

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	2 (1929-1930)
<b>Heft:</b>	5
<b>Artikel:</b>	Georg Kerschensteiner : zu seinem 75. Geburtstag (29. Juli)
<b>Autor:</b>	Raederscheidt, Georg
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-851156">https://doi.org/10.5169/seals-851156</a>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 09.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz

Herausgegeben in Verbindung mit

Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Priv.-Doz. Dr. H. Hanselmann,  
Univ.-Prof. Dr. Matthias, Rektor J. Schälin, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag  
von  
Dr. phil. Karl E. Lusser

## Georg Kerschensteiner.

Zu seinem 75. Geburtstag (29. Juli).

Von Dr. Georg Raederscheidt,  
Direktor der pädagogischen Akademie, Bonn.

Georg Kerschensteiner, in dem die deutschen Pädagogen heute unbestritten ihren „Altmeister“ pädagogischer Kunst und Wissenschaft sehen, konnte schon 1924, bei der Feier seines 70. Geburtstages, in der „Festschrift zu Georg Kerschensteiners 70. Geburtstage“, die die Aloys Fischer und Eduard Spranger herausgaben, als eine Persönlichkeit bezeichnet werden, deren Bedeutung „schon im zeitgenössischen Urteil über allen Fluktuationen parteinehmender Gefühle und allen Verschiedenheiten der sachlichen Meinung erkannt und anerkannt“ feststehe. Seit 1924 hat diese Feststellung keine Anfechtung erfahren, im Gegenteil, die pädagogischen Kongresse von Weimar und Kassel haben gezeigt, dass Kerschensteiner unangefochten der geistige Leiter der pädagogischen Bewegung in Deutschland, ja der Welt, ist.

Das Lebenswerk des Gefeierten wirkt sich in der Gegenwart erst aus. Was er auf dem Gebiete der Reform der Fortbildungsschule (Berufsschule), der staatsbürgerlichen Erziehung, der Reform der Lehrerbildung, der Theorie der Arbeitsschule und der Herausarbeitung einer klaren Bildungstheorie als Unterbauung praktischer Arbeit erkannt hat, das ist heute in den Mittelpunkt pädagogischer Besinnung, Forschung und Erprobung getreten.

Nachdem er 1926 sein grosses Werk „Theorie der Bildung“, zweite Auflage 1928, Leipzig, Teubner, herausgegeben und darin einen seiner Fundamentalbegriffe, den Bildungsbegriff, eingehend dargestellt hat, seitdem er weiter in seiner schlichten, aber prägnanten Selbstbiographie in dem Sammelwerk „Die Pädagogik der Gegenwart“<sup>1)</sup> sein Leben und Denken uns dargelegt hat, können wir noch viel tiefer und klarer in sein pädagogisches Wollen hineinschauen und uns der Werte bewusst werden, die er zu bieten hat. Er hat in Aussicht gestellt, über die beiden weiteren Fundamentalbegriffe seiner Phi-

losophie, den Interessebegriff wie den Wertbegriff und ebenso über die Probleme der Bildungsorganisation, die aus seiner Theorie folgt, Werke folgen zu lassen. Hoffen wir, dass ein gütiges Geschick uns den Meister erhält, bis er sein Wort eingelöst haben kann. Wir erwarten viel von ihm.

Kerschensteiner ist als Sohn eines Kaufmanns in München am 29. Juli 1854 geboren. Da die Mittel der Familie ein langwissenschaftliches Studium nicht gestatteten, so bezog er die Präparandieranstalt zu Freising und wurde Volksschullehrer (1871—73). Aber es zog ihn immer stärker zur Wissenschaft. So begann er sein Studium an der Hochschule und wurde Gymnasiallehrer (1884) in Nürnberg, Schweinfurt und München. 1895 wurde er in letzterer Stadt Stadtschulrat und blieb es bis 1919. 1918 wurde er Professor an der Universität München.

Man kann Kerschensteiners Lebenswerk von den verschiedensten Standpunkten aus betrachten und zum Gegenstande der Betrachtung den Menschen, den Pädagogen, den Bildungsorganisator oder den Wissenschaftler machen, man wird immer einem ganz eigenartigen, ja einzigartigen Sein und Gestaltungswillen sich gegenüber sehen. In seiner Selbstbiographie zeichnet er, scheinbar unbekümmert und unbeeinflusst von der Zeit und ihren geistigen Strömungen, sein Leben. Und doch muss jede Betrachtung, die ihm gerecht werden will, die geistigen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Faktoren beachten, die die 75 Jahre der Lebenszeit Kerschensteiners bewegt und beeinflusst haben. Fortschritte und Hemmungen in der geistesgeschichtlichen Bewegung dieser Jahre müssen berücksichtigt werden. Stellt man sich dementsprechend ein, so wird man staunen nicht nur über die naturhaft zwangsläufige und echt pädagogische Entfaltung der Arbeitsart Kerschensteiners von der instinktiven praktischen Tätigkeit bis zur wissenschaftlichen Forschertätigkeit, die theoretisch unterbaut, was

<sup>1)</sup> Dr. Erich Hahn: Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig, Verlag Felix Meiner, 1926.

