

P.HOFFMANN

DIE GEGENWÄRTIGE KRISE
IN DER SCHULREFORM



Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

**DIE GEGENWÄRTIGE KRISE
IN DER SCHULREFORM**

**IHRE ÜBERWINDUNG DURCH DIE SYNTHESE
VON ERLEBNIS- UND ARBEITSUNTERRICHT**

VON

DR. P. HOFFMANN
STUDIENDIREKTOR IN ELSHORN



1927

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

ISBN 978-3-663-15538-6 ISBN 978-3-663-16110-3 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-663-16110-3

VORWORT

Lehrernaturen, die keineswegs reformfeindlich und reformmüde sind, sondern eine gesunde Weiterentwicklung wollen, ja bereits solche, die am liebsten der Zeit vorausseilen und in allem Neuen das Gesunde sehen, sind mit der Durchführung der Reformen, wie sie sich bisher vollzogen hat, durchaus nicht zufrieden. Was da geworden ist und wird, entspricht zu wenig dem, was werden sollte, und so wird das Erziehergewissen manches reformwilligen Lehrers von Zweifel und Beklommenheiten gequält! Wir befinden uns in einer Reformkrise. Diese ist einerseits aus Überspannungen und Überspanntheiten unbesonnener Modernitätsapostel, wie sie jede starke Bewegung zeitigt, erwachsen: Man huldigte dem Anschluß an expressionistische Zeitstimmungen, freute sich am Verwickelten und rief so Verwirrungen hervor. Aber die Krise hat noch einen wesentlichen Grund: Der heutige Mensch, besonders wenn er im tätigen Leben steht, auch der Erzieher, hat wenig Neigung zu begrifflichen Erörterungen. Nun bildeten aber den Ausgang der Neubildung gewisse Grundsätze, wie diejenigen des Arbeits- und des Erlebnisunterrichts, die nur klar erfaßt werden können von Männern, die vor solcher Gedankenarbeit nicht zurückscheuen. Die Folge davon war, daß bald eine begriffliche Unklarheit über die Grundgedanken sich einstellte. Da die Klarheit in

den Grundideen aber doch das einzig Stetige in der geistigen Entwicklung ist, so mußten sich abermals Verwirrungen und Verwicklungen einstellen. Wer hier einen Wendepunkt herbeiführen will, darf nicht vor grundsätzlichen Erörterungen, wie ich sie hier und da einschalten muß, zurückschrecken; denn ohne sichere Grundbegriffe schreiten wir dahin wie Blinde und verlieren die einheitliche Richtung eines besonnenen Gesamtwillens.

Elmshorn, Herbst 1926.

Paul Hoffmann.

INHALT

	Seite
I. Anschluß an den expressionistischen Zeitgeist	1
1. Schule und Zeitgeist	1
2. Expressionistische Kunst als Bildungsmittel	2
3. Übertriebene Kultivierung der Eigennatur im Schüler	7
II. „Spontane Aktivität“ die ungesunde Zielsetzung des Arbeitsunterrichts	11
1. Spontane Aktivität, eine übersteigerte Zielsetzung	11
2. Rezeptivität schafft, Freitätigkeit hemmt die Konzentration	15
3. Freitätigkeit verleitet zu Verfrühungen	18
4. Freitätigkeit führt zu Frühreife und Oberflächenreife	21
5. Überhastung, die Folge des falschen Spontaneitätsprinzips	27
III. „Spontane Aneignung“ die Synthese von Arbeits- und Erlebnisunterricht	29
1. Spontane Aneignung, der gesunde Spontaneitätsgrundsatz	29
2. Spontane Aneignung, gezeigt am Sprachunterricht	33
3. Spontane Aneignung regelt die Stoffmenge	42
4. Spontane Aneignung regelt Art und Zubereitung der Bildungsstoffe	44
5. Spontane Aneignung schreibt das Tempo vor	50
6. Spontane Aneignung verlangt nach Wiederholungen	51
7. Spontane Aneignung fordert Konzentrationsübungen	56
8. Spontane Aneignung fordert und fördert Gedächtnisbildung	60
9. Steigerung der Aneignungskraft durch Zusammenwirken der Aufnahmeorgane	62

	Seite
10. Spontane Aneignung fordert Bildungseinheit, Einheitlichkeit der Unterrichtsweise und Ruhe im Unterrichtsbetrieb	65
IV. „Spontane Reaktivität“ die Synthese von Arbeits- und Werkunterricht	70
1. Aktivität und Reaktivität	70
2. Spontane Gestaltung von Urerlebnissen	74
3. Spontane Gestaltung von Bildungserlebnissen	80
4. Von der Gestaltung zum Werk	95
5. Erlebnis, Formulierung, Tat	98

I. ANSCHLUSS AN DEN EXPRESSIONISTISCHEN ZEIT- GEIST EINE UNGESUNDE ZIELSETZUNG

1. SCHULE UND ZEITGEIST

Die moderne westeuropäische Kunst zeitigte als Folge eines ausgesprochenen Individualismus (Nietzsche) die sich steigernde Gefahr des Relativismus und als Folgeerscheinung wachsender Differenziertheit krankhafte Indifferenz. So stellt uns die Literatur-, Kunst- und Musikgeschichte der letzten zwanzig Jahre überall vor ein Durcheinander im Keime erstarrter Weltanschauungsformen, und darin spiegelt sich die Struktur des Zeitgeistes. Dieser verneint alle Kulturwerte als überlebt; und doch fehlt als Voraussetzung eine neue, heroische Menschenart, die ein Recht auf neue Formen, die die Kraft hätte, neue Werte zu gültigen zu machen, ein großes Menschheitsformat, das Größe in Schicksal und Schuld empfindet. — Da scheint die Frage berechtigt: Zeigt unsere Schule, die doch das nächste Geschlecht erziehen soll, bereits das unheilvolle Stilgesetz der gegenwärtigen Menschenform? Man liest schon von Spenglers relativistischer Weltanschauung angekränkelte Sätze, etwa des Inhalts: „Die Schule hat nicht die Aufgabe, nicht die Kraft, den Zeitgeist zu gestalten, sie muß ihm folgen.“ — Wenn sie das muß, so wird sie durch die Pflege des Individualismus, der Differenziertheit und Relativität bald ein Bild bieten, das dem Wirrwarr entspricht, welches die moderne Kunst als Spiegel unserer Zeit aufweist. — Wer unter den Anzeichen für zunehmende Entartung den Glauben

2 Anschluß an den expression. Zeitgeist eine ungesunde Zielsetzung

an Gesundheit eingebüßt hat, ist selbst ein Kind der Entartung und fördert sie unbewußt oder bewußt. Wer andererseits an eine Verjüngung glaubt, muß sie vom kommenden Geschlecht erhoffen, muß sich von der Duldsamkeit des Gehenlassens befreien und für sich das Recht beanspruchen, die Zeit durch die Schule mitzugestalten. Er wird alles, was das gegenwärtige Geschlecht an Entartungsstoffen und Kräften hervorbringt, von der Jugenderziehung fernhalten. Man hat, um die körperliche Entartung aufzuhalten, den Sport viel stärker als früher betont, ist es nicht gleich wichtig, durch geeignete Bildungsmethoden auch Geist und Seele vor Gesundheitsschwund zu bewahren?

2. EXPRESSIONISTISCHE KUNST ALS BILDUNGSMITTEL

Da ist zunächst eine Untersuchung der Unterrichtsstoffe nötig. Schon ein Werk der Neuromantiker, wie „Tor und Tod“, das im Handbuch des Arbeitsunterrichts Heft 2, S. 86 für Schüleraufführungen empfohlen wird, ein Werk, das fast altmodisch vornehm anmutet, hat einen Einschlag von krankhafter Müdigkeit, die es für eine frische Jugend ungeeignet macht. Aber weit größere Bedenken wecken die zur Einführung empfohlenen Werke des Expressionismus. Im folgenden die Gründe! Die Erziehung des Ich geschieht am Nicht-Ich, weil der Subjektivismus und Individualismus den Schüler zu ungesunder Selbstbetrachtung, Selbstüberschätzung, zum Spiegelmenschentum und den „Leiden des jungen Werther“ verleiten. Dies aber sind gerade die Krankheiten, an denen unsere Kunst und unsere Zeit leidet.

Außerdem wollen wir Sinne, Einbildung, Verstand und Vernunft für die Erscheinungswelt öffnen, und den Geist willig und fähig machen, die Welt zur eignen Welt und Weltanschauung umzugestalten, damit der Zögling als Erwach-

sener die Umwelt betrachtend und tätig mitumgestalte nach den Gesetzen der Autonomie. Die klassische und nachklassische Kunst unterstützte den Kulturunterricht in dieser Erziehungsaufgabe. Sie sucht die Natur, bleibt aber nicht im Naturalismus stecken, sondern überbrückt den Abgrund zwischen Erscheinung und Seele, zwischen Natur und Mensch. Genau dasselbe Ziel hat die gesunde Erziehung: sie läßt den Menschen reifen an der Erfahrung der Außenwelt und setzt das Gesetz im Ich mit dem Gesetz im Nicht-Ich in jene Zusammenstimmung, die wir Autonomie nennen. — Demgegenüber hat der Realismus und Impressionismus, wo er in der Schule Eingang gefunden hat, zu einer gewissen Einseitigkeit und Unterschätzung des Gesetzes in der Seelenstruktur verleitet; denn er predigte das Aufgehen des Subjekts im Gegenstand, unmittelbare Wiedergabe der Natur, ohne daß diese wie in der klassischen Kunst beim Durchgang durch das Gemüt des Künstlers eine persönliche Neuschöpfung erfahren hätte. Der Impressionismus wird der inneren Forderung der Seele zu wenig gerecht, aber gefährlich ist er ganz gewiß nicht, im Gegenteil: zu große Objektivität und Objektivierung kann die subjektivistische Jugend nie gefährden. . . . Dies aber trifft für den Expressionismus zu, weil er dem Pendelausschlag nach der entgegengesetzten Richtung seine Entstehung verdankt. Er macht das innere Gesetz der Schöpferseele, den von der Welt der Erscheinungen losgelösten, reinen Geist zum Alleinherrscher. Deshalb ist er naturabgewandt, er unterrichtet sich möglichst wenig an der äußeren Welt, schaut weniger aus sich heraus, als in sich hinein, weil ihm der Weg über die Erscheinungswirklichkeit ein Abweg ist. Aus diesem Grunde wiederum sucht er das innerlich Erlebte durch unmittelbare Reizmittel, durch seherische Ursprache auszudrücken. Das erste

4 *Anschluß an den expression. Zeitgeist eine ungesunde Zielsetzung*

und zweite Moment arbeitet gegen unser Streben an, den Schüler durch Sachlichkeit zum Wirklichkeitssinn zu erziehen, ihn zur Erkenntnis und Anerkennung der überpersönlichen Gesetze hinzuleiten; der dritte Faktor widerspricht dem Erziehungswillen, den Schüler zu klarer, dem Ich und der Sache in gleicher Weise gerecht werdender Darstellung anzuhalten. In der Mütterszene im Faust II versinkt oder steigt Faust aus der Welt der Erscheinungen ins Unbetretene, nicht zu Betretende, wo die Bilder der sachlichen Formwirklichkeit verschwinden. Im Nebel, der vom Dreifuß der Mütter aufsteigt, schaut er geisterhaft die Ideen der Schöpfung, der Gestaltung und Umgestaltung. Dahin führen uns die Expressionisten. Aber unsere Schüler bergen Wüsten in sich selbst, sie sollen nicht „von Einsamkeiten umgetrieben“ werden, sie sollen den Anschluß finden an Naturwirklichkeit und Kulturgemeinde. Der Lehrer, der ihnen mit der expressionistischen Kunst den Zauberschlüssel ins nicht zu Betretende reicht, würde unverantwortlich wie Mephisto handeln:

„Ob ihm der Schlüssel nur zum Besten frommt —
neugierig bin ich, ob er wiederkommt.“

Ferner soll die Jugend, die unfertige, nur an Fertigem gebildet werden. Auch jeder, der wie ich die Tiefen der neuesten Kunst liebt, gibt zu, daß sie dieser Forderung nicht entspricht. Auch Fauth und Wolff nennen sie „die neue Periode noch im Sturm und Drang“, die „manche künstlerisch nicht notwendige Maßlosigkeit und Gesuchtheit abstreifen müsse“, ehe „die neue Klassik der Moderne“ sich daraus erhebt. Karl Gaiser (W. Hofstaetter, „Der neue Deutschunterricht“) schließt seine „Lyrik der Gegenwart und der deutsche Unterricht“ mit den Worten: „Aber auch der Gehalt ist noch nichts Endgültiges. Wir haben es hier mit dem Sturm und Drang einer Jugendbewegung zu tun“, bei der es sich

„um den Frühlingssturm einer neuen Kultur“ handelt, „der unsere Zeit aufwühlt. Um so mehr harren wir der Verwirklichung der zukunftskräftigen Verheißungen, die um uns erklingen, in einer männlich geformten Kultur.“ —

Anstatt aber die gesunde Folgerung daraus zu ziehen, „warten wir auch in der Schule, bis das Chaos sich gestaltet hat!“, wollen alle drei Verfasser durch die expressionistische Literatur den Überreichtum an Bildungsmitteln noch vermehren. Ihre Gründe: Sie sehen in dieser Kunst mit Recht den bedeutsamen Ausdruck unserer Zeit und halten es für notwendig, durch die Betrachtung der Kunst der Gegenwart beim Schüler das Verständnis der ihn umgebenden geistigen Welt zu öffnen. Hier bricht eine tragische Spannung zwischen zwei widersprechenden Zielsetzungen hervor, die uns als ernster Konflikt lange beschäftigen wird: 1. Der Schüler soll Anschluß an die Kultur seiner Zeit gewinnen, das ist nicht möglich ohne die Einbeziehung der Kunst der Gegenwart. 2. Der Schüler soll durch geeignete Bildungstoffe geistig, sittlich, religiös, ästhetisch und körperlich ertüchtigt werden. Zwischen beiden Zielsetzungen aber ist, was die expressionistische Kunst betrifft, eine innere Verbindung undurchführbar. Da der moderne Kulturunterricht die Bildungstoffe dem inneren Nacherleben nahebringen muß, da außerdem der Gehalt und die Form modernster Dichtung gar nicht anders als durch Einfühlung erfaßt werden kann, so würden wir den Schüler dazu hinführen, sich eben jenen unklaren Trieben hinzugeben, von denen man jede Jugend — und zu allen Zeiten war die Jugend, sich selbst überlassen, eine gärende — freimachen will, vor denen man unsere Jugend zu unserer Zeit besonders schützen müßte. — Könnte nun aber die Beschäftigung mit klassischer, realistischer und impressionistischer Kunst diese Gefahren nicht so weit auf-

heben, daß die Bereicherung durch neueste Kunst nichts schadet? — Nein — die Jugend erlebt das Gärende, das Maßlose, kurz alles das, was die Jugend jederzeit und die modernste Kunst jetzt vielfach auszeichnet, so stark, daß der Einfluß eines Goethe, Keller oder Hauptmann daneben kaum ins Gewicht fällt. Wir stehen also tatsächlich am Scheidewege! Wollen wir uns für die erste oder zweite Zielsetzung entscheiden? Die erste, die Verständnis für den Geist der eigenen Zeit fordert, ist nicht Selbstzweck. Nur deshalb wird sie ins Auge gefaßt, weil derjenige allein für ertüchtigt gilt, der durch Verständnis für den Geist seiner Zeit in der Lage ist, ein bewußt Mitwirkender innerhalb seiner Zeit zu werden. Da nun aber nur geistleiblich ertüchtigte Menschen dieser höheren Aufgabe dienen, so muß ihr gegenüber in der Erziehung jene erste als untergeordnete Zielsetzung zurücktreten. Ich bin auch überzeugt, daß unsere Jugend, an der vorexpressionistischen Zeit geschult, in der Lage sein wird, späterhin den Geist des Expressionismus von höherer Warte aus wertend zu verstehen. — Wir Schulmeister müssen bescheiden werden und dürfen das Leben in der Schule nicht vorausnehmen wollen. So müßte die Verbindung zwischen beiden Zielsetzungen etwa lauten: Die Relativität, zu der das Einzelwesen neigt, ist allerdings durch Hinweis auf die kollektive Gesamtheit einzuschränken; aber soweit die gegenwärtige Kulturlage selbst an übersteigertem Individualismus krankt, erfüllt sie die Haupterziehungsaufgabe nicht, die da fordert, das Eigengesetz im Schüler in Einklang zu bringen mit dem allgemeinen Richtungsgesetz in der Menschheit. Es ist nicht immer ein Ruhm, Kinder seiner Zeit zu erziehen.

3. ÜBERTRIEBENE KULTIVIERUNG DER EIGENNATUR IM SCHÜLER

Bisher handelte es sich um eine Krankheitserscheinung, die darauf zurückzuführen war, daß man von der Kulturgesamtheit auch da wertvolle Erziehungseinflüsse erhoffte, wo sie nur verbildet. Im allgemeinen freilich beruhen die Auswüchse der neueren Reformen gerade darin, daß sie der „Tyche“, dem immanenten Gesetz in der Kulturstruktur, zu wenig Rechnung tragen, dagegen von dem „Daimon“, dem Eigengesetz im Einzelwesen (Goethe, Orphische Urworte), sich einseitig bestimmen lassen. Sie verfallen damit gegenüber der alten Schule in den entgegengesetzten Fehler. Was die moderne Staatsschule gegenüber der alten gesund macht, ist gesteigerter Glaube an das Eigengesetz im werdenden Menschen. Was sie vielfach krankhaft erscheinen läßt, ist verstiegenes Vertrauen in ihn! Die romantische Linie Rousseau—Ellen Key wirkt hier nach bei einer Gruppe unklarer Pädagogen, die sich selbst Expressionisten nennen. Im Kinde ruht, so sagen sie, ein Genius; der Lehrer scheint nur da zu sein, sich in religiös-ästhetischer Andacht seiner zu freuen, wie Faust und Helena ihres Euphorion. Alles, was dieser Genius will, offenbart schöpferische Urnatur! Weh dem, der die stille Entfaltung seiner gottgegebenen Natur stört, weh dem, der seinem Hochflug das Ende prophezeit, in das die Euphorionszene ausklingt! „Icarus, Icarus, Jammer genug!“ Diese expressionistische Richtung möchte aus Sorge um Verbildung den Lehrer möglichst ausschalten und ihn „ins Passivum versetzen“. Und dabei ist doch der gesunde Mittelweg so leicht gefunden: wir können nichts bilden, was im „Daimon“ nicht vorgebildet liegt, wir können nur nach den in ihm angelegten Gesetzen dieses Vorgebildete ausbilden; aber nicht alles, was Anlage ist, darf entwickelt werden, und das

meiste muß, allerdings nach den Bildungsgesetzen im Zögling, umgebildet werden. Und ehe der Schüler reif dazu ist, sich durch Selbsterziehung selbst zu verwirklichen, darf der Lehrer auch nicht vor energischen Eingriffen in dessen Natur zurückschrecken, denn alle Erziehung ist Eingriff in die Natur; und jener Goethe, den man als Hüter der heiligen Naturrechte so gern zitiert, warnt in der Erklärung zu den Orphischen Urworten vor dem Daimon und sagt, auf seine eigene Entwicklung zurückblickend: „Von Haus aus ist der Mensch nichts als Dummheit und Gemeinheit.“ Durch den Ich-Kult befördert die moderne Schule überall jene Differenziertheit, die unsere Zeit zersplittert. Dieser ist auch für viele einer der Gründe, die expressionistische Kultur an den Zögling heranzubringen. So erklärt Fauth-Wolff, daß die Schüler besonders die Probleme der neuesten Dichtung lieben. Kein Wunder: diejenigen Triebe, die nicht erst die heutige Jugend verwirrten, die Dämonen der Unfertigkeit, Gefühlsdumpfheit, Ekstase, sexuellen Frühreife und umstürzlerischen Formverachtung, die Geister des sich absurd gebärdenden Mostes leben in der neuesten Sturm- und Drangliteratur auf. Auch einer der Mitverfasser des Aufsatzes „Studienfahrten“ im 2. Heft vom Jungbluthschen Handbuch des Arbeitsunterrichts behauptet auf S. 43, in seinen Schülerinnen sei „die Linie Faust—Nietzsche—Strindberg keimhaft vorgebildet, und dieser Typ sei der unterrichtlich und erziehlich wertvollste“, diesen Typ will er „entwickeln“. Bei dieser Linie Faust—Nietzsche—Strindberg kann ich mir nichts Rechtes denken, jedenfalls würde das gute Gretchen, wenn sie ihren gesunden Faust neben dem geistigen Vater von „Fräulein Julie“ träfe, noch einmal ausrufen: „Es tut mir weh', daß ich dich in der Gesellschaft seh'.“ Mir scheint diese Linie eine schiefe Ebene, eine Rutschbahn in die Entartung zu sein. Und sollte

sie wirklich in unseren Obersekundanerinnen (um solche handelt es sich) triebhaft vorgebildet sein, so sollte man ohne Gewissensbisse diesen Krankheitstrieb in der Eigennatur der Schülerin an der weiteren „Entwicklung“ hindern. Der Verfasser mutet sich viel zu, er will den Schüler „in die Zone der Problematik sowie des Allrelativen“ hineinführen, dann freilich als „Willenswecker“ die „synthetischen Klammern bereithalten“, um die Schüler hindurchzuführen. Erstens müßte man die „synthetischen Klammern“ finden, die ein Strindberg vergebens suchte. Wer sie findet, erwirbt sich das größte Verdienst um die neueste Literatur. Daß aber die Schüler aus dem Meere „des Problematischen und Allrelativen“ nach dem altmodischen Rettungsringe „der synthetischen Klammern“ greifen, scheint mir weniger wahrscheinlich, als daß sie lebenslänglich problematische Naturen bleiben. Man könnte hier gerne die Aufgaben der Erziehung einfacher und hausbackener fassen. In einer Zeit, wo das Berliner Jugendamt Stöße von Abtreibungsschriften in den Volksschulen findet, wo der Direktor eines Kleinstadtyzeums durch die Nachtpolizei vor nächtlichen sexuellen Ausschreitungen von Untersekundanerinnen gewarnt wird, angesichts der zunehmenden Entsittlichung der Jugend sollte man sich wohl hüten, dem göttlichen Eigengesetz im Schüler allzu schwärmerisch zu trauen, sollte man über aller Differenziertheit lieber nicht die altväterliche Zielsetzung ganz aus dem Auge verlieren: Erziehung zu schlichter Moral, Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit! Es gibt noch etwas Höheres als das Gesetz in der Eigennatur, das ist das gesunde Entwicklungsgesetz in der Menschheit, das Gesetz der körperlich, geistig, ästhetisch, sittlich und religiös gesunden Menschlichkeit als Autorität.

Der Sinn der Gemeinschaftserziehung, die in wohlthätiger Weise dem Einzelwesen zeigt, daß es für sich nichts, alles

nur als Glied in der Überlieferung und Gemeinschaft ist, die Aufgabe der Massenschule, die nicht nur zivilisatorischer Notbehelf, sondern gesundes Vorbeugungsmittel gegen dämonischen Individualismus ist, besteht darin, dem Einzelwesen das überpersönliche Ideal der geist-körperlich gesunden Menschheit als verpflichtendes Urbild entgegenzuhalten. Auch für den modernen Erzieher ist Kants Wort nicht veraltet: „Die größte Angelegenheit des Menschen ist, zu wissen, was man sein muß, um Mensch zu sein.“ Das Wort Dehmels an seinen Sohn: „Sei Du! sei Du!“, von dem die expressionistische Schule lebt, birgt die Gefahr des Narzissuskultes und Relativismus in sich. Deshalb züchtete das alte humanistische Gymnasium so tüchtige Menschen, so geschlossene Naturen, weil die Antike im Gegensatz zur modernen, westeuropäischen Kultur das Typische statt des Individuellen, die Gesundheit statt der Differenziertheit predigt. Die auf westeuropäische Kultur eingestellte Schule muß mit anderen Mitteln, wie wir im zweiten Teil der Arbeit sehen werden, das erreichen, worin die alte Schule so unübertrefflich war. Das nenne ich Anschluß an die gegenwärtige Kulturlage, daß sich die Staatsschule mit ihrem Erziehungswillen auf die Not der Gegenwart einstellt, indem sie Gegenkräfte gegen die Schäden der Zeit im Schüler weckt. Viel wichtiger als die Fächerung der Schultypen zugunsten jeder Berufsart scheint mir die rein menschliche Tüchtigkeit für jeden Beruf zu sein. Ein Techniker wird, auf dem Gymnasium vorgebildet, vielleicht ein Jahr verlieren, um mangelhafte Vorbildung nachzuholen; bringt er aber gesunden Körper, gesundes Innenleben, Urteils- und Beobachtungsvermögen, vor allem die Anlage mit, sich hinzugeben, ohne sich aufzugeben, so wird er bald einen anderen überflügeln, den die Schule mit gesonderten Vorkenntnissen als problema-

tische Natur entließ. Die neue Schule sollte nicht vergessen, daß nur geschlossene Naturen tüchtige Willensnaturen sind, und sollte deshalb auch gesteigerten Individualismus und die davon durchsetzten Bildungsstoffe der Zeit ängstlich meiden.

Und nun möchte ich die Frage entscheiden, ob die Methoden der neuen Schule dieser Zeitforderung, das Verwickelte zu überwinden, gerecht werden.

II. „SPONTANE AKTIVITÄT“ DIE UNGESUNDE ZIELSETZUNG DES ARBEITSUNTERRICHTS

1. „SPONTANE AKTIVITÄT“ EINE ÜBERSTEIGERTE ZIELSETZUNG

Unsere moderne Staatsschule muß problematische Naturen züchten, weil ihre Unterrichtsweisen problematisch sind. — Man hat aus dem falschen Ehrgeize heraus, durch die freie Schulgemeinde an Naturgemäßheit sich nicht übertreffen zu lassen, Zielsetzungen und Lehrweisen von dort auf die Staatsschule übertragen, ohne die Grundvoraussetzungen schaffen zu können, auf denen diese dort sich aufbauen.

Die freie Schulgemeinde kann in weit größerem Umfang dem Bildungsgesetz in der Eigennatur dienen, die Erziehung auf sie einstellen, die Autorität des Lehrers im Unterricht zurücktreten lassen, weil durch das persönliche Zusammenleben in der Schulgemeinde mit Lehrern und Kameraden Erziehungsfaktoren geschaffen sind, auf die die Normalschule verzichten muß. Jene kann das Urerlebnis auswerten, während unser Unterricht sich vorzugsweise auf Bildungserlebnisse einschränken muß, sie erzieht durch Werkarbeit, die keine Scheinarbeit, sondern nötige und zweckvolle Arbeit ist; daher pflegt die freie Schulgemeinde wirkungsvoller einerseits das lebendige Gemüt, andererseits die sinnvoll geleitete

Tatkraft, und so erhält der Arbeitsunterricht bei ihr durch Lebens- und Werkgemeinschaft eine Ergänzung, die ihn vor einseitiger Betonung der Denkarbeit bewahrt. Jede Arbeitsschule, die nicht in dem Maße wie die freie Schulgemeinde zugleich Erlebnis- und Werkschule sein kann, muß rationalistisch eingestellt und ein problematischer Torso bleiben.

Diese Verwicklung, in die uns die Einführung des Arbeitsunterrichts stürzte, führte dadurch erst recht zur Verwirrung, daß man damit nicht gewartet hat, bis die Staatsschule die Voraussetzungen dafür, kleine Klassen (nicht über zwanzig), weniger Pflichtstunden (nicht über sechzehn), arbeitsunterrichtlich vorgebildete Lehrer, Landheime, Werkstätten u. a., zu erfüllen imstande war.

