

559 B. II 647
Est A 3832

Der 8. deutsch-baltische Lehrertag in Dorpat.

Referate der Verhandlungen
von stud. phil. Kurt Sponholz.



Separatabdruck aus der „Dorpater Zeitung“, 1929.

herausgegeben vom Dorpater Deutschen Lehrerverband.
Verlag von J. G. Krüger, Ant.-Ges., Dorpat.
1929.

B
VI
647



4320

B. VI 647.

Est. A-3832

Est. A

TARTU ÜLIKOOLI
RAAMATUKOGU

30539

143627791

4A

~~37569~~

Am Nachmittag des 2. April trafen die Teilnehmer des Lehrertages in Dorpat ein und wurden am Bahnhof von Dorpater Lehrern und Schülern empfangen und in die Quartiere geleitet. Am Abend versammelte man sich in der „Bürgermuffe“, wo man bei Tee und Butterbröten zusammensaß. Nach der ersten Begrüßung ergriff Professor Süß das Wort und entwarf ein stimmungsvolles Bild vom Leben der Dorpater Universität in den ersten Jahren nach ihrer Begründung. Die eigenartigen Gestalten der Professoren jener Zeit, eines Karl Morgenstern, Parrot, Krause und Gezel, zogen an den Zuhörern vorüber, und der Geist der Aufklärung, der Beredsamkeit und jenes Dilettantismus im guten Sinne wurde lebendig.

Erster Tag.

Mittwoch den 3. April um 10 Uhr morgens versammelten sich die Teilnehmer zur feierlichen Eröffnung des Lehrertages in der Bürgermuffe. Die Feier wurde durch den gemeinsamen Gesang des Chorals „Ach bleib mit deiner Gnade . . .“ eröffnet, worauf Pastor E. Steinwand sich in einer Ansprache an die Versammlung wandte, in welcher er betonte, das nicht bloß das Streben nach Anregung und Fortschritt, sondern vielmehr das Bewußtsein gemeinsamer Not, die heute besonders deutlich gefühlt wird, der innere Anlaß der diesjährigen Tagung sei. Der Zweck der Tagung ist ein doppelter. Es gilt einmal, Wege zu finden, um das Bildungsideal der heranwachsenden Jugend nahe zu bringen, und ferner brauchen wir dazu den Glauben an unsere Arbeit, denn alle Erziehung ist eine Saat auf Hoffnung. — Als Nächster sprach Dir. Dr. P. Blossfeld; er gab in kurzen Zügen eine Darstellung der gegenwärtigen Lage. Die festen Fundamente, auf denen wir bisher aufgebaut haben und an denen der an sich notwendige Übereifer der Jugend von jeher einen Halt fand, sind ins Wanken geraten. Wir sind uns vielfach nicht im Klaren über die Konsequenzen, die wir daraus zu ziehen haben, zur Klärung aber soll gerade die gegenwärtige Tagung beitragen. — Es folgt die Verlesung der eingelaufenen Glückwünsche: des Bildungsministers Johanson, des Generalschulinspektors Dr. Ruth,

des deutschen Geschäftsträgers Dr. Schroetter, des Seniors der baltischen Pädagogen B. Hollander und von Alexander Baron Staël-Holstein. — Persönliche Glückwünsche überbrachten als Vertreter der Kulturverwaltung Inspektor Hansen, als Vertreter des Dorpater Kulturatoriums Dr. W. Hollmann, als Vertreter des lett-ländischen deutschen Bildungswesens Ministerialrat R. Walter, als Präses des deutsch-baltischen Lehrerverbandes in Lettland Oberlehrer A. Schoenfeldt. Nachdem Dir. P. Blossfeld den Vorrednern gedankt hat, eröffnet er die diesjährige Tagung und übergibt das Präsidium dem Dorpater Lehrerverband. — Der Präses, Oberlehrer Ed. Haller, erteilt darauf Herrn Dir. Kiemer das Wort zu seinem Referat über „Moderne Jugendpsychologie und praktische Pädagogik“. Dir. Kiemer führte etwa folgendes aus: Die moderne Jugendpsychologie entfließt zwei Quellen. Die eine ist Rousseaus „Emile“, dessen Wirkung bis auf den heutigen Tag noch nicht verklungen ist. Nach dem „Emile“ trat ein Stillstand in der wissenschaftlichen Behandlung der Pädagogik ein, an deren Stelle sich die Romanliteratur, angefangen mit Goethes „Wilhelm Meister“, des Problems bemächtigte, bis schließlich auch die Dramatik mit Wedekinds „Frühlings Erwachen“ die Entwicklung junger Menschen zu gestalten begann. Die zweite Quelle ist die Jugendbewegung, deren Tragik, daß sie zu reinen Zweckverbänden erstarrte, durch den Weltkrieg hervorgerufen wurde. Die Jugendpsychologie als Wissenschaft steckt noch sehr in den Anfängen. Ihre Darstellung ist stets subjektiv gefärbt, sie ist immer mehr oder weniger Philosophie und Dichtung, es besteht keinerlei Einigkeit weder in Bezug auf die besonderen Merkmale der heutigen Jugend, noch auch über die Aufgaben. Das zentrale Problem der Jugendpsychologie ist die Pubertätszeit, über deren Dauer die Meinungen auseinandergehen. Dir. Kiemer ist der Ansicht, daß sie durch das 15. und

22. Jahr begrenzt werde. Die besonderen Merkmale dieser Periode sind die geschlechtliche Reifung, rasches Wachstum seelischer und körperlicher Kräfte, ein starkes Verlangen nach Erkenntnis der Welt und des eigenen Ich und ein mächtiges Streben nach Freiheit. Auch über die Beziehung zwischen Erotik und Sexualität gehen die Meinungen auseinander, die einzige klare, aber extreme Auffassung stellt Freuds Psychoanalyse dar. Jedenfalls besteht aber, was nicht geleugnet werden kann, eine naturgewollte Beziehung zwischen Erotik und Sexualität, sie wachsen beide auf einem Stamm. Die sexuellen Gefühle können nun sublimiert, d. h. in höhere Werte umgewandelt werden, die dem Fortschritt der Kultur dienlich gemacht werden können. In Bezug auf die Sexualität unterscheidet William Stern drei Arten: Ruhige, Labile und Gefährliche, letztere in Korrelation stehend mit den Gefährdeten. Anlage und Milieu spielen namentlich beim dritten Typus eine besondere Rolle. Es fragt sich nun, ob wir berechtigt sind, den sexuellen Trieb auch moralisch zu bewerten. Die Frage muß aus zwei Gründen bejaht werden, denn einmal besteht die Gefahr der Hypertrophie und dann wird bei sexuellen Verirrungen ein Mensch Mittel zum Zweck eines anderen, was nie sein darf. Was das rasche Wachstum seelischer und körperlicher Kräfte betrifft, so besteht dieses hauptsächlich in einer starken Umwandlung des *G e f ü h l s l e b e n s*, wobei dann leicht Überbewertungen entstehen. Weniger groß ist die Umgestaltung des *W i l l e n s*. Das bisher rein *m e c h a n i s c h e G e d ä c h t n i s* entwickelt sich zum *a s s o z i a t i v e n* oder *j u d i z i ö s e n*. — Das Verlangen nach Weltkenntnis äußert sich in einer starken Neubegier aufs Leben, wobei der Jugendliche sich als Zentrum zu fühlen beginnt und eine Rangordnung nach eigenem Ermessen aufstellt. Daraus ergibt sich dann die Opposition und der Konflikt mit den

nächsten Instanzen, Schule und Haus. Die Jugend ist ein Zwischenland; daraus, daß die Jugend dieses selbst am schmerzlichsten empfindet, entsteht das energische Verlangen nach Freiheit.

Projiziert man nun diese Erscheinungen auf die Gegenwart, so ergeben sich die spezifischen Eigentümlichkeiten, die die Not bei der Erziehungsfrage der Gegenwart ausmachen. Dir. Niemer ist der Ansicht, daß, wenn auch bei uns dieses noch vielfach nicht der Fall ist, doch einmal das kommen wird, was eben in Westeuropa geschieht. Die Gefahr der neuen Moral des weiblichen Geschlechts, wie sie von Lindsey propagiert wird, liegt darin, daß bei der Emanzipation des weiblichen Geschlechts dieses auch die Schattenseite des männlichen, die doppelte Moral, annektiert, wodurch es notwendigerweise herabgezogen wird. Eine andere Einstellung, die auf das Erotische, wenn auch nicht auf das Sexuale, stellt eine Entladung dar, die durch eine daraus folgende Gefühlsabstumpfung gefährlich ist. Die Gründe dieses Zwiespalts sind in der Großstadtkultur zu sehen, im Milieu herausgekommener Leute, die die Jugend vergiften. Familie und Gesellschaft müssen mitarbeiten, damit dem Einhalt geboten wird. In die Gesellschaft müßte der Gedanke kommen, daß es sich um eine Existenzfrage handelt. Endlich muß auch der Staat eingreifen, — Sozialpädagogik muß zu Sozialpolitik werden. Aber auch Zugeständnisse werden notwendig sein, indem Schule und Haus der Jugend größere Selbständigkeit gewähren.

