unterscheidet sich nach diesen Gesichtspunkten. Die Stadt mit ihren mannigfaltigen, wechselnden Eindrücken macht das Kind zwar mit vielen Gegenständen bekannt, aber infolge des raschen Wechsels der Eindrücke vermag die Aufmerksamkeit nicht längere Zeit bei dem einzelnen zu verweilen; die Vorstellungen sind deshalb sehr unvollkommen, flüchtig und gehen rasch wieder verloren. Das Dorfkind, in dessen Sinneskreis die Erscheinungen der Außenwelt keinem so häufigen Wechsel unterworfen sind, tritt zwar mit weniger, dafür aber so-

lideren und treueren Vorstellungen in die Schule. Hier wie dort gibt es natürlich Ausnahmen wie Variationen; die Mannigfaltigkeit der Gedankenkreise geht ins Unendliche. Eine Menge von Vorstellungen jedoch ist bei allen Kindern vorhanden, eine Menge anderer fehlt bei fast allen. So hatten von 1312 sechsjährigen Kindern, denen Dr. Hartmann-Annaberg hundert Fragen stellte, die sich auf Naturereignisse, Zeiteinteilung, die heimatische Landschaft, Raum-, Zahl- und Farbevorstellungen usw. bezogen, einen im Freien laufenden Hasen nur 16 Prozent, ein Eichhorn auf dem Baume 13 Prozent, eine weidende Schafherde 33 Prozent, einen Star vor dem Kasten 12 Prozent, eine Henne mit Küchlein 28 Prozent der Kinder gesehen; gehört hatten den Ruckruf 12 Prozent, den Gesang der Lerche 12 Prozent. Vorstellungen von einem hüpfenden Frosch besaßen 24 Prozent, von einem Bienenstand 9 Prozent, von einem Ahrenfeld 22 Prozent, einem Tale 9 Prozent, einer Sandgrube 7 Prozent, einem Bergwerk 6 Prozent, einem Steinbruch 17 Prozent. Die Jahreszeiten kannten 8 Prozent, das Ablefen der Zeit verstanden 3 Prozent usw. Ähnliche Untersuchungen in anderen Orten oder Ländern zeigten im wesentlichen dasselbe Resultat, nämlich, daß der kindliche Gedankenkreis beim Schulbeginn noch recht dürftig belebt ist und einer Menge Vorstellungen entbehrt, die der Unterricht notwendigerweise braucht.

Dieser Mangel ist zunächst darin begründet, daß das Kind im Alter von sechs Jahren für die Anforderungen des Schulunterrichtes weder körperlich noch geistig reif genug ist. Erst mit dem siebten und achten Lebensjahr erlangen die Lungen ihre volle Ausbildung: bis dahin läßt die Atmung und damit die Blutversorgung des Gehirns zu wünschen übrig; erst mit dem siebten und achten Lebensjahr ist die Periode des größten Gehirnwachstums abgeschlossen: bis dahin ist die Bildung zahlreicher Begriffe und die Gewinnung vieler Vorstellungen eine physiologische Unmöglichkeit. Dazu kommt, daß das große Bewegungsbedürfnis dieser Wachstumsperiode einer strengen Konzentration der Aufmerk-

samkeit hinderlich ist und dem Gedächtnis die Übung fehlt, aus der sich Tiefe und Kraft ergeben.

Sodann aber ist der Mangel auch dem Umstand geschuldet, daß es in unseren Schulen an einer pädagogisch richtigen Vorbereitung für den Lernunterricht fehlt. Das Kind hat kaum die Schwelle der Schule überschritten, so stürmt und stürzt ein wahrer Platzregen von gesprochener, geschriebener und gedruckter Weisheit auf seinen armen Geist herein. Laute, Buchstaben, Worte, Silben, Sätze schwirren ihm um die Ohren, Ziffern, Zahlen, Rechenfäße und Exempel tauchen in buntem Wirrwarr vor den Augen auf, Worte, Begriffe, Namen, Tatsachen nehmen es in Anspruch — ein Miesemak geistiger Arbeit will bewältigt sein. Dazu ist das kindliche Gehirn in den allermeisten Fällen zu schwach, besonders wenn es sich um Arbeiterkinder handelt, die in ihrer Entwicklung in der Regel um ein bis zwei Jahreswachstume hinter dem normalen Maß zurückstehen und durch Entbehrung, frühe Erwerbsarbeit, schlechte häusliche Verhältnisse usw. in der Entfaltung ihrer Geisteskräfte vielfach arg gehemmt werden.

Für unsere Kinder ist in erster Linie ein späterer Beginn des Lernunterrichtes zu fordern. Wie in Amerika hätte dem Schulbesuch der obligatorische Kindergarten voranzugehen, dann wäre ein Übergangsstadium zu schaffen, etwa von der Art, wie es heute in bescheidenen Ansätzen in den da und dort versuchsweise eingeführten Reformklassen angestrebt wird und teilweise erreicht ist. Der gesamte Unterricht wäre alsdann auf eine neue Grundlage zu stellen, die, unter Anknüpfung an den kindlichen Spiel- und Arbeitstrieb, das freischaffende Erleben des Kindes zum Ausgangs- und Wesensmittelpunkt hätte.

Davon wollen freilich die herrschenden Gewalten heute noch nichts wissen. Denn ihnen ist die Schule nicht Pflanzstätte des Geistes und Läuterfeuer der Seele, nicht Mittel zum Zwecke einer höheren Kultur und Menschwerdung, sondern vielmehr Herrschaftsinstrument und Machtmittel — eine Peitsche in der Hand von Sklavenhaltern, ein

Rnebel zur Wändigung und Niederhaltung der arbeitenden, wertschaffenden Massen.

* * *

Im feudalen Zeitalter war für den Produktionsprozeß die Intelligenz des Arbeiters ganz entbehrlich gewesen. Das bürgerliche Mittelalter erforderte vom Handwerker wenigstens die elementaren Kenntnisse im Rechnen, Schreiben und Lesen. Der Kapitalismus stellte noch höhere Ansprüche. Der industrielle Produktionsprozeß verlangte, auch nachdem er die Stufe der Manufaktur bereits durchlaufen, vom Arbeiter Aufmerksamkeit, Fingerfertigkeit, Gewissenhaftigkeit, Erfindungs- und Kombinationsgabe. Zum mindesten mußte sich der Arbeiter, wollte er die Maschine geschickt und erfolgreich bedienen, in den Mechanismus, der mit potenziert und multiplizierter Menschenkraft Waren erzeugte, hinein-denken können. Der ganz ungebildete und ungeschulte Arbeiter war mehr ein Verderber als ein Nutzbringer. Daher forderte die Bourgeoisie mit Nachdruck Bildungsgelegenheit für das Volk, bessere Schulen, tüchtigere Lehrer, Popularisierung der Wissenschaften. Nicht aus allgemeinem Kulturinteresse und froher Begeisterung für das Ideale, sondern lediglich aus Sorge um den Profit. Der bürgerliche Staat gab schließlich dem Drängen etwas nach und traf Vor Sorge, wenigstens da, wo die industrielle Entwicklung eine besondere Blüte erreicht, das Schulwesen zu verbessern. Es ist kein Zufall, daß Sachsen, Hamburg, Frankfurt a. M. und das Rheinland die relativ besten Schulverhältnisse aufweisen, wenn auch immer peinlich darüber gemacht wurde, daß die Bildungshöhe ein gewisses Maß nicht überschritt. Dieses Maß ergab sich aus dem Interesse des Kapitals selbst, bedingt durch den Grad der jeweiligen wirtschaftlichen Entwicklung. Einer Entwicklung, die schließlich den flüchtigen Bildungseifer der Bourgeoisie in unverböhlene Bildungsfeindschaft verwandelte.

Es war der kapitalistischen Produktion mit Hilfe der Maschine bald möglich, menschliche Muskelkraft, Fingerfertigkeit, Augenmaß, Schönheitsgefühl fast völlig zu ent-

behren. Die Technik erreichte einen Grad der Entwicklung, der das Individuum nahezu restlos zu einem Maschinenteil verwandelte und alle intellektuelle Veranlagung, alle subjektive Leistungsfähigkeit des einzelnen Arbeiters für die Produktion gegenstandslos machte. Wenn nur ein erfinderischer Kopf eine gute Idee gebär, ein konstruktiver Sinn ihre Verwirklichung durchführte, eine kunstgeübte Hand sie in mechanische Arbeitsleistung umsetzte, — das genügte. Nun erzeugt die Maschine das Produkt in Millionen von Exemplaren, schöner, sauberer, gebrauchsfähiger vielleicht als die menschliche Hand dies ein zweites Mal vermocht hätte. Ein Druck auf einen elektrischen Knopf: und ein tausendfältiges Räder- und Gebelwerk setzt sich in Bewegung; ein Griff am Hebel: und das Rohmaterial, das soeben noch im Getriebe der Maschine verschwand, kommt am anderen Ende als fertiges Produkt zum Vorschein. So ersetzt ein erfinderisches Kopf die Intelligenz von Hunderttausenden, eine kunstfertige Hand die Geschicklichkeit von Millionen. Ungezählte Menschen können, weil die Produktion an sie keine Ansprüche mehr in dieser Richtung stellt, auf Nachdenken, Phantasie, Geschma, Augenmaß, Fingerfertigkeit gänzlich verzichten. Die überwiegende Masse der Arbeiter wird zum bloßen Handlanger- und Pärnerdienst verurteilt, wird in geistloser und entgeistigender Arbeit, die weder Anregungen gibt noch Reize entwickelt, weder zum Denken zwingt noch die Phantasie anspornt, mechanisiert. Mit jeder neuen Maschine, jeder Erleichterung der Arbeit durch die Verbesserung der Technik wird dieser Zustand schlimmer, gleicherweise eine Qual für den einzelnen wie eine Gefahr für die kulturelle Entwicklung des Volkes.

Die bürgerliche Klasse jedoch ist damit zufrieden. Bildung der Arbeiter war ihr ohnehin nur als Mittel zum Zwecke der Bereicherung erwünscht. Braucht der Arbeiter nicht mehr bei seiner Arbeit zu denken, so hat die Schule keine Veranlassung, ihn zum Denken und zur geistigen Selbständigkeit zu erziehen. Je weniger Wissen der Mensch hat, desto leichter läßt es sich entbehren. Man macht die Schulmode zwar

mit, gibt sich bei festlichen Anlässen auch den Anschein großer Bildungsfreundlichkeit, im geheimen aber wünscht man die Schule und ihre „moderne Bildung“, die nur Sozialdemokraten erzieht, zu allen Teufeln. Eine bescheidene Bildung, nun ja, an ihr haben auch bestimmte industrielle Kreise noch einiges Interesse, weil gerade ihr Betrieb durch intelligente Arbeiter noch gewinnt. Aber das Maß der Bildung soll nicht über die Ansprüche des Unternehmers hinausgehen. Just genau soviel, als der Produktionsprozeß erheischt, ist für den Arbeiter gut genug. Jedes Mehr macht nur grüblerisch, unzufrieden, verleitet zum Bücherlesen und Selbststudium, — je mehr ihm von außen Bildungswerte zugehen, desto mehr wird er sich der Verödung seines Berufslebens und der Misere seines Daseins bewußt, desto unerträglicher wird ihm die Ausbeutung und das Los der Knechtschaft. Der stumpfsinnige, geistig zurückgebliebene Arbeiter hingegen wird unter der Entgeistigung der Arbeit wie unter der Unwürdigkeit seiner sozialen Lage am wenigsten zu leiden haben. Daher die Vorliebe der Großindustrie für rückständige Arbeiterschichten, die aus allen Enden der Welt als Arbeitstiere herbeigeht werden; daher auch das Bestreben, durch einen besonders präparierten Schulunterricht die einheimische Arbeiterschaft geistig flach, denkfaul, willensschwach zu machen. Eine Individualität darf sich nicht entwickeln, die Lust zu positivem Schaffen muß erstickt werden, der Wille wird gebrochen. Diese Aufgaben hat die Volksschule zu erfüllen. Und damit sie eine treue Dienerin des Besitzes und der Reaktion bleibt, wird sie unter den Schatten der Kirche gestellt. Bei der Schulverpflanzung in Preußen ebenso wie in Württemberg und Sachsen leisteten die Industriebarone gemeinsam mit den Krattjunkern Widerstand gegen die geplante „Überhitzung der Kessel unserer modernen Bildungswut“, indem sie jede wirkliche Reform hintertrieben und der Kirche einen größeren Einfluß auf die Schule einräumten.