Aber auch an sich führt der unbedingte Arbeitsunterricht in Labyrinth. Als sein Kernstück erscheint theoretisch die „spontane Aktivität“, die „Freitätigkeit“ mit der Zielsetzung: „Durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit.“ — Da Selbsttätigkeit Selbständigkeit voraussetzt, so ist hier schon der *circulus vitiosus* geschlossen. Da weiterhin Selbständigkeit des Denkens gedankliche Beherrschung des Stoffes voraussetzt, diese aber vom Schüler durch Selbsttätigkeit erst errungen werden soll, so beißt sich hier wieder der *circulus vitiosus* in den Schwanz. — Weiter aber stellt die Freitätigkeit den Schüler eigentlich immer vor das gesamte All. Jedes Ding ist ja nie für sich da, noch für sich verständlich, sondern weist auf unendliche Zusammenhänge hin. Der Schüler, dem der geistige Einblick und Überblick abgeht, kann nicht aus dem Ganzen schöpfen. So ist er gegenüber der Mächtigkeit und Übermächtigkeit der Umwelt und Geisteswelt, die ihm rings entgegenflutet, gegenüber der geistigen Riesenarbeit von Geschlechtern hilflos. Diese fordert von ihm Aneignung und nochmals und nochmals Aneignung.

Rezeptivität ist und bleibt also der natürliche Ausgang alles Unterrichts. Statt dessen sah der grundsätzliche Arbeitsunterricht in der Rezeption nur etwas Passives, das den Schüler hemmt, die Stufen einfacher, gesteigerter und schließlich spontaner Aktivität zu beschreiten.

Diese sich selbst bestimmende Freitätigkeit dem Unbekannten und Unendlichen gegenüber, das nach Aneignung schreit, empfindet der durch einseitigen Arbeitsunterricht noch nicht verbildete Schüler bei seinem Mangel an Einsicht als Selbstüberhebung, falls er nicht bereits an der Krankheit unserer Zeit leidet, die die lösbaren Aufgaben für unter ihrer Würde hält. Wer „spontane Aktivität“ von jedem unreifen Schüler verlangt, fordert etwas Unnatürliches und Unmögliches und erzieht zu Selbstüberhebung und Dilettantismus.

Nur wer ein Gebiet gründlich beherrscht und die Nachbargebiete leidlich überschaut, kann „Denkziele selbständig aufstellen, Denkwege selbständig gehen“. Und so ist Freitätigkeit die geeignete Erziehungsform für Universitätsseminare. Die Universitäten werden große Mühe haben, die stolze Arbeitsweise pfuschender Spontaneität unseren Zöglingen auszutreiben und ihnen wieder die goldene Bescheidenheit beizubringen: „Höre in Vorlesungen, was Geschlechterfolgen schufen, ehe du in Seminar- und Doktorarbeit spontan aktiv zu sein beanspruchst. Erst muß du Kamel gewesen sein, bevor du Löwe und Adler sein kannst!“ Andernfalls ist dieser Adlerembryo, weil ihm die Grundlage zur geistigen Selbstentscheidung fehlt, zu einem unentschiedenen „es kann so, es kann auch anders sein!“ verdammt. Man sehe doch die gewöhnliche Durchführung der Methode an: vier bis fünf Einfälle werden hingeworfen, und jeden belobt der Lehrer mit einem Aha!, so daß der Schüler glaubt, er sei der Ent-

decker des Eis des Kolumbus. Nun tappt er im Finstern vorwärts, indem der Lehrer auf jeden Denkschritt mit den zwei stummsten Konsonanten *h + m* quitiert, was aber bald so, bald so klingt. Der Schüler lauscht auf den Klang wie im Gesellschaftsspiel, wo der Sucher durch Zurufe bei verbundenen Augen gelenkt wird. Außerdem geht von dem Lehrer, der sich zur Stummheit verurteilt, eine wortlose Suggestionwirkung auf die Klasse aus. Ist der Schüler so zum richtigen Denkziel hingegängelt, so kann man von dieser „selbständigen“ Denkarbeit mit Recht sagen: „Und wenn es glückt, und wenn es sich schickt, so sind es Gedanken!“ Gewiß ist das kein idealer, aber doch der durchschnittliche Arbeitsunterricht. Als Beispiel, wie der unbedingte Arbeitsunterrichtler den Schüler aus Bedenken, ihn zu führen, vor uferlose Aufgaben stellen würde, diene eine Studienfahrt nach Weimar. Man könnte dort sagen: „Ich gebe euch keinen Plan, forscht selbst!“ Das Problematische, das hierin liegen würde, wird nun eingeschränkt, je mehr der Lehrer den Erlebniskreis verengt: er führt den Schüler etwa vor das Gartenhaus Goethes im Park. Der Arbeitsunterrichtler würde, um ja nicht den „reinen Toren“ in ihm zu beeinflussen, warten, bis er mit spontanen Fragen „anspringt“, aber jede Frage weist wieder in das Grenzenlose. Tage müßte man haben, um die noch immer uferlose Aufgabe „Goethes Gartenhaus“ zu bewältigen. — Anders der Lehrer, der die aufnehmende Haltung in ihrer Bedeutung würdigt und der weiß, daß ohne Konzentration Klärung des Erlebnisses, Wertempfindung und Verständnis unmöglich ist. Er schränkt die Uferlosigkeit der Erlebnismöglichkeiten ein und richtet den Blick auf das Wesentliche. Er liest etwa vor dem Gartenhaus Briefe oder Tagebuchstellen, die mit dem Raum innerlich verknüpft sind, durch die dieses Gartenhaus eben zu Goethes Gartenhaus wird. Der Schüler

wird erst durch diese Sammlung reif für die Erlebnis-aufgabe. In dem Maße, wie er empfunden und verstanden hat, wird er jetzt mit wesentlichen Fragen erwidern. Diese kommen wirklich aus der angeregten Tiefe und haben Richtung. Jetzt erst kann er dem eigenartigen Eindruck auch eigenartig lebendigen Ausdruck geben, etwa in seinem Tagebuch. Jetzt erst kann er das Gartenhaus so malen, daß er noch nach Jahren spürt, was er hineinmalen wollte. Dieser Lehrer hat zwar durch Leitung des Aufnahmetriebes die Aufgabe nach außen beschränkt, aber nach innen bleibt sie unendlich und bietet dem Schüler freie Möglichkeiten, sein Erlebnis zu formulieren und zu gestalten. An solchen begrenzten Aufgaben wächst wirklich die spätere Persönlichkeit, die auch immer ein nach außen Begrenztes, nach innen Unendliches ist. Dagegen verlangt die sogenannte „spontane Aktivität“ Arbeiten, die der Schüler restlos nicht vollenden kann und die ihn problematisch machen.

2. REZEPTIVITÄT SCHAFFT, FREITÄTIGKEIT HEMMT DIE KONZENTRATION

Wir sahen, daß Rezeptivität Sammlung einschließt: der aufzunehmende Bildungsgegenstand ist der Konzentrationsmittelpunkt. Dagegen arbeitet, das zeigte das eben betrachtete Beispiel, der Grundsatz der spontanen Aktivität gegen die Konzentration der Klasse an. Wo der Arbeitsunterricht die rezeptive Haltung gegenüber der Freitätigkeit vernachlässigt, erzieht er nicht genügend zur Konzentration. Auch wo der Arbeitsunterricht der Rezeptivität nicht entraten kann, verurteilt er die Verdichtung des Stoffes zu Bildungseindrücken durch den Lehrer und wird so der Konzentrationsaufgabe nicht gerecht. Ein Anhänger des einseitigen Arbeitsunterrichts machte mir beispielsweise zum Vorwurf, ich habe

auf einer Studienfahrt verlangt, die Schüler sollten die Zimmer der Anna Amalia in Tiefurt schweigend durchwandern. Er begreift nicht, daß Schweigen Sammlung bedeutet, und daß alle Tiefe aus Sammlung entspringt. Er liebt das fortwährende „Anspringen“ der Schülerinnen durch Schülerfragen und hält es vom Standpunkte der „spontanen Aktivität“ für ein Verbrechen, diese Plappermäulchen zu hemmen. Ist die Schülerfrage nicht der beste Beweis für spontane Konzentration auf einen gewissen Blickpunkt hin? Nicht immer! Dann nämlich nicht, wenn der das Schweigen brechende Schüler sich selbst in der gesammelten Rezeption unterbricht. Aber die Frage des einen Schülers reißt auf jeden Fall die übrigen, die noch in Hingabe an den Stoff verharren, aus der Sammlung heraus. So arbeitet hier spontane Aktivität dem Grundsatz der Konzentration bereits entgegen. — Wenn die Schüler über musterhafte Arbeitsschulung und Arbeitstechnik verfügen, so bildet ein Gedankenweg und -ziel den Konzentrationsmittelpunkt. Aber auch dann müssen die Schüler, wenn sie bei der Stange bleiben wollen, die Konzentration auf eigene Gedankengänge unterbrechen. Jeder neue Sprecher lenkt und lenkt sie von sich ab; stört also das Nachsinnen. Nicht die Klasse als solche hat eine spontane Seele, sondern immer nur jeder einzelne Schüler in ihr. So verlangt die Freitätigkeit des einzelnen von den Mitschülern stets Wechsel der Konzentration. Die Arbeitskunst des Lehrers und der Zöglinge besteht also darin, die spontane Aktivität der einzelnen so einzuschränken, daß sie sich von der Sammlung auf einen einheitlichen Konzentrationsgedanken beherrschen lassen. Man sieht, daß hier neben dem Grundsatz „spontane Aktivität“ als Gegenspieler derjenige der Konzentration, die immer von Rezeption ausgeht, auftritt. Gaudig empfand diese Spannung. Er beseitigt sie recht äußerlich, indem er stille Meditation auf Befehl

einschaltet: ein Verlegenheitsausweg, der eigentlich seinem Stil widerspricht. Es muß einen höheren Grundsatz geben, der die Synthese von Konzentration und Freitätigkeit möglich macht. Es ist die spontane Rezeptivität (Assimilation oder Aneignung) und die Reaktivität hierauf (Gestaltung), wie wir im dritten Teil sehen werden. Hier stellen wir fest: alle Rezeptivität ist mit innerer Sammlung verbunden, dagegen ist jede spontane Aktivität zunächst ein Aus-sich-Heraustreten und bewirkt, wenn dreißig verschiedene Menschen spontan tätig sein wollen und sollen, die Gefahr, die Gesammeltheit aufzugeben. Man braucht dabei nicht an einen politischen Debattierklub zu denken, erinnere sich nur an jene Vergeudung von Zeit und Energien, durch die sich unsere Lehrersitzungen auszeichnen. Wer ist dort am konzentriertesten? Meistens der Protokollführer und diejenigen, die stumm zuhören; sie haben die naheliegendsten Gedanken. Der geschickte Versammlungsleiter nimmt schließlich die Sache in die Hand, schränkt die Spontaneität der Mitglieder ein und konzentriert die Versammlung auf eine Meinung. Ist man dann mit sich und seiner Zigarre allein, so gewinnt man die Sammlung zurück, und nun kommen in stillen Betrachtungen hinterher die einfachsten Gedanken. Warum nicht in der Versammlung? Die spontane Aktivität störte die Selbstbesinnung. Warum kommen hinterher die eigenen Gedanken? Wir lassen die ganze Versammlung nochmals still auf uns wirken: spontane Aneignung (Assimilation) löst nachträglich als Reaktion die richtigen und reifen Gedanken aus. Ich fürchte, zu 99% unterscheiden sich die Arbeitsschulklassen von solchen Sitzungen nur dadurch, daß die Schüler nicht an jede Stunde eine Stunde der inneren Sammlung anschließen, also das nachzuholen unterlassen, was während der Stunde über der Freitätigkeit zu kurz kam: die auf Konzentration beruhende

Aneignung, die zur Reaktivität führt. Das Fehlen der Konzentration beweist schon die nervöse äußere Bewegtheit der weitaus meisten Arbeitsschulklassen, die immer ein Anzeichen für fehlende innere Gesammeltheit ist. So gewöhnt einseitig betonte Freitätigkeit die Schüler daran, geistige Kräfte und Zeit durch Mangel an Sammlung zu vergeuden. Kraftverschwendung, Zeitvergeudung, fehlende Vertiefung und Verinnerlichung infolge Mangel an Konzentration ist der Zug unserer Zeit, und weil unsere Schule die Struktur unserer Zeit, auch wo sie krankhaft ist, teilt, erzieht sie zu den Schäden, die diese Epoche krank machen. Wieder unsere alte Forderung: die gesunde Schule soll ihre Ehre dareinsetzen, über der Zeit zu stehen, darf nicht überall „zeitgemäß“ sein wollen, sonst macht sie ihre Zöglinge auch in schlechtem Sinne zu „Kindern ihrer Zeit“.

3. FREITÄTIGKEIT VERLEITET ZU VERFRÜHUNGEN

Der fragwürdige Grundsatz „Freitätigkeit“ zeugt nun eine ganze Brut problematischer Einstellungen.

Da die unmögliche spontane Aktivität des Schülers nur bei umfassender Weltanschauung kein Widersinn ist, sucht man das Unmögliche möglich zu machen, indem man, unbekümmert um die Apperzeptionsstufe des Schülers, diesen vor Stoffe stellt, für die er nicht reif ist. Da die Jugend Verfrühungen liebt, der Grundsatz der Freitätigkeit aber den Schüler die Fragen und Stoffe tunlichst selbst bestimmen läßt, da ferner der neuzeitliche Lehrer an krankhafter Überschätzung der Kräfte im Kinde leidet, so sieht er in diesen Verfrühungen nichts Unnatürliches. Schon die alte Schule ließ Cicero „De senectute“ übersetzen von Schülern, die begeistert ihr „Gaudeamus igitur, juvenes dum sumus“ sangen. Die „allgemeine Bildung“ machte solche Verfrühungen nötig.

Die spontane Denkarbeit setzt eine viel umfangreichere, allgemeine Bildung voraus und verleitet die moderne Schule zu noch sonderbareren Verfrühungen. Man wird, solange es eine preußische höhere Schule gibt, das Verdienst der Richtlinien nicht vergessen, die die alte Engherzigkeit überwunden haben. Der alte Gesangunterricht war kein Musikunterricht, der alte Zeichenunterricht kein Kunstunterricht, dem alten Deutschunterricht blieben die Musen in der Regel ferne. Wenn aber die neue Schule den Untersekundaner vor die Matthusspassion, eine Beethovensinfonie und vor Orchesterpartituren stellt, so glaubt sie offenbar, die Wunderkinder, die sie für den Arbeitsunterricht braucht, durch Arbeitsunterricht erzeugen zu können wie Goethes Wagner seinen Homunkulus. Gewiß, das Beste ist für die Jugend gut genug! Aber das Beste ist das, wofür sie am empfänglichsten ist. Wie die Pflanze aus ihrer Umwelt nur die Lebensstoffe aufnimmt, die sie zu ihrem Wachstum braucht, so eignet sich der Geist nur solche Bildungsstoffe an, die für sein Wachstum geistige Lebensstoffe enthalten. Diese Assimilation aber geschieht durch spontane Hingabe einerseits, spontane Hinzugabe von eigenstem andererseits, gleichwie die Drüsen chemische Substanzen absondern, ohne die die Stoffe nicht verdaut werden. Dies nennen wir spontane Aneignung. Eine Beethovensinfonie aber kann kein Sechzehnjhriger einfhlend aufnehmen, weil seine Seele nicht jenes innere Leben hinzutrgt, das aus Tönen Musik macht. In dem gleichen Absatz reden die Richtlinien von der Hygiene des menschlichen Stimmapparates; sollte die Hygiene der geist-leiblichen Aufnahmeanlagen nicht ebenso wichtig sein? In der alten Schule war der Sprachunterricht kein Kulturunterricht, man hörte so gut wie nichts von den Menschen, ihrem Raum- und Zeitmilieu, die diese Sprachen schu-

fen. Dank den Richtlinien, die betonen, daß die Sprachen schöpferische Gebilde für Erlebniswelten sind! Aber dann führen sie uns wieder in das Dickicht übersteigerter Zielforderungen wie: „Einleben in die schöpferischen Gedanken des westeuropäischen Geistes“, „Verständnis für die Kultur, wie sie sich im Ausgleich und Gegensatz als nationale Sondergestalt innerhalb des modernen europäischen Geistes entwickelt hat“. Wie das Arbeitsverfahren im Arbeitsunterricht dasjenige der Universitäten vorausnahm, so stellt man hier Unterrichtsziele auf, vor denen der Student, wenn er sie in den Prüfungsbestimmungen läse, eine Gänsehaut bekäme. Wieder soll das Wunderkind des 20. Jahrhunderts Löwe und Adler sein, ehe es als Kamel gedient hat. Und dabei sind die Richtlinien noch zahm gegenüber dem, was Anhänger des Arbeitsunterrichts von dem Ausmaß eines Ulrich Peters für möglich halten. In der Praxis richtet der, der Unmögliches begehrt, nur Unheil an und hilft diese problematische Zeit noch problematischer machen. Als Seminarkandidat hätte ich den mich ausbildenden Lehrern gerne zugerufen: „Habt acht auf die Sterne!“ Als Direktor einer neuzeitlichen Schule muß ich oft denken: „Habt acht auf die Gassen!“ — Die Schüler der höheren Schulen zeigen bereits eine üble Art genialer Großzügigkeit dem Stoff und der Sache gegenüber. Nur die großen Fragen der Hohenstaufenzeit beschäftigten als Denkziele die spontane Aktivität; daher verwechselt man Hohenstaufen und Karolinger. In der neusprachlichen und altsprachlichen Lektüre redet der Schüler über die Gedanken eines Plato, Hume oder Taine und nimmt selbständig Stellung zu ihnen, überzeugt man sich aber, ob er eine Interlinearübersetzung geben kann, so merkt man bald, daß Satzbau und syntaktische Beziehungen unverstanden geblieben sind. Die Schüler sind zum großen Teil nicht mehr daran ge-

wöhnt, den Satz zu konstruieren; und doch ist ein mißverständenes Wort, ein halbverständener Satz oft eine unerschöpfliche Quelle von Irrtümern und Verwirrungen, die ihr Dasein einer ungenauen Satzerklärung verdanken. Das Einfache, Gewöhnliche, Tatsächliche scheint nicht wesentlich demjenigen, der spontan die großen Probleme der Menschheit spielend löst. — Storm, Schwind, Schubert, sonderbar überlebte Herren für uns, die wir von Faust, Nietzsche und Strindberg herkommen. Aber wie verläuft das Leben dieser „Frühvollendeten“ weiter? Sicherlich mündet es bald in die greisenhafte Ben-Akiba-Weisheit aus: „Alles schon dagewesen!“ Dem jungen Heinrich von Stein rief sein Gymnasialdirektor zu: „Stein, Sie antezipieren sich!“ Aber Stein war ein Ausnahmensch, vorbestimmt, mit dreißig Jahren zu sterben. Wir unterrichten alle Schüler, als ob sie solche Heinrich von Steins wären, und das muß zu krankhafter Entartung führen.

4. FREITÄTIGKEIT FÜHRT ZU FRÜHREIFE UND OBERFLÄCHENREIFE

Eine der Arbeitsschulvorführungen, die ich hörte, behandelte die Schuldfrage in Wagners „Götterdämmerung“. Diese Frage verführte zu haarspaltenden Betrachtungen, und man kam zu überraschenden Ergebnissen, die mit denen übereinstimmten, die ein so tiefgründiger Wagnerforscher wie Chamberlain uns in seiner Wagnerbiographie zu lesen gibt. Ob sie selbständig gewonnen waren, also das Entscheidende beim Arbeitsunterricht, den Grad der Spontaneität, konnte man, wie in allen Arbeitsunterrichtsvorführungen, nicht feststellen, aber, wie in sehr vielen Arbeitsunterrichtslektionen, beteiligten sich nur ganz wenige, eigentlich nur drei. So wird vielfach die arbeitende Klasse, statt bisher vom Lehrer, von

einem Götterhimmel besonders begabter Schüler ins Schlepptau genommen. Kein Wunder: Die Anforderung, die die spontane Aktivität und noch dazu ein verfrühter Lehrstoff stellt, ist für alle zu hoch. Außerdem bestimmen immer die Höchstbegabten im Arbeitsunterricht die Höhenlage, falls der Lehrer sie in ihrer Spontaneität nicht stört. Sie sammeln die Aufmerksamkeit der Klasse auf sich und machen die Mitschüler zu Hörigen. Sie allein vollenden sich durch ihre Freitätigkeit, die anderen aber bleiben verdammt, in allen Dingen, die über ihren Horizont gehen, nicht klar und selbstsicher entscheiden zu können. Die Frühreife einiger weniger verurteilt die Masse zu Verfrühung und Scheinreife; denn alle Verfrühung fördert die Scheinreife. —

Wenn dagegen die Freitätigkeit sich wirklich auf die ganze Klasse erstreckt, beobachtet man bei reinem Arbeitsunterricht statt Frühreife Oberflächenreife.

Um das zu erkennen, nehmen wir nochmals jenen Begriff der Spontaneität, auf deutsch Selbstbestimmung, unter die Lupe.

Man ist sich nicht genügend klar geworden, daß dieser zweifelhafte Begriff tief ins Metaphysische hineingreift. Spontaneität ist das, was die Persönlichkeit zur Persönlichkeit macht. So hat Gaudig recht, wenn er in ihr den Keim der „werdenden Persönlichkeit“ sieht. — Totmachen freilich, wie viele Spontaneitätsprediger fürchten, läßt sie sich nicht, auch nicht durch die härteste Schule; ja, hier entwickelt sie sich häufig aus Trotz am besten. — In der Spontaneität äußert sich der „Daimon“, „geprägte Form, die lebend sich entwickelt“, die „keine Zeit und keine Macht zerstückelt“. Sie ruht und wirkt in der Kernmitte der geist-leiblichen Einzelnatur, durch sie scheint die Individualität sich von der Weltseele losgelöst zu haben, durch sie erhält sie sich in ihrer

Sonderart und geist-leiblichen Gesundheit, durch sie assimiliert sich der Körper den Naturstoff physisch, der Geist den Bildungsstoff seelisch, durch sie ist die Rezeptivität nicht passiv, wie der einseitige Arbeitsunterrichtler meint, sondern zuweilen spontan, und alles, was in sie eingeht, und alles, was von ihr ausgeht, enthält eine eigenartige Prägung. Bildung und Erziehung verhilft dieser Kraft zu ihrer Bestimmung, die darin besteht, sich in Weltanschauung und Werk zu vergegenständlichen und zu verwirklichen. Die Vorsehung handelte grausam an uns Schulmeistern, als sie uns dies Urphänomen entdecken ließ; denn nun ist unser Beruf problematischer geworden.

Derjenige, der es vor allem entschleierte, Hugo Gaudig, scheint sich dieser Tragweite nicht bewußt gewesen zu sein. Er sah die Spontaneität auch vorzugsweise, ohne den weiten metaphysischen Hintergrund, in der Selbstbestimmung des Willens zur gedanklichen Arbeit, nicht in der ursprünglichen, schöpferischen Tiefe eigengesetzlicher Stoffaufnahme, eignen Fühlens, Schauens und Werterlebens, eignen Werkes im umfassenden Sinne. So meinte man, die Rezeptivität wäre immer passiv, spontan und rezeptiv wären Gegensätze, nur die Aktivität könne spontan sein. Man muß begriffen haben, daß wahre Spontaneität bereits da ihren Anfang nimmt, wo der gewöhnliche Arbeitsunterrichtler sie für ausgeschlossen hält: in der Aneignung. Hier zeigt sie sich als Konzentration, als eigenwillige Hingabe an den Stoff, der von außen herankommt und als eigengesetzliche Hinzugabe von Ureigenstem zum Stoffe. Nur wo durch sie der Stoff zum Bildungs- oder Urerlebnis wird, erwacht dann jene spontane Reaktivität, die sich in Schau und Zusammenschau, im Werten und im Werke kundtut. Wer die Spontaneität erst da sieht, wo sie Fruchte treibt, nämlich an der Arbeit, wird sie nie verstehen, wird

sie nie erzielen. Die Vitalität des Baumes liegt nicht nur in der Frucht, sondern bereits bei den Blättern und in der Wurzel. Wohl beginnt man allenthalben, gegen die einseitige Auffassung der Spontaneität Front zu machen, aber das ganze Prinzip „spontane Aktivität“ muß fallen, sonst stürzt es uns in zunehmende Verwicklung und Verwirrung.

Noch niemand hat, soviel ich weiß, die Triebfedern wirklich unvoreingenommen untersucht, die den Schüler bei der Freitätigkeit leiten könnten. Beim Lehrer und seinem Willen dürfen diese nicht gesucht werden; denn dieser soll sich möglichst ausscheiden. Der Arbeitsunterrichtler leidet hier vielfach wieder unter einer zu hohen Meinung vom Schüler. Er sieht in ihnen nach Erkenntnis hungernde Wahrheitssucher. Es ist höchst sonderbar, daß man außerhalb der Arbeitsschule solche philosophischen Naturen auffällig selten antrifft. Ich fürchte, daß das Menschlich-Allzumenschliche auch in der Arbeitsschule weit häufiger die Triebfeder zur Denkarbeit bildet, als der amor intellectualis. Man will vor sich und den Mitschülern durch Denk- und Sprechfertigkeit Eindruck machen: jugendlicher Ehrgeiz. Man will dem Lehrer gefallen: Autoritätssucht der Jugend. Man will Karriere machen. Man will sich selbst gefallen! Es ist gut, auch diese niedrigeren Beweggründe anzuerkennen; denn wer sich ein allzu verklärtes Bild von der Jugend macht, ist ganz bestimmt zum Erzieher nicht weniger ungeeignet als derjenige, dem der Glaube an die Jugend fehlt. Alle diese Triebe sieht der Arbeitsunterrichtler, falls er sie bei seinem Adlerfluge überhaupt sieht, nicht als Antriebe zur Selbsttätigkeit an. Womit bekämpft er sie, wenn er sie bekämpft? Mit dem amor intellectualis, von dessen Mächtigkeit er eine überhohe Meinung hat. Dieser ist das Motiv, dem man in Arbeitsschulschriften weit häufiger als bei unserer Jugend, be-

sonders in Unter- und Mittelklassen, begegnet: Der Wille wird durch Denkreize „angekurbelt“, er „stellt selbständig die Denkaufgaben“, „schafft das Denkmateriale selbsttätig herbei“, „geht die Denkwege selbständig“, „beurteilt die Richtigkeit der Denkwege selbständig“ und „löst sich kritisch von der Denkarbeit los“. Selbst das Erleben ist vorzugsweise „Denkerlebnis“. Handelt es sich bei dieser Art von Selbstbestimmung um wirkliche Freitätigkeit? — Die Logik des Denkens, die Logik der Sprache und Dialektik bestimmt zwangsläufig die Denkbahnen!

