

Rainer Marwedel

*Philosophie der Not und Pädagogik der Freude im Kontext der
Lebensreform. Reformpädagogik vor dem Ersten Weltkrieg am Beispiel von
Theodor Lessing (1872–1933)*

Wie Sie wissen, lebte Theodor Lessing von 1872 bis 1933, den größten Teil davon in seiner Geburtsstadt Hannover. Er wurde 1899 promoviert und verdiente in den folgenden Jahren seinen Lebensunterhalt als Lehrer, Vortragsreisender und Publizist. Von 1908 bis 1926 lehrte er als Privatdozent für Philosophie an der Technischen Hochschule Hannover.

Während des Ersten Weltkriegs arbeitete er als Lehrer und Lazarettarzt, und er schrieb die ersten Fassungen seiner beiden philosophischen Hauptwerke, ›Geschichte als Sinnggebung des Sinnlosen‹ und ›Europa und Asien‹. Zwischen 1923 und 1933 publizierte er viele Aufsätze und Artikel in Zeitschriften und Zeitungen. Mitte der zwanziger Jahre war Theodor Lessing ein

bekannter philosophischer Schriftsteller. Es war das Porträt des Kandidaten für das Amt des Reichspräsidenten, Paul von Hindenburg, die daraufhin von der hannoverschen Lokalpresse und völkisch-nationalistischen Agitationsverbänden und Parteien entfachte und von Teilen des hannoverschen Bürgertums getragene Hetzkampagne, die ihn in den Augen der Republikfeinde zu einem berüchtigten jüdischen Publizisten machte.

Theodor Lessings ›Philosophie der Not‹ analysiert die Macht und Gewalt in der Geschichte, Macht und Gewalt in der Form physischen Zwangs und Macht und Gewalt in der Form ideologischer Sinnstiftung. Not, Schmerz und Leiden haben in seiner Philosophie die Funktion von Organisationsprinzipien. Der individuelle Schmerz und das kollektive Leid bilden zusammen die Logik der Not, die der aufklärenden Vernunft bedarf. »Der letzte Punkt, die einzige unbedingte Wahrheit, an die man glauben kann, ist der Schmerz. Die Welt ist meine Not. Sie beginnt an der Stelle, wo das Leiden, das heißt das Sichwehren beginnt.«

Historische Erkenntniskritik, Psychologie der Geschichte und eine Kritik der Ideale und Idole bilden die drei Schwerpunkte in seiner ›Philosophie der Not‹. Die Not ist angewiesen auf die Sinnsteuerung durch die Vernunft und die Phantasie. Doch jede zur Macht gelangte Partei herrscht mit der Rhetorik von Mythen und Symbolen. Die Phantasie der Massen wird an politische Führer gebunden, und diese herrschen mit einer Redegewalt, der eine vorweg bereits bestehende Unterwerfungsbereitschaft der gläubigen Massen korrespondiert. Es sind, wie Lessing das nennt — »Illusionsfassaden«.

Er stellt die Frage, »ob nicht möglicherweise der ganze Tagesablauf des Durchschnittsmenschen angefüllt sein könnte mit fortwährenden Bemühungen um Selbstbelügungen und Selbsttäuschungen, indem jeder von den Dingen zumeist gerade nur das sieht, was er für seine Zwecke zu sehen nötig hat oder von ihnen zu sehen wünscht, so daß seine Welt vielleicht durchwegs nur aus seinen Bedürfnissen und Willenssüchten gewoben ist.« In der Politik ist es die charismatische Führergestalt, die dem Durchschnittsmenschen mithilfe einer suggestiven Propaganda das Gefühl vermittelt, dies sei der Mensch,

der ihm aus seiner täglichen Not befreit. »Diese Fähigkeit nun«, sagt Lessing, »die Phantasie der Massen in Gang zu bringen, dadurch, daß sie Gelegenheit hat, aus bestimmten Personen ›sich etwas zu machen‹, bezeichne ich mit dem Wort ›Illusionsfassade‹. Daran muß eine ›Ildolforschung‹ ansetzen, die sich beschäftigt mit der Analyse der Wünsche und Interessen, aus denen der Mensch vermeintliche Wahrnehmungen macht und vermeintliche Urteile bildet.

Eine der ersten Illusionsfassaden, neben den Eltern, ist die dem Schüler vorgesetzte Lehrergestalt. Theodor Lessing hat über diese Begegnung mit seinen Lehrern und dem Schulbetrieb berichtet:

»Noch oft kommt mir ein banger Angsttraum. Ich bin wieder Schüler. Ich sitze im Abitur und soll den deutschen Aufsatz verfertigen, um meine geistige und sittliche Reife zu beweisen. Entsetzt enttauche ich irrem Traummeer. Und mache mir langsam klar: Ich habe ja schon ein Leben lang ›geistige und sittliche Reife‹ bewiesen. Auf dem Ratsgymnasium der Stadt Hannover saß ich zweihundert Jahre. Als ich

siebzehn Jahre alt war, schrieb der Direktor an meinen Vater: ›Lassen Sie ihren Sohn ein solides Handwerk lernen, da er zu geistiger Betätigung niemals befähigt sein wird.‹ Nicht eines Lehrers vermag ich mich zu erinnern ohne Zorn, ohne Ekel. Nur durch Zufall entrann ich dem Schlachtbeil der Pädagogik. Mein Patriotismus rettete mich. Am Sedantage des Jahres 1892 sollte in öffentlicher Rede der Primus der Prima die vaterländische Rede halten. Aber er wurde krank. Da sprang im letzten Augenblick ein blasser Primaner ein, redete begeistert in Versen und rührte die Honoratioren der Stadt. An jenem Tage wurde ich von den Lehrern entdeckt. Und war fortan, ja, wie nennt's doch der Oberlehrer? ›Ein einseitig begabtes Talent.‹ Und hatte es gut. Denn von da ab schloß ich jeden deutschen Aufsatz mit dem folgenden Herzensbekenntnis: ›Und dann kam der Tag, wo unser herrlicher Heldenkaiser im Kreise seiner Paladine über das Schlachtfeld von Sedan ritt.‹ Und bekam ›Gut.‹ Aber wie bitter, wie schwer, wie bitter schwer war dieser Aufstieg gewesen, bis ich in Prima zu dieser Reife, wie sagt doch der Oberlehrer? ›mich durchgerungen hatte.‹ Ich bin Lehrer geworden. Habe im Laufe eines