sie praktisch leistete und schuf, sondern auch über die klare Schau des in allem pädagogischen Wechsel Ewigen, die ihm eigen ist und die ohne Bruch den Wandel des gegensätzlichen Denkens des 19. und 20. Jahrhunderts in seiner Arbeit überwinden liess. Die offensichtliche Ungeistigkeit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und die Wiederanknüpfung erwachender geistiger Bewegungen im 20. Jahrhundert an die geistig Grossen aus dem Anfang des 19. Jahrhunderts, an Hegel, Schelling, Schleiermacher, Humboldt, Fichte, haben ihn aus seiner geistigen Haltung nicht herausgedrängt. Das Reinnenschliche, wie es Goethe und Pestalozzi als Ausgangs- und Zielpunkt ihres Denkens und Handelns zeigen, ist auch bei ihm stets sichtbar als Wegweiser seines Denkens und Tuns vorhanden. Weil Windelband und Natorp ihn in die philosophische Schau des Lebens, die ihm zunächst nicht eigen war, eingeführt haben, ist der Streit darüber müssig, was die vorherrschende Betrachtungsweise bei ihm ist, ob er mehr individualpädagogisch oder mehr sozialpädagogisch zentriert ist. Beide Theorien sind ihm lediglich zwei Seiten eines und desselben Bildungsverfahrens. So zeigt er eine Ausgeglichenheit, die denn überhaupt für ihn charakteristisch wird. Nur darf man Ausgeglichenheit bei ihm nicht gleichsetzen mit schwächlichem Kompromiss! Dafür hat er kein Organ, wenn auch mit dem Alter sein „Sturm und Drang“ abklang wie bei jedem Reifen und „maze“ seine Form des Kampfes wurde. — Wenn aus den Sprachformen und Begriffsformulierungen, die ein geistig Schaffender verwendet, ein Rückschluss auf die geistige Welt gestattet ist, in der er lebt und sich bewegt, so kann von Kerschensteiner gesagt werden, dass ihm die Fachsprache<sup>2)</sup> eigen ist, die das geistige Leben des ausgehenden 19. Jahrhunderts und den Siegeszug der aufblühenden Naturwissenschaften charakterisiert mit Begriffen wie: Element, Wirklichkeit, Natur, Gesetz, Entwicklung, Anpassung ebenso wie die Fachsprache des 20. Jahrhunderts, die das geistige Gepräge unsrer Tage trifft mit Begriffen wie: Wert, Güter, Wesen, Gestalt, Struktur, Typus, Leben, Seele, Idee, Geltung, Gehalt, Norm. Das Objektive hat neben dem Subjektiven wieder gleichen Platz und Wert und die Synthese beherrscht die Lösung der geistigen Spannungen auf höherer Ebene. Eine Pädagogik vom Kinde aus (subjektive Pädagogik), die der Entfaltung des Wesens des Kindes dienen will und eine Pädagogik, die in der Tradition bestimmter Kulturgüter als einer Verwirklichung ewiger Werte ihre Aufgabe sieht (objektive Pädagogik), findet in Kerschensteiners Arbeit jede den ihr zukommenden Platz.

Im Verlauf seines Lebens und der Aufgaben, die es ihm stellte, treten nach und nach eine grosse Anzahl von Gegenständen aus dem Gesamtgebiet der Pädagogik in den Mittelpunkt seines Interesses und seiner Forschertätigkeit. Lehrplantheorie, Sozialpädagogik mit dem Ziel staatsbürgerlicher Erziehung, Methode der rechten Ar-

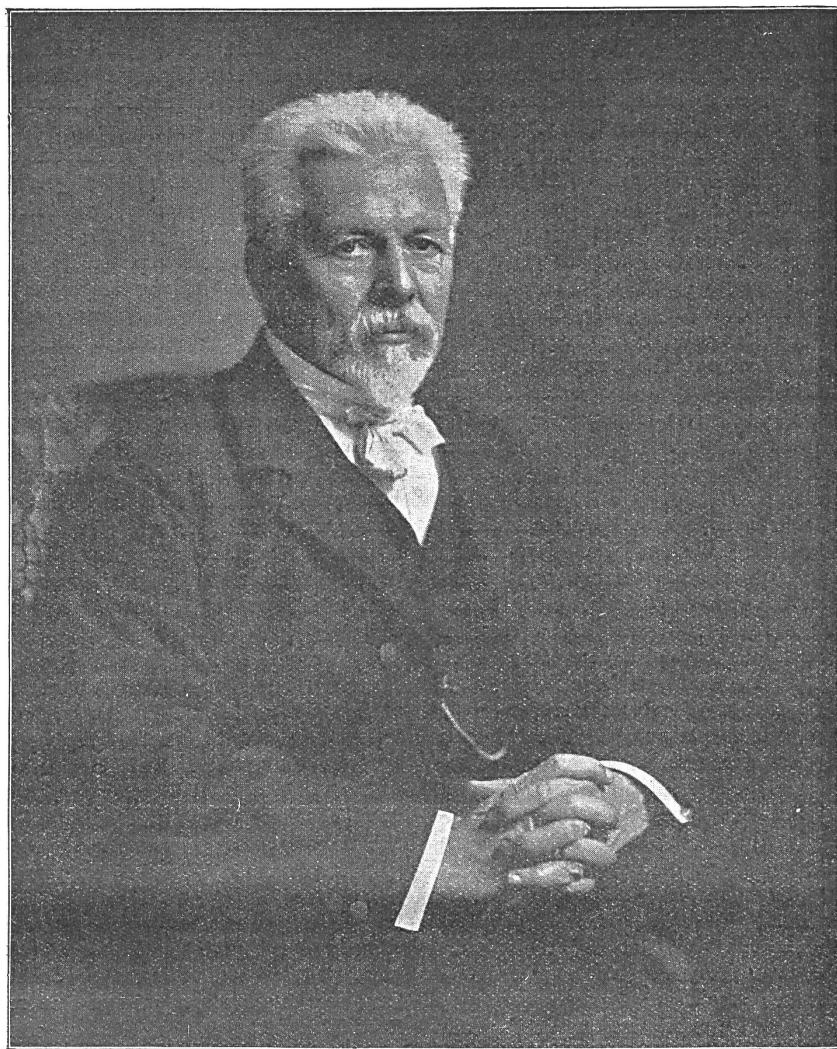
<sup>2)</sup> Vgl.: Dr. J. Dolch: Georg Kerschensteiners Bildungstheorie, „Pharus“ 1927, Heft 10.

