

Zeitschrift: 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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 4 (1931-1932)

Heft: 2-3

Artikel: Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung

Autor: Zündorf, Robert

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851458>

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: 08.09.2025

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

cher sitzt, infolge technischer Mängel der Apparatur, mit dem Verstehen einzelner Worte und Sätze zu kämpfen hat, kann sie unmöglich das Gebotene vollständig auffassen, oder aber sie wird derart ermüdet, daß der Wert der Darbietung mehr als fraglich wird, und die darauf verwendete Zeit als verloren betrachtet werden kann, denn es kommt erschwerend hinzu, daß die Schüler den Sprechenden nicht sehen und seine Aussprache und Sprechweise meistens zum ersten Male hören.

Auch zu diesem Punkte möchte ich eigene Erfahrung sprechen lassen. Gelegentlich eines technischen Rundfunkurses für Lehrer kam auch die Frage des geeignetsten Lautsprechers zur Sprache, wobei sich einige der Teilnehmer sehr lobend über ihre älteren Lautsprechermodelle aussprachen und nicht glauben wollten, daß diese gegenüber einem guten elektrodynamischen Lautsprecher mit Schallwand überhaupt nicht in Frage kämen. Als wir dann nachmittags die verschiedensten Systeme von den ältesten bis zum elektrodynamischen vorführten, und die Möglichkeit des unmittelbaren Vergleiches bestand, merkte man erst, wie sehr manche Modelle abfielen, wenn man vorher einen guten Lautsprecher gehört hatte, und wie schlecht ihre Verständlichkeit war. Unser Ohr gewöhnt sich leider

sehr rasch an eine schlechte Wiedergabe und empfindet sie dann als brauchbar.

Daß ein moderner Schülempfänger seine Betriebsenergie aus dem Lichtnetz beziehen muß, d. h. ohne Heiz- und Anodenbatterie arbeitet, ist unumgänglich, denn nur dann ist er stets betriebsbereit. Ebenso muß er Grammophonanschluß haben, d. h. die Wiedergabe von Schallplatten durch den Lautsprecher ermöglichen mit Hilfe einer elektrischen Abtastdose, die an Stelle der gewöhnlichen Schalldose tritt. Denn die Schallplatte, die heute besonders in den Fremdsprachen und im Musikunterricht ihre Rolle spielt, klingt ganz unvergleichlich besser, wenn sie auf elektrischem Wege wiedergegeben wird.

Damit ist die Verwendung des Rundfunkempfängers im Unterricht aber noch nicht erschöpft. Im Physikunterricht kann der Apparat bei der Erklärung des Empfanges und der Erzeugung von Schwingungen Verwendung finden, aber auch in seiner Eigenschaft als Verstärker zu manchen Versuchen herangezogen werden. Daß sich z. B. mit ihm und ganz einfachen Hilfsmitteln die Umlagerungen der Moleküle des Eisens bei der Magnetisierung und auch die radioaktiven Vorgänge im Lautsprecher hörbar machen lassen, mag zum Schlusse noch erwähnt werden.

Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung.

Von Robert Zündorf, Lehrer, Hohenlimburg (Westfalen).

Vorbemerkung: Wir benützen die Gelegenheit gerne, die Leser der SER auf das Buch Prof. Riekels, das in Deutschland ungewöhnlich stark beachtet wurde, aufmerksam zu machen, möchten jedoch beifügen, daß wir nicht mit allen grundsätzlichen Ausführungen Riekels einig gehen.

Die Redaktion.

*

Ein wirkliches Buch ist innerhalb der pädagogischen Literatur eine seltene Erscheinung. Man greift unter hunderten kaum eins heraus, von dem man sagen kann: hier offenbart sich die Kraft eines freien und tiefen Geistes; hier spricht ein wirklicher, ein geborener Erzieher. Das Buch **August Riekels: „Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung“** *) ist eine von diesen seltenen Erscheinungen auf dem pädagogischen Büchermarkte. Künstlerische Anschauungskraft der Sprache vereint mit wissenschaftlicher Klarheit der Gedankenführung lassen erkennen, daß dieses Buch wie wenig andere wahrhaftig aus dem Geiste der Pädagogik geboren ward. Das muß ein schlechter Erzieher sein, der von diesem Buch nicht in seinem Innersten ergriffen

*) „Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung“ von Dr. August Riekels, Privatdozent für Philosophie und Pädagogik an der Technischen Hochschule zu Braunschweig. Verlag A. W. Zickfeld, Osterwieck/Harz. Preis: Geh. 3.80 Mark, geb. 5.20 Mark.

würde, der es nicht voll tiefster Freude und mit wärmster Anteilnahme in einem Zuge zu Ende — und immer wieder — zu lesen vermöchte.