langen Lebens viele Schulen kennengelernt und viele Hundert Menschen unterrichtet. Aber das Verhältnis zur Schule blieb doch wohl das alte: Ich kann auch heute nicht deutschen Aufsatz schreiben. Aber wenn ich auch glauben will, daß jene Wasserfläche, welche die Bestverbildeten ›Niveau der Kultur‹ nennen, beständig steigt, daß unserer Schultyrannen Herzen wärmer, ihre Hirne leuchtender geworden sind, nein! Das glaube ich nicht. Denn ich habe gründlich erfahren, welche Sorte Jugend mit den Zeugnissen der geistigen und sittlichen Reife auf die Universität kommt. Denn was die stolzen Figuranten unter ›Pädagogik‹ verstehen, das läßt sich leicht auf eine einzige Formel bringen: ›Wie schützt sich die alte Generation vor der jungen?‹ Von welcher Art waren die Lehrer? Sie waren nicht die weltfernen Gelehrten und Idealisten des Ehemals. Sie waren, wie man das damals nannte, ›Moderne Menschen‹. Preußische Beamte, Leutnants der Reserve, kaisertreu und sehr vaterländisch. Sie waren erpicht auf Standesehre und Standesgemäßheit. Denn der Oberlehrer galt in der Gesellschaft nicht ganz so viel wie der Amtsrichter oder wie der Sanitätsrat und kompensierte sein bescheidenes Gehalt durch

eine um so strengere Schneidigkeit. Er war der Männertyp, der beständig männerte. Forsche Haltung war in jeder Lage Hauptsache. Nichts, nichts, nichts könnte je gutmachen, was diese fünfzehn Lebensjahre in mir zerstört haben. Noch heute träume ich fast allnächtlich von den Folterqualen der Schulzeit. Ich bin selber Lehrer geworden. Schulreformen und Schulreformer habe ich in Massen erlebt und gekannt. Der eine wollte die Erziehung gründen auf Wahrheit und Vernunft. Der zweite auf Wille, Sittlichkeit und Pflicht. Manche redeten von Charakterbildung. Sehr viele von Handfertigkeit, Praxis, Berufsertüchtigung. Alle stimmten überein in der Verdammung der alten Buchdruck- und Tinten-Erziehung und alle wiederholten die volkstümlichen Schlagworte: Anschauung, Wirklichkeit, Leben und immer wieder ›Leben‹. Nur Eines habe ich nie gefunden: Erziehung, aufgebaut auf dem unmittelbaren Element des Lebens: auf Bildern, auf Phantasien, und immer kam zu kurz gerade das, was der Deutsche am meisten laut im Munde führt: das Gemüt, der Humor.«

Es gab einen Lehrer, den Theodor Lessing überaus geliebt und verehrt hat und den er kennenlernte, als man ihn nach Hameln schickte, um dort endlich sein Abitur zu bestehen. Er erinnert sich:

»Max Schneidewin war als Oberlehrer in Hameln hängen geblieben, wo er unter einer derben Jugend und unter Kollegen vom Philister- oder Beamtentyp eine altfränkische Figur machte, wie aus einem Romane Jean Pauls, trotz aller stupenden Gelehrsamkeit unfähig, sich durchzusetzen gegenüber jungen Flegeln, die mit seiner weltfremden Herzensgüte Schabernack trieben. Er hatte viele bedeutende Bücher geschrieben, ohne je Erfolg zu erringen. Er war ängstlich und leicht einzuschüchtern. Immer träumte ich aber davon, daß in der Schule ein Feuer ausbrechen möge. Dann würde ich Max Schneidewin auf meine Schultern nehmen und ihn als einzigen aus den Flammen retten.

Sprach er aber außerhalb der Schule mich an, so wurde ich trunken vor Freude wie nach einem starken Wein. In den letzten Jahren seines Lebens fuhr ich alle paar Monate von Hannover nach Hameln zu ihm.

Es war in Hameln, der alten Weserstadt, und ich war Schüler und saß in Prima, und unser Lehrer Max Schneidewin hatte uns in der Cicerostunde von dem merkwürdigen Philosophen Arthur Schopenhauer erzählt. Ich war zwanzig Jahre alt, tief angeekelt vom Latein und Griechisch des klassischen Gymnasiums, als ich auf das Gymnasium in Hameln gesteckt wurde, als in eine Art Strafanstalt. Zum erstenmal in meinem Leben hatte ich eine geistige Persönlichkeit vor Augen, eine immer bewegte Natur. Und dieser Mann wurde mir Freund und ist es durch unser ganzes Leben geblieben. Die edle Verkörperung eines heute aus der Welt geschwundenen vornehmen Liberalismus, hat er nie an seinem Schüler gezweifelt. Als 1914 der Weltkrieg ausbrach, da war Max Schneidewin ein in konservativen Gedankenkreis gereifter Greis, ein durch und durch nationalgesinnter Politiker. Als ich im August 1914, völlig vereinsamt, in einem Brief bekannte, meine Qual über die große Barbarei, welche über Europa hereingebrochen sei, da kam unmittelbar die Antwort: »Ja! Es ist eine Barbarei. Wir müssen protestieren.« Er richtete einen Aufruf in ciceronischem Latein an die internationale Gelehrtenwelt. Der Typus

des Gelehrten, zumal aber der des gelehrten Gymnasialprofessors hat sich in Deutschland seit 1870 völlig gewandelt. Wir kennen nicht mehr jene Schulmeistertypen, die in den Büchern von Jean Paul und vielleicht noch in denen Wilhelm Raabes lebendig sind. Aus dieser Welt der deutschen Idealisten ist Max Schneidewin einer der letzten.«

Von Friedrich Nietzsche stammt der Gedanke, daß Lehrer »im Zeitalter der Bücher« entbehrlich werden, da die Schüler durch Bücher zur »Selbst-Erziehung« greifen können. Dies sei ein »kürzerer und natürlicherer Weg« als es Schule und Lehrer sind. Zugestanden wird von Nietzsche, daß der Lehrer »ein nothwendiges Übel« sei. Er ist dem Händler vergleichbar, der sich zwischen den Gegenstand und den Empfänger mengt. Da die Masse der Schüler aber in der Regel nicht als Bücherratten zur Welt kommen und über keine Lesetechnik verfügt, ist die Institution der Schule unvermeidlich, nicht zuletzt weil man nur durch sie die Zertifikate erhält, die einem beim Weg ins Leben helfen, um Karriere zu machen. Doch jede erzieherische Handlung muß an ihr inneres Ende gelangen. Mit den Worten

Friedrich Schleiermachers: »Wenn der Mensch mündig wird, hört die pädagogische Einwirkung auf.« Doch auffällig ist, wie in Autobiographien des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts immer wieder das Leiden an der Schule und an den Lehrern durch sich erinnernde Schüler thematisiert wird.