Das Korreferat hielt Oberlehrer E. Werner-Riga. Er wandte sich besonders gegen die Behauptung, daß zuviel erzogen werde und warnt vor einem gewissen Quietismus, denn die Jugend kann der bewußten erzieherischen Leitung nicht entraten. Der Lehrer darf sich deshalb nicht auf bloßes Unterrichten beschränken. Alle Mißerfolge erklären sich aus dem seelischen Abstand

zwischen Lehrer und Schüler, der heute besonders groß ist. Es tut not, die Zeit zu begreifen, sich nicht in der Vergangenheit zu verschließen, sich nicht vom Strom des Lebens unserer Tage fernzuhalten, sondern Anschluß zu suchen, teilzunehmen und mitzuschwingen. Man muß versuchen, die Interessen der Jugend zu teilen. Besonders ist das Studium des Buches von Spranger zu empfehlen, nur darf man dabei nicht verallgemeinern, sondern im Gegenteil individualisieren. Auf Grund des Studiums jugendpsychologischer Schriften muß ein Wandel der erzieherischen Gepflogenheiten stattfinden, sozusagen eine Revision auf der ganzen Linie. Das bedeutet keine Verrückung des Erziehungsziels. Von der Pädagogik des Gehorsams darf dabei nicht abgewichen werden, denn die Jugend braucht Autorität. — Nach kurzer Debatte wird beschlossen, die Diskussionen über die beiden Vorträge erst Donnerstag stattfinden zu lassen, da sich dann mehr Zeit dazu finden läßt. — Darauf erhält Oberlehrer A. Behrsing-Werro das Wort zu seinem Vortrag über „Schiller und die Schwierigkeiten der heutigen Erziehung“. Ausgehend von dem Zusammentreffen Schillers mit Goethe, legt Oberlehrer Behrsing dar, wie sich in der Einwirkung Goethes auf Schiller ein Wunder vollzieht, wie Schiller an diesem Zusammenprall zweier Welten genas. Das Entscheidende dabei ist, daß dieses Ergebnis nur durch die Einwirkung von Mensch zu Mensch möglich war. Auch alle Erziehung kann nur auf diesem Wege geschehen, denn der Mensch muß erst einmal abhängig werden, ehe er Persönlichkeit wird. Dabei werden beide Teile gewinnen. Wenn der Kontakt zwischen Lehrer und Schüler häufiger und intensiver wäre, so gäbe es auch weniger Schwierigkeiten in der Erziehung. — Stofftrieb und Formtrieb sollen beide zu ihrem Recht kommen, in der Ausbildung des Gefühls- und des Vernunftvermögens. Der Mensch wird nach Schiller total und damit inner-

lich frei, wenn beide Vermögen in ihm zu gleicher Stärke entwickelt sind. Die Erziehung ist Vermittlung der Totalität und damit innerer Freiheit durch gleichstarke Ausbildung des Gefühls- wie des Vernunftvermögens. Ein gutes äußeres Mittel, um den Kontakt zwischen Rationalität und Empfindung herzustellen, ist der Handfertigkeitsunterricht. Charakteristisch für unsere Jugend ist ihre Wirklichkeitsfremdheit, und es gilt deshalb, Wege zu finden, den Jugendlichen rechtzeitig fürs Leben vorzubereiten. Bei zunehmender Geistigkeit muß notwendig eine Entlastung des Kopfes zu Gunsten der Hand stattfinden. Ebenso soll auch der Unterricht die Totalität der Kindesseele im Auge behalten. Dazu ist es notwendig, daß der dynamische und zu einer Weltanschauung führende Charakter der Fächer erkannt wird. Der Erzieher muß vor allem selbst eine einheitliche Weltanschauung haben, denn ohne Weltanschauung kann man nicht erziehen. Aus keinem Schultypus ist die Schönheit wegzudenken. Bei uns, wo Theater, Museen u. s. w. fehlen, wo unsere Dichter in Deutschland sind, macht sich besonders jener Seelenfrost geltend, der durch das Fehlen der Schönheit bewirkt wird. Wenn wir diese Tatsache beachten, wird auch unsere Beurteilung der jugendlichen Verfehlungen gerechter sein. Der Erzieher darf seine innere Sicherheit nicht verlieren, und er befestigt sie, indem er wissenschaftlich weiterarbeitet. In kurzer Zusammenfassung gab Oberlehrer Behrfing noch einmal seine Hauptforderungen an. Erziehung kann nur stattfinden, wo ein Mensch bildet und der andere gebildet sein will. Dabei steht der Erzieher zwischen Kind und Gesellschaft, das Kind wiederum zwischen Zwang und Freiheit. Die gesamte Unterrichts- und Erziehungsarbeit muß nach dem Humanitätsprinzip der Totalität des Menschen verlaufen, was dauernde Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wis-

fenschaft zur Voraussetzung hat. Das Ideal der Erziehung endlich ist der mit der Zeit lebende, aber sie auch überwindende, kraftvolle, heroische Mensch. An den Vortrag schloß sich eine lebhafte Diskussion, bei der die verschiedensten Meinungen zum Ausdruck kamen, teils widersprechend, teils zustimmend. Damit fand der erste Teil der Arbeit des Tages seinen Abschluß.

Um 6 Uhr abends fand dann der erste Vortrag von Prof. Dr. Aloys Fischer-München „Über den Zusammenhang von Weltlage und Erziehungsproblem in der Gegenwart“ statt. Prof. Fischer führte in seinem interessanten Vortrag etwa folgendes aus: Die Schwierigkeiten der heutigen Erziehung hängen aufs engste mit den besonderen Schwierigkeiten der gegenwärtigen Weltlage zusammen. Für uns alle ist der Weltkrieg das Ereignis geworden, das unser Leben in zwei Hälften zerissen hat. Der Weltkrieg, als Episode vorbereitet, — geführt und vielfach auch beurteilt, ist vielmehr von epochaler Bedeutung. Der Aufmarsch zum Kriege vollzog sich auf beiden Seiten unter dem Gesichtspunkt, über nichts als den nationalen Exponenten der Welt hegemonie zu kämpfen. Keine der verantwortlichen Regierungen dachte damals daran, daß damit alles Bisherige zu Ende gehen und daß der einzige Besiegte Europa sein werde. Ja sogar noch im Friedensinstrument von Versailles ist diese episodische Auffassung des Weltkrieges fixiert worden. Auch die öffentliche Meinung war der Ansicht, daß keine Änderung eingetreten sei als die, daß Deutschland aus der Reihe der weltbestimmenden Mächte ausgeschieden sei. Je mehr wir Abstand gewinnen, um so mehr dämmert auch in den Siegerstaaten die Erkenntnis auf, daß der eigentliche Sieger im Augenblick — Amerika ist und vielleicht in der nächsten Generation die Masse der farbigen Völkermwelt. Der Krieg macht Epoche, eine einfache Fortsetzung des Bisherigen ist

unmöglich. Der alte Begriff von Welt ist heute die europäische Perspektive des Planeten, er wird sich einmal darstellen als planetarische Perspektive Europas. Was bisher Weltgeschichte genannt wurde, war Geschichte der Welt sub specie Europae. Subjekt dieser Geschichte war der Europäer, der den übrigen Völkern zu einem weltgeschichtlichen Dasein erst verhalf. Eine wesentlich andere Gestaltung der Weltgeschichte wurde an zwei Stellen greifbar nahe gerückt. Einmal, als das persisch-parthische Reich sich vor die Entscheidung gestellt sah, Erweiterung nach Osten oder nach Westen zu suchen. Damals hat Griechenland, und das ist sein weltpolitisches Verdienst, die Orientalisierung Europas verhindert. Und zum zweiten Mal, als die Ausbreitung des Islams wiederum am griechischen Gedanken zerbrach, der dadurch eine andere, als von Europa bestimmte Weltgestaltung verhinderte, der griechische Gedanke, der eine orientalische Religion von einer Sekte zur Weltreligion geformt hat.