Die trotz aller schönen und hochtrabenden Reden noch immer vorhandene Schulverwahrlosung wird äußerlich ge-

kennzeichnet durch die höchst unzulängliche Organisation der Schulen, den krassen Lehrermangel, die überfüllten Schulklassen, die vielfach skandalösen baulichen Zustände der Schulen und die dürftigen Geldauswendungen für Volksschulzwecke. Das eigentliche und schlimmste Schulelend jedoch sitzt in den Schulen selbst, im Unterrichtsbetrieb, in der Stoffauswahl, in der Behandlung der Kinder.

Da es sich hier um keine erschöpfende Darstellung der Volksschulverwahrlosung handelt, sollen ein paar Ziffern genügen, um in flüchtigen Umrissen die Ungeheuerlichkeit der kulturellen Verflüchtigung erkennen zu lassen — als Beweis für die Behauptung, daß die Schule Klassen- und Machtmittel der Herrschenden ist.

In Preußen wurde 1911 der zehnte Teil aller Schulkinder (661 147) in einklassigen Schulen, den primitivsten Grobholern der Zivilisation, unterrichtlich versorgt. Nahezu eine Million Kinder (965 719) kam in Halb- und zweiklassigen Schulen nicht viel über Abs und Katechismus hinaus. Unter 38 684 Schulen gab es 13 546 einklassige; kaum 500 bis 600 entsprachen als achtklassige der Norm zeitgenössischer pädagogischer Forderung.

Nach einer in Württemberg aufgenommenen Statistik kamen auf je einen Lehrer in den Lateinschulen 16, in den Progymnasien 17, in den Gymnasien 18, in den Real- und Realprogymnasien 24 Schüler; in den Volksschulen aber 59 (in Neuf. a. S. 73, in Schaumburg-Sippe 99!).

In Sachsen waren 1906 von 824 Schulen mit nur einem Lehrer 415 (50,36 Prozent), die von 80 Schülern und darüber besucht wurden. In diesen Schulen saßen 54,8 Prozent aller Schüler. 32 Schulen hatten 130 Schüler, 24 bis 140, 7 bis 150, 2 sogar 171 und 174. Dabei rühmt sich Sachsen als das „Land der Schulen“.

In Preußen belief sich die Zahl der Halbtagschulen 1882 auf 2879; es wurde damals erklärt, daß „ihre Beseitigung im Interesse des Staates gewünscht werden müsse“. 1891 war ihre Zahl auf 5078 angewachsen und 1901 betrug sie gar 7873.

Als 1892 der preussische Kultusminister Dr. Boffe sechs Millionen Mark für Schulneubauten verlangte, begründete er die Forderung damit, daß 1476 baufällige Schulhäuser „ohne Schaden für die Gesundheit der Lehrer und Kinder nicht mehr benutzt werden könnten“. Die Junter bewilligten darauf zwei Millionen Mark für zwei Jahre. In Mecklenburg waren 1905 von 504 Lehrerwohnungen noch 194 in Tagelöhnerhäusern untergebracht. In 170 Schulstuben von 321 bestand der Fußboden aus Steinen.

Die Aufwendungen für je einen Volksschüler betrugen 1906 in Preußen (einschließlich der Schulbaukosten) 53 Mark; für eine Mädchenschülerin gab man 172, für einen Schüler höherer Schulen 279 Mark aus. Der sächsische Staat zahlte 1900 für einen Volksschüler 11,3 Mark, für einen Gymnasiasten 184,6 Mark, für einen Polytechnikumschüler 476,2 Mark, für einen Studenten 624 Mark; Preußen zahlte für einen Studenten 1911 736,50 Mark (in Greifswald 1584 Mark, Königsberg 1269, Kiel 1196, Halle 1106 Mark, in Berlin 725, Marburg 605 Mark). Die Stadt Leipzig gibt in je zehn Jahren für einen Knaben, der Volks- und Fortbildungsschule besucht, 580 Mark aus, dagegen für einen Realschüler 1028, einen Thomasschüler 2610 und einen Besucher des Nikolaigymnasiums sogar 3088,20 Mark.

So trägt das Schulwesen unverkennbar den Charakter einer Klasseninstitution aufgeprägt, und Schulrat Muthesius-Weimar sprach nur eine altbekannte Wahrheit aus, als er auf dem Evangelisch-sozialen Kongress in Danzig erklärte: „Es besteht heute eine tiefe Kluft zwischen dem niedrigen und dem höheren Schulwesen. Unsere Schulen sind in ausgeprägtestem Sinne ständisch gegliedert und unsere Schülerziehung entspricht in keiner Weise dem Bilde, das Fichte vor hundert Jahren von einer deutschnationalen Erziehung in glühenden Farben entworfen hat.“

* * *

Die Sozialdemokratie — Gegnerin der Klassengesellschaft und des Klassenstaats — ist Gegnerin auch der

Klassenerziehung und der Klassenschule. Sie fordert gleiche Bildungsgelegenheit für alle. Zunächst sollen in der allgemeinen Volksschule alle Kräfte im Volke, zur Mitarbeit an der kulturellen Entwicklung berufen, durch Gewährung ausreichender Bildungsgelegenheit für die Erfordernisse der Kulturarbeit vorgebildet und angeleitet werden. Von diesem großen und breiten Unterbau aus soll sodann jeder einzelne, entsprechend seinen Anlagen und Neigungen, Gelegenheit haben und die Mittel empfangen, um stufenweise die Ziele höherer Bildung zu erreichen; dabei soll das Erziehungs- und Bildungswesen so organisiert sein, daß alle Schuleinrichtungen, einem großen Zwecke dienend und von einem einheitlichen Geiste erfüllt, zu einer organischen Einheit zusammengeschlossen sind. Damit vollendet sich die allgemeine Volksschule zur Einheitschule.

Es ist kein Zufall, daß die Sozialdemokratie, wenn sie sich über Kulturfragen ausspricht und Kulturforderungen stellt, sich stets in bester Gesellschaft befindet. Ihre Ziele sind eben höchste Menschheitsziele. Die Bildung als Gemeingut der Gesellschaft ist vor ihr von Männern wie Comenius und Pestalozzi, Diesterweg und Rousseau, Schleiermacher und Fichte gefordert worden und wird heute als erhabenes Postulat von den besten und edelsten Geistern vertreten. Zumal vom Standpunkt des Pädagogen aus läßt sich kaum etwas Widersinnigeres denken als die Trennung der Kinder nicht nach ihrer Begabung und Fähigkeit, sondern nach dem Geldsack des Vaters. Zahllose Talente, die der Menschheit herrliche Dienste leisten und wertvolle Gaben spenden könnten, müssen aus Mangel an geeignetem Unterricht in den Volksschulen verkümmern (unter 13 000 deutschen Studenten zählte man nur zwei Arbeiterkinder), während an höheren Schulen die Lehrer unendlich viel Zeit und Mühe an unbegabten, aber den wohlhabenden Gesellschaftsschichten angehörenden Kindern verschwenden. Stellte doch Professor Koch-Berlin fest, daß 50 Prozent der Obertertiarier in Berliner Gymnasien mindestens einmal sitzen geblieben sind, und Dr. Benda-Berlin konstatierte, daß

40 Prozent der höheren Schüler wegen mangelnder Begabung vorzeitig die Schule verlassen und nur 20 Prozent das Reifezeugnis erlangen. Diese Erfahrungen müssen jedem Pädagogen den Gedanken nahelegen, daß die Klassenschule von Grund aus verfehlt ist und daß als Maßstab des Fortschritts und Aufstiegs auf der Stufenleiter der Schulen lediglich die Begabung des Schülers zu gelten hat. Zum mindesten hätte der Unterricht von einer für alle Kinder gleichen Grundlage auszugehen.

Die deutsche Lehrerschaft hat sich wiederholt mit der Frage der allgemeinen Volksschule befaßt, zuletzt auf der Lehrerversammlung in Königsberg i. Pr. Aber sie richtet die Angriffsfront ihres Kampfes nicht gegen das ungeliebte Klassenschulsystem überhaupt, sondern nur gegen eine an sich recht bescheidene und nebensächliche Äußerung dieses Systems, nämlich gegen die besonders in Norddeutschland bestehenden Vorschulen, denen die Vorbereitung für den Besuch höherer Schulen zufällt. Es ist das alte Leidwesen, daß die Lehrer, wenn sie sich schon einmal zur Erfüllung einer großen Aufgabe aufraffen, auf halbem Wege stehen bleiben. Gewiß ist ihr Kampf nicht völlig wertlos, und die Erfahrungen Süddeutschlands, wo es keine Sonderschulen gibt, bestätigen, daß die Welt nicht untergeht, wenn der Sohn eines Staatsministers mit dem Sohne eines Tagelöhners gemeinsam die Schulbank brückt. Aber was ist mit dem einheitlichen und gemeinsamen Unterbau, der die ersten vier Schuljahre umfaßt, denn Großes gewonnen? Die dem Interesse der bestehenden Klasse dienende Klassenschule mit der ungerechten und unsozialen Scheidung der Kinder je nach dem Besitz und Einkommen der Eltern bleibt bestehen; ja, sie macht sich, wenn sie mit dem zehnten Lebensjahr anstatt mit dem sechsten eintritt, im Bewußtsein und Empfinden des Kindes vielleicht noch brutaler fühlbar als bisher. Im Gegensatz zu der halben Forderung der Lehrerschaft lautet unsere Forderung auf Schaffung einer allgemeinen verbindlichen gemeinsamen Erziehungsbasis in Form einer Elementarschule für die ganze Schulzeit bis zum vier-

zehnten Lebensjahr. Vorbereitet durch einen obligatorischen Kindergarten, soll die erste Schul- und Unterrichtsstufe die gesamte Dauer der heutigen Schulzeit umfassen, wobei es unwesentlich ist, ob als Beginn der Schulpflicht das sechste Lebensjahr oder — entsprechend den Wachstums- und Reifeverhältnissen der Kinder — ein späterer Zeitpunkt in Ansatz gebracht wird.

Nach Ablauf der elementaren Schulperiode, deren Zweckbestimmung sich aus der Notwendigkeit ergibt, für die Erfüllung höherqualifizierter Geistestätigkeit geeignete Grundlagen und Vorbereitungen theoretischer und praktischer Art zu schaffen, hätte das Kind zur Mittelschule überzugehen. In zwei Abteilungen gegliedert, hätte diese entweder auf ein späteres Studium vorzubereiten oder aber die Berufslehre für einen bestimmten praktischen sozialen Erwerbszweig zu vermitteln. Als obere Altersgrenze für ihren Besuch würde etwa das achtzehnte Lebensjahr anzusehen sein. Stofflich würde ihr Lehrplan einerseits dem heutigen Gymnasialpensum entsprechen, andererseits die in Fortbildungs- und Fachschulen wie technischen und handelswissenschaftlichen Kursen bearbeiteten Gebiete umschließen, natürlich in anderem organischem Aufbau und von dem Geiste einer aus dem Arbeitsprinzip hergeleiteten anderen Methodik befruchtet.

Auf die Mittelschule hätte für diejenigen Schüler, die nicht aus der praktischen Abteilung in einen praktischen Beruf übergehen, die Hochschule zu folgen, die als Universität für die reinen Wissenschaften, als technische Hochschule für die angewandten Wissenschaften und als Akademie für die Ausübung von Künsten auszubauen wäre. Die Hochschule bedeutet Krönung und Gipfelung des ganzen Schulwesens, das, in sich geschlossen und doch wohlgegliedert, von einem Prinzip beherrscht und einem Geiste beseelt, der intellektuellen und seelischen Betätigung der heranwachsenden Jugend die höchste Freiheit gewährt und dabei doch die intensivste Schulung angedeihen lassen würde.