»Dieses humanistische deutsche Gymnasium mit Patriotismus, Latein und Griechisch als Hauptfächern, diese halb auf Ämterwettlauf und Streberei, halb auf eine verlogene, deutschtümelnde Phrasenhaftigkeit aufgebaute Menschenverdummungsanstalt war nicht nur ungeheuerlich gewissenlos, – sie war vor allem langweilig, langweilig bis zum Stumpsinn!« So Theodor Lessing im Rückblick auf seine Schuljahre.

Bildung ist das Komplementärwort zu Erziehung, und das Wort Bildung fließt leicht von der Zunge, wie Niklas Luhmann in seinem Buch »Das Erziehungssystem der Gesellschaft« spöttisch bemerkt hat. Schon um 1900 beklagte man die allseits grassierende »Halbbildung«, doch hundert Jahre später dürfen wir uns alle als Halbgebildete und Fachidioten bezeichnen, und müssen uns deswegen nicht einmal

schämen. Wann ist man wirklich gebildet? Und wann hat man den Höchststand der Bildung erreicht? Es gibt dafür kein Meßverfahren, und unter den heutigen massenkulturellen Bedingungen darf man schon froh sein, wenn man eine halbwegs ausreichende Bildung und vor allem Ausbildung vorweisen kann.

Zur Bildung gehört die Kultur, aber seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nicht mehr die Zivilisation. Diese war in der deutschen Spätaufklärung, zum Beispiel bei Herder, noch weit gefaßt und umschloß die Ökonomie, Technik ebenso wie die kulturellen Sphären. Bildung und Kultur werden nun aufgeladen mit einer deutschnationalen Ideologie, die sogar, im Ersten Weltkrieg, den Militarismus als Kultur definiert und damit sich von den als dekadent bezeichneten westlichen Zivilisationen scharf abgrenzt.

Der bürgerliche Mensch sichert sich seine Existenz durch die Vernunft eines Käfigs, heißt es bei Lessing: das ist die Kultur. Der Käfig schützt vor der externen Realität, er schließt damit aber auch ab vor der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Der »Bildungsbürger«, wie Lessing ironisch den Gebildeten des wilhelminischen Bürgertums nennt, ist stolz auf sein angelesenes Wissen, die ihm neben dem Besitzbürgertum einen hohen sozialen Status gesichert hatte. Durch das Aufkommen von Naturwissenschaft und Technik im 19. Jahrhundert ist dieser Status prekär geworden, der Dr. Ing. ist kein Bildungsbürger, er ist ein nüchtern kalkulierendes Mitglied eines aufstrebenden Machtstaates. Bildung und Kultur war und wurde das unpolitische Asyl für den deutschen Liberalismus, hier konnten die Energien, die in der Politik unterdrückt wurden, freigesetzt werden. Die Bücherwelt war das Paralleluniversum des zahlenmäßig sehr kleinen deutschen Bildungsbürgertums während des wilhelminischen Kaiserreichs. Aber auch, wie Lessing schreibt, »die Weltanschauung des tiefinnerlichen, deutschen Gemütes, jener Biedermänner mit Vorteil, die sich nach dem Krieg von 1871 ihre Früh- und Spätschoppen in dem Bewußtsein genehmigten, daß der deutsche Schulmeister eine an Bildung und Kultur zehnfach überlegene Nation bei Sedan überwunden habe.« Es gab zu wenige Bildungsbürger, die zu einer wirklich fundierten soziologischen Analyse

imstande waren, und so verselbständigte sich der Faktor Kultur gegenüber den wirklichen Lebensverhältnissen, der ökonomischen Struktur der wilhelminischen Gesellschaft. Nach 1945 forderte der Historiker Friedrich Meinecke »Goethe-Gesellschaften« in jedem Dorf und jeder Stadt unter dem Motto: »Vereinigt euch im Zeichen Goethes«, um den verlorengegangenen Humanismus neu zu begründen, aber er wiederholte damit nur den Fehler aus der Vergangenheit, als das deutsche Bürgertum sich blind auf das Ideal der Bildung und Kultur berief in dem Glauben, damit geschützt zu sein vor der eigenen zivilisatorischen Verrohung und dem Absturz in die Barbarei. Denn Bildung und Kultur sind Äußerlichkeitsphänomene innerhalb einer klassengespaltenen modernen Gesellschaft, sie erheben sich über dem ökonomischen Unterbau und dringen niemals so tief in die Charakterstruktur ein, um stabile Menschen daraus hervorzubringen, die auch in politischen Krisenzeiten zivilisiert bleiben.

»Bildung ist wiedererlangte Kindlichkeit.« Jenseits des angelernten

Wissens gibt es nach Lessing eine besondere Sphäre des Lebens, und

das ist das Elementare. Dieses bildet sich in einer bildlichen Wahrnehmung der Welt, in Bildern und Geschichten, die sinnfällig zeigen, worum es bei Erziehung, Bildung und Kultur eigentlich gehen sollte. »Selbst der abstrakte Begriff hat doch zugleich noch seinen ursprünglich sinnfälligen Ausdruckswert, der auf irgendeine Fühlbarkeit, Sichtbarkeit oder Hörbarkeit hinausläuft.« Alle Begriffsbildung wurzelt in Bildern, in selbstgewonnener Anschauung. Das verstehen die sich geistreich gebenden Halbgebildeten nicht, sie wiederholen mechanisch die modischen Phrasen und meinen, damit berechtigt zu sein, mitreden zu können. In einer Satire hat Lessing unter dem Titel »Wie werde ich gebildet?« die tragikomischen Folgen dieses Hangs zur Akkumulation von totem Wissen dargestellt, indem er die Modewörter aufzählt, die man braucht, um den Eindruck des Gebildetseins in der Vorstellung der Mitmenschen zu erzeugen. »Auf dem Hohlweg der Bildung«, so 1919 Karl Kraus, »gelangt man zwar in das Gedächtnis, aber nicht in das Gemüt. Bildung ist und bleibt der Luxus, dessen Überflüssigkeit der Bürger am ehesten zugestände und

den preiszugeben ihn keine Sehnsucht, sondern nur eine Verabredung hindert.«

Das deutsche Schulsystem nach der gescheiterten Revolution von 1848 gliederte sich in ein differenziertes Ausbildungssystem von mehreren Typen höherer Schulen. Das Gymnasium konnte sich dabei weiter als Eliteschule durchsetzen. Die so genannte Elementarschule blieb dem gemeinen Volk vorbehalten. Dort herrschte auf den vielen Dorfschulen bis zum Ende des Ersten Weltkriegs die lokale Geistlichkeit. Der Pfarrbezirk blieb Schulbezirk. Das Stadt-Land-Gefälle war weiterhin bestimmend für die Entwicklung. Die einklassige ländliche Schule markierte ihren Tiefpunkt, die durchschnittliche Klassenfrequenz lag selten unter neunzig Schülern. Die heute als berüchtigt geltenden pädagogischen »Regulativen« des Manteuffel-Regimes schrieben den ländlichen einklassigen Volksschulen vor, was ins kindliche Gemüt dringen durfte und was nicht. Da der »Gedanke einer allgemeinen menschlichen Bildung« sich inzwischen als schädlich erwiesen habe, so hieß es, wurde den Lehrern die Vermittlung einer »wahrhaft christlichen Volksbildung« vorgeschrieben. Die Schule