beitsschule, Forschung um die Beziehung Kind und Kultur, Bildungsgut und Schüler, Bildungsvorgang und Bildungswert, um den Begriff der Bildung treten in scharf durchdachten Untersuchungen und Vorträgen an die Öffentlichkeit und regen an zum Nachdenken und Nachschaffen. — In der Arbeit wird ihm und durch die Pädagogik zur Wissenschaft, die nicht angewandte Ethik oder Logik oder Ästhetik oder Philosophie ist, sondern zu einem selbständigen Zweig der Philosophie. Sie tritt in „engsten Zusammenhang mit der Kulturphilosophie, wie sie von W. Windelband, H. Rickert, G. Simmel einerseits, von W. Dilthey uns seinen Schülern, Spranger, Litt und Freyer andererseits angebahnt wurde.“ — Bewusst ist sich Kerschensteiner aber bei aller Macht, die er der Idee und dem Geist als formendem Prinzip gibt, dass die Wirkung der reinen pädagogischen Idee im parlamentarischen und demokratischen Staate geringer ist als die der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kräfte. — Ebenso bleibt er sich auch der Künstlichkeit der Welt der Schule wie der Unzulänglichkeit der dort möglichen Bildungsarbeit bewusst. —

Als er Stadtschulrat von München geworden war und seine grundlegenden Reformen des Fach- und Berufsschulwesens dort begann, als er in Vorträgen in aller Welt seine pädagogischen Ideen zu vertreten begann, wurde er bald international bekannt und berühmt. Er kam mit den führenden Pädagogen auch der neuen Welt in Berührung. Dankbar hat er stets sich des Einflusses erinnert, den er diesen Ausländern, vor allem dem Amerikaner John Dewey, dessen praktische Organisationsvorschläge sich auf weite Strecken mit den seinigen deckten, verdankt. Sie haben ihm manches Mal den Mut gegeben, seine Neuerungen weiterzuverfolgen und in die Tat umzusetzen.

Besonders bedeutsam und in seinen Wirkungen zu einem langen geistigen Kampf um Wesen und Methode führend war sein Vortrag vom Jahre 1908 in Zürich zur Pestalozzifeier, in dem er die „Arbeitsschule“ als die Schule der Zukunft im Geiste Pestalozzis bezeichnete. Dadurch wurde der Name „Arbeitsschule“ zum Schlagwort. Er sah damals die Arbeitsschule mit einem stark manuellen Einstieg. Erst langsam, wohl durch die Auseinandersetzungen mit Gaudig auf dem Dresdener Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde, 1911, kam eine Annäherung der beiden Auffassungen, die einmal die Arbeit zum Organisationsprinzip der Schule und zum anderen sie zum Formprinzip des Unterrichts zu machen sich bestreben, zustande. Heute sagt Kerschensteiner selbst, „dass das Schwergewicht auf dem geistigen Vorgang des Arbeitsverlaufes liegen müsse, und dass nur da, wo der Schüler aus innerem Bedürfnis ein Kulturgut in selbständiger und selbsttätiger Erarbeitung sich zu eigen macht“, das Kennzeichen der Arbeitsschule vorhanden sei.

Will man im übrigen nicht wiederholen, was er selbst über seine Entwicklung sagt, und will man nicht



Georg Kerschensteiner

kritisch zu seinen Anschauungen Stellung nehmen oder seine Persönlichkeit und sein Schaffen in eine grosse Linie der geistesgeschichtlichen Entwicklung stellen, so charakterisiert man ihn an seinem Feiertage am treffendsten und richtigsten mit Zitaten, die aus seiner schon genannten Selbstbiographie entnommen sind. Zugleich wird man dann der Totalität seiner Leistung und seinem Menschenwert am gerechtesten.