Beim Aufmarsch zum Weltkrieg dachte kein Volk, daß diese Phase — die Welt unter dem Vorzeichen Europas — abgeschlossen sein könnte. Es war schon während des Krieges zu sehen, daß er nur auf weit außerhalb Europas liegenden Schauplätzen weiter geführt werden könnte. Schon sein Schauplatz war die Welt, und beide Völkergruppen mußten nicht nur die eigenen, sondern auch nichteuropäische militärische Energien einsetzen. Und die endliche Entscheidung wurde auch durch einen Erdteil herbeigeführt, der nicht Europa war — Amerika. Schon während des Krieges verlor die europäische Diplomatie und Politik die freie Hand. Man vergaß eben die Rückwirkung auf die zur entscheidenden Hilfe herangezogenen nichteuropäischen Völker. Die nichteuropäischen ethnologischen, politischen, wirtschaftlichen Energien mußten aus der

Tatsache, daß Europa ohne ihre Hilfe nicht fertig wurde, den Schluß ziehen, daß Europa schwach sei. Das Ergebnis ist ein absoluter Prestigeverlust des Europäers, der die fast magische Furcht vor dem weißen Manne selbst zerstört hat. Europas Weltvertrauen — und auf diesem Vertrauen beruht alle Herrschaft — ist geschwunden. Zurückgewonnen könnte es werden nur durch eine neue Solidarisierung. Statt einer solidarierten Europas haben wir jedoch nur den Völkerverbund, in dem die Europäer zwar vielleicht noch als primi, aber dann nur als primi inter pares sitzen. Wenn der Konflikt zwischen Europa und der übrigen Welt auch heute noch nicht deutlich ist, so doch zum mindesten die Spannung zwischen Europa und Amerika. Amerika kann sich nun mit Europa solidarisch erklären, es kann das von uns verlorene Szepter in der Führung aufnehmen, aber eine Garantie dafür gibt es nicht. . . Wäre aber dieser Übergang der Führung an Amerika wirklich so unbedenklich, wie viele meinen, die in Amerika nur ein Neu-Europa sehen? Wirtschaftlich ist Europa heute Basall Amerikas. Die geistige Gestalt der Vereinigten Staaten ist schwer zu erfassen. In der Nachkriegszeit setzen sich auch in Amerika immer mehr rein wissenschaftliche und kulturelle Bedürfnisse durch, trotz den sehr ungleichartigen Bildungsbedürfnissen und dem ganz andersartigen amerikanischen Bildungsideal. Vielmehr ist jedoch zu fürchten, daß diese Europäisierung Amerikas aufhört und es zu einer Amerikanisierung Europas kommt. Das hieße Verbreitung von Rückständigkeiten, die von Amerika als solche längst schon erkannt worden sind, wie z. B. der Spezialisismus. Das Ende einer solchen Entwicklung kann nur innere Barbarei sein. Was Amerika nicht zu fürchten braucht, ist für uns eine ernste Gefahr, mit der Übernahme des Amerikanismus hören wir auf, Schaffende zu sein. Hinter dieser Frage

aber steht die viel entscheidendere, der Gegensatz zwischen Europa, vielleicht im Bunde mit Amerika, und der übrigen Welt, der Welt der farbigen Völker. Die bisherige Beherrschung der Farbigen erklärt sich aus der europäischen Solidarität und dem Fehlen einer solchen bei den Farbigen. Zwar besteht auch heute noch keine Solidarität der Farbigen, die untereinander noch unverbunden sind. Aber die einzelnen, heute noch unterlegenen farbigen Energien können einst zusammengefaßt und zu einem mächtigen Kampfmittel organisiert werden. Europa hat abgedankt, zunächst zu Gunsten Amerikas, wie bald jedoch vielleicht zu Gunsten der farbigen Völker. — Diese Weltlage muß auch eine pädagogische Wendung hervorrufen, denn wirbürden unseren Kindern die Verantwortung auf, die die heute erst herausziehenden Probleme zu lösen haben werden. Bezeichnend für diese pädagogische Wendung ist die schon vor den Friedensverhandlungen in allen am Kriege beteiligten Ländern einsetzende Schulgesetzgebung.

Zweiter Tag.

Vor Eintritt in die Tagesordnung werden noch einige eingelaufene Glückwünsche verlesen, so vom Estnischen Lehrerverband, vom Arensburger Lehrerverein und von Dir. Arnold-Libau. Darauf ergreift Dir. Dr. W. Schlau-Mitau das Wort zu seinem Referat über „die psychische Gesamtlage der deutsch-baltischen Jugend“, wobei er etwa folgendes ausführte: Es ist schwierig, ein Bild der psychischen Gesamtlage zu zeichnen, da die Grenzen zwischen dem Allgemeingültigen und Individuellen schwer zu ziehen sind, und die Gefahr eines doppelten Subjektivismus vorliegt. Das Referat soll versuchen, folgende Fragen zu beantworten: welche Werte der heutigen Jugend gegenwärtig sind, welche Ziele sie heute sucht, wie sie sich mit den Problemen auseinandersetzt, wodurch sich unsere Jugend von der älteren Generation und vom Reichsdeutschen unterscheidet und endlich soll eine Skizze des Jugendlischen von heute gegeben werden. Was die erste Frage betrifft, so liegt im Grunde hier nichts Neues vor; die heutige Jugend setzt sich mit den Problemen, z. B. dem religiösen nur vielleicht bewußter auseinander und bringt ihre Meinung selbständiger vor. Der kulturelle Wert ist bei uns stets national-kulturell zu nehmen. Eine nationale Gefährdung besteht besonders da, wo das Bekenntnis zum Deutschtum dem Fortkommen hinderlich ist und wo das Fremde mit besonderem Glanz

austritt. Um die ästhetischen Werte steht es recht ungünstig, namentlich bei den Knaben. Nur gelesen wird fleißig. Der Sinn für das Theater ist nicht sehr tief, und gefährlich ist hier die Anschauung, daß die Kunst international sei. Von besonderem Interesse sind alle technischen Werte und endlich alles, was irgendwie Tätigkeit ist. Das Ziel unserer heutigen Jugend ist in erster Linie Entwicklung seiner Kräfte, doch besitzt sie in der Zielsetzung wenig eigene Initiative. Ihr Lebensgefühl ist aber im Ganzen ein durchaus positives. Zu Versuchen, die Vergnügungen zu durchgeistigen, sind bloß Ansätze vorhanden, von einem einheitlichen neuen Stil kann keine Rede sein. Bei aller Heimatliebe wirkt doch eine gewisse Resignation. Die Berufswahl als Problem steht heute im Vordergrund. Besonders die Mädchen befinden sich in einer schlimmen Lage, da es nur sehr wenige Berufe für sie gibt, in denen sie ihr Bestes zu geben vermöchten. Die Jugend wird heute viel früher und viel radikaler auf sich selbst gestellt, der Jugendliche, der zu allem selbst Stellung nehmen muß, wird früh vor folgenschwere Entscheidungen gestellt. Dieses selbstgebildete Urteil ist oft zu schroff, aber es frappt durch seine instinktive Sicherheit. Ausgesprochen ist der Wille zu innerer Freiheit, eine Autorität um der Stellung willen, im alten Sinne, gibt es für die heutige Jugend nicht mehr. Dabei bleibt doch eine gewisse Gebundenheit fürs Leben, und der Jugendliche löst sich eigentlich nicht absolut vom Erwachsenen. Es besteht also keine grundsätzliche Opposition. Im Verkehr der Geschlechter ist es zu ungeheuren Veränderungen gekommen. Das Mädchen sucht dem Knaben, dessen Kamerad es geworden, gleichzukommen, ebenso ungebunden zu sein, wie er. Bei allen dadurch drohenden Gefahren gibt es doch noch schützende Kräfte, namentlich im Hause und in der Familie. Außer diesen Problemen erlebt die heutige Jugend aber auch

noch das öffentliche Leben, wofür die Knaben größeres Interesse bekunden, als die Mädchen. Die Jugend der höheren Schulen bekennt sich entschieden zum nationalen Wert, — kritisch ist die Situation bei denjenigen, die von der Grundschule abgehen. Wenn die Schule auch einiges dazu tun kann, um eine nationale Einstellung der Jugend zu erreichen, so besteht bei allzu starker Betonung des Deutschen die Gefahr der Enge und Einseitigkeit. Die Hauptmerkmale der heutigen Jugend sind Bindungslosigkeit und Selbständigkeit. Mehr denn je sieht sich die Jugend heute als Übergangsgeneration an. Im Vergleich mit dem Reichsdeutschen zeigt sie weniger Initiative und eine gewisse Bedrücktheit. Innerlich ist unsere Jugend trotz aller Opposition der älteren Generation mehr verbunden, als im Reich. Als häufigste Typen der Jugendlichen lassen sich drei aufstellen: der Traditionsbegabte, der Jugendbewegte, der Ungebundene, und zwar der bewußt Bindungslose und der noch nicht Gebundene. Der erste Typus ist keineswegs neu; er fußt auf dem überkommenen Erbe und ist haltisch eingestellt. Der Jugendbewegte lehnt die Formen der alten Tradition ab, aber besteht rücksichtslos auf der eigenen Form. Ihm ist ein starkes Bedürfnis nach Erleben mit Gleichgesinnten eigen. Das Gemeindeutsche steht bei ihm im Vordergrund. Der bewußt Bindungslose ist an und für sich traditionsbegabt, aber er lehnt jede Gebundenheit ab, ist asozial, oft unritterlich. Im Ganzen der unerfreulichste Typus, weil er Kultur bewußt ablehnt. Der noch nicht Gebundene stammt vielfach aus den Kreisen der Aufsteigenden. Ihn kennzeichnet ein starker Auftrieb, der jedoch oft nur bis zum Zivilisatorischen gelangt. Sehr oft gelingt es ihm nicht, den Anschluß zu finden.