bleibe nun einmal »die Tochter der Kirche, und die Gehilfin der Familie, sie muß dienen«. Junge Frauen, die als Volksschullehrerinnen einen der wenigen für Frauen reservierten Karrierewege betraten, durften damit rechnen, sofort entlassen zu werden, wenn sie heirateten, da es damals tatsächlich eine Zölibatsvorschrift für sie gab. In den Städten gab es größere Spielräume für die Lehrer, und zumal am Gymnasium blieb der Gedanke der Orientierung an den klassischen, aus der griechischen und römischen Antike stammenden Bildungsidealen erhalten, wobei er in der Durchführung dann doch schon wieder zu einer Selbstparodie verkam.

Es ist unmöglich, die vielen Spielarten der internationalen Bewegung der Reformpädagogik in einem Vortrag vorzustellen, das Spektrum reichte von völkisch-nationalistischen Konzeptionen bis zu anarchistischen, und auch die Ursprünge der Reformpädagogik in der Aufklärungspädagogik, im Neuhumanismus und Philanthropismus, die calvinistischen Vorstellungen vom aktiven Kind kann ich hier nur erwähnen.

Die deutsche Reformpädagogik hat auf alle diese Impulse zurückgegriffen, und so war und konnte es denn auch kein völliger Neubeginn sein. Kant, Hegel, Fichte und Herbart standen als Orientierungsfiguren im Hintergrund dieser Rückwendung. Den Landerziehungsheimen, die nach 1900 in verschiedenen Teilen Deutschlands entstanden, wird heute von Historikern der Reformpädagogik ein revolutionärer Charakter zugeschrieben, weil es die Verschmelzung von Handwerk, Kunst und Bildung, in dieser Form es bisher nicht gegeben hatte, auch wenn die einzelnen Landschulheime in ihrer Eigenart durchaus voneinander abwichen und es vor allem auf die Persönlichkeit des Gründers ankam, welche Lernatmosphäre dort herrschte und welcher Spielraum dem einzelnen Lehrer zugestanden wurde. Denn die deutsche Reformpädagogik war keine in sich geschlossene Bewegung. Aber die Orientierung am Kind, die Pädagogik »vom Kinde aus«, wie man damals sagte, verband alle unterschiedlichen Ansätze miteinander.

Um das Jahr 1900 wurde in dem pädagogischen Bestseller von Ellen Key das 20. Jahrhundert zum »Jahrhundert des Kindes« erklärt.

Kindheit und Jugend stiegen in diesen Jahren zu hochgeschätzten Werten auf. Und schon bald gab es eine Jugendbewegung, bei der aber die Führer dieser sehr buntscheckigen Bewegung zumeist ältere Leute waren, die im Namen der Jugend sprachen und dabei vielleicht ihre verlorene Jugend zu erneuern suchten. Die Lebensreform, von der die Jugendbewegung ein Teil war, umfaßte bald das gesamte gesellschaftliche Leben. Dies spiegelt sich in Theodor Lessings Schriften wider. Er schrieb nicht nur über Reformpädagogik, sondern auch über die anderen öffentlichen Ausdrucksformen der Lebensreform. Die Kleiderreform, den Vegetarismus, die Architektur in Gestalt der Gartenstadtbewegung, die individuelle Kräfte sparende Gemeinschaftsküche, den Ausdruckstanz und vor allem über die Reformbühne. Nicht zuletzt der 1908 gegründete Anti-Lärm-Verein war ein bedeutender Teil dieser gesellschaftliche Strukturen aufbrechenden Lebensreformen. Aber Lessing unterwarf sich nicht dem Fetisch ›Leben‹. »Da die Menschheit Angst vor dem Intellekt hat, so ist sie ›antiintellektuell‹. Das ist der eigentliche Sinn all der ärmlichen Mode- und Schlagworte – (Leben, Erleben, Erlebnisse,

Mystik, Religion, Metaphysik) – man predigt Alles, was man entbehrt. Es hat wohl nie ein Geschlecht gegeben, in dem so viel die Rede war vom Leben, Erlebnis, Lebensanschauung und Lebensgefühl, aber es scheint fast so, als ob man bei dem Worte ›Leben‹ immer an Energieentfaltung, das heißt: an etwas Dynamisches denkt und sich für lebendig hält, weil man aufgeregt und ›temperamentvoll‹ sich entäußert. Dieser falsche Lebensbegriff, der das gestaltzeugende Element umdenkt in eine quantitativ-berechenbare mechanistische Energetik, beherrscht auch die ganze Biologie, und nicht zum mindesten dort, wo man eine eigene Lebenskraft annimmt und von Vitalismus orakelt. Das untrügliche Zeichen drohender Lebensverarmung dürfte grade dies sein, daß auf Erleben und Erlebnis (die beiden Lieblingsworte der Zeit) zu großer Wert gelegt wird.«

Der Kaiser und seine Regierungsvertreter setzten in den Jahren bis 1914 alles daran, die Weltgeltung der deutschen Nation zu fördern. Dies geschah durch militärische Aufrüstung, in Gestalt eines ungeheure Summen verschlingenden Flottenprogramms, mit der man den imperialistischen Haupttrivalen Großbritannien übertrumpfen

wollte. Die Lebensreform, als marginalisierte Subkultur, war hingegen eine Kompensationsleistung für die durch die Industrialisierung entstandenen Mängel. Sie reichte nicht bis in die offizielle Politik des Kaiserreiches hinein, sie berührte das Denken und Handeln der politisch-militärischen Elite nicht.

In den Jahren nach 1880 gab es in Deutschland eine Propaganda der Härte in der Politik, eine Förderung des Krieges als Mittel der Politik. Johann von Blochs sechsbändiges Werk ›Der zukünftige Krieg in seiner technischen, volkswirtschaftlichen und politischen Bedeutung‹, 1899 erschienen, stimmte die deutsche Nation darauf ebenso ein wie der Buchbestseller von Friedrich Bernardi, am Vorabend des Ersten Weltkrieg, 1912, erschienen, mit dem Titel ›Deutschland und der nächste Krieg‹. Die politischen und militärischen Eliten stritten sich in diesen Jahren eigentlich nur darum, wann der beste Zeitpunkt zum Losschlagen gekommen war und daß man unter allen Umständen dem feindlichen Ausland dabei zuvorkommen müsse.