„Erziehen bedeutet, ein naturhaft bestimmtes Verhältnis zwischen gereiften und reifenden Menschen herzustellen.“ Eine Generation, die den besten Glauben an einen Fortschritt der Menschheit, an eine dauernde Höherentwicklung der Kultur, in sich trägt, wird aus diesem Glauben heraus auch ein Verhältnis zur Jugend fassen und danach trachten, die jungen Menschen in der einmal eingeschlagenen Richtung über sich hinauswachsen zu lassen: was sie erstrebte, sollen jene erreichen. In der Zeit einer Kulturwende aber, die wir augenblicklich durchleben, kann ein solches Verhältnis nicht mehr das „naturhaft bestimmte“ sein. Würde es, als das einmal gegebene, aufrecht erhalten, so müßten die Spannungen zwischen Jugend und Alter sich so vergrößern, daß ein vollständiger Bruch unvermeidlich wäre. In einer solchen, aus der Kulturentwicklung geborenen pädagogischen Krise stehen wir heute.

Das 19. Jahrhundert stand im wesentlichen unter dem Zeichen des Rationalismus, der in unseren Vätern den Glauben an die Allmacht der Wissenschaft nährte,

ihr Handeln dem Zweckgedanken unterstellte und sie mit metaphysischen Problemen nicht allzu sehr belastete. Ueber die Grenzen, die Kant dem menschlichen Intellekt gesetzt hatte, ist dieser indessen nicht hinausgekommen; was durch ihn erreicht wurde, war auf geistigem Gebiete, wie Riekel sagt, lediglich „eine schale psychologisch-logizistische Unterkellerung aller Werte.“ Der Mensch hatte dadurch nur scheinbar etwas gewonnen; denn „die Tragödie des Geistes besteht darin, daß jede neue Errungenschaft, die er erarbeitet, eine Niederlage des Gemüts einschließt, daß jeder neue „Fortschritt“ zu einer Entseelung führen muß.“ So konnte es nicht ausbleiben, daß man sich von der „Seelenlosigkeit wissenschaftlichen Messens“ zu einer „neuen Geistigkeit“ zurückfand und immer mehr zu der Erkenntnis kam, „daß über der Nüchternheit der heutigen wissenschaftlichen Betätigung und über der verwirrenden Fülle von Tatsachen ein neuer Geist der Ergriffenheit aufsteigen“ müsse. In der modernen Philosophie — Riekel weist u. a. auf Max Scheler, Edmund Husserl, Simmel und Windelband — machte sich diese neue Einstellung zuerst bemerkbar. Zunächst unbeeinflusst von ihr fanden sich dann auch „große Teile der Jugend, die mit den verbrauchten Bildungsidealen der Vergangenheit unzufrieden waren, ... den Weg zu diesen Geistesrichtungen“: „In der neuen Jugend ist das Verständnis für das Metaphysische wieder erwacht. Und das Verständnis — nein: das Gefühl für die Lebensganzheit. Diese neue Jugend spürt wieder die quellenden Kräfte der Tiefe“ ... Sie „glüht in dem Gefühl des organischen Verbundenseins mit der schicksalhaft gegebenen Umwelt.“ Wenn damit auch dem Erzieher die große Aufgabe erwächst, dieses Bildungsverlangen der Jugend zu beobachten und unter Berücksichtigung dieses Neuwerdens „ein naturhaft bestimmtes Verhältnis zwischen gereiften und reifenden Menschen“ herzustellen, so steht er vor der Notwendigkeit, die paedagogische Haltung von gestern aufzugeben und seine paedagogische Arbeit auf eine neue Bildungsidee zu richten. Riekel sagt: „Die Aufgabe besteht also darin, den Kreis enger Wissenschaftlichkeit zu sprengen, und zwar dadurch, daß der öde Formalismus wissenschaftlicher Logik bereichert wird durch den größeren Begriff des lebensoffenen Menschen, der sich nicht in düsterer Ueberheblichkeit mit einem in Zahlen und Worten ausdrückbaren Begreifen großartiger Lebenszusammenhänge begnügt, sondern der nicht zuletzt auch der Wahrhaftigkeit gefühlsmäßiger Offenbarungen vertraut.“ Natürlich wird sich diese neuen Bildungsidee erst allmählich und auch nicht ohne Kampf durchsetzen können; dieser Kampf ist aber in unseren Tagen schicksalhaft gegeben und darum unvermeidlich. „Es ist der Kampf, den die Paedagogik am Ende jeder historischen Einheit zu führen hat, sie muß sich gewissermaßen der Umklammerungen erwehren, um mit ihrer ewigen Ju-

gend siegreich bestehen zu bleiben, während die Kultur, die neben ihr alt wurde, untergeht.“