Eine gewisse Anpassung an die veränderte psychische Lage der Jugendlichen wird fraglos notwendig

sein, aber nur im Sinne einer Nutzung und Richtungsgebung der vorhandenen Kräfte. Denn unsere Schule hat nur als Kulturschule Berechtigung. Nach einer Pause von 10 Minuten beginnt hierauf die Generaldiskussion über die Vorträge von Dir. Riemer und Dir. Schlau unter Leitung von Dir. A. Walter. Als erster sprach Oberlehrer Wilbe sich gegen drei Punkte in den Ausführungen Dir. Riemers aus, erstens dagegen, daß das Sexualproblem als Zentralproblem angesehen werde, ferner dagegen, daß eine langsame Entwicklung eine geistige Elite verbürge und endlich dagegen, daß der Verkehr der Geschlechter durch den Erwachsenen zu früh vermittelt werden solle. — Dir. Pantenius gibt eine Darstellung der pädagogischen Revolution, die sich in der Wendung von der Sozialpädagogik der alten Schule zur Individualpädagogik der neuen vollzog. Nun hat die Individualpädagogik ihren Höhepunkt erreicht und beginnt wiederum umzubiegen. Die Früchte dieser Revolution sind deutlich genug. Eine der größten Erziehungsschwierigkeiten besteht ja gerade darin, daß wir selber nicht wissen, was wir wollen. Das wußte die alte Schule, so schlecht sie im übrigen gewesen sein mag, wohl. Es handelt sich um die Kernfrage, ob wir Einzelmenschen heranziehen sollen zum Zweck der alleinigen Ausbildung ihrer Individualität, oder den sozialen Menschen, der sich der Gemeinschaft als dem Höheren unterordnet. Letzteres kann nach Ansicht Dir. Pantenius' einzig und allein Zweck der Erziehung sein. — Oberlehrer Haller ist der Ansicht, daß die Sexualfrage zwar eben Zentralproblem sei, daß wir es jedoch hier mit einer anormalen Erscheinung zu tun hätten. — Dir. Böhm dankt Herrn Dir. Riemer dafür, daß er auf die Gefahr aufmerksam gemacht habe, die unser Volkstum an der Wurzel bedrohe. Den Abwehrkampf müssen Schule und Haus gemeinsam führen; dazu brauchen wir aber

ein Vertrauensverhältnis von Lehrer und Schüler. — Frä. Thomson betont die besondere Rolle, die der Experimentiertrieb, die Neugier und das schlechte Vorbild der vom Beruf unbefriedigten spielen. — Schulrat E. Nusso ist der Ansicht, daß die grundlegende Änderung in der Auffassung des Sexuellen von seiten der Mädchen durch die von Dir. Pantenius geschilderte Änderung der Pädagogik zu erklären sei. Sie ist durch die Individualpsychologie hervorgerufen. Richtig ist, daß die sexuelle Frage heute im Mittelpunkt steht. — Dir. Niemer erklärt sich mit den Ausführungen der Vorredner durchaus einverstanden und betont besonders die frühe Selbständigkeit und die außerordentliche Macht der Suggestion als Erklärung für viele Erscheinungen. Nur das Festhalten an der Tradition kann eine feste Mauer gegen diese Gefahr werden. — Frä. Rieseritzky betont, daß es vor allem auf sittliche Willensbildung und Keuschheit von Seiten des Erwachsenen ankomme. Frä. Kurze ist der Ansicht, daß die angebliche Selbständigkeit der Jugend häufig nichts anderes sei, als Kritiklosigkeit. Dr. Freymann meint, daß der Schüler heute vielmehr ein Suchender sei als früher. Er hat einen starken metaphysischen Drang, dem der Unterricht im Deutschen und in der Philosophie entgegenkommen muß. Oberlehrer Mettig betont, daß das jugendliche Urteil häufig anmaßend, aber sonst unselbständig sei. —

Damit findet die Diskussion ihren Abschluß. Der Vorsitzende dankt den Referenten für ihre interessanten Ausführungen und erteilt nach einer kurzen Pause Herrn Ministerialrat Walter das Wort zu seinem Referat „Die häusliche Lektüre unserer Schuljugend“. Wert und Bedeutung der Lektüre liegen nach Ansicht von Ministerialrat Walter vor allem in folgendem: 1. in der sprachlichen Schulung, 2. in der sachlichen Bereicherung des Wissens, 3. in der Pflege und Bereicherung der ästhetischen Bildung, 4. in der Pflege und

Förderung der geistigen Interessen und 5. in der Entwicklung der Gesinnung. Eine wahllose Lektüre ist fraglos sehr gefährlich, vor allem aber kommt es auf die rechte Art des Lesens an, die gelehrt werden muß. Das ist Aufgabe der Schule, aber auch des Hauses. Ein Viellesen ohne Verarbeitung muß vermieden werden. Der Börsenverein der Leipziger Buchhändler hat nun ein Preisaus Schreiben über die Frage: „Kannst Du eine Buch empfehlen“ veranstaltet und hat die Ergebnisse dieses Preisaus Schreibens in einer Broschüre veröffentlicht. In ähnlicher Weise hat nun Ministerialrat Walter eine Umfrage im Rigaer klassischen Gymnasium veranstaltet, indem er den Schülern zwei Fragen vorlegte; die erste Frage betrifft die gesamte Lektüre eines Schuljahres, die zweite das Lieblingsbuch. Die Ergebnisse waren folgende: Die II. Grundschulklasse las alles nur Denkbare, häufig sogar Erwachsenenliteratur. Auffallend ist das Fehlen der Fabeln. Auch direkter Schund ist selten. In der III. Grundschulklasse dominieren Reisen und Abenteuer, Märchen und Sagen, im übrigen alles vom Kinderbuch bis zum modernen Roman. Die IV. Grundschulklasse zeigt ein überwiegendes Interesse am Abenteuer und an der geschichtlichen Erzählung, sowie ernste naturwissenschaftliche und historische Interessen. In der V. Klasse dominieren Abenteuer- und Kriegsgeschichten. Das Märchen ist fast verschwunden, dafür macht sich technisches Interesse bemerkbar. Auch Roman und Novelle treten auf, ebenso der moderne Kinoroman. Die VI. Grundschulklasse liest alles, vom Märchen bis zum Modernsten. Ungeheuer ist hier der Einfluß des „Guten Kameraden“. Im Roman überwiegt die historische Auffassung. Stark ist die reine Unterhaltungsliteratur vertreten, wohl durch den Einfluß des Hauses. Die Klassiker werden fast nur im Leseabend gelesen, wobei Schiller bevorzugt wird. Auch die fremdsprachliche Lektüre setzt hier ein.

Die I. Mittelschulklasse zeigt große Buntheit und Ungleichheit, angefangen vom Kinderbuch bis herauf zu „Faust“ und Niezſche. In der II. Mittelschulklasse erwacht das politische Interesse, besonders wird z. B. „Panuropa“ gelesen. Ein gemeinsamer Zug in der Lektüre ist kaum zu finden. In der III. Klasse dominiert das Historische, im übrigen wird wahllos zum Zeitvertreib gelesen. Ebenso dominiert in der Prima das Historische. Auch hier sehen wir die gleiche Wahllosigkeit. — Was die Lieblingslektüre betrifft, so erweist sich ein starkes Übergewicht des Abenteuerbuches in der Grundschule. Von der I. Mittelschulklasse an tritt an dessen Stelle das historische Interesse. Im Allgemeinen sind Wahllosigkeit, Zufälligkeit und Freude am Gegenständlichen, am Geschehen die charakteristischen Merkmale der Lektüre unserer Jugend. Nicht allzu häufig ist Schund vertreten, es bahnt sich auch hierin eine Besserung an. Wissenschaftliche Interessen sind gering, die Lektüre unserer Knaben ist doch im wesentlichen Unterhaltung und Zeitvertreib. Als Gegenmittel kommen vor allem das Lesen lehren und eine strenge Auswahl in Frage. Bei der Auswahl hat die Individualpädagogik Recht: die Bücher sollen vom Kinde ausgewählt werden, man muß ihren Interessen entgegenkommen. Das Buch soll vor allem Kraft vermitteln, wie aus dem vom Referenten angeführten Urteil eines Primaners hervorgeht. Das Korreferat von Dir. W. Stillmark-Reval beleuchtet die Frage in Bezug auf das weibliche Geschlecht vom 5. bis zum 11. Schuljahr. Im V. Schuljahr dominiert die Backfischliteratur und das „Kränzchen“. Im VI. zeigt sich schon das Erwachen des historischen Interesses. Das VII. Schuljahr bevorzugt die historische Erzählung, ferner naturkundliche Bücher und Indianergeschichten. Im VIII. Schuljahr wird wahllos gelesen, neu sind jetzt Bewertungsurteile nicht nur den Inhalt, sondern auch die Form

betreffend. Im IX. Schuljahr zeigt sich im Allgemeinen guter Geschmack, aber kein ausgesprochenes Interesse. Eine Vorliebe besteht für Werke mit landschaftlichem Hintergrund. Im X. Schuljahr steht C. F. Meyer an erster Stelle. Jetzt beginnt sogar die Lektüre wissenschaftlicher, zum Teil auch politischer Schriften. Das XI. Schuljahr zeigt ein erfreuliches Bild, indem viel und fast nur Gutes gelesen wird. Unter den Motiven der Lektüre ist, obgleich die Frage schwer zu entscheiden ist, doch wohl das Bildungsbedürfnis maßgebender, als die bloße Unterhaltung. Gute Resultate wurden durch Referate über gelesene, von der Schule vorgeschriebene Bücher erzielt.