Die Deutschen waren in der nationalen Propaganda das edle Kulturvolk, der Westen die verächtliche Zivilisation, womit dann

sowohl Rationalismus wie auch der Liberalismus als undeutsch markiert waren. Und das Bildungsbürgertum war bereit für autoritäre Lösungen in der Politik. Der Krieg wurde eine sittliche Forderung zur Wahrung der eigenen nationalen Lebensform. Die deutsche Kultur war eine kriegerisch geprägte Kultur. Das Offizierkorps war Träger und Garant der monarchischen Herrschaft.

Der Sozialmilitarismus, der Militarismus der ›kleinen Leute‹, bestimmte das tägliche Leben, in den Kriegervereinen mit fast drei Millionen Mitgliedern lebten die wilhelminischen Zivilisten ihre Vorstellung von einem soldatisch-heroischen Leben aus. Damit waren sie die bedeutendste Massenorganisation der damaligen Zeit, größer noch als Gewerkschaften und SPD. In den Amtsstuben der zivilen Verwaltung war der zackige Kasernenhofton an der Tagesordnung. Uniformträger prägten das städtische Erscheinungsbild.

Als 1901 in Berlin-Steglitz die erste Gruppe der bald unter dem Namen ›Jugendbewegung‹ firmierenden Lebensreformer sich bildete, unter dem Namen ›Wandervogel – Ausschuß für Schülerfahrten‹, war Theodor Lessing nicht mehr so jung – er war neunundzwanzig –, als

daß er mit der ganzen Emphatik des rebellischen Aufbegehrens gegen die Generation der Väter daran hätte teilnehmen können. Doch der Absprung von München aufs Land, ins thüringsche Haubinda, 1901, dann ins sächsische Laubegast bei Dresden, seine Arbeit als Lehrer an den Landschulheimen der Reformpädagogik brachten ihn in die unmittelbare Gegenwart dieser Aufbruchstimmung. »Zweckfreie Selbstentwicklung« schrieb er 1921, »eine herrliche Jugend hat dieses Schlagwort geprägt. Die frei-deutsche Jugend! Einfaches Leben von Früchten und Milch; heitere Ruhe im klaren Licht des Tages, frohes Vertrauen im magischen Schauer der Nacht. Der neuen Jugend steht noch alles frei. Fröhliche Wanderer, Pfadfinder, Wandervögel, Knaben und Mädchen, frei vom Zwang der Vätergewalt. Wir wandern mit dir.«

Wandernd durch die von der Industrialisierung noch verschonten Wälder, beim gemeinsamen Singen und Musizieren entdeckte die bürgerliche Jugend des wilheminischen Deutschlands ihre wahre Bestimmung. Doch auch diese neue Jugend betete neue Vaterfiguren an, und unter den Gründern der Reformpädagogik gab es so manchen selbsternannten Führer, der mit autoritärer Gewalt sich Gefolgschaft

und Zustimmung zu verschaffen wußte. Aber nicht nur, denn es waren vor allem die vielen jungen Reformschullehrer und Lehrerinnen, die eine neue Lernatmosphäre schufen, in der Schüler und Lehrer in einer gemeinsamen Erziehungsgemeinschaft sich wiederfanden. Denn in den Landschulheimen der Reformpädagogik sollte der Weg in eine freie Gesellschaft spielerisch erlernt werden. Es gab aber verschiedene Strukturmodelle dafür. Einer der englischen Pioniere, Cecil Reddie, gründete 1889 in der Grafschaft Derbyshire eine ›New School Abbotsholme. Ein Landgut mit Feldern, Gärten, Werkstätten, ein kleiner ›Staat im Staate‹, wie Lessing schreibt. Er lernte Reddie kennen und beschrieb ihn später so: »Hager, sehnig, agil, eine durchgreifende, doch nicht allzufeine Natur.« Hermann Lietz, der später eines der ersten deutschen Landschulheime gründete, war einer der ersten Lehrer an der Schule Reddies. Reddie hatte nach kurzer Zeit seine Mitbegründer vertrieben und herrschte als Autokrat in einem hierarchisch gestaffelten Schulgefüge, wo die Kinder wenig zu essen bekamen und der Unterricht wie ein Verhör ablief. Die Heirat war den angestellten Lehrern verboten. Abbotsholme

wurde das Vorbild für Lietz und sein Emlohstobba und seine ähnlich strukturierten Landschulheime, in denen die Handhabung von Schußwaffen Teil des Unterrichts war. Lietz verachtete lange Hosen, trug selber nur solche mit Kniebund und verlangte das auch von den Schülern. Wenn neu angekommene Schüler lange Hosen trugen, konnte es vorkommen, daß Lietz sie eigenhändig zerschnitt. Wie Wilhelm II. wünschte sich Lietz statt einer vom deutschen Bildungsidealismus verklärten griechischen Kultur eine soldatische deutsche Nation, in der die Schüler auf ein Leben mit Waffen vorbereitet werden sollten. Mit bereits 46 Jahren meldete er sich, befangen im Glauben an den nationalen Idealismus, 1914 freiwillig zum Kriegsdienst, an dessen Spätfolgen er 1919 gestorben ist.

Drei wesentliche Mängel sind es, die Lessing an der Landschulheimerziehung registrierte. Zum einen den »Synkretismus der allermannigfaltigsten Ideen«, die Kinderkrankheit jeden Neubeginns, so unvermeidlich wie überwindbar. Zum zweiten die Vertrustung des Systems, was nur durch Eingliederung der Reformpädagogik ins staatliche Schulwesen ausgeglichen werden

könne, um alle Schichten der Bevölkerung den kostenfreien Zutritt zu ermöglichen. Zuletzt aber die die gesamte Lebensreformbewegung belastende »antikulturelle Rustizität«, also eine gewisse bäuerliche Derbheit und Plumpheit im Verhalten. Die pädagogischen Stürmer und Dränger huldigten, schrieb Lessing, einer Reformromantik, die die Augen vor der Tatsache verschließe, daß Deutschland nicht mehr auf Agrarwirtschaft und Landleben aufgebaut sei, sondern auf den abstrakten Prinzipien von Wert, Geld und Warentausch. Eine »Pädagogik der Kulturflucht und Kulturangst« bereite die Schüler nicht auf die Wirklichkeit der Arbeits- und Marktverhältnisse vor, und so gut es sei, wenn man mit den Kindern aufs freie Feld hinauswandere, dürfe man sich doch nicht der Täuschung hingeben, Deutschland könne in einen korporativen Bauernstaat zurückentwickelt werden. »Es ist schön«, schrieb Lessing, »natürlich, gesund, elementar zu sein; aber es ist noch viel schöner, sehr differenziert und sehr kompliziert zu sein.«