„Oft habe ich nachgedacht, worin die Wirkung meiner Unterrichtstätigkeit wohl bestanden haben möchte. Ich kam zu keinem anderen Ergebnis als zu folgendem:

1. Ich liebte den Verkehr mit der Jugend ausserordentlich. Meine glücklichsten Stunden waren immer die Stunden meines Unterrichts, den ich nicht nur in der Schule in Mathematik erteilte, sondern auch auf dem Eise beim Schlittschuhlaufen, im Wasser beim Schwimmen, auf den Wanderungen durch die Berge und Wälder, auf den Turnspielpfätzen, bei den Feldvermessungen, mit denen ich so gerne den geometrischen Unterricht begann. Die stille Fröhlichkeit meiner Mutter trug ich in die Klasse hinein, in der ich gleichwohl mit Zähigkeit an strengem Denken und exaktem Ausdruck festhielt. Wohl möglich, dass viele Schüler mir auch bald das Wachsen ihrer mathematischen Leistungsfähigkeit dankten.

2. Ich ahndete jugendliche Ungezogenheit, Faulheit, Unterschleife, Respektlosigkeit stets energisch, aber vergangene Fehler und Strafen konnte ich vollständig vergessen und hatte stets mehr Freude über einen Sünder, der Busse tut, als über neunundneunzig Gerechte.

3. Mein ständiger ausserschulischer Verkehr mit den Schülern lehrte mich ihr wahres Wesen besser kennen als der mathematische Unterricht allein. Ich war ausserhalb der Schule ihr reifer und festgewordener Kamerad und ihr fröhlicher Spielgenosse. Da schlossen sich ihre Seelen vertraulich auf, und ich entdeckte gar oft gerade bei solchen Schülern, die in meinen Mathematikstunden wenig oder gar nichts leisteten, treffliche Züge und Veranlagungen. Die Anerkennung, die sie da für ihre besonderen Interessen fanden, erwarb mir ihre Liebe und ihr Vertrauen und damit oft genug auch den Willen, mich wenigstens einigermassen auch in der Klasse zu befriedigen.

4. Aber die Hauptsache war doch, dass ich Lehrer der Mathematik war, jener Wissenschaft, deren Wesen wie kein anderes gerade ihre wissenschaftliche Methode ist. Da jeder akademische Mathematiklehrer turmhoch über dem harmlosen Lehrstoff der höheren Schulen steht, so gab es für mich keine logisch-methodische, sondern immer nur psychologisch-methodische Vorbereitungen, die ich freilich zwölf Jahre lang für alle und jede Unterrichtsstunde peinlich vornahm... Der Kern-

punkt aller Methode, ihr logischer Aspekt, war mir durch den Stoff vorgezeichnet, und für den psychologischen Aspekt der Methode sorgte meine nie erlöschende Liebe zu den Schülern. Gewiss habe ich in den ersten Zeiten da und dort Ueberforderungen an das Erfassen der begrifflichen Grundlagen gestellt, aber sie korrigierten sich sehr bald. Es ist für mich heute kein Zweifel mehr, dass meine später sich entwickelnde Idee der Arbeitsschule und die noch viel spätere Erfassung des pädagogischen Begriffes der Arbeit aus dem Boden dieses mathematischen Unterrichts heraus gewachsen sind... Ich liess die Fülle der möglichen, in Sätzen formulierbaren Erscheinungen... vor den Augen der Schüler sich auftun, um zunächst einmal im Urwald der Erscheinungen das Stutzen und Staunen, den Zweifel und die Frage und damit das Bedürfnis nach Problemstellungen zu erwecken... Zur Erkenntnis der Notwendigkeit auch rein didaktischer Studien kam ich erst, als ich 1890 zum eigentlichen Gymnasiallehrer an das Gustav-Adolf-Gymnasium nach Schweinfurt gerufen wurde..."

„Von grossem Nutzen für meinen naturwissenschaftlichen Unterricht in Schweinfurt war die Lage des Schulgebäudes. Es stand vor den Toren der Stadt, und die Natur wuchs gleichsam in die Schulsäle hinein. So kam es, dass ich keine Botanikstunde im Lehrsaal abhielt, sondern, wenn das Wetter es irgendwie erlaubte, im Freien lehrte. Auch veranlasste mich niemals der Glockenschlag der sogenannten Unterrichtsstunde, unsere Wanderungen und Beobachtungen abzukürzen.“

„Zu keiner Zeit war mir die Unterrichtsaufgabe identisch mit Uebertragung von Wissen. Ohne dass ich damals eine klare Einsicht in den Bildungsprozess gehabt oder nach ihr gestrebt hätte, erschien mir von jeher der blosse Wissensbesitz geringwertig gegenüber der erziehlichen Wirkung des rechten Wissenserwerbs. Ich hatte ja an mir selbst erlebt, wie wenig rein gedächtnismässig erworbenes und darum so oft unverstandenes oder doch unverdautes Wissen die nach Erkenntnis und Steigerung der geistigen und seelischen Kräfte dürstende Seele befriedigte, und wie rasch es trotz einem guten Gedächtnisse spurlos verschwinden kann.“