Damit fand die Vormittagstagung ihren Abschluß. Die Diskussion wird wegen der vorgerückten Stunde auf Freitag um 9 Uhr verschoben. — Um 6 Uhr fand darauf der zweite Vortrag von Prof. Dr. Fischer statt. Prof. Fischer führte etwa folgendes aus: Die früheren Krisenzeiten waren trotz aller Schärfen unter allen Umständen europäisch eingestellt. Das große Problem ist nun das, daß wir nicht wissen, was wir wollen können und oft auch nicht, was wir wollen sollen. Keiner hat das Zutrauen, entschieden Stellung zu nehmen, in der steten Furcht, er könne durch unvorherzusehende Situationen zu einer Korrektur seiner Willensentscheidungen gezwungen werden. Die neue Weltstimmung kommt am deutlichsten im Bolschewismus zum Vorschein, d. h. im Bolschewismus als Stimmung und Gesinnung. Das Wesen bolschewistischer Gesinnung ist vollendete Geschichtslosigkeit. Der ahistorische Mensch, der Mensch als zoologische Spezies kann nur in der unmittelbaren Gegenwart leben. Schaut er überhaupt über sich hinaus, so schaut er voraus und so verbindet sich mit der Geschichtslosigkeit der Utopismus. Einziges Motiv seiner Handlung kann nur die Besserung der Lage der nach ihm Kommenden sein, er kann nur

aufbauen aus den vorhandenen Kräften des gegenwärtigen Lebens. Ein Ergebnis ist überall die Verzweiflung an der Idee Europa mit ihren historischen Beziehungen. Diese bolschewistische Stimmung ist auch ein Beweis für das Bewußtsein, daß eine radikale Wendung des geschichtlichen Geschehens sich vollzogen hat. Die geistigen Rückwirkungen des Versagens, des Zusammenbruchs der Grundlagen unserer Vergangenheit äußern sich in der seelischen Verfassung der heute lebenden Menschen. Der Zerfall Europas, religiös begonnen, dann wirtschaftlich und militärisch fortgesetzt, wird heute durch den Ansturm außereuropäischer Mächte auf die Spitze getrieben. Trotz allen religiösen, sprachlichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Binnengruppierungen blieb Europa dennoch wesentlich verbunden. Humanismus, Aufklärung und Liberalismus schaffen noch einmal die Verbundenheit der guten Europäer, die den Bestand des ehrwürdigen Hauses trotz des Verstens der staatlichen Konstruktion bis ins 20. Jahrh. hinein stabilisierte. Solange war auch das Christentum, von dem das Europäertum geistig gelebt hat, missionierende Macht. Heute missionieren mitten in Europa geistige Bewegungen, wie z. B. der Buddhismus, zu denen wir keinen Zugang haben. Der Egotismus äußert sich in noch bunteren Formen. Die Strömung der Exzentrif auf künstlerischem Gebiet liegt nicht in dem Wunsche aufzufallen, sondern in der ehrlichen Unfähigkeit, an die Kontinuität europäischen Kulturschaffens anzuknüpfen. Natürlich ist die Erziehung in einer solchen Zeit besonders schwierig, denn der Mensch wird nur durch etwas Absolutes erzogen. Deshalb müssen gewisse Dinge undiskutabel feststehen. Die Krisis einer Autorität in diesem Sinne ist die größte Schwierigkeit der heutigen Erziehung. Welche von Ideen ausgehenden Forderungen und Sachbezüge stehen denn heute so vor uns, daß wir sie alle,

Alte und Junge ohne Versuchung des Zweifels respektieren, auch wenn wir, schwach geworden, gegen sie handeln? Die Wertmaßstäbe der Autoritäten fallen zu lassen bedeutet Kulturbolschewismus. Man bestreitet das Recht objektiver Wertung und benimmt einem so Urteil und Handlung. Die Entente, die noch am klarsten und entschiedensten die Idee Europas festhält, versieht sich, wenn sie glaubt, die jetzt als gleichberechtigt anerkannten farbigen Völker würden sich noch weiter als Mittel zum Zweck gebrauchen lassen. Die Rüstung der außereuropäischen Völkerwelt geht mit Riesenschritten vorwärts, und ihre Bildungsarbeit wird sie, da jede nur an den Verstand gebundene Kulturarbeit allgemein verallgemeinerungsfähig ist, bald zu ebenbürtigen und durch die Masse überlegenen Verhandlungspartnern- oder Gegnern machen. Außereuropa ist eben nicht unser Schüler, dann wäre die Gefahr nicht so ernst. Die in der Welt verbreitete europäische Bildung ist nichts als Waffe Außereuropas. Aber es gibt noch eine Möglichkeit, die europäische Idee zu retten: wir müssen Europa, wir müssen uns selbst wollen, indem wir das nicht Einzelne unserer Geschichte festhalten, uns an den geistigen Gehalt, nicht an Einzelheiten, Klammern, an die Richtung, die der bisherigen Geschichte die Bindung gab. Dazu müssen wir festhalten an unserer Grundlage, der Antike. Wir müssen den Willen haben, den historischen Menschen zu retten. Mit dieser ersten Zielsetzung gewinnen wir selbst eine Sicherheit. Wir müssen die europäische Offenheit aufgeben, den Mut haben, auf Stimmen nicht zu hören, auch wenn sie lieblich sind. Mit dem Bekenntnis zur Idee Europas haben wir eine Unbedingtheit gewonnen, eine zweite bildet die nationale Variante Europas, das Bekenntnis zum Volkstum. Unsere dritte Unbedingtheit muß eine Variante des Pazifismus sein, die Anerkennung, daß jeder Versuch einer

Weltherrschaft von persönlichen Kräften und Ideen eines Volkes aus unmöglich ist. Wir müssen den Mut zum Verzicht auf jeglichen Imperialismus aufbringen.

Eine zweite Wurzel der Erziehungsschwierigkeit liegt in der Kontaktlosigkeit der Generationen. Die an sich notwendigen Spannungen sind in der Generation seit 1900 durch die Ereignisse wesentlich gesteigert worden. Die Unfähigkeit, zu erziehen, entspringt aus der Kluft zwischen Erzieher und zu Erziehenden, ohne Schuld der Älteren, aber auch ohne Schuld der Jüngeren. Die kurz vor dem Krieg Reifgewordenen finden keine Vermittlung mehr bei der Heimkehr. Die, die bei Kriegsausbruch Kinder waren, erlebten etwas als Wirklichkeit, was für uns Ausnahme war, für sie aber normaler Anschauungsunterricht. Sie erlebten eine beispiellose Desillusion ihrer Siegeshoffnung und Mitgerissenheit, schlimmer als wir. Und so treten sie uns mit Skepsis entgegen und erscheinen uns oft zynisch, ohne es zu sein. Die dritte, während des Krieges geborene Generation ist ein schwaches, mühsam unter Sorgen aufgezogenes Geschlecht, dessen Seele belastet war von den Sorgen der Eltern um das kümmerliche Leben. Eine Orientierung nach dem Kriege konnte bei ihnen aus Schwäche nicht stattfinden. Die vierte, unmittelbar nach dem Kriege geborene Generation erlebte alles das, was uns als fest galt, als erschütterungsfähig, die Unsicherheit des Lebens ist ihre Grundeinstellung, sie sind prädestiniert zu geistiger Bagabundage: Die Vergangenheit können wir, so paradox es klingt, ihnen nur als verheißenes Land darstellen. Das erschwert das Verständnis. Wir müssen ihnen die Vergangenheit so zeigen, daß sie sie wieder als Zukunftsland sehen können. Daher müssen wir aber den Kontakt mit den einzelnen Generationen differenziert pflegen. Das ist die wichtigste Aufgabe der Schule, die stärker und auch objektiver ist, als das Elternhaus. Sie bringt das

geistige Leben der Nation an eine aufnahmefähige Generation heran und sie muß aus den unverbunden eintretenden Jahrgängen das junge deutsche Volk formen. Indem alle Generationen die gleichen Unbedingtheiten anerkennen, wird die junge Nation den Kampf um das individuelle Leben in einer neuen Einheit fortführen.

Dritter Tag.