Im Widerspruch zur Volkstumsideologie und Naturverzückung, und im praktischen Einspruch gegen die herkömmliche staatliche

Bildungsschule stellte Theodor Lessing 1904 seine Vision moderner Erziehung vor. Der Sinn von Schule und Arbeit könne nur darin bestehen, zusammen mit den Kindern sich beim gemeinsamen Lernen über diese Tatsache zu freuen und eine »Pädagogik der Freude« zu praktizieren, bei der die Schüler »durch aktiven Verkehr mit den Objekten« ihre täglich erfahrene Wirklichkeit begreifen lernen. Der ideale Erzieher greife unauffällig ins Unterrichtsgeschehen ein und schätze zudem den »Segen der Unaufmerksamkeit«. Er schloß damit unmittelbar an Kant an, der die Selbstmotivation zum moralischen Handeln mit einer »Explosion« verglich, die gleichsam im Nu aus dem Menschen hervorbricht und erzieherisch zwar unterstützt, aber nicht direkt und wirkungssicher beim Schüler erzeugt werden kann.

Deshalb verwirft Kant auch die Handlungsweise des Predigers, denn dieser erwartet von den Kindern, vor denen er predigt, daß sie genau das denken, wozu er sie angehalten hat. Selbsttätiges Denken erreicht man aber nur, wenn die Kinder tatsächlich denken lernen, so daß sie nicht deshalb etwas verabscheuen, »weil Gott es verboten hat, sondern weil es *in sich selbst* verabscheuungswürdig ist.«

Statt des christlichen Mitleids betonte Lessing die Mitfreude, die der mit ihm befreundete Verleger und Autor Walter Hammer in seinem Buch ›Nietzsche als Erzieher‹ 1913 als tragendes Element der neuen, von Nietzsche inspirierten Erziehungsbewegung hervorhob. Mit dem Werk ›Friedrich Nietzsche. Der Lebensreformer und seine Zukunftskultur‹ legte Walter Hammer zugleich philosophische Grundlagen für die allgemeine Richtung einer progressiven Lebensreform. Die Philosophen Schopenhauer und Nietzsche wurden für Theodor Lessing die wichtigsten Anreger für die Formulierung seiner ›Philosophie der Not‹, der er als Erzieher eine ›Pädagogik der Freude‹ einfügte. »Alles Leben ist Freude. Keiner kann je ein anderes Ziel wollen als immer nur das Ziel der Freude. Auch die verzweifeltsten Umwege, die das Leben geht, jede Selbstverneinung, jede Selbstzermarterung ist zuguterletzt doch immer nur der Notausgang eines Willens, welcher Freude will.«

Ich lese zum Abschluß einen Auszug aus einem Aufsatz von Theodor Lessing mit dem Titel:

Pädagogik der Freude

Vor keinem anderen Phänomen stehe ich immer wieder mit soviel Staunen, soviel Unverständnis, wie vor dem allgemeinen Haß gegen Freude, der unser modernes Erziehungswesen, der unsern Begriff von Pflicht, Moral und Sittlichkeit zu färben scheint. Es ist, als ob bei uns im Norden über den Menschen eine dumpfe, trübe Atmosphäre liebearmerer Freudlosigkeit lagere, unter deren Druck jedermann an nichts so sehr ›Anstoß nimmt«, wie an Entäußerungen von Lebensfreude rings in seiner Umgebung. Es ist, als ob alle Welt mit Predigten, Traktaten, mit Tinte und Druckerschwärze, mit Moralisterei und billiger Pflichtforderung beständig darauf hinarbeite, nur um Gottes willen jedes schwache, zarte Keimchen von frischem Lebensgefühl und gradgewachsenem Selbstbewußtsein, wo immer es sich zeigen mag, frühzeitig totzuschlagen. Das äußert sich am tiefsten im allgemeinen Mangel an Humor. Man mache den Versuch, bei uns etwas in kunstheiterer, individueller Form zu erwirken, mit jener Freiheit von moralischer Galle, mit jener Relativität und Weitherzigkeit der Rede, die einer weltfreudigen, menschenliebenden

Auffassung der Dinge unerlässlich ist. Es dauert keinen Augenblick, dann erscheinen sofort alle die Schweren, Schwerfälligen, ›Zielbewußten und Unentwegten‹, die Selbstgerechten und Moralischen, die Pathetiker und Emphatiker. Sie schlagen darauf los auf jedes zarte Keimchen neuer Möglichkeiten und ungewohnter Lebenskultur.

Es scheint, daß die Menschen bei uns zu glücklos, zu unfreudig sind, um irgend etwas, was nicht ihren allerpersönlichsten Vorteil betrifft, ›tolerieren‹ und ›anerkennen‹ zu können. Die Entäußerung selbständiger geistiger Energien wirkt auf unsern

Durchschnittsmenschen wie persönliche Beleidigung. Nichts so selten, wie ein guter, fröhlicher Blick des Wohlwollens, der über Leben und Menschen (einbegriffen das eigene Ich) zu spotten, zu lächeln, zu lachen versteht.

Zuweilen hat man den Eindruck, als wenn das, was man in Deutschland unter einem großen Gelehrten, einem großen Pädagogen, einem großen Wissenschaftler versteht, durchaus identisch sei mit dem Begriffe eines großen – Schwermachers. Und doch sollte alle

menschliche Größe Vereinfachung und Erweiterung des Lebens einschließen. Denn es gibt keinerlei Ethik als Ethik der Freude. Keinerlei Pflicht, als die Pflicht, Freude zu machen oder freudig zu sein. Keinerlei vernünftige Pädagogik, als die auf Freude aufbaut und Freude als Sinn und Ziel der Lebendigen anerkennt.