„Mich hatte mein eigener Entwicklungsgang völlig mit meinem geliebten Meister Pestalozzi in Uebereinstimmung gebracht, der in seinem Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ erklärt: „Die Grundsätze alles Unterrichts müssen von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden.“ Darum waren für meine Konstruktion [des Lehrplanes<sup>\*)</sup>] zwei rein logische Prinzipien massgebend. Das eine hatte mich schon Cicero gelehrt, dass jeder Unterricht den Schüler mehr und mehr das geistige Band erkennen oder doch fühlen lassen müsse (ich würde heute sagen „die geistige Struktur“), durch das jedes Unterrichtsgebiet innerlich zusammengehalten wird (quo omnis doctrina ingenuarum et humanarum artium continetur, — Cic. de orat. Lib. III. Cap. 6). Das andere Prinzip war das Machsche und Avenariussche Prinzip der Oekonomie des Denkens, wonach der Geist bestrebt ist, seine Inhalte in denkbar einfachster Weise zu ordnen und durch immer höhere Begriffe zusammenzufassen bis zu einem letzten einheitlichen Weltbild.“

„Ich hatte die Wirkungslosigkeit der damals in München bestehenden Münchener Fortbildungsschulen für die geistige, sittliche und staatsbürgerliche Erziehung längst erkannt und nach einer besseren Lösung gesucht. Eine solche konnte ich nur in einer Organisation der Schule finden, die den Interessenkreis und damit das Zwecksystem der Jugendlichen aufgreift. Dieser Interessenkreis aber liegt bei der in Frage stehenden Jugend nicht auf theoretischem, sondern auf praktischem Gebiet.“

<sup>\*)</sup> [] Eckige Klammern bezeichnen Zusätze des Verfassers.

„Den Versuch, Werkstätten in den Dienst der Erziehung zu stellen, hatte ich ja, wie schon erwähnt, gleichzeitig in den von meinem Vorgänger [Stadtschulrat] bereits probeweise eingeführten freiwilligen 8. Knabeklassen mit geradezu überraschendem Erfolg unternommen.“

„Da mein Blick weit mehr auf das tätige Leben der Schüler und die Entwicklung der geistigen und technischen Fertigkeiten gerichtet war als auf den Besitz von Wissen, so suchte ich mehr und mehr die Volksschule von der Buchschule in die Arbeitsschule umzustellen.“

„Schon von Anfang an hatte ich, wie erwähnt, in die 8. Mädchenklassen die Schulküchen und so bald wie möglich in die 8. Knabeklassen die Werkstätten für Holz- und Metallarbeiten obligatorisch eingeführt. Meine weiteren Pläne galten der An- und Eingliederung von Schulgärten in jedes Schulhaus, deren Pflege den Schülern zu übergeben war, dem Einbau von Aquarien und Terrarien, die der Fürsorge bestimmter, für solche Dinge sich interessierender Lehrer anvertraut wurden, vor allem aber auch einer gründlichen Reform des Zeichenunterrichts, der seit dreissig oder vierzig Jahren in den abstrakten Weishäupschen Methoden dahinschlenderte und eigentlich überhaupt kein Zeichnungsunterricht war, sondern höchstens ein Unterricht zur Gewöhnung an eine reinliche Linienführung.“

Vor allem lagen mir folgende Dinge noch am Herzen: die Ausdehnung des Werkstattunterrichts auf weitere Klassen als auf die achte, die Einrichtung von Laboratorien für physikalische und chemische Schülerübungen in den zwei Oberklassen der Volksschule, die Einrichtung von einer Versuchsschule für Knaben und Mädchen auf der Grundlage des Arbeitsschulgedankens, die Neuorganisation der Fortbildungsschule für Mädchen nach dem nunmehr vollendeten Muster der Knabefortbildungsschule, die Reform der höheren Mädchenschulen, die Reform der Zentralsingschule, die Neueinrichtung von Zentralzeichenklassen für hochbegabte Volksschüler, die Ausgestaltung der Fortbildungskurse für die Lehrer im Interesse der physikalischen und chemischen Schülerübungen und nicht zuletzt der beständige weitere innere Ausbau der fachlichen Fortbildungsschulen für Knaben sowohl nach der intensiven wie nach der extensiven Seite.“

„Auch war ich viel zu tief vom Wesen der pädagogischen Arbeit durchdrungen, als dass ich an der bloss spielenden Beschäftigung im Rahmen der Schulerziehung [betrifft das Zeichnen] ein starkes Interesse haben könnte, selbst wenn ihre Ergebnisse noch so überraschend waren.“

„Vielleicht hätte ich diese Zähigkeit [im Ueberwinden von Schwierigkeiten beim Ausbau der Berufsschule] nicht aufgebracht, hätte nicht das Schicksal in anderer Weise geholfen und wäre ich nicht durch immer mehr einsetzende tiefere Studien der pädagogischen Probleme und der damit verbundenen Kritik meiner Grundanschauungen zu der Ueberzeugung gekommen, dass ich meinem intensiven Schaffen wenigstens im wesentlichen die rechten Wege gewandelt bin.“

„Allmählich wurde München ein pädagogisches Mekka, wohin diejenigen wallfahrteten, welche eine Entwicklung der „Arbeitsschule“ im grossen Stil sehen wollten. Ich kann nicht sagen, dass die Pilger im allgemeinen in die Tiefe geblickt hätten, vor allem sahen nur wenige Engländer und Amerikaner, dass die manuelle Arbeit für mich nur ein Mittel, niemals ein Zweck war, und sie sahen fast nur die manuelle Arbeit, und nicht die mit ihr verbundene geistige, moralische und staatsbürgerliche. In diesen Ländern der pragmatischen Philosophie und des Utilitarismus waren die Augen vor allem oder doch zunächst auf die geschickten brauchbaren Arbeiter gerichtet und nicht auf die durch solide Arbeit erzogenen Menschen.“