Leider aber fhrt das reine Denken zwar weit, doch nirgends zu Ende, es ist groß im Zerlegen, aber wenig fruchtbar im Aufbau; denn das Leben als Ganzes kann nur vom ganzen Menschen verstanden und in ein Geistbild verwandelt werden: Denkbilder sind keine Weltanschauungsbilder. Im einseitigen Arbeitsunterricht werden die Schüler fertig im Denken, schnell fertig im Reden, bleiben aber unfertig im Grunde der Seele, denn diese spontane Denktätigkeit ist, um mit Meister Eckehart zu reden, kein Handeln aus dem Grunde. Warum sind Menschen vom Typus Goethe mit dem Leben auf jeder Entwicklungsstufe fertig? Weil das Denken sich bei ihnen nicht losgelöst hat vom Aufnehmen, Empfinden und Schauen. Warum werden Menschen vom Typus Kant mit dem Leben nie fertig? Weil sie unter der Hypertrophie des Denkens leiden. Am verhängnisvollsten wirkt deshalb der Arbeitsunterricht an Mädchenschulen; denn darum erscheint die Frauenseele so einheitlich, weil sie mehr nach dem Typus Goethe aufgebaut ist. Jener Typus fördert die Gesundheit, dieser die Problematik. Und so macht der Unterricht unter dem Gesichtspunkte der spontanen Aktivität, weil das Erleben dabei zu kurz kommt, die Schüler denkfertig, redefertig, scheinfertig. Sie werden problematische Homunkuli,

keine klaren Tatnaturen, wie sie die alte Schule trotz ihres Intellektualismus doch recht kräftig gedeihen ließ, weil diese immerhin die Rezeptivität pflegte, die stets eine gewisse Allseitigkeit fördert. Vor allem aber nimmt er in der Mädchenschule der werdenden Frau die Geschlossenheit, durch die sie den Mann übertrifft. Statt Gleichwertigkeit hat man Gleichartigkeit herbeigeführt und so der Frau ihre Sonderart genommen. — Da nun aber der Arbeitsunterrichtler die angeblich passive Rezeptivität wenig pflegt, läßt er dem Schüler keine Zeit, sich dem Bildungsstoff still hinzugeben. (Vgl. Teil II Kap. 2.) Mit dem Rufe „Denkreize! Bitte neue Denkreize“, mit allerlei anfeuernden Kopfbewegungen und „Nun!“ hetzt er die Denktätigkeit wie ein Rennpferd auf der Denkbahn vorwärts. Das „Immer-wieder-Anspringen“ der „geistig beweglichen“ Schüler ist sein Triumph. Wer schnelle Einfälle hat, rennt an der Spitze. Die tieferen Naturen, die sich durch Aneignung vollenden wollen, bleiben verschüchtert zurück. Schon in der alten Schule verlangte man einseitig Intelligenz, und wer nicht einseitig nach dieser Richtung hin beanlagt war, blieb leicht zurück. Unter dem Zeichen der „spontanen Aktivität“ häufen sich Elternklagen wie folgende: „Unser Kind zählte früher zu den besten, aber seit die Schüler fragen müssen, bleibt es zurück!“ „Früher hatte es in Aufmerksamkeit und Fleiß I, jetzt steht da immer: Muß sich lebhafter beteiligen!“ u. ä. Diese unglücklichen Kinder eignen sich sicher für spontane Rezeptivität, sie sind gründlich im Aufnehmen; daher gründlich im Aneignen. Was ihnen fehlt, ist nur die „spontane Aktivität“. Das Leben wird sie gut gebrauchen können.

Gerade für die höhere Mädchenschule ist der Grundsatz der Freitätigkeit verhängnisvoll geworden. Es war ihr Vorzug gegenüber der alten Knabenschule, daß sie entsprechend

der psychischen Struktur der Frau die Gesamtseele nicht durch Hypertrophie des Intellekts verkümmern ließ; denn die Frau sieht das Ganze als Ganzes und versteht es, ohne es vorher analytisch und verstandesmäßig zu zergliedern. Unter dem Grundsatz falsch verstandener Spontaneität wurde die Mädchenschule der Knabenschule angeglichen. Man hat sich dabei nicht von der Naturgemäßheit leiten lassen, sondern von dem Grundsatz der Kulturgemäßheit, die im wirtschaftlichen Kampfe von der Frau angeblich dasselbe fordert wie vom Manne. Das war kurzsichtig: Wenn die Frau im Daseinskampfe neben dem Manne geistig bestehen soll, kann sie es leicht, kann sie es nur, wenn sie ihre mehr synthetische Natur ausbildet und die Anlagen einsetzt, durch welche sie den Mann übertrifft: Liebevoller Empfänglichkeit macht sie schöpferisch. Kein Mann tut es ihr darin gleich! Als Nachahmerin des Mannes aber bleibt sie stets die Unterlegene, bleibt sie ein naturwidriger Torso. Die Uniformierung der Methode unter dem Zeichen der spontanen Aktivität wird ihr ihre eigenartige Schönheit, ihre innere Berechtigung nehmen. Durch die Gleichartigkeit der Erziehung verliert sie die Gleichwertigkeit neben dem Manne. So wandelt die Mädchenbildung den Weg zur Entartung der Frau.

5. ÜBERHASTUNG, DIE FOLGE DES FALSCHEN SPONTANEITÄTSPRINZIPS

In einer Schülerzeitung erschienen „Stichwortnotizen von Treppenschwelle und Straßenrand“. Sie geben Kunde von einer Studienfahrt nach dem Harz, Thüringen und Franken. Die Schriftleitung schreibt dazu: „Die folgenden Stichwortnotizen entstammen dem bisherigen Beobachtungsergebnis, einem Packen von gut 2000 notiz- und skizzenbedeckten Quartzetteln. Leider muß das umfangreiche Material von

Buntskizzen, Grundrissen, Aufrissen, Vermessungen, Profilen, Zeichnungen aus finanziellen Gründen wenigstens vorläufig unberücksichtigt bleiben. Unterwegs. Weimar, 8. Juni 1926.“ Den Stolz des Unternehmers der Studienfahrt auf die Massenverdauungskunst seiner Schülerinnen kann ich als Freund spontaner Assimilation nicht teilen: „Gut Ding will Weile haben!“ Ich sah nun auch die Skizzen ausgestellt. (Ohne Ausstellung geht es ja heute nicht ab.) Jede Skizze trug Vermerke wie: 3 Minuten oder 4 Minuten oder 6 Minuten. Der Unternehmer der Studienfahrt gab uns die Begründung für diese Arbeit nach dem Minutenzeiger: „Auf solcher Studienfahrt muß man mit Minuten rechnen, denn sie kostet den Eltern Geld. Die Skizzen sind deshalb nur Stenogramm, gleichsam Schnellschrift, die die momentanen Eindrücke festhält.“ — Aber warum muß man denn in 18 Tagen den Harz, das Land zwischen Harz und Thüringen, Thüringen und Thüringer Wald sowie Franken durchjagen? Die Antwort: „Zeit ist Geld!“ — Das Ganze zeigt im Scheinwerferlicht als Denkmal unserer zeitlosen Zeit, was die Gegenwart und unsere Schule krank macht. Es ist das, was der greise Goethe an dem aufkommenden Maschinenzeitalter die Veloziferität nennt. Hierzu verleitet der Arbeitsunterricht, wenn er nicht auf die Aneignung durch die Gesamtseele und die daraus erwachsende Reaktivität ausgeht, sondern auf Freitätigkeit. So ist die Hast der Industriewerkstätten in unsere „Arbeitsstätten“ eingedrungen: Man fabriziert ja auch nur Gedankenarbeit und im Keim erstarrende Weltanschauungsskizzen. Es bildet sich kein wirkliches Wissen (ohne Konzentration und Rezeption kein Gedächtnis!), auch wird die Arbeit nicht zum Werke vollendet, in der Skizze sieht man das vollendete Werk. Einer der größten Meister deutscher Plastik, der Meister des Naumburger Doms, rezipierte sicher

Jahrzehnte, ehe er solche Stifterfigur fertigbrachte, die Schülerin von heute braucht fünf Minuten Zeit, sie zu skizzieren. Die Skizze war danach: Vom Meister keine Spur! Auf meine Frage: „Warum wagen sich die Schüler an solch unmögliche Aufgabe?“ gab man die Antwort: „Sie taten es spontan!“ Was ist die Folge dieser Schnellebigkeit? —

„Dem Herrlichsten, was auch der Geist empfangen,
drängt immer fremd und fremder Stoff sich an;
wenn wir zum Guten dieser Welt gelangen,
dann heißt das Beßre Trug und Wahn.
Die uns das Leben gaben, herrliche Gefühle,
erstarren in dem irdischen Gewühle.“

Welches sind die Gefühle, die uns das Leben gaben, die hier erstarren? Es ist die wahre, die innere Spontaneität, die da verkümmert unter der „veloziferen“ Scheinspontaneität des Verstandes, der das Arbeitstempo bestimmt. Folge davon ist: Kein inneres Reifen, sondern Oberflächenreife; statt Vollendung Denk- und Redefertigkeit. Und hieraus folgt jene Blasiertheit, die eine jener Schülerinnen dahin bringt, von der Wartburg und von Schwinds „wunderlichen Farben“ als von einer Enttäuschung zu sprechen.

Die schlimmste Folge der Veloziferität aber ist die wachsende Nervosität der Schüler. Hier greift denn die Zeitkrankheit, die Schulkrankheit vom Geist auf den Körper über.

III. „SPONTANE ANEIGNUNG“ DIE SYNTHESE VON ARBEITS- UND ERLEBNISUNTERRICHT

1. SPONTANE ANEIGNUNG DER GESUNDE SPONTANEITÄTS- GRUNDSATZ

Angesichts der Verwirrung, in welche unsere Schule durch den Geist unserer Generation und den dadurch beeinflussten Grundsatz „spontane Aktivität“ geraten ist, scheint es mir

hohe Zeit, sich zu besinnen. Zurück zur alten Schule mit gebundener Rezeptivität und Aktivität können wir natürlich nicht! Reaktionsstimmungen sind nur insofern naturgemäß und gesund, als sie die Synthese suchen. Also die platte aurea mediocritas? „Langweilig“, sagt der überreizte Relativist, aber alle gesunde Erziehung sucht goldene Mittelwege. Das liegt im inneren Wesen aller Erziehung: Sie ist immer Resultante zwischen zwei Komponenten, zwischen „Daimon“ und „Tyche“, zwischen Naturgemäßheit und Kulturgemäßheit. Und wo man eine Anlage pflegt, muß immer ein Gegengewicht eingesetzt werden. Der Mensch steckt voller innerer Erzieher, aber jeder ist nur gut, wenn der Gegenerzieher hemmt. Das sind Allerweltsweisheiten, aber Einfältigkeiten tun dieser Zeit not, die am Verwickelten krank.

Das eingeborene Entwicklungsgesetz im Schüler, die Spontaneität, einseitig gefördert, würde zu Relativismus, Differenziertheit und krankhaftem Individualismus führen. Gering-schätzung der Sachlichkeit und der maßgebenden Kulturwerte wäre die Folge; daher nicht einseitige Pflege der Spontaneität! — Die Tatsachenwelt und ihr immanentes Entwicklungsgesetz, einseitig betont, erdrückt das *αὐτό* durch den *νόμος*; deshalb unterdrückt die einseitige passive Rezeptivität, die einseitige Betonung der Autorität den Persönlichkeitstrieb.

Ersteres ist die Gefahr der Arbeitsschule, letzteres war die Gefahr der alten Schule.

Wo liegt die innere Verbindung zwischen „Lernschule“ und „Arbeitsschule“, zwischen Rezeptivität, die man verächtlich Impressionismus nennt, und spontaner Aktivität, die man stolz Expressionismus betitelt? In der spontanen Rezeptivität und Reaktivität! Hier bekommen die zwei großen Erziehungsmächte, „Daimon“ und „Tyche“, mit den sie bestimmenden Entwicklungsgesetzen ihr wohlabgewogenes Recht, so daß

sich der erstere rezeptiv und reaktiv an der letzteren vollendet, das innere Entwicklungsgesetz an dem in der Umwelt. Erst diese Vollendung ist Autonomie, die also nicht Ausgangspunkt oder Mittel, sondern höchstes Ziel aller Erziehung ist.

Der Schüler, der die Natur- und Kulturwirklichkeit mit ihren sachlichen Wertgesetzen noch nicht kennt und anerkennt, kann noch gar nicht autonom sein, wie man in Arbeitsunterrichtsschriften liest; deshalb braucht er zu seiner Bildung die Autorität. Die Gesamtheit und die Kulturüberlieferung schaffen die sachlichen Werte, durch sie wird die Autorität gebildet, die der Lehrer als ihr Vertreter verkörpert. Da liegt der Grundirrtum gewisser junger Didaktiker: sie verwechseln Spontaneität mit Autonomie. Spontan ist schon der Säugling, der nach der Mutter schreit, autonom erst der reife Mensch, der die sachlichen Werte als eigenes Gesetz für sich eigenwillig anerkennt. Diese Didaktiker stehen im Banne Immanuel Kants, der in seiner „praktischen Vernunft“ einseitig rationalistisch eingestellt ist. Nach Kant ist Autonomie und Spontaneität Selbstbestimmung des Willens, der durch diese Selbstbestimmung frei ist vom Naturgesetz der Triebe. Richtig handeln, heißt nach Kant dem immanenten Sittengesetz folgen. Aber das Selbstgesetz, der kategorische Imperativ, erweist sich dann als bloße Form, leer und inhaltlos. Es muß inhaltlos sein, weil nur die Erfahrungswelt, die Kulturstruktur, also eine äußere Autorität den Inhalt schaffen würde. Die Erfahrung aber, die Rezeption, hält Kant für unwürdig, den Willen sittlich zu bestimmen. In Wahrheit beruht der Inhalt des Sittengesetzes auf den durch die Gesamtheit bestimmten Kulturwerten. Diese werden nicht spontan oder autonom vom absoluten Ich geschaffen, sondern von der Kulturgesamtheit in jahrhundert-

langer Arbeit, freilich nicht willkürlich, sondern nach den der Kulturentwicklung innewohnenden Gesetzen. Die Spontaneität, das *αὐτο*, die Freiheit des Einzelwesens beschränkt sich darauf, diese sachlichen Werte als willensbestimmend anzunehmen, sie ist also zunächst rezeptiver Art; das sittliche Handeln gründet sich auf sittliches Empfinden, dieses aber auf Nachempfinden der von außen übernommenen Werte und Wertempfindungen. Deshalb ist beim sittlichen Handeln Einsicht und Weisheit, die von der Kulturüberlieferung empfangen wird, die Voraussetzung für die Autonomie. Es gibt also auch auf dem Gebiete der Sittlichkeit keine spontane Aktivität, sondern nur, was Kant bestreitet, spontane Reaktivität, die die Gegenwirkung spontaner Rezeptivität ist. Diese selbe Rolle spielt die Spontaneität auch in jedem Erziehungsvorgang. Der Zögling muß die sachlichen Werte, welche Umwelt, Vorwelt und Mitwelt nach den ihnen wesentlichen Gesetzen geschaffen haben, hinnehmen. Die objektiven Gesetze in Natur und Kultur müssen als Autorität vom Zögling immer mehr empfunden, verstanden und angeeignet werden. Diese Weisheit, wie sie ein vielseitiges Verstehen der Umwelt, Vorwelt und Mitwelt schafft, wird nur erworben durch spontane Aneignung; denn die Werte und ihre Autorität kann man nicht lernen; deshalb genügt die passive Rezeptivität der alten Schule nicht. Das Einzelwesen kann sie aber auch nicht aus sich frei erzeugen; deshalb erreicht die spontane Aktivität der Arbeitsschule nicht das Ziel! Sie müssen hingenommen und auch angeeignet werden. Durch diese Assimilation wird der Widerstreit zwischen „Tyche“ und „Daimon“ zum Ausgleich gebracht, und den aus diesem Ausgleich entspringenden Willen nennen wir Autonomie. Spontaneität im Hinnehmen und Annehmen, im Vorstellen, Schauen, Fühlen, Begreifen, Verstehen und Werten ist der Weg hierzu, ist zu-

gleich der Weg zu spontaner Reaktivität. Diese ist wie das sittliche Handeln dann richtig und autonom, wenn in ihr der synthetische Ausgleich zwischen dem Gesetz in der Einzelpersönlichkeit und demjenigen im überpersönlichen All Ausdruck findet. Soweit der Ausgleich gelingt, ist der Mensch fertig, verwirklicht und gesund. Spontane Aneignung ist diejenige Unterrichtsweise, die Ich-Sicherheit mit Naturverbundenheit, Persönlichkeitstrieb mit Gemeinschaftssinn im Schüler in Einklang zu bringen vermag. Die tiefer blickenden Lehrer der alten Schule fühlten das bereits, wohin jetzt auch die besonnenen Vertreter der Arbeitsschule nach dem Rausche, in den die Fata Morgana der spontanen Aktivität sie versetzte, zurückbiegen: Der Bildungsvorgang muß ein natürliches Wachstum werden, dessen Urphänomen eine wirkliche Befruchtung der innersten Seelenlagen durch den zu Geist geronnenen Weltstoff ist.

2. SPONTANE ANEIGNUNG, GEZEIGT AM SPRACH- UNTERRICHT

Bevor wir uns den Grundfragen der spontanen Rezeptivität im allgemeinen zuwenden, möchte ich ein Sonderfach in den Blickpunkt rücken, um nachzuweisen, daß Freitätigkeit das Unterrichtsziel nicht erreicht. Dabei wird uns noch deutlicher werden, was spontane Rezeptivität und Reaktivität ist und was sie vermag. Ich wähle den Sprachunterricht. Die natürliche Sprachentwicklung weist überall auf beides als Grunderscheinung hin. Schon der unartikulierte Schrei des Kindes ist spontan und doch nur Reaktion, nämlich Folgerscheinung auf gewisse Empfindungen. Später erlebt der Säugling — also abermals geht die Rezeptivität voraus —, daß auf sein Geschrei hin die Abhilfe erfolgt, und so lernt er, den mannigfaltig abgewandelten Schrei als Mittel und

Ausdruckszeichen zu benutzen. Die späteren artikulierten Laute sind gewiß spontan, und doch beruhen sie zugleich auf Nachahmung. Schon daß sie onomatopoetischer Art sind, wie „wau-wau“ für den Hund, weist auf spontane Rezeptivität von Gehörs- und Gesichtseindrücken hin. Die ersten Wortbedeutungen bezeichnen aus demselben Grunde nicht ganze Gegenstände, sondern gewisse Seiten an ihnen, die auf das Kind besonderen Eindruck machten. Auch der weitere Entwicklungsverlauf der Kindersprache beruht auf einem Angleichungsvorgang an die Sprache der Erwachsenen, und alle Assimilation zeigt das, was spontane Rezeptivität ausmacht: Hingabe an ein Fremdes und Hinzugabe von Eigenem. Wenn nun auch im schulmäßigen Sprachunterricht die natürliche Sprechentwicklung durch sinnvolle Unterrichtsarbeit, bei der der Lehrer den Schüler leitet, wesentlich abgekürzt wird, so bleibt die Spracherlernung doch ein Assimilationsprozeß (Otto, Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, Leipzig 1925, S. 24 f.). Die fremden Laute, die fremde Intonation lauscht und sieht der Schüler dem Lehrer ab und ahmt sie nach. Die Rezeptivität erscheint hier — und diese mechanische Nachahmung zieht sich als roter Faden durch den ganzen Sprachunterricht — durchaus gebunden an das Vorbild des Lehrers. Aber in dieser Aufnahmebereitschaft, in diesem Aufgeben der „Autonomie“ und „Selbsttätigkeit aus eigenem Antriebe“ steckt ein genau so unentbehrliches Erziehungsmittel wie in der einseitig vergötterten „spontanen Aktivität“: Das genaue Hinhörlernen und sorgfältige Wiedergeben des Gehörten und Gesehenen erzieht zu liebevoller Sachlichkeit und fördert Bildungsziele, deren Wert für unsere Zeit des unbedingten Individualismus nicht hoch genug einzuschätzen ist. Von der Persönlichkeit und Unterrichtsweise des Lehrers hängt es ab, wie weit der Schüler mit

seiner Seele bei der Sache, also spontan empfänglich ist. Treibt er, wie das vorkommt, monatelang wissenschaftliche Phonetik, ohne den Sprachstoff an den Unterricht heranzuführen, sorgt er nicht für Wechsel, wirkt er nur auf das Ohr und nicht zugleich auf das Auge (Lauttafeln, Umschrift, Grammophonplatte, Beobachtung der Mundstellung des Lehrers), so ist die Rezeptivität lahm. Immerhin erreicht er vielleicht, wenn auch spät, sein Ziel. Aber die weiteren Aufgaben der Spracherlernung sind nur lösbar, wenn zur Rezeptivität die Spontaneität hinzutritt. Spracherlernung ist ein Einleben in die fremde Sprache und Sprachwelt, also spontane Hingabe. Schon zu Anfang der Stunde muß der Schüler sich umstellen und auf die fremde Artikulationsbasis und Sprachwelt einstellen. Für die Spontaneität, die hierzu gehört, kann der Lehrplan viel tun, indem er nicht etwa, wie in der UIIb des Lyzeums je zwei Stunden für zwei fremde Sprachen einsetzt, sondern sich lieber auf nur eine Fremdsprache mit vier Stunden beschränkt; auch der Direktor kann durch gleichmäßige Verteilung der Wochenstunden viel helfen (Otto, a. a. O. S. 46, Vorteile der Perseverationserscheinung). Der Lehrer fördert diese Umstellung durch ein Wandbild, ein fremdsprachliches Eingangslied, einen an die Tafel vorher geschriebenen Spruch. Am besten sieht man das Zusammenwirken von Spontaneität und Rezeptivität bei der Worterlernung und Wortschließung. Das Unmittelbare am Wort der Muttersprache ist das Erleben seines Bedeutungs-, Vorstellungs- und Stimmungsgehaltes, eine Fülle oder Teilfülle von Eindrücken und Vorstellungen, für die das Wort Ausdruckszeichen ist. Form und Gehalt stehen in so enger assoziativer Verbindung, daß eines das andere leicht reproduziert. Nun sollen in der fremden Sprache Sach- und Wortvorstellungen ähnlich stark zusammenwachsen. Dies aber wird nicht er-

reicht, wenn durch sprachliche Gleichungen eine Vorstellungsverbindung zwischen der deutschen und fremdsprachlichen Wortform gebildet wird: dies wäre Hingabe ohne Hinzugabe. Je weniger ausschließlich der Schüler die bloße deutsche Wortvorstellung apperzipiert, je mehr Erlebnismomente bei der deutschen Wortvorstellung aufklingen und diese zurücktreten lassen, desto zahlreicher und gründlicher die inneren Verknüpfungen zwischen Erlebnisvorstellungen und fremder Wortform, desto mehr ähnelt die künstliche Erlernung der Fremdsprache dem natürlichen Hineinwachsen in die Muttersprache. Die Lehrweise muß also darin gipfeln, die Spontaneität in der Rezeption zu wecken. Die Didaktiker, welche die Muttersprache als Brücke zwischen Sachwelt und Fremdsprache abbrechen wollten, hielten die Erlernung von der Muttersprache aus für einen Umweg: ein Irrtum! Nichts ist so sehr geeignet, den Schüler zu selbständiger Hinzugabe von Erlebniselementen zu veranlassen und den fremden Worten lebendigen Inhalt zu geben, als das entsprechende Wort der Muttersprache, mit denen eine Fülle von Sachvorstellungen, von sinnlichen und inneren Wahrnehmungen sich aufs natürlichste verbindet. Nur wenn man zielbewußt diese zum Aufklingen bringt und das fremde Wort mit ihnen verbindet, wird es innerlich angeeignet. Jeder gute Sprachunterricht hat dieses Ziel erstrebt. Das brauchbare Lehrbuch gab immer zugleich mehrere Verdeutschungen für eine zu erlernende Vokabel, damit der Schüler diese mit Bedeutungsvorstellungen, nicht mit der Vorstellung der einen deutschen Wortform verknüpfte, damit der Wortinhalt lebendiger gefühlt und innerlich erfaßt wurde. Wo das fremde Wort Ausdruck für sinnlich Wahrgenommenes ist, wird der Schüler veranlaßt, dieses erneut zu rezipieren. Die Anschauung der Wirklichkeit ist es, die die innere Fülle früherer Wahrnehmungen, welche

in dem deutschen Worte eingeschlossen ruht, in ihm wieder lebendig macht, damit er sie mit dem fremden Worte verknüpfe. Deshalb zeigt der Lehrer auf die Gegenstände der Klasse oder bedient sich guter Anschauungsbilder. Handlungen und Tätigkeiten werden tatsächlich ausgeführt, während fremde Worte gesprochen oder syntaktische Beziehungen durchgenommen werden. An wirklich Wahrgenommenem haben sich die konkreten Worte der Muttersprache mit sinnlich-seelischem Gehalt gefüllt; an wirklich Wahrgenommenem wird dieser Gehalt von neuem geweckt und mit der fremden Wortform verknüpft: Rezeptivität + Spontaneität = Assimilation. — Anders muß dieser Wille zur Hinzugabe von eigenem geweckt werden, wo die Worte innere Wahrnehmungen, d. h. Wahrnehmungen von eigenen Erlebnissen bezeichnen. Der Schüler fühlt sich am stärksten in das Wort „content“ hinein, je lebendiger er die Gefühle erfaßt, die sich für ihn mit dem Worte „zufrieden“ bisher verbanden. Ganz ähnlich ist es, wenn es sich um fremde Worte handelt, deren Inhalt ihm durch teilnehmende Einfühlung in andere Personen nahegekommen ist. In beiden Fällen wird die selbständige Hinzugabe an Erlebnisstoff geweckt durch Lesestücke und Lektüre, die den Schüler anreizen, Selbsterlebtes oder Miterlebtes zu dem neuen Wort hinzuzutragen und damit zu verbinden. Es ist deshalb selbstverständlich, daß die neuen Worte aus dem Lesestück nicht vor der Durchnahme desselben gelernt werden dürfen. Ist das Lesestück, das etwa ein Stück Kinderleben, Kinderspiel, Kinderfreuden und Kindersorgen bringt, hübsch illustriert oder gar mit einem Kinderlied verbunden (Musik spricht die Seele am unmittelbarsten aus), so bringt das Kindergemüt am freiwilligsten sein Eigenleben an den Stoff und somit an die Wortform heran. Die Lesestücke und später die Lektüre für Schüler oder Schü-

lerin müssen sich an das eigene innere und äußere Leben des Jugendlichen anschließen, desgleichen die Unterhaltungen in fremder Sprache. Einheitsausgaben für Knaben und Mädchen sind deshalb im allgemeinen ein Irrweg! Wenn ein französisches Lesestück für Anfänger einen geschichtlichen Stoff über irgendeinen antiken König oder über Caxtons Buchdruckerkunst bringt, wenn der Stoff selbst besondere Anforderungen an das Aufnahmevermögen stellt, so erschöpft sich die Spontaneität in der Aneignung des Stofflichen. — Vor allem wird die Spontaneität durch den Vortrag des Lehrers geweckt. Je eindrucksvoller er das fremde Lesestück liest, je ursprünglicher er selbst in der fremden Sprache beim Vorlesen und bei der Unterhaltung empfindet, desto inniger und desto schneller verbindet sich dem Schüler Wort und Nachempfindung, Wort und eigenes Empfinden. Von solch selbständiger Hinzugabe an eigenstem Urerleben, von solchem Einfühlen lebt die Spracherlernung. Nicht umsonst reden wir von „Sprachverständnis“, von „Sprachempfinden“. Sprache ist der Musik am verwandtesten; deshalb muß sie zugleich mit dem Ohr und dem Gemüt aufgenommen, d. h. „verstanden“ werden: „Keine Funktion des Menschen ist einer so mannigfaltigen Einfühlung zugänglich wie die menschliche Sprache. Das Sprachverständnis ist ganz und gar nicht ein rein intellektueller Akt, sondern zum großen Teil Einfühlung, d. h. das unmittelbare Erleben eines inneren Verhaltens in einem Objektiven, das mir von außen gegeben ist. Da sind zunächst die rein musikalischen Momente, vor allem auch der Rhythmus, in dem sich die Einfühlung mittels der Bewegungsempfindungen vollzieht. Jeder Sprachlaut, das Wort, das Satzgefüge hat vermöge seines besonderen Klangcharakters seine eigene Individualität. In dieser Symbolik der Sprachlaute spiegelt sich eine eigenartige Innerlichkeit, eine

wenn auch noch so leichte Färbung einer fremden Gedankenwelt wieder. Diese Besonderheit jedes Sprachelements läßt sich begrifflich überhaupt nicht vollkommen fassen.“ (Otto a. a. O. S. 97.) — Daher ist jene Art von Freitätigkeit, die die Selbständigkeit des Intellekts unter Vernachlässigung der rezeptiven Anlagen einseitig abrichten möchte, jedenfalls für den Sprachunterricht keine erschöpfende Zielsetzung. Dies zeigt sich besonders an der Lektüre. Wer einseitig verstandesmäßig, mit Einfällen, mit selbstgewählten Zielen und dem Willen, irgendein Bestimmtes und Gesuchtes zu finden, an eine Textstelle herangeht, wird vor lauter aktiver Spontaneität nicht zu dem Schriftsteller, seinem Ausdruckswillen und Ausdrucksempfinden vordringen: er legt nicht aus, er legt unter, bis er das Vergebliche seines Beginnens einsieht und sich rezeptiv hingibt. Die ungestüme Eigentätigkeit der vielen einzelnen in der Klasse würde bei unbedingtem Arbeitsunterrichtsprinzip an dem Ganzen herumzerren und herumpflücken: man „hat die Teile in seiner Hand, fehlt leider nur das geistige Band“. Unser Unterrichtsstil verlangt ein anderes Vorgehen bei der Lektüre. Der Lehrer gibt unbekannte Wörter und Wendungen oder der Schüler sucht sie im Wörterbuch, nicht im Spezialwörterbuch, auf. Mitarbeit der Klasse ist hier möglich, aber doch auch nur Mitarbeit unter Führung des Lehrers, keine wirklich spontane Aktivität. Nun aber muß sich der Schüler dem Ganzen hingeben; denn nur als Ganzes ist der Satz und der Satz wieder aus dem Ganzen verständlich. Jedes Wort hat in jedem Satze einen besonderen Sinn, eine besondere Seite des Gegenstandes, den das Wort bezeichnet, tritt hervor und gibt ihm eine eigene Färbung. In dem Satze „Der Vogel singt“ weckt das Wort „Vogel“ ganz andere Vorstellungen als in dem Satze „Der Vogel fliegt“. Im ersten Falle würde

ein Expressionist, um diesen Satz auszudrücken, Schnabel, Augen- und Kopfhaltung betonen, während er bei der Darstellung des zweiten Satzes die Schwingen übermäßig hervortreten lassen würde. So empfängt jede Wortform eines Satzes durch jedes andere Wort eine besondere Gestalt; daher ist das Wort im Satze, der Satz im Zusammenhang vergleichbar dem einzelnen Stein im Mosaikbild nur als Teil des Ganzen verständlich. Und dies Verständnis erschließt sich nur dem, dessen Wille sich zunächst im Aufnehmen und Sichhingeben erschöpft. Dazu gehört die fruchtbare Pause, die stille Ruhe, die da spricht: „Jetzt rede du!“ Der betonte Arbeitsunterricht aber gönnt dem Schüler diese Ruhe der Meditation nicht: „Ruhe ist Passivität, wir wollen Aktivität!“ Dagegen der Lehrer, der nach der Gleichung „Rezeptivität + Spontaneität = Assimilation“ erziehen möchte, liest das Ganze eindrucksvoll vor. Indem er hierbei sich dem Rhythmus hingibt, gibt er einer Assimilation, die er selbst früher als der Schüler vollzogen hat, Ausdruck. Der Schüler hört und gibt sich den Klangeinwirkungen hin, er ahnt intuitiv den Stimmungs- und Vorstellungsgehalt und folgt dem Beispiel des Lehrers —, indem er das Fremde durch innere Angleichung ebenfalls an sich heranzieht. Dies Verfahren wird später abgekürzt, indem der Schüler durch inneres, stilles Lesen von sich aus zur Einfühlung gelangt. Nun erst folgt die Erklärung, die die Teile aus dem Zusammenhang des Ganzen erschließt, Wortbedeutungen werden auf die sogenannte Grundbedeutung zurückgeführt, die syntaktischen Beziehungen als das innere Band, das die Teile zum Ganzen verknüpft, erkannt usw. Aber all das ist die Folge der spontanen Assimilation. Am Ende der Erklärung wird dann wieder der Gesamtorganismus des Satzes und des Lesestückes erfaßt, was ebenfalls nur möglich ist, wenn der Schüler im