Die Sitzung beginnt dieses Mal schon um 9 Uhr morgens, damit die unterbrochene Diskussion über den Vortrag von Dir. Dr. Schlaw-Mitau fortgesetzt werden könne. Dir. R. v. Zeddelmann ergreift als Erster das Wort. Er ist der Ansicht, daß der heutige Jugendliche nicht nur selbständiger, sondern vielfach auch länger kindlich naiv sei, als früher. Auch in ihm spiegelt sich die Zerrissenheit unserer Zeit wieder. Der Grund ist in der Enge der häuslichen Verhältnisse zu suchen, die den Kindern nicht mehr gestattet, ihren Spieltrieb ganz auszuleben. Diese Enge bringt es mit sich, daß sich viel mehr Reibungsmöglichkeiten zwischen Eltern und Kindern ergeben, wodurch diese veranlaßt werden, bei fremden Erwachsenen Anlehnung zu suchen. Der Erzieher muß eine Kombination von „älterem Freunde und Offizier“ sein, d. h. Freund außerhalb der Schule, unbedingte Autorität innerhalb der Schule. Dir. Kiemer ist der Ansicht, daß der Jugendliche zwar nach der Seite des Zivilisatorischen hin, nicht aber nach der Seite der Bewertung hin selbständig ist. Jeder Mensch hat das Streben nach Erweiterung seiner Machtsphäre, so auch das Kind. Es zieht nun bald seine Einengung ein und sucht dann Selbständigkeit auf dem Gebiete der Zivilisation, wo es seine Machtsphäre auszudehnen vermag. Dir. Schlaw schließt sich Dir. v. Zeddelmann in Bezug auf die Be-

Hauptung von der länger dauernden Naivität an, be-
streitet aber, daß der Jugendliche heute länger kindlich
bleibe. Oberlehrer Werner betont, daß Erziehung des
Einzelnen zur Gemeinschaft, nicht zum Erlebnis
der Gemeinschaft unser Ziel sein muß. Dir. Gurland
spricht sich dahin aus, daß unsere Not in dem Fehlen
der alten Bindungen von Kirche, Schule und Haus
beruht. Wir müssen etwas tun, um diese notwendigen
Bindungen wiederherzustellen. Dir. A. Walter betont,
daß heute vor allem das Bewußtsein der Bindung an
die baltische Gesellschaft fehlt. Oberlehrer Mettig ist
der Ansicht, daß das Haus oft in Widerspruch mit
der Schule gerät, weil diese die Kinder zu stark binden
will, wie z. B. häufig Feste, die dem häuslichen Kreise
gehören, von der Schule aus gefeiert werden. Es be-
steht die Gefahr des Hineinziehens des häuslichen Le-
bens in die Schule. Frä. Welding sieht die Schwie-
rigkeiten darin, daß der Mensch heute ein anderer ist.
Uns tut vor allem ein neues Bekenntnis zum Geist
not. Frä. Thomson fordert eine nationale Erziehung,
die die Verpflichtung gegen das eigene Volk stärker be-
tont, denn die Jugend, für die Liebe stets an einen
objektiven Wert gebunden ist, wird leicht dazu verführt,
zu glauben, sie könne auf das eigene Volk nicht mehr
stolz sein. Mit einem Schlußwort des Referenten fin-
det die Diskussion ihr Ende. — Oberlehrer Behring
berichtete hierauf über die Ergebnisse einer von ihm in
Lettland und Estland angestellten Enquete über die
häusliche Lektüre der Jugend. Er betont, daß das
Material natürlich nicht als unbedingt zuverlässig an-
gesehen werden könne. Zweck der Enquete war es,
festzustellen, ob in den 10 Jahren getrennter Entwick-
lung in Lettland und Estland sich bereits eine gewisse
Entwicklungsnuance herausgebildet hat. Im Allge-
meinen kann diese Frage verneint werden, doch läßt
sich für Lettland eine langsamere Entwicklung feststellen

mit dem Kulminationspunkt im 14. Lebensjahre, während der Kulminationspunkt in Estland das 13. Jahr darstellt. Auffalend ist das geringe Interesse für Heimatliteratur. —

Nach einer kurzen Pause ergriff Ministerialrat R. Walter-Riga das Wort zu seinem Vortrag über „Die Bedeutung des klassischen Gymnasiums für die Erziehung der deutsch-baltischen Schuljugend“, in welchem er folgendes ausführte: Es ist dem Menschen nicht von der Natur gegeben, Mensch zu sein, sondern auf gegeben, Mensch zu werden, das Leben ist also keine Gabe, sondern eine Aufgabe. Es ist dieses ein Gedanke, der uns in das 5. Jahrhundert Griechenlands zurückführt. Der Mensch unterscheidet sich von anderen organischen Wesen durch die Fähigkeit, aus sich heraus eine Leitbild dessen zu setzen, was er werden kann, und dem nachzustreben. Dieses erkannt zu haben, ist das unsterbliche Verdienst des Griechentums des ausgehenden 6. Jahrhunderts. Daneben läuft der bare Nützlichkeitsgedanke, der für die Erziehung maßgebend ist, wie das Leitbild, die Idee, maßgebend ist für die Bildung. Aus der Synthese beider Gedanken hat sich die Vielfältigkeit des modernen Schulwesens entwickelt; fünf Haupttypen lassen sich dabei feststellen: 1. das klassische Gymnasium, 2. das Realgymnasium, 3. die Realschule, 4. die deutsche Oberschule, 5. die Reformanstalt. Die beiden letzten Typen können nach den gemachten Erfahrungen als verfehlt angesehen werden, während die drei ersten sich auch bei uns ausgebildet haben. Das Bildungsziel, die Idee, variiert natürlich örtlich und zeitlich, immer aber handelt es sich mehr oder weniger um eine Auseinandersetzung mit der Antike. Das pädagogische Denken aller Zeiten war Humanismus, wir messen und werten letzten Endes immer an dem, was die Antike für uns heute bedeutet. Aus dem Beispiel unserer modernen Kunst-

Übung erweist es sich, daß sie, wo sie nicht unter den Einfluß des 5. griechischen Jahrhunderts geriet, immer in derselben primitiven Weise geschieht, wie bei den primitiven Völkern oder bei Kindern. So zeichnete z. B. die aegyptische Kunst ein Vorstellungsbild, zusammengesetzt aus verschiedenen Elementen, die sich im Gesichtseindruck nicht vereinigen lassen. Die moderne Kunst aber gibt den Gesichtseindruck und steht damit unter dem Einfluß Griechenlands. Wir können uns aus der Denk- und Vorstellungswelt des 5. griechischen Jahrhunderts nicht lösen, ohne die europäische Kultur aufzugeben.

Was nun die einzelnen Schultypen betrifft, so vereinigen sie alle den Nützlichkeitsgedanken mit dem Humanitätsgedanken; sie sind im Grund alle humanistisch, der Unterschied ist kein prinzipieller, sondern nur ein quantitativer. Bei der Gestaltung unseres Schulwesens spielt natürlich die gegenwärtige Lage die Hauptrolle, die durch wirtschaftliche und nationale Not, sowie durch die Buntscheckigkeit des Deutschtums im Lande gekennzeichnet wird. Wir haben keine Oberschicht, auch keine Unterschicht, sondern nur eine Mittelschicht, die zudem national gefährdet ist. Die Konsequenzen verschärfen sich durch die Einwanderung heterogener Elemente namentlich aus dem Osten, die die frühere baltische Gesellschaft gesprengt haben, die aber doch unter den Begriff des Deutschtums fallen. Unser Ziel muß es sein, die geschlossene Einheitlichkeit in national-kultureller Hinsicht wiederzugewinnen. Nur eine überlegene Bildung gibt uns die Sicherheit und das Recht der Existenz im Lande. Wir müssen vor allem aus deutschen Quellen schöpfen und eine einheitliche Gesinnung pflegen. Wir müssen die Jugend zu gesteigerter Leistungsfähigkeit, zu Berzichts- und Opferbereitschaft, mit einem Wort zu Führern erziehen. Der Kern der Bedeutung des klassischen Gymnasiums liegt in einer drei-

fachen Leistung: 1. in der sprachlichen Ausbildung. Die Gefährdung der Muttersprache fordert die Schulung sprachlichen Denkens, die nur im Vergleich geschehen kann. Das souveräne Mittel des Vergleichs ist und bleibt der Lateinunterricht. 2. Die sachliche Ausbildung: das klassische Gymnasium lehrt neben dem sprachlichen am schärfsten das historische Denken. 3. Das klassische Gymnasium leistet die Pflege einer bestimmten Gesinnung, einer Art, die Menschen und Dinge anzuschauen, — den Idealismus. Charakteristisch ist die Lage der klassischen Bildung in den Kulturstaaten Europas, wo sie als durchaus günstig bezeichnet werden kann, und zwar gerade auch in den rein wirtschaftlich:nützlich eingestellten Ländern. Die klassische Bildung hat neben der theoretischen auch eine eminent praktische Bedeutung, aber sie ist nicht jedem zugänglich. Es gehört zu ihr eben eine gewisse theoretische Veranlagung. Das klassische Gymnasium ist die Schule der Aristopädie κατ' ἔξοχην. Wir dürfen uns nicht in die Rolle eines halbproletarisierten Mittelstandes drängen lassen, wir brauchen überlegene Leistungsfähigkeit, um auf dem Markt des Lebens die besser honorierten Plätze zu erlangen. Dazu dient das klassische Gymnasium. Das Angeführte beweist, daß das klassische Gymnasium die Erlangung dieser Ziele zum mindesten nicht hindert, sondern sogar fördert. Die Erhaltung des klassischen Gymnasiums ist deshalb für uns eine Lebensnotwendigkeit, ein Gebot der Klugheit. — In seinem Korreferat führte Dir. Walter hierzu folgendes aus: Wir dürfen unsere Jugend nicht dem zivilisatorischen Geist, der Amerikanisierung von heute ausliefern. Es ist erfreulich, daß sich vielfach Neues zu regen beginnt, zum mindesten im Willen. Das Buch von Jung: „Die Herrschaft der Minderwertigen“ gibt den Weg an, der uns über diese Gefahren hinausbringen kann. Der

Akzent wird hier auf die Wiedergewinnung der metaphysischen Bezirke gelegt. Nur eine Neubildung der Gesellschaft, eine Überordnung des Opfergedankens über den Nützlichkeitsgedanken wird uns in den Stand setzen, uns als das zu erhalten, was wir sind. Bestimmend für unser Schulwesen muß vor allem die Richtung auf das Seelische, nicht der bloße Nützlichkeitsgedanke sein. Hierin nun liegt gerade die Bedeutung des klassischen Gymnasiums. Günstig wirkt in diesem Sinne allein schon die Gewöhnung an eine Arbeit für nicht praktisch Verwertbares, die hinaus führt in die Pflege des metaphysischen Bezirkes, der uns den Weg frei hält zum Religiösen. Das klassische Gymnasium ist keine Fachschule für bestimmte Berufe, sondern führt auf das Grundziel menschlich wertvoller Entwicklung hin, und wir brauchen es als Vorbereitung auf das Führen.