„Zur theoretischen Vertiefung meiner eigenen aus der Tiefe des Gemüts und meiner geistigen Entwicklung aufstei-

genden pädagogischen Ideen hatte ich in den ersten 12—15 Jahren meiner Amtsführung keine Zeit gefunden.“

„Das Wunder [der Beschäftigung mit reiner Philosophie] hatten die Präludien Windelbands und Natorps pädagogische Schriften bewirkt. In Windelbands Präludien und ihrer Stellung zu den absoluten Werten fand ich ein Echo meines eigenen Wesens, bei Natorp jene Uebereinstimmung der Sozial- und Individualpädagogik, die beide Theorien lediglich als zwei Seiten eines und desselben Bildungsverfahrens erkennen lässt.“

„Ungezählte Vorträge hatten den Praktiker genötigt, den Gründen seines eigenen Wollens nachzugehen, nicht zuletzt auch die Kämpfe gegen sachliche Kritiken der Gegner und die immer erneute Veranlassung, in öffentlichen Reden den eigenen Standpunkt zu verteidigen.“

„Nur wer einen geistigen Sinn des Lebens gefunden hat, vermag jene heitere Seelenverfassung zu bewahren, die, um mit Harald Höffding zu reden, auch im brausenden Sturm der kalten Winternächte die Aeolsharfen der ewigen Werte hört, die der nämliche Sturm, der draussen die Wälder stürzt, zum Erklingen bringt.“

„Sie alle [das heisst die Themen seiner Reden] bewegten meinen Geist in der gleichen Richtung: dem Begriff der Bildung und den Folgerungen aus diesem Begriff für die Theorie der Schulorganisation nachzugehen. Da ich tief überzeugt war vom Sittengesetz in des Menschen Brust... und vom absoluten Werte der sittlich-autonomen Persönlichkeit, so war mir die weitere geistig-theoretische Entwicklung in gewissem Sinne vorgezeichnet. Eine Zeitlang glaubte ich, den Begriff der Bildung suchen und aufweisen zu können ohne irgendwelche Formulierung eines Ziels. Es war mir eines der unvergesslichen Erlebnisse, dass jede sachliche Verfolgung dieses Gedankens genau wie in längst vergangenen mathematischen Ueberlegungen immer wieder den Mangel gewisser Voraussetzungen aufdeckte, bis ich dann klar und deutlich erkannte, dass alles Bildungsverfahren nur dann ein sinnvolles ist, wenn es selbst zu einem Sinn des Lebens führt. Sinn des Lebens aber heisst nichts anderes, als dass dieses Leben bezogen ist auf einen dauernden unbedingten, zeitlosen Wert.“

„Weder die Sehnsucht noch die Lust des Lehrens hatte die Zeit vermindern können.“

„Auch der Hochschullehrer soll nicht bloss lehren, sondern auch begeistern. Begeistern kann nur die eigene tiefe Einsicht und Ueberzeugung.“

„Dabei [das heisst bei dem Versenken in die Probleme der systematischen Pädagogik] handelte es sich für mich keineswegs um den Ehrgeiz, das pädagogische Problem restlos theoretisch zu lösen. Vor dieser Einbildung hatte mich mein langes praktisches Leben bewahrt. Es gibt weder eine pädagogische Bibel, noch einen pädagogischen Koran, auf dem man mit gutem Gewissen als das allein geltende Buch der Weisheit schwören kann, trotz der heiligen Kaaba der Herbartianer. Alles, was wir können, ist, die Probleme wissenschaftlich klarlegen, um die es sich im Bildungsbummel handelt, und sie soweit als möglich in praktischen Bildungsorganisationen zu lösen versuchen. Dabei werden wir uns immer klar bleiben, dass der Begriff „Schule als Bildungsanstalt“ in sich einen nie restlos lösbar Widerspruch enthält.“

„Ein jeder hat schliesslich, wie Schiller sich ausdrückte, wenn er zur sittlichen Freiheit kommen will, die Gottheit in seinen Willen aufzunehmen, das heisst der Stimme seines Gewissens zu folgen, das seine Normen aus den absoluten Werten diktirt erhält.“

„Mein Kampf galt von jeher einer Schulorganisation, die darauf ausging, eine „abgeschlossene Allgemeinbildung“ zu geben. Diese Spukgestalt ist leider bis jetzt trotz der Beschwörungsformeln Pestalozzis, Goethes, Schleiermachers und Paulsens nicht zu vertreiben. Immer wieder taucht sie im Nebel eines verschwommenen Bildungsbegriffes auf, wandert durch

die Schulmeisterkollegien, Parlamente, Unterrichtsministerien, ja durch die Hörsäle der Universitäten, setzt sich auf die Tintenfässer pädagogischer Schriftsteller, in die Maschinenräume der Buchdruckereien, auf die Rednerpulte der Lehrerversammlungen und stöbert die Gemüter auf. Ihr hat mein ganzes Leben der Kampf gegolten, und diesem Kampf wird es bis zu seinem Ende geweiht sein.“