Damit sind im wesentlichen die Gründe aufgezeigt, die eine völlige Umgestaltung der Paedagogik notwendig erscheinen lassen. Es wird sich darum handeln, die Paedagogik von jenen Einflüssen, „die durch modische Torheiten im geistigen Leben oder durch die Wandlungen der politischen und sozialen Umwelt hervorgerufen werden“, zu befreien, mit andern Worten: eine **autonome Erziehungswissenschaft** zu errichten. Hier berühren wir das Grundproblem des Riekelschen Buches. Die bisherigen Versuche, die Paedagogik zu einer selbständigen Wissenschaft zu erheben, haben darum zu keinem befriedigenden Ergebnis führen können, weil die Paedagogik dabei sowohl in erkenntnistheoretischer als auch in ethischer Hinsicht zu sehr im Bannkreis der zeitgenössischen Philosophie blieb. Der Begriff der *Autonomie* schließt aber jede und darum auch eine solche Abhängigkeit der Paedagogik aus. „Die reine Philosophie“, sagt Riekel, „kann den eigentümlichen Problemen in der Paedagogik nur in beschränktem Maße gerecht werden, ... nur Philosophen von kleinem Format können den Versuch gutheißen, die Paedagogik in ein einfaches, auch dem beschränkten Verstande faßbares Verhältnis zur Philosophie zu bringen. Nein! Ihr Ethos und ihre Logik sind eigenbedeutsam.“ Nun sind aber Ethik und Logik ohne metaphysische Grundlagen nicht denkbar; sie können darum im Bereiche der Paedagogik nur dann eine selbständige Geltung haben, wenn der Paedagogik auch ein besonderer metaphysischer Gehalt eigen ist. Und gerade die Umschreibung dieser *eigenbedeutsamen metaphysischen Bedingtheit* alles paedagogischen Tuns ist August Riekel wahrhaft überzeugend gelungen. Im Rahmen einer Gesamtbesprechung des Riekelschen Buches kann ich mich hier nur auf wenige Andeutungen beschränken, die ihre Unzulänglichkeit gewiß nicht verleugnen können, obwohl es reizvoll wäre, gerade an dieser Stelle etwas länger verweilen. Als das irrationale Moment der Paedagogik erweist sich das Bildungsstreben, jene unbewußte Triebkraft des Lebens, die dazu dient, die in den Keimformen des Lebens angelegten Möglichkeiten zur Entfaltung zu bringen.“ Dieses Bildungsstreben durchdringt „als ein nie ganz erklärbarer, sondern nur intuitiv begreiflicher Trieb die Ganzheit des Individuums.“ Es bricht aus der Tiefe der Lebenseinheit hervor und „will die ganze Persönlichkeit erfassen, um sie mit der Einheit des Lebens gefühlsmäßig zu verbinden.“ Auf diesem Bildungsstreben als dem immanenten metaphysischen Gehalt der Paedagogik basiert nun jenes *eigenbedeutsame Ethos* des Erziehens, ein „von allen Hemmungen der Zeit unbeschwertes Ethos“, ... „das nicht erkennbar, nicht anziehbar, ja selbst mit der feinsten Terminologie eines eleganten Denkens niemals beschreibbar ist. Es ist das Ethos, das den Erzieher befähigt, seine Seele aus einer tiefen Bestimmung heraus