Anbeginn vom Gesamteindruck ausging. Damit das Ganze als Ganzes erlebt wird, läßt man das Lesestück gern in Dialogform oder sogar in sinnfälliger dramatischer Handlung darstellen. Auch eine freie Übersetzung sollte in der Regel diesem Schlußverfahren Ausdruck geben. Wenn sie aber das Verständnis nicht totmachen soll, muß es eine völlige Neuschöpfung von innen her mit den Ausdrucksformen der Muttersprache sein: keine Arbeit, sondern Werk, d. h. Gesamtausdruck aller empfangenen Eindrücke, die der Satz im Zusammenhang des Ganzen hervorrief. Der Schüler muß den fremden Satz wirklich erlebt haben, sich dann in die deutsche Sprachwelt zurückversetzen und dem Erleben einen durchaus neuen Ausdruck geben. Nicht bloße Aktivität, sondern nur spontane Reaktivität fördert solche Schöpfung zutage. Selbstredend ist das Schülerwerk kein Meisterwerk, aber gerade dies innere Ringen um Gestaltung zeigt dem Schüler, worauf es ankommt, und so gelangt er zu jener Bescheidenheit, die die Teilvollendung ziert und ihm die unendliche Aufgabe der Selbstvollendung heilsam vor Augen führt. — Ebenso beruht das Sprechen in der fremden Sprache auf einer Einfühlung in das, was die fremden Worte sagen wollen und können. Nur dann, wenn der Schüler, so oft der Lehrer mit lebhafter Geste und eindrucksvoller Artikulation zu ihm englisch spricht, im Ausdruck des Lehrers empfindet, was dieser sagen will, nur dann, wenn der Schüler nicht nur mit dem äußeren Ohre hört (mechanische Rezeptivität), sondern zugleich mit dem inneren Ohr und dem Gemüt (spontane Rezeptivität), wird sein eigenes Englisch sich allmählich von innen her zu einem wirklichen Ausdrucksmittel gestalten (spontane Reaktivität).

Lernt der Schüler auf diese Weise, sich in Gesprochenes und Gelesenes einzuleben, sich hindurchzufühlen bis zu dem

Menschen, der französisch schreibt oder spricht, so wird allmählich die Gesamtaufgabe des Sprachunterrichts erfüllt: Einfühlung in das Wesen des fremden Volkes, das diese Sprache als Reaktion auf sein Welterleben schuf.

An dem Beispiel des Sprachunterrichts glaube ich bewiesen zu haben, daß jener Arbeitsunterricht, der die spontane Aktivität zum Mittelpunkt macht, den Kern der Bildungsarbeit nicht erkennt, sondern ihren Schwerpunkt nach der Peripherie hin verschiebt. Die angestellte Erörterung zeigt zugleich, daß eigengesetzliche Hingabe und Zugabe, die dann die Reaktivität im Schüler von innen her auslöst, Erziehungsmittel und Bildungsziel werden bzw. bleiben muß.

Die spontane Aneignung bietet für die Methodik unendliche Aufgaben, die durch stetige Arbeit gelöst sein wollen, ohne daß ein revolutionärer Umschwung, wie ihn Gaudig ins Auge faßte, nötig wäre.

Zwei Grundfragen gilt es zu lösen, einmal „Wie wird der Stoff befruchtungsfähig?“ und dann „Wie wird das Aufnahmevermögen empfangsbereit?“ —

3. SPONTANE ANEIGNUNG REGELT DIE STOFFMENGE

Zunächst beunruhigt die Spannung zwischen dem naturgemäßen Quantitätsgesetz und der Stoffmenge, die der kulturgemäße Unterricht fordert. Die Stofffülle ergibt sich daraus, daß wir Erben einer überreichen Kultur und Zivilisation sind. Das naturgemäße Quantitätsgesetz besagt einfach: Der Zögling nimmt nur eine beschränkte Menge von Stoff spontan auf, darüber hinaus empfängt er nur gezwungen, und schließlich auch das nicht mehr. Angesichts dieser Spannung brach die Neuordnung mit Schulzes Ideal der allgemeinen Bildung, faßt aber trotzdem bei den einzelnen Fächern eine Stofffülle ins Auge, die der Schüler eigenwillig nicht bewältigen kann.

Auch der Arbeitsunterricht, der, wie ich auf S. 12 zeigte, eine Fülle von Stoff braucht, während er freilich bei der Schwierigkeit der Unterrichtsweise nur einen Bruchteil der Stoffmenge der alten Schule erarbeitet, verleitet dazu, das Quantitätsgesetz im Verhältnis zur alten Schule zu vernachlässigen. — Außerdem jammerte schon immer jeder Lehrer über die Fülle des Stoffes, aber derselbe beschwört den Untergang der höheren Schule als Gespenst herauf, wenn er seinen Stoff beschränken oder wenn sein Fach für eine bestimmte Stufe fortfallen soll. Derjenige, der den Grundsatz der spontanen Rezeptivität ernst nimmt, wird sich die einfache Tatsache immer wieder vor Augen halten müssen: Das Innere öffnet sich zu eigenwilliger Hingabe und Zutat immer nur zugleich einem oder wenigen Eindrücken. Viele Eindrücke zugleich kräuseln nur die ästhetische und intellektuelle Oberfläche der Seele und lassen sie passiv. Jeder Lehrer sollte, um zu prüfen, wie weit gegen das Quantitätsgesetz von ihm verstoßen wird, nicht nur den Anstaltslehrplan für sein Fach, sondern für die ganze Klasse prüfen und einen ganzen Morgen hindurch einmal im Jahr sich mit den Schülern auf die Bank setzen. Es würde ihm wie Schuppen von den Augen fallen, und er würde erkennen, daß die Mannigfaltigkeit und Stofffülle den Aneignungswillen erdrücken muß. Also an Stelle von ganzen Gemäldesammlungen lieber drei bis vier Bilder, Riesenausstellungen überwältigen den Schüler und machen ihn passiv. Weg mit der 45-Minuten-Stunde, längere, aber weniger Stunden, möglichst wenig Lehrer- und Unterrichtswechsel an demselben Schulumorgen, möglichst wenig Lehrer in derselben Klasse! Und dann wollen wir doch nie vergessen, daß das Leben im Durchschnitt fünfmal länger ist als die Schulzeit. Der Schüler, der durch spontane Rezeptivität aufgeschlossen ist für das

Leben und eigengesetzliche Verarbeitung durch Üben erlernt hat, hat vierzig Jahre Zeit, die erlernte Kunst der Kulturfülle gegenüber zu betätigen.

4. SPONTANE ANEIGNUNG REGELT ART UND ZUBEREITUNG DER BILDUNGSSTOFFE

Der Widerstreit zwischen Kultur- und Naturgemäßheit führt zur Spannung zwischen Qualitätsgesetz und Höhenlage der Kultur. Das Qualitätsgesetz lautet: Spontane Assimilation ist nur so weit möglich, als das Bildungsgut der Seele angemessen ist. Der gesunde Schüler fühlt, was ihm das Innere stört. Solchem Bildungsgut gegenüber schließt sich der Aufnahmeapparat zunächst zusammen. Die alte Schule griff demgegenüber mit dem äußeren Zwangsmittel der Schulzucht und Autorität ein. Die Arbeitsschule erkannte diese Spannung nicht ernst genug an und berief sich fälschlich auf das psychogenetische Grundgesetz, das den Schüler für schnelle Verarbeitung der gegenwärtigen Kulturlage angeblich vorbestimmte. Man braucht nur daran zu erinnern, daß die Kulturlage ihren Aufbau von ganz verschiedenartigen Geistern empfangen hat, um zu begreifen, daß die Eigennatur des Schülers nur für einen geringen Ausschnitt der Gesamtkultur vorangelegt ist. Den Lehrern an Mädchenschulen tritt diese Spannung zwischen Qualitätsgesetz und Kulturstruktur mit geballten Fäusten entgegen: Die Kultur, vorläufig vor allem Schöpfung des Mannes, widerspricht zunächst vielfach der Seelenanlage der Schülerin. Daß der widerspruchsvolle Arbeitsunterricht zu Verfrühungen neigt, die er einerseits zur Durchführung seiner Unterrichtsweise vermeiden müßte, anderseits nicht entbehren kann, habe ich auf S. 19 gezeigt. Zur selbstbestimmenden Denkarbeit mag es genügen, wenn der Schüler die Stoffe begreifen kann, innerlich an-

geeignet werden nur Stoffe, in die sich der Schüler hineinzu fühlen vermag. Auch das genügt nicht, er muß sie nach erleben, muß ihre Werte miterleben, erst dann empfängt er Bildungserlebnisse, die ihn befruchten, erst dann versteht er. Hierin beruht die Kunst des Lehrers, der Erzieher sein will, daß er den Stoff befruchtungsfähig macht und die Kluft zwischen Naturgemäßheit und Kulturgemäßheit überbrückt. Daß hierfür ein stark gebundener Unterricht die Voraussetzung bildet, viel mehr, als die Vertreter der Freitätigkeit zugeben wollen, liegt auf der Hand. Und wenn der Arbeitsunterricht einerseits die Durchschnittshöhe der Bildungsstoffe hinaufschraubte, andererseits dem Lehrer durch diese Art des Arbeitsunterrichts die Möglichkeiten beschränkte, die Stoffe mit Rücksicht auf das Qualitätsgesetz dem Schüler gleichartig zu machen, so erweiterte er wahnblind die Spannung zwischen Natur- und Kulturgemäßheit. Wie wenig man der schwierigen Frage der Stoffauswahl und Stoffbereitung nach dem Qualitätsgesetz gerecht wird, geht daraus hervor, daß man im Unterschied zu den früheren Lehrplänen die Mädchenschule nach der Grundart der Knabenschule umgeformt und also den Unterschied zwischen der männlichen und weiblichen Seelenanlage des Schülers bzw. der Schülerin verneint hat. Wer jahrelang an der Knabenschule und dann an einer Mädchenschule unterrichtete, der weiß, wie grundverschieden er die Bildungsstoffe nach dem Qualitätsgesetz neugestalten muß, damit sie hier wie dort innerlich angeeignet werden. Dem wird entgegengehalten: Nenne mir die Unterschiede im Wesen der Knaben- und Mädchenseele, dann will ich den Stoff danach herrichten. Man kann doch auch nicht warten, bis die Jugendpsychologie die Gesamtstruktur der Jugendseele in ein System gebracht hat, ehe man es unternimmt, sich auf die Jugend einzustellen.

Die Gesamteinstellung des Lehrers auf die Schülerseele geschieht unbewußt und so auch die Umgestaltung, die man mit dem Bildungsstoffe vornimmt. Gewisse Gesetze lassen sich dennoch hierfür aufstellen. Im allgemeinen verlief die Umwandlung der Bildungsstoffe bei der alten Schule in geradezu verkehrter Richtung. Man filterte an ihnen herum, bis alle Vitamine ausgeschieden waren. Diese hatten für den Schöpfer das Urerlebnis bedeutet, aus dem sich ihm das Kulturgebilde formte. Der Lehrer, der dies Urerlebnis herausfühlt und verstehend herausarbeitet, leitet die im Bildungsstoff verborgenen Nährkräfte in die Seele des Schülers und macht diesen so zum Bildungserlebnis; denn an dem Ursprünglichen, an Leben und Wirklichkeit haben sich die Aufnahmeorgane des Menschen entwickelt und sind deshalb hierfür empfänglicher als für die durch viele Bearbeitungen entseelten Stoffe. So besitzt Natur und Wirklichkeit den stärksten Kraftgehalt. Nächst ihnen befruchtet das Kunstwerk, in dem die Wirklichkeit einem Künstler zum Urerlebnis wurde, am meisten, also stärker als das Lichtbild, das Lichtbild stärker als ein Druck, der Druck stärker als das gesprochene Wort, das gesprochene stärker als das gedruckte Wort, das anschaulich plastische Wort stärker als der abgezogene Begriff. Die fremde Sprache wird nur dann lebendig angeeignet, wenn der Lehrer es macht wie der liebe Gott im Paradiese, als er dem ersten Menschen die Bäume, die Tiere und die ganze bunte Welt wirklich vor Augen führte und auf alles einzelne hinzeigte, damit er es benenne. Wo der Klassenraum die Dinge nicht zeigt, wo die Tätigkeiten durch Mimik und in dramatischer Form dem Auge nicht vorgestellt werden können, tritt das Kunstwerk und Bildwerk als Ersatz ein. „Willst den Dichter du verstehn, mußst in Dichters Lande gehn.“ Dies gilt auch für den Sprach-

unterricht. Das Lichtbild, das Lesestück oder ein Gedicht soll den Schüler häufig in die Umwelt, in die Landschaft versetzen, in der die fremde Sprache gewachsen ist: Landschaft und Sprache, Seele der Landschaft und Rhythmus sind ohnehin innig und geheimnisvoll miteinander verknüpft. (S. o. S.33 f.) In gotischen Domen wird der Geist der Mystik, vor der historischen Stätte der geschichtliche Hergang, im Raummilieu jeder Art der damit verknüpfte Vorgang Erlebnisgegenstand. Hierauf beruht der Erziehungswert des biologischen und erdkundlichen Unterrichts vor der Wirklichkeit, der Bildungswert der Studienfahrten, der Museen, der Schulgärten, des Lichtbildapparates u. ä. Jeder allzu verarbeitete Stoff eines Lehrbuchs besitzt weniger Nährgehalt als geistige Rohstoffe: Erdbeeren schmecken am besten vom Strauche. So haben Erlebnisse des Schülers oder des Lehrers (der letzte Krieg), wenn der Lehrer geschickt daran anzuknüpfen und darauf aufzubauen versteht, Quellen wie Briefe, Tagebücher und Reiseberichte, mitgebrachte Gegenstände ursprünglichere Reizkraft als das fertige „Ragout aus anderer Schmaus“, wie es die alte Schule und die alten Lehrbücher bevorzugten. Die Assimilation besteht ja nicht nur in selbstbestimmender Hingabe, sondern auch in freier Hinzugabe, und der Stoff muß so sein, daß er diese herausfordert. Aber auch im Wort, selbst im abstraktesten, liegen Lebensstoffe, die es aufzulockern gilt, gleichgültig, ob es Gegenstand oder Mittel des Unterrichts ist. Wie man in dieser Weise die Muttersprache, so auch die fremde Sprache lebendig zu machen versteht, lehrt uns der unvergeßliche Rudolf Hildebrand. Jedes Wort ist geronnenes Leben oder Erleben, das die Zauberrute des Lehrers wecken kann. Die etymologische Betrachtung im deutschen und fremdsprachlichen Unterricht ist besonders da zweckdienlich, wo sie den bildhaften Anschauungsgehalt be-

grifflich gewordener Wortwendungen erschließt und Worte als Bilder für das Ohr verständlich und für die Einbildungskraft wirkungsvoll macht: window = Auge für den Wind. — Auch die Grammatiken würden in unserem Sinne wesentlich verbessert, wenn die Beispiele, an denen der Schüler die Regel merken soll, ein Erlebniselement enthielten, das die innere Anteilnahme wachruft. Je spontaner etwas aufgenommen wird, desto innerlicher wird es angeeignet, desto leichter ist es später reproduzierbar. Das Drama ist gewiß der farbigste Abglanz des Lebens; trotzdem verstand es die alte Schule, verstehen es rationalistische Arbeitsunterrichtler, auch diesen lebendigsten aller Stoffe umzuwandeln, bis Leben und Farbe daraus verschwunden ist. Statt der Gesetze des Lebens werden aus den mit Blut geschriebenen Dramen in erster Linie allgemeine Formgesetze abgeleitet, jene Gesetze, deren Untersuchung einem Otto Ludwig die ursprüngliche Dichterkraft kostete. Bei der richtigen Durchnahme eines Dramas sollte jeder Auftritt zunächst als ein Stück Leben nahegebracht werden, vor dem die Schüler vergessen, daß die Bretter der Bühne nur die Welt bedeuten. Wenn im „Gehörnten Siegfried“ Kriemhild und Ute dem Wettkampf zusehen, stehe die Schülerin als dritte hinter ihnen. Dann erst erringe sie den inneren Abstand, von dem aus sie verstehen lernt, daß die Bühne das Leben nur bedeutet. Sie erfahre die Gesetze, nach denen das Leben sich immer verschieden und immer gleich neugestaltet, die Gesetze des Lebens, das für die Jugend schaurig in der Zukunft noch eingefaltet liegt: Die Tochter, die von Liebe und Schicksal gespenstisch angezogen wird und doch schauernd vor ihnen bangt, die Mutter, die, von aller Wunschleidenschaft frei gelassen bejaht, was nach uralten Lebensgesetzen der liebenden Frau geschieht, weil es geschehen muß. Wenn der Lehrer

so im Drama die Gesetze des Schicksals und des Lebens der Schülerin gezeigt hat, steht sie dann in „Siegfrieds Tod“ wie Frigga vielleicht miterlebend auch neben Brunhild, die schicksallos, doch schicksalkundig das Geflecht der Schicksalsadern sich leuchtend im durchsichtigen Grunde durchkreuzen sieht. Statt von dramatischen Motiven und Motivierungen redet der Schüler nun von den Triebkräften des Schicksals und des Lebens, die in den Personen wirken und sie gegenseitig umschlungen halten. — Was aber vor allem die Fesseln des Qualitätsgesetzes weitet, das Innere auch für Stoffe öffnet, die im einseitigen Arbeitsunterricht nur Denkreize auslösen, das ist das Wort des Lehrers, wenn es Erlebnis Ausdruck ist. Das setzt freilich voraus, daß der Lehrer über lebendige Ausdruckskultur verfügt. Stoff und Form, durchglutet von einem starken Temperament, gewinnen dann eine Gestalt, die zu eigengesetzlichem Erleben herausfordert. Was ein solcher Lehrer wirklich schaut, formt sich raumhaft so, daß der Schüler es sieht. Es braucht nicht immer ein abgerundeter Vortrag zu sein. — Aber auch ein solcher geht frei zu Herzen, wenn er frei aus dem Herzen kommt, und ist bedeutungsvoll als bestimmendes Vorbild für die Selbstvollendung. — Oft genügt ein neues Wort, ein lebendiger Satz, ein impulsiver Ausruf, ein Bewegungsausdruck des Lehrers, ein Wechsel der Tonhöhe und Stärke oder des Tempos, um dem Stoff befruchtende Kraft mitzuteilen (vgl. in bezug auf Sprachunterricht oben S.38 und 41). Nur muß der Lehrer eigenen Rhythmus, eigenen Stil, aufgelockerte und auflockernde Sprachform besitzen — und muß feine Witterung dafür haben, ob er mehr durch Reden oder durch Schweigen im gegebenen Momente der inneren Selbstbestimmung des Schülers dient, er muß in seiner Erregtheit sich jene Nüchternheit bewahren, die auch dem Er-

zieher heilig ist, jene Selbstbeherrschung, die ihn fühlen läßt: Rege ich an, oder rege ich nur auf? — Die Staatsschule kann, im Gegensatz zur freien Schulgemeinde und Familien-erziehung, nur wenig die Erzieher einstellen, für welche die spontane Rezeptivität sich ursprünglich gebildet hat: die U-erlebnisse. Diese beschränken sich in ihr auf das Gemein-schaftsleben der Schule, den Verkehr mit Mitschülern und Lehrern; soweit es mit Rücksicht auf die Familienerziehung und äußere Ruhe im Schulleben angeht, ist dieses deshalb auszubauen und auszuwerten. Besonders für die Menschen-kenntnis ist es ungemein wichtig, und die Schicksalshaftig-keit, die der Mitmensch für uns darstellt, erfährt der Schüler in der Schülerfreundschaft wie in der Schülerfeindschaft. Und doch, wie arm ist die Schule an U-erlebnissen! So nimmt sie die Bildungserlebnisse zum Ersatz. An ihnen bildet die ge-sunde Schule die innere Aufgeschlossenheit aus. Der Schüler wird durch sie für die Erziehung durch das Leben und Schick-sal, d. h. durch U-erlebnisse reif. So will die Schule der spontanen Rezeptivität ein sinnbildlicher Spiegel des Lebens sein, der dem Schüler zeigt, was die Persönlichkeit zur Per-sönlichkeit macht: Bis in den Grund hinein sich der Welt- und Schicksalswirklichkeit öffnen, ohne sich selbst aufzu-geben.

5. SPONTANE ANEIGNUNG SCHREIBT DAS TEMPO VOR

Das dritte Gesetz, das Zeitgesetz, lautet: Jeder Eindruck braucht, wenn er innerlich angeeignet werden soll, eine ge-wisse Zeit. Schon Gaudig forderte stille Besinnung, aber im Schulleben habe ich, wie ich auf S.27 f. zeigte, stets beobach-tet, daß der gesamte Zeitmaßstab bei den Arbeitsunterricht-lern verkehrt ist. Man begnügte sich damit, daß das Denken mit der Sache fertig war, aber das fühlende Miterleben, das

Empfinden der Werte und Verstehen braucht größere Zeit, ohne welche die Eindrücke durch die Randzone des Ästhetischen und Intellektuellen nicht in den Urgrund vordringen und reaktiv werden. In der gesunden Massenschule muß der Lehrer mindestens den reichlich bemessenen Durchschnitt des Zeitmaßes innehalten, das bei den einzelnen Schülern natürlich verschieden ist. Außerdem muß er noch den schmerzlichen Ausgleich zwischen diesem naturgemäßen Zeitmaß und der durch die Kulturforderung bestimmten Zeit, die ihm 45-Minuten-Stunde und Stundenzahl zubilligen, vollziehen, indem er den Umfang und die Art der Bildungstoffe danach bemißt. Das ist schon eine außerordentlich schwere Aufgabe bei wesentlich gebundenem Unterricht; wie der Arbeitsunterricht mit ihr fertig werden will, blieb mir immer schleierhaft. Sie läßt sich bewältigen durch Stoffauswahl und Stoffbereitung; denn durch beides läßt sich die Zeit bis zu einer gewissen Grenze beschleunigen.

6. SPONTANE ANEIGNUNG VERLANGT NACH WIEDERHOLUNGEN

Die dann noch verbleibende Spannung zwischen dem Zeitgesetz, das der kulturgemäße Unterricht zubilligt, und demjenigen, das der naturgemäße Unterricht fordert, wird gemildert durch Wiederholung der Freirezeptivität. Diese wird beispielsweise in der fremdsprachlichen Grammatik erreicht, wenn man die Regeln nicht in bestimmtem Wortlaut sklavisch auswendig lernen, sondern bei jedem Gebrauch neu formulieren läßt. Um nicht zuviel Zeit hieran zu verlieren, läßt man den Schüler statt der Regel ein Musterbeispiel auf-sagen. Wenn dieser die Regel herplappert: „Im Französischen steht die Apposition ohne Artikel“, so bin ich nicht sicher, ob er mechanisch wiederholt oder spontan wieder aufnimmt

und sich dabei erinnert, was Apposition ist. Dagegen ruft er sich die Konstellation, in der er selbst aus dem Beispiel die Regel ableitete, ins Gedächtnis, wenn er statt dieser etwa sagt: „Paris capitale de la France.“ Wenn nun solches Musterbeispiel, wie ich auf S. 48 forderte, Erlebniselemente etwa humoristischen Gepräges enthält, so wird vielleicht ein Lächeln des Schülers ankündigen, daß er ein inneres Verhältnis zu diesem Musterbeispiel hat. Vorstellungen, die durch spontane Rezeptivität angeeignet sind, wirken länger nach, sie werden auch, weil sie auf gesammelter Beobachtung beruhen, deutlicher vergegenwärtigt. Die Folge hiervon aber ist, daß der Schüler unter Leitung des Lehrers das Unterscheiden und Verbinden des Alten vom Neuen leichter vornehmen kann. Zusammengehöriges wird dadurch unter allgemeine Gesichtspunkte eingereiht. Durch solche Neben- und Überordnungen erlangt der Schüler klare Übersicht über sein Wissen:

„Willst im Unendlichen dich finden,
mußt unterscheiden und dann verbinden.“

Sein Gedächtnis wird hierdurch zugleich wesentlich entlastet.