Selbstredend setzt eine solche Unterrichts- und Erziehungsorganisation die Unentgeltlichkeit aller

Lehr- und Lernmittel, die Befreiung von Schulgeld, Pensions- und Verpflegungskosten voraus. Der Aufwendungen und Leistungen, die heute der Staat im Interesse der wehrfähigen Jugend auf sich nimmt, würde dann auch die lernende Jugend teilhaftig werden.

Freilich, nur eine phantastische Hoffnung könnte sich in dem Wahne wiegen, daß die kapitalistische Klasse dies aus freien Stücken tun werde. Die Klassenschule ist das geistige Gesicht ihrer wirtschaftlichen und sozialen Klassenstruktur. Sie kann jene nicht preisgeben, ohne sich selbst zu verleugnen und zu vernichten. Erst das eiserne Du mußt! des sieghaften Sozialismus wird sie dazu zwingen!

Im Leben des Kindes gibt es keine Grenzscheide, die einschneidender wäre, keinen Umschwung, der ernsthaftere Bedeutung hätte als der beim Eintritt in die Schule. An die Stelle der Freiheit und Ungebundenheit tritt der Zwang. Die Welt des heiteren Spieles wird abgelöst durch die Welt der ersten Pflichterfüllung. Ohne Übergang und rückwärtsvolle Vorbereitung. Die Tür der ersten Kindheit fällt ins Schloß; ein zweiter, ungleich wichtigerer Lebensabschnitt beginnt. Gieß es bisher: ich will, so heißt es jetzt: du mußt! Und was muß ein solch kleines Menschenkind schon alles! Es muß stillsitzen (eine schwere Kunst!), zuhören (auch nicht leicht!), kommen und gehen, aufstehen und sich setzen, schweigen und auf Fragen antworten — alles auf Befehl. Weiter muß es allerlei Bekanntschaften machen, anmutige und lästige, mit Tafel und Buch, Feder und Tinte, Wort und Zahl, Bild und Buchstabe, Lehrer und Mitschülern, Hof und Schulhaus, vielleicht sogar mit Mute und Stolz. Das Muß ist eine harte Muß!

Raum ein paar Wochen — und die üblen Folgen dieser Du-sollst-und-mußt-Pädagogik machen sich am Körper des Kindes bemerkbar. Vordem ein Bild der Frische und des heiter sprudelnden Lebens, rotwangig und übermütig, gleicht dies bald einer Frühlingsblume, die ein Maifrost gestreift. Es ist müde und abgespannt, hat bleiche Gesichtsfarbe und keinen Appetit, nimmt an Gewicht ab und

schläft unruhig; das Kind leidet offensichtlich. Die Quelle seines Leidens ist die Schule. Das verfehlte Erziehungs-system, das die Kinder täglich vier, fünf Stunden von frischer Luft abschließt und in der Stidluft der Schulkammer gefangen hält, hat den Wangen die Farbe geraubt; die Tyrannei der unsinnigen Methode, die Kinder stundenlang zum Stillsitzen zu zwingen und in den stürksten Bewegungsdranges zur Passivität zu verurteilen, hat den Stoffwechsel gestört und den frohen Lebensdrang herabgemindert. Wie körperlich, so wird auch geistig bald das Kind ein anderes. Nervös und aufgeregt, zu Zeiten wieder stumpf und abgeschlagen, bietet es in seiner Psyche das Bild einer unerkennbaren Gleichgewichtsstörung. Die einseitige Inanspruchnahme des Intellekts, die Überlastung des Gedächtnisses, der Ballast von Worten und abstrakten Begriffen und auf der anderen Seite die völlige Ausschaltung des positiven Schaffens und der produktiven Betätigung, die gänzliche Ignorierung des Elementes, von dem bisher die kindliche Natur völlig erfüllt und beherrscht war — all diese Momente in ihrem Zusammenwirken müssen das Kind physisch und psychisch herunterbringen. So wird die Lern- und Drill-schule zu einem Unglück für die Jugend, und nicht bloß über dem ersten Schuljahr, nein, über der ganzen achtjährigen Schulzeit steht das Motto, das Strindberg über das Schulkapitel seiner Lebensbeichte schrieb: Die Verbrichtung beginnt. Eine Unmenge trockenen und toten Wissensstoffes wird in die armen Köpfe getrieben, und die künftigen Fabrikarbeiter und Handwerker werden, anstatt sie mit der lebendigen Umwelt ihres Seins vertraut zu machen, in wahre Wüsten abstrakter „Wissenschaft“, die als fittlicher Abklatsch echter und originaler Geisteswerte gar keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben kann, geführt. „Die Wahrheit der Wissenschaft“, ruft Ratorp entsetzt aus, „darf alle Tage von der Schule mit Füßen getreten werden, das Gewissen der Forschung darf da kein Recht fordern — wozu auch? Die Wissenschaft ist nicht für das Volk.“ So wird denn in öden, banalen Schulgefängnissen gepaukt und gedrillt, gefragt und ge-

antwortet, vorgesagt und nachgeplappert, eingeprägt und mechanisch reproduziert; ein Papageien- und Chinesentum wird gezüchtet, und die Wortpedanten und Buchstabenmenschen, die aus den Stätten der Erziehung — um mit Gurlitt zu reden — „öde Bildungsfabriken, Kinderremisen, Kulturschuppen und Unterrichtsspeicher“ machen, bilden sich noch ein, der Menschheit einen wichtigen Dienst zu leisten. Dabei züchtet ihre Pädagogik nur „den gehorsamen Untertan, den gewissenhaften, verlässlichen Beamten, dieses traurige, ideenlose, ideallose Grautier, das nur von Pflichten lebt und von Rechten nichts hören will, das sich geduldig Lasten über Lasten auf den Rücken laden läßt, im stillen Vertrauen, daß ein Wörtchen der Anerkennung alle Selbstaufgabe dereinst lohnen wird.“ In einer solch trostlosen Sphäre „verlernen kleine Kinder schon ihr natürliches Lachen, ihr sorgloses Geplapper und ihre vertrauensvollen Fragen. Da ertötet ein fürchterlicher Geist der Zucht und Ordnung jedes natürliche Leben“ (Gurlitt). „Wo die Schule ist,“ sagt Artur Bonus, „da singt kein Vogel mehr, da wächst kein Gras mehr; dafür erstrecken sich langgezogene Drahtspaliere.“ Und aus der großen Zahl bedeutender Männer, die in Grass Buch „Schülerjahre“ ihre zornigen und haßerfüllten Stimmen zu einer einzigen vernichtenden Anklage gegen die Schule vereinen, mag hier nur Karl Spitteler, der geistvolle Schweizer Dichter, zitiert sein mit seinem Bekenntnis: „Ich habe die Schule bis zu meinem fünfzehnten Jahre verwünscht, nach meinem fünfzehnten Jahre verflucht.“

Wir Sozialdemokraten fordern, der inneren Revolutionierung der Schule Ziel und Richtungweisend, die Arbeitsschule und die Erziehung durch Arbeit. Spiel, Kindergartenbeschäftigung, Spaziergänge, Unterricht im Freien, Wanderungen, Werkstättenunterricht, Gartenarbeit in Verbindung mit wissenschaftlicher Belehrung, Formen und produktives Selbstschaffen, Erlebens- und Erfahrungsunterricht, Selbsterziehung — das etwa sollen Äußerungen und Teile des großen pädagogischen Vorstellungs- und Tatsachenkomplexes sein, den das Wort Arbeitserziehung umschließt.

Es ist hier nicht der Ort, um nachzuweisen, wie die Arbeitsschule als ein notwendiges Ergebnis aus dem sozialen Wandlungsprozeß herauswächst, der sich in immer breiteren Bahnen und deutlicheren Konturen vor unseren Augen vollzieht; auch handelt es sich hier nicht um den Nachweis, wie sie als Pflanz- und Pflegestätte aller im Menschen ruhenden lebendigen Kräfte folgerichtig und planvoll sich eingliedert in das gewaltige und erhabene Werk der Menschheitserlösung, das sich im Sozialismus offenbart und vollendet. Es genügt, festzustellen, daß die Sozialdemokratie in der Arbeitsschule, wie Pestalozzi und Owen, Goethe und Marx sie geahnt und geistig geschaut, theoretisch vorbereitet und im Grundriß abgesteckt haben, die Schule der Zukunft oder — wie Marx sich ausdrückt — „die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen“ erblickt. Wie die Arbeit die Grundlage jeglicher Kultur bildet, soll sie auch als Grundlage wahrer kultureller Menschwerdung endlich Geltung gewinnen. Und wie früher das Auswendiglernen das Grundprinzip der Schule war, um später der Anschauung zu weichen, soll in Zukunft die Arbeit an deren Stelle treten.

„Was die neue Schule braucht,“ sagt Dr. Kerschensteiner, „ist neben dem rein geistigen Arbeitsfeld ein reiches Gebiet an manueller Arbeit. Denn hier liegt das fruchtbare Feld der Entwicklung für die weitaus größere Zahl aller Menschen. Was sie ferner braucht, sind Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit den wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreisen der Eltern zusammenhängen, damit die Fäden, die die Schule spinnt, nicht täglich abreißen, wenn das Kind die Schultasche vom Rücken nimmt. Was die Arbeitsschule drittens nötig hat, ist die Arbeit im Dienste der Mitschüler. Erst aus der gemeinsamen Arbeit erwächst das Gefühl gemeinsamer Aufgaben, das Gefühl der Notwendigkeit der Unterordnung unter gemeinsame Zwecke. Mit ihr greift die Kette des sozialen Lebens in die Schule hinein. Nicht um der Fertigkeiten willen allein brauchen wir die Arbeitsräume, nicht damit unsere Volksgenossen sich nicht der praktischen Arbeit entwöhnen, nicht damit die Kinder gut hobeln, sägen, feilen, bohren, nähen,

weben, kochen lernen, nicht damit sie die Arbeit ihrer Hände lieb behalten, nein, wir brauchen sie vor allem, um Menschen zu erziehen, brauchen sie, weil nicht das Buch der Träger der Kultur ist, sondern die Arbeit, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit. Wir brauchen sie auch um der so verschiedenartigen Begabung der Kinder willen. Wenn ich die leuchtenden Augen, die glühenden Wangen und die unstillbare Arbeitsfreude der Knaben und Mädchen in unseren Werkstätten und Laboratorien, Schulküchen und Schulgärten sehe, so fühle ich darin die beste Bestätigung, daß wir auf dem rechten Wege sind. Hier wachen auch jene auf, die hinter den Schulbänken für faul, dumm oder nachlässig gegolten haben. Ja, hier kommt es nicht selten vor, daß solche Schmerzensfinder ihre mit besserem Gedächtnis ausgerüsteten Mitschüler weit übertreffen, und daß der schöne Erfolg und das früher nie erfahrene Lob der Lehrer sie herausreißt aus ihrem Traum- und Schlafleben, so daß sie nun auch ihrer Kopfarbeit mit wärmerem Herzen gerecht zu werden versuchen."

So setzt sich der Gedanke der Arbeitsschule schon heute auch in der bürgerlichen Pädagogik allmählich durch. Vor Jahren noch verlacht und von der Lehrerschaft auf der Kölner Lehrerversammlung überlegen zurückgewiesen, zwang er zwei Jahrzehnte später dieselbe Lehrerschaft, ihm auf dem Lehrertag in Berlin die Beachtung und Würdigung zu zollen, die die Verhältnisse der Gegenwart ihr gestatten. Mit der Widerstandskraft, die das historische Bedingte verleih, wird er sich auch weiter behaupten und die Pädagogik der Zukunft befruchtend durchdringen und beherrschen. Dann wird es geschehen, daß man nicht zu begreifen vermag, wie man einst anders unterrichten und erziehen konnte als durch die befreiende und lebenszeugende Kraft der Arbeit.