der Größe seiner Aufgabe zu öffnen, überwältigt zu sein von dem Schicksal, bilden zu müssen, als dienendes Glied eingeschaltet zu sein in den rätselhaft ablaufenden Organismus seelischen und geistigen Werdens, getragen zu sein von einem ewig unbekannten Strom der Bildungskräfte, hineingespant zu sein in eine Zeitfolge von Geschlechtern und in ihnen das ewige Glück der Jugend stets von neuem zu genießen.“ Diesem Ethos entsprechend ist auch die weltanschauliche Einstellung des Erziehers frei von allem grübelnden Pessimismus: „er glaubt an den Menschen.“ Aus dem „unmittelbaren Verhältnis zwischen Alter und Jugend, diesem Zusammensein, diesem Miteinander- und Füreinanderleben“ gewinnt er jene Haltung, „die dem unbegreiflich ist, der nicht täglich in ihr lebt: die vollständig unbewußte Einstellung auf ein zeitloses Leben ... Solche seelische Grundstimmung wird ihn stets davon abhalten, einer Weltanschauung zu verfallen, die mit materialistischem Begreifen den metaphysischen Grundgehalt des Seins zu enteelen versucht ... Er wird immer einer Weltanschauung zustreben, die das zeitlos Gültige betont, er wird das Wesen des Menschen nicht als Produkt einer langen Entwicklung, sondern als etwas Wesenhaftes, in seinen Ursprüngen sich Gleichbleibendes verstehen, er wird eine Ethik anerkennen, die in allen Zeiten die gleiche ist, weil ein tiefes Gefühl wahrhafter Sittlichkeit Grundlage seiner paedagogischen Arbeit ist.“ — Eine eigenbedeutsame Metaphysik und ein ebensolches Ethos würden aber noch nicht ausreichen, der Paedagogik jene sichere Haltung einer selbständigen Wissenschaft zu geben; es muß noch ein Drittes hinzutreten: die eigene Logik. Riekel sagt in diesem Bezug: „Eine Paedagogik, die eine selbständige Disziplin sein will, muß — wie jede andere Einzelwissenschaft — eine nur ihr eigentümliche Zielsetzung und ihr eigene Begriffswelt haben.“ Er zieht da besonders die Rechtswissenschaft in Vergleich (allerdings in ganz anderem Sinne, wie es — mehr nach der methodischen Seite hin — der von ihm oft zitierte P. Natorp einmal hat und meint, daß diese ihre unantastbare Stellung nur durch konsequente Verfolgung ihrer eigenen Logik zu wahren vermöge. „In ähnlicher Weise soll auch die Paedagogik nach einer ihr eigenen Haltung streben, die es verhindere, daß politische und gesellschaftliche Wandlungen in der öffentlichen Erziehung Veränderungen hervorrufen, die mit dem zeitlosen Ethos und der selbstgenügsamen Logik des Erziehtums nicht übereinstimmen.“ Riekel formuliert diese Forderung zu einem Gesetz: „Die Paedagogik muß die Eigengesetzlichkeit im Bildungsprozeß vorurteilsfreier erforschen und beachten; sie darf sich niemals dazu verleiten lassen, nach

Gesichtspunkten zu arbeiten, durch die der eigengesetzliche Bildungsprozeß bestimmter Individuen oder ganzer Generationen gefährdet werden könnte.“ Gerade darin besteht ja das Wesen der paedagogischen Krise, in der wir uns heute befinden, daß die Eigengesetzlichkeit des paedagogischen Tuns in seiner Abhängigkeit von geistigen und weltanschaulichen, politischen und gesellschaftlichen Einflüssen nach und nach verloren zu gehen droht; daß die Paedagogik ihren Eigenwert innerhalb des kulturellen Lebens immer mehr einbüßt und die öffentliche Erziehung zu einem Spielball aller möglichen, einander vielfach widerstrebenden Mächtigkeitsgruppen wird. August Riekel weist der Paedagogik einen sicheren Weg aus dieser Krise: „Will der professionelle Erzieher, der gewöhnlich zugleich Unterrichtsbeamter ist, in diesem Chaos von Anforderungen und farblosen Ideen die Reinheit seines paedagogischen Tuns schützen, so muß er unbedingt einen ideellen Maßstab seiner Arbeit finden, er muß die autonome Erziehungswissenschaft fordern.“ Nicht nur einzelnen Gruppen, sondern auch dem gesamten Staatsverbande gegenüber wird der Erzieher sich schützend vor die Paedagogik stellen müssen, denn auch von hier aus drohen ihr Gefahren: „Kriegerische Staaten werden immer danach streben, die öffentliche Erziehung durch den Gedanken der Macht des Krieges zu beeinflussen. Bürgerliche Gesellschaften werden zur liberalen Ideologie der Bourgeoisikultur erziehen wollen. Kommunistische Staatsverbände werden das soziale Moment betonen.“ Sich diesen und den oben angedeuteten Einflüssen mit aller Macht entgegenzustemmen, ist die Aufgabe des rechten Erziehers, der „aus der Weisheit bewußten Lebens Paedagoge ist.“ Er strebt nicht nach Bildungsidealen, die aus einem Gestern oder Heute stammen und nach künftiger Geltung verlangen. Aus der tiefgefühlten Einsamkeit seines Menschentums ist er Erzieher. Er erzieht nicht den Rächer oder Sieger, er erzieht den Bruder im Schicksal. „Seine paedagogische Einstellung offenbart sich in einer erhabenen Zwecklosigkeit gegenüber allen unberechtigten und zeitlich bedingten Forderungen der Gesellschaft.“