An die Referate schloß sich eine interessante Diskussion unter Leitung von Oberlehrer A. Schoenfeldt. Als Erster richtete Dir. Pantenius eine Frage an den Referenten in Betreff der Behauptung, die baltische Gesellschaft sei durch die Einwanderung von Elementen aus dem Osten gesprengt worden. Sie ist nach Ansicht von Dir. Pantenius vielmehr durch die politischen Verhältnisse gesprengt worden. Ministerialrat Walter erwidert, daß es eine Einwanderung stets gegeben habe, aber sie war keine Gefahr, sondern willkommener Zuwachs. Die ehemals starke Assimilationskraft auf Grund unserer nationalen Lage besteht heute nicht mehr. Gefährlich sind nur diejenigen Elemente, die sich der Assimilation widersetzen und doch zum Deutschtum gerechnet werden müssen. — Darauf ergreift Prof. Fischer das Wort und führt folgendes aus: Die Frage des klassischen Gymnasiums ist eine solche der Zeitgemäßheit und des Bildungswertes. Eine Normalisierung der Bildungsbahnen ist für ein großes Volk, das eine Mannigfaltig-

keit der Begabungen hervorbringt, nicht möglich. Die Differenzierung der Schultypen ist daher notwendig, falsch sind jedoch alle Abbaubestrebungen. Der humanistische Studiengang führt die Jugend abseits vom rein Praktischen und speichert so Energien auf, was nur gut sein kann, denn jede Verfrühung ist ein Grundübel der Erziehung. Eine rein formale Funktions-schulung soll die Kräfte heben und dem so gereiften Menschen die Anwendung dieser Kräfte überlassen. Für das humanistische Gymnasium spricht die soziologische Funktion der höheren Bildung, besonders ihrer humanistischen Variante. Die Bildungsstruktur der bisherigen Elite war humanistisch, und das humanistische Element muß wenigstens in einem Typus in Reinkultur vorhanden sein. Die Einträglichkeit humanistischer Bildung wird sich aber nur für die Dauer erweisen. Dir. Pantenius betont, daß die Entwicklung möglichst aller Anlagen unser Ziel sein muß, daß jedoch das klassische Gymnasium allein uns nicht dazu helfen kann, uns zu behaupten. Dir. Böhm schließt sich Ministerialrat Walter an. Die Remigration bedeutet tatsächlich eine Gefahr für unsere Sonderart. Wir brauchen eine Führerschicht, die wir nur dem klassischen Gymnasium entnehmen werden. Vermieden werden muß aber die Gefahr des geistigen Hochmuts. Dir. Cleemann betont die Notwendigkeit einer Propaganda für das klassische Gymnasium, da die tatsächlichen Verhältnisse des klassischen Gymnasiums durch Rückgang der Schülerzahl und Fehlen von geeigneten Lehrkräften recht trostlos sind. Dir. K. von Zeddelmann meint, daß aus den Debatten leicht der Eindruck der Minderwertigkeit aller anderen Schultypen hervorgehen könne. Führer können sicherlich nicht nur auf einem klassischen Gymnasium herangebildet werden. Oberlehrer Dr. W. Freymann meint, daß das klass. Gymnasium nicht berufen ist, Führer herauszubilden. Denn die Antike ist heute noch fließend,

der Schüler will jedoch etwas Festes haben. Oberlehrer Wilde ist der Ansicht, daß das klass. Gymnasium nicht volkerhaltend wirkt und daß ein vermittelnder Typus bedeutungsvoller ist. Oberlehrer Haller bezeichnet das klass. Gymnasium als eines der besten Bollwerke gegen nationale Gefährdung. Inspektor Hansen hebt hervor, daß auch die anderen Schultypen im Grunde humanistische Bildungsanstalten sind. Schulrat Muffo verteidigt das klass. Gymnasium gegen den Vorwurf, daß es eine zu spezielle Anstalt sei. Dieses trifft im Vergleich mit der Oberrealschule in Hinsicht der Zentralfächer nicht zu. Das klass. Gymnasium verlangt stets Antworten auf eine große Menge der ernstesten Fragen, die Oberrealschule fragt nur nach der Richtigkeit und Zweckmäßigkeit. Sie ist insofern also viel spezieller und einseitiger. Oberlehrer Sengbusch betont, daß das klass. Gymnasium im höheren Sinne doch nützlicher ist, so z. B. für die Erlernung der modernen, namentlich romanischen Sprachen, die besten Unterlagen bietet. Oberlehrer A. Schoensfeldt faßt die Ergebnisse der Diskussion zusammen, indem er folgendes ausführt: Aus den Debatten geht klar hervor, daß sich alle Redner übereinstimmend für die Notwendigkeit der Erhaltung des klassischen Gymnasiums ausgesprochen haben. Die Erhaltung des klassischen Gymnasiums ist eine Lebensnotwendigkeit der deutsch-baltischen Gesellschaft.

Nach einer Pause ergriff Lektor Dr. Drach-Berlin das Wort zu seinem Vortrag über den „Sprechchor und seine Bedeutung für die Schule.“ Das gemeinsame Sprechen kommt zunächst im Leben der primitiven Völker bei gemeinsamem Erleben vor. In späterer Zeit nahm die christliche Gemeinde im gemeinsamen Sprechen an der Verehrung der Gottheit teil. Das dritte Beispiel bietet das griechische Drama, das aus der religiösen Feier hervorgewachsen ist. Man muß

dabei die Tatsache festhalten, daß das Konkrete, Einmalige, Tatsächliche nur der Einzelne zu sagen vermag. Der griechische Chor entwickelte sich aus einem religiös-sakralen zu einem rein ästhetischen. Je mehr sich der Sprechchor von der sakralen Geisteshaltung entfernte und ins bloße ästhetische Spiel hinübersführte, umso mehr verebbte er. Das Charakteristische des Sprechchors gegenüber dem Gesangschor ist, daß er der ästhetisch-spielhaften Verwendung widerstrebt. Die zweite Tatsache, die es festzuhalten gilt, ist die, daß der Sprechchor das Gemeinsammachen des Erlebnisses erreicht. Der Sprechchor ist also Ausdruck der Masse; ihm wohnt wesenhaft inne eine kulturell-sakrale Haltung. Verwirklichung findet er in der römisch-katholischen Liturgie und in den proletarischen Sprechchören. Gemeinsames Wollen äußert sich hier im gemeinsamen Sprechen. In den Schulen ist das sinnlose Chorsprechen ganz einmaliger Gedichte zu verwerfen, aber das echt Sprechchorhafte ist der Pflege wert, denn es lehrt deutsch sprechen, fühlen und wollen. Nicht das Einmalige, sondern das ewig werdende ist Gegenstand des Sprechchors. Es kommen also nur ganz bestimmte Texte in Frage. Die Resultate sind hervorragend, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt sind: rein sprechtechnische Schulung und die Fähigkeit des einfachen sinnhaften Prosa-lesens. Der Sprechchor in diesem Sinne ist ein Mittel ungeheurer starker Gemeinschaftserziehung, das Wesentliche an ihm ist das Ringen um die Sache, nicht das fertige Werk. Die Schülerinnen der deutschen Mädchenschule gaben darauf zwei Proben des Sprechchors, von denen namentlich Hölderlins Schicksalslied höchst eindrucksvoll wirkte.

Vor Beginn des Vortrages von Prof. Fischer bestieg Dir Blossfeld das Katheder und teilte der Versammlung die erschütternde Nachricht vom Ableben des Inspektors der städtischen deutschen Schule und Direktors

an der Universität Friedrich Bettac mit, der am Nachmittag nach kurzer Krankheit verschieden ist. Dir. Blossfeld betont den unerseßlichen Verlust, den die Schule und Hochschule, sowie das gesamte Deutschtum des Landes erlitten hat. Die Versammlung ehrt das Andenken des Verstorbenen durch Erheben von den Sitzen.