* *

Das Gesicht der Drillschule verzerrt sich zur beleidigenden Frage auf dem Gebiet der sittlichen Erziehung, die sich unsere offizielle Pädagogik nicht anders als auf der

Grundlage des Religionsunterrichtes denken kann. Dem Volke muß die Religion erhalten werden! Dem Volke — das heißt nicht: den oberen Zehntausend, den Herrschenden und Besitzenden, der Handvoll Privilegierter, die vom Schweiß der Menschen leben, das heißt: eben jenen großen Massen, die zum Arbeiten und Schaffen geboren sind, die unter Lasten keuchen und sich Schweißhände arbeiten, die Steine schleppen, Dome und Paläste bauen, aus Wüsteneien blühende Gärten erstehen lassen, Berge von Gold aufhäufen müssen, die alles sind, alles schaffen, alle Werte erzeugen und selber doch gar nichts besitzen, sondern ganz arm, bettelarm durchs Leben gehen. Für dieses Volk die Religion! Neben der Flinte, die schießt, und dem Säbel, der haut — auch auf Vater und Mutter —, gibt es für unsere herrschenden Klassen kein geeigneteres Mittel zur Erhaltung ihrer Macht und ihres Einflusses, zur Sicherung ihrer Vorrechte und Herrschaftsinstitutionen als die Religion. Schon vor mehr als hundert Jahren sagte der alte C. S. v. Römer in seinem „Sächsischen Staatsrecht“: „Der Religionsunterricht des Volkes ist eine der wichtigsten auf die Sicherheit des Staates Bezug habenden Polizeianstalten.“ Dieselbe Wahrheit faßt der Wiener Universitätsprofessor Anton Menger in folgende lapidaren Sätze: „Eine der wichtigsten, vielleicht die wichtigste P o l i z e i a n s t a l t ist in den meisten europäischen Ländern die Volksschule. Sie ist von Gesetzes wegen nicht wissenschaftlich, sondern sittlich-religiös; sie vermittelt also der aufwachsenden Generation in erster Reihe nicht die Wahrheit über die natürlichen und geschichtlichen Dinge, sondern in ihr werden vor allem die herrschenden Machtverhältnisse verteidigt.... Die Eigentumsordnung, die bevorrechteten Nationalitäten, Stände und Parteien finden in der Volksschule eine wirksame Vertretung. Nicht die Interessen der Schüler, sondern die der außerhalb stehenden Machtkreise üben in der Volksschule den entscheidenden Einfluß.“ Und, um noch einen dritten Ausspruch anzuführen, der alte Graf Leo Tolstoi sagte: „Die Regierungen und die führenden Klassen brauchen die religiöse Lüge; sie

füßt ihre Macht, und darum werden die herrschenden Klassen immer fordern, daß sie den Kindern eingepflanzt werde und so ihren hypnotischen Einfluß auch auf die Erwachsenen ausübe.“ Je mehr Religion, desto weniger Wissenschaft in der Schule. Je weniger Wissenschaft, desto größer die Dummheit im Volke, desto gefügiger die Massen, desto ergiebiger die Ausbeutung, desto größer der Profit. Diese Gedankenreihe enthüllt das ganze Geheimnis der Religionschwärmerei unserer besitzenden Klassen und der ihren Willen vollstreckenden Regierungen. In dem Worte: Dem Volke muß die Religion erhalten bleiben! lebt derselbe Geist, den ostelbische Junker mit frechem Zynismus zum Ausdruck bringen, wenn sie erklären, der dümmste Arbeiter sei der beste.

Schon vom sechsten Jahre an werden die Kinder mit Religion trainiert. Zu einer Zeit, wo ihr Gehirn für abstrakte Dinge noch gar keine Aufnahmefähigkeit besitzt und ihre Welt von dem Richte einer naiven Seiterkeit erfüllt ist, müssen sie sich mit den abgeschmackten und brutalen Geschichten eines halbbarbarischen Nomadenvolkes, mit den handgreiflichen Absurditäten einer erlogenen Welt abquälen, müssen sie ihr Gedächtnis mit dem Ballast von Sprüchen und Knittelversen anfüllen, ihre gesunde Denkfraft abstumpfen und verwüsten lassen, ihre frohen Jugendstunden einer sinn- und zwecklosen Arbeit, einer unerhörten und unverantwortlichen Zeit- und Kraftvergeudung zum Opfer bringen. Der vierte bis fünfte Teil aller Unterrichtsstunden wird in unseren Schulen für Religion verwandt, außerdem sind fast alle anderen Fächer von religiösen Tendenzen durchtränkt. Und welche Verwüstungen der kindlichen Intelligenz, welche Korruption der Vernunft richtet allein die Spruchpest an! 150 Bibel-sprüche, 168 Gesangbuchstrophen, 5 Hauptstücke, 35 Choralmelodien und den hauptsächlichsten Inhalt von 140 biblischen Geschichten müssen in Sachsen auswendig gelernt werden. In Preußen müssen die Kinder nach einer Verordnung des evangelischen Oberkirchenrats auswendig lernen: 20 bis 40 Sprüche aus dem Alten, 100 bis 110 aus dem Neuen Testament, 6 Psalmen, 20 Kirchenlieder

und die 5 Hauptstücke; außerdem den Wortlaut der biblischen Geschichten. Dies gilt als Minimum. Die eingeführten, amtlich vorgezeichneten Religionsbücher enthalten bis zu 327 Sprüche zum Memorieren. Das ist systematische Abtötung des Geistes.

In den höheren Schulen bleiben die Kinder von dieser Tortur verschont; die Religion spielt da nur eine sehr untergeordnete Rolle. Hier handelt es sich eben um Kinder der besitzenden Klasse. Von durchschnittlich 30 wöchentlichen Unterrichtsstunden entfallen nur 2 auf Religion, der Katechismus mit seinem Dreschlegeldeutsch und seiner vorsintflutlichen Gedankenwelt übt keine so verwüstende Wirkung aus, und auch die Zahl der Kirchenlieder ist herabgesetzt, vielleicht, weil man — wie der „Vorwärts“ einmal ironisch bemerkte — dem Kinde besitzender Eltern nicht zumuten wollte, zu singen: „Willst du mir etwas geben an Reichtum, Gut und Geld, so gib auch dies dabei, daß von unrechtem Gut nichts untermengt sei.“

Überhaupt die soziale Tendenz des Katechismus unterrichtet! Das ist ein besonders interessantes Kapitel. Da tritt der Klassencharakter der Volksschule nackt und kalt zutage. Die Knechte werden zum Gehorsam ermahnt, aber der Passus, in dem sich der Spruch an die Herren wendet, ist fortgelassen. Der Obrigkeit gegenüber wird Unterordnung eingeschärft, aber die Beispiele, in denen ein berechtigter Widerstand gegen eine frebelnde und verbrecherische Obrigkeit geboten war, sind unberücksichtigt geblieben. Auch der Spruch, daß man Gott mehr gehorchen müsse als den Menschen, hat keine Aufnahme gefunden. Durch die Spruchauswahl zum siebenten Gebot wird die Heiligkeit der bestehenden Besitz- und Erwerbsverhältnisse kräftig unterstrichen und gegen den Armen Wohlthun und Almosengeben empfohlen; von dem Rechte der Armen auf Existenz und Kulturanteil ist keine Rede. So wirkt der Katechismus als Anwalt der Besitzenden und Herrschenden; als Dämpfer und Anebel gegen Arme und Unterdrückte.

Aber noch mehr. Der Religionsunterricht übt auch einen unheilvollen demoralisierenden Einfluß

aus, so daß man versteht, warum Diestermweg den Katechismus als „das fürchterlichste aller Bücher“ und Graf Leo Tolstoi den Religionsunterricht als „das größte Verbrechen am Kinde“ bezeichnete. Wie viele Lehrer sind vorhanden, die heute noch an den Inhalt der von ihnen als wahr erzählten Geschichten glauben? An die unbefleckte Empfängnis, die Hölle- und Himmelfahrt Jesu, die Gottessohnschaft, die Dreieinigkeit, die Auferstehung des Fleisches, das jüngste Gericht? Wer von ihnen bekennt sich noch zur Wahrheit des biblischen Schöpfungsberichtes, des Sündenfalls, der redenden Schlange und der wunderbaren Geschichte von Bileams Esel? Und alle diese Männer sind Lehrer zur Wahrhaftigkeit, sollen Vorbilder der Sittlichkeit und Charakterstärke sein? Und dann — die „Du-sollst-und-muß“-Moral der zehn Gebote: soll sie etwa den Gesetzen der Ethik entsprechen und einen Menschen zu sittlicher Reife führen? Wir wissen, daß die Moral eines Volkes bedingt ist durch die gesellschaftlichen Zustände, die sich aus wirtschaftlichen Ursachen herleiten. Die Moral ändert sich mit dem Wechsel der Gesellschaftsformen; was ehemals verboten war, kann heute als sittlich gelten; was jetzt als Tugend gepriesen wird, kann unter anderen Verhältnissen Laster sein. Welchen Sinn und welche Berechtigung hat aber dann der „von Ewigkeit zu Ewigkeit gegebene“ Kodex der zehn Gebote? Daß für gute Taten Lohn versprochen, für böse Taten Strafe angedroht wird, macht das Bild dieser Moral noch abstoßender. Das ist eine Versicherung auf Gegenseitigkeit, ein Schacherjudengezerre hin und her. Wie sittenverderblich muß sodann der Glaube wirken, daß der Mensch außerstande sei, aus eigener Kraft Gutes zu tun; er müsse sich in allen Fällen und Lebenslagen in Gebeten an Gott wenden und auf dessen Beistand und Hilfe vertrauen. Der Glaube, unwiderruflich sündenbeladen zu sein, sagt Ellen Key, hat den Menschen dazu gebracht, es zu bleiben. Für die sittliche Erziehung ist dieser Glaube um so unheilvoller, als er dem Menschen das Vertrauen auf die eigene Kraft raubt, die Energie zum Guten schwächt und das Gefühl der Verantwortlichkeit lähmt.

Der Gedanke: Selbst ist der Mann! kann nicht aufkommen, solange der Gedanke herrscht: Alles kommt von Gott! Schließlich wird die schlimmste Demoralisation dadurch bewirkt, daß eine Moral als heilig und absolut gelehrt wird, von der die Praxis unseres Lebens gar keine Notiz nimmt. Du sollst nicht töten — dabei stehen Hunderttausende von Soldaten für den Massenmord bereit; du sollst Vater und Mutter ehren — dabei schärft der Kaiser den Soldaten die Pflicht ein, unter Umständen auf Vater und Mutter zu schießen; du sollst nicht stehlen — dabei lebt die ganze herrschende Klasse vom Raube fremden Arbeitsertrags; du sollst den Feiertag heiligen — dabei haben zwei Jahrtausende der christlichen Kirche nicht vermocht, dem Arbeiter die Ruhe des Sonntags zu garantieren. Und das „höchste und vornehmste“ sittliche Gebot: du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst! klingt wie ein grausamer Hohn auf unsere Zeit des Kampfes, der Erwerbsgier, des krupellosesten Wettbewerbes, des brutalsten Egoismus.

Wer behauptet, die Religion übe in der Darbietung unseres Religionsunterrichtes eine sittlich erzieherische Wirkung aus, sagt mit jedem Wort eine Lüge. Sie wirkt verdummend, lähmend, entnervend, demoralisierend. Für ein in so eminentem Maße kulturfeindliches Element darf kein Raum im Lehrplan unserer Schulen sein. Darum fort mit dem Religionsunterricht aus der Schule!