„Ich weiss wohl, dass die Schulorganisationsfragen nicht durch pädagogische Theorien endgültig entschieden werden, am allerwenigsten in demokratischen Staaten. Sie sind Machtfragen von jeher gewesen und werden es bleiben, solange die Welt besteht. Aber es ist nicht gleichgültig, ob der Arm der Macht gestärkt wird durch lediglich parteipolitische oder weltanschaulich beeinflusste Ideen, oder ob er Kraft gewinnt aus einem klaren, eindeutigen, allgemeingültigen Begriff der Bildung, innerhalb dessen noch unendlich viele Bildungsziele denkbar sind.“

„Mag Hunderttausenden das Schicksal später die Gunst versagen, ihr geistiges Werden mit ihrem Arbeitsberuf zu verbinden — das Bildungsverfahren kann trotzdem nichts anderes tun, als den durch die Individualität vorgezeichneten Weg einzuschlagen. Diese Lehre wird noch lange und häufig bekämpft werden. Ob sie einst siegen wird, wer kann es sagen? Sie wird es dann, wenn die Völkergemeinschaften werden eingesehen haben, dass es für sie keine wichtigere Sorge gibt als die sorgfältige Erziehung ihres Nachwuchses aus der Idee der sittlich-autonomen Persönlichkeit heraus, die keiner gewinnt, der nicht sein mögliches geistiges Selbst aus der freien Betätigung des werdenden Selbst entwickeln kann.“

„Dieses Identitätserlebnis [seiner eigenen geistigen Struktur mit der geistigen Struktur des Gutes] ist immer ein Werterlebnis, und zwar das Erlebnis eines geistigen Wertes, das heisst das Erlebnis der Befriedigung über die fortschreitende Ordnung der eigenen geistigen Struktur. Es ist darum zugleich immer auch mit dem Sollensruf verbunden.“

„So komme ich zu dem Grundaxiom des Bildungsprozesses: Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist. Bildung selbst aber fasst ich auf als die durch die Kulturgüter geweckte individuell organisierte Wertgestalt.“

„Alle Bildung, das war unsere Feststellung, ist ein Ergebnis der Einwirkung der dinglichen und personalen Güter auf die individuelle Seele. Aber die Erhaltung, Pflege und Weiterentwicklung dieser Güter ist Sache der Gemeinschaft, in die der zu Bildende eintritt, und deren Glied er wird. Durch die kollektive Wertgestalt dieser Gemeinschaft ist daher auch die individuelle Wertgestalt bestimmt. Da das Erlebnis der Werte nur an den Gütern sich vollzieht, so ist der sittliche Zustand des einzelnen — und alle Bildung ist ein sittlicher Zustand, gleichviel welcher geistige Wert der organisierende Wert der individuellen Wertgestalt ist — abhängig vom sittlichen Zustand der Gemeinschaft, der er angehört. Wer also sittlich autonome Persönlichkeit als Ziel der Bildung setzt, setzt damit zugleich die Forderung der sittlichen Gemeinschaft. Das bedeutet aber, da jeder einzelne Glied der Gemeinschaft ist, dass das Bildungsverfahren sein Ziel nur dann erreicht, wenn es von vorn herein den einzelnen in den Dienst der Versittlichung der Gemeinschaft stellt. Da aber dieser Dienst von der Stelle aus geleistet werden kann, auf welcher jeder einzelne kraft der Aufgabe seiner persönlichen Selbsterhaltung steht, und mit der er zugleich in das ungeheure Räderwerk der Kulturgemeinschaft eingeschaltet ist, so bedeutet das zugleich die Forderung der bestmöglichen Erziehung für diese persönliche Aufgabe oder für diesen persönlichen Beruf.“

„Große Teile der gegenwärtig lebenden Volksschullehrer-generation wenden sich immer noch gegen gewisse Folgerungen aus dem Pestalozzi-Goetheschen Grundprinzip aller Bil-

dung, die ich gezogen habe. Die Form, in der ich sie schon in meiner Preisschrift aussprach, dass nämlich der Weg zum idealen Menschen über den brauchbaren Menschen geht, wird immer noch stark bestritten. Aber der Tag wird kommen, an dem die Pädagogen ebenso über unsere heutigen Schulen lächeln werden, wie wir lächeln über die Schreib- und Rechenbuden auf dem Forum des alten Roms.“

„Wir reformieren zur Zeit in Deutschland unser Schulwesen, man möchte beinahe sagen, Tag und Nacht. Aber reformieren am äusseren Kleide und nicht am inneren Wesen der Schule als einer Bildungsanstalt. Wir reformieren so, weil wir noch immer, namentlich an den höheren Schulen, von einem falschen Begriff der Bildung beherrscht werden.“

den, weil wir noch immer den buntschillernden Seifenblasen der Vielwisserei Beifall klatschen, weil wir die wesentliche Dimension der Bildung nicht in der Tiefe, sondern in der Breite suchen und entsprechend die Fleckerlteppiche, die wir Lehrpläne nennen, im grundsatzlosen „Ausgleichverfahren“ zusammenziehen. So sieht dann freilich das Reformkleid farbig genug aus — aber der Schüler wird nicht warm in ihm. Bildung aber ist Wärme, Glut, Leidenschaft, Begeisterung für die zeitlosen, für die ewigen Werte, verbunden mit jener unerbittlich strengen geistigen und moralischen Zucht, die nur beim Graben in die Tiefe jenes engen Bereichs des Geistes erworben wird, den das Individuum als den wahrhaft Seinigen in harter Arbeit erlebt.“

## Das Problem des jugendlichen Rechtsbrechers.<sup>1)</sup>

### Ein Tag in einem amerikanischen Jugendgericht.

#### II. Teil (Schluss).

Von Dr. phil. Miriam van Waters,

Jugendrichterin am Jugendgericht von Los Angeles, Californien.