Diese zeitlose paedagogische Einstellung wird auch das Verhältnis des Erziehers zu den zeitlich bedingten Bildungsgütern grundlegend beeinflussen müssen. Er wird danach streben, „bei der paedagogischen Durchdringung der Bildungsgüter von den Forderungen einer sozialen Umwelt, die dazu neigt, das Bildungsgut absolut zu bewerten, unabhängig zu werden. Er wird also den Unterrichtsstoff nicht in der ihm übergebenen Form kritiklos der Jugend übermitteln, sondern ihn beständig darauf prüfen müssen, „ob er als Bildungsgut für den eigenbedeutsamen Bildungsprozeß der kommenden Generation wirklich notwendig ist, ob seine Verwendung nicht auf die einseitigen Wünsche bestimmter Berufsschichten oder gesellschaftlicher Stände zurückzuführen

ist und ob sich nicht ein der paedagogischen Arbeit fremdes Ethos in seine Bewertung und Behandlung einzuschleichen versucht, wodurch auf einem versteckten Wege ein Angriff auf die Reinheit des paedagogischen Zieles erfolgen könnte.“ Sollten die Kräfte des Erziehers angesichts der ins Riesenhafte wachsenden Größe und Schwierigkeit dieser Aufgabe nicht erlahmen? Denn in keiner Zeit waren die Ansprüche, die von gesellschaftlichen, beruflichen, politischen und weltanschaulichen Gruppen in Bezug auf das der Jugend zu übermittelnde Bildungsgut größer als gerade in der unsrigen. Sie erweisen sich jedoch bei näherer Prüfung als durchaus einseitig und sind lediglich aus gruppenegoistischen oder machtpolitischen Motiven geboren. Der Erzieher wird ihnen mit weiser Vorsicht, aber auch mit größter Bestimmtheit entgegentreten müssen. „Denn“ — August Riekel betont es immer wieder — „es gibt für den Erzieher keine Kompromisse. Jedes Nachgeben, jedes Aengstlichsein, jedes Beeinflußtwerden von den Forderungen der Zeit birgt die größten Gefahren für die Eigengesetzlichkeit des Bildungsvorganges und die Reinheit der paedagogischen Willenshaltung in sich.“

Da fordern zunächst gewisse Stände und Berufsschichten eine einseitige Spezialisierung der Schule in Bezug auf das Lehrgut und die Bildungsziele. Das ist nach der Meinung Riekels, der man sich ohne weiteres anschließen kann, unbedingt zu verwerfen. Desgleichen auch das Verlangen mancher Berufsorganisationen und wirtschaftlicher Verbände nach Berücksichtigung bestimmter Fächer im Lehrplan; mit Recht weist Riekel darauf hin, daß die verwirrende Fülle mancher Unterrichtspläne die allgemeinbildenden Grundlagen zerstöre, ohne die jede Bildung unmöglich sei. Mit besonderer Deutlichkeit fordert er von den Paedagogen auch eine energische Ablehnung des unschönen Schlagwortes vom „Aufstieg der Begabten“, weil der paedagogische Geist, der aus ihm spreche, auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Beförderungsmöglichkeiten, welche die höhere Schule gibt, gerichtet sei; man möchte statt dessen besser „von der schrankenlosen Möglichkeit zur harmonischen Bildung einer jeden Individualität in einem rein paedagogischen Sinne“ sprechen.

Noch viel weitgehendere Ansprüche auf die Gestaltung des öffentlichen Erziehungswesens erheben aber die politischen Parteien. Ihren Forderungen gegenüber findet August Riekel besonders scharfe Worte der Abwehr, die man nur unterstreichen kann: „Der Kampf um die politische Bildung der Jugend ist in unseren Tagen zu einer Schmach geworden, die jeden Erwachsenen, vor allem jeden berufsmäßigen Erzieher trifft, der nicht mit aller Macht gegen derartige Bestrebungen der politischen Parteien kämpft... Der Kampf ge-

gen die Politisierung der Jugend, zu dem sich alle Erzieher von Beruf zusammenfinden müssen, darf sich selbstverständlich weder in einseitiger Weise nach rechts noch nach links richten. Grundsatz sei, daß die Jugend bis zum Abschluß einer bestimmten Entwicklungsperiode, die etwa zwischen siebzehn und zwanzig Jahren liegt, keiner politischen Partei, beziehungsweise keiner von einer Partei ins Leben gerufenen Jugendgruppe angehören darf. Die Erzieherschaft muß sich dafür einsetzen, daß dieser Grundsatz mit rücksichtsloser Schärfe durchgeführt wird ... Man erziehe die Jugend zu Staatsbürgern! Man bilde die werdenden Generationen zum Ethos der Berufstätigkeit! Man verhindere, daß politischer Haß die Jugend ergreift!“