Eine im Geiste sozialistischer Aufklärung heranwachsende Jugend würde des Religionsunterrichts um so eher und leichter entraten können, als sie in der Religion nichts anderes erblicken kann wie die phantastische Widerspiegelung geheimnisvoller eingebildeter Mächte, die man für das Natur- und Menschenleben verantwortlich machte, solange die wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhänge des gesellschaftlichen Lebens der Einsicht und Erkenntnis der Menschen noch nicht erschlossen waren. Heute wissen wir, daß nicht Gott und Götter unser Schicksal bestimmen, sondern daß es unter die Macht der kapitalistischen Ordnung gestellt

ist, die das Dasein der Gegenwart beherrscht. Damit verschwindet die religiöse Widerspiegelung in den Hirnen der Aufgeklärten von selbst. Je mehr nun die proletarischen Massen dem Nebel der mystischen Befangenheit und Einsichtslosigkeit entwachsen und je mehr ihre Jugend schon klaren Auges die Illusionen überwundener Epochen durchschaut, desto mehr ist für sie die Religion abgetan, und stärker macht sich in ihr das Verlangen geltend, ohne den niederdrückenden Ballast und die lähmende Fessel des Religionsunterrichtes ihren Geist geschult und ihren Willen gebildet und erstarbt zu sehen. Die Moral wird für sie immer mehr, wie für den alten Bischof, zu einer Sache, die sich „von selbst versteht“.

Die weltliche, das heißt religionslose Schule, die wir fordern, brauchte um deswillen noch keinesfalls im Bewußtsein der Kinder alles auszulöschen, was der Religion im Leben der Menschheit Berechtigung, Bedeutung und Kulturwert verliehen hat. Dies würde einen bedauerlichen Mangel an historischem Verständnis bekunden und unserer materialistischen Geschichtsauffassung in keiner Weise entsprechen. Im Geschichtsunterricht, in der Literatur, vor allem aber in der Philosophie, die besonders den höheren Schulklassen zu erschließen wäre, würden deshalb der Verlauf, die Verdienste und Leistungen, die Ideenwelt und der kulturelle Niederschlag des religiösen Lebens der Jahrtausende ihre entsprechende Behandlung und Würdigung zu finden haben. Damit aber wäre die Religion für die Pädagogik erledigt.

IV.

Die Erziehung im nachschulpflichtigen Alter.

Austritt aus der Schule. — Fortbildungsschule. — Staatsbürgerliche Erziehung. — Meisterlehre und Fabrikarbeit. — Bürgerlicher und kirchlicher Jugendfang. — Die proletarische Jugendbewegung.

Wie der Beginn des Schulunterrichtes, so bildet auch der Austritt aus der Schule die Brücke zu einem ernstesten und bedeutamen Abschnitt im Kindesleben. Das Kind hört offiziell auf, Kind zu sein. Mag es noch so sehr der elterlichen Hand, der häuslichen Fürsorge und der erzieherischen Unterweisung bedürfen, mag es vielleicht jetzt erst Geschmack an Wissenschaft und Künsten gewinnen und in seinem Geiste sich die Sehnsucht nach den Höhen der Bildung regen — ist es ein Proletarierkind, so gibt es keine Wahl und kein Zaudern mehr: sein Schicksal ist entschieden. Wie die Jugend des Proletariats nicht geboren, sondern „geworfen“, nicht erzogen, sondern „großgeprügelt“ wird, so nimmt sie auch niemand bei der Hand, um sie ins Leben einzuführen — sie wird hineingestoßen. Der Schutengel, von dem die sentimentale Legende berichtet, behütet nur die Kinder der Wohlhabenden und Reichen. Während ein ganzes Heer von Lehrern und Oberlehrern, Doktoren und Professoren, Gouvernanten und Hausmeistern die Jugend der besitzenden Klasse mit geradezu verschwenderischer Obhut und Fürsorge umhegt und umschirmt, damit sie von dem Schmutz und Ungemach, den Gefahren und Verderbtheiten des Lebens bewahrt bleibe, lassen Not und Sorge die Proletarierbrut vor der Zeit flügge werden und treiben sie aus dem elterlichen Heim, das ihnen meist nie eine wahre Heimat war. Ohne Schutz und Leitung, gleichermaßen geistig hilflos und unerfahren wie schwach an Körper und arm an Gut geht sie ihren Weg, einen Weg in die Wüste.

Hier hätte die Gesellschaft, wäre sie eine mütterliche Hüterin der Schutzbedürftigen, ein väterlicher Freund und Berater derer, die wachsen und dem Ganzen nützen wollen, ihre Hände auszubreiten, um die Halbfertigen in Empfang zu nehmen und unter ihrem Schutze stark und tüchtig werden zu lassen für die Aufgaben, die das Leben und die Zukunft ihnen stellen. An die Volksschule hätte sich in organischer Weiterbildung die Fortbildungsschule anzuschließen, in deren Mittelpunkt die berufliche Ausbildung zu stehen hätte. Von ihr wäre eine Erziehung zu vermitteln, die sowohl dem pädagogischen wie dem sozialen Erziehungszweck gerecht würde. Das heißt: sie hätte das Kind als Menschen, künftigen Bürger und werdenden Wirtschaftsträger zu bilden und zu erziehen.

Für den Nachwuchs der besthenden Klasse besteht diese Art Lebensvorbereitung bereits heute. Die höheren Schulen dienen nicht den himmelblauen Idealen reiner Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit, die um ihrer selbst willen geliebt sein will, als vielmehr der sehr realpolitischen Bestimmung, die bürgerliche Jugend innerhalb des Rahmens einer qualifizierten Allgemeinbildung für die Erfordernisse eines akademischen Berufs oder einer sozialen Ausnahmestellung zu befähigen. Daneben existiert für die höhere gewerbliche Ausbildung ein Schwarm von Schulen und Instituten, deren Besuch durchweg weniger durch das Maß geistiger Leistungsfähigkeit, als vielmehr der Zahlungsfähigkeit bedingt wird. Für die große Masse der Lohnarbeitenden oder für die Lohnarbeit bestimmten Jugend hingegen gibt es, obwohl gerade sie der Pflege des in der Volksschule angebahnten geistigen Wachstums am dringendsten bedürfte, nichts anderes und nichts Besseres als das arm selige Surrogat der Fortbildungsschule, die, aus dem kläglichen Notbehelf der Sonntagschule entstanden und immer nur als dürftige Ergänzung zur Fabrik-, Halbtags- und Armenschule gedacht, ihre Herkunft und ihren Charakter nie hat verleugnen können. Fortsetzung der Volksschule, ist sie in Wirklichkeit nichts weiter als Fortsetzung

des Volksschulelands. „Zahrzehntelang, bis in die neueste Zeit,“ schreibt G. Schulz, „hat die Fortbildungsschule keinen anderen Zweck gehabt, als die Lücken der Volksschulbildung auszufüllen. Sie hatte keine besonderen Aufgaben, hatte nicht das Erziehungswert an den Schülentklassen in einer für diese geeigneten Weise fortzusetzen, sie sollte gleichsam nur die Schande der Volksschule ein wenig verdecken, sie sollte nachhelfen, wo es allzu offenkundig fehlte, sollte ein Bildungsinteresse vortäuschen, das in Wirklichkeit nicht vorhanden war. Man empfand es als blamabel, daß man den Unterricht in den Volksschulen mit dem vierzehnten Lebensjahr oder noch früher aufhören ließ, noch dazu einen Unterricht, der kaum diesen Namen verdiente, während der bessere Unterricht in den höheren Schulen weit länger dauerte. So schleppte man den Fortbildungsschulunterricht als ein Feigenblatt für die nackte Gleichgültigkeit der herrschenden Klassen gegenüber der Volksbildung mit.“

Im Grunde konnte die Bourgeoisie aus ihrem Klasseninteresse heraus kaum anders handeln. Soll das Volk zu bescheidenen, demütigen, gehoramen Arbeitsklaven und Ausbeutungsobjekten, zu Steuerzahlern und Kanonensfutter abgerichtet und zugefüttert werden, so darf eben das Maß der Bildung nicht über den bescheidenen Gichstrich hinausgehen, den der Besitz um seines Vorteils und Interesses willen großmütig zuerkennt. Was darüber ist, das ist vom Übel. Gilt dieser Grundsatz für die Schule, muß er erst recht für deren verdünnten Aufguß, die Fortbildungsschule, Geltung haben. Gerade hier, in den Jahren des erwachenden Selbstgefühls und des sich stärker regenden Betätigungsdranges, muß alles aufgeboten werden, um den halbreifen Proletariernachwuchs in Zaum und Zügel zu halten. Eigentraft und Eigenwert dürfen nicht in das Bewußtsein der Massen treten, wenn anders nicht die bestehende Ordnung um ihre Zukunft bangen soll.

Wenn in jüngster Zeit hierin insofern eine Wandlung eingetreten ist, als das Interesse der herrschenden Klassen an der Ausdehnung, organisatorischen Ausgestaltung und erziehlischen Vertiefung des Fortbildungsschulunterrichtes

eine Steigerung erfahren hat, so bekundet dies keineswegs einen Aufschwung im Kulturstreben unserer Zeit, im Gegenteil, es offenbaren sich darin die verzweifeltsten Rettungsversuche der stärker als je bedrängten Reaktion. In der proletarischen Jugend äußert sich ein trotz aller Anebelungs- und Erstickungsmethoden unverbüßliches und keckes Kraftgefühl und Selbstbewußtsein, das den verblüfften Gewalthabern allerhand Kopfschmerzen bereitet. In dem Fortbildungsschulgesekzentwurf, zu dem sich die preußische Regierung unter dem Drucke dieser Besorgnisse aufgerafft hatte, hieß es bezeichnend: „Je mehr sich die persönlichen Beziehungen des Lehrlings und jugendlichen Arbeiters zum Lehrherrn und Arbeitgeber lockern, je mehr, namentlich in großstädtischen Verhältnissen, der Einfluß der Familie und des Elternhauses schwindet und fremde, oft verderbliche Einwirkungen an die Stelle treten, um so dringlicher macht sich das Bedürfnis geltend, durch die Fortbildungsschule die Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes zu tüchtigen Menschen und Staatsbürgern zu fördern.“ Diese Sätze bedeuten nicht mehr und nicht weniger als die Proklamation des Kampfes gegen die freie Jugendorganisation und damit gegen die sozialdemokratische Bewegung mittels der Fortbildungsschule. Die Spuren des Mißerfolges im Kampfe der Volksschule gegen die Sozialdemokratie schrecken die Unbelehrbarkeit der Gewalthaber nicht. Nun soll auch die Fortbildungsschule ins Gefecht, um die gleichen dürren Vorbeeren zu erringen. Dabei passiert es ihr, daß sie, die seither das Äschenbrödel war, dem man ein paar magere Brocken von der Tafel der Besitzenden zuschob, plötzlich in Gunst kommt und im Ansehen steigt, ja daß sogar in der preußischen Dunkelkammer von den Bänken der Rechten Worte zu ihrem Preise ertönen. Natürlich darf, wo es die Freiheit abzuwürgen und sonstwelche Verbrechen an der Kultur zu verüben gilt, die Religion nicht fehlen; darum hat man auf Betreiben der Finsterlinge den Religionsunterricht in den Lehr- und Stundenplan der Fortbildungsschule mit aufgenommen. Mit Gott für

den König und das Vaterland der Junker — gegen den Umsturz! Hurra!