Man übersieht sehr leicht, daß eine große Fülle kindlicher Unarten aus nichts anderem als aus Schwäche und Unselbständigkeit des jugendlichen Selbstbewußtseins fließt. Genau so, wie sehr unsichere oder sehr dumme Menschen, wenn sie in die Lage kommen, sich mit geistigen Waffen etwa gegen Ironie, Sarkasmus, Witz, wehren zu müssen, aus ihrer Ungeschicklichkeit oder Unfähigkeit heraus frech und dummdreist erwidern, wo sie Überlegenheit und Unberührtheit markieren möchten, genau so können auch Kinder dem intellektuelleren und klareren Selbstbewußtsein der Erwachsenen gegenüber sich nicht anders als durch Trotz und Frechheiten wehren. Das muß man sich überhaupt an jedem Tage dreimal vorhalten, daß die scheinbare Frechheit oder Dreistigkeit ganz junger Menschen in den meisten Fällen Ausdruck von Verlegenheit und innerer

Unsicherheit ist, gegen den man am besten dadurch ankämpft, daß man den jungen Menschen möglichst früh wie einen reifen Kameraden behandelt, ja, ihn gelegentlich dadurch ehrt, daß man ihn um Rat fragt oder über Gegenstände ernst anhört, auch wenn man innerlich überzeugt ist, daß sein Rat und seine Rede unreif bleiben. Es bewährt sich überall der wunderschöne, pädagogische Grundsatz, daß man, um einem Menschen bestimmte Eigenschaften anzuerziehen, zunächst immer einmal »so tun« muß, als ob er diese Eigenschaften schon besäße. Dem Kinde das Gefühl seiner Unterlegenheit zu nehmen, scheint mir eine der wichtigsten Aufgaben des Erziehers zu sein, während doch umgekehrt auch noch so zahlreiche Erzieher auf nichts so ängstlich bedacht sind, als darauf, ihre eigene Macht und Überlegenheit dem jungen Zögling gegenüber beständig zu unterstreichen und geflissentlich zu dokumentieren. Sobald aber ein Mensch das Bewußtsein hat, »erzogen« zu werden, ist eigentlich der Wert der Erziehung illusorisch geworden. Das Ideal geborener Erziehernaturen ist wohl immer dies, Menschenseelen zu steigern und auszubilden, ohne daß dabei irgend etwas von Absicht oder

Maßregelung bemerkt wird. Von dem Augenblick an, wo die Erziehung aus dem Stadium der Pflege und der Überwachung zu einer wirklichen Erziehung werden kann, muß das Gefühl des wehrlosen Ausgeliefertseins an einen stärkeren Willen der Seele des Kindes genommen werden. Denn aus ihm heraus erwachsen all die Affekte der Einsamkeit, des Unverstandenseins, der Defensive, des Trotzes gegenüber einer Welt der Erwachsenen. Man mache sich nur klar, was es eigentlich heißt, als blühwilliger, lebensfrischer junger Mensch auf Gnade und Ungnade dem Urteil, den Menschlichkeiten, oft der tyrannischen Laune und Eitelkeit, geistigen Beschränktheit und moralischen Mittelmäßigkeit erwachsener Menschen ausgeliefert zu sein, denen die bloße Tatsache des Alters die Macht gibt, nach ihrem oft wenig göttlichen Anbilde die ganze Welt des Werdens und Wachsens auszuwerten. Für die Art des kindlichen Selbstbewußtseins, insbesondere bei Knaben, ist schon allein die Tatsache beschämend und das Ehrgefühl herabsetzend, daß ein schwächerer, oft körperlich unterlegener Erwachsener ein Kind schlagen kann, das sich mit Leichtigkeit dagegen wehren könnte und doch nicht wehren darf, weil

es Kind ist. Derartige Ausnutzungen der Wehrlosigkeit des Jugendalters umschließen allemal einen verhängnisvollen Mißbrauch der ›Autorität‹. Man räume mit dem Aberglauben auf, als ob schon an und für sich irgend eine ›Pflicht‹ der Jungen gegen die Alten bestünde. Neben diese Forderung, das Selbstgefühl der Jugend fest und stark werden zu lassen, tritt eine verwandte Forderung. Es ist die Forderung, im Kinde die im allgemeinen als ›moralisch‹ geschätzten selbstzerstörerischen Affektzustände, insbesondere die christlichen oder überhaupt die religiösen Affektzustände, wie Selbstzerknirschung, Reue, Büßerbewußtsein, Gewissensquälerei, nicht aufkommen zu lassen. Denn diese sehr unhygienischen, rein negativen Gemütszustände sind pädagogisch völlig wertlos. Darum kann man nichts Besseres tun, als solche ›moralischen‹ Zustände der Reue aus der kindlichen Seele fernzuhalten und lieber das Kind von seinen Unarten und Fehlern abzulenken, als diese Fehler und Unarten zu Gegenständen der ›Selbsterkenntnis‹ zu machen. Wir wenden uns mit unseren Ausführungen gegen eine bestimmte Richtung der Ethik und Pädagogik, die gerade im Augenblick, 1908, eine außerordentliche

Wirkung zu üben beginnt. Sie entstammt dem doktrinären Rigorismus der Kantischen Moralphilosophie. Man bezeichnet sie wohl als die ›Ethik des Opfers‹. Hinter dieser Opferethik steht der Glaube, daß das Wortmaß menschlicher Handlungen in der Kraft der Überwindung zu suchen sei, die bei Verwirklichung eines vorschwebenden, idealen Zieles im Kampfe gegen entgegenstehende sinnliche Glücksforderungen und Lustmotive verwendet wird. Man ist der Meinung, daß eine Handlung nur schwer zu fallen brauche, um gut zu sein. Man glaubt, daß das, was aus überquellender Freude, mit Lust und ohne bewußte Hemmungen geschaffen ist, weit wertloser sein müsse, als Handlungen, die unter Kämpfen und Krämpfen und unter Überwindung entgegenstehender Triebe und Instinkte der Seele abgerungen sind. Es besteht heute kein Zweifel mehr, daß diese einseitige Ethik der Leistung, der Pflicht, des Opfers gerade den wertvollsten und wichtigsten Seiten der Erziehung nicht gerecht werden kann, da eben alles darauf ankommt, die Gefühle von Arbeit, Kampf, Überwindung in der Seele des Kindes brach zu legen, und das Geforderte zu etwas Lustvollem und Natürlichem werden zu lassen.

Erst die Arbeit und die Pflicht sind von Wert, die keine ›Pflicht und Arbeit‹ mehr sind, sondern die aus freier und freudiger Aktivität und Freiwilligkeit geboren werden. In dieser Forderung aber liegt alles eher, als eine Zubilligung an jene Heiterlinge, die das Leben dem Vergnügen ewiger Feste weihen, denn die Frage ist ja gerade die, worin ein Mensch sein Vergnügen und seine Feste findet, ob etwa in irgend einer Art leichtfertiger Zerstreung oder in irgend einem Glück der Selbstbetätigung und des Schaffens. Dafür, daß eine Pädagogik der Freude nicht zum ziellosen Hedonismus entartet, dafür sorgt schließlich schon das Leben selbst. Wir haben wirklich nicht nötig, den jungen Menschen das Leben noch schwerer zu machen, als es heute ohnehin schon für die meisten geworden ist. Im Gegenteil, es gilt gerade diesem tragischen, schweren Dasein gegenüber in der Jugend einen sicheren Fonds von Freude zu schaffen, aus dem gleichsam als Vorrat auch in späteren Jahren immer neu geschöpft werden kann, wenn die natürliche Freude der ersten Lebenshälfte verflogen ist.