Weil ferner die spontane Stoffaufnahme länger und lebendiger als die passive nachwirkt, schließt sie mit der ersten Empfängnis und Befruchtung nicht ab. Das Erlebnis wird ausgetragen und wächst durch neue und frühere spontane Eindrücke, die ihm Lebensstoff zuführen. So wie die Dinge und Vorgänge in der Welt kein abgeschlossenes Dasein führen, sondern mit-, in-, für-, durch- (man ergänze alle Verhältniswörter) einander da sind, so leben auch die innerlich angeeigneten Eindrücke in einer Art von Symbiose, einander Lebenskräfte zuführend. — Wie bei der natürlichen Spracherwerbung, so kann auch in der schulmäßigen Spracherlernung der Wortschatz gar nicht anders als durch wieder-

holte Freirezeptivität erworben werden. Der Schüler, der das französische Wort *arbre* — Baum lernt, soll eine möglichsste Fülle von Gesichts-, Gehörs- und Empfindungseindrücken, die er mit dem Tonbild „Baum“ von erster Kindheit an verbunden hat, wieder-holen, um sie nunmehr mit dem Lautbild „*arbre*“ zu verbinden. Das ist der spontane Reiz der Spracherlernung, daß der Mensch noch einmal die Welt, die in seiner Muttersprache Gestalt für das Ohr wurde, erleben darf, um ihr neuen Ausdruck zu geben. Je mannigfaltiger, je lebendiger die Eindrücke waren, die er beim ersten Lernen der Vokabel empfand und mit ihr verband, man kann auch sagen, je spontaner die wiederholte Rezeptivität war, desto enger das Vorstellungsband zwischen *arbre* und seinem Sach-, Bedeutungs- und Stimmungsgehalt. Dies ist, wie ich auf S.37 ausführte, der Fall, wenn der Schüler dies neue Wort an einem Anschauungsbilde oder an einem hübsch illustrierten und inhaltlich eindrucksvollen Lesestücke kennengelernt hat (vgl. d. Lehrbuch „*Learning English*“, Verlag Teubner). Dem Schüler tritt das Bild, das Lesestück, der Tag und die Stunde, wo das Wort *arbre* zu ihm kam, erneut vor die Seele. Wenn der Schüler durch ein neues Lesestück oder eine eindrucksvolle Unterhaltung veranlaßt wird, wiederum Erlebnisgehalt an die Wortvorstellung heranzubringen, so hört das Wort *arbre* bald auf, für ihn ein fremdes Wort zu sein. Worte lernt man, Wortvorstellungen wachsen. Jeder neue Zusammenhang, in dem der Schüler ein früher gelerntes Wort gebraucht oder liest, wandelt dessen Stimmungs- und Bedeutungsgehalt, läßt gewisse Färbungen zurück-, andere hervortreten, erweitert oder verengert den Bedeutungsumkreis. Natürlich muß der Lehrer den Schüler zu solch wiederholter spontaner Aneignung hinleiten, so daß er bekannte Wörter im neuen Zusammenhange wiedererkennt, daß er bedeutungs-

und wurzelverwandte Worte zu Gruppen zusammenfaßt, Übersicht über den Wortschatz gewinnt und die Wortvorstellungen in bezug auf Stimmungs-, Sach- und Bedeutungsgehalt miteinander vergleicht. Man wird, auch um die Konzentration mit den anderen Sprachen und der Muttersprache herzustellen, etymologische Betrachtungen einschieben und so früheres mit neuerworbenem Wissensgut verbinden. Wenn die Spracherwerbung nicht nur eine äußere, sondern zugleich eine innere war, wenn der Schüler durch wiederholte Spontaneität immer wieder den Bedeutungs- und Stimmungsgehalt von fremdsprachlichen Worten und Sätzen verstanden hat, so werden all diese Bildungseindrücke zu dem Gesamtbildungserlebnis zusammenwachsen: Verständnis für das Wesen des fremden Volkes und den Gegensatz zum eigenen. Wiederholte spontane Rezeptivität bildet auf diese Weise die günstige Grundlage für jene Konzentration der Bildungselemente, die Ulrich Peters „Schau und Zusammenschau, Nebeneinanderschau und Längsschau“ nennt (Hofstätter, Der neue Deutschunterricht, S. 20).

Schon daß die Stoffaufnahme, von der doch jeder Unterricht lebt, in den Schriften unbedingter Vertreter des Arbeitsunterrichts eine unwesentliche Nebenrolle spielt, zeigt das Unzulängliche seines Grundprinzips. Früher waren Wiederholungsstunden ein Ärgernis für Lehrer und Schüler; denn die Schule der passiven Rezeptivität prüfte dabei das mechanische Gedächtnis. Die Schule mit wiederholter Freirezeptivität vergegenwärtigt den alten Erlebniseindruck mit Zeit, Stunde und Umständen, in denen er empfangen wurde. War der Unterricht gut, so liegt über dem alten Erlebnis ein Zauber der Erinnerung, zugleich aber der beglückende Reiz, dafür reifer, daran reifer geworden zu sein. Der Schüler fühlt, daß er jetzt versteht, was er zuerst nur begriff, und was einst nur

Blüte- oder Fruchtansatz war, fällt bei der Wiederholung eigengesetzlicher Rezeptivität, durch Zeit und Zerleben gereift, der Klasse vollsaftig in den Schoß. Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht: Die Schüler lasen im Wallenstein „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne“, später C. F. Meyers „Amulett“, wo sie an Wallenstein und Gustav Adolf den Gegensatz von fatalistischem Schicksalsglauben und frommem Vertrauen in die göttliche Vorbestimmung verstehen lernen. Dann wird ihnen die Synthese beider, Egmont, nahegebracht, der sich dämonisch und fromm zugleich als Götterliebbling dem Schicksalswillen verbunden fühlt und so selbst den Tod bejaht, weil Dämon und Schicksal ihn wollen. — So haben wir Lehrer es in der Hand, die Bildungseindrücke in einer Reihenfolge an den Schüler heranzubringen, daß sie in Lebensgemeinschaft miteinander treten. Wir erkennen hier deutlich, daß es ein Irrtum ist, wenn man behauptet, der Erlebnisunterricht schließe die Zielstrebigkeit des Lehrers aus. Der Lehrer kann durch Stoffauswahl, Stoffbereitung, Stoffordnung, Stoffkonzentration, Stoffwiederholung, Innehaltung des Quantitäts-, Qualitäts- und Zeitgesetzes, durch Übung der Aufnahmeorgane weit mehr tun als im zugespitzten Arbeitsunterricht. Man wird doch auch nicht leugnen, daß ein Redner, Briefschreiber oder Künstler bewußt Erlebniswirkungen auf seine Zuhörerschaft ausübt, ohne ihr die Spontaneität zu nehmen. Vielmehr weckt der Redner, Schauspieler oder Künstler bewußt reproduktive Kräfte. Freilich der beste Teil der Wirkungen geschieht gefühlsmäßig. Genau so ist es beim Lehrer, der zu spontaner Aneignung hinleitet. — Ebenso verkehrt ist der Einwand, ein solches Vorgehen bedeute „Rationalisierung des Irrationalen“. Eine Gefahr liegt hier freilich vor, aber eine solche, die sich vermeiden läßt! Der Gefühlseindruck, ohne den das Be-

greifen keine innere Erfahrung wird, wird vom Lehrer nicht gemacht, sondern nur die Voraussetzungen dafür werden geschaffen. Wer mehr will, suggeriert. Aber Stoffaufnahme, die sich auf Suggestion gründet, ist passiv, ist gerade das, was vermieden werden soll.

So werden die Grenzen des Quantitäts-, Qualitäts- und Zeitgesetzes künstlich gesteigert, indem die Bildungstoffe befruchtungsfähig gemacht werden.

7. SPONTANE ANEIGNUNG FORDERT KONZENTRATIONS- ÜBUNGEN

Ebenso kann die Empfängnisbereitschaft gesteigert werden durch Ausbildung und Gesunderhaltung der geist-leiblichen Aufnahmeorgane mit dem Ziele der Erlangung von Sicherheit, Schnelligkeit, Genauigkeit im Auffassen. Die alte Schule krankte an einer Hypertrophie des Verstandes und einer Askese der Sinnesorgane. Die Schulreform Richerts hat diese Einseitigkeit überwunden und will den ganzen Menschen erfassen. Schon die Forderung, den Schüler möglichst an der Wirklichkeit zu bilden, gewährleistet die Ausbildung der äußeren und inneren Sinne; denn an der Sonne und für die Sonne hat sich das Auge gebildet. Die Zeit muß überwunden werden, wo man unserer Schule nachredete, man verlerne hier das Sehen und Hören. Vor allem hat Richert erkannt, welche Rolle die Kunsterziehung neben der wissenschaftlichen für die gesunde Entwicklung der inneren und äußeren Sinne spielt. Die Künste sind ja das Mittel, durch das sich ein naturfremdes, entartendes Volk auch im Alter gesund erhält. So gehen in der neuen Schule von den Künsten gesunde Wirkungen auf die geistleiblichen Aufnahmeorgane aus (vgl. meinen Aufsatz in „Deutsche Mädchenbildung“, 1925, S. 224).

Diese gleichmäßige Ausbildung aller Aufnahmeanlagen fordert, wenn Zersplitterung, innere und äußere Fahrigkeit vermieden werden soll, als Gegenerzieher die Konzentrationsübung. Wenn man die alte Schule verspotten will, stellt man sich eine erstarrte Klasse vor, jedes Auge auf den Lehrer gerichtet, die Hände gefaltet. Man sollte das Körnchen Weisheit, das in dieser Großvaterpraxis steckt, nicht übersehen. Es war dieselbe Weisheit, die in Indien als Grundlage aller Erziehung, als Weg zur Selbstvollendung gepriesen wird: Die Yoga. Man lese nach, was Keyserling im „Reisetagebuch eines Philosophen“ auf S. 137 f. hierüber sagt, und die dort angegebene Literatur. Von Kant existiert eine Anekdote, die, wie die meisten Anekdoten, einen wesentlichen Grundzug des Mannes fein zum Ausdruck bringen: Der große Denker bat einen seiner Studenten in der Vorlesung, doch den obersten Knopf seines Rockes abzuschneiden; er hatte sich an diesem obersten Rockknopfe gesammelt, dann, als dieser abgerissen war, an dem nicht vorhandenen und wollte die Vorlesung einstellen, falls ihm der fehlende Knopf als Mittel zur Sammlung entzogen würde. Kant hätte ohne fabelhafte Konzentration seine riesige Denkarbeit nicht zustande gebracht. — Wir Menschen verfügen nur über ein beschränktes Maß von Geisteskraft; trotzdem verpuffen wir nutzlos den größten Teil davon stündlich und täglich, indem wir den körperlichen und geistigen Bewegungsapparat selbstarbeitend und sinnlos spielen lassen, anstatt die Kräfte durch Stillehalten zusammenzuhalten, bis wir sie gesammelt in dasjenige geistige Organ einströmen lassen, das zur Zeit zu sinnvollem Zwecke gebraucht werden soll, anstatt daß wir die Seele stillen, damit sie ein Kraftzentrum darstellt. Über die Mittel der Konzentration kann man streiten, nicht über ihren Sinn, und Keyserling hat recht: „Die innere Wahrheit dieses

Sinnes springt dermaßen in die Augen, daß ich mich darüber wundere, daß Yoga-Praxis nicht schon längst in den Plan jeder Erziehungsanstalt aufgenommen worden ist. Unzweifelhaft ist alle Steigerung der Lebenskräfte Funktion ihrer gesteigerten Konzentration.“ In der modernen Schule ist der Mittelpunkt für die Sammlung nicht ein Rockknopf oder das Gesicht des Lehrers, sondern der Bildungsstoff. Konzentration aber bedeutet erstens „Stillung der psychischen Automatie oder Selbsttätigkeit“, zweitens „Vitalisierung der Seelenvorgänge“, die geeignet sind, die Eindrücke spontan einzufangen, und Ausschaltung des übrigen Aufnahmeapparates. Ich sprach hierüber bereits in Teil II Kap. 2. Es gilt, durch Konzentration den Apperzeptionswillen auf den bestimmten Gegenstand zu richten; es gilt ferner, die Aufmerksamkeit auf das Bedeutsame am Gegenstand zu heften; es gilt weiter, den Apperzeptionswillen auf einen Haupteindruck zu sammeln, damit dieser Kristallisationsmittelpunkt einer Bildungsgestaltung werde, zu der Erfahrungsreihen und Erfahrungszusammenhänge zusammenschießen. Als Beispiel für die Konzentrationspraxis eine Stunde in Kunstbetrachtung: Das in der verdunkelten Klasse aufleuchtende Bild ist der Mittelpunkt. Durch Arbeitsunterricht verdorbene Schüler fangen in der Regel bald an zu reden. Ich pflege stumm bei den Schülern zu sitzen. Diese verstehen mit dem Autoritätsglauben, den kein Arbeitsunterricht totmachen wird, meine schweigende Haltung und lernen das Stillesein, sie sehen und verlangen nichts zu hören. Schließlich frage ich eine Schülerin: „Was wolltest du uns sagen?“ Diese fängt an: „Ich denke mir . . .“ Ich erwidere: „Ich habe überhaupt nichts gedacht, ich habe gesehen und bin eigentlich noch lange nicht fertig damit!“ So gewöhnt man den Schüler daran, Verstand, Einbildung, Gefühl, Gehör zunächst auszuschalten

und ganz nur Auge zu sein. Und bald geht ein Staunen durch die Klasse darüber, was sie Neues sehen, und daß einzelne visuell Begabte Dinge sehen, die sie nicht sahen, Dinge anders oder eigenartiger sehen als der Durchschnitt.

Der unbedingte Arbeitsunterrichtler wirft mir ein: „Sie führen; die Rezeptivität ist nicht spontan.“ Ich erwidere: „Ich schaffe die Voraussetzungen für spontane Aneignung mit mannigfaltigen Konzentrationsübungen. Diese aber setzen starke Zielstrebigkeit und Einwirkung des Lehrers, also in hohem Maße gebundenen Unterricht voraus.“

Jedenfalls kann die Spannung zwischen Quantitäts-, Qualitäts- und Zeitgesetz einerseits und den Gesetzen der Kulturstruktur andererseits nur überwunden werden durch zielbewußten Drill in der Konzentrationspraxis: Die Inder, unsere Mystiker, alle genialen Naturen, die Fachleute und die Sportsleute sind ein Beweis dafür, daß kaum vorhandene, ursprüngliche Anlagen durch Konzentration in ungeahnter Weise entwickelt werden. Ich möchte wahrlich nicht, daß die Schüler wieder wie zur Zeit unserer Väter gleich Bildsäulen den Lehrer anstarren, aber sicher ist solche Klasse immer noch gesünder als eine schlecht geleitete Arbeitsschulklasse, die mit fahrigem Geist und zappeligem Körper Zeit und Geisteskräfte nutzlos verzetteln lernt. —

Je umfangreicher die Oberfläche einer Kultur, je mannigfaltiger die Kulturstruktur ist, desto größer muß die Konzentrationsfähigkeit sein, wenn die Menschen innerhalb solcher reichen Kulturanlage nicht sich selbst, nicht ihre Tiefe verlieren sollen, die im Urgrund ihrer Seele ruht. Und da wir unsere Schüler in solch allzu breite und verwickelte Kulturlage hineinstellen, ist die Ausbildung des Konzentrationsvermögens unsere Hauptaufgabe. Die Konzentration macht den Schüler zum Herrn und Lenker seiner körperlichen und

geistigen Kräfte, führt ihn zu zielbewußter Selbstbeherrschung und zu körperlich-geistiger Ertüchtigung. In einer Zeit, wo alle Energien durch Zersplitterung und Zerstreuung unnütz vergeudet werden, soll sie ihn zur sinnvollen Sammlung der Kräfte erziehen und ist das beste Vorbeugungsmittel gegen die Nervosität unserer Zeit. Das Stillehalten bedeutet Mut und Zähigkeit, das innere Stillesein erschließt ihm die Tiefen der Welt und der eigenen Seele, die Tiefen der Religion. So ist sie der Weg zur Selbstvollendung und Selbstverwirklichung.

Da die Schule freier Rezeptivität sich auf harte Konzentration gründet, Konzentration aber stärkste Willensanspannung voraussetzt, sollte man endlich einsehen, daß Rezeptivität und Passivität keine Wechselbegriffe sind, daß es eine Rezeptivität gibt, die spontan ist.

8. SPONTANE ANEIGNUNG FORDERT UND FÖRDERT GEDÄCHTNISBILDUNG

Allgemein hört man die Klage, unsere Jugend besitze kein Gedächtnis mehr. Hiermit stellt man unserer Schule ein bedenkliches Armutszeugnis aus; denn über den Wert eines guten Gedächtnisses für das tätige Leben und die Praxis besteht kein Zweifel. Wenn frühere Eindrücke nicht reproduziert werden, können sie nicht mit neuen Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden. Durch das Gedächtnis wird der Umkreis des Bewußtseins und das Kraftfeld empfangener Bildungseindrücke erweitert und so das seelische Wachstum des Zöglings wesentlich beschleunigt: Gedächtnis ist halbes Genie. Jedes pädagogische System ist ohne weiteres gerichtet, wenn es das Gedächtnis verkümmern läßt. Dieses Urteil trifft jede Lehrweise, die die Rezeptivität gegenüber der Aktivität vernachlässigt, also auch den ausgesprochenen Arbeitsunter-

richt. Unsere Schüler müssen wieder auswendig lernen, aber freilich spontan: by heart. Das spontane Auswendiglernen ist ein Inwendiglernen und beruht auf so lange wiederholter spontaner Rezeptivität, bis mit dem Bildungsstoff zugleich die Form, in der er herankam, vollkommen angeeignet ist. Es führt nur zum Ziele, wenn es von Schülern ausgeübt wird, die Konzentrationspraxis besitzen. So ist es zugleich die beste Konzentrationsübung; der Mangel an Konzentrationsvermögen, der die jetzige Schule auszeichnet, ist nämlich die zweite Ursache des Gedächtnisschwundes. Das Auswendiglernen wird in der Schule, die auf aneignende Empfänglichkeit Wert legt, insofern erleichtert, als das Auswendigzulernde nach Möglichkeit zugleich akustisch, visuell, motorisch und affektiv zuvor angeeignet wurde. Das wörtliche Auswendiglernen wird nur da, da aber reichlich geübt, wo die Form selbst zum Bildungserlebnis geworden ist und so leichter von innen her reproduziert werden kann: Gedicht, künstlerische Prosa, fremde Sprache. Beim Gedicht erzieht man zum spontanen Auswendiglernen am besten, wenn man den Schüler anhält, auch während der Memorierarbeit darauf zu hören, ob er die Feinheiten im Vortrag zum Ausdruck bringt. Beim Vortrag von Prosa sollen auch während des Memorierens Ausdrucksbewegungen das Sprechen begleiten. Durch diese Technik, die beim Auswendiglernen sich stets das Bildungserlebnis vergegenwärtigt, entsteht am ehesten so etwas wie Gedächtnis des Gemüts, das die intellektuellen Gefühle mitvergegenwärtigt, die mit den Erlebnissen verbunden waren. Durch spontane Rezeptivität wird ein solches Gedächtnis ausgebildet. Der Schüler wird gewöhnt, den Augenblicken der Empfängnis Treue und Dankbarkeit zu wahren. Alle Menschen, bei denen die liebevolle Empfänglichkeit besonders stark ausgebildet scheint — und hierzu gehören die doch höchst spon-

tanen geistigen Genies —, leben besonders stark in ihrer Vergangenheit und schöpfen aus ihr: sie nennen das ihr Schaffen. Sie erinnern sich, auch wenn sie nicht genial sind, wie, wo, wann und von wem sie einen Eindruck empfangen; und das ist kein Wunder, denn jeder Eindruck wurde ihnen ein Stück Leben, sie hatten sich an ihn hingegeben, und das vergißt man nicht, sie hatten Eigenstes von sich dazugegeben, und das vergißt sich noch weniger. So altern sie mit ihren Eindrücken, und diese altern mit ihnen, und weil in jedem Eindruck ein Stück eigenes Ich aufgegangen ist, so spiegelt sich in ihren Eindrücken für sie ihre eigene Vergangenheit. Ihr Werden weist daher nicht so leicht einen Bruch auf, weil überall die Urzelle der Persönlichkeit nehmend und sich gebend beteiligt war; und stetig wachsend verläuft ihr Leben in Metamorphose und natürlicher Entwicklung. Zu dieser ehrfürchtigen Haltung der eigenen Vergangenheit und Entwicklung gegenüber erzieht die spontane Rezeptivität und bietet eine gewisse Gewähr dafür, daß die jungen Menschen besonnene, zuverlässige und in sich geschlossene Naturen werden, die ihre Natur fühlen und ihr vertrauen, Naturen, welche wissen, was sie wollen und nie das Naturwidrige wollen. gesunde Naturen! So kann die Wiederholung der inneren Aneignung die Schüler zu dem heranbilden, was Buddha das richtige Gedächtnis nennt, das die vorletzte Stufe des achtgliedrigen Pfades zur Vollendung darstellt. Sie schenkt den Schülern jene Vollendung, die man an den Geschöpfen der Nachkriegszeit so schmerzlich vermißt wie Prometheus an seinen Menschenkindern:

„Ausgestattet ist genugsam dies Geschlecht zur Erde.
Freilich fröhnt es nur dem heut'gen Tage,
gestriges Ereignens denkt's nur selten;
was es litt, genoß, ihm ist's verloren.

Selbst im Augenblicke greift es roh zu,
faßt, was ihm begegnet, eignet's an sich,
wirft es weg, nicht sinnend, nicht bedenkend,
wie man's bilden möge höherm Nutzen.
Dieses tadl' ich; aber Lehr' und Rede,
selbst ein Beispiel, wenig will es frommen.
Also schreiten sie mit Kinderleichtsinn
und mit rohem Tasten in den Tag hin.
Möchten sie Vergangnes mehr beherz'gen,
Gegenwärt'ges, formend, mehr sich eignen.“ — — —

9. STEIGERUNG DER ANEIGNUNGSKRAFT DURCH ZUSAMMENWIRKEN DER AUFNAHMEORGANE

Das Aneignungsvermögen kann nun nicht nur durch Üben, sondern auch zu augenblicklichem Gebrauche gesteigert werden. Dies geschieht durch gleichzeitige Einschaltung mehrerer Aufnahmeorgane. Am besten zeigt das wieder die natürliche wie die schulmäßige Spracherlernung. Bei jener verbinden sich akustische, kinästhetische und optische, bei letzterer außerdem graphomotorische Empfindungen mit einer Sachvorstellung und ihrem Stimmungs- und Bedeutungsgehalt. Alle diese Vorstellungen verknüpfen sich zur Wortvorstellung und helfen einander, diese zu reproduzieren: „Je mehr Sinne wir zur Perzeption des Gesprochenen benutzen, desto besser verstehen wir“ (Gutzmann, Über Hören und Verstehen). Daraus folgt für die Erlernung der Aussprache: Der Lehrer spricht ausdrucksvoll, indem er sich so stellt, daß der Schüler seinen Mund beobachten kann; der Schüler spricht nach, damit er motorisch die Artikulation wahrnimmt; hierbei kann er zuweilen in einem kleinen Spiegel die eigene Mundstellung prüfen; schließlich wird die Artikulation vom Lehrer auch beschrieben. — Bei der Worterlernung hilft wieder das Auge dem Ohr, indem die Sachvorstellung durch Wirklichkeit und Anschauungsbild oder Handlung, indem

der Gefühlsgehalt durch das Lesebuch, Illustration und Ausdrucksbewegungen des Lehrers geweckt wird. Um das Ohr durch das Auge zu unterstützen, geschieht das Lesen der ersten Stücke bei geöffnetem Buche. Künstlerische und photographische Wiedergaben fördern das Verständnis der Lektüre, Bilder von Land und Leuten die Einfühlung in das Wesen des fremden Volkes (Otto a. a. O. S. 86 f.). —

Das Gesamtkunstwerk Richard Wagners zeigt uns, wie ein Aufnahmeorgan das andere anregt und spontan macht. Im Deutschunterricht soll die Gestalt Klärchens geschaut werden, und eine Schülerin macht das Schauen produktiv, indem sie das Lied vorträgt: „Freudvoll und leidvoll, gedankenvoll sein.“ — Der Lehrer spricht C. F. Meyers „In der Sistina dämmerhohem Raum“, und das Lichtbild zeigt Michelangelos dämonischen Schöpfergott. — Der Schüler soll in der Religionsstunde verstehen, daß Glaube Hingabe ist, und an der Bildwand leuchtet „Der betende Knabe“ auf. — Der erdkundliche Unterricht bleibt tot, wenn er nicht vom Lichtbild ausgeht und wenn so sehendes Denken denkendes Schauen wird. — Diese Reizsteigerung durch Einschalten mehrerer Aufnahmeorgane erklärt sich teilweise durch die seelische Symbiose, die, wie ich in Teil III Kap. 6 ausführte, angeeignete Eindrücke zu Bildungserlebnissen verschmilzt. —

Der geregelte Wechsel der Aufnahmeorgane dagegen bewahrt diese vor Ermüdung. Zugleich dient er der Wiederholung spontaner Aneignung, wenn etwa dasselbe Bildungserlebnis zuerst dem Auge, danach dem begrifflichen Denken nahegebracht wird. —

Nur scheinbar widerspricht die Reizsteigerung durch Vitalisierung mehrerer Empfindungsorgane dem über Konzentration Gesagten. Das Vorstellungsvermögen des Schülers wird nämlich von verschiedenen Seiten her auf das eine

Bildungserlebnis gesammelt; und wo dies nicht der Fall ist, geht tatsächlich die Reizsteigerung verloren, was nicht immer genau bedacht wird.

Wir kommen damit zu dem, was die Richertsche Reform Konzentration der Unterrichtsfächer nennt.

10. SPONTANE ANEIGNUNG FORDERT BILDUNGSEINHEIT, EINHEITLICHKEIT DER UNTERRICHTSWEISE UND RUHE IM UNTERRICHTSBETRIEB

a) Bildungseinheit. Ob eine Konzentration der Unterrichtsfächer und das Zusammenwirken zweier verschiedener Lehrer den Erfolg haben kann, daß dadurch ein einheitliches Bildungserlebnis geschaffen oder vertieft wird, ist die Frage. In einem Aufsatz über Studienfahrten, der im 1. Heft des 1. Jahrgangs der „Neuen Jahrbücher“ erschienen ist, führte ich aus, daß ich als Deutsch- und Kunstlehrer durch Zusammenwirken mit einem Naturwissenschaftler überraschende Wirkungen erzielt habe. Aber auf der Studienfahrt unterrichteten wir beide gemeinsam. Jeder von uns ließ zuvor auf sich wirken, was der andere den Schülern nahebrachte. Nach Hause zurückgekehrt, versuchten wir beide an demselben Vormittag dieses mit derselben Klasse wieder, aber es gelang nicht, weil ich seine und er meine Stunde nicht angehört hatte. Dieselbe Enttäuschung erlebte ich wiederholt, wenn ich mit dem Musik- oder Kunstlehrer ein Zusammenwirken herstellen wollte. Die gemeinsame Einstellung auf dasselbe Bildungserlebnis glückte regelmäßig, aber glückte nur, wenn ich ihre Stunde vorher gehört hatte oder wenn wir beide zugleich unterrichteten. Die Arbeitsschulmethodiker versprechen sich von der auf mehrere Lehrer verteilten Konzentration zu viel, weil sie den Lehrer zu sehr im Passivum denken, während die seelische Veranlagung des Lehrers den Bildungs-

vorgang wesentlich mitbestimmt. Da es nun in der ganzen Welt nicht zwei Lehrer mit annähernd gleicher innerer Struktur gibt, so rufen diese, wenn sie getrennt unterrichten, kein Zusammenwirken von Bildungseindrücken zu einem Bildungserlebnis hervor, sondern führen eine Spannung zwischen beiden Bildungseindrücken herbei, die die Seele des Schülers spaltet, so daß sie nicht mehr einwillig sich hingibt.