* * *

Immer deutlicher drängt sich der besitzenden Klasse die Erkenntnis auf, daß die Fundamente ihrer ökonomischen und politischen Machtstellung ernstlich zu wanken beginnen. Wie sehr sie auch nach außen hin das fröhliche Muskelspiel selbstbewußter Kraft zur Schau tragen mag, mit welcher gut gemintem Ruhe und Sicherheit sie in der Toga autoritärer Würde einherzuschreiten weiß — im Innern wird sie die quälende Sorge um das Schicksal nicht los, das für sie in der Zeiten Stöße schlummert. Es ist ihr bitteres historisches Geschick, daß die Waffen, womit sie einst ihre Befreiung aus feudal-absolutistischen Banden erstritt, sie selber wieder zur Strecke bringen. Da fordert der Proletarier, dem die Ketten der Leibeigenschaft und Hörigkeit abgenommen wurden, damit er als freier Lohnarbeiter noch schlimmer ausgebeutet werden könne, mit gebieterischem Ernste endlich die tatsächliche Anerkennung und rechtliche Garantien seiner politischen und sozialen Freiheit. Da streckt er, den die eiserne Disziplin des Arbeitsprozesses im Fabrikfaal zur organisierten Solidarität des Klassenkampfes erzog, seine Hand aus nach den Reichthümern der Kultur, die seiner Arbeitskraft die Existenz verdanken. Da verblaßt vor seinem Auge mit der Entgötterung des Himmels — einer unvermeidlichen Folgewirkung der naturwissenschaftlichen Forschung, die ein Lebenselement der kapitalistischen Produktion bildet — auch der fadenscheinige Nimbus, den eine dienstwillige Tradition um die Göttheit indischer Autoritäten gewoben hatte. „Man muß damit rechnen, daß das Autoritätsprinzip auf die Dauer nicht ausreichen wird, unser Staatsbewußtsein zu tragen,“ ruft Legationsrat v. Mostiz mit ernster Besorgnis aus, und dem tapferen Kriegsminister v. Heeringen fällt gar schon das Herz in die Hosen bei der Erklärung, daß er für die Schlagfertigkeit der Armee auf die Dauer keine Verantwortung übernehmen könne, wenn der Glaube an die Autorität durch antimilitaristische Agitation unter der Jugend so schwere

Mühe, Grundfragen der Erziehung.

Erschütterungen erfahre. Überall die niederdrückende Empfindung, daß man sich in absteigender Linie bewegt, daß — wie Scheffel dies in seiner burschitosen Drahtstut ausdrücken würde — die Basis mit Grundeis abzugehen beginnt.

Was ist dagegen zu tun? fragt man ratlos und sieht sich bestürzt nach Hilfe um. Da tritt aus dem Chorus der Quackfalter, die mit heiserer Stimme ihre Zaubereligiäre und sozialen Wundertränklein anbieten, ein Schullehrer hervor, dem ein guter Gott das Talent verlieh, ein Rezept zu erfinden „gegen die Partei- und Volksthyrannei, die unter der Flagge einer mißverstandenen Gleichheit wie eine Elefantenherde alle Saatkfelder jenes berechtigten Individualismus zerstampft, der einzig und allein die Entwicklungsfähigkeit des Staates gewährleistet“. Der seltsame Mann heißt Kerscheneister, ist Schulrat in München, und sein wunderwirkendes Bombastus-Parazelsus-Tränklein nennt sich: Staatsbürgerliche Erziehung.

In der pädagogischen Terminologie war bis vor zehn, zwölf Jahren die Bezeichnung „staatsbürgerliche Erziehung“ so gut wie unbekannt. Der Begriff hingegen existierte. Er ist dem Gedankenkreis der revolutionären Bourgeoisie entsprungen, als sie sich vom feudal-absolutistischen Regiment befreite und in parlamentarisch-demokratischen Staatsformen, Volksvertretungen, Konstitutionen und Selbstverwaltungen sozial etablierte. Da galt es, an Stelle des „beschränkten Untertanenverständes“ einen politisch selbständigen Bürgerinn zu setzen. Bei Fichte kann man nachlesen, welche Hoffnungen man damals auf das Erwachen der nationalen Geistesfreiheit im Bürgertum gesetzt hat. Freilich — die Bourgeoisie, die ihre politischen Ideale schon auf den rauchenden Barrikaden verriet und sich dem tödlich-brutalen Adelsregiment zu reaktionärer Verschönerung an den Hals warf, erwies sich als unfähig, eine staatsbürgerliche Erziehung im Sinne freier Entwicklung des politischen Lebens zu vermitteln. Sie ging einem objektiv-wissenschaftlichen Unterricht, der notwendigerweise ein revolutionärer Unterricht hätte sein müssen, scheu aus dem Wege und begnügte sich mit einem

Gesinnungsunterricht, der sich in unfruchtbaren Einwirkungen auf den Willen erschöpft und in der Regel als „Erziehung zur Vaterlandsliebe und Königstreue“ zutage tritt. Diese patriotische Erziehung hat nun aber elend Bankrott gemacht, denn der Nachwuchs des Volkes geht in hellen Scharen zur Sozialdemokratie über, und Jugendorganisationen, die sich dem Gängelband schulmeisterlicher, pfäffischer oder militärischer Vormünder und Aufpässer entwinden, wachsen wie Pilze aus der Erde. Es dämmert die Erkenntnis: „Vaterlandsliebe ohne politische Bildung“, wie Kerscheneister sagt, „ist ein Luftschiff ohne Lenkbarkeit, und politische Bildung ohne staatsbürgerliche Erziehung ein lenkbares Luftschiff ohne geübten Steuermann.“ Was aber ist nun staatsbürgerliche Erziehung?

Es bedarf bei Kerscheneister eines gewaltigen Apparats, um hinter das Geheimnis dieses Begriffes zu kommen. Ein ganzes Buch hat er geschrieben, das sich lediglich mit der Bestimmung und Definition des Begriffes befaßt. Und als endlich „der eigentliche ethische Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“ gewonnen war, mußten ein paar Blätter geschrieben werden, um die Aufgabe und Methode der neuen Disziplin darzutun. Eine schwere Geburt, fürwahr. Dabei ist die Sache im Grunde von einer geradezu rührenden Einfachheit, und das ganze Problem könnte offen und klar zutage liegen, wenn seine Wortführer und Anwälte nicht dem wunderlichen Glauben huldigten, daß die Sprache dazu bestimmt sei, die Gedanken zu verbergen.

Kerscheneister hat gelegentlich Momente freimütiger Offenheit. So spricht er unter anderem den Satz aus: „Gegen die inneren Feinde, deren Existenz im Wesen des modernen Staates begründet ist, helfen nicht Kanonen und Schiffe, nicht mit Gewehren und Säbeln bewaffnete Armeen; hier nützen nur die ungleich feineren und doch ungleich dauerhafteren Waffen der staatsbürgerlichen Einsicht, des darauf gestützten Pflichtbewußtseins und der opferwilligen Liebe zum Vaterland.“ Diese Worte sind ein Programm. Man will der Sozialdemokratie den Boden abgraben, indem man schon in den Volks-

schulen, sicher aber in den Fortbildungsschulen einen festen Bestand staatsbürgerlicher Kenntnisse vermittelt. Nicht aber, daß die Erweiterung des Unterrichtsstoffes durch Staats- und Rechtswissenschaft, Politik usw. mittels Einfügung eines neuen Unterrichtsfaches erfolgen sollte, nein, möglichst alle Fächer sollen in den Dienst der staatsbürgerlichen Erziehung treten, die somit als Prinzip gedacht ist.

Soweit die staatsbürgerliche Erziehung unter unserer Jugend mehr Interesse und Verständnis für die sozialen und politischen Fragen unserer Zeit zu wecken geeignet wäre, könnte man mit ihr einverstanden sein. So enthält auch das, was Kerßensteiner über die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers und Gesellschaftsglieds, die Organisation der Selbstverwaltung und Selbstregierung in der Schule, die Belebung des Fortbildungsschulunterrichts durch Stoffe, die das Verständnis des modernen Staatswesens und seiner Verhältnisse erschließen sollen, über die Erteilung des Geschichtsunterrichts usw. sagt, zum Teil recht beachtenswerte und wertvolle Anregungen. Versucht man freilich tiefer zu graben, stößt man entweder auf weltfremde, himmelblaue Utopisterei oder aber auf das sehr klare und realpolitische Klasseninteresse der herrschenden Oberschicht, die — wie Kerßensteiner in Umkehrung des Geneschen „Wer Knecht ist, soll Knecht bleiben“ sagt — „die Erzieher des Volkes sind und bleiben“. Die staatsbürgerliche Erziehung ist durchtränkt von der Tendenz: der schwindenden Kraft der Idee des bürgerlichen Staates im Denken und in der Willensbetätigung der heranwachsenden Jugend einen neuen kräftigen Nüchhalt zu sichern. Die staatliche Organisation der Bourgeoisie, die das materielle Interesse des Kapitalismus politisch verkörpert, soll, nachdem sich die Wirtschaftsgrundlage je länger je mehr als gleitende Basis erweist, im Intellekt und in der Ethik der kommenden Generation künstlich befestigt, gestützt und konserviert werden, soll Schuk bieten „gegen die Tyrannei der Mehrheit“, die „ein Produkt staatsbürgerlicher Unbildung oder Verwilderung ist

und des suggerierten Massenglaubens an die alleinseligmachende Kraft der Partei“.

Da haben wir den Kampf der Schule gegen den Umsturz — das Geheimnis der staatsbürgerlichen Erziehung.

Die bürgerliche Klasse wird an dem neuen Mittel ebensovienig Freude erleben wie an all den großen und kleinen Wunderkuren, bei denen sie, die Todgeweihte, bisher abwechselnd ihr Heil gesucht hat. Nur wer mit so hochmütiger Verachtung und eitler Verblendung auf den Geschichtsmaterialismus herabsieht wie Kerßensteiner und seine gläubige Gemeinde, kann sich dem Wahne hingeben, daß die Sozialdemokratie durch ein buntes Maskenspiel von Phrasen oder eine Handvoll erziehungstechnischer Spielereien über den Haufen geworfen werden könne.

Die staatsbürgerliche Erziehung wird kommen — aber anders, als sie sich heute in jenen Köpfen malt; genau so sicher, wie die Arbeitserziehung, die Einheitschule, der religionslose Unterricht usw. kommen werden. Aber staatsbürgerliche Erziehung setzt Staatsbürger voraus, keine Untertanen, keine Drei- und Vierklassenwähler, keine Jugendorganisation, die — je nachdem — gehässigkeit oder geschurigtelt wird. Erst wenn diese Grundlagen geschaffen sind, lohnt es sich, weiter über das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung zu reden.

Ungleich stärker als die Fortbildungsschule und ihr Repräsentant, der von der Volksschule her meist schlecht akkreditierte Lehrer, wirkt auf den Schülentlassen das neue Milieu ein, in das er nach dem Verlassen des Elternhauses gelangt. Sind die Eltern noch in der Lage, einige Kosten für die berufliche Ausbildung und die Unterhaltung während mehrerer Jahre auf sich zu nehmen, so tritt der Anabe, sobald sich die Tore der Schule hinter ihm geschlossen haben, in die Lehre. Darin klingt noch ein schwacher Nachhall aus der Zeit des Handwerks und der Zünfte nach. Mehr den Auffassungen und Lebensgewohnheiten der modernen Zeit entspricht es, wenn der Anabe die Fabrik aufsucht und jugendlich Arbeiter wird. Der Lehrling soll lernen, der jugendliche

Arbeiter muß arbeiten und verdienen. Darin liegt der grundsätzliche Unterschied.

Zunächst die *Meisterlehre*. An die Stelle der elterlichen Behausung ist die Werkstätte gerückt, dazu die einsame Dachkammer, die als Schlafstätte dient. Als Erzieher walten nicht mehr Vater und Mutter ihres Amtes; die Funktionen hat der Lehrherr übernommen. Ein wildfremder Mann, kaum dem Namen nach oder überhaupt nicht bekannt, in den meisten Fällen ohne pädagogische Begabung, auch ohne ersichtliches Interesse an der Erziehung seines Schutzbefohlenen, jedenfalls ohne die geringste innere Beziehung zu diesem, tritt er plötzlich in den Lebenskreis eines jungen Menschenwesens, um auf dessen weitere Entwicklung einen in erheblichem Maße mitbestimmenden Einfluß auszuüben. Das ist ohne Frage ein gewalttames, erzwungenes Verhältnis; vom Standpunkt der Menschlichkeit aus unnatürlich, vom Standpunkt der Erziehung aus unsinnig. Es hebt die Lehrlingsfrage über ihre berufliche und soziale Bedeutung hinaus und macht sie zu einem *Erziehungsproblem*.