Darauf hielt Prof. A. Fischer-München seinen dritten und letzten Vortrag, in dem er etwa folgendes ausführte: Den Abschluß der Betrachtungen sollen Streiflichter auf die innenpolitische Seite der Weltlage bilden. Diese innenpolitische Seite kann als Erschütterung des Schichtungsgefüges der alten Gesellschaft oder als Zusammenbruch der bürgerlichen Welt gefaßt werden. Es fragt sich dabei, ob die bürgerliche Welt zerbrochen ist, weil sie morsch war, oder ob sie zerstört worden ist. Die bürgerliche Weltordnung und ihr Träger, der bürgerliche Mensch, sind herausgewachsen aus dem Feudalismus, und haben in der nachrevolutionären Periode im 19. Jahrh. in folgerichtigem Aufbau auf die Idee der Freiheit unser Kulturgut geschaffen. Der bürgerliche Mensch ist nun keineswegs als solcher bankrott geworden, weil er steril geworden war oder ein Hemmnis für die Weiterentwicklung. Während die bürgerliche Welt sich noch ausbaute, wuchs eine andere Klasse schon zu zahlenmäßiger und wirtschaftlicher Bedeutung heran. Der bürgerliche Mensch war trotz aller Schwächen nicht erschöpft, wenn er auch infolge seiner ständischen Kultur zur Exklusivität gedrängt wurde. Noch weniger ist die bürgerliche Welt zusammengebrochen. Zerbrochen ist nur der Verfassungsstaat, jedoch keines der wesentlichen geistigen Gebiete. Man kann nicht behaupten, daß z. B. die Wissenschaft zusammengebrochen wäre. Eher läßt sich eine gewisse Desorientierung auf dem Gebiete der Kunst und Literatur in ihrer Exzentrif feststellen. Das Neue, das sich besonders in der Architektur durchzuringen strebt, ist dennoch eine Fortsetzung des Alten. Auf

der anderen Seite erhebt sich die Forderung einer Proletkultur. Nichtbürgerliche Massen treten in die politische Verantwortung ein und man erwartet etwas gewaltiges Neues. Es fragt sich, ob ein so gewaltiger Zustrom kulturschöpferischer Energien, wie er verheißen wurde, wirklich gekommen ist, ob nicht vielmehr eine Verbürgerlichung des Proletariats stattgefunden hat, als umgekehrt, und ob nicht die Lösungswege der neuen Mächte in den ausgefahrenen Bahnen des Bürgertums liegen.

Wenn man das Bürgertum als den Hauptsünder darstellte und die Kluft zwischen Besitz und Geist, zwischen Arbeit und Bildung betonte, so zeichnete man damit bloß Karrikaturen, es war eine Simplifizierung, die nur Agitationszwecken diente. Natürlich ist der Besitz als Voraussetzung für die Bildung von großer Bedeutung, aber man kann nicht behaupten, daß der Gebildete nicht gearbeitet habe. Das deutsche Bürgertum war im Gegenteil von einem wahren Arbeitsfanatismus erfüllt. Auch die Behauptung, daß der Arbeiter von der Mitarbeit an der Kulturgestaltung abgeregelt gewesen wäre, ist falsch, das beweisen die vielen Aufstiegserscheinungen des 19. Jahrhunderts. Allerdings war der Aufstieg bei uns langsam und organisch. Was folgt nun hieraus für die Erziehung? Schon in der Erziehung von Schule und Haus, von Meistererziehung, von der Selbsterziehung der Jünglingsvereine und der Fremderziehung der politischen Partei stellte man die Tagesaufgabe als unmittelbares Ziel hin. Die Erziehung wurde überall zu einer Fortsetzung des Krieges mit anderen Mitteln. Ziel der Erziehung wurde geistige und militärische Wehrhaftigkeit und Pflege von Bildungsgütern, die, besonders in den Siegerstaaten, die Suprematie sicherstellen sollten. Aus dieser Tendenz erklären sich auch die Nationalisierungsbestrebungen der neugeschaffenen Staaten mit Minderheitsvölkern. Auch

Die Staaten der europäischen Mitte stellten es sich zur Aufgabe, die Jugend durch Verbreitung und Verbesserung der Bildung in den Stand zu setzen, das ange-tane Unrecht wieder gutzumachen. Diese unmittelbare Verbindung von Schule und Tagespolitik bedeutet die Notwendigkeit eines ständig Sich-Ändern-Müssens nach der jeweiligen Tageslage. Die Tagespolitik zerstört die unerläßliche Konstanz und Konsequenz einer soliden Erziehung und geistigen Bildung. Eine andere Möglichkeit ist die Arbeit auf lange Frist, die trotzdem für das politische Schicksal von ausschlaggebender Bedeutung ist. Heute macht sich schon langsam eine Umgestaltung bemerkbar. Das Problem ist heute: Wie gewinnen wir den deutschen Menschen, der in jeder Situation jeweils imstande ist, dem Deutschtum und dem deutschen Staat die größten Dienste zu leisten, d. h. der Rückzug auf den ewigen Zweck aller Erziehung — die Humanität. Damit hängt die organisatorische Unruhe zusammen. Die Erschütterung des soliden Durchschnitts, der Deutschland einst auszeichnete, ist weder auf die Methode, noch auf den Zustrom ungeeigneter Elemente, sondern nur auf diese Inkonsistenz zurückzuführen. Die Erziehung muß aber Konstanz der Verhältnisse haben, ihr Erfolg ist nicht von der großen Persönlichkeit abhängig, sondern von der Logik der Dauer. Das Stadium der Versuche ist heute im Wesentlichen abgeschlossen. Jeder kann heute den adäquaten Bildungsweg gehen, die Differenzierung geht vielleicht schon etwas ins Extrem. Noch entscheidender ist die innere Unruhe in der Schule, die in der Unsicherheit der Zielsetzung besteht. Dabei muß die durch den methodischen Streit hervorgerufene didaktische Lebendigkeit der Schule erhalten bleiben. Die deutsche Schule der Gegenwart ist sich nicht klar darüber, wie weit ein solides Maß präsenten Wissens, nicht als Bildungskriterium, aber als Voraussetzung jeder weiteren Bildungsarbeit und der

Berufstätigkeit gefordert werden muß. Noch schlimmer ist die Unklarheit im Ausgleich von Fremdführung und Selbständigkeit. Unklarheit herrscht endlich auch in der Frage der Zentrierung der ganzen Bildungsarbeit. Die ältere deutsche Bildungstradition hat die individuelle Gestaltung des Bildungsprozesses und die individuelle Lösung des Bildungsziels bevorzugt. Ihre Stärke lag darin, daß mit der Entfaltung der Kräfte deren Gebrauch in die Kompetenz des Gewissens gelegt wurde. Jedes Individuum wurde doch in die Musterform allgemeinen Menschentums eingespannt. Von diesem humanistischen Individualismus hat die Bildungsbewegung des 19. Jahrh. ihre Triebkraft bezogen. Unsere Orientierung der Bildungsarbeit muß ein neuer sozialer Humanismus sein. Die Ausbildung des spezifisch Menschlichen ist die ewige Aufgabe aller Erziehung, realisieren können wir diese Menschlichkeit nicht durch öde Gleichmacherei, die im Grunde ja unmöglich ist, denn geistige Werte sind unbegrenzt vermehrbar. Das Ergebnis einer Gleichmachung im kommunistischen Ideal wäre allgemeine Verarmung. Die große Wanderung der Menschen in das sie anziehende Sonnenland der Bildung ist sachlich berechtigt. Falsch ist es nur, wenn man statt Streben nach Bildung und Erziehung nur ein solches nach bestimmten Formen der Bildung und Erziehung sieht. Unsere Aufgabe ist es, nicht die neu mobil gewordenen Kräfte in die alten Schulen hineinzubringen sondern spezifische neue Bildungswege zu suchen. Ein Zuviel an bestimmten Bildungsformen führt zu einer Entwertung, zu einer „Inflation“ der Bildung. Der neue Humanismus muß sich dazu verstehen, auch den übrigen den Weg zur Menschenbildung freizugehen. Alle mechanisch verstandene Auslesung muß aufgegeben werden. Erziehung muß natürlich Auslese sein, aber Auslese im Sinne der platonischen Philosophie, nicht im Sinne

etwa der valentinianischen Studienordnung. Die Schulanpassung darf nicht einen ebenso sicheren Zugang gewähren, wie die eigentliche Begabung. Es ist nur zu wünschen, daß auch das in seiner Art römische Be-
rechtigungswesen eine Platorennaissance erleben möge. Wir müssen die Wege freigeben, auf dem Wege aber Aus-
lese und Erziehung miteinander verbinden. — Damit hat der VIII. deutsch-baltische Lehrertag seinen Abschluß gefunden. Oberlehrer U. Schönfeld ergreift das Wort und spricht im Namen der Gäste aus Lettland einen herzlichen Dank aus. Dir. P. Blossfeld dankt den Referenten, insbesondere Herrn Prof. Dr. Fischer, für die geleistete Arbeit, er dankt ferner allen, die ihre Kräfte dem Zustandekommen des Lehretages gewidmet haben und hierauf schließt der diesjährige deutschbaltische Lehrertag.

Est
A-3832

30539