Dagegen ist Konzentration der Bildungsstoffe durch ein und denselben Lehrer von allergrößter Bedeutung, und da bieten sich natürliche Möglichkeiten genug, dem Konzentrationsideal ohne äußerlich erstrebte Querverbindungen gerecht zu werden. Jeder allseitig gebildete Lehrer stellt als geschlossene Persönlichkeit eine Verdichtung des Bildungsgutes dar. Wenn er nun, worauf die Richertschen Reformen immer wieder hinweisen, im Gegensatz zur alten Schule sein Lehrgebiet als Teilgebiet sieht und seinen Sinn auf die Gesamtheit der Bildung gerichtet hält, die der Einheitlichkeit des Alls entspricht, wenn er sich als Glied des Erziehungsorganismus betrachtet, dann wird er jederzeit fahnden nach angeeigneten Eindrücken aus allen anderen Lehrfächern, mit denen die von ihm eingeleiteten zu einem höheren Bildungserlebnis verschmelzen könnten. Das flächenhafte Bild wird im Schüler raumhaft, wenn dieser von verschiedenen Seiten des Umkreises an denselben Bildungsgegenstand herangeführt wird. Besonders wertvoll ist auch hier diese Art Konzentration, wenn sie sich paart mit Wiederholung der Aneignung d. h., wenn die Bildungseindrücke, die der Lehrer vergegenwärtigt, bereits ausgetragen sind und neu geweckt werden. Besonders wertvoll wird die Konzentration, wenn die Lehrer die Unterrichtsverteilung in dem Sinne beeinflussen, daß wahlverwandte Lehrernaturen in derselben Klasse sich zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammenfinden. —

b) Einheitliche Unterrichtsweise. Noch wichtiger aber für jede gesunde Schule ist Konzentration auf gemeinsame Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze. Es ist eine Kraftverschwendung und Sünde gegen die seelische Gesunderhaltung der Jugend, wenn ein starrer Arbeitsunterrichtsmethodiker gegen einen Lehrer, der von passiver Rezeptivität ausgeht, anarbeitet. Solch unglückliche Klasse steht unter dem Drucke des Fluches, der auf unserer Zeit und nun auch auf unserer Schule lastet: chaotische Differenzierung. Da möchte man ausrufen: „Wohl der Schule unserer Väter, bei der die Erzieher wenigstens an demselben Stränge zogen!“ Da möchte man den Vertretern beider Erziehergruppen sagen: „Wenn ihr einzeln unterrichtet, mögt ihr beide recht haben; wenn ihr gemeinsam unterrichtet, habt ihr beide unrecht!“

Die schwierige Grundfrage der Vereinheitlichung der Lehrweise an derselben Schule muß gelöst werden, sonst hat das aufwachsende Geschlecht recht, über seine Lehrer zu weinen. Die Zeit zur Synthese wird hinausgeschoben, die Erbitterung vertieft, wenn man von oben her die Lehrerschaft auf einen Typ festlegt; denn es handelt sich bei dem Widerstreit zwischen Arbeits- und gebundenem Unterricht nicht nur um die Reibung zwischen den Gegensätzen Vergangenheit und Gegenwart, sondern der Strukturunterschied zwischen alter und moderner Schule erwächst aus demjenigen zweier Lehrertypen: Der kosmozentrische steht dem egozentrischen Menschen gegenüber. Das Problem ließe sich so lösen, daß man an derselben Anstalt mit einem doppelten Unterrichtsstil rechnete. Die Schulleiter müßten die Unterrichtsverteilung so einrichten, daß sie nur Lehrern desselben Stils denselben Jahrgang anvertrauten. Solcher faule Ausgleich ist als Dauerzustand unerträglich; denn er sprengt das einheitliche Gepräge der Anstalt. Die Synthese muß und wird gefunden

werden von den Lehrern, die weder rein dem einen noch dem anderen Persönlichkeitsstil angehören. Diese empfinden hemmend und peinlich die Einseitigkeit des starren Arbeitsunterrichts und möchten auf Erlebnisunterricht nicht verzichten. Andererseits fühlen sie zugleich die großen Gefahren, die einseitig auf Erlebnis oder gar äußerliche Stoffaufnahme eingestellter Unterricht, der den Willen zu wenig erfaßt, für die Selbständigkeit des Schülers einschließt. — Aber es geht unmöglich an, daß man sich wie Scheibner abfindet, der da sagt: Wir wollen nicht nur Arbeitsschule, sondern zugleich Erlebnisschule sein. Man kann einen Zug nicht zugleich auf zwei Geleisen mit verschiedener Spurweite fahren. Und so glaube ich, daß eine wirkliche Synthese gefunden werden muß, die der Natur beider Lehrertypen gerecht wird und die Zielsetzung des Erlebnisunterrichts mit denen des Arbeitsunterrichts theoretisch und praktisch verbindet. Es ist der Grundsatz der spontanen Reaktivität, einer Auswirkung, die vom gesamten rezeptiv befruchteten Menschen ausgeht.

c) Ruhe im Unterrichtsbetrieb. Die wichtigste Voraussetzung für Konzentration ist aber äußere Ruhe im Schulbetrieb, so wie beim Lehrer und Schüler das Stillehalten des Körpers Bedingung für eigenwillige Sammlung ist. Das *novis rebus studere* liegt heutzutage manchen Direktoren und Lehrern im Blute. Viele gönnen sich nicht einmal mehr den Schlaf aus Furcht, eine Nacht hinter der Mode zurückzubleiben. Studienfahrten, Landheimbesuche, Aufführungen, Ausstellungen, Spielfeste, Basars, Kinobesuche, Theaterbesuche, Arbeitsgemeinschaften, Probelektionen, Fortbildungskurse usw. beeindruckten so mannigfaltig, daß eins das andere erdrosselt. Neue Projekte, neue Ideen, oft nur Ideechen hetzen die früheren zu Tode, ehe diese als dauernder Be-

standteil der Anstalt sich fruchtbar erweisen können. So gleichen viele Anstalten Pflanzen, die so viel Blüten ansetzen, daß diese unentwickelt abfallen. Sie sind ein Abbild des gegenwärtigen Geisteslebens, das Massen von Ideen hervorreibt und verbraucht, ohne sie wirksam werden zu lassen. Von einer Freirezeptivität und Konzentration kann hier nicht mehr die Rede sein; diese an Reformsucht kranken Anstalten machen die Lehrer und Schüler fahrig und nervös. Unstetigkeit ist so schlimm wie Untätigkeit! Wären die Reformen noch so gesund, sie sind krankhaft, wenn sie sich nicht nach dem Zeitgesetz vollziehen: nur Sammlung zeitigt gesunde Früchte. Mit ihr sind die schönsten Pläne zu teuer bezahlt. Vor allem sollten die Schüler nicht zu oft in die Öffentlichkeit gezogen werden. Die häufigen Probelektionen vor einem Parterre von fremden Lehrern mögen ja recht nutzbringend für uns Lehrer sein, trotzdem schlägt einem das Erziehergewissen, wenn man sich in die Seele der Schüler versetzt, die sich die lügenhafte Vorstellung einsuggerieren sollen, sie wären unter sich. Das Wichtigste am Unterricht, Konzentration und Spontaneität, können ohnehin nicht gezeigt werden; denn angesichts fremder Lehrer ist kein Schüler wahrhaft konzentriert, und den Grad der Spontaneität kann nur der Lehrer selbst beurteilen, der Einblick in den Verlauf der Gesamtentwicklung hat. Auch haftet diesem Hineinziehen in die Öffentlichkeit leicht etwas von dem Reklamegeist unserer Zeit an, und gesunde Schüler empfinden jedes Produzieren vor der Öffentlichkeit als ein Sichproduzieren; deshalb sollte man Probelektionen auf den Lehrkörper der Klasse einschränken, wobei sie den Charakter von „Probelektionen“ ganz und gar verlieren. Dann dienen solche Unterrichtsstunden in hervorragendem Maße der Konzentration der Bildungsstoffe und der Methode, können also gar nicht oft genug eingelegt werden.

IV. „SPONTANE REAKTIVITÄT“ DIE SYNTHESE VON ARBEITS- UND WERKUNTERRICHT

1. AKTIVITÄT UND REAKTIVITÄT

Eine Schule, die ihr Bildungsziel durch bloße Freirezeptivität erreichen zu können glaubt, wäre ein unmögliches Gebilde. Zweifellos krankte die alte Schule an einseitiger Betonung der Rezeptivität, wie die Arbeitsschule die Aktivität zu sehr in den Vordergrund schiebt. Erst das Gleichgewicht von Nehmen und Geben, von Wirkung des Objekts auf das Subjekt und Rückwirkung des Subjekts auf das Objekt macht den gesunden Menschen und die gesunde Schule. Es war ein Fehler an der Theorie der Arbeitsschule wie der alten Schule, daß sie überhaupt von Aktivität sprach; denn alle spontane Aktivität ist Reaktivität, alles Schaffen Gegenbewegung und Auswirkung gegenüber der Aneignung. (Lay, „Die Tatschule“.) Das Wort und der Begriff der Arbeitsschule und der Arbeit in der Schule tragen jenen Glorienschein, womit ein überwundenes Zeitalter die „Arbeit“ verherrlichte. (Friedrich Naumann.) Wir Heutigen betrachten sie als Verhängnis, das unsere Zeitgestalt allzu einseitig bestimmt, und fühlen wieder neben ihrem Segen ihren Fluch. Als Fluch empfinden wir sie, weil die Anreize zur Arbeit immer von außen kommen, so daß sie uns als Joch auferlegt wird und die freie Seele einengt. (Arbeiterfrage, Arbeiterbewegung!) Nicht umsonst bedeutet dieses Wort „Not und Mühsal“, nicht umsonst ist es urverwandt mit vorgermanischem orbho — Knecht, Leibeigener. So ist auch die Arbeit in der Arbeitsschule nur spontan zu nennen, wenn sie eben keine „Arbeit“ ist, sondern wenn es sich um ein Schaffen handelt. „Schaffen“ aber ist sprachlich verwandt mit „Schöpfen“, vom Schaffen sprechen wir, wo wir aus einem inneren

Grunde, aus einem inneren Kraftquell und Schätze schöpfen, wo es sich um Auswertung und Auswirkung spontan empfangener und angeeigneter Stoffe und ihrer Energien handelt. „Arbeiten“ ist durchaus der Natur des Kindes und der Jugend ungemäß, von Natur arbeitet das Kind nie, der Erwachsene aus Zwang, doch schafft das Kind immer und der Erwachsene gerne. So soll unsere Schule nicht zur Arbeit erziehen, sondern zum Schaffen, d. h. zum Gestalten dessen, was den Geist erfüllt und bewegt. Aktivität ist Arbeit, Aktivität ist nie spontan; nur Reaktivität, nur das Schaffen kommt aus innerer Bereitschaft als Gegenwirkung zu spontaner Rezeptivität. Aneignung und Schaffen ergänzen sich wie die weibliche und männliche Anlage der Seele; daher wächst oder vermindert sich die Energiefülle der „spontanen Aktivität“, die wir besser Reaktivität nennen müssen, mit der Stärke der Aufnahmebereitschaft. Eigentätiger Kraftverbrauch ist die Umsetzung eigentätiger Kraftsammlung; deshalb blieb die schwierige Grundfrage der Spontaneität ungelöst, solange man nicht von der Empfänglichkeit und Empfängnis ausging. Das einfache Urphänomen, das uns den Reaktivitätsvorgang verständlich macht und auch die höheren Reaktivitätsleistungen erklärt, zeigt uns wieder die Sprache. Schon die ersten Sprechversuche beruhen auf Reaktion. Das Hören ist das Ursprüngliche: die akustischen Eindrücke setzen die Sprachwerkzeuge in Bewegung, ohne daß anscheinend das Bewußtsein dabei eine Rolle spielt. Bei der Nachahmung assimiliert sich das Kind gehörte Laute. Die Bewegungsvorgänge sind also eine Reaktion auf Sinneseindrücke: der Eindruck treibt den Ausdruck hervor. Mit der Gehörsempfindung verbindet sich dann der Eindruck von einem Gegenstande, mit dem eine andere Person, etwa die Mutter, das Wort verknüpfte, also ein Erlebnis. (Spontane Rezeptivität.) Das Kind, wel-

ches das Wort nachahmt, reagiert also zugleich auf den akustischen Reiz und auf das Erlebnis, das der durch das Wort bezeichnete Gegenstand in ihm hervorrief. (Spontane Reaktion.) Ganz entsprechend verfährt, wie ich Teil III Kap. 2 auseinandersetzte, der schulmäßige Sprachunterricht. — Auch der tiefe Sinn, den wir am kindlichen Spiel bewundern, beruht auf spontaner Gestaltung spontan empfangener Eindrücke. Drei Kinder fühlen sich beispielsweise in Vater, Mutter und Schwester ein und führen nun Familienszenen auf. Durch Einfühlung wird aus dem Jungen ein kleiner Baumeister, Heerführer oder Soldat, Windmüller oder Kapitän, ja, ein Pferd oder Löwe, ein Räuber oder Prinz, wie aus dem Mädels eine Köchin oder Königin. Wer der kleinen Gesellschaft ein fertiges Spielzeug anstatt Rohmaterial zum Spielen schenkt, beraubt sie der Möglichkeit zu spontaner Reaktivität und bringt sie um das Wesentlichste: die innere Gestaltung dessen, was sie erlebt haben. Wer diese belebende Tätigkeit „niedere Tätigkeit“ nennt, schätzt seelenlose Arbeit höher als schöpferisches Werk: unsere Poeten, Künstler, Organisatoren und Erfinder schaffen im Grunde nicht anders. Wenn wir im deutsch- und fremdsprachlichen Unterricht Lesestücke in Dialog und Handlung verwandeln, so müssen wir nach dem Beispiel verfahren, das uns spielende Kinder geben, oder wir verfahren falsch. Auch hier muß der Schüler sich also zuvor in den Lesestoff ganz eingelebt und eingefühlt haben, wenn das Spiel in deutscher oder fremder Sprache aus seiner Natur heraus geboren sein soll. Sind die Dialoge und Darstellungen dann noch steif und innerlich unwahr, so kann der Lehrer eine der Personen mitspielen, aber natürlich nicht in der Absicht, daß die Schüler ihn sklavisch nachahmen, sondern um zu zeigen, worauf es ankommt, nämlich auf spontanes, aus Einfühlung geborenes Spiel. So reißt er

wohl die Schüler mit sich fort. Das trifft für den fremdsprachlichen Unterricht genau so zu, wie für die schauspielerische Darstellung in deutscher Sprache. Nur wo das Spiel aus spontaner Reaktivität entspringt, ist die fremde Sprache kein Mantel, sondern Ausdruck.

Hier wie bei der scheinbar trockensten Gedankenanalyse gilt der Satz: Das Maß der Spontaneität in der Reaktivität wird bestimmt durch den Grad der Spontaneität in der Rezeptivität.

Die Aneignung des Stoffes ist eben die Energiesammlung, die Reaktion hierauf die Energieverwertung.

Wenn ich hier der Energiesammlung weit mehr Worte gewidmet habe als der Energieverwertung, so geschieht das nur, weil eben die heutige Schule in ihrer Theorie die erstere nicht wichtig genug nimmt. In Wahrheit aber ist die Reaktivität die Sinnerfüllung für die Rezeptivität. Aneignung und Schaffenswillen verhalten sich zueinander wie beim Baume Kraftempfängnis zur Blüte und zur Frucht, wie Einatmen zum Ausatmen mit produktiver Atempause. Der Vergleich zieht mich, bei dem Bildungsvorgang auch ein Drittes zu suchen, und dieses Dritte ist uns gegeben, indem auch die Reaktivität eine Stufe der Blüte und Frucht kennt: Formulierung und Werk. Es ergibt sich jene Freiheit, die der zeitgenössische Dichter meint: „O Trinität, Erlebnis, Formulierung, Tat!“ Wir sehen uns vor das Ideal der Werkschule gestellt, die das Erlebnis durch Formulierung und Tat krönen möchte. Vom Werk kann man nur reden, wo ein „Erlebnis“ dazu drängt, der eigenartigen Ergriffenheit spontanen Ausdruck zu leihen. Der Weg zum Ausdruck ist die eigenartige Formulierung, das Ziel ist das Werk. Der gesamte Vorgang ist also ein Kreislauf. Energien, die aus der gegenständlichen Welt und Kulturwelt im Urerlebnis oder

Bildungserlebnis aufgesogen werden („Im Anfang war die Kraft“), verdichtet die dadurch belebte Einzelseele im Wort („Im Anfang war das Wort“) und vergegenständlicht sie dann in der Tat. Die Produktionsschule, die Werkschule, die freie Schulgemeinde und das Landerziehungsheim, sie wollen den Zögling zu diesem Kreislauf der Kraft erziehen, indem sie ihn sinnbildlich dem Zögling darstellen: in diesem Willen kommt eine Gesundheit ohnegleichen zum Ausdruck. Hierin prägt sich eine Idee aus, die, auch wenn sie für die Normalschule Ideal bleiben müßte, doch niemals wieder als Zielsetzung aufgegeben werden kann. Wie und wie weit kann die vorhandene Staatsschule dieser Zielsetzung gerecht werden? Verfolgen wir in großen Zügen den Verlauf der Reaktivität, zunächst vom Erlebnis zur Formulierung hin.

2. SPONTANE GESTALTUNG VON URERLEBNISSEN

Man darf auch hier wieder an der selbstverständlichen, aber unendlich wichtigen Tatsache nicht vorübergehen: Das Leben mit seiner Schicksalhaftigkeit umbrandet die Mauern unserer Schule, findet aber kaum Einlaß. Wohl sucht der Lehrer an das schicksalhafte Urerleben des Schülers heranzukommen, fragt ihn etwa: „Wie geht es deiner kranken Mutter?“ Aber schon die Frage nach den Nahrungssorgen der Familie oder dem Mißverhältnis zwischen Vater und Mutter oder nach den sexuellen Kämpfen sind unmöglich. Das schicksalhafte Innenleben des Schülers, die Leiden und Freuden, die ihn schütteln, darf sich die Schulerziehung zielbewußt nicht dienstbar machen. Und doch wird mancher Schüler in seiner Weise wie Arno Holz empfinden:

„Wozu dein armes Hirn zerwühlen?
Du grübelst, und die Weltlust lacht!
Denn von Gedanken, von Gefühlen,
hat noch kein Mensch sich satt gemacht!

Ja, recht hat, o du süße Mutter,
dein Spruch, vor dem mir's stets gegraust:
Was soll uns Shakespeare, Kant und Luther,
dem Elend dünkt ein Stückchen Butter
erhabner als der ganze Faust.“ — — —

Bildungserlebnisse haben, verglichen mit den Urerlebnissen, für die Erziehung der Jugend eine lächerlich geringe Mächtigkeit. Und doch kommen sie erst durch diese überhaupt zustande: Die Urerlebnisse sind ihnen, was der Wind dem Ährenfelde. Er scheint die Blüten brechen zu wollen, und er befruchtet sie. Sie sind ihnen, was die Eiche dem Efeu ist, der aus ihr die Kraft saugt, sich an ihr emporzuranken. Ohne die Symbiose mit Urerlebnissen, und Urerlebnis ist schließlich jeder Blick in die Wirklichkeit, bleiben die Bildungserlebnisse Same, der nicht aufgeht. Daraus folgt zunächst, daß wir überall an vorhandene und vorausgesetzte Urerfahrungen uns wenden müssen, wenn wir den Schüler für Bildungserlebnisse empfänglich machen wollen, und daß wir diese in innerer Beziehung zu jenen an den Schüler heranzubringen (Lebensnähe s. S. 46); ferner müssen wir die Möglichkeit zu Urerlebnissen — in dem engen Kreise der Schulgemeinde ist dies nur in bescheidenstem Maße zugänglich — schaffen. Ein Gang durch die Heimatstadt, ein Gang durch die Armen- und Villenviertel der Großstadt, Teilnahme an einer Heuernte, Unterhaltungen in der 4. Klasse auf Studienfahrten: alles ursprüngliche Leben, was sich Auge und Ohr unmittelbar bietet, kann Urerlebnis werden. Die monatlichen Wandertage sind hier von großem Werte. Weit tiefer wirkt ein mehrtägiger Aufenthalt in ungewohnter Umgebung. Zum stillen Beobachten bietet das Wandern nicht die nötige Sammlung; daher Landheim! Schön wäre es, wenn der Staat jeder Anstalt, die kein solches hat, eine Woche, etwa vor oder nach den großen Ferien, für eine Studienreise freigäbe.

Falls der Lehrer dazu außerdem eine Ferienwoche opferte, würden diese vierzehn Tage, wo die Schule ganz ausfällt, weniger Störung bedeuten, als wenn während der Schulzeit von einzelnen Klassen Studienreisen unternommen werden. Hierbei ist es nicht ersprießlich, daß man gerade aus dem Norden in den Süden des Vaterlandes reist und Jagd macht auf neue, gedrängte Bildungserlebnisse. Meine Schleswig-Holsteiner Untersekundanerinnen haben auf Reisen nach Naumburg, Weimar, Jena sicherlich starke Anregungen durch Bildungserlebnisse gefunden, und doch weiß ich nicht, ob die Urerlebnisse auf der einsamen Hallig Langenes nicht gesunder und tiefer einwirkten. Urerlebnisse müssen sich an die gewohnte Erlebniswelt anschließen, sonst treten sie nicht in Lebensgemeinschaft mit dem, was das Kind zu sehen bisher gewohnt war. Die Erlebniswelt muß planvoll, nicht plötzlich erweitert werden. Nun kommt der große Schritt vom Urerlebnis zur Gestaltung. Die Darstellung von Urerfahrungen, besonders im bildhaften Gestalten, ist die beste Schule zur Spontaneität im schriftlichen Schaffen. Einerseits sind diese kräftiger als Bildungserlebnisse, ferner wurden sie nicht in irgendwelcher Wortformulierung herangebracht, die den Schüler zu Nachahmung verleitet. Beide Gründe wiegen so schwer, daß ich mit Jenßen und Lamszus erkläre: Es gibt keinen anderen „Weg zum eigenen Stil“ als denjenigen, auf den eigene Erfahrung und unmittelbare Beobachtung den Schüler treibt. Deshalb sollte man erst dann es wagen, Bildungserlebnisse behandeln zu lassen, wenn man ganz sicher ist, daß diese stark und tief genug eine eigene Formulierung bestimmen. Nur der Schüler, der etwas Eigenes zu sagen hat, möchte es auf eigene Weise ausdrücken. Wollen wir, daß der Schüler seine persönliche Sprache finden lerne, so müssen wir ihn davor bewahren, einen Gegenstand zeich-

nend oder schreibend zu gestalten, der ihm bereits in einer entsprechenden, bestimmten Formulierung nahegebracht ist. Im früheren Zeichenunterricht arbeiteten wir Jungen auch stets nach Vorlage, und — wir gewannen nie eigene Stift- und Pinselführung; jetzt dagegen zeichnet man nur aus freier Einbildungskraft und nach der Natur, und so erringen die Schüler eigenen Ausdruckswillen und eigene Ausdrucksmöglichkeiten. Dieselbe Wandlung wird sich im Deutschunterricht vollziehen — die Schüler werden zuerst nur und später immer wieder nach der Natur und inneren Erfahrung schreiben lernen und so zu wirklichem Schaffen geführt werden.

Der Zeitpunkt, in dem der Übergang zur Darstellung von Bildungserlebnissen möglich ist, ist in der Entwicklung der einzelnen Schüler so verschieden, daß der Lehrer von Fall zu Fall entscheiden muß. —

Auch darin haben Jenßen und Lamszus recht, daß eine wirklich spontane Behandlung der Aufgabe unmöglich gemacht wird, wenn der Lehrer diese als Thema formuliert. Nicht der Lehrer, sondern das Erlebnis bestimmt die Aufgabe. Die Aufgabe, die ihm das Erlebnis zuruft, heißt: „Ich bin noch ganz verschwommen, noch unbestimmt. Gib du mir Umriß, gib mir eine Gestalt, daß du mich auch deinen Mitschülern zeigen kannst. Sonst zerfließe ich wie Nebel, als ob ich nie gewesen wäre.“ Der Gegenstand des Erlebnisses ist der Konzentrationsmittelpunkt. Die Verdichtung im Wortbild ist durchgeführt, die Aufgabe gelöst, wenn der Schüler seiner Sprachschöpfung den Namen gibt: das Thema. Das Kind muß erst da sein, ehe es getauft werden kann. Gerade das Thema ist das Endziel der fortschreitenden Verdichtung und ihre gedrängteste Form. Das Erlebnis des Schülers kennt auch nur der Schüler, wie kann also der Lehrer, wenn er will, daß der Schüler seine Erfahrungen zum Wort-

bild verdichtet, das Thema festlegen. — Ich habe auch nie gehört, daß ein Dichter oder Schriftsteller vom Thema und Titel ausging. Jedenfalls hatte ich, wenn ich einen Aufsatz oder Vortrag machte, den Erlebnisstoff als Aufgabe im Auge, aber der Titel kam zuletzt. — Daher schließt manches Schriftwerk geradezu mit dem Titel, wie die einzelnen Kapitel in „Also sprach Zarathustra“. Man hat eben nie den Aufsatz unter dem Gesichtspunkte des Schaffens betrachtet, sondern unter dem der Arbeit, und nie bedacht, daß so ein Aufsatz für den Schüler eine ebenso schwierige und innere Angelegenheit ist, als für den reifen Schriftsteller sein Werk.