Von einer Erziehung im Hause des Meisters kann in den allermeisten Fällen gar keine Rede sein; just genug, wenn der junge Mensch eine Berufslehre empfängt, die ihn einigermaßen befähigt, sein Gewerbe später mit Erfolg auszuüben. In der Hauptsache kommt es dem Lehrmeister darauf an, aus der unbezahlten Arbeitskraft des Lehrlings den größtmöglichen Nutzen zu ziehen. Denn der Meister ist Arbeitgeber und bezüglich seiner wirtschaftlichen Existenz meist nicht auf Rosen gebettet. Zwischen den Puffern des Kapitalismus und der Arbeiterbewegung einen harten Daseinskampf kämpfend, vermag er sich nur dadurch über Wasser zu halten, daß er die ihm schutzlos überlieferten *Lehrlinge* *schrankenlos ausbeutet*. Der Lehrling ist ihm Profitquelle, weiter nichts; die gerühmte „Lehrlingsausbildung“ dient nur als Etikette und Deckmantel, um den unerhörten Raub an jugendlicher Arbeitskraft vor der Öffentlichkeit zu verschleiern. Ist ohnehin die Form der Meisterlehre durch die Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse längst über-

holt, so mutet das, was als „Lehrlingsprüfung“ von Innungen und Handwerkskammern in Szene gesetzt wird, geradezu wie ein mittelalterliches Überbleibsel an: Wie es um die eigentliche Erziehung des Lehrlings, um die Förderung und Entfaltung seines intellektuellen und seelischen Wesens bestellt ist, danach fragt den Meister kein Mensch. Während alle Welt große Worte über Erziehung und Bildung im Munde führt, ist das geistige und seelische Schicksal eines Lehrlings aller Welt unbekannt. Und doch liegt hier der Schwerpunkt der Lehrlingsfrage, der freilich zugleich ihr Schmerzpunkt ist.

Die landläufige Auffassung vom Lehrlingsverhältnis drückt sich anschaulich und vulgär in der primitiven Selbstverständlichkeit aus: daß ein Lehrling kräftig *Ohrrfeigen* haben müsse, wenn er ein tüchtiger Geselle und Meister werden solle. Prügel als Erziehungsmittel — das ist die Kapitelüberschrift zu dem düsteren Thema: Erziehungsgrundsätze und Erziehungspraxis im Meisterhaus. „Hierüber kann jeder Lehrling ein Klage-*lied* singen,“ sagt Max Peters in seinem Werk *Der arbeitende Jugend*, „jedermann bildet sich ein, am Lehrling seinen Mißmut auslassen zu können. Wer wollte all die vielen täglich vorkommenden *Mißhandlungsfälle* aufzählen! Besonders in den Kleinbetrieben sind sie an der Tagesordnung. Wo die Ausbeutung am größten, ist auch die Mißhandlung am stärksten. Sie sind oft wahre Brutherde von Lehrlingselend und Lehrlingsjammer. In den finsternen Kellern und Kammern, die abgeschlossen sind vom Tageslicht, schaltet und waltet der Lehrlingspeinigender mit dem armen, schwächlichen Lehrling, unbeaufsichtigt, unkontrolliert, macht dem jungen Geschöpf das erst begonnene Leben unerträglich, quält es seelisch und körperlich, bis dieses oft in Stumpfsinn verfällt, dauernd einen geistigen Defekt davonträgt, ja, schließlich lebensüberdrüssig wird, sich von der Verzweiflung übermannen läßt und sogar selbst seinem jungen blühenden Leben ein jähes Ende bereitet. Die hohe Zahl der Lehrlings*selbstmorde* ist meist auf die brutale Behandlung, verbunden mit Ausbeutung durch die Meister, zurückzuführen.“

Auch der auffällig große Anteil der Handwerkslehrlinge an der Gesamtzahl der der Fürsorgeerziehung übergebenen jugendlichen Personen bestätigt die Tatsache, daß die Erziehung der Lehrlinge — besonders in den „patriarchalischen“ Verhältnissen der Kleinmeisterbetriebe — sehr viel zu wünschen übrig läßt. Schon 1902 klagte der ministerielle Bericht über die Erfolge der preussischen Fürsorgeerziehung, „daß das Handwerk seinen Aufgaben gegen die Lehrlinge nicht im vollen Maße gerecht werde“, und 1910, als die Ziffern des Berichtes eine weitere Steigerung des Kontingents der Handwerkslehrlinge in der Fürsorgeerziehung erkennen ließen, erklärte Genosse Ströbel im Abgeordnetenhaus: „Es ist bezeichnend, daß gerade diejenigen Handwerke, in denen der Arbeiterschutz die geringsten Fortschritte macht, in denen patriarchalische Willkür am wenigsten durch Organisationen eingeschränkt ist, das stärkste Kontingent stellen.“ Von 406 Böglingen 1901 ist der Anteil des Handwerks in Preußen auf 852 im Jahre 1910 gestiegen.

Der Fabriklehrling ist insofern etwas günstiger gestellt, als er durch einige, wenn auch überaus dürftige Schutzmaßregeln vor der unmenslichsten Ausbeutung gesichert ist. Es besteht eine reichsgesetzliche Verordnung, wonach Jugendliche unter sechzehn Jahren in gewerblichen Betrieben mit mehr als zehn Arbeitern nicht länger als zehn Stunden täglich arbeiten dürfen. Zehn Stunden täglich für vierzehn- bis sechzehnjährige Kinder — fürwahr, das klingt wie Hohn! Aber es ist Tatsache und wird als sozialpolitische Errungenschaft gepriesen, hinter der man gern verbirgt, daß die Nachtarbeit in Walz- und Hammerwerken, Glashütten usw. erst neuerdings wieder auf viele Jahre hinaus für Jugendliche vom Bundesrat gestattet worden ist, und daß in Mansfeld und Oberschlesien im Bergbau Jugendliche sogar unter Tag beschäftigt sind. Das System der Lehrlingsmißhandlung kann in den Fabriken überall da nicht aufkommen, wo eine starke Gewerkschaftsbewegung die Gesetze der Menschlichkeit zu respektieren zwingt; nicht aber kann der Einfluß der Organisation immer eine berufliche Ausbildung

gewährleisten, die qualitativ der Meisterlehre entspräche oder gar überlegen wäre. Die Eigenart des auf diffizilster Teilarbeit und raffiniertester Technik beruhenden modernen Produktionsverfahrens macht die Einführung des Lehrlings in die Gesamtheit des Arbeitsprozesses mehr oder weniger unmöglich; so wird er zum Teil- und Hilfsarbeiter, zum rechten Fabrikproletar.

Wie im Arbeitsverhältnis, so auch in seinen persönlichen Angelegenheiten. Er stammt in der Regel aus den ärmsten, im Verfall am weitesten fortgeschrittenen Familien. Seine Erziehung war mangelhaft, da wohl Vater und Mutter frondeten und sein einziger Aufenthalt die Straße war. Vielleicht wurde auch er schon frühzeitig mit eingespannt in das Joch der Arbeit. So gewann der Familienkreis nicht viel Bindekraft für ihn; früh macht er sich daher von ihm los und geht seine eigenen Wege. Noch ein Kind, ist er schon sich selbst überlassen. Er bewohnt seine Schlafstelle, haust unter fremden Menschen, entbehrt fast völlig der Leitung, Zügelung und Erziehung. Während die Jugend der wohlhabenden Klasse noch jahrelang der Pflege, Überwachung und erziehlichen Fürsorge durch Familie und Elternhaus teilhaftig werden, ja, während der Meisterlehrling wenigstens ein schützendes Dach über dem Kopfe hat, mit seinen Eltern in gelegentlichen und zeitweiligen Verbindungen bleibt und sich an der freilich immer schwächer werdenden Hoffnung aufrichten darf, dereinst Meister zu werden und in der eigenen Werkstatt stehen zu können, ist der jugendliche Fabrikarbeiter von vornherein auf eigene Füße gestellt; ohne Vorbereitung für den Lebensberuf muß er für sich selbst sorgen, muß er arbeiten und verdienen, nie von der Hoffnung begleitet, daß er jemals zur Selbständigkeit gelangen und Herr seines Schicksals werden könne. Er ist der geborene Lohnproletar und vererbt das Elend seiner Klasse auf die nächste Generation. „Ein paar Wochen und Monate genügen, um dem jungen Menschen, der eben noch die Kinderschuhe austritt, die düstere Ahnung seiner Schuljahre zur schmerzlichen und niederdrückenden Gewißheit werden zu lassen: daß er zum Ar-

beiten und Beherrschtwerden bestimmt ist, daß er als lebenslänglicher Lohnarbeiter im Schatten der Sorge und der Not durch ein hoffnungsloses Dasein schreiten muß, daß das graue kahle Elend des elterlichen Haushalts, dem er aufatmend entflohen, früher oder später zum Elend seines eigenen Haushaltes wird ...“

* * *

Wenn sich kirchliche oder bürgerliche Stellen vor Jahren oder gar Jahrzehnten schon um die heranwachsende Jugend des Volkes bemüht haben, so geschah dies keineswegs, um schreiende Notstände zu beseitigen, der Erziehungsarbeit an den jungen Menschen mehr Einfluß und Geltung zu sichern und den Aufstieg zu höheren Kulturzielen zu erleichtern. Der werdende und organisierende Eifer der Rutten, Büsschen und Bratentröcke war vielmehr diktiert von den schleichenden Tendenzen kirchlicher Seelenfängerei und stand unter dem Zeichen blöder Muckerei und bürgerlich-philistrischer Vergnügungsimpelei. Ein meist rein äußerlicher Unterschied trennte die Jugendorganisationen in konfessionelle und interkonfessionelle; erstere wieder in solche katholischer, evangelischer und jüdischer Observanz. In Rorns Schrift über die bürgerliche Jugendbewegung kann man nachlesen, wie vielfach gespalten und gegliedert, in endlosen Richtungen und Abzweigungen auseinanderfliehend, in Vereine und Vereinen, Bünde und Klubs zerrissen sich die bürgerliche Jugendbewegung präsentiert. Es herrschte seither weder Klarheit und Einheit des Willens noch Großzügigkeit und Geschlossenheit der Organisation; eine geradezu sinnverwirrende Buntschichtigkeit der Programme wie der Organisationsform, ein unentwirrbares Durcheinander und Gegeneinander charakterisierte die Arbeit und deren Resultate auf dem in Rede stehenden Gebiet. Und die Entwicklung war auf das Tempo des Krähwinkler Landsturms gestimmt. Zwar konnte mit großen Zahlen aufgemauert werden, wenn es galt, auf dem Papier Speerschau über die Gefolgschaft zu halten; aber hinter den Biffen standen keine geschlossenen Truppen, keine Macht, keine Bewegung und kein Geist.