Als dritte und vielleicht stärkste Macht, die Einfluß auf den Charakter des öffentlichen Bildungswesens beziehungsweise auf Form und Umfang der Bildungsgüter zu erlangen — man müßte hier besser sagen: zu behalten — versucht, erweist sich die Kirche. In ihrem Anspruch auf bekennnismäßige Gestaltung des gesamten Unterrichts liegt ohne Zweifel der planvollste und heftigste Angriff auf die Eigengesetzlichkeit der Erziehung und die Reinheit des Bildungsgutes, der je von irgendeiner Seite aus erfolgt ist. Wenn nun zwar auch nicht anzunehmen ist, daß die Kirche diese weitgehende Forderung jemals wird durchdrücken können, so ist die Gefahr damit doch noch nicht gebannt; denn schon „eine konfessionelle Einstellung des öffentlichen Erziehungswesens verstößt gegen die Grundsätze der autonomen Paedagogik. In dem Zwang, die Dogmen ungeprüft anzuerkennen und von Generation zu Generation mit denselben Argumenten und der gleichen Stimmung weiterzugeben, liegt eine Verkenennung der unbeeinflußbaren, aus eigener Kraft ablaufenden Prozesse im Bildungsvorgang. Auch die religiösen Lehren müssen von jeder neuen Generation angezweifelt und durchdacht werden. Denn nur so bleiben sie lebendig und werden in jeder heraufkommenden Zeitphase von neuem als zeitlos gültige Werte verankert.“ Es muß unverstündlich erscheinen, daß die einflußreichen Stellen der Kirche eine Neubelebung des christlichen Gedankens innerhalb der Erziehung gerade durch konfessionellen Zwang herbeiführen wollen, statt sich mit den berufsmäßigen Erziehern der Jugend in Freiheit zu verbinden zu gemeinsamer Arbeit. In ihrer Sucht nach Erlangung weltlicher Macht hat die Kirche nicht gesehen — vielleicht auch nicht sehen wollen — „daß in der Geschichte des Erziehungswesens immer wie-

der christliche Ideen aus der Urkraft reinsten pädagogischen Willens und ohne Erweckung durch die Kirche entstanden und mächtig geworden sind.“ Was lag da für die Kirche näher, als daß sie hier ihre Arbeit angeknüpft und im Verein mit der weltlichen Erzieher-schaft weitergeführt hätte. Statt dessen dieser Kampf um die Herrschaft, der der Erziehung bisher unendlichen Schaden zugefügt hat und dessen Ende noch nicht abzusehen ist. Riekel weist mit Recht darauf hin, „daß die dunklen Epochen in der Geschichte des neuzeitlichen Schulwesens immer dann einsetzten, wenn die Kirche den Pestalozzigeist des echten Erziehers, der aus sich heraus zu tiefer Religiosität drängt, unterdrücken konnte, wenn die Orthodoxie den Glauben daran verlor, daß der wahre Jugendbildner seine Aufgaben auch ohne kirchliches Gängelband durchführen kann“. Sollte es der Kirche nicht vollauf genügen, wenn der Erzieher sich bemüht, „die religiösen Bildungsgüter den jugendlichen Seelen in wahrhaft christlicher Freiheit nahezubringen“ und ihr Gemüt mit den Beispielen „heiliger und verehrungswürdiger Gestalten“ zu erfüllen? Alles Mehr, das die Kirche aus dogmatischer Engherzigkeit herausfordert, muß nicht nur der Jugend schweren Schaden zufügen dadurch, daß „ihre unverbildete Religiosität in ihrer freien Entfaltung gehemmt“ wird, sondern vor allem auch ihr selbst. „Es ist vielleicht möglich, durch eine engherzige Kirchenschule, durch die keine freie Luft mehr weht, für einige Jahrzehnte lang ein verbittertes und ängstliches Geschlecht zu erzeugen; aber es ist unmöglich, die so erzogenen Generationen daran zu hindern, daß sie eines Tages in einer revolutionären Aufwallung ihres Menschentums ihre Fesseln sprengen. Die so erzielten Ergebnisse werden aber gefährlicher sein als die anderen.“