Ins Deutsche übertragen von Dr. jur. Hans Weiss, Zürich, z. Zt. Jugendfürsorger in Boston (Mass. U. S. A.)

#### Fall VI.

Kein Tag vergeht im Jugendgerichte, ohne dass die Richterin nicht ein oder mehrere Mädchen vor sich gesehen hätte, die von daheim durchgebrannt waren. Sie gehen von zu Hause fort, um sich auf Bahnhöfen, in Cafés, vor Kasernen der Armee oder Marine und überall dort herumzutreiben, wo ihnen der Aufenthalt gestattet wird. Sie laufen davon, um sich einem Zirkus oder einer umherreisenden Komödiantentruppe anzuschliessen. Das Verlangen nach Abenteuern ist heute bei Mädchen ebenso stark wie bei den Jungen. Es auf harmlose Weise zu befriedigen, ist die Aufgabe moderner Eltern und Städte. Besonders nach Los Angeles brennen Mädchen durch, um zum Film zu gehen. Sie kommen aus jedem Gliedstaate, aus fast jeder Stadt, um Amerikas „Schwarm“ oder „Vampir“ zu werden.

Josephine war schlank und fein gebaut. Sie sah aus wie eine Neunzehnjährige, gab aber ihr Alter als 16 Jahre an (das bevorzugte, romantische Alter des Kinos). Ihre Geschichte war „traurig“. Sie wurde in New-York von ihren betagten Eltern erzogen, die kürzlich starben. Dies zwang sie, ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Der erste beste gutmütige Mann bezahlte ihre Fahrkarte nach Denver.<sup>14)</sup> Dort war sie Aufseherin in einem Kino. Schliesslich beschlossen sie und ihre

<sup>1)</sup> Wir setzen in diesem Hefte die Veröffentlichung der Artikelreihe über das Jugendgerichtswesen fort. Als zweiter Beitrag folgt das Kapitel „Die rechtsbrecherische Einstellung“. Die Darstellung stammt aus dem eben in deutscher Uebersetzung (Carl Heymanns Verlag, Berlin) erscheinenden Buch „Jugend in Not“ von Dr. Miriam van Waters, Los Angeles, wovon wir das alleinige Reproduktionsrecht für die Schweiz erworben haben. Weitere Beiträge werden u. a. auch über das schweizerische Jugendgerichtswesen referieren.

Freundin, zusammen nach Los Angeles zu „wandern“.<sup>15)</sup> Die Freundin kam mit ihr vor Gericht, um dies mit Zeitungsfotos und Interviews, betitelt „Nette Mädchen auf der Suche nach ihrem Glück in der Filmkunst“ zu beweisen. Die Mädchen gestanden, den Grossteil ihrer „Wanderung“ auf den Frontsitz von Automobilen<sup>16)</sup> zugebracht zu haben. In Los Angeles suchten sie die Kino-Kolonie auf. Vertrautheit mit der Sprache, mit den Orten und mit dem Leben der Kinowelt, zusammen mit der Kenntnis von Einzelheiten aus Privataffären von Männern und Frauen der Kamera liessen keinen Zweifel zu, dass sie in den magischen Kreis von Hollywood eingedrungen waren. Das meiste dieses Wortschatzes stammte wohl aus populären Wochenschriften, dagegen kaum jene eigenartige Atmosphäre billiger Erregung, Eitelkeit, Wertlosigkeit und des Sichgebens, die diese Mädchen ausströmten. Man hatte sie auf ein oder zwei Tage als Statisten in irgendwelchen Massenszenen beschäftigt, worauf man sie wieder auf die Strasse setzte. In dieser Lage stehen solchen Mädchen nur zwei Wege offen: sie müssen entweder den Beistand irgendeiner „wohltätigen Dame“ oder einer Fürsorgeorganisation su-

<sup>14)</sup> Eine Entfernung von über 3000 km. Es kommt in Amerika häufig vor, dass irgendein fremder Herr in einer Anwandlung von Sentimentalität einem Mädchen oder Jungen auf dessen rührselige Geschichte hin Geld für Bezahlung der Fahrt gibt. (Anm. des Uebers.)

<sup>15)</sup> Eine Strecke von fast 2000 km. (Anm. des Uebers.)

<sup>16)</sup> Es ist in Amerika fast zur Sitte geworden, dass Passanten, besonders junge Leute beider Geschlechter, von Automobilisten eingeladen werden, bis zu ihrem nächsten Bestimmungsorte mitzufahren. Dies ermöglicht es Mädchen und Jungen grosse Strecken zurückzulegen. — Diese Art des „Wanderns“ spielt eine grosse Rolle im Probleme des Straffälligwerdens von Jugendlichen. (Anm. des Uebers.)