Damit ist zunächst ein Irrtum aus der praktischen Erziehungslehre

verbannt, ein Irrtum, der einen Typus pädagogischer Unsittlichkeit und Verkehrtheit charakterisiert. Jener Irrtum, der die nächsten Anforderungen des Tages überspringt, um einem imaginären ›Zwecke‹ oder ›Ziele‹ unter dem Deckmantel der ›Pflicht‹ nachzustreben: Man nimmt dem Kinde die Gegenwart, um sie seiner höchst ungewissen Zukunft zu opfern. Wir haben aber keinen höheren Besitz, keinen erhabeneren Zweck, als die Gegenwart! Und doch gibt es so wenig Menschen, die jemals Gegenwart erleben, alle haben sie nur eine ›Zukunft‹ oder eine ›Vergangenheit‹. Man kann von einem Kinde niemals wissen, ob es in zehn, in zwanzig Jahren von dem, was wir ihm ›für das Leben mitgeben‹, Gebrauch machen kann. Wehe also, wenn wir den Mann zum Zwecke des Kindes machten, wenn wir Kindern ihr Jugendparadies zerstörten, um für ein späteres Alter, das vielleicht gar nicht erlebt wird, irgendwelche zweifelhaften Saaten zu säen. Jeder Tag, jede Stunde im Leben eines Kindes sollte für Eltern und Lehrer Selbstzweck sein. Wenn wir ihm etwa den Kopf mit höchst dubioser, jedenfalls sehr unkindlicher Wissensmakulatur angefüllt haben, an denen sich die Glücksforderungen der Kindheit verbrauchen.

Neben dieser obersten Forderung aller Pädagogik, neben dieser Forderung, jedes Lebensalter und jede Entwicklungsstufe als Selbstzweck zu betrachten, steht eine zweite, die bei dem allgemeinen Freudenhaß und indifferenten Mißmut unserer Unterrichtsschablone vernachlässigt wird. Das ist die Forderung, über das Selbstbewußtsein der Kinder zu wachen. Denn Selbstbewußtsein ist der einzige Quell aller Lebensfreude und alles Lebensfriedens. Es kommt darauf an, daß wir unsern Lebenswert nicht von andern (und seien diese »andern« noch so kompetente, oder wohlwollende oder hochstehende Persönlichkeiten) beziehen. Es kommt darauf an, daß wir uns so wie wir sind lieben, daß wir Ja zu uns sagen! Man kann einem Kinde nichts Besseres für das Leben mitgeben, als ein gesundes, aufrichtiges Selbstgefühl. Man kann kein schlimmeres Verbrechen tun, als die vermeintlichen Tugenden der Niedrigkeit und Demut oder gar die entwürdigenden Laster der Selbstzerknirschung und Selbstzerkleinerung in junge Seelen säen. Daraus ergeben sich für den Umgang mit Kindern und für die tägliche Didaktik bestimmte, ungemein wichtige Forderungen. Man verwende vor allem kein

Erziehungsmittel so häufig, wie das Mittel kerntreffenden und gerechten Lobes. Man unterstreiche für das Bewußtsein eines Menschen diejenigen positiven Seiten, die er wirklich zu eigen hat, um dadurch aus den angeborenen Vorzügen des Charakters die Waffe gegen seine Schwächen und Mankos zu schmieden. Es gibt nichts, was jeden einigermaßen gut gearteten Menschen so bescheiden, so demütig werden läßt, als Lob und abwägende Anerkennung. Jedes Nein, jedes Absprechen, das einen Menschen in die Stellung der Defensive zwingt, hat umgekehrt mit Sicherheit alsbald Übersteigerung und krankhafte Versteifung des Selbstgefühls zur Folge. Es deutet auf einen der tiefsten psychologischen Zusammenhänge, daß Beachtungswahn, Größenwahn, Megalomanie, wo immer sie auftauchen, regelmäßig mit Verfolgungsideen und Feindschaftsgefühlen durchsetzt sind. Für alle seelischen Erkrankungen, denen im wahnsinnig gesteigerten Konkurrenzkampf allgemeiner Mißgunst und allgemeinen Neides der moderne Mensch ausgesetzt ist, gibt es kein besseres Heilmittel, als das in früher Jugend erwiesene positive Wohlwollen. Und selbst wenn der junge Mensch in

bestimmtem Alter etwa allzu selbstbewußt und Größenrappelig umherläuft, so ist das auch nicht entfernt so schlimm, als wenn er ohne Selbstgefühl und Selbstbewußtsein ins Leben hinaustritt. Ach, Jugend ist ein Fehler, der – leider – mit jedem Tage immer mehr abgelegt wird. Der Übermut, den etwa ein junger Mensch zeigt, erregt ohnehin so allgemein ›Tadel und Mißbilligung‹, daß es wirklich nicht allzuviel schadet, wenn irgendwo in der Welt ein paar Menschen leben, die sich gerade an diesem jungen Übermut herzlich erfreuen. Und selbst, wenn das Selbstgefühl, das ein junger Mensch mit ins Leben nimmt, unberechtigt und verkehrt wäre, so wäre dieses verkehrte Selbstgefühl pädagogisch durchaus noch nicht die schlechteste Mitgift. Denn alles Selbstgefühl verpflichtet. Ein Jüngling, eine Jungfrau, die auf ihr eigenes Ich besonderen Wert legen, werden zweifellos zahlreichen Gefahren gegenüber leichter bestehen, als solche Menschen, die gewöhnt sind, ihr Ich für subaltern und unbedeutend zu halten.

Eberhard Freiherr von Rochow saß eines Tages auf seinem Gute bei Potsdam am Fenster und kitzelte gedankenlos einen Löwen an einer Kette aufs Papier. Dabei kam ihm der Einfall: der Löwe ist dein Volk,

deine Bauern! Und seine Kette, das ist seine Roheit, sein Stumpfsinn, seine Armut. Er ließ seinen Dorfschullehrer Bruns kommen, den selben, dem heute auf dem Grabstein steht: »Er war ein Lehrer«. Von dieser Stunde an wurde er ein Reformator der deutschen Volksschule.

Wie viele Machthaber kommen heute auf solche Einfälle?

(Vortrag, gehalten am 7.3.2023 in der GEW-Geschäftsstelle

Hannover)

<https://www.gew-nds.de/veranstaltungen/detailseite/philosophie-der-not-und-paedagogik-der-freude-im-kontext-der-lebensreform-reformpaedagogik-vor-dem-ersten-weltkrieg-am-beispiel-von-theodor-lessing-1872-1933>

www.theodorlessingedition.de