Die herrschende Gesellschaft war damit recht wohl zufrieden. Soweit keine Jugendorganisationen bestanden, entbehrte sie nichts; soweit solche aber vorhanden waren, war ihr Dienst zu schätzen, denn die konfessionellen Herrschaften erzogen die jungen Arbeiter zu treuen Knechten der Kirche, die Neutralen zu pflichterfüllenden Staatsstücken und Bürgern des Klassenstaats. „Und so gewiß Klassenkirche und Klassenstaat die beiden zentralen Ideologien der Klassengesellschaft, der Wirtschaftsorganisation des Kapitalismus, darstellen, so gewiß sind die konfessionelle und die staatsbürgerliche Jugendbewegung im Wesen gleich, im Wesen, das heißt im Ziele, und dieses Ziel ist: die proletarische Jugend und damit die kommenden proletarischen Generationen im Pferch der Klassengesellschaft festzuhalten, sie wieder einzufangen, soweit sie ausgebrochen sind.“

Da stieß die Sozialdemokratie in ihrem unaufhaltbaren Vormarsch an das Problem der Jugendbewegung. Erschreckt fuhren die kirchlichen und weltlichen Hirten empor. Was war das? Der Stoß hatte das Gebäude ihrer Herrschaft in den Grundfesten erschüttert. Jetzt hieß es auf der Hut sein! Schon hatten Kritiker im eigenen Lager darauf hingewiesen, daß mit der einseitigen kirchlich-religiösen Einseitigkeit der Jugendlichen und ihrer patriarchalischen Bevormundung je länger, je mehr keine Seide zu spinnen sei. So wurden denn die verblässenden Reize der Organisationen durch Jugendheime, Sport, Spiel, Wanderungen und Besichtigungen usw. etwas aufgefrischt, ja, es wurden Dinge in die Programme aufgenommen, „die die frommen Gründer der Vereine mit hochgehobenen Händen als Teufelswerk zurückgewiesen haben würden“. Zugleich ergoß sich auf den Literaturmarkt eine wahre Springflut von Büchern, die den Reformbestrebungen gewidmet waren, und Zeitschriften, durch die man die Bearbeitung der Jugend mit aller Intensität zu betreiben suchte. Was lange Jahrzehnte himmelschreiender Verwahrlosung der Jugend und offenkundigsten Jammers nicht vermocht hatten — die Furcht vor der Sozialdemokratie brachte es fertig:

harte Herzen wurden weich wie Butter und flossen geräuschvoll über von Menschenliebe und Humanität; Verächter und Schänder der Jugend verwandelten sich über Nacht in begeisterte Freunde und hingebungsvolle Förderer; Lehrer und Geistliche, Doktoren und Professoren, Schriftsteller und Offiziere, Richter und Kommerzienräte, Professoren und Bürgermeister, Landräte, Regierungspräsidenten und sogar Minister fanden sich in Scharen ein, um ihr Interesse an dem Wohl der arbeitenden Jugend zu bekunden und ihre Liebe in breiten Strömen dahinfließen zu lassen. Und noch mehr: Innungen, Unternehmerverbände, Großfirmen und Staatsbetriebe fragten zum erstenmal danach, was ihre Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter in ihrer freien Zeit trieben; Ärzte, Statistiker und Soziologen begannen den Gesundheitszustand und die soziale Lage der jungen Leute zu erforschen; Turnvereine, Spielplätze und Sportverbände überstürzten sich in Einladungen zur Beteiligung an gymnastischen Übungen und anderen der Körperpflege gewidmeten Veranstaltungen; Professoren wanderten mit Rucksack und Wadenstrümpfen in Gesellschaft der „Wandervögel“ über Berg und Tal; hochfeudale Hh-äh-Deutnants erzogen mit der „Jugendwehr“; Kasernenhöfe und Exerzierplätze taten ihre Pforten auf, und selbst die hartleibigste aller Menschen- und Beamtenkategorien, die Berberufte der Museen, erwiesen sich als gefällige, lebenswürdige und dienstbereite Führer und Jugendfreunde. Ja — Wunder über Wunder! — auch die hochwohlwollende Bürokratie in Reich, Staat, Stadt und Gemeinde kam in Bewegung und zeigte Blut und Leben. Sie alarmierte die Volksvertretungen, sie sprengte den Geldschrank der Finanzminister, sie machte Millionen flüssig — es klingt wie ein Märchen! — für die Erziehung und Pflege der schulentlassenen Jugend.

Und das alles hatte die von der Sozialdemokratie ins Leben gerufene Jugendbewegung fertig gebracht.

* * *

Die Notwendigkeit, für die Erziehung der schulentlassenen Jugend Veranstaltungen zu schaffen und Maß-

nahmen zu treffen, war in der Partei schon sehr frühzeitig erkannt worden. Seit 1871 hatte man auf Kongressen und Parteitagen Anträge in dieser Richtung gestellt und Wünsche geäußert. Aber es hatte an Zeit und geeigneten Kräften für diese Aufgabe gefehlt, auch hatten Kämpfe schwerer und schwerster Art und die Ereignisse der Tagespolitik alle Aufmerksamkeit in Anspruch genommen. Schließlich regten sich im Maingau, der Wiege der modernen Klassenkampfbewegung, die ersten Keime einer Jugendorganisation. Und im Oktober 1904 schlossen sich in Mannheim zwei Dutzend junger Leute zu einem „Verband junger Arbeiter“ zusammen. Bald waren mehr als hundert Mitglieder vorhanden, die sich auf mehrere Ortsgruppen verteilten, und schon 1906 im Februar konnte sich der Verband, seinen zu eng gewordenen Rahmen sprengend, zum „Verband junger Arbeiter Deutschlands“ erweitern. Mit dem nächsten Quartal erschien sogar ein eigenes Organ, „Die junge Garde“, 2000 Auflage stark. „Die Jugend der Partei,“ so hieß es in dem Leitartikel der ersten Nummer, „wird zur Erreichung ihrer Ziele die gleichen Mittel anwenden wie die Partei in ihrer Jugend. Wir werden Vorträge aus den Gebieten der Geschichte, der Volkswirtschaft und Naturwissenschaft hören. Wir werden die Ereignisse des Tages zu betrachten suchen im Spiegel der Geschichtsanschauung, die uns von Marx und Engels überkommen ist. Wir werden Diskussionsabende veranstalten, in denen wir selbständig zu reden und zu denken lernen wollen, und für einen Verband der Jugend versteht es sich von selbst, daß wir Kameradschaft und Geselligkeit unter uns pflegen müssen. Dabei werden wir versuchen, ein bekanntes Geschöpf wieder zu Ehren zu bringen: das freie Arbeiterlied. Um dieses Streben zu vereinheitlichen, planmäßig zu gestalten und die an einzelnen Orten gemachten Erfahrungen zu sammeln, haben wir die Junge Garde geschaffen.“

Der Ruf verfehlte seine Wirkung nicht; schon im Herbst desselben Jahres waren 3000 Mitglieder und 4500 Abonnenten gewonnen, anderthalb Jahre später 4500 Mit-

glieder und 9000 Abonnenten. Als mit dem Inkrafttreten des neuen Reichsvereinsgesetzes der Verband aufgelöst und die Junge Garde durch die Arbeiter-Jugend ersetzt wurde, war die Auflage auf 11 000 gestiegen. Dabei beschränkte sich die junge Bewegung bis dahin in der Hauptsache auf Süddeutschland.

Die norddeutsche Jugend war unterdes auch nicht müßig gewesen. In Berlin hatte sich im Oktober 1904 ein „Verein der Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter“ gebildet, der bereits am 1. Januar 1905 ein eigenes Organ, „Die arbeitende Jugend“, herausgab. Im Dezember des nächsten Jahres wurde die „Vereinigung der freien Jugendorganisationen“ geschaffen, und das Blatt zählte 5000 Abonnenten. Als die Organisation sich auf Grund der in Hamburg und Nürnberg vom Gewerkschaftskongreß und Parteitag gefaßten Beschlüsse auflöste, musterte sie in 37 Vereinen 5731 Mitglieder.

In der „Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands“ fanden beide Strömungen ihre Vereinigung und kräftige Fortsetzung. Das Wachstum der Bewegung spiegelt sich am deutlichsten in den paar Ziffern: 1909 (Juli) 311 Ausschüsse und 28 000 Abonnenten, 1912 (Juli) 574 Ausschüsse und 80 000 Abonnenten.

Trotz der Hemmnisse und Schwierigkeiten auf Schritt und Tritt, der Polizeischikanen und behördlichen Drangsalierungen, der Prozesse und Gewaltakte, trotz der Ströme von Tinte und Geld, trotz der flammenden Entrüstungsreden und des Schweißes der Edlen — ein unausgesetzter Aufstieg der freien proletarischen Jugendbewegung.

Die Gegner — ohne Frage — haben weder Kraft, noch Eifer, weder Mittel, noch Opfer gespart. Und voller Emsigkeit und Energie sind sie noch immer am Werke. Der Plan, nach dem die Mobilmachung der bürgerlichen Jugendbewegung auf der ganzen Linie, organisiert und finanziert vom Staate, erfolgen soll, ist bereits 1909 von den Deuten, die sich um die „Zentralstelle für Volkswohlfahrt“, die Anregerin und organisierte Trägerin der

staatlichen Jugendpflege, gruppieren, aufgestellt worden. Das organisatorische Rückgrat der neuen Bewegung soll die Fortbildungsschule sein, „die obligatorisch zu machen und zu einer Jugendpflegeanstalt größten zentralen Stils auszubauen ist, mit Jugendverein, Jugendheim, Jugendsekretariat dergestalt, daß sie die gewerblich tätigen Jugendlichen außerhalb ihrer Berufsarbeitszeit vollständig mit Beschlag belegt“. Mit scheinbar harmlosen, unterhaltenden Veranstaltungen sollen die Jugendlichen gefördert werden. Zunächst führt die Fortbildungsschule obligatorische Turn- und Spielfstunden unter Leitung der fassam bekannten „Deutschen Turnerschaft“ ein, die aber nicht mit ihrem Namen hervortreten soll. Nachdem das gemeinsame Spielen und die Wanderungen ein engeres Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler hergestellt haben, sollen die Jugendlichen zu gemeinsamem Weisammensein am Sonntag nachmittag eingeladen werden. Vorträge, besonders über das Leben großer Männer und über bedeutame Vorgänge aus der vaterländischen Geschichte, werden gehalten, Diskussionsabende über staatsrechtliche und sozialpolitische Themata veranstaltet. (Das Vereinsgesetz scheint für diese Jugendinteressenten nicht zu existieren!) Eine Bibliothek wird eröffnet, eine Sparkasse, vielleicht eine Reisesparkasse, eingerichtet. „Ungezwungen bilden sich besondere Gruppen für Gesang, Schachspiel, Literatur, Museumsbesuch, Theaterspiel usw. So hat sich bald ein fester Stamm zusammengefunden, der bald von selbst, meist aus seiner Mitte heraus, nach einer Organisation verlangt, Mitgliedsbeiträge erheben, einen Vorstand, Statut und Abzeichen haben will und dergleichen. Mit dieser vereinsmäßigen Organisation darf nicht eher begonnen werden, als bis der Wunsch danach lebhaft von den Teilnehmern geäußert wird.“ Für den Anfang mögen für diese Veranstaltungen ein paar Klassenzimmer oder besondere gemietete Räume genommen werden, indessen ist von vornherein auf ein besonderes Heim hinzuarbeiten, und es „muß dahin kommen, daß in größeren Orten der Leiter dieser Jugendarbeit im Hauptamt als solcher angestellt

ist". Ein Kuratorium aus Vertretern der Bürgerschaft unter dem Vorsitz des Fortbildungsschulleiters oder eines Mitglieds der Regierung übernimmt es, alles, was zum äußeren Bestand des Unternehmens gehört, sicherzustellen und zu verwalten. Dem Kuratorium gehören besonders auch Vertreter der bestehenden konfessionellen Jugendvereine und der anderen bürgerlichen Jugendfürsorge-Organisationen an, ferner auch Unternehmer. Das Ziel all dieser „Fürsorge“ ist, wie in den neueren Publikationen der Zentralstelle ganz offen zugegeben wird, die planmäßige Fernhaltung der proletarischen Jugend von der Sozialdemokratie. Damit hat sich der bürgerliche Jugendfang selbst demaskiert — und auch über sich selbst das Urteil gesprochen.

* * *

Die proletarische Jugendbewegung ist die erste freie Tat des Nachwuchses der Klassenbewußten Arbeiterschaft.

Indem sie der Erkenntnis und dem Willen Ausdruck verleiht: Freude und Freiheit der Jugend! wird sie zu einer Tat der Befreiung selbst.

Freude: das heißt Quellwasser des Wissens, Genuß der Kunst, Gesundung in der Natur, edle Geselligkeit im Spiel, Begeisterungsfähigkeit für das Ideale, Wachstum und Erstarkung im Können wie im Selbstbeherrschen.

Freiheit: das heißt Handanlegen, das Gute und Gerechte wollen, Wahrhaftigkeit, Selbstbewußtsein, Kampf gegen Bedrückung, Feigheit und Halbheit, Solidarität, Schutz des Schwachen und Bewußtsein der eigenen Tat.

Freude und Freiheit — darin klingt alle Erziehung zur reinsten Harmonie zusammen, darin liegt aller Reichtum, den die Erziehung dem Menschen geben kann.

Nun denn, weil Selbsterziehung die höchste und fruchtbarste Erziehung ist — ihr jungen Brüder und Schwestern — werdet eure eigenen Erzieher, indem ihr Kämpfer werdet, erobert euch Freude und Freiheit durch den Sozialismus!