Ferner darf der Schüler, bei dem die Formulierung aus innerem Drange geschehen soll, nicht dadurch gehemmt werden, daß der Lehrer den Erlebnisstoff vorher mit Rücksicht auf den Aufsatz behandelt. Jede derartige Stoffbehandlung ist zugleich eine Formulierung durch den Lehrer, ebenso wie sie das Thema war. Der Lehrer kennt ja die Uerlebnisse des Schülers nicht. Wie kann er es unternehmen, sie zu verdichten? Der Vorzug, den die Uerlebnisse vor Bildungserlebnissen haben, daß sie nämlich der ersten Gestaltung harren, würde dadurch aufgehoben. Dies schließt natürlich nicht aus, daß der Lehrer den Anfänger mit seinem Rat bei der Aufsuchung von Aufgaben unterstützt und ihn planmäßig dazu erzieht, diese richtig anzufassen. Falls es sich um Gestaltung von Uerlebnissen handelt, kann aus dem gleichen Grunde auch nicht gefordert werden, daß der Schüler nach einer bestimmten Disposition arbeitet. Diese ist ja die Struktur der Formulierung und muß also ebenfalls aus dem Erlebnis hervorgehen. Aber wenn sein kleines Schriftwerk fertig ist, soll der Schüler prüfen, ob die Gedanken wohlgeordnet sind, und es daraufhin überarbeiten. Es ist eine fruchtbare Aufgabe für den Lehrer, an den fertigen Aufsätzen die gute, d. h. natür-

liche, aber auch die schlechte, d. h. gezwungene Gedankenordnung zu zeigen und so zur Formgebung, die immer, sogar bei dem dichterischen Genie, ein Werk der Besonnenheit ist, zu erziehen. Jedenfalls soll man darüber klar sein: entweder, wir wollen Aufsatzdrill, vorherige Stoffbehandlung, Arbeit nach Vorschrift des Lehrers — dann fahre hin, Reaktivität! Oder wir wollen Erziehung zum Werk und zum Schaffen —, dann gibt es nur noch freie Aufsätze ohne vorherige Formulierung durch den Lehrer mit nachträglicher Betrachtung und Beurteilung. Im ersten Falle drückt der Schüler die Gedanken des Lehrers aus, indem er aus allerlei fremden Sprachflicken ein schlechtsitzendes Gewand dafür zurechtschneidert: aus gebundener Rezeptivität entsteht gebundene Aktivität, bestellte Arbeit. Im zweiten Falle drückt der Schüler sich selber aus, er lernt, für einen Teil seiner Erfahrungswelt den Gedanken- und Sprachkörper schaffen, — spontane Rezeptivität wird Reaktivität. Im ersten Falle wird der Schüler ein Nachahmer, im zweiten Falle ein Eigener. — Entweder, es entsteht ein Mensch, der über alle Dinge reden kann, oder ein solcher, der nur redet, wenn er Eigenes zu schreiben weiß. — Entweder tut der Schüler so, als ob er selbst fühlt, sieht, denkt, spricht wie ein anderer, oder er wird ein innerlich wahrer Mensch. — Im ersten Falle wird der Schüler unehrlich auch gegen die Umwelt, indem er den Gegenstand selbst aus dem Auge verliert; dagegen gibt er sich im anderen Falle liebevoll der Beobachtung der Sachwelt hin, er wird sachlich. Es kann wohl keine Frage sein, welcher Weg der gesunde ist. Der zweite Weg entspricht auch dem ersten Sprachfinden des Kindes. Das Erleben ist das Ursprüngliche, dies drängt es zum Ausdruck erst in Gebärden und Gefühlsäußerungen, dann in Wortklang und Wortbild. Er entspricht auch dem inneren Stil unserer Volks-

seele. Beim Romanen ist die Form Selbstzweck und stellt die Regel; der germanische Geist treibt die Form aus dem Inneren hervor. Stil, Ausdruck und Gliederung ist ihm Verleiblichung der Seelenbewegtheit. Der gotische Geist, der faustsche Wille baut von innen nicht nur die Dome, sondern auch das Sprachwerk. Der Deutschlehrer also, der die Formregel, das Thema, die Disposition, den von ihm bereits formulierten Stoff zum Ausgangspunkte wählt, zwingt den Schüler nicht nur, gegen seinen inneren und äußeren persönlichen Stil anzuarbeiten, sondern auch gegen das Strukturgesetz deutscher Sprach- und Formschöpfung. So entspricht der Grundsatz der Reaktion dem Grundgesetz der germanischen Seelenart.

3. SPONTANE GESTALTUNG VON BILDUNGSERLEBNISSEN

Ganz andere Aufgaben werden der Reaktivität den Bildungserlebnissen gegenüber gestellt. Dieses sind Urerlebnisse, die schon von anderer Seite eine Formulierung gefunden haben. Je eindrucksvoller diese ist, desto stärker wirken sie. Die Formulierung kann so wunderbar sein, daß sie selbst zum Bildungserlebnis gehört. Dies ist der Fall in der Kunst, in Poesie, Musik, Plastik und Malerei, wo der Stoff in der schönen Form aufgegangen ist.

Hier ist es die Aufgabe des Lehrers, diese Formulierung vor Skepsis und Zersetzung zu schützen. Der Lehrer bildet im Kunst-, Musik- und Deutschunterricht ein Gedächtnis aus, das den Schüler instand setzt, die künstlerische Formgestalt rein zu vergegenwärtigen und festzuhalten. Die Reaktivität des Schülers betätigt sich darin, daß er das sprachliche Kunstwerk gut sprechen, das musikalische gut singen bzw. spielen lernt, also in der Reproduktion. Dies ist wiederum nur möglich, wenn es spontan aufgenommen wurde, d. h. wenn der

Schüler sich mit ungeteilter Seele ihm hingeeben und eigenes Urerleben hinzugebracht hat, und wenn der Schüler dann beides zugleich im Vortrag zum Ausdruck bringt. Am besten reproduziert er es so lange spontan, bis er es auswendig kann (Teil III Kap. 8).

In der bildenden Kunst sehen wir im Gegensatz zur alten Schule vom Reproduzieren ab, weil dies nur ein Kopieren ist, also das eigene bildhafte Gestalten gefährdet. Aber auch hier bleibt das Auswendiglernen eine wichtige Aufgabe der Reaktivität. Jedes Auswendiglernen von Kunstwerken, das nicht auf spontaner Reaktivität und wiederholter Reproduktion beruht, ist zu verwerfen, es muß also ein Inwendiglernen sein. Der Kunst gegenüber sieht man besonders deutlich, daß die sogenannte spontane Aktivität keine befriedigende Zielsetzung ist.

Da nun beim Kunsterlebnis die Urformulierung vor Auflösung geschützt werden muß, eignet sich das poetische Kunstwerk zum Gegenstand des Aufsatzes am wenigsten. Es besteht die Gefahr, daß der Schüler durch den Aufsatz gezwungen wird, das Erlebnis der Kunstform zu zerstören, wenn man ihn veranlaßt, seine neue Formulierung an ihre Stelle zu setzen. Bloße Inhaltsangaben und alles, was darauf hinausläuft, sind deshalb Barbarismus. Ganz im Gegensatz hierzu eignen sich Themen über Werke der bildenden Kunst für alle Stufen vom Anfang bis hin nach Oberprima. Wie bei dem Urerlebnis liegt hier keine Urformulierung vor, die der Schüler wie bei poetischen Werken nicht zersetzen darf oder wie bei Bildungserlebnissen noch nicht völlig auflösen fähig wäre. Auch ist hier die Anleitung zu Formgebung und Gliederung noch besonders einfach. Das Erlebnis durch bildende Kunst behandeln denn auch die meisten Schüler besonders gern. Daraus, daß bei Eindrücken, die das Auge auf-

genommen hat, eine Entformulierung nicht nötig ist, ergibt sich eine wichtige Folgerung für die Behandlung von Bildungserlebnissen. Wo es irgend angeht, wie z. B. im erdkundlichen und naturkundlichen Unterricht, sollte man das Bildungserlebnis möglichst nicht auf dem Wege der Wortformulierung (gesprochenes und gedrucktes Wort) an den Schüler heranbringen, sondern es ihm durch sein Auge übermitteln (Unterricht an Bild und Wirklichkeit); denn in diesem Falle ist keine Formulierung vorhanden, die den Schüler bei der Reaktivität hindert oder es ihm erschwert, eine eigene zu schaffen. —

Die schwierigste Aufgabe erwächst der Reaktivität erst da, wo die Empfänglichkeit für ein Bildungserlebnis durch eine Wortformulierung des Lehrers oder Lehrbuches erregt werden muß, und leider ist dies ja meistens der Fall, auch wenn wir es nach Möglichkeit einschränken. Hier hat diese Urformulierung ihren Sinn erfüllt, wenn sie den Bildungsstoff für den Schüler befruchtungsfähig gemacht hat. Sie soll und muß zersetzt werden, wie die Kartoffelfrucht, nachdem sie im Frühling der neuen Pflanze eine Zeitlang als Wurzel gedient hat; denn der reaktive Schüler soll seine Eigennatur darin betätigen, dem Bildungserlebnis persönliche Form zu geben. Sein Schaffen hat also die doppelte Aufgabe, die alte Formulierung aufzulösen, um dann eine persönliche Formgebung zu erzeugen. Der heutige Anhänger der freien Rezeptivität ist stolz darauf, wenn der Schüler den Stoff mit recht eigenen Worten vorträgt. Dies ist, recht überlegt, eine viel schwerere Aufgabe, als wir Lehrer annehmen; jedenfalls beruht sie immer auf einem Schaffensvorgang, nicht auf bloßer Arbeit. Sie kann der Schüler erst dann lösen, wenn die Gedanken, die er vorträgt, seine Gedanken geworden sind. Dies geschieht wie bei der freien Herübersetzung

aus der Fremdsprache (S. 41) nur durch Reaktivität! Die letzte Stufe der inneren Aneignung war die Wertempfindung. Der Schüler nimmt kräftig Stellung zu den Inhalten des Bildungsstoffes. Dies ist der erste Schritt zur Auswirkung. Er lehnt den Stoff von sich aus ab, oder er nimmt eine zweifelhafte Haltung ein, oder er stimmt zu. Stimmt er zu, so wird der Bildungsstoff gleichsam ein Teil von ihm, den er mit eigenem Blute durchströmt, und hierauf findet er für dies angeeignete Eigene verhältnismäßig leicht eine eigene Formulierung. Lehnt er ab, so geschieht das zuerst meist nur triebmäßig. Da müssen wir hinkommen, daß Schüler und reife Menschen den Mut haben, aus dem Gefühl ihrer Natur heraus nein zu sagen. Zu dieser ursprünglichen Natursicherheit soll die spontane Rezeptivität erziehen. Aus ihr erwächst das Schülergespräch. Die Auseinandersetzung führt den Schüler zu einer Sondierung seines gegensätzlichen Standpunktes. — Ebenso spontan soll aus dem Erlebnis des Zweifels die Schülerfrage sich entwickeln. — Jede dieser drei Parteien, ja, jeder einzelne soll beweisen, daß er den Bildungsstoff nicht nur begriffen, sondern auch empfunden und verstanden hat, und trotzdem seinen Standpunkt dazu aufrechterhält. Soweit Mängel im Verständnis hervortreten, werden diese durch Wiederholung der spontanen Aneignung beseitigt, außerdem Begriffe geklärt, Urteile, besonders Werturteile, geläutert und dadurch die Schüler zu möglichster Höhe der Besonnenheit geführt. Dies zwingt nicht nur zu einer Analyse des Erlebnisses, sondern zugleich zu neuer Synthese, führt also nicht nur zu einer Zersetzung der Urformulierung, sondern zu besonnenem Schaffen von Neuformulierungen. Aufgabe des Lehrers ist es, gute und eigenartige Ausdrucksformen für die Sache herauszuheben, unvollkommene durch schärfere Betrachtung des Gegenstandes berichtigen zu lassen. Jede

Eigenart im Ausdruck ist besonders zu würdigen. Unvollendete Arbeit wird nicht geduldet; denn nur vollendete Ausdrucksarbeit ist Selbstvollendung. Die Neuformulierung erwächst also nicht nur aus dem Bildungserlebnis, sondern zugleich aus einem Selbsterlebnis, das die Form des Zweifels, der Zustimmung oder Ablehnung zeigt. Jeder Fachlehrer, nicht nur der Deutschlehrer, sieht erst dann seine Aufgabe als vollendet an, wenn der Schüler eigene, klare Formulierungen geschaffen hat. Das Werk, in dem dies Selbsterleben sich vollendet, ist der Bericht, der Schülervortrag in allen hierzu geeigneten Fächern. Soll dieser wirklich persönlichen Stil als Niederschlag persönlicher Selbstverarbeitung zeigen, so muß der Schüler in der Regel die Aufgabe selbst wählen. Auch empfiehlt es sich, ihm einige Tage Zeit zu lassen; denn die Zeit hilft, die Urformulierung zu zersetzen und zu zerlegen. Man muß freien Vortrag in natürlich gesprochenem Stil, aber keinen fließenden Vortrag verlangen, vielmehr freue man sich, wenn der Schüler nach Ausdruck ringt.

Die Enttäuschung kommt für den Lehrer dann, wenn er einen „Aufsatz“ über ein Bildungserlebnis liest. Er findet dann oft genug seinen Lehrerstil oder den Stil der Bildungsquelle: ein deutlicher Beweis dafür, daß die Reaktivität nicht stark genug war, die Urformulierung zu zersetzen. Die Ursachen hierfür sind mancherlei Art, zumeist liegt mangelhafte Vorbildung vor. Mein Junge bekam als eine der ersten Aufgaben in der Grundschule: „Schreibt sechs Sätze über den Osterhasen!“ Durch die Fessel „sechs Sätze“ war nicht nur die Form festgelegt, sondern auch der Inhalt vorherbestimmt. Die Ursprünglichkeit des kleinen Burschen war zerstört, der Weg zum eigenen Stil versperrt. Es ist schon eine Riesenaufgabe für die Lehrer unserer Mittelklassen, den Schülern,

die als Kinder persönlich natürlichen Stil redeten, diesen zu erhalten, wo sie doch allerlei Schreibmustern gegenübergestellt werden. Werden sie in den unteren Klassen hierfür verdorben, so ist später nicht mehr viel zu machen. — Eine weitere Ursache ist die Lehrerkorrektur. Nichts ist so schwer, als freie Aufsätze zu verbessern. „Innere Korrektur ist die Aufgabe des Lehrers“, sagt Otto von Greyerz („Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung“, S. 362). Ich habe dem nur hinzuzufügen, daß hier kein Lehrer auslernt. Statt in besonderen Sprach- und Formübungen das Ausdrucksvermögen zu vervollkommen, statt den Aufsatz vom Schüler her zu beurteilen, korrigieren wir immer die Eigenart des Schülers heraus und unseren Stil hinein. Falls dies auch nur ein Jahr geschehen ist, ist der Schüler für die ganze Schulzeit verdorben. — Weiterhin bedenken wir nicht, welche große Anforderung an das Schaffensvermögen gestellt wird, wenn wir von ihm Entformulierung und Neuformulierung des Bildungserlebnisses verlangen. Immer wieder liest man, daß der Schüler nur Aufgaben behandeln könne, wenn er den Stoff voll und ganz verstanden habe. Sieht man dann aber die Themen an, die selbst jene vernünftigen Theoretiker in ihren Büchern empfehlen, so zweifelt man an dem Ernst ihrer Forderung. Besonders die literarischen Untersuchungen gehen zumeist über das Ausdrucksniveau des Durchschnittschülers hinaus. Der Grund liegt darin, daß man von dem Geheimnis spontaner Rezeptivität und Reaktivität mit ihren Quantitäts-, Qualitäts- und Zeitgesetzen keine rechte Vorstellung hat. Es ist ein Irrtum, wenn man meint, der Schüler könne über alles das in eigenem Stile schreiben, was er ganz verstanden habe. Es ist viel leichter, etwas zu verstehen, als es schriftlich wiederzugeben, und sei es auch nur sklavisch. Freie eigene Wiedergabe vollends setzt eine aus inne-

rem Ausdrucksbedürfnis erwachsende Neuschöpfung voraus. Da wir nun durch die Forderung der Kulturgemäßheit gezwungen sind, schon in der spontanen Rezeptivität bis an die Grenze des Qualitäts- und Zeitgesetzes heranzugehen, so folgt daraus, daß wir, was das Schriftwerk betrifft, die Grenzen der Leistungsfähigkeit weit enger ziehen müssen. Die Aufgaben für schriftliche Themen müssen sich also wesentlich unter der Höhenlage halten, die wir bei spontaner Aneignung erreichen. Wo dies nicht geschieht, wird der Schüler verführt, an die Urformulierung sich anzuschließen: Erziehung zum Schulstil. Um den Schüler hiervor zu schützen, gibt es zahlreiche Mittel.

Man lasse erst dann den Schüler zur Gestaltung von Bildungserlebnissen, die ihm in sprachlicher Formulierung vermittelt sind, übergehen, wenn er im mündlichen Ausdruck bewiesen hat, daß er zur Neuformulierung innere Kraft genug besitzt.

Hierzu wird der Schüler erst auf der Oberstufe reif. Was soll aber auf der Mittelstufe geschehen? Diese Frage verdient ausführliche Behandlung, weil in jeder Erziehung der richtige Ansatz für die Erreichung des Bildungsziels ausschlaggebend ist.¹⁾ Der Aufsatz dient der Stilbildung. Vom Stil spricht man, wenn die Sprachform dem Inhalt des Ausdruckswillens angemessen ist und wenn dieser wiederum der inneren Art der schreibenden Persönlichkeit entspricht. Das Stilgesetz ist also eine dreiseitige Verhältnisgleichung. Daraus geht hervor, daß die Aufsatzaufgabe der Lebensstufe des Schülers entsprechen und aus seiner Erlebniswelt und Erlebnisweise hervorzunehmen muß. Dieses fordert die drei-

1) Die vorzüglichsten Arbeiten von W. Schneider (Handb. d. Arb.-Unt. Heft 3) und von W. Schmidt (Vom Zeichenaufsatz zum Stil, Köln 1926) sind hier wegweisend.

seitige Verhältnisgleichung des Stilgesetzes, die mit unserem Grundsatz zusammenfällt, wonach die innere Gestaltung Auswirkung innerlicher Stoffaneignung ist. Welcher Gegenstand, welches Verhältnis zum Gegenstand entspricht der Eigenart des Schülers der Mittelklassen, in denen zuerst der Aufsatz als geeignetes Mittel zur Stilbildung gepflegt werden kann? Im Durchschnitt beginnt der Quintaner oder Quartaner über jene naive Kindlichkeit hinauszuwachsen, welche die Außen- und Innenwelt nicht scharf scheidet und die persönliche Erlebniswelt für die Wirklichkeit nahm. Die Zeit des Fabulierens ist vorbei, und gleichzeitig verschließt der Schüler immer mehr sein Inneres. Damit wächst er über die Plaudererzählung, die von Phantasiespiel durchsetzt ist, hinaus — wie im Kunstunterricht über die Phantasiezeichnung: Er wird Wirklichkeitsentdecker. Dieser Entwicklungsstufe entspricht nach dem Qualitätsgesetz (Teil III, Kap. 4) der Beobachtungsaufsatz, wie im Zeichenunterricht die Gestaltung nach der Natur. An ihm lernt der Schüler von IV—U II seinen Ausdrucksstil bilden, weil die Beobachtung dem Stil seiner Natur entspricht, also die natürliche Form der eigengesetzlichen Stoffaneignung ist. Jetzt erst kann man auch mit zielstrebigem Stilbildung beginnen, weil da ein Gegenstand gegeben ist, der für Lehrer und Schüler den Maßstab darstellt, die Richtigkeit der Ausdrucksformen zu prüfen. Nun ist aber bei den einzelnen Schülern das Zeitgesetz ihrer Entwicklung recht verschieden, noch verschiedener aber das Beobachtungsgebiet, das Anlage und Umwelt den einzelnen zuweisen. Deshalb empfiehlt es sich mit Rücksicht auf unseren Grundsatz „Innerliche Aneignung ruft persönliche Gestaltung hervor“, daß der Schüler nicht nur das Thema, sondern die Aufgabe, d. h. den Gegenstand, selbst sucht. Eine Zeitlang ist dies zu empfehlen, schon damit der

Stillehrer die Richtung in der Beanlagung seiner Schüler kennenlernt. Nachdem aber der Schüler erfahren hat, daß er schreiben soll, was ihn innerlich anreizt, würde ich zu Rahmenaufgaben übergehen. Stellt der Lehrer etwa die Aufgabe: „Beobachtet ein Tier, das ihr füttert“, so hat der Schüler Wahlfreiheit in Gegenstand und Art der Behandlung. Er kann noch sein Herz, er kann schon rein sachlich sein Auge sprechen lassen.

Nur dann ist später der Darstellungsgegenstand für alle derselbe, wenn die gesamte Klasse etwa auf einer Führung durch den Lehrer dasselbe Beobachtungserlebnis — etwa ein Ameisenhaufen — sich so innerlich angeeignet hat, daß der Lehrer vom starken Eindruck lebhaften Ausdruck erwarten kann. — Wo aber der Lehrer weder die gemeinsame Rahmenaufgabe noch den gemeinsamen Gegenstand selbst wählt, muß er beratend zur Seite stehen; denn nur der geeignete Gegenstand erzieht zu persönlichem Stil. Man suche zuerst gemeinsam mit den Schülern auf einer Führung durch Stadt oder Umgegend angemessene Gegenstände, frage sie, was sie an diesen zur Wiedergabe reizt, und weise sie darauf hin, daß richtige Wahl des Stoffes der halbe Sieg ist. Ein Einwand gegen die einseitige Pflege des Beobachtungsaufsatzes, wie sie unser Grundsatz für die Mittelstufe fordert, ist folgender: Werden am Beobachtungsaufsatz nicht einseitig die Aufnahmewerkzeuge, die Sinne, ausgebildet, während der Verstand, die Fähigkeit zu klarem Gedankenbau unentwickelt bleibt? Soweit der Schüler der Mittelstufe seiner Natur nach auf diesen Gebieten gefördert werden kann und soll, erfüllt der Beobachtungsaufsatz diese erzieherischen Forderungen, wie schon Jenßen und Lamszus ausführen. — Zuerst freilich, in Quarta, muß man nichts weiter üben als aneignendes Sehen. Wer beim Schreiben sieht, schreibt — eine Fol-

gerung aus unserm Grundsatz — fast immer richtig. Man läßt einfache Gegenstände mit Worten abzeichnen (siehe W. Schneider a. a. O.). Der Schüler soll lernen, nur das zu sagen, was er aus der Wirklichkeit herausgesehen hat, damit er später beim Bildungserlebnis nichts ausdrücken will, was er nicht wirklich empfunden hat. Gerade im Anfange pflege man im Zusammenwirken mit dem Kunstlehrer den Zeichenaufsatz; denn Zeichnen erzieht zu liebevoll sachlicher Hingabe und Aneignung. — So reich ist der Beobachtungsaufsatz, daß er jeder Schülerpersönlichkeit ein besonderes Jagdrevier zuweist. Ein Schüler durchforscht Haus, Stadt und Umgegend nach technisch merkwürdigen Erscheinungen, der andere Stadt und Landschaft als kleiner Schönheitssucher, ein dritter beobachtet als junger Volkswirtschaftler Handel und Gewerbe am Hafen und auf dem Markte. So wächst der Beobachtungsaufsatz aus liebevoller Hingebung an die engste Heimat heraus und erzieht zur Liebe zum Heimatboden. Die Heimat soll Wortkörper im Beobachtungsaufsatz gewinnen. — Je reicher aber mit dem Beobachtungsaufsatz wirkliches Leben mit Lebensduft und Lebensglanz in die Schule einströmt, desto vielseitiger wird der Wortschatz der Klasse; denn jeder innerlich angeeignete Gegenstand bildet mit all seinen Eigenschaften und Beziehungen zum All einen kategorischen Imperativ für den Ausdruck. Je tiefer die Hingebung, je stärker der Eindruck, desto ursprünglicher der Ausdruck. — Wer bisher in meinem Fremdwort „spontane Rezeptivität und Reaktivität“, das ich als Gegenstück gegen „spontane Aktivität“, den Lieblingsbegriff gewisser Arbeitsunterrichtler, geprägt habe, nichts sah als ein gelehrt klingendes Wort, wird jetzt spüren, daß dies Wort eine Seele hat, und zwar eine deutsche Seele.

Ins Deutsche übersetzt, klingt es zum Herzen und heißt

dann „liebvolle Empfänglichkeit“. „Auch für Goethe ist Vernunft das Organ freier geistiger Empfänglichkeit“ (Walter Lehmann, „Meister Eckehart“. Göttingen 1919, S. 40).

Im Geiste solch liebevoller Empfänglichkeit die Jugend zu erziehen, scheint mir nötig. Der Beobachtungsaufsatz erfüllt besonders diese Aufgabe.

In Tertia gehen wir im Sinne wiederholter Aneignung (Teil III, Kap. 8) sodann zum Nachzeichnen nach der Erinnerung über. „Liebvolle Empfänglichkeit“ schafft wirklichkeitstreu Gedächtnis. Damit ersteigt der Schüler die zweite Stufe der innerlichen Gestaltung und dringt vom äußeren Sehen zum inneren Schauen vor. Hierbei empfiehlt es sich, Zeichenskizzen aus der Erinnerung als Beilagen zu fordern. —

Mit Untersekunda aber beschreitet der Schüler im Beobachtungsaufsatz die dritte Stufe. Er lernt denkend sehen und sehend denken. Die Wirklichkeit erzieht am besten zur Logik, und zwar zu jener gesunden Logik, die den Treubund mit unseren übrigen Anlagen und mit der Natur nicht gebrochen hat. In allem Sein, in allem Geschehen steckt ein Logisches: die Vernunft in der Schöpfung.

Dies Logische freilich sieht nur, wer zuvor das Schauen erlernt hat, wer zu „liebvoller Empfänglichkeit“ erzogen ist. Man kann eine Landschaft landwirtschaftlich oder landschaftlich, geologisch oder volkswirtschaftlich, historisch oder ästhetisch sehen. Daß der Sekundaner solches denkende Sehen übe, wie Goethe es den Deutschen lehren wollte, dazu bedarf es der Anleitung der Fachlehrer im Bunde mit dem Deutschlehrer. Studienfahrten sind für den Aufsatz in den oberen Klassen und auch sonst schön und gut, Studienführungen durch den Deutschlehrer in Begleitung eines Fachlehrers für die Mittelklassen fast wichtiger. Der Geschichts-

lehrer etwa zeigt alte Mauern, alte Tore u. a. und baut aus der Wirklichkeit auf, was dort einst war (s. W. Schmidt a. a. O.). So tritt an Stelle der willkürlich-expressionistischen Einbildungskraft der Unterklassen in Sekunda die wirklichkeitsgebundene Vorstellungskraft und fordert wissenschaftlichen Sinn und die ihm entsprechende Darstellung.

Damit aber stehen wir auf der Schwelle zur Gestaltung von Bildungserlebnissen. Drei Grundsätze folgten für die Mittelklassen und den Ausgang der Aufsatzerziehung aus dem Gesetz der Stilbildung mit seiner dreigliedrigen Verhältnisgleichung:

a) Stil gedeiht nur als Gegenwirkung gegen liebevolle Empfänglichkeit, gegen innerliche Stoffaneignung.

b) Den Stoff bildet auf der Mittelstufe die Wirklichkeit und die sie spiegelnde bildende Kunst; die Art der Aneignung ist liebevolle Beobachtung.

c) Diese innerliche Aneignung des Urerlebnisses gewährleistet nur inneren Stil. — Um zu vollwertiger äußerer Form zu erziehen, brauchen wir besondere Stilübungen. Daß auch diese nach unserm Hauptgrundsatz vor der Wirklichkeit vollzogen werden müssen, zeigt W. Schneider a. a. O.

Also vorgebildet, kann der Schüler auf der Oberstufe Bildungserlebnisse behandeln, ohne das Gefühl für persönlichen Stil zu verlieren.

Auch auf der Oberstufe muß man dem Schüler immer wieder empfehlen, Urerlebnisse, Kunstgegenstände und solche Bildungsstoffe, die ihm nicht durch das Wort vermittelt wurden, zu behandeln. Da diese eine sprachliche Neubildung fordern, so merkt er hier, was eigener Stil heißt.

Hiergegen wird man einwenden: „Wie kann man einen Primären Urerlebnisse behandeln lassen? Wird er dies nicht als eine Kinderaufgabe ansehen?“ Wenn ein Quartaner sich

die Aufgabe stellt, den Verlauf eines Gewitters darzustellen, oder wenn das ein Primaner tut, so sind das ganz verschiedene Aufgaben. Der Gegenstand ist zwar der gleiche, die Erlebnisfülle, der Erlebnischarakter und die Erlebnistiefe ist ganz verschieden. Der Gegenstand des Aufsatzes kann gar nicht simpel genug sein! Haben nicht die größten Sprachschöpfer mit Vorliebe die einfachsten Gegenstände aufgegriffen? Und wenn Goethe seine Kunst daran wendet, im Werther ein Gewitter darzustellen, so dürfte das gleiche dem Primaner nicht unter seiner Würde sein. Dem Oberprimaner kann also dieselbe Urerlebnisaufgabe anempfohlen werden, die ihn schon als Quartaner beschäftigte. Da die Schule mit dem Grundsatz der wiederholten Rezeptivität dem Schüler empfiehlt, seine Aufsatzhefte aufzubewahren, kann dieser an der Behandlung desselben Themas die Lebenslinie seiner Selbstvollendung verfolgen, und die Erinnerung des Herzens führt, jedenfalls die Schülerin, zu jener inneren Reife, von der ich Teil III Kap. 8 sprach.