Von den Mächten, die durch ihre Ansprüche die Eigengesetzlichkeit des öffentlichen Erziehungswesens gefährden, blieb bisher eine außer acht, die unstreitig als die wichtigste angesehen werden muß: die Familie. Ihre schulpolitische Bedeutung ist uns durch das weitverbreitete und jedem Politiker „von Fach“ geläufige Schlagwort vom „Recht der Erziehungsberechtigten“ gerade in den letzten Jahren besonders klar geworden. Nun besteht aber zwischen der „Familie“ und den „Erziehungsberechtigten“ insofern ein wesentlicher Unterschied, als erstere eine Realität darstellt, letztere aber lediglich als eine Fiktion gesellschaftlicher, politischer und weltanschaulicher Mächte angesehen werden müssen, derer sie sich bedienen, um leicht und sicher die Herrschaft auf dem Schulgebiete zu erlangen. Die Ansprüche der sogenannten „Erziehungsberechtigten“ verdienen darum nicht, hier besonders erörtert zu werden — wohl aber ist es nötig, das Verhältnis

der Familie zur öffentlichen Erziehung einmal klarzustellen. Nach Riekel bestehen zwischen dem öffentlichen Erziehungswesen und der Familien-erziehung nicht allein in Bezug auf die Mittel, sondern auch mit Hinsicht auf die Ziele der Erziehung wesentliche Gegensätze, die indessen durchaus nicht eine Gegnerschaft zwischen diesen beiden Erziehungssphären hervorzurufen brauchen. Die wichtigste Aufgabe der Familienerziehung ist die Bildung der Individualität, eine Aufgabe, die ihr von keinem öffentlichen Erziehungsinstitut abgenommen werden kann. „Die Freude an den Besonderheiten des Kindes, der Wunsch, daß sich das jugendliche Wesen von anderen Menschen unterscheide, daß es ein besonderes Wesen sei, ist innerhalb der Familienerziehung von kaum glaublicher Bedeutung. So erwächst im Schoße der Familie das Wunder der Individualität. Und im Schoße der Familie wird die erkannte Individualität am besten gepflegt. Instinktiv vertrauen die Eltern der Eigengesetzlichkeit der Entwicklung“. Zweifellos stellt auch die Schule ihre Maßnahmen auf das Individuum ein; Riekel macht aber darauf aufmerksam, daß der öffentlichen Erziehung hier doch Grenzen gesetzt sind, daß der berufsmäßige Erzieher eine Individualität wohl zu erkennen, ihr Eigenleben wohl zu berücksichtigen und auch das Bildungsverfahren darauf einzustellen vermöge, daß er aber niemals ohne den Untergrund der Familie oder einer ihr ähnlichen Gemeinschaft zur Bildung von Individualitäten gelangen könne. Die Pflege der Individualität ist darum der Bezirk erzieherischer Wirksamkeit, in dem eine gemeinsame Arbeit und eine gegenseitige verstehende Hilfe von Eltern und berufsmäßigen Erziehern nicht nur höchst wünschenswert, sondern geradezu unerlässlich ist zur Gestaltung einer erfolgreichen Jugend-erziehung.

Diese notwendige Zusammenarbeit darf aber nie zu einer völligen Verwischung der Grenze zwischen Elternhaus und Schule führen, wie das m. W. von den Anhängern Berthold Otto's erstrebt wird; denn die öffentliche Erziehung hat eine durchaus eigenbedeutsame Aufgabe zu erfüllen, die August Riekel mit folgendem Gesetz umschreibt: „Die vornehmsten Aufgaben des Staates und der öffentlichen Erziehung bestehen darin, alle Gegensätze im nationalen Leben auszugleichen. Die öffentliche Erziehung soll deshalb zur hohen Idee der Gemeinschaft erziehen, die im Nationalstaat ihre stärkste Verwirklichung findet“. So kann innerhalb der öffentlichen Erziehung eine Individualität nicht um ihrer selbstwillen gepflegt werden, wie innerhalb der öffentlichen Erziehung, sondern „jeder, der erzogen und gebildet wird, muß wissen, daß seine Individualität deshalb berücksichtigt wird, damit er mit dem Höchstmaß seiner Fähigkeiten der Gemeinschaft dient“ ... Nicht als Glied irgend einer Gemeinschaft, sondern zum Dienst innerhalb der allumfassenden na-

tionalen Lebensgemeinschaft soll der Jugendliche erzogen werden; denn „in der nationalen Lebensgemeinschaft und der Unsumme der von ihr erzeugten Kulturgüter offenbart sich für den werdenden Menschen die stärkste anschauliche Fülle einer gemeinschaftsbildenden Kraft“. Die Erziehung zur Gemeinschaftsgesinnung ist nicht zuletzt eine methodische Angelegenheit. Mit lebenskundlichen Unterweisungen kann sie sich nicht begnügen; sie erschöpft sich auch nicht in dem sogenannten staatsbürgerlichen Unterricht. „Die Gemeinschaftsgesinnung ist ein Erlebnis und muß mit Hilfe der schon aus der werdenden Persönlichkeit spontan hervorbrechenden Kraft zum Erlebenwollen erhöht und durchgebildet werden Es ist gefährlich, ja bis zu einem gewissen Alter überhaupt unmöglich, den Jugendlichen mit dem lehrhaften Vortrag ethischer Regeln zu erziehen. Richtiger ist es, eine freie Atmosphäre der gegenseitigen Hilfsbereitschaft und Liebe zu schaffen. Jede Klasse muß ein Organismus sein, in dem keiner für sich, sondern jeder für den andern da ist.“

Erziehung zur Gemeinschaft ist Erziehung zum Staat. Wie aber wird man die Gefahren bannen, die einer zeitlosen Paedagogik durch die „zeitlich bedingten Interessen des Staates“ erstehen können. Nach Riekels Meinung nur dadurch, daß der Erzieherstand völlige Freiheit bekommt. Und so zeichnet er am Ende seines Buches ein Bild des Erziehers der Zukunft, dem man diese Freiheit geben wird und der in ihr seiner großen Aufgabe zu dienen gewillt ist: „Er wird in denselben Schulstuben stehen, er wird ähnliche Bücher gelesen haben, aus ähnlichen Kreisen stammen, aber seine Seele wird anders sein. Er wird sich fühlen als ein Freier. Er ist keiner Macht verantwortlich, keiner Regierung, keiner Kirche, keinem Stand, denn seine Verant-

wortung umschließt in großem Kreise die kleinen Peripherien der anderen Verantwortungskreise. Seine Verantwortung ruht in dem unbedingten Müssen, zu dem ihn seine Bestimmung treibt...

Der wahre Erzieher wird auch künftig keine andere Sehnsucht kennen, als die, werdende Menschen zur freien Selbstentfaltung ihrer schöpferischen Kräfte und zu einem schlichten, opferbereiten Menschentum zu bilden. Der wahre Erzieher läßt sich in seiner Willenshaltung von den egoistischen Ansprüchen sozialer Machtgruppen nicht bestimmen.

Er wägt und wertet in einem zeitlosen Bezirk.

Seine Jugend heißt dienende Liebe, seine Sünde Verrat an der Jugend, um zeitlicher Forderungen willen.

Er trägt Ewiges in sich.

Er glaubt und liebt, wo andere engherzig bangen.“

Die Lehrerschaft wird dem Schöpfer dieses Buches dankbar sein für dies seltsame Bekenntnis zur Freiheit der Erziehung und des Erzieherstandes.

Es ist hier versucht worden, von dem Geiste dieses Buches ein Weniges zu vermitteln. Die künstlerische Lebendigkeit der Sprache Riekels, die Unbeirrbarkeit seines Denkens und die Reinheit seiner paedagogischen Willenshaltung können aber nur dem ganz offenbar werden, der sich an diesen wenigen Zeilen nicht genügen läßt, sondern zu dem Buche selbst greift. Der Erzieher, der dieses Buch erlebt, wird inne werden, daß in ihn jene Kraft einströmt, die unerläßlich ist, um im schulpolitischen Tageskampf sich selbst und seine Werte behaupten zu können.

Gedanken Nietzsches.

Meine Freunde, wir haben es hart gehabt, als wir jung waren: wir haben an der Jugend selber gelitten wie an einer schweren Krankheit. Das macht die Zeit, in die wir geworfen sind — die Zeit eines großen inneren Verfalles und Auseinanderfalles, welche mit allen ihren Schwächen und noch mit ihrer besten Stärke dem Geiste der Jugend entgegenwirkt. Das Auseinanderfallen, also die Ungewißheit ist dieser Zeit eigen: nichts steht auf festen Füßen und hartem Glauben an sich: man lebt für morgen, denn das Uebermorgen ist zweifelhaft. Es ist alles glatt und gefährlich auf unserer Bahn, und dabei ist das Eis, das uns noch trägt, so dünn ge-

worden: wir fühlen alle den warmen unheimlichen Atem des Tauwindes — wo wir noch gehen, da wird bald niemand mehr gehen können!

*

Ich mache mir aus einem Philosophen geradeso viel, als er imstande ist, ein Beispiel zu geben.

*

Ich habe meine Schriften jederzeit mit meinem ganzen Leib und Leben geschrieben: ich weiß nicht, was rein geistige Probleme sind.

Mitteilung der Redaktion: Infolge des vielen vorliegenden Materials und um das späte Erscheinungsdatum der SER-Hefte auszugleichen, veröffentlichen wir das Mai- u. Juniheft als Doppelnummer mit erhöhter Seitenzahl.