Weiterhin wird behauptet, in der Zeit der Entwicklung liebten die Schüler keine ErlebnisAufsätze. Man faßt hier den Begriff „ErlebnisAufsatz“ zu eng. Dieser braucht und soll nicht auf allen Stufen Bruchstück einer großen oder kleinen Konfession, braucht keine persönliche Beichte zu sein. Der gefühlsscheue Schüler schreibt ganz etwas anderes über das Gewitter als eine gefühlsselige Quartanerin: er zeichnet nach der Natur, er malt mit jener nüchternen Sachlichkeit, mit der Menzel seine Papageien im Zoo hintuschte. Das ist eben das Schöne am ErlebnisAufsatz, daß jedes Alter seinen besonderen inneren und äußeren Stil schreiben lernt, während der Bildungsaufsatz dazu verführt, den reifen Altersstil des Lehrers nachzubilden.

Auch auf der Oberstufe empfiehlt es sich, Schriftwerk und

bildhaftes Gestalten zu verknüpfen und den Schüler zu veranlassen, durch Zeichnung des Gegenstandes, der ihn beeindruckte, seinen Aufsatz zu illustrieren. Eine Schülerin hatte sich die Aufgabe gewählt: „Eine Fahrt über die Alster.“ Der Aufsatz enthielt die farblose Schilderung einer beliebigen Dampferfahrt auf einem beliebigen von Villengärten umgebenen Seebecken. Jetzt verlangte ich die Behandlung derselben Aufgabe mit einer Zeichnung „Blick von der Lombardsbrücke“. Daß nunmehr wirklich Gesehenes, nämlich die Alster mit den im Nebel verschwimmenden Türmen des Rathauses, der Michaelis- Katharinen- Petri- und Jakobikirche und die Landung auf dem belebten Jungfernstieg dargestellt war, verwunderte mich nicht, wohl aber, daß an dem Erlebnis der Stil natürlich, persönlich, frei und lebendig geworden war. So gestaltet der Eindruck den Ausdruck. — Malerei erzieht zur Deutlichkeit, und bildhafte Gestaltung zwingt auch, ein Worterlebnis zu entformulieren.

Schwerfällige Schüler erzieht man zur Entformulierung, wenn man ihnen hin und wieder einen Aufsatz in Dialog- oder Briefform empfiehlt.

Außerdem — und das scheint mir besonders wichtig — sollte man bedenken, daß die Reaktivität genau so ein Zeitgesetz kennt, wie die spontane Aneignung. Man hört immer wieder, der Bildungsaufsatz solle aus dem Unterricht herauswachsen. Gewiß ist er eine Auswirkung der Rezeptivität, aber diese braucht nicht unmittelbar auf die Einwirkung zu folgen. Der Lehrer gebundener Aufnahmefähigkeit fürchtet, daß der Schüler den Stoff nach acht Tagen vergessen hat. Ein solcher Stoff ist nicht innerlich aufgenommen und eignet sich überhaupt nicht zur Bearbeitung. Wer spontane Reaktivität will, muß mit längeren Zeiträumen rechnen; denn die Zeit dient dazu, die Eindrücke zu zerleben und aus der Urform

loszulösen. So soll man das Bildungserlebnis nur dann zum Gegenstand der Aufgabe machen, nachdem der Schüler einen gewissen Abstand gewonnen hat, und wenn der Lehrer überzeugt ist, daß die Zeit nicht den Inhalt, wohl aber dessen Urformulierung aufgebraucht hat. Der Schüler schreibt dann weniger, aber weniger das, was ihm nicht angehört, und mehr das, was in ihm selbst gewachsen ist. So soll der Bildungsaufsatz ein Werk der Wiedervergegenwärtigung des spontan Angeeigneten sein.

Ferner soll die Aufgabe sich nicht auf den Mittelpunkt des Bildungserlebnisses beziehen, sondern mehr an der Peripherie liegen, so daß das Thema einen neuen Konzentrationspunkt darstellt.

Auch bei Bildungserlebnissen soll der Schüler den Gegenstand der Rahmenaufgabe sich selbst wählen, dagegen muß er angehalten werden, nach einer selbstgeschaffenen Gliederung streng zu arbeiten. Goethe sagt vom Dichter: „Die Besonnenheit bezieht sich eigentlich auf die Form, den Stoff gibt ihm die Welt nur allzu freigebig, der Gehalt entspringt freiwillig aus der Fülle seines Inneren.“ Das gilt mutatis mutandis für unsere Schüler erst recht. Man soll dem Schüler aber möglichste Freiheit in bezug auf die Zeit einräumen; denn das Zeitgesetz der Reaktivität ist bei jedem Schüler für jeden Stoff verschieden. —

Wird dadurch unsere Schule nicht zu leicht? Wir verlangen ja vom Schüler viel mehr als die alte Schule, nämlich Eigenart im inneren und äußeren Stil. Er selbst sucht das Gesetz, nach dem er schafft. Deshalb müssen wir ihm diejenige äußere Freiheit gewähren, ohne die die innere Freiheit des Schaffens sich nicht auswirken kann. Die Richtlinien fordern, daß der Schüler innerhalb zwei bis drei Stunden einen Klassenaufsatz über ein ihm aufgegebenes Thema

schreibt. Von einem Erwachsenen verlangt dieses keiner; vielmehr fordert jeder Kritiker, selbst von einem Schriftsteller, daß er nur aus Selbsterlebtem, aus eigener Praxis und Erfahrung schöpfe, und daß er nur dann schreibe, wenn er Stimmung hat, ferner, daß er nur Ausgereiftes zu Papier bringe. Wir fordern nicht mehr und nicht weniger vom Schüler. Wer wirklich bedenkt, was es heißt, „einen Bildungsaufsatz mit freiem inneren und äußeren Stil“ zu schreiben, wird dies nicht zu niedrig finden.

4. VON DER GESTALTUNG ZUM WERK

Wir verfolgten bisher den Verlauf der Reaktivität vom Erleben bis zur Formulierung in Rede und Schriftwerk. Der Kreislauf vom Gegenstand im Raum zur Vergeistigung im Subjekt bleibt hier in der Verleiblichung als Wortkörper stecken. Er würde erst geschlossen erscheinen, wenn die geistige Formulierung bis zur räumlichen Gestaltung fortschreitet. Die Hand und „Handlung“ hat für die Reaktivität dieselbe Bedeutung, wie Auge und Ohr für die Rezeptivität. Durch die Tore der Sinne dringt die Welt des Raumes in den empfangenden Geist, durch das Werkzeug der Hand vor allem gibt der schaffende Geist den verarbeiteten Stoff in neuer Formulierung zurück. Dies einheitliche Grundphänomen erfährt der Schüler im bildhaften Gestalten. Die erzieherische Wirkung des Kunstunterrichts ist deshalb gar nicht hoch genug anzuschlagen. Dieser lehrt den Schüler am nachhaltigsten, die Außenwelt in sich aufzunehmen, sie neu zu formulieren und die Formulierung in spontaner Reaktivität aus der Seele wieder in die Welt der Sinne zurückzuprojizieren. Der Kunstunterricht ist deshalb so gesundheitsbildend, weil der Schüler den Gegenstand, der nach Aufnahme verlangt, augenfällig vor sich sieht, genau so, wie dann

im fertigen Bilde die Formulierung, die dieser durch sein Inneres gefunden hat. An seinem kleinen Kunstwerk sieht der Schüler leibhaftig, wie Ich und Umwelt, Stoff und Geist, Wirklichkeit und Seele Synthese werden. Das bildhafte Gestalten zeigt ihm, worauf es in Schule und Leben ankommt, wie nämlich Objekt und Subjekt durch das Wirken und Rückwirken aufeinander ihre sinnvolle Verwirklichung finden. So geht vom Kunstunterricht mit seinem natürlichen Rhythmus im Wechsel von selbstgesetzlichem Nehmen und Geben eine besondere Gesundheit aus. Im Zeichensaal empfindet man immer wohlthätig, daß hier jene unlösbaren Erziehungsfragen fehlen, die uns im wissenschaftlichen Unterricht so hart bedrücken. Zum Teil liegt das im Wesen von Wissenschaft und Kunst begründet: Kunst wie Naturschöpfung ist immer fertig, die Wissenschaft wird niemals abgeschlossen. Kinderkunst ist eigentlich nicht verbesserungsbedürftig, dagegen bleibt die Wissenschaft des Lehrers, nicht zu reden von derjenigen des Schülers, immer unfertig. Das ist nicht zu ändern und bezeichnet zugleich den Wert der Wissenschaft gegenüber der Kunst. Aber daß beim wissenschaftlichen Unterricht auch die erzieherische Lehrweise überall in Labyrinth sich verliert, während der Lehrer im Kunstunterricht die Spannung von Naturgemäßheit und Kulturgemäßheit überwunden hat, das wirkt beunruhigend und spricht dem Werkunterricht in jeder möglichen Form das Wort. Schon oben empfahl ich, den Aufsatz mit Schülerzeichnungen zu verknüpfen. Man sollte möglichst allen Unterricht in Konzentration mit dem Zeichenunterricht bringen. Die Neuformulierung geschieht in der Zeichnung viel sinnfälliger und meist auch stilreiner als nur im Wort. Wer eine Zeichnung fordert, fordert spontane Rezeptivität und Reaktivität. Ich glaube, daß in Zukunft der Zeichenstift in

jedem Unterricht neben dem Federhalter auf der Bank liegt. Selbstredend ist Zusammenarbeit mit dem Kunstlehrer hierbei erforderlich, und diesem ist es zuweilen willkommen, wenn man ihn auf Erlebnisstoffe in seinem Fache aufmerksam macht. Und wenn der Kunstunterricht bei seiner Wichtigkeit eine dritte Wochenstunde erhalten könnte, so würde das allen Fächern zugute kommen. Da aber, wo die kunstwerkliche Betätigung dem Stoffe nicht entspricht, vollendet die handwerkliche die Aufgabe der Reaktivität und schließt den großen Kreislauf. Freilich ist auch hiermit der letzte Schritt von Formulierung zum Werk noch nicht getan.

Die Formulierung empfängt ihren Sinn nur vom Ich her. Dieses wird mit dem Erleben fertig, indem es das Erlebnis gestaltet, sei es im Wort- oder Tongebilde, in körperlicher Ausdruckskultur, bildhaftem Gestalten oder im Handwerk. Zum Werke wird die Formulierung erst, wenn sie einen Wert erfüllt für die Gesamtheit. Es kann kein Zweifel sein, daß es die Aufgabe der gesunden Schule ist, dem Schüler diesen Sinn des Schaffens, wo es angeht, begreiflich zu machen. Das Werk in der Schule erfüllt seinen Sinn nach innen hin nicht tief genug, weil die Schule, frei von der Schicksalsverflechtung, im wesentlichen nur mit Bildungserlebnissen rechnet (s. S. 74); aus demselben Grunde kann sie nur sinnbildlich den Schüler verstehen lassen, daß jedes Werk erst zum Werk wird, wenn es einen Wert für die Gesamtheit verwirklicht. Hierzu bieten sich der Staatsschule im Gegensatz zur freien Schulgemeinde nur wenig Möglichkeiten, diese aber sollte sie sich nicht entgehen lassen. Oft ist darüber geschrieben, wie das Werk der Schüler im Handarbeits-, Handfertigungs- und Zeichenunterricht für das Gesamtleben in der Schule dienstbar gemacht werden kann, beim Deutsch- und Musikunterricht war es ja immer der Fall. Noch tiefer er-

fährt der Schüler den sachlichen Sinn des Werkes, wenn er damit Aufgaben an der Gesamtheit erfüllt. Die Erzeugnisse des Kunst- und Handfertigkeits- bzw. Nadelarbeitsunterrichts werden im Zusammenwirken mit den Wohlfahrtsämtern sozialen Zwecken dienstbar gemacht. Frauenvereine weisen den Schülerinnen besondere kleine Schützlinge zu, die diese im Handfertigkeitsunterricht kleiden lernen u. ä. Soziale und kulturelle Werte zugleich lassen sich bei Schülerkonzerten, Kirchenkonzerten, Schüleraufführungen, Tanzvorführungen u. ä. verbinden, wenn die Erträge für soziale Aufgaben dienstbar gemacht werden. In jeder Provinz sollte eine Schülerzeitung herausgegeben werden, in der die besten Schülerzeichnungen und Schülerschriftwerke veröffentlicht werden, damit nicht nur die großen Anstalten, die solche Unternehmen von sich aus bestreiten können, die Möglichkeit hierzu haben.

Alles dieses reicht hin, dem Schüler sinnbildlich den Kreislauf des geistigen Lebens in der Kulturwelt anzudeuten.

5. ERLEBNIS, FORMULIERUNG, TAT

Die gesunde Schule, die in den doppelten Kreislauf Sinnenwelt, Geistwelt, Sinnenwelt bzw. Gesamtgeist, Einzelgeist, Kulturwelt den Schüler einschalten will, muß die Spontaneität und zugleich das Gleichgewicht im Nehmen wie im Geben, in der Rezeptivität wie in der Reaktivität pflegen.

Sie wird aber auch dafür sorgen, daß der gereifte Schüler diesen Kreislauf als Erlebnis, Formulierung, Tat besonnen und bewußt mitverfolgt, vor allem an sich, aber auch an den Mitmenschen, ja im Kosmos. Die Literaturgeschichte und Kunstbetrachtung, ebenso die Musikbetrachtung zeige ihm an einem Goethe oder Beethoven diesen großen Kreislauf; die Biologie zeigt ihm sinnbildlich dasselbe dreigestaltete Phä-

nomen an der gesunden Ernährung, der Turn- und Gesangsunterricht am Rhythmus von Einatmen, Atempause und Ausatmung, der nicht nur für die körperliche Gesundheit, sondern auch für das seelische Gleichgewicht so bedeutsam ist. Der Religionsunterricht aber führt den Schüler vor dieselbe Grunderscheinung als das Urgeheimnis frommen Lebens. Was ist denn Glaube anderes als religiöse Spontaneität? Der Glaube ist reine Empfangsbereitschaft für die Gnade: Hingabe und zugleich Aneignungskraft. Hat das Gemüt diese Befruchtung durch das Göttliche erfahren, so formuliert dann der Glaube das Erlebnis der Gottesempfängnis im freien Bekenntnis und wirkt nach außen hin als „ein geschäftig Ding, das ohne Unterlaß das Gute hervorbringt“. Aus Erlebnis wird auch hier Wort und sittliches Werk. So kann der Religionslehrer dem Primaner an dem Erziehungsphänomen der Spontaneität das Geheimnis des Glaubens in Erlebnis, Formulierung und Tat verständlich machen. Umgekehrt lernt dann der Schüler fühlen, daß alles Leben in Rezeptivität und Reaktivität, im Wechsel von Aufgeschlossenheit und Tatbereitschaft wahre Frömmigkeit sei. Wenn man der Überzeugung ist, daß nur der fromme Mensch gesund und der gesunde Mensch fromm ist, so wird man die Richtlinien verstehen, die für die gesunde Schule einen gesunden Religionsunterricht mit dem hohen Ziele fordern, „das religiöse Leben des Schülers zu wecken“ und „die religiöse Selbstentscheidung vorzubereiten“. Das geschieht, wenn der Religionsunterricht den frommen Grundcharakter der rezeptiven und reaktiven Schularbeit betont, die, sinnbildlich für das Leben überhaupt, von eigenwilliger Hingabe gegenüber der Welt- und Kulturschöpfung hinschreitet zu eigenwilliger Formulierung des Empfangenen und dann weiter zur besonnenen Tat.

Selbst das große Phänomen der Einatmung und Ausatmung

der Erde im Kreislauf des Wassers zeigt ihm im kosmischen Sinnbild das Urphänomen eigengesetzlicher Rezeptivität und Reaktivität, durch das er sich erziehen, verwirklichen und vollenden soll zum gesunden, durch Nehmen und Geben mit Menschheit und All innerlich verbundenen Wesen.

Die heiligste Aufgabe der Schule soll es sein, dem Schüler zu zeigen, welches innere Verhalten gegenüber der Welt und Kulturwirklichkeit gesund ist und innerlich gesund erhält. Dieses Ziel erreicht die Schule, wenn ihre Erziehungsweise diesem Verhalten tatsächlich entspricht, so daß die Schularbeit den Schüler an solche Einstellung gewöhnt, indem sie sie ihm versinnbildlicht, wie ja alle Erziehung vom Gleichnis lebt. — Erfüllt die Schule diese Aufgabe, so beschreitet sie den Weg zur eigenen Gesundheit und zur Gesundheit unseres kranken Volkes.

Schriften Georg Kerschensteiners

Charakterbegriff und Charakter-Erziehung, 3., verb. Auflage. Geh. R M 4.—, geb. R M 6.— / **Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung**. 2. Auflage. [U. d. P. 1926] / **Theorie der Bildung**. Geh. R M 15.—, geb. R M 18.— / **Das einheitliche deutsche Schulsystem**. Sein Aufbau, seine Erziehungsaufgaben. 2., erw. Auflage. Mit einer schematischen Darstellung. Geh. R M 4.40, geb. R M 5.60 / **Grundfragen der Schulorganisation**. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. 4., erw. Auflage. Geh. R M 7.— / **Begriff der Arbeitsschule**. 6. Auflage. Mit 5 Tafeln und 6 Abb. im Text. Kart. R M 4.20, geb. R M 5.60 / **Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung**. 5. Auflage. Geh. R M 2.80, geb. R M 3.60 / **Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts**. Neue Untersuchungen einer alten Frage. 2. Aufl. [In Vorb. 1926]

Schriften von H. Gaudig

Didaktische Ketzereien. 6. Aufl. Geb. R M 6.— / **Didaktische Präludien**. 3. Aufl. Geb. R M 7.— / **Was mir der Tag brachte**. Geb. R M 2.80

Hugo Gaudig zum Gedächtnis. Worte seiner Mitarbeiter und Kollegen. Mit einem Bildnis Gaudigs. Kart. R M 1,60

Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie. Von Prof. Dr. Th. Litt. Geh. R M 5,60, geb. R M 7,20

Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule. (Mathematisches, Psychologisches, Pädagogisches.) Von Oberstudien- direktor Dr. W. Lietzmann. Kart. R M 6.—

Begabung und Studium. Herausgegeben im Auftrag d. Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht von Professor Dr. Ed. Spranger. Kart. R M 1,80

Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. Von Professor Dr. Th. Litt. Kart. R M 2,20, geb. R M 3,20

Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Von Prof. Dr. E. Spranger. 2., ergänzte Auflage. Geh. R M 2,60, geb. R M 3,20

Die elastische Einheitsschule. Von Oberschulrat Dr. E. Edert. Geh. R M 1.—

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Der neue Deutschunterricht. Herausgegeben von Studienrat Dr. W. Hofstaetter. 2., stark veränderte u. erweiterte Aufl. d. „Forderungen u. Wege f. d. neuen Deutschunterr.“ Geh. RM 6.—, geb. RM 7.—

Grundzüge der Deutschkunde. Herausgeb. von Studienrat Dr. W. Hofstaetter und Geh. Reg.-Rat Dr. F. Panzer. Band I. Geh. RM 8.—, geb. RM 10.—

Der Kunstschatz deutscher Dichtung:

Die epische Dichtung. Von Oberstudiendirektor Dr. E. Weber.

I. Teil. 3. Auflage. Geh. RM 5.20, geb. RM 7.—. II. Teil. Idealistische und realistische Dichtung. Aus den Schatzkammern der Alten. Geh. RM 3.—. III. Teil. Naturalistische und symbolistische, impressionistische und expressionistische Dichtung. Aus den Schatztruhen der Jungen und Jüngsten. Geh. RM 3.20, II. u. III. Teil in einem Bde. Geb. RM 7.—

Die lyrische Dichtung. Von Lyzeal- und Oberlyzeallehrer W. Peper.

I. Teil. 3. Aufl. Geh. RM 4.—, geb. RM 6.—. II. Teil. Die neuere deutsche Lyrik von Eichendorff bis zur Gegenwart. Geh. RM 3.20, geb. RM 4.40

Die dramatische Dichtung. Von Oberstudiendirektor Dr. A. Ludwig. Geh. RM 3.60, geb. RM 5.—

Die deutsche Malerei vom Rokoko bis zum Expressionismus.

Von Prof. Dr. R. Hamann. Mit 362 Abb. u. 10 mehrfarb. Taf. Schrift u. Einband v. Prof. Dr. W. Tiemann. Geh. RM 28.—, in Buckramlein. m. Goldaufdr. geb. RM 36.—, in Halbled. geb. RM 45.—

Hie gut deutsch allewege! Lehr- und Hilfsbücher zum deutschen Unterricht. — Ausführliches Verzeichnis umsonst und postfrei vom Verlag, Leipzig, Poststraße 3, erhältlich.

Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren

Schulen. Von Oberstudiendirektor Prof. Dr. F. Friedrich. 3. Aufl. Geh. RM 6.80, geb. RM 8.40

Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik. Von Privat-Dozent Dr. E. Weniger. Geh. RM 8.—, geb. RM 10.—

Geschichte und Leben. Probleme und Ziele kulturwissenschaftlicher Bildung. Von Prof. Dr. Th. Litt. 2., teilweise umgearb. und erw. Auflage. Geh. RM 6.—, geb. RM 8.—

Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. Von Prof. Dr. Th. Litt. 3., abermals durchgearb. u. erweiterte Aufl. Geh. RM 11.—, geb. RM 13.—

Neue Probleme des Geschichtsunterrichts. Ausführliches Verzeichnis umsonst und postfrei vom Verlag, Leipzig, Poststr. 3, erhältlich.

Naturwissenschaftlicher Unterricht als Erziehungs- und Bildungsmittel an höh. Schulen. V. Prof. A. Hermann. Kart. RM 3.—

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Die englische Lektüre im Rahmen eines kulturkundlichen Unterrichts

Von Oberschulrat Dr. W. Hübner

Geh. RM 2.60, geb. RM 3.20

„So stellt dieses Büchlein neben wertphilosophischen Gedanken und begrifflichen Deduktionen eine Menge methodischer und didaktischer Forderungen auf, zu denen jeder kulturkundlich eingestellte Neuphilologe wird Stellung nehmen müssen.“ (Die höh. Schule i. Freist. Sachsen.)

Sinn und Form einer Kulturkunde im französischen Unterricht

Von Studienrat Dr. E. Schön

Geh. RM 2.60, geb. RM 3.20

„Das vorliegende Buch ist im rechten Augenblick erschienen. Schön kann das Verdienst für sich in Anspruch nehmen, mit seinen gehaltreichen und scharf durchdachten Ausführungen als Wegweiser in die Zukunft zu wirken.“ (Südwestdeutsche Schulblätter.)

Die moderne französische Literatur und die deutsche Schule

Von Prof. Dr. V. Klemperer

Kart. RM 3.20, geb. RM 4.—

„Der Lehrer wird dem Buche reiche Anregungen entnehmen, er wird manche ihm noch von der Universität überlieferten Ansichten von französischer Art zu überprüfen haben, er wird das Problem Frankreich—Deutschland ohne Ressentiment und in neu bestärktem Verantwortungsgefühl anpacken können, er wird Möglichkeiten finden, seinen Unterricht im Sinne eines weitgespannten und eindringenden Verstehens eines fremden Volkstums zu vertiefen. Das Buch sei allen denen empfohlen, die sich mühen, Kulturkunde mit neuem Sinn zu erfüllen.“ (Neue Jahrbücher f. Wissensch. u. Jugendbildg.)

Kulturkundliche Lesebücher

Oberklassen: Fröhlich-Schön, Französische Kultur im Spiegel der Literatur. Geb. RM 4.80, auch in 7 Einzelheften zu je RM —.60.

Mack-Walker, Angelsächsische Kultur im Spiegel der Literatur. Geb. RM 5.20, auch in 5 Einzelheften zu RM —.80 bis 1.20

Mittelklassen: Fröhlich-Schön, Lesebuch zur Einführung in die Kultur Frankreichs. 5. Aufl. Kart. RM 2.—, geb. RM 2.60. Eckermann, English Life and Thought. 2. Aufl. Kart. RM 2.20

Ausführliche Verzeichnisse: Kulturpsychologie in den neueren Sprachen / Études Françaises. (Ein neues französisches Unterrichtswerk, das Gegenstück zu Learning English), vom Verlag erhältlich.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Marburger Kunstbücher für Jedermann

Neu ist erschienen:

Malerei der Goethezeit

Sechzig ganzseitige Abbildungen mit einer Einleitung von K. Schauer.
Kart. RM 4.—, in Leinen RM 6.—

In dieser Sammlung von 60 Bildern tritt das lebendigste fruchtbarste Zeitalter deutschen Geisteslebens sinnfällig in Erscheinung. Die zwei gewaltigen Geistesströmungen, Klassik und Romantik, die es mit ihren Vorläufern beherrschen, finden ihren Ausdruck wie im Schrifttum und in der Musik so in der bildenden Kunst. Die Malerei vom Rokoko bis zur Empfindsamkeit, zum Sturm und Drang und der frühen Romantik auf der einen Seite, vom höfischen Rokokoklassizismus zum reifen Klassizismus auf der andern Seite, werden in ganzseitigen Abbildungen vorgeführt und durch eine Einleitung gekennzeichnet und kurz erläutert.

Weiter liegen vor:

Griechische Tempel — Olympische Kunst — Tempel Italiens — Deutsche Köpfe — Deutsches Ornament

Jeder Band mit 60 ganzseitigen Abbildungen und einer Einleitung
Kart. RM 3.—, in Leinen RM 5.—

Teubners farbige Künstlersteinzeichnungen

Originalwerke erster deutscher Künstler

Die Sammlung enthält über 200 Blätter in den Größen:

100×70 cm je RM 10.— 55×42 cm je RM 6.—

75×52 cm je RM 9.— 103×41 cm je RM 6.—

60×50 cm je RM 8.— 93×41 cm je RM 6.—

41×30 cm je RM 4.— / Kleine Kunstblätter: 24×18 cm je RM 1.—

Rahmen aus eigener Werkstätte in geschmackvollen,
den Bildern angepaßten Ausführungen.

Näheres siehe im ausführl. illustr. Wandschmuck-Katalog RM —.75

Die Technik des Tafelzeichnens

Von Oberstudiendirektor Dr. E. Weber.

7. Aufl. Mit 5 Illustrationen im Text und 25 Tafeln. In Mappe RM 7.60

„Nicht leicht hat ein Zeichenwerk so eingeschlagen wie diese „Technik des Wandtafelzeichnens“, die systematisch aufbauend das Wandtafelzeichnen bis zur künstlerischen Glanzleistung erhebt.“
(Schweizer. Pädag. Lehrerzeitung.)

Der deutschen Jugend Handwerksbuch

Hrsg. von Ministerialrat Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. L. Pallat
I. Teil. 4. Aufl. Mit 117 Abbildung. i. T. und auf 1 farb. Tafel. Geb. RM 5.—
II. Teil. 3. Aufl. Mit 136 Abb. i. Text u. 3 farb. Taf. Kart. RM 6.—, geb. RM 7.—

„Das Werk verdient uneingeschränktes Lob, es entspricht in methodischer, technischer und künstlerischer Hinsicht strengsten Anforderungen. Es sei nicht nur für Schüler- und Jugendbüchereien empfohlen, sondern auch für Handfertigkeits- und andere Lehrer, denen die praktische Erziehung der Kinder am Herzen liegt.“

(Hannoversche Schulzeitung.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin