

GEORG KERSCHENSTEINER  
THEORIE DER BILDUNG

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

# THEORIE DER BILDUNG

VON

GEORG KERSCHENSTEINER



1 9 2 6

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

ISBN 978-3-663-15232-3  
DOI 10.1007/978-3-663-15795-3

ISBN 978-3-663-15795-3 (eBook)

**SCHUTZFORMEL FÜR DIE VEREINIGTEN STAATEN VON AMERIKA:**  
COPYRIGHT Springer Fachmedien Wiesbaden 1926  
Ursprünglich erschienen bei B.G. Teubner in Leipzig 1926  
Softcover reprint of the hardcover 1st edition 1926

**ALLE RECHTE,  
EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS, VORBEHALTEN**

## VORWORT

Wer immer versucht, eine in sich geschlossene Theorie der Bildung zu schreiben, die einesteils den Ansprüchen des philosophischen Denkens genügt, andernteils aber auch den großen Fragen des praktischen Bildungsverfahrens Antworten liefert, die sich unmittelbar anwenden lassen, dem wird infolge des durch die Arbeit geöffneten Blicks „der vorwärts sieht, wie viel noch übrigbleibt“, das wenige, was er leisten konnte, kümmerlich genug vorkommen. Gleichwohl will ich nicht mehr zögern die Arbeit der Öffentlichkeit zu übergeben.

Ich habe sie nicht übernommen, weil ich wollte, sondern weil ich innerlich mußte. Mein Leben war in erster Linie der öffentlichen, praktischen Bildungsorganisation gewidmet. Langsam haben mich innere Zweifel wie äußere Kämpfe, die keinem Organisator erspart bleiben, aus dem lebensnahen und oft so befriedigenden Arbeitsfelde der Praxis in die lebensferne und oft so unbefriedigende Theorie hinübergeführt. Wer neue Konstruktionen wagt, möchte sie auch aus seinem theoretischen Gewissen heraus verteidigen. Als der Krieg ausbrach, war ich bereits auf dem Wege zur Theorie, und als vollends gegen das Ende des Krieges die Universität München mich in den Kreis ihrer Lehrer aufnahm, zwang mich die neue Aufgabe erst recht, den Boden systematisch zu untersuchen, auf dem ich in der langen Zeit meiner praktischen Arbeit gestanden hatte.

Das Buch bringt nur einen Teil der Ergebnisse dieser auf etwa zwölf Jahre zurückgehenden Arbeit. Es beschränkt sich im ersten Teil auf die Darlegung des Begriffes der Bildung, so wie er mir in meiner ganzen Schaffenszeit vor Augen geschwebt hat, und im zweiten Teil auf die Untersuchung der Grundlagen der allgemeinen Prinzipien des Bildungsverfahrens. Die Aufstellung und Diskussion des Bildungsbegriffes aber und die Erörterung der Prinzipien des Bildungsverfahrens führte notwendig zu Erörterungen über den Wertbegriff, den pädagogischen Begriff des Interesses und den Begriff der geistigen Struktur.

Diese vier Begriffe: Der Bildungsbegriff, der Wertbegriff, der Interessenbegriff und der Begriff der geistigen Struktur (der Bildungsmittel wie des Bildungsobjektes) bilden zusammen die Grundbegriffe der vorliegenden Bildungstheorie. Im Wertbegriff hängen sie alle auf das engste zusammen. Da jedoch die geistige Struktur des Bildungsobjektes keineswegs unabhängig ist von seiner psychologischen Struktur (Seelenrelief wie es P. Fischer nennt), so mußte auch deren Untersuchung notwendig in den Kreis der Betrachtung mit einbezogen werden. Dazu gab allerdings auch der psychologische Aspekt der Bildung, den wir unter dem Begriff der Formalbildung kennen, bereits hinreichende Veranlassung.

Der Umfang der so anfallenden Fragen und Probleme, Antworten und Lösungen machte es aber alsdann leider unmöglich, im gleichen Buche auch noch eine systematische Darstellung jenes Gedankenkreises zu geben, den man mit dem Namen einer allgemeinen „Theorie der Bildungsorganisation“ im geistigen Leben einer Kulturgemeinschaft bezeichnen kann. Otto Willmann hat ihm in seiner „Didaktik als Bildungslehre“ den ganzen zweiten Band gewidmet, nachdem er im ersten Bande den geschichtlichen Typen des Bildungswesens seine Aufmerksamkeit zugewendet hatte. Obwohl meine theoretischen Untersuchungen über den Begriff der Bildung aus den praktischen Fragen der Bildungsorganisation herausgewachsen sind, denen all mein Denken und Trachten, mein Kämpfen und Leiden während eines großen Teiles meines Lebens gewidmet war, so mußte ich doch — vielleicht zur Enttäuschung vieler Leser — die ursprüngliche Absicht fallen lassen, auch diese Theorie mit in das vorliegende Buch aufzunehmen. Ich weiß nicht, ob viele Menschen, die ihr Leben der Bildungsarbeit gewidmet haben, eine hinreichende Vorstellung von dem Umfang der Materie besitzen, mit der sich eine Theorie der Bildungsorganisation befassen muß, die nicht nur in allgemeinen abstrakten Betrachtungen sich ergehen, sondern auch in die konkreten Aufgaben des wirklichen Lebens herabsteigen und mögliche Lösungen andeuten will.

Voraussetzung und Grundlage auch dieser Theorie bleiben aber immer der Begriff der Bildung und die aus ihm im Zusammenhang mit den oben erwähnten Begriffen sich ergebenden Prinzipien des Bildungsverfahrens. Es gibt zwar eine Auffassung, die glaubt, als ent-

scheidende Tatsache und Ausgangspunkt einer Theorie der Bildung die Geschichtlichkeit des Bildungswesens ins Auge fassen zu müssen. Vielleicht ist neben Willmann auch Dilthey Vater des Gedankens. Ich teile sie aber nicht und ich hoffe, daß die Betrachtungen des Buches mir recht geben. Das Grundlegende einer Bildungstheorie sind nicht die geschichtlich bedingten Bildungsideale. Es ist die Idee der Bildung, die m. E. ebenso zeitlos ist wie die Ideen der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit, in denen sie ja ihre Wurzeln hat. Diese Idee der Bildung mag im Laufe der menschlichen Kultur in ungezählten Bildungsidealen Gestalt annehmen, und jedes einzelne historisch gegebene Bildungsideal mag wieder gewisse historisch bedingte Bildungszwecke in sich einbeziehen. Aber ist nur die Idee der Bildung in ihrer allgemeinen Wesenhaftigkeit erschaut, so wird sie sich in allen echten Bildungsidealen widerspiegeln müssen und so die Grundlage abgeben für die Theorie der Bildungsorganisation. Die durch Wesensschau erkannte Idee braucht keineswegs „das konkrete geschichtliche Leben zu einem Erziehungsmittel im Dienste dieser Idee herabzusetzen“. Vielmehr wird gerade die Hauptaufgabe einer Theorie der Bildungsorganisation sein, zu untersuchen, wie sie den realen Lebensmächten, deren sich die Idee zu ihrer Verwirklichung bedienen muß, in zeitlich beschränkten Bildungsidealen und Bildungswegen gerecht werden kann. Die Einheit der Idee verlangt keineswegs, „das Eigenleben der in der Bildungsorganisation am Bildungsprozeß beteiligten Faktoren (Staat, Kirche, Familie, Bildungsgut, Schulen, Lehrer etc. etc.) zu opfern“. Wenn meine Arbeitskraft noch einige Jahre mir erhalten bleibt, und wenn die vorliegende Arbeit wenigstens in den wesentlichen Punkten einem sachlichen Urteil standhalten kann, so hoffe ich die Theorie der Bildungsorganisation ihr folgen lassen zu können. Sie bildete ja von Anfang an im Wechsel mit der „Theorie der Bildung“ und „Kritischen Vergleichen des Bildungswesens verschiedener Kulturstaaten“ Gegenstand meiner Vorlesungen.

Es gibt noch ein drittes unerschöpfliches Gebiet, das in der vorliegenden Arbeit nur gestreift werden konnte, obwohl es gleichfalls mich seit vielen Jahren beschäftigt hat und wiederholt Gegenstand meiner Vorlesungen war: Die Theorie der Bildungswerte der Kulturgüter. Wenige Fragen werden in Zeitschriften und auf pädagogischen

Kongressen häufiger erörtert, als die Fragen über die Bildungswerte der Unterrichtsfächer. In allen Werken, in denen die Bildungslehre zur Didaktik des Unterrichts sich verengert, spielen sie eine bald kleinere bald umfangreichere Rolle. Aber weder hat es die Bildungstheorie bloß mit den Bildungswerten der Unterrichtsfächer zu tun, noch hängen deren Bildungswerte von ihrer geistigen Struktur allein ab. Die Bildungsgüter des offiziellen Unterrichts bilden nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Reich des objektiven Geistes oder der Kulturgüter. Eine Untersuchung des Bildungswertes aller dieser Güter, soweit diese Werte von ihrer geistigen Struktur abhängen, führt tief hinein in die Probleme des theoretischen, ästhetischen, technischen, sozialen Schaffens und damit in die Probleme der Erkenntnistheorie, der Ästhetik, der Struktur der Gemeinschaft, Wirtschaft und Technik, der Philosophie und Psychologie der Religion. Man muß in die Werkstätten des Geistes eindringen, um den möglichen Bildungswert seiner Erzeugnisse erkennen zu können. Das Mögliche ist dann immer noch nicht das Wirkliche, das auch noch durch die psychologische wie geistige Struktur des Zöglings und die geistige Struktur des ganzen Bildungsbetriebes bedingt ist. Daß aber alsdann das Kulturgut am gegebenen Individuum sich wirklich als Bildungsgut erweist, dazu ist keineswegs immer „das tatsächliche Bewußtwerden seiner strukturellen Eigenart und Eigengesetzlichkeit nötig“, wie man behauptet hat. Für den Erfolg genügt es immer, daß der Sinngehalt der Güter gelebt wird. Wäre es anders, dann könnten nur jene zur „Bildung“ gelangen, deren Intellekt groß genug ist, in die gesetzlichen Zusammenhänge des individuellen oder kollektiven geistigen Schaffens einzudringen. Das aber ist gerade der verhängnisvolle Irrtum, dem wir vielfach in der Auffassung des Bildungsprozesses begegnen, daß wir viel zu ausschließlich im rationalen Erfassen der geistigen Struktur des Gutes, das Wesen der Bildung suchen. Dabei ist das rationale Erfassen der geistigen Struktur eines Gutes noch lange nicht identisch mit dem tatsächlichen Erleben des unbedingt geltenden Wertes, dem es entsprungen ist.

So ist nun das Feld abgesteckt, das die nachfolgenden Untersuchungen aufzuschließen versuchen. Es ist noch überreich genug und bietet eine Fülle von Problemen, die der weiteren Lösung harren. Programmatistische Entwürfe einer Bildungs- oder auch nur Erziehungslehre auf-

zustellen, wie wir sie in der Gegenwart nur allzureichlich zu Gesicht bekommen, hat wenig Schwierigkeiten wie alles Pläneschmieden. Die Schwierigkeiten enthüllen sich erst, wenn wir aus dem Programmatischen heraus in den tatsächlichen Versuch eintreten. Meine Sehnsucht war, für meinen Glauben an die Fruchtbarkeit des Prozesses, den wir Bildung nennen, eine der rationalen Einsicht zugängliche, in sich geschlossene Grundlage zu gewinnen und mit dem so gefestigten Glauben die Hoffnung auf die Zukunft und die Liebe zum Werk zu stärken.

Denjenigen Leser, der ohne einige Vertrautheit mit den Begriffen der Kulturphilosophie den Versuch macht, in den geschlossenen Gedankenkreis des Buches einzudringen, möchte ich bitten, überall da, wo er auf neue, vorher nicht erörterte Begriffe stößt (so besonders im 1. Kap. des 1. Buches), vom Sachregister reichlichen Gebrauch zu machen. Ich habe dieses Register nicht zuletzt um seinetwillen in so ausführlicher Weise angelegt. Er findet dort für jeden Begriff die Stellen angezeigt, wo er im Rahmen größerer sachlicher Zusammenhänge eingehend erörtert wird. Es erschien mir nicht bloß zweckmäßig sondern didaktisch notwendig, den Leser gleich zu Beginn mitten in den Fragenkreis hineinzustellen, mit denen sich das Problem der Bildung zu beschäftigen hat. Daß es dabei unvermeidlich war, von einer Anzahl von Begriffen Gebrauch zu machen, noch ehe sie nach allen Richtungen klar gestellt werden konnten, ist wohl selbstverständlich. Wichtig ist nur, daß sie im Laufe der Untersuchung die notwendige Klärung finden. Ist das Buch anregend genug, so wird es ohnehin zu einer abermaligen Lesung reizen, von der man erst eine kritische Einstellung zum Ganzen erwarten darf.

Dem Verlag, der dem Werk die erfreuliche äußere Gestalt gab, und meinem jungen Freunde Fritz von Ammon, der mit peinlichster Sorgfalt der Korrektur des Satzes sich hingab, sage ich meinen herzlichen Dank. Was ich dem Buche wünsche, ist lediglich das eine, daß es die besten unserer pädagogischen Denker reizen möge, sich mit ihm auseinander zu setzen. Es kommt nicht darauf an, wie Kepler an Bruce schrieb, wer die Wahrheit findet, sondern daß sie überhaupt gefunden und dann verbreitet wird.

München, im August 1926.

GEORG KERSCHENSTEINER

# INHALT

## ERSTES BUCH: BILDUNG ALS ZUSTAND

### 1. KAPITEL: DIE DREI SEITEN DES BILDUNGSBEGRIFFES

	Seite
1. Individualität als Gegenstand des Bildungsverfahrens . . . . .	3
2. Das animalische „Sein“ der Individualität . . . . .	6
3. Das geistige „Sein“ der Individualität . . . . .	7
4. Bildung als Kulturgut . . . . .	10
5. Weitere Kennzeichen der Bildung . . . . .	12
6. Die Hauptmomente der Entwicklung zum geistigen Sein . . . . .	15
7. Definition der Bildung vom axiologischen Gesichtspunkte aus .	17
8. Vorläufiges Inventar der notwendigen Bildungsmerkmale . . . . .	18
9. Wissen und Können im Bildungsbegriff . . . . .	20
10. Die seelische Zentralität . . . . .	21
11. Höhe und Umfang der Bildung . . . . .	22
12. Bildung und Leistungsfähigkeit . . . . .	24
13. Die psychologische oder formale Seite im Bildungsbegriff . . .	26
14. Der Sinn der Formalbildung . . . . .	28
15. Mechanische und beseelte Gewohnheiten . . . . .	30
16. Die Sonderformen der Formalbildung und die immanenten Bildungswerte der Kulturgüter . . . . .	31
17. Die Allgemeinbildung . . . . .	33
18. Die teleologische Seite im Bildungsbegriff . . . . .	36
19. Die berufliche Seite im teleologischen Gesichtspunkte . . . . .	39
20. Die soziologische Seite im teleologischen Gesichtspunkte . . . . .	41
21. Das Ineinandergreifen der drei Bildungsgesichtspunkte . . . . .	44
22. Die Gefahren der einseitigen Auffassung des Bildungsbegriffes. . . . .	46
23. Vermeidung dieser Gefahren . . . . .	48
24. Verschiedene Formulierungen des Bildungsbegriffes in der Gegenwart . .	50

### 2. KAPITEL: DIE AXIOLOGISCHE SEITE DES BILDUNGSBEGRIFFES

1. Die Wertfrage . . . . .	57
2. Der Wertbegriff . . . . .	60
3. Wert und Wertgefühl, Werturteil und Wertung . . . . .	63
4. Güter, Symbole, Sachen . . . . .	65
5. Unbedingt oder objektiv geltende Werte . . . . .	67
6. Andere Begründung unbedingter Geltung von Werten . . . . .	71
7. Bedingt oder subjektiv geltende Werte . . . . .	76
8. Gelten und Sollen . . . . .	78
9. Erweiterung des Wertbegriffes . . . . .	81

	Seite
10. Der Persönlichkeitswert . . . . .	83
11. Der sittliche Persönlichkeitswert als objektiv geltender Bildungswert . . .	88
12. Abgeleitete Bildungswerte . . . . .	89
13. Einteilung der Bildungswerte gemäß den Aspekten des Bildungsbegriffes .	92
14. Immanente Bildungswerte der Kulturgüter . . . . .	96
15. Akzessorische Bildungswerte der Unterrichtsgüter . . . . .	101

### 3. KAPITEL: DIE PSYCHOLOGISCHE SEITE DES BILDUNGS- BEGRIFFES

1. Der Begriff des Aktes bei Husserl . . . . .	106
2. Die geistigen Akte bei Spranger . . . . .	110
3. Formalbildung und geistige Akte . . . . .	114
4. Der Sinn formaler Verstandesbildung . . . . .	120
5. Die Hauptgebiete formaler Verstandesbildung . . . . .	122
6. Die Gewohnheiten des logischen Denkverfahrens im dritten Sinne . . . .	125
7. Klarheit, Stetigkeit und Ablauftempo des Denkens . . . . .	129
8. Die auf Unterbewußtem beruhende Formalbildung . . . . .	135
9. Die Formalbildung und das Gedächtnis . . . . .	137
10. Bildung der Phantasiebegabung . . . . .	143
11. Formalbildung der Beobachtungsfähigkeit . . . . .	145
12. Der Sinn formaler Willensbildung . . . . .	149
13. Die Eigenschaften eines Willensvorganges . . . . .	154
14. Die Willensbeständigkeit . . . . .	157
15. Selbstbeherrschung und Selbstentladung . . . . .	159
16. Bildsamkeit der formalen Willenseigenschaften . . . . .	162
17. Der Sinn formaler Gemütsbildung . . . . .	166
18. Eigenschaften des Gemütes . . . . .	172
19. Bildsamkeit der Gemütseigenschaften . . . . .	178
20. Schlußbetrachtungen über die formale Bildung . . . . .	181

### 4. KAPITEL: DIE TELEOLOGISCHE SEITE DES BILDUNGS- BEGRIFFES

1. Rückblick auf die beiden Voraussetzungen der Wertbildung . . . . .	184
2. Der Sinn der arbeitsberuflichen Bildung . . . . .	188
3. Die innere Berufenheit und die arbeitsteiligen Berufe der Gemeinschaft .	190
4. Das Berufstypenideal und die innere Berufenheit . . . . .	193
5. Schwierigkeiten für die Durchführung der Norm der Berufsbildung . . .	197
6. Die Norm der Berufsbildung und das pflichtgemäße Handeln . . . . .	200
7. Der soziologische Aspekt der Bildung und die soziale innere Berufenheit	206
8. Die Versittlichung des individuellen Arbeitsberufes . . . . .	208
9. Die Einstellung auf die Versittlichung der Gemeinschaft . . . . .	210
10. Der soziale Beruf und der Sinn des Lebens . . . . .	214
11. Der soziale und der staatsbürgerliche Beruf . . . . .	216
12. Die Hindernisse für die Entwicklung der staatsbürgerlichen Gesinnung .	221

## ZWEITES BUCH: BILDUNG ALS VERFAHREN

1. KAPITEL: DAS WESEN DES BILDUNGSVERFAHRENS		Seite
1. Die drei Faktoren des Bildungsverfahrens . . . . .		227
2. Das Bildungsverfahren als Technik betrachtet . . . . .		229
3. Das Bildungsverfahren als Kunst betrachtet . . . . .		233
4. Das Wesen des pädagogischen Aktes . . . . .		239
5. Die Aufgaben einer Theorie des Bildungsverfahrens . . . . .		244
2. KAPITEL: DAS BILDUNGSOBJEKT ODER DER ZÖGLING		
1. Sinn des Bildungsverfahrens . . . . .		249
2. Das Zwecksystem der werdenden Persönlichkeit . . . . .		252
3. Das mittelbare und unmittelbare Interesse im Zwecksystem . . . . .		256
4. Die Entwicklungsanfänge des Interesses . . . . .		260
5. Das Dispositionelle im Interesse . . . . .		263
6. Die Entwicklung der geistigen Interessen . . . . .		266
7. Die Grundmerkmale des echten Interesses . . . . .		268
8. Herbarts Interessenbegriff . . . . .		270
9. Beispiele von Reiz- und Triebinteressen . . . . .		272
10. Die erste Interessenpflege im Unterricht . . . . .		277
11. Das Gesetz der Interessenverzweigung . . . . .		279
12. Äußerliche und innerliche Interessen . . . . .		282
13. Das Gesetz der assoziativen Interessenübertragung . . . . .		284
14. Das Gesetz der Interessenwandlung durch Nebenwirkung . . . . .		287
15. Die Konzentration der Interessen . . . . .		290
16. Die Stufen der Wert- und Interessenentwicklung . . . . .		293
17. Die beiden ersten Stufen: Das Dressuralter und das Spielalter . . . . .		297
18. Die dritte Stufe: Alter des egozentrischen Arbeitsinteresses . . . . .		298
19. Die vierte Stufe: Alter der sachlichen Arbeitsinteressen . . . . .		300
20. Die Frage der Bildsamkeit . . . . .		303
21. Bildsamkeit im axiologischen Sinne . . . . .		305
22. Bildsamkeit im psychologischen Sinne . . . . .		309
23. Der Begriff der Disposition . . . . .		313
24. Bildsamkeit der Dispositionen . . . . .		315
25. Bildsamkeit im teleologischen Sinne . . . . .		318
3. KAPITEL: DIE BILDUNGSMITTEL ODER KULTURGÜTER		
1. Rückblick auf den axiologischen Aspekt der Bildung . . . . .		321
2. Der doppelte Sinn des Strukturbegriffes . . . . .		325
3. Kulturgut und Materialstruktur . . . . .		328
4. Struktur, Gegenstand, Inhalt des Kulturgutes . . . . .		330
5. Ästhetische Symbolik, Symbolistik und Symbolwertdinge . . . . .		334
6. Sitten, Gebräuche, Kulte als Wertträger . . . . .		337
7. Die Wertgemeinschaft als Bildungsgut . . . . .		342

	Seite
8. Die soziale Anpassung in der Bewertung der Kulturgüter . . . . .	344
9. Der Begriff der sozialen Anpassung. . . . .	347
10. Der Vorgang der Nachahmung im sozialen Anpassungsprozeß. . . . .	348
11. Nachahmung und Suggestion. . . . .	351
12. Die Bildungsgüter und der Unterricht. . . . .	354
13. Die durch Anpassung geweckte geistige Struktur des Individuums und ihre Rückwirkung auf die Kultur der Gemeinschaft. . . . .	359
14. Konservative und progressive Kulturgemeinschaften. . . . .	361
15. Die Erforschung der Bildungswerte der Kulturgüter . . . . .	364

#### 4. KAPITEL: DAS BILDUNGSSUBJEKT

1. Das Bildungsamt der Wertgemeinschaften . . . . .	369
2. Beauftragte der Bildungsarbeit . . . . .	371
3. Die geistige Struktur der Schulen als Bildungssubjekte . . . . .	373
4. Die immanenten Bildungswerte der Schulen als Gemeinschaftsorganisation . . . . .	378
5. Die inneren Widersprüche im Begriff der Schule als Bildungsanstalt. . . . .	380
6. Der Lehrplan im Sinngefüge der Schule. . . . .	383
7. Beispiel der Konstruktion einer Lehrplantage für die Grundschule . . . . .	385
8. Offene und geschlossene Schulformen . . . . .	391
9. Die psychologische Struktur des Erziehers. . . . .	395
10. Die psychologische Struktur des Lehrers . . . . .	399

#### 5. KAPITEL: DIE ALLGEMEINEN PRINZIPIEN DES BILDUNGS- VERFAHRENS

1. Überblick über die Prinzipien . . . . .	402
2. Das Prinzip der Totalität . . . . .	406
3. Die Durchführung des Totalitätsprinzips im Unterrichtsverfahren . . . . .	410
4. Das Prinzip der Aktualität. . . . .	415
5. Über einige Sünden wider das Aktualitätsprinzip. . . . .	417
6. Der Begriff der Autorität . . . . .	420
7. Das Prinzip der Autorität im Bildungsverfahrens . . . . .	424
8. Die Gefahren des Autoritätsprinzips. . . . .	432
9. Der Begriff der Freiheit . . . . .	436
10. Das Prinzip der Freiheit im Bildungsverfahrens . . . . .	440
11. Der Begriff der Selbsttätigkeit . . . . .	446
12. Das Prinzip der Aktivität . . . . .	452
13. Das Prinzip der Sozialität . . . . .	457
14. Das Sozialitätsprinzip und die sittliche Selbstregierung in den Schulen . . . . .	460
15. Der seelische Kreislauf des Verstehens . . . . .	466
16. Das Prinzip der Individualität im Bildungsverfahrens . . . . .	469
17. Die Bedeutung des Individualitätsprinzips für die Schulorganisation . . . . .	474
18. Die funktionelle Einheit der sieben Grundprinzipien . . . . .	477
Anmerkungen . . . . .	483
Autoren- und Sachregister . . . . .	501

ERSTES BUCH  
BILDUNG ALS ZUSTAND

## ERSTES KAPITEL

### DIE DREI SEITEN DES BILDUNGSBEGRIFFES

1. Die Individualität als Gegenstand des Bildungsvorgangs. In seiner Untersuchung über den menschlichen Verstand schreibt John Locke<sup>1)</sup>: „Laßt uns also annehmen, das Bewußtsein sei, sozusagen, ein weißes Blatt Papier, frei von irgendwelchen Schriftzügen, ohne alle Ideen.“ Diese Tabula-rasa-Lehre von der Seele des Neugeborenen, die gewiß in dem Sinne richtig ist, wie sie Locke gemeint hat, daß nämlich der Neugeborene keine angeborenen Vorstellungen besitzt, hat fast zwei Jahrhunderte lang die Menschen verführt zu glauben, sie könnten jedes solche weiße Blatt nach ihrem Belieben mit Schriftzügen versehen und alle Menschenseelen ohne Auswahl mit den gleichen Mitteln jenem Vollendungszustande entgegenführen, den man seit Justus von Möser, Herder und Lessing mit dem Worte „Bildung“ bezeichnet.

Der Irrtum ist ein zweifacher. Jedes der weißen Blätter, das in den unzähligen Neugeborenen in die Erscheinung tritt, ist ein eigen- und einzigartiges Blatt. Diese Eigen- und Einzigartigkeit zeigt sich in der Aktion wie in der Reaktion. Keine zwei Blätter nehmen, wie man sie auch auswählen mag, durchweg die gleichen Schriftzüge auf, die ihnen von der Umwelt zugebracht sind, und selbst da, wo sich in diesem oder jenem Falle auf zwei solchen Blättern mit dem gleichen Griffel gleiche Schriftzüge einschreiben lassen, verändern die beiden Blätter aus sich heraus Form und Farbe der Schriftzüge, und zwar jedes Blatt in seiner eigenen Weise. In der Sprache der Psychologie Schleiermachers ausgedrückt: Jede Seele hat ihre eigen- und einzigartige Rezeptivität wie ihre eigen- und einzigartige Spontaneität. Wenn die Umwelt in Millionen von Sinneseindrücken auf das weiße Blatt der Seele zu schreiben beginnt, dann haften kraft der eigenartigen Aufnahmefähigkeit auf dem einen Blatt diese, auf dem andern Blatt jene Schrift-

züge und selbst da, wo die gleiche Empfänglichkeit für die gleichen Reize nach Art wie nach Stärke vorhanden ist, beginnt alsbald das Eigenleben die aufgenommenen Elemente in seiner Weise umzuformen. Dieser Aufnahme- und Umformungsprozeß geht überdies in verschiedenen Seelen in ganz verschiedenem Tempo vor sich, und je mehr die Entwicklung vorwärtsschreitet, desto weniger wartet die einzelne Seele gleichsam passiv auf die zufällige Einwirkung der Umwelt, desto mehr wählt sie mit wachsender geistiger Struktur aktiv (sua sponte) aus der Umwelt aus, was ihrer Eigenart entspricht.

Nun äußert sich jedes einzelne menschliche Bewußtsein wie der es tragende menschliche Körper nicht in einer einzigen Funktion, die allein nach Rezeptivität, Spontaneität, Ablaufs- und Entwicklungstempo von Fall zu Fall verschieden wäre, sondern wir haben es bei jedem einzelnen Menschen mit einem ganzen Bündel, oder besser gesagt, mit einem ganzen unauflöslich verwachsenen System von Funktionen zu tun, die nach allen vier Seiten hin in jedem einzelnen Bewußtsein verschieden sind. Denken wir uns diese Verschiedenheit auf alle die vegetativen, animalischen, höheren emotionalen und reinen Verstandesfunktionen ausgedehnt, so bekommen wir sofort ein anschauliches Bild von der Eigen- und Einzigartigkeit jedes menschlichen Wesens.

Wir wollen diese Eigen- und Einzigartigkeit der Funktionsweisen des Verbandes von psychischen Funktionen die psychische Individualität oder kurzweg die Individualität des Menschen nennen. Dabei sehen wir von allen Inhalten des Bewußtseins ab, was freilich, wie überall, wo wir Form und Inhalt zu trennen versuchen, nur einer theoretischen Abstraktion möglich ist, die praktisch nicht vollzogen werden kann. Man kann dann auch sagen:

Individualität ist die eigen- und einzigartige Aktions- und Reaktionsweise des einzelnen Menschen auf die Umwelt, wie sie durch die Vererbung in ihrem Wesen bedingt ist und sich durch die Lebensverhältnisse zu einer bestimmten Form entwickelt hat.

Wollen wir späterhin auch die mit dieser Form unauflöslich verbundenen Bewußtseinsinhalte und die mit ihnen verbundenen geistigen Einstellungen auf die Umwelt, die ja selbst gewisse formale Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten umschließen, mit in den Begriff einbe-

ziehen, so gebrauchen wir den von Eduard Spranger so glücklich gewählten Ausdruck „individuelle“ oder „typische Lebensform“.

Die Individualität nun, dieser unauflöslche Verband mannigfaltiger Funktionen in seiner Eigen- und Einzigartigkeit, ist Gegenstand jenes Verfahrens, das wir als Bildungsverfahren bezeichnen. Sie ist das Material des Bildners, wie Holz oder Marmor das Material des Bildhauers sind. Das ist eine der grundlegenden Tatsachen, von der alle Theorie der Bildung auszugehen hat. Jede solche Individualität hat ihre besonderen eigenen Entwicklungsmöglichkeiten, um nicht zu sagen Entwicklungsgesetzlichkeiten, unbeschadet der allgemeinen Bewußtseinsgesetzlichkeiten, denen jedes Bewußtsein in den Aprioris unterworfen ist. Alle Versuche zu „bilden“, d. h. die Individualität zu formen, müssen sich an diese Entwicklungsmöglichkeiten halten. Was wir später<sup>2)</sup> als „Bildsamkeit“ eingehender betrachten werden, ist nichts anderes als die Entwicklungsbreite dieses zur Zeit der Geburt inhaltlich noch unbestimmten Funktionsverbandes. Diese Entwicklungsbreite — wir können sie uns für jede Funktion behelfsweise in einem Strahlenkegel mit bestimmtem Öffnungswinkel vorstellen, der im punktuell gedachten Ich seine Spitze hat — ist bei manchen Menschen für einzelne Funktionen oder auch für den ganzen individuellen Funktionsbündel sehr schmal. Wir haben es dann mit den „spröden“ Naturen Sigwarts<sup>3)</sup> zu tun. Ihre Entwicklungsrichtung ist nur geringer Beeinflussung von außen her zugänglich; die Höhe ihrer Entwicklung aber bis zur Vollendung der in ihrer Individualität gegebenen Möglichkeiten kann sehr bedeutend sein.

Bei anderen Individualitäten, den sogenannten „plastischen“ Naturen Sigwarts, den „amorphen“ Ribots<sup>4)</sup> ist die Entwicklungsbreite oft recht bedeutend, ohne daß damit allerdings etwas für die Entwicklungshöhe gesagt ist. Ribot glaubt (vielleicht nicht mit Unrecht), daß sie ihre Bildsamkeit mit der Vergänglichkeit und Unbeständigkeit ihrer durch das Bildungsverfahren erzeugten Gestalt bezahlen. Sie sind außerordentlich bestimmbar durch äußere Einflüsse, und niemand kann sagen, ob sie die Form behalten oder gar weiter entwickeln werden, die ihnen ein Bildungsverfahren gegeben hat.

Ganz ohne Bildsamkeit aber ist keine Individualität. Das ist deshalb nicht möglich, weil alle Funktionsweisen, soweit sie nicht angeborene Instinkte sind, bei ihrem ersten Auftreten inhaltlich nicht

eindeutig gerichtet sind. Erst allmählich wird die Richtung dieser triebhaften Funktionen eindeutiger, ohne daß gerade dem einzelnen Triebe eine ganz bestimmte geradlinige Entwicklungsrichtung von vornherein bestimmt gewesen wäre.

2. Das animalische Sein der Individualität. In dem unauflöselichen Verband von Funktionen, den wir Individualität genannt haben, können wir drei Gruppen unterscheiden. Ich will sie die vegetativen, die animalischen und die geistigen Funktionen nennen. Die vegetativen sind jene Funktionen der Nahrungsaufnahme, der Verdauung, der Assimilation, des Wachstums, der Fortpflanzung etc., die auch den Pflanzen zukommen. Die animalischen sind die dem Tierleben eigenen Funktionen der Bewegung, des Empfindens und Wahrnehmens, des Vorstellens, des sinnlichen Fühlens, des triebhaften Wollens und des primitiven sprachlosen Denkens. Als geistige Funktionen endlich bezeichnen wir alle, die den Ordnung stiftenden Gesetzmäßigkeiten des sprachbegabten Bewußtseins entspringen. Es sind Apriorifunktionen des typisch menschlichen Bewußtseins, vermöge derer es für den Menschen ein Wesen der Dinge, eine Idee, einen ihnen immanenten Wert gibt. Wir werden später diese geistigen Funktionen, die den Menschen vom Tiere in jeder Hinsicht unterscheiden, noch einer sorgfältigen Betrachtung zu unterziehen haben. Man hat diese Gruppe der geistigen Funktionen auch als Funktionsgruppe der Vernunft oder des ewig lebendigen Logos (Heraklit) oder der Idee des Guten (Plato) bezeichnet und in ihr das Walten einer Weltvernunft, einer Gesetzmäßigkeit des Geistes erblickt, der, sofern man ihn zu denken oder vorzustellen versucht, nur als schöpferisches Subjekt gedacht werden kann.<sup>5)</sup>

Wir gehen hier auf diese metaphysischen Probleme nicht ein. Wir begnügen uns mit dem transzendental-logischen Charakter, den Kant den Geistes- oder Vernunftgesetzmäßigkeiten gegeben hat, und mit der unleugbaren Tatsache, daß sich im menschlichen Bewußtsein unter gewissen Voraussetzungen schöpferische geistige Funktionen geltend machen, die eben den Menschen unendlich hoch über die Ebene des bloß animalischen Lebens erheben.

Nun ist die naturgegebene menschliche Individualität, wie sie am Tage der Geburt in die Erscheinung tritt, ein in sich geschlossenes Ganzes, das ein auf seine Erhaltung und Entfaltung gerichtetes

System von zunächst tätigen vegetativen und animalischen Funktionen umfaßt, die wir an ihren Reflex-, Instinkt-, Triebhandlungen, an ihren Gefühlsäußerungen und impulsiven Bewegungen erkennen. Das ganze vegetative und animalische „Leben“ strömt in seinem gattungsmäßigen Charakter wie in seiner individuellen Besonderheit in diesem Trieb- und Gefühlsleben aus. Die sich kundgebende Einheit dieses Ganzen ist die funktionelle Einheit eines animalischen Triebwesens.

In der Betätigung seiner vegetativen und animalischen Funktionen erlebt nun aber das zum Ichbewußtsein erwachende Menschenkind seine ersten Werte und Unwerte. Alles was diese Funktionen befriedigt, wird, wenn auch oft nur vorübergehend, zum Werte für diese Individualität; was sie nicht befriedigt, was sie stört, schädigt, zum Unwerte. Würde oder könnte diese Betätigung lediglich in einer sprachlosen, rein naturhaften Umgebung vor sich gehen, in der kein geistgeschaffenes Gebilde die Funktionen der Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten weckt, so würde sich das Bewußtsein dieser Individualität im wesentlichen in der Sphäre des animalischen Bewußtseins halten. Die gegenständlichen Beziehungen, die das Leben dieses Wesens gesetzt hat, würden, ohne daß sie unter sich ein geistiges Gefüge bilden, im wesentlichen Beziehungen sein, die den subjektiven, vegetativen und animalischen Wertkomplex des individuellen Ichs zum Beziehungspunkt haben. Nennen wir die vegetativen und animalischen Werte zusammenfassend sinnliche Werte, so ist das Bewußtsein eines solchen Wesens dadurch gekennzeichnet, daß alle seine Inhalte diese Bezogenheit auf die subjektiven sinnlichen Werte des individuellen Ichs aufweisen. Wir können dann noch nicht im strengen Sinn des Wortes von einem geistigen Sein, sondern nur von einem psychischen Sein sprechen und dieses dem rein physischen Sein des Leibes gegenüberstellen. Alle Tiere haben ein solches psychisches Sein. Das Ergebnis der Erhaltung und Entfaltung des Funktionskomplexes einer menschlichen Individualität in einer rein naturhaften Umgebung wäre also im wesentlichen ein animalisches psychisches Sein, d. h. ein auf subjektiven sinnlichen Werten aufgebauter Komplex vom Sinne der Dinge in der Umwelt.

3. Das geistige Sein der Individualität. Aber der Funktionskomplex der menschlichen Individualität entwickelt aus sich heraus Funktionen mit Funktionsweisen, die dem Tiere versagt sind.

Wir fragen uns wieder nicht, welchen Urgrund sie haben mögen; denn diese Fragen würden uns abermals in metaphysische Spekulationen verwickeln. Nur das eine wollen wir bekennen, daß wir die Bewußtseinsgesetzlichkeiten, denen diese Funktionen und Funktionsweisen entspringen, nicht als Gesetzlichkeiten der physischen Natur zu erklären vermögen. Welcher Art diese Bewußtseinsgesetzlichkeiten sind, werden wir später zu untersuchen haben. Das Charakteristische derselben ist, daß sie das menschliche Wesen drängen, rein gegenständliche Sachverhalte nicht bloß zu erfassen, sondern sie auch in mehr oder weniger eindeutigen Zeichen (Laut-, Form-, Ton-, Gebärdenzeichen) aus sich heraus zu stellen oder zu objektivieren. Soweit diese objektivierten gegenständlichen Sachverhalte die Ordnung stiftenden Bewußtseinsgesetzlichkeiten befriedigen, stellen sie nicht bloß außerindividuelle sondern überindividuelle geistige Zusammenhänge dar, die allen einzelnen Individualitäten gegenüber Anspruch auf Geltung erheben.

Damit ist nun aber die Entwicklung des menschlichen Wesens auch hineingestellt in eine Fülle von Objektivationen dieser Bewußtseins- oder Vernunft- oder Geistesgesetzlichkeiten, in eine Fülle von dinglichen wie personalen Gütern, die im Laufe der Menschheitsgeschichte einem immer stärker sich entwickelnden „geistigen“ Leben, eben den geistigen Funktionen entsprungen sind. Die Entwicklung des individuellen Bewußtseins wird auf diese Weise nicht bloß abhängig von einer ausschließlich naturhaften Umgebung, sondern viel stärker noch von Sachen und Personen, die wir als Erzeugnisse der „Kultur“ zu bezeichnen gewohnt sind und darum auch Kulturgüter nennen. Wie diese Kulturgüter den überindividuellen Ordnung stiftenden geistigen Funktionen und Funktionsweisen entsprungen sind, so erlebt umgekehrt der individuelle Mensch im intimen Verkehr mit diesen Gütern, in der Befriedigung der diesen Funktionen entsprechenden Tendenzen und Bedürfnisse Werte ganz anderer Art, als sie dem bloß animalischen Sein zugänglich waren.

Wir nennen sie geistige Werte im Gegensatz zu den animalischen Werten. Was das Wesen dieser geistigen Werte ist, werden wir später zu untersuchen haben. Wir brauchen vorläufig nur an Windelbands vier Kategorien der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit zu erinnern und sie den animalischen Werten der Annehmlichkeit,

des sinnlichen Genusses, des körperlichen Wohlbefindens, der sinnlichen Liebe, des materiellen Nutzens, des irdischen Glücks, der physischen Macht etc. gegenüberzustellen, um eine Andeutung der grundsätzlichen Verschiedenheit dieser beiden Reiche von Werten zu geben. Das äußere Hauptkennzeichen der geistigen Werte gegenüber allen übrigen Werten liegt in ihrer unvergänglichen Dauerhaftigkeit, die sie eben, wie wir noch deutlich genug erkennen werden, ihrem Ursprung aus den allgemeinen überindividuellen Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten verdanken. Das innere Hauptkennzeichen derselben aber ist, daß sie nicht bloß mit dem Bewußtsein ihrer Dauerhaftigkeit sondern auch mit dem ihrer unbedingten oder absoluten oder objektiven Geltung erlebt werden.

Damit stellt sich zugleich eine Befriedigung über „das Leben“ selbst ein, die tiefer und umfassender ist als jene, die sich an den Umgang mit den bloß naturhaften Dingen und ihren vergänglichen nur subjektiv geltenden Werten heftet. So kann sich in einer solchen Individualität über dem System der früher erlebten vergänglichen Werte des rein physischen und des mit ihm zusammenhängenden animalischen Seins ein System von unvergänglichen geistigen Werten erheben. Schließen die so durch das Erleben im Bewußtsein aufgerichteten, ja es ihrerseits geradezu gestaltenden geistigen Werte die gegenständlichen Sachverhältnisse zu einem wohlgeordneten Sinngefüge zusammen, so sagen wir, die Seele, das Bewußtsein, der Mensch hat sein geistiges Sein gewonnen.

Wie nun das animalische Sein nur in einem Leben nach vergänglichen Werten sich auswirkt, so wirkt sich dieses geistige Sein notwendig in einem Leben nach Dauerwerten aus. Erst im Bewußtsein einer solchen Auswirkung kann das geistige Leben selbst einen dauernden, ja objektiven Wert gewinnen, der weit über dem Werte des bloß animalischen Seins steht, ja dem dieses animalische Sein unter Umständen freudig geopfert wird. Wenn W. Stern in seiner Wertphilosophie<sup>6)</sup> den Wertglauben seines kritischen Personalismus dahin präzisiert, daß er sagt: „Nur Personen haben Selbstwert“ und „Alle Personen haben Selbstwert“, so werden wir von unserem Standpunkte aus so lange nicht zustimmen können, als wir die Frage unentschieden lassen, ob das „Selbst“ hier subjektiv oder objektiv gemeint ist, d. h. ob wir es hier mit einem subjektiv geltenden oder objektiv geltenden

Selbstwert zu tun haben. Objektiv geltender Wert kommt aber der Person erst dann zu, wenn sie „Persönlichkeit“ geworden ist, d. h. wenn und soweit sie objektiv geltende Werte zur Grundlage ihres Sinngefüges gemacht oder in Sternscher Ausdrucksweise „introciptiert“ hat. Für das Tier gibt es keinen Sinn des Lebens und darum auch keinen von ihm selbst gewählten Zweck des Daseins. Es lebt sein animalisches Sein, bis es abgelaufen ist, wie der Fluß seinen Weg fließt, bis er ins Meer mündet. Für den Menschen, der einmal an den Gütern der Umwelt die geistigen Werte wahrhaft erlebt hat, bekommt das Leben erst Sinn und Zweck in der Erhaltung, Ausbreitung, Verwirklichung des Reiches der geistigen Werte, kurz in einem Leben nach den Forderungen des „geistigen Seins“. Ja der Mensch wird erst zum „Menschen“ durch ein solches Leben nach den Normen, die unwiderstehlich aus den geistigen Werten aufsteigen. Das Tier lebt das Leben nach den allgemeinen Naturgesetzen und nach den Zwecken, die ihm sein individuelles naturhaftes Wesen setzt. Der Mensch der Kulturgemeinschaft aber lebt nicht mehr als „Mensch“, wenn er auf einen höheren, auf einen geistigen Sinn des Lebens verzichtet und dessen Sinn im rein Animalischen sucht. Er würde übrigens auch nur zu bald in der Auflösung aller Kulturgemeinschaft an sich erfahren, wie töricht die allgemeine Annahme eines solchen Lebenssinnes wäre.

Weil nun dieses geistige Sein dem Menschenleben erst einen tieferen Sinn geben kann, was das animalische nicht vermag, darum nennen wir es auch das „höhere“ Sein, das „Mensch-Sein“. Dessen Auszeichnendes bestünde sonach darin, daß in ihm Dauerwerte die Herrschaft über alle anderen Werte haben, daß das ganze Sinngefüge des Bewußtseins vom Sinn solcher Dauerwerte aus organisiert ist, oder wie wir schließlich auch sagen können, daß das individuelle Wertbewußtsein eine eigen- und einzigartige Verwirklichung des Reiches der geistigen Werte ist, deren Erlebnis dem Individuum kraft seiner Individualität möglich wurde. Ist dies der Fall, so ist aus dem Triebwesen ein Vernunftwesen geworden.

4. Bildung als Kulturgut. Wir sind nun in der Lage, das zu kennzeichnen, was allein mit dem Worte Bildung gemeint sein kann. Irgendwie, zufällig oder planmäßig, erlebt der sich entwickelnde Mensch in der Kulturgemeinschaft, welcher er angehört, je nach seiner Individualität an den dinglichen und personalen Gütern

dieser Gemeinschaft geistige Werte. In dem Grade, wie dieses Erlebnis sich einstellt, zwingt es das Individuum in den Dienst dieser Werte. Haben die zuerst erlebten und erlebbaren sinnlichen Werte das Individuum in den Dienst des Vergänglichen gestellt, so steigt nunmehr im erwachenden geistigen Sein ein Dienst am Unvergänglichen auf, der demjenigen, welcher geistige Werte wahrhaft erlebt hat, zur Lebensforderung wird. Alles kommt darauf an, wie weit und wie stark der einzelne geistige Werte erleben kann gegenüber den sinnlichen Werten, die jedes Menschenwesen notwendig erleben muß.

Wenn nun Bildung als Verfahren ein immanent notwendiger Akt der Kulturgemeinschaft ist, der selbst einen Sinn in sich tragen soll, so kann dieser Akt nicht ein naturhaftes Ziel im Auge haben, das jeder Mensch auch ohne diesen Akt erreichen kann, nämlich die möglichste Vollendung des bloß animalischen Seins, nach seiner individuellen Art und Leistungsfertigkeit. Der Akt muß vielmehr auf die andere Möglichkeit gerichtet sein, auf die Erzeugung eines geistigen Seins im Individuum, und zwar gerade auf jenes besondere, eigen- und einzigartige, das eben der einzelnen Individualität zugänglich ist. Jede einzelne Individualität ist gleichsam ein Stoff für sich, der nie ein zweites Mal in gleicher Beschaffenheit angetroffen wird. An diesen Stoff tritt die Kulturgemeinschaft oder der einzelne Bildner heran, um geistige Werte, die in ihnen leben, neuerdings zu verwirklichen. Das Ergebnis ist ein konkretes Exemplar dessen, was man allgemein als „Bildung“ bezeichnet. Es ist ein eigenartiges „Gebilde“, wie eine Wissenschaft oder ein Kunstwerk, nur mit dem Unterschied, daß, soll die Bildung gelingen, die Vollendung des Gebildes nicht bloß Sache des Bildners, sondern ebensosehr des Gebildes selbst ist. Die Form oder Gestalt, die dieses Gebilde besitzt, ist nichts anderes als ein eigenartiges Gefüge von Sinninhalten, das seine Struktur geistigen oder unbedingt geltenden Werten verdankt. Dieses Sinngefüge, dieser eigengesetzliche Zusammenhang von Sinninhalten, ist das geistige Sein des Gebildeten. In diesem werterfüllten, wertdurchsetzten Sein haben wir die Form zu suchen, die man als „Bildung“ bezeichnen darf, nicht in irgendeinem geistigen Tun oder einem geistigen Besitz. „Adel ist auch in der sittlichen Welt; gemeine Naturen zahlen mit dem, was sie tun, edle mit dem, was sie sind.“

Ein von geistigen Werten durchdrungenes, inhaltlich möglichst reiches Sinngefüge, das dem individuellen Wesen adäquat ist, ist das grundlegende Kennzeichen aller wahren Bildung<sup>7)</sup>. Wir sind nicht schon „gebildet“, weil wir auf irgendeinem oder auch auf vielen Gebieten über reiches Wissen oder auch treffliches Können verfügen. Das mag brauchbares Nutzwissen oder Nutzkönnen oder gar nur dekoratives Ausstattungswissen sein.<sup>8)</sup> Sondern wir sind gebildet, weil in unserm Bewußtsein die Idee „Bildung“ ein alle Kategorien geistiger Werte umfassender Wert (wie wir später noch klarer erkennen werden) gemäß unserer naturhaften Individualität Wurzel schlagen, Kern unseres geistigen Seins werden konnte. Unser individueller Geist hat auf diese Weise in seinem Sein Anteil genommen an dem Reiche der geistigen Werte, ist selbst ein Teil des universalen überindividuellen Reiches des Geistes geworden. Vor allem ist kein Lehrer oder Erzieher als solcher „gebildet“, weil er Bildungstheorie, Pädagogik, Psychologie, Ethik, Soziologie etc. studiert hat. Das geistige Sein des wahren Erziehers wurzelt zunächst und wesentlich im sozialen Wert der geistigen Liebe. Mit ihm muß er in erster Linie teilhaben am Reiche der Werte. Ohne ihn ist er niemals ein „gebildeter“ Lehrer und Erzieher. Damit er aber in dieser Hinsicht teilhaben kann am ewigen Reiche, damit er selbst ein aktuelles, ein in der Endlichkeit des Lebens verwirklichtes Stück dieses Reiches werden kann, müssen in seiner naturgeborenen Individualität die darauf gerichteten geistigen Funktionen relativ am stärksten entwickelbar sein. Freilich hinreichend ist dieses besondere Teilhaben noch nicht, am wenigsten beim Lehrer und Erzieher. Es ist nur die *conditio sine qua non*. Jedes individuelle Bewußtsein stößt mit seinen geistigen Funktionen in alle Gebiete des Reiches der Werte, wenn auch in ganz verschiedenen bisweilen kaum bemerkbaren Graden. Wahrhaft gebildet ist es erst dann, wenn es gleichsam ein individueller Mikrokosmos dieses Reiches geworden ist und in der tiefsten Schicht eines individuellen Sinngefüges dieses Reich der Werte in einer individuellen Welt- und Lebensanschauung widerspiegelt.

5. Weitere Kennzeichen der Bildung. Allerdings auch die bloße „Selbstwertfülle“, wie W. Stern in seiner Wertphilosophie den Zustand eines reichen personalen Seins glücklich bezeichnet<sup>9)</sup>, und

der mit ihr gegebene Interessenkreis genügt noch nicht. Das von sinnlichen und geistigen Werten durchsetzte Sinngefüge und die mit ihm verknüpfte Wert- und Interessenmannigfaltigkeit muß soweit wie nur irgend möglich nach einem Einheitspunkte konvergieren, d. h. widerspruchsfrei organisiert sein. Wir brauchen nicht auf den Widerstreit sinnlicher und geistiger Interessen und Sinngehalte hinzuweisen; auch die gegenständlichen Sachverhalte in den rein geistigen Wertgebieten können miteinander in Widerspruch stehen. Es muß eine wenigstens subjektiv geltende Ein- und Unterordnung aller Sinngehalte unter einen letzten tiefsten Sinngehalt gegeben sein, in dem sich ein höchster geistiger Wert ausspricht oder doch eine harmonische Abgleichung stattfindet, aller dem Individuum kraft seiner Wertgestalt erlebbaren Sinngehalte zu einem nicht nach weiterer Auflösung drängenden Lebensakkord. Erst in der Widerspruchslosigkeit oder Harmonie des Sinngefüges erlebt der Mensch seine Wertgestalt und vermögen auch die anderen Menschen diese Wertgestalt zu erkennen. Ob sie die anderen erkennen, hängt freilich wieder davon ab, ob sie selber eine Wertgestalt d. h. ein werthafte Sinngefüge sind. Denn nur der „Geformte“ vermag den „Geformten“ wahrhaft zu verstehen. Dem Formlosen fehlt das Organ für eine solche auf das „Verstehen“ eingestellte Erkenntnis.

Jetzt verstehen wir auch die Definition, die Georg Simmel in seinem Aufsatz: „Der Begriff und die Tragödie der Kultur“ dem Begriff der Bildung gegeben hat<sup>10)</sup>: „Kultur ist der Weg von der geschlossenen Einheit durch die entfaltete Vielheit zur entfalteten Einheit.“ Die geschlossene Einheit ist die Einheit des animalischen Seins mit all seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, mit seinem auf die Erhaltung des physischen Lebens gerichteten Wertsystem und primitiven Sinngefüge. Die entfaltete Vielheit ist die Vielheit der sinnlichen und geistigen Werterlebnisse, die sich in der Betätigung der individuellen Bewußtseinsfunktionen in einer von sinnlichen und geistigen Gütern erfüllten kulturellen Umwelt notwendig einstellt. Die entfaltete Einheit aber liegt in der widerspruchsfreien Organisation des Wertbewußtseins und aller in ihm verankerten gegenständlichen Sachverhalte, die wir als Sinninhalte unserem Bewußtsein einverleibt haben.

Auch mit dieser widerspruchsfreien Organisation des wertbehafteten,

werttragenden Sinngefüges kann „Bildung“ als geistiges Sein noch nicht endgültig gekennzeichnet sein. Keiner kann nämlich dieses sein höheres geistiges Sein willkürlich wählen, und niemand kann es dem einzelnen in einem wenn auch noch so planvoll durchdachten Verfahren willkürlich zuweisen.

Denn in der Entwicklung der Individualität geht dem Erwachen der geistigen Funktionen die Betätigung der vegetativen und das Erwachen der animalischen Funktionen voraus. In ihrer Befriedigung hat sich schon ein sinnliches Sein entwickelt, wenn die geistigen Funktionen gerade infolge der tätigen Auswirkungen dieses Seins sich zu regen beginnen. Denn das animalische Sein setzt aus seinem Wertkomplex heraus seine Zwecke, Zwecke, die nur der animalischen Lebenserhaltung und Lebensgestaltung dienen. Aber in die Verwirklichung dieser Zwecke treten nun die dinglichen wie personalen Kulturgüter, die Träger des Geistes, als Mittel ein. In der mehr oder weniger intimen Berührung des in den Gütern objektivierten Geistes mit den entsprechenden Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten des Subjektes, welche auf diese Weise zustande kommt, erfahren diese ihre erste Befriedigung. Das ist die Stunde des ersten Erlebnisses der geistigen Werte. Eine neue Wertbezogenheit, ein neuer höherer Sinn für Sachen und Personen wird nun möglich.

Inzwischen aber hat die traditionelle Sinngebung der Gemeinschaft gleichfalls Einfluß auf das erwachende geistige Sein gewonnen und den gegenständlichen Sachverhalten Licht oder Schatten gegeben. Wertbeziehungen der eigenen Erfahrung treten in Konkurrenz mit Wertbeziehungen der Tradition. Alte und neue Werthaltungen treten in Widerspruch oder können doch in Widerspruch geraten, Widersprüche, die aus der sonstigen individuellen Veranlagung zur Erfassung der Güter oder aus der bereits entwickelten Geistesverfassung entspringen.

Jeder hat diese Widersprüche schließlich für sich selbst zu lösen. Die Herbeiführung der inneren Widerspruchslosigkeit ist eine Aufgabe, die niemand für uns lösen kann. Sogar wir selbst können die Widersprüche in der Endlichkeit unseres Daseins niemals restlos durch bloßes Erkennen zum Verschwinden bringen, weder in uns, noch viel weniger in andern. Hier hat ein jeder seine eigene Last zu tragen, die ihm unter Umständen allerdings der Glaube abnehmen kann.

Aber jedem, der auf dem Wege zur Bildung ist, schwebt die geschlossene Form und Einheitlichkeit der in ihm entfalteten Mannigfaltigkeit in mehr oder weniger deutlichen Umrissen vor Augen. Er erfaßt dieses Bild nicht so fast im Nachdenken über die einzelnen Sinninhalte seines Sinngefüges, wie vielmehr im Handeln und in der Erkenntnis der Motive seines Handelns. Hier erlebt er seine eigene Wertgestalt, seinen eigenen tiefsten Sinngehalt unmittelbar, ohne ihn gerade in formulierten Sätzen zu wissen.

Dieses Erlebnis ist immer ein sittliches Erlebnis; es ist das Erlebnis des in sich widerspruchlosen Persönlichkeitswertes. Ihn verwirklichen kann der einzelne nur für sich. In seiner Verwirklichung liegt das höchste, um nicht zu sagen, das absolute innere Gut. Der Drang nach Verwirklichung dieses Persönlichkeitswertes, dieses eigenen höheren geistigen Seins in der ihm möglichen Form, begleitet den Gebildeten durch das ganze Leben. Nie weiß er sich fertig mit seiner Bildung, mit seiner Form. Sein Wesen zeigt nicht nur Bildung, es zeigt auch Bildungsgesinnung. Diese Bildungsgesinnung ist aber immer eine sittliche, da sie notwendig dem in geistigen Werten verankerten Sinngefüge und damit den geistigen Werten selbst die Vorzugsrechte gibt.

#### 6. Die Hauptmomente der Entwicklung zum geistigen Sein.

Ehe wir nun den Versuch machen, in einer Definition „Bildung“ als einen Zustand unseres geistigen Wesens festzulegen, um sie dann in einer kurzen Formel zur Grundlage der ganzen Theorie zu machen, wollen wir die Hauptmomente der eben vollzogenen Betrachtung herausheben.

An den dinglichen Gütern wie an den Persönlichkeiten einer Kulturgemeinschaft erlebt das Individuum in der Betätigung seines animalischen Seins zuerst die geistigen Werte. Es erfährt in dieser Betätigung nicht bloß die mannigfache, den Gütern transzendente „Bedeutung“ für das Leben der Gemeinschaft, sondern zugleich auch ihren tieferen, den Gütern immanenten, in geistigen Werten verankerten „Sinn“ und die objektiven Sinnzusammenhänge. Mit dem wirklichen Erleben der geistigen Werte erwacht zugleich, wie wir später noch eingehender betrachten werden, die Wertgesinnung, d. h. der Drang und die Bereitschaft, einer immer vollkommeneren

Verwirklichung geistiger Werte dienstbar zu sein oder doch an der Erhaltung der Wertträger mitzuwirken. Das erste Merkmal der Bildung ist also ein durch sachliche wie personale Güter erzeugter Sinn für geistige Werte und deren Träger. Er ist immer zugleich auch Wertgesinnung, weil<sup>11)</sup> das Erleben geistiger Werte stets mit dem Bewußtsein des „Seinsollens“ verbunden ist.

Die einmal erwachte Wertgesinnung nötigt nicht nur, das animalische Sein dem geistigen Sein ein- und unterzuordnen, sondern zugleich auch, die Widersprüche in den immanenten Sinngehalten der Wertträger aus allen Zeiten der Kulturentwicklung im eigenen Sinngefüge auszugleichen und so das gesamte subjektive Wertbewußtsein zu organisieren zu einer widerspruchsfreien Wertgestalt. Dieser Versuch der geschlossenen Organisation des von geistigen Werten durchsetzten Sinngefüges, ein Versuch der seelischen Zentralisation, ist das zweite Merkmal der Bildung.

Aber diese seelische Zentralisation kann niemals aufgenötigt werden. Sie ist an die Mitarbeit der eigen- und einzigartigen Individualität gebunden und führt schrittweise zu der eigen- und einzigartigen sittlichen Persönlichkeit, die dieser Individualität entspricht. Sie läßt sich ebensowenig aufzwingen wie das einzelne Werterlebnis. Das erwachende, individuelle geistige Sein muß sich aus seinem eigenen Wertsinne heraus schaffen. Das bloße theoretische Erfassen der immanenten Sinngehalte eines Wertträgers mit dem Intellekte genügt hierbei in keiner Weise. Es kann das Werterlebnis erleichtern aber niemals ersetzen. Das gleiche gilt von den transzendenten Sinnmöglichkeiten der Wertträger, d. h. von den mannigfachen sozialen Bedeutungen derselben im gegenwärtigen, vergangenen und zukünftigen Leben der Gemeinschaft. Damit haben wir ein drittes Merkmal der Bildung: Die Gebundenheit der Wertgestalt an die Individualität.

Diese Wertorganisation des individuellen Sinngefüges ist nie vollendet. Aber die aus dem Überpersönlichen aufgenommenen geistigen Werte nehmen in dem von ihnen durchsetzten Sinngefüge die Herrschaft immer vollkommener in Anspruch. In dem beständigen Sichdurchsetzen dieser Ansprüche enthüllt sich dem Bewußtsein immer deutlicher das Bild der dem Individuum zugänglichen sittlichen Persönlichkeit und der notwendigen Eigengesetzlichkeit der

Gestaltung. Es wird im eigenen Bewußtsein immer klarer, inwiefern „die aus dem Überpersönlichen aufgenommenen Inhalte wie durch eine geheime Harmonie nur das in der Seele zu entfalten scheinen, was in ihr selbst als ihr eigenster Trieb und als innere Vorgezeichnetheit ihrer subjektiven Vollendung besteht“.<sup>12)</sup> Das ist das vierte Merkmal aller Bildung, die Autonomie der durch die Kulturgüter geweckten Bildungsgesinnung.

7. Definition der Bildung vom axiologischen Gesichtspunkte aus. So sind wir nun imstande, den Begriff der Bildung in folgender Weise festzulegen:

Bildung als Zustand ist jenes individuelle geistige Sein, das, durch das Erleben der in den immanenten Sinngehalten der Kulturgüter objektivierten geistigen Werte geweckt, selbst ein einheitliches, von geistigen Werten durchsetztes Sinngefüge geworden oder doch innerlich genötigt ist, ein solches Sinngefüge zu werden.

Bezeichnen wir ein von geistigen Werten getragenes im Bewußtsein aktuell gewordenes Sinngefüge kurz mit „Wertsinn“ und berücksichtigen wir, daß dieser Sinn für geistige Werte und deren Träger nicht bloß Wertempfänglichkeit, sondern notwendig auch Wertgesinnung bedeutet, d. h. zugleich zur Wertverwirklichung auffordert, so können wir uns auch mit der kurzen praktischen Formel begnügen:

„Bildung ist ein durch die Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe.“

Wir bezeichnen diese Auffassung vom Wesen der Bildung als den axiologischen Gesichtspunkt des Bildungsbegriffes, nicht bloß weil er im Begriffe des Wertes ( $\alpha\lambda\iota\alpha$  = Wert, Würde) verankert ist, sondern auch ganz im Sinne des griechischen  $\alpha\lambda\iota\omicron\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$  = bedeutend, denkwürdig.

Denn diese Formulierung des Bildungsbegriffes gibt den grundlegenden Gesichtspunkt der ganzen Bildungstheorie. Er schließt, wie wir sofort sehen werden, andere Gesichtspunkte in sich ein, sei es, daß er sie in der praktischen Durchführung des Bildungsverfahrens notwendig voraussetzt oder als unerläßliche Folgerungen nach sich zieht. Das Grundwesen aller Bildung liegt immer im Wertsinne,

d. h. in dem von geistigen Werten nicht bloß getragenen sondern völlig durchsetzten individuellen Sinngefüge. Es ist das wertende Gesamtorgan, mit dem wir der Umwelt gegenüber treten und sie „verstehen“ können. Mit diesem Organe unterscheiden wir niedere, harmlose, vergängliche Werte und Wertträger von höheren, bedeutsamen, unvergänglichen. Der umfassende gefestigte Wertsinn macht uns beweglich in der Bewertung überhaupt und damit auch in der Wahl der rechten Mittel zur Erreichung bestimmter Zwecke. Er läßt uns die Bewertung der Ziele unseres Handelns nicht überspannen und unterliegt auch nicht der falschen Bewertung der Mittel. Er gibt uns ein feines Verständnis nicht nur für die immanenten Sinngehalte der Güter, sondern auch für die transzendenten.

Das Organ, das wir hier als Wertsinn bezeichnen, ist völlig verschieden vom Zweckorgan, dem nüchternen, kalten, berechnenden Verstande. Es entwickelt sich ganz analog aus den wertenden Aprioris des Bewußtseins, wie das aktuelle Gewissen aus dem potentiellen<sup>13)</sup>, eine Entwicklung, die unterbleibt, wenn nicht Erfahrungen sie fördern, die aus einer intensiven Beschäftigung mit Kulturgütern entspringen sind. Es ist nicht „die schöpferische Phantasie“, wie A. Heinen in seinem vortrefflichen Büchlein „Sinn und Zwecke in der Erziehung und Bildung“<sup>14)</sup> meint, sondern eben das sich stets erweiternde, vertiefende und festigende Sinngefüge, dessen tiefster Sinn weit mehr gelebt als gewußt wird. Was unsern Bildungsbegriff von dem landläufigen nicht zuletzt unterscheidet, das ist die Betonung des den Kulturgütern immanenten „Sinnes“, der immer ein in geistigen Werten verankerter Sinn ist, gegenüber der Hervorhebung des Zweckes. „Es ist ein ungeheurer Unterschied, ob Zwecke an die Stelle des Sinnes treten, das Leben beherrschen und den Sinn zerstören, oder ob die Zwecke vom Sinne (d. h. hier von geistigen Werten) beherrscht werden, dem Sinne dienen, der Sphäre des Profanen entrückt werden und damit selbst Anteil am Sinn gewinnen. Nicht dies ist das Schicksal des modernen Menschen, daß er Zwecke hat, daß er kalkulieren muß, sondern daß die subjektiven Zwecke den objektiven Sinn überwuchern und das Leben seines Inhaltes zu berauben drohen.“<sup>15)</sup>

8. Vorläufiges Inventar der konstitutiven Merkmale der Bildung. Aus dem so abgeleiteten und schließlich normierten

Bildungsbegriff ergeben sich die folgenden untrüglichen Kennzeichen der Bildung:

a) Eine gewisse, nur durch die Individualität begrenzte Weite des geistigen Horizontes in bezug auf Werthaftigkeit der Sachen und Personen und ihrer Beziehungen zueinander. Die engen Kirchturmpolitiker, die den Zusammenhang ihres Wertbereiches mit den viel umfassenderen Wertbereichen der Gemeinschaften, denen sie angehören, nicht überschauen oder gar erleben können, die Banausen, die nur den Nutzwert der Dinge sehen, die Ideologen, die ganz im Banne ihrer besonderen Wertverwirklichungstendenz stehen und für die Mannigfaltigkeit der Verwirklichungsmöglichkeiten eines Wertes keinen Sinn haben, — sie alle zeigen in ihrem Wesen das Gegenstück zu diesem Merkmale.<sup>16)</sup>

b) Eine gewisse Lebendigkeit, Aufgeschlossenheit, Zugänglichkeit für die Erfassung neuer Werte (Ideen) bzw. Wertverwirklichungen. Der gegenteilige Zustand zeigt sich in jenen Menschen, die in der Sprache der Schüler als „Philister“, in der Sprache des Volkes als „Spieß“ von jeher bezeichnet werden.

c) Das Bedürfnis nach personalem Wertwachstum und die stete Betätigung dieses Bedürfnisses. Der Gebildete weiß sich nie fertig; Bildungsstreben (ja nicht zu verwechseln mit Streben nach bloßer Wissensmehrung) ist immer das beste Kennzeichen der Bildung. Dabei geht dieses Streben in erster Linie in die Tiefe und nicht in die Weite; es ist wichtiger, den tiefsten immanenten Sinn eines Gutes zu erfassen als die oberflächliche Sinnhaftigkeit vieler Güter. Den Gegensatz stellen die Bildungssatten und die Eingebildeten wie diejenigen dar, die da glauben, gebildet zu sein, weil sie auf Grund irgendwelcher Examina ein „Bildungspatent“ in der Tasche haben.

d) Eine immer wachsende Einheitlichkeit des Sinngefüges infolge einer immer stärker sich ausbildenden Zentralität. Ihr Gegenbild erleben wir in der Zerfahrenheit der Vielgeschäftigen, der Tausendkünstler, der Alleskönner und Alleswisser.

e) Eine bewegliche Verbundenheit der im Verhältnis von Mittel und Zweck, Weg und Ziel, Methode und Aufgabe stehenden Wertbeziehungen, im Gegensatz zu der rigorosen Starrheit und Pedanterie der Bürokraten, Schulmeister und Gamaschenknöpfe, die für alle

Wertbeziehungen und „Bedeutungen“ der Sachen und Personen ihre längst abgeschlossenen Rezepte besitzen.

9. Wissen und Können im Bildungsbegriff. Was unter diese fünf Merkmale nicht aufgenommen ist, das sind die Forderungen, die gemeinhin an den Zustand, den man als Bildung bezeichnet, gestellt werden, nämlich:

- a) ein möglichst umfangreicher Besitz an Wissen auf möglichst vielen Gebieten,
- b) eine möglichst große Leistungsfähigkeit in irgendwelchem Können, vor allem im beruflichen,
- c) ein mehr oder weniger gewandter Gebrauch der in einer Gemeinschaft positiv bewerteten und darum gepflegten Umgangs- und Verkehrsformen.

Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, daß in der Erfüllung einer der drei Forderungen ein untrügliches Merkmal der Bildung nicht liegt. Wahre Bildung kann niemals in den Dienst des Gemeinen und Wertlosen treten, wohl aber Wissen und Können; auch die virtuose Handhabung aller anerkannten Verkehrsformen braucht nicht Ausdruck einer seelischen Wertgestalt zu sein. Wissen, Können und Verkehrsformen sind konsekutive, aber nicht konstitutive Merkmale der Bildung. Wer Bildung als individuell organisierten Wertsinn fordert, der fordert zugleich das zur Entwicklung und Gestaltung dieses Wertsinnes notwendige Wissen und Können. Jede Lebensform, der ein organisiertes Leben in geistigen Werten beschieden ist, wird von selbst zu jenen Verkehrsformen greifen, die, ursprünglich einem geistigen Werte entsprungen, sich in der Gemeinschaft als Verkehrssitte eingebürgert haben. Niemand kann den tieferen Sinn der immer verwickelteren Kulturgüter erfassen oder gar erleben, der nicht die für das Eindringen in diesen Sinn nötigen Kenntnisse erworben oder in stufenweise gesteigerten Erlebnissen seine Empfänglichkeit für diesen Sinn intuitiv gesteigert hat, der, um sich in einem Bilde auszudrücken, sich nicht in das Verständnis der Sprache dieser Güter hineingearbeitet hat. Am allerwenigsten kann man werttragende Gebilde, sinnhafte Objektivationen aus sich entlassen, wenn das nötige Können fehlt.

Man kommt also nicht zu einem ausgesprochenen und umfassenden Wertsinne für Sachen und Personen ohne Erfahrung, Wissen, Einsicht, Können. Wo das Wissen gepflegt wird abseits von jedem

seelischen Verlangen nach Befriedigung eines in geistigen Werten verankerten Sinngefüges, da führt es wohl zu einer Unterrichtetheit, und wo das Können geübt wird ohne einen entsprechenden Wertverwirklichungswillen, da führt es zu einer bestimmten Organgebildetheit. Aber „Bildung“ ist nicht das Ergebnis einer solchen Pflege und Übung. Nur wo Wissen und Können in steigendem Maße aus der sich organisierenden Wertgestalt heraus gesucht und auf diese Weise ganz in das Sinngefüge eingeflochten werden, wo es Ausblick und Einblick in Wertbeziehungen der Güter und in sinnvolle Sachzusammenhänge gibt, wo es in die tieferen Sinnschichten zusammengesetzter Güter eindringen und die letzten verborgenen Motive unseres Handelns in ihren werthaftern Wurzeln erfassen läßt, da bedeutet Wissen und Können Erhebliches im Bildungsbegriff. Erst wenn Wissen und Können so der seelischen Zentralität dienen, „die zwar an Wissen und Können gebunden ist, aber nicht mit ihr zusammenfällt“<sup>(17)</sup>, da zeigen wir auch in Wissen und Können unsere Bildung. Was für Grundforderungen hieraus für den Unterrichtsbetrieb der Schulen sich ergeben, werden wir an anderer Stelle zu untersuchen haben.

10. Die seelische Zentralität. Eine seelische Zentralität entwickelt sich freilich erst allmählich und nicht bei allen Menschen. Das animalische Sein wendet sich mit seinen Instinkten, Trieben, Neigungen, Interessen bald dahin, bald dorthin. Das Kind läßt sich von tausend Reizen der Außenwelt gefangen nehmen, beschäftigt sich mit ihnen, macht an ihnen seine ersten Werterlebnisse, flattert aber wie ein Schmetterling von Blume zu Blume, ohne sich von irgendeiner dauernd fesseln zu lassen.

Erst langsam bilden sich gewisse Neigungen und Interessen aus, die nicht dem äußeren Reize, der bloßen Suggestion, der bloßen Nachahmung ihr Dasein verdanken. Es sind die Dauer- oder Triebinteressen<sup>18)</sup>, die aus spontan sich betätigenden, die Umwelt selbst aufsuchenden Veranlagungen sich entwickeln. Sie haben nicht mehr die Flüchtigkeit vorübergehender Launen, sondern zeigen durch ihre Verwobenheit mit steigend erfolgreichen Betätigungserlebnissen, Wertgefühlen, Beachtungsdispositionen eine zunehmende Dauerhaftigkeit, Festigkeit und Gleichgerichtetheit. Auch diese echten Interessen können noch mannigfaltig und ungeordnet sein. Aber endlich gewinnen bei gewissen Menschen auf irgendwelche Verwirklichung

geistiger Werte gerichtete Interessen die Oberhand, bis schließlich ein solches starkes Interesse —, oder wie wir auch sagen können ein Wert (denn jedes echte Interesse ist werterfüllt und wertgerichtet) alle übrigen organisiert. Die seelische Zentralität oder, wie Eduard Spranger sich ausdrückt, „das persönliche Bildungszentrum“, hat sich dann entwickelt. Es ist anzunehmen, daß die Gestaltung dieser seelischen Zentralität um so eher eintritt, je früher der Mensch in der Betätigung seiner Triebe, Neigungen und Interessen entdeckt, auf welchem Arbeitsfelde seine wahre Veranlagung und seine in geistigen Werten verankerten Interessen sich decken und je mehr das Betätigungsgebiet seines Lebens in der Gemeinschaft, also der Beruf, dieser Kongruenz von Veranlagung und Neigung angepaßt ist und aus seinem nach unserer Voraussetzung objektiv geltenden Sinngefüge seine Heiligung erhalten kann. Denn die bloße Deckung von Veranlagung, Neigung und Beruf führt noch nicht notwendig zu jener seelischen Zentralität, die wir in unserm Bildungsbegriff meinen, die also aus einem geistigen Werte heraus organisiert ist. Wer im Beruf nur einen Zweck erreichen und nicht einen geistigen Wert verwirklichen will, wer im Beruf nicht einen tieferen Sinn erlebt und betätigt, bei dem mögen sich immerhin Veranlagung, Neigung und Arbeitsgebiet decken, aber er kommt nicht zur seelischen Zentralität der „Bildung“. Solche Menschen können außerordentlich tüchtige Leute werden, aber niemals gebildete Menschen. Wir werden diesen Zusammenhang von Beruf und Bildung noch eingehender zu betrachten haben. Aber die Tatsache bleibt bestehen, daß der Weg zu der in unserm Bildungsbegriff eingeschlossenen seelischen Zentralität demjenigen am leichtesten zugänglich ist, bei dem Veranlagung, Neigung und Lebensberuf übereinstimmen. Auch diese Erkenntnis führt unmittelbar zu Forderungen an das öffentliche Bildungswesen, das heute weit davon entfernt ist, der rechten Entwicklung einer seelischen Zentralität zu dienen.

II. Höhe und Umfang der Bildung. Unser Begriff von der Bildung als einem durch die Kulturgüter geweckten, individuell organisierten Wertsinn läßt alle Dimensionen, Formen und Auswirkungen dieser Formen zu. Aber er kennt keine Höhenunterschiede der Bildung; er weiß nichts vom „höher“ und vom „niedriger“ Gebildeten. Wer den ihm möglichen Wertsinn der Vollendung nahe gebracht hat,

ist gleichberechtigter Träger des „Bildungswertes“, ebenso wie jede wirkliche Wissenschaft gleichberechtigter Träger des Wahrheitswertes, jedes wahrhafte Kunstwerk gleichberechtigter Träger des Schönheitswertes ist. Ein vollendetes Schubertsches Lied braucht als Kunstwerk nicht höher und nicht tiefer zu stehen als ein Beethovenscher symphonischer Satz. „Du bist die Ruh, der Friede mild“ und das Andante der 3. Symphonie Beethovens atmen den gleichen Sinn himmlischen Friedens und seliger Geborgenheit in gleich wirksamer durch ihre ästhetische Form bedingter Stärke. Der „Kaloskagathos“ der altgriechischen Polis konnte im einfachen Landmann, wie ihn Xenophon in seinem „Ökonomikos“ schildert, ebenso gegeben sein, wie im staatslenkenden Archonten der Solonischen Verfassung. Der „Bildungswert“ ist wie der Wahrheits-, Schönheits- und Sittlichkeitswert ein unbedingt geltender Wert (wie wir später noch deutlicher sehen werden), und jeder Träger dieses Wertes steht im gleichen Range. Jeder Gebildete ist ein mehr oder weniger vollendetes Sinngefüge, das in seinem Innersten durch einen Sinn des Lebens gebunden wird, durch eine Lebens- und Weltanschauung, die von unbedingt geltenden oder geistigen Werten getragen ist. Da wir die geistigen Werte, vor allem die Wahrheits-, Schönheits- und religiösen Werte, nicht einander über- oder unterordnen können, so können wir auch diese Sinngefüge, sofern sie nur in ihrer Art vollendet sind, nicht einer solchen Ordnung unterstellen.

Wir müssen also endgültig damit brechen, ohne weiteres demjenigen eine höhere Bildung zuzuschreiben, der etwa dem Wahrheitsdienste, der theoretischen Erkenntnis sein ganzes Wertleben und seine Zwecksetzungen unterordnet, geschweige denn demjenigen, der durch Bildungspatente (sogenannte Examenszeugnisse) einen größeren Betrag an Wissen und intellektuellem Können nachzuweisen vermag. Wer den Sinn und die mannigfachen Wertbeziehungen (Bedeutungen) der Dinge und Menschen seines Lebens- und Betätigungsumkreises erfaßt hat, soweit dies seiner individuellen Veranlagung möglich ist, und wer diesem Sinn und diesen Beziehungen entsprechend in seiner Lebensführung handelt, der trägt das wesentliche Merkmal der Bildung an sich. Umgekehrt kann jemand ein großer Wissens- und Fertigkeitvirtuose sein, ein großer Fachgelehrter oder anerkannter „Künstler“, in Hinsicht auf „Bildung“ aber in nichts sich unter-

scheiden von einem zweibeinigen Fachlexikon oder einem Fertigkeit-virtuosen, der sein ganzes Leben lang an einer Drehbank alle Sorten von Schrauben, Zylindern, Kegeln und sonstigen Rotationskörpern mit vollendeter Geschicklichkeit dreht.

Dagegen ist eine Rangordnung der personalen Güter in Hinsicht auf Umfang, Reichtum und Tiefe ihrer Bildung möglich. Umfang und Tiefe des Wertsinns hängen natürlich in erster Linie von der psychischen Beschaffenheit der Individualität ab, von ihrer Veranlagung für das Ergreifen der mannigfachen Formen, in denen die Werte in die Erscheinung treten. Insbesondere ist für die Tiefe des Ergriffen-werdens entscheidend eine Eigenschaft, die ich als „Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes“ bezeichnet habe, die im wesentlichen angeboren ist und durch kein Bildungsverfahren gesteigert werden kann.<sup>19)</sup> Der Reichtum der Bildung dagegen, der selbst bei gleichem Umfang der Kulturkreise, die dem einzelnen seiner Anlage nach zugänglich sind, noch recht verschieden sein kann, ist wesentlich mitbedingt durch den Reichtum an Gütern, welche die Umwelt der Wertempfänglichkeit des Zöglings entgegenzustellen vermag.

12. Bildung und Leistungsfähigkeit. Es bleibt noch eine letzte Frage zu erörtern, deren Beantwortung nicht unmittelbar aus dem von uns aufgestellten axiologischen Gesichtspunkt des Bildungsbegriffs ersichtlich ist. Wir behaupteten, Bildung sei individuell organisierter Wertsinn, der wegen seiner Verankerung in geistigen, also unbedingt geltenden Werten zugleich notwendig in eine Wertgesinnung ausmünde, d. h. in eine Bereitschaft, diesen Werten zu dienen. Je intensiver die geistigen Werte in das Sinngefüge verwoben sind, desto größer ist der Drang nach Betätigung in ihrem Dienste. Die im personalen Leben eingewobenen objektiv-geistigen Elemente in ihrem werthaften Sinngehalt ruhen nicht; sie machen das Sinngefüge zu einem Aktgefüge, d. h. zu einer richtigen objektiv gültigen Lebensform im Sprangerschen Sinne, in der freilich die verschiedensten sinngebenden Akte theoretischer, ästhetischer, religiöser etc. Art zu einer einheitlichen (eben organischen) Gestalt verschmolzen sind. Das Sinngefüge ist nur die Disposition, die diesem Aktgefüge unterbaut ist.

Dem Aktgefüge ist der Drang nach Verwirklichung der in das Sinngefüge verwobenen geistigen Werte immanent. Die Verwirklichung

ist in drei Kategorien von Formen möglich: in sachlichen Gebilden (Wissenschaften, Kunstwerken, Religionsformen, etc.), in Sozialformen oder Gemeinschaften und nicht zuletzt im eigenen Selbst. In jeder dieser Formen stellt das Sinngefüge ganz bestimmte Anforderungen an die Leistungsfähigkeit seines Aktgefüges. Denn das Aktgefüge stellt neue sinnhafte Objektivationen aus dem Selbst heraus, die nun ihrerseits so lange Ansprüche an das Selbst machen, bis sie, um mich des Ausdruckes von Hans Freyer zu bedienen, in immer erneuter Wechselwirkung zwischen Gegenstand und Subjekt „bündige“, d. h. objektiv sinnvolle Güter geworden sind.

Wenn man daher erklärt, man könne sich keinen Gebildeten ohne eine gewisse Größe und Vollkommenheit der Leistungsfähigkeit auf einem Arbeitsgebiete der menschlichen Kultur denken, so ist damit zweifellos eine Wahrheit ausgesprochen. Aber ich glaube nicht, daß man deshalb die Forderung der Leistungsfähigkeit in die Formulierung des Bildungsbegriffes ausdrücklich aufnehmen muß. Wir werden später sehen (vgl. II. Buch, erstes Kap.), daß jedes echte Interesse in diesem Sinne lebendig gebärend ist. Indem es einem gesetzten Zwecke dient, setzt es von selbst neue Zwecke, die zu verwirklichen wir uns innerlich genötigt fühlen, sobald der grundlegende Wert des ursprünglich gesetzten Zweckes ein geistiger ist. Unter den Mitteln der Verwirklichung spielen aber die geistigen und körperlichen Kräfte, welche die Leistungsfähigkeit bedingen, nicht die letzte Rolle. Jede einigermaßen gelungene Verwirklichung steigert nicht bloß das Vertrauen auf die eigene Kraft, sondern spornt zugleich an, diese eigenen Kräfte in ihrer Leistungsfähigkeit immer mehr zu steigern, um so immer größere, immer weiter ausblickende Zwecke und Ziele verfolgen zu können. Das gilt natürlich nur unter der Voraussetzung, daß der Mensch nicht unter die Gewalt der bloßen Zwecke geraten ist, daß er vielmehr seine Zwecke aus einem objektiv gültigen Sinngefüge zu setzen in der Lage ist oder die ihm von der Gemeinschaft gesetzten Zwecke von seinem Sinngefüge aus heiligen kann. Dabei ist es gleichgültig, ob die Gestaltung der Werte in sachlichen Gebilden, in Gemeinschaftsformen oder im eigenen Ich sich vollzieht. Wir würden, wie mir scheint, den Bildungsbegriff überspannen, wenn wir vom Gebildeten verlangen würden, daß unter allen Umständen seine Leistungsfähigkeit sich im Dienste sachlicher Gebilde oder sozialer

Formen zeigen müsse. Das wird gewiß die Regel sein. Aber wenn Bildung ein geistiges Sein ist, so muß auch dem die Palme gereicht werden können, der seine Leistungsfähigkeit in den Dienst seiner eigenen Selbstveredelung stellt. Er arbeitet an einem höchst wertvollen Kulturgut, an der Wertgestalt der sittlichen Persönlichkeit, die schon durch ihr Sein ihre Wellenkreise in die Gemeinschaft hinaussendet. Wenn Goethe von sich behauptet, daß all sein Schaffen in den Dienst der Ausgestaltung seiner eigenen Persönlichkeit gestellt war, wenn Wilhelm von Humboldt die letzten zwanzig Jahre seines Lebens von aller Welt sich nach Tegel zurückzog, um in sich selbst zu finden, was er als sein Wesen in sich vorgezeichnet glaubte, wenn Elisabeth Barrett Browning fern von allem Getriebe der Welt ihre wundervolle aber in einem kranken Körper wohnende Seele in ergreifenden dichterischen Selbstbetrachtungen und Selbstbekenntnissen entwickelte, die noch heute Millionen von Herzen höher schlagen machen, so haben wir keine Veranlassung, die Leistungsfähigkeit der Gebildeten unter allen Bedingungen da zu suchen, wo sie im bewußten und gewollten Dienste eines sachlichen Gebildes oder einer Gemeinschaft gefunden werden kann. Eine andere Frage ist dagegen, wie viele Menschen ohne eine tätige Auseinandersetzung mit der Welt zu sich selbst, zu ihrem höheren Sein den Weg finden. Es werden immer nur ganz wenige sein, für die vielleicht schon eine glückliche Jugend genügt hat, den Selbstvollendungsprozeß fern vom Getriebe der Welt zu vollziehen.

13. Die psychologische oder formale Seite im Bildungsbegriff. Gleichwohl dürfen wir in der Theorie der Bildung die Frage der Leistungsfähigkeit nicht übersehen. Ja das Bildungsergebnis wird gerade da, wo das dritte oder vierte von uns aufgestellte Merkmal der Bildung, das Bedürfnis nach personalem Wertwachstum und seelischer Zentralität in Frage kommt, erst recht vor das Problem der Leistungsfähigkeit gestellt. Der individuelle Funktionsverband und das aus ihm herauswachsende Sinn- und Aktgefüge muß immer leistungsfähiger werden, nicht bloß um späterer Wertverwirklichungen willen, sondern vor allem auch um des Erlebens des werthaften Sinnes der Kulturgüter selbst willen. Alles Sinn- und Werterleben beginnt an relativ einfachen Wertverwirklichungen eines Kulturkreises. Vom Erleben des Sinnes einer schlichten kindlichen

Erzählung von Christoph von Schmid bis zu dem des Sinngefüges eines Schillerschen oder Shakespeareschen Dramas, einer schlichten Volksweise bis zur Matthäuspassion von Bach, einer einfachen Tanzweise bis zum Sinne des Scherzos einer Beethovenschen Symphonie, einer einfachen Sitte bis zum Sinngefüge einer Verkehrskultur, einer symbolischen Kultformel bis zum tiefsten Sinne eines entwickelten Religionssystems, einer Familiengemeinschaft bis zum Sinne einer Staatsgemeinschaft sind weite und oft mühsame Wege. Schon das Weiterschreiten im bloßen Erleben immer größerer und tieferer Sinngefüge stellt immer größere Ansprüche an die Leistungsfähigkeit, gar nicht zu reden nun von den schöpferischen Menschen, die allmählich zu immer gewaltigeren Schöpfungen, d. h. sinnhaften Gebilden innerlich getrieben werden. Gewiß erwecken die ersten Erlebnisse geistiger Werte von einfachen Sinngefügen von selbst die Sehnsucht nach weiteren, vielleicht noch tieferen Werterlebnissen an umfassenderen Sinngefügen. Ohne dieses innere Erlebnis wären ja unsere Bildungsbestrebungen an andern von recht fraglichem Werte. Aber das ist ja gerade die Aufgabe des Bildungsverfahrens, diesem Treibenden in der erwachenden Seele die Kraft und Sicherheit zu geben, das Ziel der Sehnsucht auch zu erreichen.

Man kann nun freilich die Pflege der Leistungsfähigkeit auch absolut fordern, also ohne Rücksichtnahme auf eine Wertgestalt des Individuums. Die Geschichte der Pädagogik der Neuzeit kennt das Ziel der bloßen „Kraftbildung“. Es ist auch zweifellos, daß schon die bloße Kraftbildung lustvoll und damit subjektiv wertvoll ist, daß also die bloße Steigerung der Leistungsfähigkeit ohne Rücksicht auf Erzeugung eines sinnhaften Werkes ein subjektiv geltender Wert sein kann. Auch ist es gerade für die Jugend charakteristisch, daß für sie die bloße Steigerung der Leistungsfähigkeit an sich ohne irgendwelche weitergehende Zwecke eine der zugänglichsten Wertklassen bildet. Denn alles Wachstum körperlicher, intellektueller, moralischer Kräfte, alle Steigerung der Leistungsfähigkeit irgendwelcher Funktionen des individuellen Funktionsverbandes, wie etwa des Gedächtnisses und der Memorierfähigkeit, befriedigt zwei ganz allgemein vorhandene ursprüngliche Triebe des Menschen, den Trieb nach Besitz und den Trieb nach Macht. Zugleich aber ist die Ausnutzung dieser Tatsache von großer Bedeutung für die Steigerung der Fähigkeit, unbedingt geltende

Werte an dinglichen wie personalen Gütern zu erleben. Das Bildungsverfahren ist sehr oft darauf angewiesen, den Weg zu den überindividuell-geistigen Werten über die Güter zu nehmen, denen subjektiv geltende Werte Sinn und Bedeutung geben. Das ist eines der wichtigsten Erkenntnisse im ganzen Bildungsverfahren, das nur viel zu wenig gewürdigt worden ist. Die Ausnutzung des subjektiv geltenden Wertes, der in der Steigerung der eigenen Kraft und Leistungsfähigkeit liegt, kann uns helfen, Funktionen zu entwickeln, die später, wenn der status nascendi vorüber ist, unentwickelbar werden, ohne deren gehobene Leistungsfähigkeit aber das Eindringen in die geistige Struktur objektiver Kulturgüter und damit auch das Erlebnis der ihnen zugrunde liegenden Werte unmöglich wäre. Darum hat von jeher die sogenannte Formalbildung, d. h. eben die Steigerung der Leistungsfähigkeit aller Funktionen im Bildungsprozeß mit Recht eine große Rolle gespielt, nicht deshalb, weil sie nicht ohnehin der Wertgestalt, die wir Bildung nennen, ein immanentes Bedürfnis wäre, sondern deshalb, weil sie in zahlreichen Fällen den Weg zum Erlebnis der Sinngefüge gewisser Güter überhaupt erst frei machen kann. So ist die sogenannte Formal- oder Kraftbildung in doppeltem Sinne eine notwendige Forderung der Wertbildung, wie wir nun kurz die axiologische Seite im Bildungsbegriff bezeichnen wollen.

14. Der Sinn der Formalbildung. Die Formalbildung ist also die zweite Seite im Bildungsbegriffe. Sie ist lange Zeit im Altertum wie insbesondere auch in der Neuzeit, und zwar gerade im 19. Jahrhundert als die Bildung überhaupt angesprochen worden. Im römischen Altertum, als Grammatik und Rhetorik Grundlagen der Geistesbildung wurden und „literatura ac scientia bene dicendi“ (Quintilian) die Bildungswerkzeuge waren, galt rednerische Tüchtigkeit soviel wie geistige und ethische Tüchtigkeit überhaupt. Der Satz des Cicero: „orator est vir bonus dicendi peritus“ wurde gedeutet wie: „orator qui est dicendi peritus, est vir bonus“. In der neueren Zeit wurde alsdann gerade der Wert jener Formalbildung, die am Studium der alten Sprachen ganz unzweifelhaft gewonnen werden kann, lange genug zum Grundwert des „humanistischen“ Gymnasiums gestempelt. Das veranlaßte dann auch die übrigen Schulen für Geistesarbeiter, die Ebenbürtigkeit ihrer Bildungsgüter

in Hinsicht auf die so hochgeschätzte Formalbildung nachzuweisen. Über diesen Wettstreit der Schulen aber, einander in bezug auf Formalbildung zu übertreffen, kam nichts Geringeres in Gefahr — als die Bildung selbst.

Was kann nun aber mit dieser absoluten Formalbildung gemeint sein? Es gibt eine Definition von Bildung, die diese Frage in folgender Weise beantwortet: Bildung ist jene Funktionsweise des Geistes, die bestehen bleibt, wenn alles vergessen wird, wodurch sie erzeugt wurde. In diesem allgemeinen Sinn ist Bildung nicht geistiges Sein, nicht Gestalt, sondern Steigerung aller körperlichen und seelischen Funktionen zu der ihnen möglichen Leistungsfähigkeit. Eine solche vollendete Durchschulung aller Funktionen wäre der allgemeinste Sinn zwar nicht der Bildung, wohl aber der Formalbildung.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts hat sich ein engerer Sinn dieser Formalbildung entwickelt. Er setzt Formalbildung gleich Denkbildung, d. h. er beschränkt sie auf die Entwicklung der Leistungsfähigkeit der intellektuellen Funktionen, also auf die Fähigkeit, vieldeutige Begriffe zu analysieren, die Eindeutigkeit von Begriffen in strengen Definitionen festzulegen, verwickelte und schwierige Gedankengebilde zu zergliedern und ihren systematischen Aufbau bloßzulegen, theoretische Schlußfolgerungen nicht eher zu bejahen, als bis sie einer allseitigen Prüfung und Verifikation standgehalten haben, kurz auf die Erziehung zu den mannigfachen Gewohnheiten des logischen Denkens an sprachlichen und mathematischen Gebilden. In der engsten Fassung aber ist Formalbildung zur Bildung durch die Grammatik der fremden Sprachen und der Muttersprache, d. h. zu grammatikalischer Denkbildung geworden. Sie war der letzte Ausläufer der früheren rhetorischen Bildung, die nach der scholastisch-dialektischen Phase in der Renaissance stilistisch und schließlich grammatikalisch wurde.

Aber wenn wir von vollendeter Leistungsfähigkeit sprechen, kann Denkbildung oder bloße Verstandesbildung nicht allein gemeint sein. Es gibt neben der formalen Verstandesbildung zweifellos eine formale Willensbildung, und es ist nicht unwahrscheinlich, daß es auch Seiten der Gemütsbildung gibt, die man als formale Abläufe von Gemütsbewegungen ins Auge fassen kann. Auch unsere rein körperliche und manuelle Leistungsfähigkeit ist auf Gewohnheiten und Fertig-

keiten aufgebaut, die, wie die Verstandesfertigkeiten und Willensgewohnheiten, der Formalbildung zugerechnet werden müssen. Aber schon beim bloßen Aufzählen aller dieser Schulungsrichtungen ergreift uns ein leiser Schauer, wenn wir zugleich an den Sinn der Bildung denken, der uns ein einheitliches höheres geistiges Sein vor Augen hält. Wir fühlen das Sezieren dieses Seins, das alle geistigen Knochen-, Muskel-, Nerven- und Gefäßsysteme bloßlegt und in der Pflege isolierter Organe die Totalität des ganzen Seins zu heben hofft. Wir fragen uns, ob es zum Ziele führen kann, wenn wir im Bildungsverfahren uns vom Gedanken der Formalbildung einzelner psychischer Funktionen leiten lassen und ob wir nicht sehr viel bessere Wege gehen, wenn wir an die Formalbildung der geistigen Akte denken, die aus dem Sinngefüge entspringen.

15. *Mechanische und beseelte Gewohnheiten.* Formalbildung ist also schließlich nichts anderes als die Ausbildung von Gewohnheiten und Fertigkeiten — oder, was nicht gleichbedeutend ist, von geistigen Akten, in denen ja stets die ganze Psyche sich ausdrückt. Der gebildete Mensch ist nicht so fast ein Bündel oder ein organisches System von Gewohnheiten und Fertigkeiten, wie William James in seinen „Talks to teachers“ meinte, sondern recht eigentlich ein sinnhaftes Aktgefüge. Hier ist der Punkt, in dem sich das fruchtbare Verfahren formaler Bildung vom unfruchtbaren unterscheidet. Fruchtbar können wir nur jenes Verfahren nennen, das der Entwicklung der Wertgestalt mit all den früher bezeichneten konstitutiven Merkmalen dient. Es trägt dafür Sorge, daß alle Übungen, die der Ausbildung von Gewohnheiten und Fertigkeiten dienen, stets in engster Verbindung mit einer Wertverwirklichungstendenz bleiben oder aus einem Erlebnis von geistigen Werten heraus gewollt werden. Unfruchtbar ist im allgemeinen jene Formalbildung, die in wertisolierten, rein autoritativ angeordneten Körper-, Verstandes- und Willensübungen erreicht werden soll, ohne Rücksicht auf solche Wert-einstellungen, die man als geistige „Akte“ der Seele bezeichnet. Wir müssen daher, um den Sinn der rechten Formalbildung zu erfassen, vor allem zwei Hauptformen von Gewohnheiten unterscheiden. Ich will sie die mechanischen Gewohnheitsformen und die einsichtigen oder beseelten Gewohnheiten nennen. Die mechanische Gewohnheit ist reine Formgewöhnung, ist bloße Technik, Fertigkeit,

Virtuosität, Routine. Die einsichtige oder beseelte Gewohnheit ist dagegen Sinngewöhnung, sinnvolle Gewohnheit, denkendes oder einführendes Dauerverhalten, allzeit objektive Einstellung, sei es auf theoretische Erfassung bestimmter Dinge, sei es auf künstlerische Darstellung eines erlebten Inhalts, sei es auf sittliche Gestaltung eines Willensentschlusses in einer besonderen sozialen Lage, sei es auf Herstellung der religiösen Verbindung mit einem transzendenten Wertträger im Gebete. Vielleicht kann man den Unterschied am besten an einem Beispiele erläutern, das ich schon vor vielen Jahren gebraucht habe (vgl. in „Grundfragen der Schulorganisation“ die Abhandlung „Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert“). Ich habe das gleiche Beispiel in noch hellerer Beleuchtung in einem erst vor kurzem veröffentlichten Werke John Deweys wiedergefunden.<sup>20)</sup> Die beiden Gewohnheiten unterscheiden sich wie Virtuosen und Künstler. Beide Formen beruhen zwar auf Mechanisierung bestimmter Abläufe im psychischen Geschehen. Es gibt keine Gewohnheit ohne automatischen Ablauf gewisser Funktionen, und alle Steigerung der Leistungsfähigkeit beruht im wesentlichen auf einer immer größeren Vollendung des Ablaufes. Aber beim Virtuosen diktiert der Mechanismus den Ablauf des Tuns, beim Künstler diktiert der Sinn des Tuns den Ablauf des Mechanismus. Rein mechanische Gewohnheiten imitieren sich regelmäßig selbst. Sie wiederholen sich in ewiger Gleichförmigkeit ohne Rücksicht auf neue Verhältnisse. Einsichtige, beseelte, werteführende Gewohnheiten dagegen ahmen sich nie nach. Das Wesen des echten Künstlers zeigt sich gerade darin, daß er sich niemals selbst kopiert, daß der gleiche Sinn, den er reproduktiv oder produktiv objektiviert, immer in mehr oder weniger neuen Formen in die Erscheinung tritt. Beseelte Gewohnheiten sind daher in steter Entwicklung begriffen; sie sind zu beständiger Anpassung an neue Bedingungen bereit (ohne natürlich ihr Wesen zu ändern), und sie tragen damit ein Element der Freiheit in ihrer Struktur, das die mechanischen Gewohnheiten niemals besitzen.

16. Die Sonderformen der Formalbildung und die immanenten Bildungswerte der Kulturgüter. Die alten Sonderformen der Formalbildung, die wir in den Lehrbüchern der Pädagogik antreffen, die formale Verstandes-, Willens- und Gemütsbildung, wird man also in der Praxis auf das engste mit den geistigen

Akten des Werterlebens und Wertschaffens verbinden müssen, wo sie sich nicht überhaupt durch die regelmäßige Erneuerung dieser Akte selbst ersetzen lassen. In jedem solchen Akte wird, eben weil ein geistiger Wert das Treibende ist, die ganze Seele in ihrem Verstandes-, Gemüts- und Willensleben erfaßt und erregt. Darum führt auch die regelmäßige Betätigung solcher Akte zu dem, was wir beseelte Gewohnheiten genannt haben. Jeder einzelne Akt theoretischer, ästhetischer, religiöser Art ist dabei ein in seiner Wirkung einzigartiger Vorgang: er formt einen bestimmten sinnhaltigen Sachzusammenhang. Im Tun oder Schaffen löst sich dieser Sachverhalt vom Subjekte los und wird irgendwie materialisiert. Nun aber ist mit jeder Materialisation das Erlebnis der Verwirklichung eines unbedingt geltenden Wertes verbunden. Es wird um so eher Motiv für weiteres Schaffen, je erfolgreicher die vorausgegangene Verwirklichung war. So vermag eine Reihe von sinnhaltigen Akten in immer neuer Anpassung an die jeweiligen konkreten Sachverhältnisse zu einem formalen geistigen Verhalten zu führen, das eine Fülle beseelter Gewohnheiten zur Folge hat. Die theoretische Untersuchung der Formalbildung wird allerdings die Analysis der alten Sonderformen nicht entbehren können. Sie wird es deshalb nicht, weil die geistigen Akte selbst ein Geflecht von psychischen Funktionen des Verstandes, Wollens und Gemütes sind, und weil nur diese Analysis einen Überblick darüber geben kann, welche dieser Funktionen überhaupt der Formalbildung zugänglich sind und so die Leistungsfähigkeit der geistigen Akte fördern.

Aber die Praxis soll die Möglichkeiten der Formalbildung in Verfolgung der geistigen Akte versuchen, welche zugleich die Quellen jener Güterreihen sind, durch die allein Bildung erzeugt werden kann. Eduard Spranger hat in seinen „Lebensformen“ sechs solcher voneinander unabhängiger Grundakte unterschieden und damit, wie er zu beweisen versucht, das Reich der Werte nicht nur in die hinreichende sondern auch in die notwendige Zahl von Kulturkreisen zerlegt, deren jeder einer bestimmten Bewußtseinsgesetzlichkeit sein Dasein verdankt. Nach ihm entsprechen dem Wertgebiete der Wissenschaften die Erkenntnisakte, dem der Künste die ästhetischen Akte, dem der Religion die religiösen Akte, dem der Wirtschaft die ökonomischen Akte, dem der Macht und des Staatslebens die politischen Akte, endlich

dem Kulturkreis der echten Gemeinschaften die sozialen Akte mit ihren Grundeinstellungen der Liebe und des Hasses.

Man wird dem Wesen dieser Akte und ihren Schulungsmöglichkeiten auf dem gleichen Wege nahekommen, den Spranger bei Aufstellung seiner Lebensformen eingeschlagen hat, indem man nämlich der geistigen Struktur der Güterreihen nachgeht, die den einzelnen Kulturkreisen angehören. Jede eingehende Analyse der Wissenschaften, Kunstwerke, Religionssysteme, der technischen Gebilde, der Staats- und Gemeinschaftsformen, die freilich den ganzen Apparat philosophischer Methoden und Forschungsweisen voraussetzt und auch die Psychologie dieser Gebilde nicht unberücksichtigt lassen darf, enthüllt notwendig die formalen Bildungswerte dieser Güter. Sie gibt zugleich einen Einblick in die erzeugenden Akte und die von ihnen beseelten Gewohnheiten. Diese formalen Bildungswerte müssen überall da ausgelöst werden, wo ein intensiver Verkehr mit diesen Gütern eintritt. Wir nennen sie daher die diesen Gütern immanenten formalen Bildungswerte.

17. Die Allgemeinbildung. Faßt also der vom axiologischen Gesichtspunkte aus formulierte Bildungsbegriff den Menschen als Träger von unbedingt geltenden Werten, so faßt ihn der vom psychologischen Gesichtspunkte aus genomme Begriff als ein geordnetes System von möglichst leistungsfähigen psychischen und körperlichen Funktionen. Ist das Ziel der Bildung vom ersten Gesichtspunkte aus ein in unbedingt geltenden Werten verankertes Sinngefüge, der Mensch als eine in sich abgerundete, endliche, individuelle Verwirklichung unbedingt geltender Werte, so ist es vom zweiten Gesichtspunkte aus die vollendete Funktionsweise, die größte Leistungsfähigkeit gewisser Seiten der Seele und des Körpers oder auch des genannten psychophysischen Komplexes als eines Systemes eigenartiger Kräfte. Wie es vom axiologischen Gesichtspunkte aus verschiedenartige besondere aber immer vollwertige „Bildungen“ gibt, Wertgestalten, Sinngefüge, in denen dieser oder jener geltende Wert, der Wahrheitswert der Erkenntnis, der ästhetische, der religiöse, der soziale etc. der herrschende ist, ohne andere bedingt geltende Werte auszuschließen, so kennt auch der psychologische Bildungsbegriff zahlreiche Sonderformen, theoretische, ästhetische, technische etc. Formalbildungen, die gleichfalls nur durch die Vorherrschaft eines Aktes gekennzeichnet sind, ohne daß die

übrigen Akte in ihrer Leistungsfähigkeit beeinträchtigt sein müßten. Denn darin müssen wir Eduard Spranger zustimmen: Die mannigfachen Einstellungen des Menschen zur Welt, d. h. zur ungeformten Materie des Erlebens, die er auf die erwähnten sechs Grundakte zurückgeführt hat, „liegen nicht mehr nebeneinander, so daß wir einen Teil des Gegebenen erkennend bestimmen, den nächsten ökonomisch utilitarisch, den dritten ästhetisch, den vierten religiös beschauend; sondern in jedem geistigen Augenaufschlag sind alle denkbaren Grundeinstellungen enthalten, nur in verschiedener Stärke vorwaltend oder auch zurücktretend. In jedem geistigen Akte waltet die Totalität des Geistes“.<sup>21)</sup>

In beiden Seiten des Bildungsbegriffes ist nun aber kein außerhalb der Seele des Individuums zu verwirklichender Bildungszweck gefordert. Beide richten ihr Augenmerk lediglich auf das Wesenhafte der Seele, auf die Gestalt ihres geistigen Seins und auf die Funktionsformen, die der Erreichung dieses höheren Seins dienen. Beide verlangen nichts, was nicht jeder Seele zu erreichen möglich ist, wenn auch in ganz verschiedenen Graden objektiver Vollendung. So bilden beide Seiten des Begriffes zusammen das, was man mit Recht „allgemeine Bildung“ bezeichnen könnte. Es ist eine allgemeine Bildung in dem Sinne, daß sie ihrem Ziele nach für alle Menschen ohne Ausnahme ganz allgemein aufgestellt bzw. gefordert werden kann. Was auch des Menschen Aufgabe im Leben sonst sein mag, sei es in der Erhaltung und Gestaltung des eigenen animalischen Lebens, sei es in der Erfüllung beruflicher Aufgaben und Pflichten, sei es als tätiges Mitglied einer Gemeinschaft im Dienste des sozialen Ganzen —, dieses doppelte allgemeine Ziel der Bildung, das individuell erreichbare höhere Sein und die höchste individuell erreichbare Leistungsfähigkeit im Dienste dieses Seins gilt für alle Menschen ohne Ausnahme.

Nicht so der herkömmliche Begriff der „Allgemeinbildung“. Er hat ein ganz anderes „Allgemeines“ im Auge. Er meint ein ganz bestimmtes System von Werten (um nicht zu sagen ein ganz bestimmtes von ihnen durchdrungenes Sinngefüge), erreichbar durch ein ganz bestimmtes System von Kulturgütern, an denen diese Werte haften, deren tiefsten Sinn sie bilden. Er meint außerdem einen bestimmten Grad der intellektuellen Leistungsfähigkeit, dessen Besitz vor allem dem geistigen Arbeiter unentbehrlich ist und der gleichwohl allein

den Anspruch auf das Merkmal allgemeiner Bildung rechtfertigen soll, Er meint die Beherrschung von fremden Sprachen (vor allem der lateinischen und griechischen), mathematischen Wissenschaften, Naturwissenschaften, Geschichte etc., und die durch Einarbeiten in diese Erkenntnisgebiete erworbenen oder zu erwerbenden geistigen Gewohnheiten oder Leistungsfähigkeiten. Er meint, daß die rechte Durcharbeitung dieser Güter, die er als Bildungsgüter „katexochen“ bezeichnet, wenn nicht ausschließlich, so doch vorzüglich zu jenem höheren Sein und jener höheren intellektuellen Leistungsfähigkeit führt, die allein der Bezeichnung eines allgemein gebildeten Menschen würdig ist.

Aber im Grunde gibt es eine solche „allgemeine Bildung“ überhaupt nicht. Denn es liegt im Bildungsbegriff, daß Bildung immer eine persönliche, eigenartige Formung ist, eine Formung, deren Wege und Mittel durch die Eigenart des Individuums vorgezeichnet werden, eine eigen- und einzigartige Gestalt des objektiven Geistes. Man wird günstigsten Falles eine Anzahl von Formtypen der Bildung aufstellen und für jeden dieser Typen vielleicht einen im Anfange gemeinsamen Bildungsweg festlegen können, bis der wichtigste Prozeß, der für jede Bildung unerläßliche Selbstgestaltungsprozeß, der bisweilen schon früh, bisweilen sehr spät einsetzt, auch diese anfängliche Gemeinsamkeit aufhebt und jedem den Pfad ebnet und ihn gehen heißt, der ihm durch seine eigen- und einzigartige Individualität im Grunde schon von Geburt aus bestimmt ist.

Während also der landläufige Begriff „Allgemeinbildung“ gleichsam ein universalgültiges System von „Bildungsgütern“ zusammenstellt, dessen Auswahl durch die jeweilige „Idee“ vom Menschen bestimmt ist, sei es die politische oder die religiöse oder die literarisch-ästhetische oder irgendeine zum „Bildungsideal“ erhobene Idee der Humanität, und nun dieser Idee entsprechend den Weg zur Bildung organisiert, läßt der von uns aufgestellte Begriff der Allgemeinbildung nicht nur diesen Weg frei, sondern auch das System der Bildungsgüter und die Art der Einstellungs- und Leistungsfähigkeit. Er ist lediglich einerseits vom Wesen des Individuums, von seiner eigen- und einzigartigen Individualität aus bestimmt, andererseits vom objektiven Geist im allgemeinen, d. h. von der Forderung, daß letzten Endes die Form „Bildung“ genau ebenso ein Träger objektiv geltender Werte sei wie

die Form „Wissenschaft“ oder „Religionssystem“ oder „Kunstwerk“ oder „Rechtssystem“.

Nun aber drängt sich sofort eine Frage auf: Die so gefaßte Allgemeinbildung mit ihrer axiologischen und psychologischen Seite richtet sich ausschließlich auf das Individuum als solches, und zwar nicht einmal auf sein Tun, sondern auf sein im objektiven Geiste oder in den unbedingt geltenden Werten verankertes Sein. Aber zu diesem Sein gelangt das Individuum im allgemeinen nur durch die tätige Auseinandersetzung mit den dinglichen und personalen Gütern der Gemeinschaften, deren Glied es ist. Genau in dem Maße wie diese Gemeinschaften Träger und Pfleger des objektiven Geistes sind, genau so wird es dem Mitglied möglich sein, zu seinem höheren Sein zu gelangen. Aber der objektive Geist des Kulturgutes, das Hans Freyer „Sozialform“ nennt und das wir als Wertgemeinschaft bezeichnen, stellt sich in einem Gefüge von sinnhaften Beziehungen zwischen allen Gliedern dar, und jedes einzelne Individuum ist selbst wieder an der Vollendung des Sinngefüges durch das Tun, das aus seinem höheren Sein fließt, beteiligt.

Darf also der Bildungsbegriff lediglich im höheren Sein des Individuums aufgehen? Besteht nicht eine unaufhebbare Wechselbeziehung zwischen seinem Sein und dem Sein der Gemeinschaft? Und wenn wir dies bejahen müssen, wie wird dann unser Bildungsbegriff dieser Wechselbeziehung gerecht?

Indem wir diese Frage beantworten, kommen wir zu einer dritten Seite des Bildungsbegriffes, die ich als die teleologische bezeichnen will, weil sie noch ein Telos, ein Ziel setzt, das scheinbar außerhalb des individuellen geistigen Seins liegt.

18. Die teleologische Seite des Bildungsbegriffes. Wie die Forderung der Wertbildung, die aus der axiologischen Seite des Bildungsbegriffes sich ergibt, die Forderung der Kraftbildung zur notwendigen Folge hat, so hat sie auch zwei unerläßliche Voraussetzungen. Denn jedes geistige Sein bedarf als Träger ein leibliches Sein, das sich selbst erhalten muß durch irgendwelche Betätigung in der Gemeinschaft. Andererseits bedarf, wie wir eben überlegt haben, die Entwicklung des individuellen geistigen Seins überhaupt eines kollektiven geistigen Seins, einer Wertgemeinschaft, als deren Glied es allein zu diesem individuellen geistigen Sein gelangen kann.

Das leibliche Sein muß jeder für sich erhalten und zu einem „Dasein“ gestalten, sobald er hinreichend körperlich und geistig entwickelt ist. Dieser Erhaltung und Gestaltung dient entweder der Ertrag der eigenen Arbeit oder der Ertrag fremder Arbeit. Der zweite Fall kann nur eine Ausnahme sein, die nur da eine Berechtigung hat, wo ein höheres geistiges Sein in einem leistungsunfähigen Körper wohnt. Die Regel ist die Erhaltung des leiblichen Seins durch eigene Arbeit. Die unmittelbare Folgerung ist die Notwendigkeit der Ausbildung einer gewissen Arbeitsfähigkeit zum mindesten im Dienste der animalischen Selbsterhaltung. Aber es gibt keine allgemeine Arbeitsfähigkeit in einer hochentwickelten Kulturgemeinschaft; es gibt nur eine besondere. Diese besondere Arbeits- und Leistungsfähigkeit ist notwendig da am größten, wo das Arbeitsgebiet der individuellen leiblichen und geistigen Natur angepaßt ist. Individuum wie Gemeinschaft müssen daher das größte Interesse haben an dieser Übereinstimmung, sowohl wegen der Erhaltung des physischen Seins als auch um der Erreichung des geistigen Seins willen, die bei solcher Übereinstimmung von Wirkungskreis und Veranlagung am besten gewährleistet ist. Das physische Sein ist ja das ursprüngliche Sein; es setzt den ersten mächtigsten Wert, den Wert der animalischen Selbsterhaltung. Alles was diesem subjektiv geltenden Werte dient, wird notwendig auch zum subjektiven Wert, erhält Wirkungswert oder Dienstwert (wie ihn W. Stern bezeichnet). Aus diesen Werten setzt das Individuum seine ersten selbstgewollten Zwecke. Der Realisierung dieser Zwecke dienen unter anderem auch die sogenannten Kulturgüter als Mittel, die dinglichen wie die personalen. In dem Maße, wie sie sich als Mittel bewähren, vermag sich — ohne es unbedingt zu müssen — das Wertwesen, das Sinngefüge dieser Kulturgüter uns zu öffnen, und zwar um so mehr, je mehr uns der selbstgesetzte Zweck nötigt, in das Wesen dieser Güter einzudringen. Voraussetzung ist natürlich, daß dieses Wertwesen in einer Sprache ausgedrückt ist, die der individuellen Veranlagung zugänglich gemacht werden kann. Damit aber vermag das Individuum den im Sinngefüge verankerten geistigen Wert zu erleben; es erwacht der „Sinn“ für geistige Werte und deren mannigfaltige Verwirklichung in Gütern. Mit anderen Worten: Der Weg zum Erlebnis der geistigen Werte führt in der Regel über die Stationen der subjektiv animalischen Werte.

Oder: Alle Wertbildung muß anknüpfen an die individuellen Triebe, Neigungen, Interessen, die dem subjektiv geltenden Wert des eigenen physischen Seins, der Erhaltung und Gestaltung dieses Seins entspringen und die ersten Wirkungswerte setzen.

Bezeichnen wir jene Bildung, welche die individuellen Veranlagungen, Triebe, Neigungen, Interessen aufgreift, um das physische Sein zu einer dauernden Leistungsfähigkeit für die Erhaltung des Lebens im Rahmen einer Gemeinschaft zu bringen, mit Berufsbildung, so ist damit nicht irgendein beliebiges Arbeitsgebiet gemeint, sondern ein solches, zu welchem der einzelne vermöge seiner Veranlagung tatsächlich „innerlich berufen ist“. In diesem Sinne können wir sagen: Die Berufsbildung ist die Voraussetzung der Wertbildung. Wir wollen diese Berufsbildung, mit Rücksicht auf die Grundlage, auf der sie sich entwickelt, die biologische Seite im Bildungsbegriff nennen.

Aber die Wertbildung hat noch eine zweite Voraussetzung. Wertbildung gibt es nur durch eine Wertgemeinschaft. Die Wertgemeinschaft muß durch unbedingt geltende Werte (nicht ausschließlich durch bedingt geltende Werte) verbunden sein und diese Werte in Gütern pflegen, an denen allein das Aufsteigen zum geistigen Sein möglich ist. Sie muß zugleich eine geistige Struktur, ein soziales Sinngefüge von Willenshaltungen besitzen, die keinen hindert, seine besonderen Wege zu seinem geistigen Sein zu gehen, jenen Weg eben, der dem einzelnen in seiner Individualität vorgezeichnet ist. Diese Gemeinschaftsstruktur muß endlich jedem gestatten, an der Verwirklichung der erlebten geistigen Werte so zu arbeiten, wie es die Autonomie seines Wesens, sein Gewissen, vorschreibt. Aber die Gemeinschaft wird eine solche Struktur nur dann haben, wenn jeder einzelne zu einer solchen Auffassung der Wertgemeinschaft erzogen ist, wenn jeder sich verpflichtet fühlt, das Seine zu tun, daß die Gemeinschaft selbst immer vollkommenerer Träger der geistigen Werte wird. Ja er wird nicht bloß dieses kollektive geistige Sein der Gemeinschaft in seinen Tätigkeitsbereich oder doch in seine Einflußzone einbeziehen müssen, sondern er wird auch seinen Anteil an dem Wohle des physischen Seins der Gemeinschaft zu übernehmen haben. Denn auch hier ist die Voraussetzung einer Entwicklung der Gemeinschaftskultur eine gewisse Entlastung vom physischen Zwange der Natur, zu der

jedes Glied der Gemeinschaft im arbeitsteiligen Räderwerk des Ganzen auf seiner Stelle, in seinem besonderen Berufe verpflichtet wird und sich verpflichtet fühlen muß, sofern ihm seine eigene sittliche Wertgestalt ein höchstes inneres Gut geworden ist. Damit kommen wir zur zweiten Vorstufe, von der die Möglichkeit abhängt, den grundlegenden Sinn aller Bildung zu verwirklichen, der nur in der axiologischen Seite des Bildungsbegriffes gegeben ist. Wir nennen diese zweite Vorstufe die soziologische Seite im Bildungsbegriff. Beide Vorstufen zusammen, die biologische wie die soziologische, bezeichnen wir als den teleologischen Gesichtspunkt und stellen ihn neben den axiologischen und psychologischen Gesichtspunkt. Wir nennen ihn den teleologischen, weil er zwei Zwecke der Bildung besonders hervorhebt, die nicht bloß von größter Bedeutung für das Ganze der Bildung sind, sondern die, vor allem was die soziologische Seite betrifft, lange Zeit unbeachtet blieben. An sich wäre diese Hervorhebung gar nicht nötig. Sobald man der Wertbildung, also dem axiologischen Begriff, nur sorgfältig nachgeht, enthüllt sich unweigerlich auch der teleologische Aspekt. Außerdem fließen auch diese beiden Zwecke aus Werten, die im rechtverstandenen Sinne der axiologischen Seite der Bildung bereits enthalten sind. Aber wie weit die landläufigen Begriffe der Bildung vom rechten Bildungsbegriff abseits liegen, geht schon daraus hervor, daß man heute noch selbst in Universitätsvorlesungen gewisser Dozenten Anstalten für berufliche Bildung überhaupt nicht als Bildungsanstalten im strengen Sinn auffaßt und daß keine öffentlichen Schulen in Deutschland, auch nicht die Schulen für geistige Arbeiter, hinreichend wirksame Veranstaltungen getroffen haben oder auch zu treffen beabsichtigen, um die Probleme des soziologischen Aspektes im Bildungsbegriff einigermaßen befriedigend zu lösen.

19. Die berufliche Seite im teleologischen Gesichtspunkt. Wir haben als Berufsbildung jene Bildung bezeichnet, die den Zögling für das Arbeitsgebiet befähigt, zu dem er innerlich berufen ist. Daß dieses Arbeitsgebiet für ihn einen Wert bedeuten muß, und zwar einen wenigstens subjektiv sehr hohen Wert, bedarf keines Nachweises, und daß diese Bildung, gerade weil sie einen solchen Wert bedeutet, für den Zögling zum sichersten Weg zu seinem geistigen höheren Sein werden kann, glauben wir in aller Kürze aufgezeigt zu haben.

Wir werden später noch ausführlicher auf dieses Problem einzugehen haben. Ob es eine innere Berufenheit gibt, für welche die Gemeinschaft keine „berufliche“ Auswirkungsmöglichkeit bietet, möchte ich bezweifeln. Indes findet der einzelne häufig genug in dem Arbeitsfelde, zu dem er innerlich berufen ist, nicht die Möglichkeit, sein leibliches Sein zu erhalten; oft genug ist er genötigt, in einen Beruf einzutreten, der seinem Wesen fremd ist und trotz aller Bemühungen fremd bleibt. Ja er wählt oft genug — nicht zuletzt infolge der mangelhaften Organisation unserer Bildungsanstalten — selbst einen Beruf, bildet sich für ihn aus und erkennt später, daß er ihn mangels gewisser Bedingungen nicht vollkommen erfüllen kann. Vor allem aber hat die Arbeitsteilung der Gemeinschaft in ihrer fast grenzenlosen Spezialisierung Arbeitsgebiete abgesondert, zu denen überhaupt niemand mehr innerlich berufen sein kann, weil ihnen jede Beziehung zu einem sinnhaften Leben fehlt und nur das sinnlose animalische Leben zur Arbeitsleistung auf ihnen zwingt. In allen diesen Fällen kann der einzelne auf dem Wege der „Berufsbildung“ nicht zu seinem geistigen Sein kommen. Aber in den Begriff der Bildung können wir diese Tatsachen nicht einbeziehen. Es bleibt später bei Betrachtung des Bildungsvorganges zu untersuchen, ob und wie weit auf anderem Wege die tragische Kluft zwischen Schicksal und innerer individueller Bestimmung überwunden werden kann, ob diejenigen, die weder der Zufall noch die eigene Wahl in die Arbeitsgebiete führte, die ihrer Bestimmung entsprechen, zu ihrem vollendeten höheren Sein gelangen können. Unser Satz aber, daß die Berufsbildung die Pforte der Menschenbildung ist, bleibt bestehen, wenn wir nur Beruf im Sinne des Berufenseins oder auch nur der Berufbarkeit nehmen. In jedem zu seinem Arbeitsfelde wahrhaft Berufenen oder Berufbaren läßt sich unschwer ein Berufsethos entwickeln, das, wie Heinen<sup>22)</sup> richtig erkannt hat, nicht nur in eine Sehnsucht nach Selbstverwirklichung mündet, sondern von dem „Bildung in direkter organischer Abhängigkeit steht“. Es ist und bleibt einer der großen pädagogischen Irrtümer unserer vom Bildungslärm erfüllten Gegenwart, daß sie die beruflich gerichteten Schulen gegenüber den allgemein gerichteten als an sich minderwertige Schulen ansieht und deren inneren Ausbau nicht unter Entwicklung eines starken Berufsethos vom Gesichtspunkt des höheren geistigen Seins betreibt, was immer möglich wäre.

Selbstverständlich ist, daß das Bildungsverfahren nicht von vornherein beruflich eingestellt sein kann. Ehe wir planmäßig die Individualität zu ihrem höheren Sein emporführen können, müssen wir wissen, in welcher Richtung sie überhaupt geführt werden kann. Um aber dies erfahren zu können, müssen die ersten Bildungsmöglichkeiten so vielseitig, wie es die Verhältnisse erlauben, geboten werden. Das hat niemand klarer erkannt und deutlicher ausgesprochen als Goethe in seinem *Wilhelm Meister*. Der erste Grundsatz, nach welchem die Weisen der „Pädagogischen Provinz“ handelten, wenn ihnen ein Zögling übergeben wurde, war, ihn in die verschiedenen Arbeitsgebiete der Reihe nach zu versetzen, um zu erkunden, „wo seine Natur eigentlich hintreibt“. Denn weise Männer „lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist. Sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung nur allzu gefällig abirren mag.“ Natürlich war dabei nicht an all die Hunderte von Berufen gedacht, die heute die Arbeitsteilung der Gemeinschaft gebracht hat, wohl aber an die großen Gruppen der Landwirtschaft, der Technik, des Gewerbes, des Handels, der Wissenschaft, der Kunst. Sobald aber im großen und ganzen erkannt war, wonach der Zögling gemäß seiner inneren Natur, d. h. seiner inneren Berufenheit, strebt, wurde der zweite Grundsatz zur Geltung gebracht: „Eines wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen.“<sup>23)</sup> Dieser Grundsatz stimmt ganz mit dem überein, den Wilhelm schon früher Montan gegenüber ausgesprochen hatte: „In dem einen, was der Mensch recht tut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht getan wird“<sup>24)</sup>; er wird noch schärfer ausgedrückt in den Worten, den Wilhelm in seinem Brief an Natalie dem Jarrow in den Mund legt<sup>25)</sup>: „Narrensposen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß ein Mensch etwas ganz entschieden leiste, vorzüglich verstehe, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an.“ Wir werden später zu untersuchen haben, nicht nur wie unser Bildungswesen beiden Grundsätzen gerecht werden, sondern auch wie es unter Beachtung beider Grundsätze jeden einzelnen Bildungsfähigen den Weg zu seinem höheren geistigen Sein führen kann.

20. Die soziologische Seite des teleologischen Gesichtspunktes. Gleichwohl genügt es nicht, daß der Mensch etwas ganz

entschieden leiste und vorzüglich verstehe wie nicht leicht ein anderer. Gewiß, das gibt ihm jene seelische Zentralität, die wir als eine wesentliche Eigenschaft des Gebildeten erkannt haben. Diese seelische Zentralität nötigt den Menschen, in immer größere Tiefen des Sinnes zu steigen und damit zugleich durch Aufnahme der hierfür unentbehrlichen Gebilde sich auszuweiten, — ohne daß die Totalität, die Geschlossenheit und Ganzheit des höheren Seins darunter leidet. Je gründlicher der einzelne seinen Arbeitsberuf (immer sofern es ein wirklicher Beruf ist, zu dem eine Menschenseele berufen werden kann) erfassen gelernt hat, um so stärker wird er sich genötigt fühlen, durch Ausschreiten nach allen Seiten, die für ihn gangbar sind, sein Wesen zur wirksamsten Gesamtleistungsfähigkeit zu steigern. Er wird immer neue Forderungen an sich stellen und nicht zuletzt jene, die aus der inneren Verflochtenheit seines Arbeitsgebietes, seiner Arbeitsmöglichkeiten und seiner Arbeitsversittlichung mit dem Gemeinschaftsleben hervorgehen. Er wird von selbst zu der Entdeckung kommen, daß mit der Forderung eines sittlichen Berufsethos immer zugleich die Forderung gestellt ist, an der physischen wie sittlichen Gemeinschaftsgestaltung mitzuwirken. Diese Einsicht wird sich natürlich um so eher einstellen, je früher das Bildungsverfahren die berufliche Erziehung vom Gesichtspunkt der wert- und nicht bloß zweckfundierte Arbeitsgemeinschaft organisiert und nach Lage der individuellen Reife der Zöglinge zu organisieren imstande ist. Was ich so oft als die Grundbedingung einer erfolgreichen staatsbürgerlichen Bildung, als die *conditio sine qua non* bezeichnet habe, die Einstellung des Zöglings in Wertgemeinschaften, d. h. in Gemeinschaften, die sich durch Heilighaltung der gleichen geistigen Güter gegenseitig gebunden fühlen, das ist nur aus dieser Erwägung heraus gefordert. Auch die Notwendigkeit des Dienstes an der Versittlichung der Gemeinschaft muß erlebt werden, und sie wird am wirksamsten erlebt an den Hemmnissen, welche die sittlich unentwickelte Gemeinschaft der eigenen Versittlichung entgegenstellt. Nicht weil das höhere geistige Sein oder gar das materielle Wohl der Staatgemeinschaft der absolute Wert wäre für das Individuum, nicht weil die Staatgemeinschaft alles, das Individuum nichts bedeutete, nicht weil der Staat, wie Hegel meinte, Gott auf Erden wäre, wird der Dienst an der Staatgemeinschaft für den einzelnen eine Pflicht. Nein, einzig aus dem

inneren absoluten Wert oder besser gesagt, einzig aus dem höchsten inneren Gut des einzelnen heraus, aus seinem individuellen sittlich-geistigen Sein und dessen Verwirklichung erwächst ihm die Pflicht und das Pflichtbewußtsein der sozialen Arbeit. Die sittlich autonome Persönlichkeit, eben das höchste individuell erreichbare geistige Sein, ist für jeden das höchste innere Gut. Aber würde jeder einzelne ganz ohne Rücksicht auf die Gemeinschaft, in vornehmer Isolierung von ihr, ohne Einbeziehung des Wertes, der am kollektiven geistigen Sein haftet, in die eigene Wertgestalt, an dieser seiner Wertgestalt arbeiten, so würde sehr bald jede Kultur- oder Wertgemeinschaft aufgelöst und damit der einzelne außerstande sein, der Förderung seiner persönlichen Wertgestalt nachzugehen.

Somit ist für jeden, der nach seinem individuellen höheren geistigen Sein trachtet, der Dienst an der Versittlichung der Gemeinschaft eine Berufsangelegenheit, eine notwendige Forderung, die sich aus unserm Begriff der Bildung ergibt. Faßt man diese Forderung in dieser Weise auf, so stehen am Wege zum individuellen höheren geistigen Sein zwei Voraussetzungen: Der besondere Beruf und der allgemeine Beruf. Der besondere Beruf ist der Arbeitsberuf. Er hat in erster Linie dem geistigen Sein in der Sicherung des leiblichen Seins die unentbehrliche physische Grundlage zu geben. Der allgemeine Beruf dagegen ist der sittlich-soziale Beruf, der dem geistigen Sein in der Sicherung des kollektiv-sittlichen Seins die unentbehrliche Bereitstellung des in der Gemeinschaft entwickelten objektiven Geistes gewährleistet. Wo immer die innere Berufenheit des einzelnen mit seinem Arbeitsberuf übereinstimmt oder nachträglich in Übereinstimmung gebracht werden kann (kraft einer noch vorhandenen seelischen Plastizität), vermag der Arbeitsberuf mit dem sittlich-sozialen Beruf zu einer völligen Einheit zu verschmelzen, weil der soziale Beruf in diesem Falle aus dem Arbeitsberuf heraus gestaltet werden kann. Natürlich setzt eine aktiv eingreifende Betätigung des sozialen Berufs selbst wieder eine innere Berufenheit, d. h. eine entsprechende Veranlagung voraus. Es wird immer Glieder einer Volksgemeinschaft geben, die zwar die elementarsten Grundlagen aller sozialen Betätigung, die gattungsmäßigen Gefühle der Sympathie und Zuneigung, sowie den Geltungs- und Geselligkeitstrieb mit allen andern Gliedern teilen, in deren Funktionsverband aber gewisse

sachliche Veranlagungen derartig stark entwickelt sind, daß ihr ganzes höheres Sein in der Objektivierung dinglicher Sinngehalte, Wissenschaften, Kunstwerke, technischer Gebilde aufgeht. Das Bildungsverfahren würde Unmögliches verlangen, wenn es aktive soziale Berufsarbeit von ihnen verlangen würde. Es hat nur zu sorgen, daß die zunächst asozialen Gebilde ihrer Tätigkeit keinen antisozialen Charakter annehmen. Das wird immer möglich sein, wenn nur im Sinngefüge dieser schöpferischen Menschen der wahre Sinn vom Wesen der Gemeinschaft entwickelt werden kann. Lassen wir freilich die individuelle psychische Struktur „sich frei auswirken“, so haben wir keine Gewähr dafür, daß nicht überall da, wo die innere Berufenheit auf starke sachliche Veranlagungen sich gründet, die fast immer vorhandene soziale Seite des Funktionsverbandes verkümmert und auch die Gebilde dieser schöpferischen Menschen keinen Beitrag, sei es zur materiellen Existenz, sei es zur Versittlichung der Gemeinschaft liefern.

Was diese Betrachtungen darzulegen versuchten, war, daß in dem Aufgreifen der doppelten inneren Berufenheit jedes Menschen nicht bloß der Ausgangspunkt sondern auch der Weg zur Menschenbildung liegt, der Weg zum höheren geistigen Sein. Das ist der Satz, an dem wir unbedingt festhalten. Ob sich der später gewählte oder durch die Verhältnisse aufgenötigte Arbeitsberuf mit der inneren Berufenheit deckt, ist eine völlig andere Frage. Ebenso ob die Gemeinschaft später Leistungen von uns verlangt, zu denen wir innerlich niemals berufen werden können. Der auf dem Wege zur Bildung Wandernde wird, namentlich wenn er in seinem Streben nach Vollendung seines höheren Seins die Abhängigkeit des Erfolges von dem Sein der Gemeinschaft erlebt, viele Leistungen als Pflicht auf sich nehmen, denen seine ursprüngliche Individualität gleichgültig oder ablehnend gegenüberstand. Aber Pflichtbewußtsein entwickelt sich nur aus Erlebnissen unbedingt geltender Werte, und diese Erlebnisse sind an die Betätigung des individuellen Funktionsverbandes gebunden. Wir werden später auf die hier ausgesprochenen Bedenken von Eduard Spranger<sup>26)</sup> noch näher einzugehen haben. (Kap. 4.)

21. Das Ineinandergreifen der drei Bildungsgesichtspunkte. Geht nun das Bildungsverfahren den durch die innere Berufenheit vorgezeichneten Weg unter Rücksichtnahme auf das

jeweilige Sinngefüge, das ja in jeder Entwicklungsstufe, der frühen und späteren Kindheit, des Knaben- und Mädchenalters, der Pubertät und der Adoleszenz ein anderes ist, so greift es notwendig die Werterlebnisfähigkeit durch die vorhandenen Neigungen und Triebinteressen auf. Damit betritt das Bildungsverfahren die für den einzelnen Zögling sicherste Straße, die ihn in das Reich der objektiven Werte zu führen vermag. Wie weit sie hineinführt, hängt davon ab

a) wieweit Triebe und Neigungen, die dem individuellen Funktionsverbände angehören, in echte Interessen sich entwickeln lassen und wieweit wiederum diese Interessen gemäß innerer Veranlagung sich verzweigen, übertragen und infolge unbeabsichtigt sich einstellender Nebenwirkungen vermehren lassen; <sup>27)</sup>

b) wie gründlich, durchdacht, stetig das Bildungsverfahren auf dem Wege der Berufsbildung die Gesetze der Interessen- und damit der Wertverzweigung und Wertorganisation zur Geltung bringt;

c) wieweit es vor allem auch den soziologischen Gesichtspunkt gemäß der inneren Veranlagung zur Auswirkung zu bringen vermag.

In dem Maße wie diese Probleme erfolgreich gelöst werden, in dem gleichen Maße führt der Weg einer solchen wohlverstandenen Berufsbildung schrittweise aber notwendig zur Menschenbildung. So hängt die besondere und allgemeine Berufsbildung mit der Wertbildung auf das engste zusammen. Zugleich aber kommt auf diesem Wege notwendig auch der psychologische Gesichtspunkt der Kraftbildung oder Formalbildung zur Erfüllung seiner Forderungen. Denn indem das Bildungsverfahren sich an die seelischen Funktionen wendet, an die Triebe, Gefühle, Neigungen, Interessen, welche der Ausdruck der jeweiligen inneren Berufheit sind, steht hinter allen Forderungen des Bildners die Spontaneität, Triebkraft, Gefühlslage und jeweilige Wertverfassung des zu Bildenden. Sie treiben ihn von selbst zur Übung der in ihrem Dienste stehenden geistigen Funktionen.

Ja noch mehr; es wird damit die Gefahr vermieden, daß die formalen Bildungsprozesse völlig isoliert vom eigentlichen Seelenleben des Zöglings ablaufen, daß das Bildungsverfahren, statt beseelte Gewohnheiten zu erzeugen, nur mechanische Gewohnheiten ausbildet. Dieser Gefahr ist die Absicht frühzeitiger sogenannter Allgemeinbildung, die sich um die inneren Bedürfnisse des Zöglings nicht kümmert, sondern Wissen und Fertigkeiten übermittelt, weil sie aus einem

allgemeinen Bildungsideal heraus so frühzeitig gefordert werden, in hohem Maße ausgesetzt.

Gesteigert wird diese Gefahr noch durch das greuliche, gedankenlose Schlagwort von der „abgeschlossenen Bildung“, die jede Schulgattung dem Schüler „zu geben“ hat und die aus unseren Schulen statt einer Stätte zur Pflege der Wertgestalt so oft Wissens- oder günstigstenfalls Gelehrsamkeitsspeicher mit leeren Ablaufmechanismen gemacht hat. Wäre nicht die Steigerung der bloßen Leistungsfähigkeit um der Leistungsfähigkeit willen bei der begabten Jugend vielfach ein hoher subjektiver Wert, so hätte dieser Weg der frühzeitigen „Allgemeinbildung“ überhaupt nicht so allgemein begangen werden können, wie das heute noch der Fall ist.

So stehen die drei Seiten des Bildungsbegriffes in engster Beziehung, heben und fördern sich gegenseitig. Den obersten Gesichtspunkt liefert dabei der axiologische Bildungsbegriff. Er gibt das Ziel der Bildung, die Vollendung der individuell möglichen Wertgestalt, die sittlich autonome Persönlichkeit. Die teleologische Seite weist auf den Weg zu diesem Ziele, die psychologische auf die notwendigen formalen Bedingungen, die es ermöglichen, auf dem gewählten Wege das gesteckte Ziel zu erreichen. Oder mit anderen Worten: Die Wertbildung gibt das höchste Ziel, die Berufsbildung den besten Weg, die Kraftbildung die notwendige Sicherung der Bildung.

22. Die Gefahren der einseitigen Auffassung des Bildungsbegriffes. Aber alle drei Gesichtspunkte sind nur drei Seiten eines und desselben Inhalts. Diese Einheit in der Dreiheit ist von größter Bedeutung. Denn hinter jeder vereinzelt Seite lauern nicht unerhebliche Gefahren für die Bildung als Ganzes. Nur wo das Bildungsverfahren diese Einheit sorgfältig im Auge behält, können wir hoffen, diese Gefahren zu vermeiden.

Hinter der bloßen Berufsbildung im arbeitstechnischen Sinne stehen die Gefahren der banausischen Verknöcherung und der einseitigsten Interessenbildung, hinter der Berufsbildung im sozialen Sinne lauert die Gefahr des überspannten Sozialismus wie des chauvinistischen Nationalismus. Der bloße Arbeitsberufsmensch versinkt als Arbeitstier im Schachte seiner wohlumzirkelten Berufswerte. Man braucht bloß das Wort „Spezialist“ auszusprechen und alle Bilder wertblinden Banausentums steigen vor dem Geiste auf, wie wir sie tagtäglich nicht

etwa bloß unter Handwerkern, Händlern, Bauern, sondern auch unter den Gelehrten und Beamten finden, die alle sterben, ohne gelebt zu haben, wenn leben mehr ist als essen, trinken, schlafen und in einem Maulwurfsgange sich durch die Erde graben.

Der bloße Gemeinschaftsmensch aber verliert nur zu leicht den Blick für das wichtigste Gut aller Güter, für das Gut der sittlich autonomen Persönlichkeit. Die Gemeinschaft ist ihm alles, der einzelne nichts. Oder aber: er sieht nur die Werte und Güter seiner eigenen Nation und nur die Unwerte der fremden Nationen, oder gar nur die Interessen seiner eigenen Berufs- und Klassengemeinschaft, nicht aber auch die Interessen der anderen Berufs- und Klassengemeinschaften. Ja, der Blick für den höchsten Wert oder richtiger für das höchste Gut der Volksgemeinschaft geht ihm überhaupt nicht auf, nicht zuletzt infolge der Vernachlässigung oder Außerachtlassung des Persönlichkeitswertes, weil für den bloßen Gemeinschaftsmenschen, der Not gehorchend und nicht dem eigenen Triebe, die Pflege der animalischen Lebenswerte immer die vordringlichste Aufgabe bleibt.

Hinter der bloßen Formalbildung steht zunächst die Gefahr des Götzendienstes vor dem bloßen Intellekt. Denn dieser ist der *Formalbildung der zugänglichste*, auch die Mittel für die formale Intellektbildung sind am leichtesten zu beschaffen. Darum ist auch der offizielle Strom der Bildung so leicht in der Richtung des kleinsten Widerstandes geflossen und wird es immer tun. Noch größer ist die Gefahr der Ausbildung mechanischer Gewohnheiten, die zur Entwicklung der Wertgestalt nicht das geringste beitragen. Denn nichts ist bequemer, als die *Tretmühle formalistischer Übungen* wochen-, monate-, ja jahrelang weiterlaufen zu lassen, solange eben die Steigerung der mechanischen Leistungsfähigkeit noch einen Wertzuwachs für den Zögling bedeutet und er um ihretwillen den Tretmühlenbetrieb freiwillig mitmacht. Und hier haben wir wiederum eine Richtung kleinsten Widerstandes, die der pädagogischen Begeisterung des Schulmeisters so bequem ist. Kommt freilich beim Schüler der Punkt, wo kein Wachstumswert mechanischer Leistungsfähigkeit mehr erlebt werden kann, dann kommt auch diese Tretmühle zum Stillstand.

Aus der ersten der beiden Gefahren erwachsen aber sofort zwei andere nicht minder verhängnisvolle. Zunächst die Gefahr der öden

Gleichmacherei. Denn der Verstand ist in gewisser Hinsicht das Unpersönlichste in allen Personen, und ein gutes Gedächtnis auch des Beschränkten kann ebenso leistungsfähig gemacht werden im Behalten wie das gute Gedächtnis des Begabten. Die formale Ausbildung seiner Funktionen braucht am wenigsten Rücksicht zu nehmen auf den Wesenskern des Individuums, der doch hauptsächlich emotionaler und triebhafter Art ist. Hier können in gewisser Hinsicht alle Individualitäten gleich behandelt werden.

Zu dieser Gefahr kommt die Gefahr der Halbbildung. Denn aller Verstandesdrill artet, wie die Erfahrung zeigt, leicht in Wissensmast aus, nicht bloß des Wissensbesitzes halber, sondern auch der Formalbildung wegen, da ja jede Gruppe von Wissensgebieten, die Geisteswissenschaften, die Naturwissenschaften, die mathematischen Wissenschaften andere Seiten unseres theoretischen Verhaltens und damit unseres Denkens in Bewegung setzt.

Hinter der höchsten Auffassung des Bildungsbegriffes endlich lauert die Gefahr der bloß kontemplativ gerichteten, oft nur literarisch-ästhetischen Persönlichkeit, namentlich dann, wenn wie in unseren deutschen Bildungsanstalten die sozialen Werte und Interessen keine systematische und praktische Pflege finden. Angewidert durch das sinnlose und aller höheren Werte bare Treiben der großen Massen und nicht erzogen zu einem durch Taten erworbenen Glauben an die Möglichkeit einer Veredelung der Gemeinschaft, vielleicht sogar ausschließlich vom Triebe nach Selbsterlösung geleitet, suchen solche Menschen, ferne vom Leben der Gemeinschaft, ausschließlich ihr eigenes werterfülltes Wesen zu der ihnen in der Einsamkeit möglichen Vollendung zu bringen. Drei Möglichkeiten stehen ihnen dabei zur Verfügung: der philosophische, der religiöse oder der ästhetische Ausbau ihres Sinngefüges; jede von diesen Möglichkeiten fordert ihre besondere Gesamtveranlagung.

23. Vermeidung dieser Gefahren. Sobald nun aber im Bildungsverfahren immer und überall die drei Seiten des Bildungsbegriffes im Auge behalten werden, natürlich immer unter der Führung der axiologischen Seite, ist eine wesentliche Verirrung des Verfahrens im allgemeinen ausgeschlossen.

Zunächst rettet die teleologische Seite den Zögling vor der bloß egozentrisch gerichteten rein kontemplativen Ausgestaltung des eigenen

Persönlichkeits-Leitbildes. Denn die frühzeitige Pflege der doppelten inneren Berufung des Menschen im gesamten Bildungsplane entwickelt die bald stärker bald schwächer von Geburt aus vorhandenen sachlich wie personal (sozial) gerichteten Triebe und Neigungen zu immer deutlicher ausgeprägten Interessen, in deren Betätigung sich nicht nur heterozentrische und sachlich gerichtete besetzte Gewohnheiten, sondern auch sozial sinnhafte Bezüge einstellen, die in das Sinngefüge des Individuums sich eingliedern. Diese Gewohnheiten und diese in die Gesamtpersönlichkeit eingebauten Sinngehalte werden im allgemeinen auch dann noch wirksam sein, wenn die Enttäuschungen des Lebens dazu drängen sollten, das eigene höhere geistige Sein in stiller Abgeschlossenheit zur vollendeten Harmonie zu bringen.

Umgekehrt aber, die sub specie aeternitatis, d. h. von zeitlos geltenden Werten gerichtete und damit von dem Bedürfnis nach Vollendung des eigenen Seelenlebens getragene Auffassung der zweifachen beruflichen Bildung kann sich in ihrer Doppelaufgabe weder in bausische Verknöcherung, noch in schrankenlosen Sozialismus, noch in chauvinistischen Nationalismus verirren. Denn sie zwingt, die zunächst von der Berufsbildung aufgegriffenen Interessen nach allen Wertrichtungen zu verzweigen, die der betreffenden Individualität überhaupt zugänglich sind. Selbst der Beruf, für den wir geschaffen sind, der ganz unserer innersten Berufeneit entspricht, ist kein Selbstwert. Immer steht er in einer Beziehung zur Gemeinschaft, deren Glied der Berufene ist, und immer ist er der fruchtbarste Boden der Selbstverwirklichung. Sobald uns der Sinn der Wertgemeinschaft aufgegangen ist, ihre Bedeutung für unser geistiges Sein und unsere Bedeutung für ihr geistiges Sein, müssen wir unsere berufliche Arbeit sub specie aeternitatis erblicken. In dieser Erkenntnis wurzelt alle Berufspädagogik; aus ihr heraus suchte ich die Berufsschulen seit mehr als einem Vierteljahrhundert zu organisieren. Gewiß, alle vollendete, von uns auf ihre Bündigkeit prüfbare Arbeit, deren Urheber wir sind, bereitet uns Freude, die Freude des Gelingens, und diese Freude mag wieder die Quelle der Anstrengung zu neuen Werken sein. Aber einmal kommt selbst für den schöpferischen Menschen der Tag, wo er sich fragt: Wozu das alles? Und nicht bloß glücklich, nein, glücklich wird er sein, wenn er sich die Antwort geben kann: Zur Ver-

wirklichung der zeitlosen Werte in der Gemeinschaft und damit in jedem ihrer Glieder. Jetzt hat das Werk seinen tiefsten Sinn; jetzt ist es ein „heiliges“ Werk und mag es dem bloßen Zweckmenschen noch so geringfügig erscheinen.

Der Formalbildung aber ist unter Rücksichtnahme auf die Wertbildung vor allem die Möglichkeit genommen, bloßer Selbstzweck zu werden. Eingebaut in das System der Werte wird sie Dienerin bleiben müssen, eine unentbehrliche zwar, aber keine Herrin werden können. Das Prinzip der Wertpflege wird der bloßen Verstandespflege an jeder Stelle und auf jeder Entwicklungsstufe die Schranken setzen, die sie vor Übersteigerung bewahren. Wo die letzten Zwecke des Menschen aus geistigen Werten heraus gesetzt werden, da ist kein Platz für den bloßen Sport, der nach Leistungsfähigkeit um der Leistungsfähigkeit willen jagt. Was aber an formaler Schulung unerlässlich ist, das wird ein von geistigen Werten durchsetztes lebendiges Sinngefüge von selbst anstreben.

24. Verschiedene Formulierungen des Bildungsbegriffes in der Gegenwart. So mögen wir denn die Überzeugung gewonnen haben, daß wir im axiologischen Aspekt das grundlegende Kennzeichen des Bildungsbegriffes gefunden haben. Bei der Wichtigkeit dieser Begriffsbestimmung aber für eine Theorie der Bildung, die auf allgemeine Geltung Anspruch macht, erscheint es nützlich, auch noch andere Stimmen zu hören und Kenntnis zu nehmen von anderen Feststellungen des Bildungsbegriffes, die der gegenwärtigen Zeit angehören.

Hier tritt uns vor allem die Rede über „das Wesen der Bildung“ entgegen, die A. von Harnack auf dem 13. evangelisch-sozialen Kongreß im Mai 1902 gehalten hat. Auch Harnack unterscheidet vier Auffassungen, und ich glaube, daß drei derselben sich jenen drei Gesichtspunkten nähern, die wir als den axiologischen, den psychologischen und den arbeitsberuflichen bezeichnet haben.

„Faßt man den Menschen innerhalb der Geschichte und als Glied der Menschheit“, sagt Harnack, „so ist Bildung das Vermögen, alles ‚Menschliche‘ mit Verständnis und Teilnahme aufzunehmen und wieder zurückzustrahlen, die eigene Seele offen zu halten und die anderen Seelen zu öffnen, Verstand und Herz zu feinen Organen auszubilden, die weithin sehen und hören, wohin die Sinne nicht mehr reichen, sich an vielen Orten heimisch zu machen und sich doch

nirgends einzuschließen, das Leben innerhalb des Wechsels der Dinge dauerhaft und bündig zu gestalten, ihm Gehalt zu geben inmitten des Einförmigen und Abstoßenden, Selbstbeherrschung und Geduld zu üben gegenüber dem Allzumenschlichen, Ehrfurcht zu bewahren vor dem Menschlichen und Göttlichen.“

Vergleicht man diese Forderungen mit dem in Ziffer 8, Seite 18, aufgestellten Inventar von Merkmalen des axiologischen Bildungsbegriffes, so wird man die Ähnlichkeit, wenn nicht Kongruenz beider Begriffe nicht in Abrede stellen können. Dies wird nun noch deutlicher, wenn man den weiteren Formulierungen Harnacks nachgeht. Er fährt fort:

„Faßt man den Menschen seinen Anlagen nach, so ist Bildung volle Ausgestaltung aller Kräfte, die im Innern schlummern. Man wird durch Bildung das, was man ist, oder sein kann. Volle Entfaltung der Individualität ist hier das Ziel der Bildung und mit ihr auch die Freiheit gegenüber der Außenwelt — eine gleichsam wiedergewonnene Naivität.“

„Faßt man Bildung im engsten Sinne in bezug auf den besonderen Beruf jedes einzelnen, so ist sie die Summe der Kenntnisse und Fertigkeiten, die nötig sind, um diesen Beruf wirklich auszufüllen und sich frei in ihm bewegen zu können. Der Weg zur Allgemeinbildung führt regelmäßig durch die spezielle, und ist anders schwer oder überhaupt nicht zu finden.“

Man erkennt hier unschwer ohne besondere Deutungskünste jene beiden Gesichtspunkte, die wir als den psychologischen und den arbeitsberuflichen oder biologischen bezeichnet haben. Vor allem mag es für jeden, der meinen bisherigen Betrachtungen zustimmen konnte, von nicht unerheblichem Werte sein, daß auch Harnack wie Goethe den Vorauskang der Berufsbildung vor der Allgemeinbildung annimmt oder gar fordert, eine Forderung, die heute noch ebenso umstritten wird, wie vor mehr als fünfundzwanzig Jahren der von mir aufgestellte Satz, daß die Berufsbildung die Pforte der Menschenbildung ist. Es ist nach alledem nicht auffallend, daß auch Heinrich Pestalozzi den gleichen Gedanken ausspricht; es ist nur seltsam, daß die maßgebenden Organisatoren der Bildungsstätten ihn immer noch nicht kennen und würdigen. Der Satz, mit dem Pestalozzi seine „Abendstunde eines Einsiedlers“ einleitet, widerspricht dem Harnack-

schen in keiner Weise. „Allgemeine Emporbildung aller inneren Kräfte der Menschennatur zu ‚reiner Menschenweisheit‘ ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kräfte und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zwecke der Menschenbildung untergeordnet sein.“ Die Forderung dieser Unterordnung drückt keineswegs die Meinung aus, daß die „allgemeine Menschenbildung“ der „Berufsbildung“ vorausgehen soll. Sie fordert zugleich das, was auch der Direktor der Pariser Volksschulen, Gréard, verlangte, als er nach dem Kriege 1871 Fachschulen als Bildungsstätten empfahl, nämlich „daß der Mensch nicht im Arbeiter untergehe“. Man muß nur die „Abendstunde“ weiterlesen und den „Schwanengesang“ hinzufügen, dann wird man völlig überzeugt werden, daß auch für Pestalozzi unser Hauptsatz gültig war. „Der Mensch kann auf seiner Laufbahn nicht alle Wahrheit brauchen. Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage wird, ist eng, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich da aus und muß bei weiterer Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkte aller Segenskräfte der Wahrheit richten. . . . Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur, in dir liegt die Kraft und Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf dieser Grundlage der Menschenbildung aufgebaut ist, führt irre.“ — Klingt das wesentlich anders, als wenn Montan-Goethe erklärt: „Narrensposen sind eure Allgemeinbildung“, oder wenn Schleiermacher in der dritten Rede über die Religion ausruft: „Ihr seid müde, das fruchtlose enzyklopädische Herumfahren mit anzusehen; ihr seid stets nur auf dem Wege der Selbstbeschränkung das geworden, was ihr seid, und ihr wißt, daß es keinen andern Weg gibt, um sich zu bilden. Ihr drängt also darauf hin, jeder soll etwas Bestimmtes zu werden suchen und soll irgend etwas mit Stetigkeit und ganzer Seele treiben.“

Nur der vierte Gesichtspunkt Harnacks deckt sich nicht mit unserm vierten Gesichtspunkte, dem sozialen. „Faßt man den Menschen innerhalb der Natur,“ sagt er, „so hat Bildung eine Doppelaufgabe, nämlich Waffe zu sein gegen die Natur, Schutzwehr gegen ihre alles

zu verschlingen drohende Gewalt . . ., Naturbeherrschung, Ablauschen und Abtrotzen ihrer Geheimnisse, um sie dienstbar zu machen, dann aber auch Versöhnung mit der Natur durch ihr Verständnis, durch Aufdecken des Zusammenhangs alles Lebendigen und Beförderung des Zusammenhangs, wo er heilsam. Auch hier ist Kraft und Freiheit das höchste Ziel, welches winkt.“

Ich glaube, nicht besonders dartun zu müssen, daß dieser Harnack-sche Gesichtspunkt mit dem Begriff der „Bildung des Geistes“ nichts zu tun hat. Es handelt sich hier nicht mehr um die Gestaltung eines Seins, sondern um die Gestaltung eines Tuns, das von allen unbedingt geltenden Werten losgelöst sein kann.

Bei Friedrich Paulsen bezeichnet Bildung ein Doppeltes.<sup>28)</sup> Einmal die besondere Ausgestaltung des inneren Menschen, sodann die Fähigkeit, im geschichtlichen Leben des sozialen Ganzen als ein mitwirkendes Glied sich zu beteiligen. „Was das erste betrifft, so können wir sie“, sagt er, „als die persönliche Bildung ansprechen und Bildung bedeutet dann: die volle Entfaltung und Ausgestaltung der ererbten und bestimmten Naturanlage zu einer individuell ausgeprägten Persönlichkeit. Bildung ist dann die vollkommene, der Idee oder den Intentionen der Natur entsprechende Gestalt, die Wohlgestalt (formositas) des ganzen Wesens. Was das zweite betrifft, so muß sie, wenigstens in unsern Verhältnissen, ihren Mittelpunkt in der beruflichen Ausbildung haben. Der Beruf ist die Form, wodurch der einzelne der Gesellschaft eingliedert ist. Bildung des einzelnen als soziales Wesen ist Berufsbildung und bedeutet die Gesamtheit der Fertigkeiten und Einsichten, wodurch der Inhaber zur vollkommenen Lösung aller Lebensaufgaben befähigt wird, die aus der beruflichen sozialen Stellung fließen.“ Bildung besteht für Paulsen nicht im Besitz von Kenntnissen, sondern in lebendigen Kräften des Erkennens und Wirkens, worin sich die innere Lebensform betätigt, und er erklärt ausdrücklich, daß er keine „allgemeine Bildung“, sondern nur eine besondere und persönliche kenne. Was man „Allgemeinbildung“ nenne, sei im Grunde nichts anderes als jene „allgemeine Bildung“, die aus lauter Bruchstücken aufgenötigter Kenntnisse bestehe. Dies aber sei Halbbildung. Berufsbildung sei dagegen Bildung zu dem, was einer kann, und damit zu dem, was einer ist. Was einer im Leben sein soll, hänge vor allem davon ab, was er ist.

Auf der großen Tagung des Bundes für Schulreform zu München im Oktober 1912<sup>29)</sup> hebt Hans Cornelius den axiologischen Gesichtspunkt mit aller Stärke hervor, allerdings mehr auf Werterkenntnis, auf die „Logik der Werthaltungen“ aufgebaut als auf Werterlebnis. „Der Gebildete“, sagt Cornelius, „ist ein vollendeter Meister der Selbstzucht, der jede Nuance seines Denkens und Handelns so zu beherrschen weiß, wie es in jedem Augenblick die Logik seiner Werthaltungen fordert. Je feiner die Erkenntnis der Werte in ihrem logischen Zusammenhange allseitig differenziert ist und je feiner die Reaktionen des Handelns dieser Differenzierung entsprechen, um so höher ist der Grad der Bildung. Alle einzelnen Werterkenntnisse und die daraus fließenden Regeln des Handelns zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzuschließen: zu letzten, höchsten und allgemeinsten Werturteilen, aus denen unser Verhalten sich für alle einzelnen Fälle als logische Folge von selbst ergäbe, — das würde die letzte Forderung der Klarheit unseres praktischen Verhaltens sein. Einheitliche Weltanschauung ist der Name für die Erfüllung dieser Forderung.“

Wir sehen die nahe Verwandtschaft mit unserem axiologischen Gesichtspunkt. Jeder individuell organisierten Wertgestalt oder jedem von unbedingt geltenden Werten durchsetzten Sinngefüge liegt schließlich ein weltanschauliches Apriori zugrunde, das aber nicht notwendig in letzten bewußten Sätzen formuliert zu sein braucht.<sup>30)</sup> Versteht man allerdings unter „Logik der Werthaltungen“ die mit der Logik der Werturteile nicht immer konform gehende Logik der Gefühle, die stets mit den Werthaltungen verknüpft sind, dann wird sich wenig Grundsätzliches mehr einwenden lassen. Das widerspruchsfreie System der wertbestimmten oder wertbehafteten Sinngehalte ist sehr stark durch die Werterlebnisfähigkeit und damit durch die Werterlebnisse bedingt. Die Corneliussche Fassung birgt aber, wie Jonas Cohn-Freiburg damals mit Recht hervorgehoben hat, die Gefahr in sich, alle Werte aus dem Denken abzuleiten.

Am nächsten unserer Auffassung des Bildungsbegriffes steht die Fassung, die ihm Eduard Spranger gegeben hat. In seiner Rede „Allgemeine Bildung und Berufsschule“<sup>31)</sup> definiert er: „Bildung ist die Gegenwart objektiver Werte im Zusammenhang der Seele.“ Ausführlicher gibt er ein Jahr später in seinem Buche „Gedanken über Lehrerbildung“<sup>32)</sup> dem Begriffe folgende Fassung:

„Bildung ist die lebendig wachsende Aufnahme aller objektiven Werte, die zu der Anlage und dem Lebenskreis eines sich entwickelnden Geistes in Beziehung gesetzt werden können, in das Erleben, die Gesinnung und die Schaffenskräfte dieses Menschen mit dem Ziele einer geschlossenen, objektiv leistungsfähigen und sich selbst lustvoll genießenden Persönlichkeit.“ Diese Definition erfährt dann in einem späteren Aufsatz „Berufsbildung und Allgemeinbildung“<sup>33)</sup> die endgültige Fassung:

„Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvoller Kulturleistung befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht.“

Bei aller Verschiedenheit der bisher erwähnten wörtlichen Fassungen des Bildungsbegriffes bleibt das, was ich als das Wesentliche erachte, in allen Formulierungen bestehen: Die individuell organisierte Wertgestalt, das von unbedingten Werten getragene Sinngefüge, das durch die Einwirkung der Kulturgüter und nur durch sie sich entwickelt. Der objektive Geist wandelt sich durch den subjektiven Geist zu neuen Formen. Wenn Georg Simmel in seinem Aufsatz „Begriff und Tragödie der Kultur“<sup>34)</sup> erklärt, Bildung (Kultur, wie er sagt) trete nur dann ein, „wenn die aus dem Überpersönlichen aufgenommenen Inhalte wie durch eine geheime Harmonie nur das in der Seele zu entfalten scheinen, was in ihr selbst als ihr eigenster Trieb und als innere Vorgezeichnetheit ihrer subjektiven Vollendung besteht“, so legt er den Schwerpunkt des Begriffs genau auf die gleichen Merkmale. Ja, er beschränkt sich auf sie. Insbesondere betont er die Notwendigkeit des Weges zur Bildung über die objektiven geistigen Gebilde. Kunst und Sitte, Wissenschaft und zweckgeformte Gegenstände, Religion und Recht, Technik und gesellschaftliche Normen „sind Stationen, über die das Subjekt gehen muß, um den besonderen Eigenwert, der seine Kultur heißt, zu gewinnen.“ „Bildung in ihrem reinsten, tiefsten Sinne ist da nicht gegeben, wo die Seele jenen Weg von sich selbst zu sich selbst, von ihrer Möglichkeit zu ihrer Wirklichkeit, ausschließlich mit ihren subjektiv personalen Kräften zurücklegt.“ „Hier geschieht ein Objektivwerden des Subjekts und Subjektivwerden eines Objektiven, das das Spezifische des Bildungsprozesses ausmacht und in dem sich, über einzelne Inhalte hinweg seine metaphysische Form zeigt.“

Die ernste Frage, die Georg Simmel am Schlusse seiner Abhandlung aufwirft, ob nicht trotz der unzähligen Fälle des Gelingens des Bildungsprozesses im einzelnen doch die gesamte Kulturentwicklung infolge der eigenen Dynamik des objektiven Geistes vom eigentlichen Zwecke der Kultur abführt, darf uns trotz seiner Bejahung nicht beunruhigen, wie sehr auch der Hinblick auf die Gegenwart wie auf die Geschichte der Kulturen geneigt machen möchte, Simmel zuzustimmen. Selbst wenn Simmels Anschauung vom unvermeidlichen Widerspruch der Kultur mit sich selbst richtig wäre, — Bildung ist, wie wir im nächsten Kapitel zu zeigen versuchen, ein unbedingt geltender zeitloser Wert und jeder Gebildete ein Gut, in dem dieser Wert seine eigenartige Verwirklichung gefunden hat. Der menschliche Geist aber findet keine Ruhe, wenn er nicht immer aufs neue an der Verwirklichung erlebter zeitloser Werte arbeitet, die ja immer vom Sollensruf begleitet sind. Hat Simmel recht, so stoßen wir freilich auf eine Antinomie zwischen unbedingt geltenden Werten und Kulturentwicklung, die, wenn überhaupt, nur die Kulturphilosophie oder der religiöse Glaube zu lösen vermag.

## ZWEITES KAPITEL

### DIE AXIOLOGISCHE SEITE DES BILDUNGSBEGRIFFES

1. Die Wertfrage. Die grundlegende Betrachtung über das Wesen der Bildung hat uns genötigt, beständig von einem Begriffe Gebrauch zu machen, der ebenso einer eingehenden Betrachtung und Klärung bedarf wie der Begriff der Bildung selbst, nämlich der Begriff des unbedingt geltenden Wertes. Man hat diese Werte auch als objektiv geltende Werte bezeichnet. Neben dem Bildungsbegriff und dem Interessenbegriff, den wir im zweiten Buche noch eingehender zu studieren haben werden, ist dieser Wertbegriff der wichtigste für die Theorie der Bildung. Die Versuche zu seiner rationalen Festlegung sind schon sehr alt. Wenn man in sie das menschliche Streben einreihet, das Ethos aus dem Logos zu entwickeln, so kann man sie bereits auf Sokrates zurückführen. Aber erst in neuester Zeit ist der Wertbegriff Gegenstand immer eingehenderer Untersuchungen geworden. Ja, bei einigen Denkern (Windelband, Rickert) hat sich die Philosophie selbst zu einer Wissenschaft von den objektiv geltenden Werten entwickelt.

Für uns ist vor allem die Frage von Bedeutung, ob es überhaupt objektiv geltende Werte gibt oder, wie sie wohl besser bezeichnet werden, unbedingte, zeitlose, überindividuelle, geistige Werte. Denn die Bezeichnung „objektiv geltend“ bleibt wohl besser dem bündigen Sinngefüge der Güter vorbehalten, an denen diese Werte haften. Daß es überhaupt Werte gibt, darüber kann kein Zweifel bestehen. Wir „werten“ ja alle, genau so wie wir alle „denken“, und wir nennen das Gewertete einen Wert. Vor allem sinnlich greif- oder fühlbare Güter, Leben und Gesundheit, Nahrung und Kleidung, Geld und Gut, Haus und Hof, Licht und Wärme usw. werden ganz allgemein als „Werte“ bezeichnet. Aber darum handelt es sich nicht. Es handelt sich in erster Linie um Werte, die „abgetrennt von allem

Seienden gelten“, von den Dingen, Sachen und dinglichen Gütern sowohl als von den personalen Gütern, „gleichviel ob sie je in der Wirklichkeit des Seins erscheinend Anwendung finden oder in der Wirklichkeit des Gedachtwerdens zum Gegenstand der Erkenntnis werden“.1) Wird eine solche erkenntnistheoretisch gefaßte „reine Geltung“ abgelehnt, so kann es sich immer noch um Werte handeln, die unabhängig von jeder individuell subjektiven Meinung gültig sind, weil sie im allgemeinen Wesen des menschlichen Bewußtseins liegen. In diesem Sinne hat Windelband die Werte Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit als absolute (unbedingte) Werte bezeichnet, während Rickert den Geltungsbegriff im Sinne Lotzes weiter entwickelt hat.

Aber die Existenz solcher objektiv geltender oder absolut geltender (beides ist nicht identisch) Werte wird von verschiedenen Seiten in Abrede gestellt, nicht bloß von den Pragmatisten, Evolutionisten, Materialisten, sondern auch von Philosophen, die dem Pragmatismus fernstehen (Jodl, Kreibitz, Ehrenfels, Messer).

Es ist nicht unsere Aufgabe, den Streit zu entscheiden. Wir haben hier lediglich einen festen Standpunkt einzunehmen und die Gründe für unsere Stellungnahme zu entwickeln. Wer sich in die schwierigen Probleme der Werttheorie vertiefen will, dem stehen seit dem Erwachen des Interesses an der Frage die ausführlichen Werke von Meinong, Ehrenfels, Münsterberg, Scheler, W. Stern, Rickert zur Verfügung, von denen Ehrenfels die Existenz objektiv geltender Werte verneint, während Scheler, Stern, Münsterberg sie bejahen, Rickert sie einer irrealen Existenz zuweist.

Für unsere Theorie ist aber nicht nur die Frage von Bedeutung, ob es unbedingt geltende Werte gibt, d. h. ob sie eine irgendwie begrifflich faßbare Existenz haben, eine phänomenale etwa wie Farbe, Form, Geruch, Gewicht der sinnlich faßbaren Gegenstände, eine ideelle wie Zahlen, geometrische Figuren, abstrakte Begriffe, oder eine reale (wirkliche) wie historische Personen, geographische und astronomische Individuen (Donau, Alpen, Mars, Sonnensystem) oder ob ihnen jegliches physische oder psychische Sein abgeht, ob sie jeglicher Art der Existenz entbehren und ihnen nur ein „Gelten“ fern von allem Sein zukommt.

Kommen wir zu der Überzeugung, daß ihnen eine der drei erwähnten Arten des Seins zukommt, und lehnen wir die vierte Art, das irreale

Sein, wie es Rickert annimmt, ab, so erheben sich für uns die weiteren Fragen, vielleicht noch wichtiger als die erste, ob diesen „objektiv“ geltenden Werten in unserem Seelenleben ein höherer Rang zukommt als allen übrigen subjektiv geltenden Werten, und ob dieser höhere Rang auf rationalem Wege nachgewiesen werden kann bzw. nachgewiesen werden muß, oder ob er unmittelbar gefühlsmäßig erlebt wird, und zwar von allen Menschen ohne Ausnahme. Der Pragmatismus z. B. kennt keine solchen grundsätzlichen Rangunterschiede; für ihn haben, um bei unserer bisher gebrauchten Bezeichnungsweise zu bleiben, geistige Werte keinen bedingungslosen Vorzug vor sinnlichen Werten. Wenn aber das Werterlebnis das Ausschlaggebende ist für die Ranggebung und nicht die rationale Werteinsicht, dann ist ein Bildungsverfahren der Wertbelehrung ein eitles Bemühen, falls es mehr will, als dem einzelnen Hilfe reichen, — daß er zum Wert-erlebnis komme. Durch bloße Übertragung von Werturteilen oder durch logische Beweise von der Richtigkeit gewisser Werturteile werden sich Werterlebnisse nicht einstellen. Selbst der Wert der Wahrheit einer Erkenntnis kann nur in mühevoller Erarbeitung der Erkenntnis erlebt werden. Daß im sozialen Leben eine solche Rangordnung der Werte existiert, leugnet niemand. Aber es gibt nicht wenige, welche diese Rangordnung der bloßen Tradition zuweisen. Nach ihnen entscheidet das Leben der Gemeinschaft über die Gültigkeit und Rangordnung der Werte, und sie allein bestimmt in der Seele des einzelnen das aktuelle Gewissen und seine Wert-Rangordnung. Ist dies richtig, so fällt für uns in der naturgegebenen Individualität auch das potentielle Gewissen hinweg und mit ihm die Möglichkeit einer sittlich autonomen Persönlichkeit. Dann diktiert uns die Gemeinschaft nicht nur den Sinn des Lebens, sondern auch die Würde des Menschen, dann ist in Wahrheit nicht mehr das Einzelgewissen der Führer zu einer sinnvollen Lebensgestaltung, sondern das Kollektiv-gewissen der Gemeinschaft.

Wir stehen hier vor einer Fülle von Fragen, von deren endgültiger Lösung wir noch weit entfernt sind. Je nachdem wir diese Fragen überzeugungsgemäß beantworten, je nachdem muß sich der Aufbau einer Theorie der Bildung vollziehen. Der Pragmatismus wird eine andere Theorie entwickeln als der kritische Realismus. In der pädagogischen Praxis freilich werden tausend Wege gemeinsam sein.

2. Der Wertbegriff. Wir gehen von zwei Grundfunktionen im Bewußtsein der naturgegebenen Individualität aus, dem Urteilen und dem Werten. Urteilen stellt lediglich eine Beziehung zwischen Vorstellungen her; es ist Stellungnahme zu einem Sachverhalt. Im Werten dagegen (nicht mit „bewerten“ zu verwechseln) stellt sich eine solche Beziehung von Vorstellungen mit unserm Gefühlsleben ein. Verlegt man den Schwerpunkt des Ichs, sein Zentrum, in das emotionale Sein, in das Fühlen und Wollen, so kann man auch sagen: das Urteilen verläuft peripher, d. h. an der intellektuellen Oberfläche des Ichs, das Werten dagegen ist immer zentripetal gerichtet. W. Stern hat sogar dem Cartesianischen: *Cogito ergo sum*, das Wert-Apriori gegenüber gestellt: „Ich werte, also bin ich. Die Selbstgewißheit des Ich ruht nicht im Denken“, bemerkt er — nach meiner Meinung mit Recht —, „sondern in der Fähigkeit und dem Drange, Werte zu setzen, anzuerkennen, zu schaffen“. Man kann auch sagen: Urteile sind uns im Wahrnehmen und Denken, also in Erkenntnisakten, Werte dagegen sind uns im Fühlen, also in emotionalen Akten gegeben.<sup>2)</sup> Das Werten selbst ist wie das Denken ein ursprüngliches Phänomen des Bewußtseins. Definitionen wie: Wert ist die Bedeutung, die ein Gegenstand für unser Bewußtsein hat, oder: Wert ist die Bedeutung, welche ein Empfindungs- oder Denkinhalt vermöge des mit ihm verbundenen Gefühls für ein Subjekt hat<sup>3)</sup>, sind nichts anderes als Tautologien. Denn was für uns Bedeutung hat, ist eben für uns Wert bzw. Unwert, wenn auch oft nur auf Augenblicke. Nicht immer, aber häufig wird auch das Wort „Sinn“ in der Bedeutung „Wert“ gebraucht. So durchweg von Anton Heinen, in seinem trefflichen Büchlein „Sinn und Zwecke in der Erziehung“, so wenn wir „vom Sinn des Lebens“ sprechen. Identisch sind aber beide Begriffe nicht. Unzutreffend ist auch die Definition, die Ehrenfels<sup>4)</sup> in Übereinstimmung mit Meinong dem Begriffe Wert hat ursprünglich ange-deihen lassen: „Wert ist die Begehrbarkeit eines Dinges“. Ästhetischen Wert haben Dinge nicht weil sie begehrt sind, sondern wir begehren sie allenfalls, weil sie ästhetischen Wert haben. Selbst das Leben hat für mich nicht Wert, weil es an sich etwas Begehrbares ist, sondern ich begehre es — vielleicht —, weil und soweit es Wert für mich hat. Was heißt überhaupt begehren? Vom dumpfen spontanen Streben, das in uns aufsteigt, — bis zum Wünschen und darüber hinaus

bis zum Erstreben, Begehren, Verlangen, Wollen gibt es die mannigfaltigsten Abschattierungen von eigenartigen Bewußtseinszuständen.

Näher kommt dem Wesen des Wertes (allerdings des unbedingt geltenden Wertes) die Formulierung, die Th. Lipps gibt<sup>5)</sup>: Ein Ding hat Wert, heißt: es stellt seiner eigenen Natur zufolge an uns die Forderung, daß wir ihm gegenüber ein Gefühl der Lust, Freude, Befriedigung haben. Die Erkenntnisse der astronomischen Wissenschaft, die neunte Symphonie Beethovens, ein gerechter Richterspruch, der Gedanke an die Erlösung von allem Übel durch ein göttliches Wesen, alle diese Dinge stellen Forderungen an ein erkennendes, ästhetisches, sozial-sittliches, religiöses Bewußtsein. Aber zu einer umfassenden Begriffsbildung genügt auch diese Formulierung nicht.

So haben denn auch unter anderen G. Simmel wie H. Rickert darauf verzichtet, eine Definition zu geben. Simmel erklärt das Werten als ein Urphänomen<sup>6)</sup>: „Alle Deduktionen des Wertes machen nur die Bedingungen erkenntlich, auf die hin er sich, schließlich ganz unvermittelt einstellt, ohne doch aus ihnen hergestellt zu werden, wie alle theoretischen Beweise nur die Bedingungen bereiten können, auf die hin jenes Gefühl der Bejahung oder des Daseins eintritt. So wenig man zu sagen wüßte, was denn das ‚Sein‘ eigentlich sei, so wenig kann man die Frage dem ‚Wert‘ gegenüber beantworten.“ In gleichem Sinne äußert sich auch Rickert<sup>7)</sup>: „Was der Wert selbst ist, läßt sich nicht in strengem Sinne definieren. Das liegt daran, daß es sich dabei um einen letzten unableitbaren Begriff handelt, mit dem wir die Welt denken. Diesen Mangel (wenn man es so nennen will) teilt der Begriff Wert mit den Begriffen Sein, Existieren, Realität, Wirklichkeit.“

Für unsere Betrachtungen genügt es, wenn wir festhalten: Wert ist die Eigenschaft eines Dinges, die ihm in bezug auf ein fühlendes Bewußtsein zukommt. Der Ausdruck „fühlendes Bewußtsein“ ist dabei im weitesten Sinne gebraucht, im Sinne des Bewußtseins überhaupt als einer allgemeinen wesenhaften Erscheinung, wie im Sinne des individuellen Bewußtseins, als einer besonderen einzig- und eigenartigen empirischen Erscheinung. Wenn jemand, weil der Wert nur durch diese Relation zum Bewußtsein existiert, alle Werte nur als relative und damit als subjektiv geltende bezeichnet, so übersieht er, daß die Relation auch Bezug haben

kann auf die allgemein wesenhafte Erscheinung des Bewußtseins überhaupt. Gerade daß das fühlende Bewußtsein die Hauptrolle spielt beim Werte, und nicht das bloß erkennende, ist für die Bildungstheorie das Wesentliche. Wir empfinden die Bedeutung dieser Formulierung um so stärker, je mehr wir uns bewußt machen, wie stark unsere Bildungsorganisationen unter dem Fehler leiden, Werte durch Belehrung, um nicht zu sagen durch Aufklärung, übertragen zu wollen. Selbst in rein theoretischen Unterrichtsgebieten kommt es nicht nur darauf an, daß der Schüler rein verstandesmäßig die Richtigkeit einer Beweisführung, z. B. einer mathematischen, einsieht, sondern daß er in mühevолlem Selbstsuchen die Wahrheit des Gefundenen erlebt, gleichsam in einem glückseligen Bejahen. „Die Frage, ob ein Gegenstand existiert und die Antwort, daß er existiert“, sagt Rickert unter Bezugnahme auf Max Schelers Behauptung, daß Wahrheit kein Wert sei, sondern nur die Erkenntnis, „läßt uns nicht gleichgültig. Wahrheit ist nicht einfach da, sie interessiert, sie erregt uns. Alles das wäre unverständlich, wenn Wahrheit nicht ein Wert wäre (natürlich nicht diese oder jene formulierte Wahrheit, sondern ‚Wahrheit‘ an sich, wie ich beifügen möchte), ja wenn sie nicht der Wert wäre, ohne den es kein Erkennen des Existierenden gibt und den wir beim Forschen nach dem reell oder ideell Seienden suchen, um ihn anzuerkennen (oder zu werten).“<sup>8)</sup> Ich glaube nicht weiter betonen zu müssen, daß ich mit Rickert völlig übereinstimme. Schon die Tatsache, daß es unzählige Erkenntnisse gab und noch gibt, die im höchsten Werte standen und noch stehen, die aber ihren Wert verloren haben oder voraussichtlich verlieren werden, mußte Scheler stutzig machen vor seiner Behauptung. Denn damit ist zwar nicht die Wahrheit, wohl aber die besondere Erkenntnis aus dem Reich der objektiv geltenden Werte gestrichen, nicht zuletzt seine eigene Erkenntnis. Aber der Forscher stellt doch bündige Sätze auf in der Überzeugung, daß sie objektiv gelten, daß sie nicht von jeder Meinung umgeblasen werden können. Und diese Überzeugung gründet sich eben darauf, daß an ihnen der Wert der Wahrheit haftet. Wahrheit ist ein Selbstwert<sup>9)</sup>, Erkenntnis aber ist nur soweit ein Wert, als sie der Wahrheit dient. Der Irrtum des Pragmatismus liegt m. E. darin, daß er den Dienstwert der Erkenntnis mit dem Selbstwert der Wahrheit verwechselt. Erkenntnis hat natürlich Nutzwert in den verschie-

densten Richtungen, unter anderm auch im Dienste der Wahrheit. Aber es handelt sich darum, ob den Nutzen der ewig unstillbare, weil in der Gesetzlichkeit des Bewußtseins liegende, Drang nach jenem Selbstwerte hat, den wir Wahrheit nennen, oder irgendein beliebiger Moment der praktischen Lebensführung.

3. Wert und Wertgefühl, Werturteil und Wertung. Wenn nun auch der Wert im fühlenden Bewußtsein gegeben ist, so sind doch Wert und Wertgefühl nicht identisch. Das mag man wohl schon daraus schließen, daß ein und derselbe Wert nicht etwa bloß in verschiedenen Individuen, sondern auch im gleichen Individuum zu verschiedenen Zeiten in ganz verschiedenem Umfange und ganz verschiedener Tiefe das Gemüt bewegen kann. Die Auslösung des Wertgefühles hängt nun von zwei Bedingungen ab:

a) von der individuellen Beschaffenheit des Gegenstandes, der einem wertenden Bewußtsein gegenübersteht (objektive Bedingung);

b) von der individuellen Beschaffenheit des Bewußtseins, in dem der „Wert“ des Gegenstandes erlebt wird (subjektive Bedingung). Es ist dabei zu beachten, daß im Gegenstand selbst Bedingungen liegen können und zwar nicht etwa bloß dafür, daß es zu einer Bewertung kommt, sondern auch dafür, daß er die Forderung erhebt, seinen Wert zu erleben. Alles, was wir echte Kulturgüter nennen, umfaßt solche Gegenstände, wie wir sofort sehen werden.

Aber auch Wert und Wertgegenstand sind nicht gleichbedeutend, so wenig wie Wert und Wertgefühl. Wenn auch die Werte nur an Gegenständen und nur im fühlenden Bewußtsein gegeben sind, so lassen sie sich doch gedanklich von ihren Trägern loslösen, d. h. in gedanklicher Selbständigkeit erfassen. Diese begriffliche Trennung beruht auf dem gleichen Prozeß wie alle Begriffsbildung. Was im Werten allen Wissenschaften gemeinsam ist, ist ein- und dasselbe Werterlebnis, das wir das Erlebnis der „Wahrheit“ oder den „Wahrheitswert“ nennen. So gewinnt dieser Wert im gedanklichen Sein eine Art Abstraktion, die auch den Gefühlen, also hier den Wertgefühlen, nicht abgesprochen werden kann. Auf die Möglichkeit solcher Abstraktionen hat schon Ribot in seiner Psychologie der Gefühle hingewiesen.

Dieses gedankliche Sein des Wertes ist dann für uns ein ideelles Sein. Ich weiß wohl, daß wir damit sowohl mit Heinrich Rickert einer-

seits als mit Max Scheler anderseits in Widerspruch stehen. Für Rickert bilden die Werte ein Reich für sich, ein drittes Reich neben dem physischen und psychischen Reiche, ein Reich des Sinnes oder der Sinnggebung, jenseits von Objekt und Subjekt. Er trennt den Wert so vollständig von jeder Realität, daß er für ihn nur mehr ein „Geltendes“ bedeutet.

Für Scheler gibt es dagegen echte und wahre Wertqualitäten, die ein eigenes Bereich von Gegenständen mit besondern Verhältnissen und Zusammenhängen darstellen, und die schon als bloße Wertqualitäten z. B. höher oder niedriger sein können.<sup>10)</sup> Er reiht sie also weder in die phänomenalen noch in die ideellen noch in die realen Gegenstände ein. Ich teile dagegen die Anschauung, die August Messer, in verschiedenen seiner Werke niedergelegt hat<sup>11)</sup>, und isoliere die Werte lediglich als gedankliche Gebilde, wie die Ideen und die Begriffe.

Existieren die Werte nun auch als solche gedankliche Gebilde, so kommen sie doch erst greifbar, d. h. gefühlsmäßig faßbar an Gegenständen zum Erlebnis, die wir dann auch als Träger von Werten bezeichnen. Aus dem Werterlebnis entspringt sodann die Beurteilung der Gegenstände oder das Werturteil, das freilich auch oft genug ohne unmittelbares Werterlebnis durch Suggestion übertragen und übernommen werden kann. Hier stehen wir übrigens an einem sehr dunklen Punkte. Wir wissen alle, daß es Massensuggestionen gibt, die den Glauben an gewisse Wertträger in großem Stile ausbreiten und daß dieser bloße Glaube an das übernommene Werturteil die Menschen zu Fanatikern, ja zu Märtyrern ihres Glaubens machen kann. Aber dieser Glaube an „Wertträger“ scheint mir wesensverschieden zu sein schon vom Glauben an „Werte“, gewiß aber vom Werterlebnis. Im Werterlebnis wird uns der Wert eines Gegenstandes unmittelbar und tatsächlich bewußt; der Wert, das Licht, der Sinn geht uns in einem tiefen Wertgefühl auf. Im Wertglauben dagegen heften wir kraft der Suggestion der Umgebung einen bereits erlebten Wert an einen Gegenstand, der vielleicht niemals der Träger dieses Wertes war oder wird oder überhaupt sein kann. Es sind vielfach hedonistische Werte, die jeder einzelne Mensch schon sehr früh an tausend Befriedigungen seines animalischen Seins erlebt hat, um welche es sich bei solchen Suggestionen handelt. Suggestion von Werturteilen ist nur da fruchtbar, wo es sich um Werte handelt, die

als Werte schon einmal erlebt worden sind. Ohne diese Voraussetzung ist die Übertragung von Werturteilen zum Zwecke der Erziehung und Bildung ein höchst fragliches Beginnen. Der Weg vom Zentrum des Ichs zu seiner Peripherie ist leicht; der umgekehrte Weg schwer oder überhaupt nicht gangbar.

Das ist für das ganze Bildungsverfahren von größter Bedeutung. Der ganze sogenannte Moralunterricht steht z. B. völlig in der Luft, wenn nicht vorher der sittliche Wert irgendwie erlebt worden ist. Aber Werte und vor allem die sittlichen Werte werden nur im Handeln erlebt. Selbst die Einsicht, daß etwas wahr ist, bedeutet nicht an sich schon ein Erlebnis des Wahrheitswertes.

4. Güter, Symbole, Sachen. Wir sind damit bereits zur Trennung von Wert und Gegenstand gekommen. Die Gegenstände nun,<sup>12)</sup> an denen die Werte in die Erscheinung treten, sind zahllos. Es gibt überhaupt keinen Gegenstand, der nicht Wertträger sein könnte. Aber wir können die Gesamtheit der Gegenstände in zwei Gruppentrennen: in Sachen und in Güter. Alle natürlichen Dinge, Tiere, Pflanzen, Steine, Klimata, Temperaturen, Tages- und Nachtzeiten etc. können eine Wertung in uns erregen. Wir sagen dann, an ihnen haften Werte, oder wir nennen sie unmittelbar wertvolle Dinge. Aber diese wertvollen Dinge sind keine Wertträger im philosophischen Sinne. Der Wert findet sich gewissermaßen nur zufällig an ihnen. Es kommt hier vor allem auf das Subjekt an, das sich ihnen nähert, ob es an dem Dinge einen Wert erlebt oder nicht. Dagegen an den Gütern „haftet“ der Wert nicht bloß, ihre Existenz als „Gut“ ist geradezu durch den Wert konstituiert. Sie tragen eine gewisse geistige Struktur, die für die betreffende Wertqualität charakteristisch ist. Sie sind ein Sinngefüge, in dessen innerster oder tiefster Schicht schon der Wert eingeschlossen ist, dem es sein Dasein verdankt. Güter sind Wertdinge und nicht bloß wertvolle Sachen. Güter sind Erzeugnisse des Geistes und zwar des Wertbewußtseins, nicht Gebilde der Natur. In ihnen objektivieren sich die Werte; sie tragen die sinngebende Struktur gewisser Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten oder der intentionalen geistigen Akte, die diesen Gesetzmäßigkeiten entsprechen, der Erkenntnisakte, der ästhetischen, religiösen, sozial-sittlichen Akte. So hat die Wissenschaft der Mathematik eine ganz bestimmte geistige Struktur, ein eigenartig gesetzliches Sinngefüge, so eine Beethoven-

sche Symphonie, eine Staatsverfassung, ein Religionssystem. Wer in diese Sinngefüge durch entsprechendes Tun oder Verhalten eindringen kann, der vermag die Werte zu erleben, aus denen heraus sie im Laufe der Zeiten geschaffen worden sind. Er vermag sie zu erleben, weil in seinem Bewußtsein wenigstens qualitativ die gleichen Gesetzlichkeiten sich regen, und er erlebt sie wirklich und notwendig, sofern gewisse Bedingungen erfüllt werden, die wir später zu untersuchen haben werden.

Natürlich können nun an Gütern auch mannigfaltige andere Werte haften, als derjenige ist, der sie als „Gut“ konstituiert. An ein Kunstwerk können sich materielle, historische, religiöse, soziale, wirtschaftliche, politische, technische Werte heften, wie denn alle Dinge einen mannigfachen Sinn, eine mannigfache Bedeutung annehmen können und im sozialen Verkehr auch wirklich annehmen. Sie können geradezu Wertsymbole werden, wie die Pfauenfeder am Kopfe eines Mandarins, die Kaurimuschelkette am Halse eines neuseeländischen Häuptlings, der Ordensstern an der Brust eines europäischen Diplomaten. Solche Wertsymbole sind indes wohl von Symbolwertdingen zu unterscheiden. Die Fahne eines Regiments oder eines politischen Verbandes, das Kreuz des Christentums, der Halbmond der Mohamedaner, der Hut Geßlers wie die dreifache Krone des Papstes und nicht zuletzt eine Fülle von Handlungen in Kult- und Verkehrsformen besitzen solchen Symbolwert. Aber weder Wertsymbole noch Symbolwertdinge brauchen ihren Wert einem wertdurchwirkten Sinngefüge zu schulden.

Für das Bildungsverfahren sind nicht bloß die eigentlichen Güter als Wertträger, sondern auch die Symbolwertdinge von Bedeutung. Wieviel durch die Autorität von Symbolwertdingen an Bildung von Geschlecht zu Geschlecht übertragen wird, läßt sich kaum ausdenken. Sitten und Gebräuche, Gewohnheiten und Verkehrsformen, nationale und religiöse Feiern, Familien-, Standes-, Berufs-, Erinnerungsfeste, das Zeremoniell der höfischen wie kirchlichen Veranstaltungen sind überreich an Symbolwertdingen. Jede Art von Wertgemeinschaften gibt neuen Dingen Symbolwert, legt neue Bedeutungen alten Formen bei, zerbricht alte Symbolwertdinge, um ihre erziehliche Wirkung zu verhindern. Auf allen Wegen und Stegen sind die Symbolwertdinge Erinnerer, Mahner, Aufforderer.<sup>13)</sup>

5. Unbedingt oder objektiv geltende Werte. Wenn wir nun daran gehen zu untersuchen, ob und in wiefern Werte objektive d. h. eine von den empirischen Subjekten unabhängige Geltung haben, so betreten wir damit eines der umstrittensten Gebiete der Wertphilosophie. Wir haben vorhin behauptet, daß das Wert eines Gutes, also die Auslösung des Wertgefühls an eine subjektive Bedingung gebunden ist, und wir können täglich feststellen, wie groß infolgedessen die Verschiedenheit der Werterlebnisse bei den verschiedenen Menschen gegenüber den gleichen Sachen und Gütern ist. Das Vaterland geht dem einen „über alles in der Welt“, dem andern ist es Hekuba; das Christentum ist dem einen der vollkommenste Träger des religiösen Wertes und der Humanität, dem andern der Todfeind der Kulturentwicklung. Christus war den Aposteln Gottes Sohn, der Heiland der Welt, den Pharisäern der Lächerer Gottes, der ans Kreuz geschlagen werden mußte. Das Nietzsche-Wort von der Umwertung der Werte ist ein geflügeltes Wort geworden.

Aber was umgewertet wird, sind nicht Werte, sondern Güter. Freilich sind sie Träger der Werte; aber gerade insofern sie von Menschen geschaffen sind, ist die Frage wohlberechtigt, ob sie auch echte und vollkommene Träger der Werte sind, ob der Wert der Wahrheit z. B. in einer Wissenschaft vollkommen verwirklicht ist. Da ist allerdings die Antwort nicht schwierig. Der Mensch, der die unendliche Wirklichkeit in einem Erkenntnisgute fassen will, wird ewig an der Vervollkommnung des Sinngefüges arbeiten müssen, das als Wissenschaft Träger der Wahrheit sein will. Hier kann eine fortwährende Umwertung der Werte, d. h. Güter stattfinden.

Was also die einzelnen Inhalte einer empirischen Wissenschaft betrifft, so wird man im allgemeinen nicht von einer zeitlosen Geltung eines jeden dieser Inhalte sprechen können. Zeitlos gelten kann nur die von der jeweiligen empirischen Inhaltlichkeit wohl zu unterscheidende Erkenntnisordnung eines wissenschaftlichen Systems.<sup>14)</sup> Soweit Wissenschaft und Erkenntnisordnung, also Inhalt und Methode oder kategoriale Einstellung des Verfahrens identisch sind, soweit gilt auch das geistesgesetzliche Sinngefüge der betreffenden Wissenschaft über alle Zeiten und Individuen hinaus.

Eine solche Wissenschaft ist neben der reinen Logik die Mathematik. Sie verdankt dem Wesen bestimmter Bewußtseinsgesetzlichkeiten

ihren Ursprung, ihre schrankenlose Entwicklungsfähigkeit und trotz dieser Entwicklungsfähigkeit ihre vollendete Geltung auf jeder Entwicklungsstufe. Sie hat es nicht mit einer Anpassung von Vorstellungen und Begriffen an eine unendliche Wirklichkeit zu tun und damit „Wahrheit“ zu suchen, sondern sie setzt „Wahrheit“ schon mit den ersten Schritten, die sie tut, in der bewußtseinsgesetzlichen Methode der Erzeugung ihrer Gebilde und der Anpassung von bestimmten Vorstellungen, Begriffen und Gedanken aneinander. Diese einheitliche widerspruchsfreie, auf jeder Entwicklungsstufe gegebene Geschlossenheit eines Systems von sinntragenden, eindeutigen Zeichen nennen wir „mathematische Wahrheit“. Indem der einzelne beim Eindringen in das Zeichen- und Sinngefüge der Mathematik die Identität seiner Bewußtseinsstruktur mit der Struktur der mathematischen Wissenschaft erlebt, vermag er zugleich in der Befriedigung seiner geistigen Spontaneität den Wahrheitswert zu erleben auf diesem einen Gebiete des unendlichen Reiches der Wahrheitsidee. Gerade dieses Identitätserlebnis macht nun Wahrheit als solche zu einem unbedingt geltenden Werte losgelöst von dem Gute, an dem das Erlebnis sich vollzog. So existiert gewissermaßen Wahrheit auch in anderen geschlossenen streng wissenschaftlichen Systemen, wie das auch Hegel in seiner Vorrede zur Phänomenologie des Geistes hervorgehoben hat. In ähnlicher Weise müssen wir uns aber auch das Erlebnis der irrationalen oder atheoretischen Werte als Erlebnis unbedingt geltender Werte vorstellen. Es kann nur in dem Identitätserlebnis der allgemeinen Bewußtseinsgesetzlichkeiten mit der geistigen Struktur gewisser Güter bestehen. Das führt uns zu notwendigen Voraussetzungen ähnlicher Art, wie sie Kant auf dem Gebiete der theoretischen Vernunft in der transzendentalen Apperzeption als der ursprünglichsten Funktion des theoretischen Ichs aufgestellt hat. Sie war für ihn die aller Erfahrung vorausgehende Einheitsfunktion des theoretischen Bewußtseins. Solche Einheit stiftende apriorische Funktionen auch auf den atheoretischen Gebieten zu suchen und aufzustellen sah sich schon Kant veranlaßt, so z. B. auf dem sittlichen Gebiete die transzendente Freiheit, die indessen schon Herbart in seiner Psychologie wie vor allem in seiner Einleitung zur Philosophie<sup>15)</sup> als eine irrige Annahme bekämpft hat. Gleichwohl dürfen wir mit Theodor Lipps<sup>16)</sup> annehmen,

daß es auf ethischem Gebiete eine transzendente, d. h. vor aller Erfahrung liegende Funktion gibt, jene Funktion, die er das potentielle Gewissen<sup>17)</sup> nennt. Aus ihm entwickelt sich durch die Einwirkung von Umwelt und Verkehr das empirische aktuelle Gewissen. Das Wesen der im potentiellen Gewissen sich kundgebenden Bewußtseinsgesetzlichkeit darf man in gewissen jedem Bewußtsein immanenten Vorziehungsakten suchen, wie sie z. B. Hermann Schwarz in seinen beiden Normgesetzen des synthetischen Vorziehens aufgestellt hat: a) Das Wollen persönlicher Werte ist höher zu stellen als das Wollen jedes zuständlichen Wertes; b) das Wollen unselbstischer Werte ist höher zu stellen als das Wollen jedes selbstischen Wertes.<sup>18)</sup> Diese Vorziehungsnormen des allgemeinen Bewußtseins sind nicht wesentlich verschieden von der apriorischen Rangordnung der Wertmodalitäten, die jüngst Max Scheler aufgestellt hat: Die Werte des Edlen (Werte des vitalen Fühlens) sind eine höhere Wertreihe als jene des Angenehmen; die geistigen Werte (ästhetische, sittliche, theoretische) sind eine höhere Wertreihe als die vitalen Werte; die Werte des Heiligen eine höhere Wertreihe als die geistigen Werte.<sup>19)</sup>

Nicht so klar wie auf dem Gebiete der Wahrheit der Erkenntnis und der Sittlichkeit des praktischen Verhaltens lassen sich die Apriori oder Bewußtseinsgesetzlichkeiten auf den Gebieten der Schönheit und Heiligkeit bestimmen. Kant glaubte das Apriori der Kunst in der abstrakten Idee von Freiheit und Notwendigkeit, das Apriori der Religion im notwendigen Vernunftglauben an eine sittliche Weltordnung suchen zu müssen. Allein diese einseitige Einstellung der Analyse des Religiösen auf die sittlichen Elemente hat schon Schleiermacher bekämpft und heute sehen wir, wie ich glaube deutlicher als je, daß Sittlichkeit und Religiosität zwei voneinander völlig unabhängige Bewußtseinszustände bedeuten. Dagegen läßt sich ein dem allgemeinen Bewußtsein immanentes Bedürfnis auch auf dem Gebiete des Ästhetischen feststellen. Es ist analog der transzendentalen Apperzeption und ihren Kategorien eine Einheit stiftende Funktion, vermöge welcher das Bewußtsein genötigt ist, eine Mannigfaltigkeit von Raum-, oder Ton-, oder Farb-, oder Sprachformen zu einem einheitlichen und doch gegliederten Gebilde zusammenzufassen, das zugleich mit der Form einen für jedes Bewußtsein eindeutigen Inhalt anschaulich

wiedergibt. Jedenfalls ist das Erlebnis der Schönheit, wie mir scheint, nichts anderes als das unmittelbare ohne jede Reflexion überall und allezeit sich einstellende Erlebnis eines Inhalts an einer konkreten anschaulich gegebenen Form. Daß hierbei die Form sich notwendigen für alle Kunst gültigen Gesetzen der ästhetischen Apperzeption unterwerfen muß, ist selbstverständlich, womit zugleich in gewissem Sinne die Freiheit der schöpferischen Phantasie an die Notwendigkeit des Gesetzes gebunden erscheint. Die dem Bewußtsein immanenten Gesetze des künstlerischen Schaffens zu ermitteln und damit die Apriori der ästhetischen Akte festzustellen ist eine der Aufgaben der Wissenschaft, die seit A. Baumgarten unter dem Namen Ästhetik als ein Zweig der Philosophie um die Mitte des 18. Jahrhunderts sich entwickelt hat. Bei weitem am unsichersten steht es um das Wissen von den Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten, die zum Erlebnis des religiösen Wertes führen. Das rührt wohl nicht zum wenigsten davon her, daß Religion wie keines der drei anderen Gebiete der Vernunft in erster Linie ein Postulat des Gemütes ist. Welche Schwierigkeiten für den Einblick in das Wesen des religiösen Apriori bestehen, hat vielleicht niemand von den deutschen Forschern klarer auseinandergesetzt als Ernst Troeltsch in seinem Vortrage „Psychologie und Erkenntnistheorie in der Religionswissenschaft“, der 1905 veröffentlicht wurde.<sup>20</sup> Weder die Psychologie für sich noch die Erkenntnistheorie für sich, also weder das Empirische noch das Rationale allein, vermöge das Geltungsproblem im Religiösen zu lösen. Das könne nur einer Synthese der psychologischen Empirie und der rationalen Erkenntnistheorie gelingen, wobei es sich selbstverständlich nur um einen formalen Rationalismus handeln könne. Es ist völlig ausgeschlossen, hier Stellung zu nehmen zu den verschiedenen Feststellungen der religiösen Apriori. Was wir festhalten wollen, ist, daß die Religion in dem „Urelement des Bewußtseins“ (Natorp), nämlich im Gefühl ihr Leben hat, in dem allerdings auch die Welten des theoretischen, praktischen und ästhetischen Verhaltens eine Wurzel haben, wie unabhängig sie sich sonst von ihm zu entwickeln trachten.

Die Unaussprechlichkeit, die Unergründlichkeit, die Unendlichkeit des religiösen Gefühles hat Schleiermacher veranlaßt, das Gefühl des Unendlichen zum Wesen der Religion zu machen. Aber das eigent-

lich Charakteristische der Religion ist ein persönliches positives Verhältnis zu einem Übersinnlichen, das dem eigenen Leben wie der Welt einen tiefsten Sinn verleiht, eine höchste Wertbezogenheit gibt. Es ist gerade das religiöse Gefühl, das auf die Einheit des ganzen subjektiven Bewußtseins hindrängt, in dem alle Dissonanzen des irdischen Lebens aufgehoben sind, in dem Erfahrung und Sittlichkeit, das fremde wie das eigene Sein und Sollen Versöhnung finden. Darum hat auch William James in seinem Werke „The varieties of religious experience“<sup>21)</sup> für den Nachweis der Geltung des religiösen Wertes neben einigen anderen Nachweisen auch auf die Tatsache hingewiesen, daß das die Religion einschließende Seelenleben das vollständigere ist und daß größere psychologische Vollständigkeit auch für jeden größere Wahrheit bedeutet. Damit würden wir zu einem ähnlichen Apriori kommen wie im Gebiete der Erkenntnis, nämlich auf eine umfassende Einheit stiftende Gesetzlichkeit des Bewußtseins, die im religiösen Verhalten Erlösung bringt von allen Widersprüchen des Seins und Sollens. Religion gehört damit zum Apriori der Vernunft.

6. Andere Begründung unbedingter Geltung von Werten. Wir haben also die Existenz unbedingter oder objektiv geltender Werte zurückzuführen versucht auf die Existenz von immanenten Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten. Ich verhehle mir nicht die möglichen Einwände gegen diese Auffassung des Begriffes „objektive Geltung von Werten“. Aber in anderer Weise vermag ich meiner Überzeugung von der Existenz unbedingter geltender Werte keine mich befriedigende Grundlage zu geben, von Werten, „die abgetrennt von allem Seienden (von den Dingen sowohl als von uns, d. h. von unserer empirischen Lebensform) gelten“. Auf diesem Wege, der vom kritischen Idealismus Kants ausgeht, vermag ich zugleich die Welt des Erkennens und die Welt des Wertens zu vereinen. William Stern hat in seinem „kritischen Personalismus“ einen anderen Weg eingeschlagen, den ich bis auf weiteres nicht zu gehen vermag. Er setzt von vornherein zwei „Wert-Apriori“: „Ich werte, also bin ich“, und „Es gibt Werte“, (unbedingt geltende nämlich; denn anders wäre der Satz eine Selbstverständlichkeit und kein Apriori). Diese Voraussetzungen führen ihn zum Grundergebnis: „Nur Personen haben Selbstwert“ und „Alle Personen haben Selbstwert“. Personen sind nach seiner Definition nicht bloß Menschen,

sondern alle „wirkenden, sich selbst bestimmenden Seinsganzheiten“.<sup>22)</sup> Daß menschliche Personen subjektiv geltenden Selbstwert haben, ist einleuchtend. Auch der Idiot und Verbrecher ist sich Selbstwert. Aber können wir allen Personen auch objektiv geltenden Selbstwert beilegen? Der Kant'sche Satz von der Menschenwürde, die nicht erlaubt, den Menschen bloß als Mittel zu gebrauchen, scheint Stern Recht zu geben. Aber auch Tiere und Pflanzen haben „Selbstbestimmungsganzheit und damit als Personen Selbstwert“.<sup>23)</sup> Ist das auch ein objektiv d. h. für uns, unbedingt geltender Selbstwert? Überdies, der Selbstwert der menschlichen Personen erhöht sich, wie Stern behauptet, durch „Introzeption“, d. h. durch „Einschmelzung“ rationaler und humaner, ethischer und religiöser, logischer und ästhetischer Werte in den eigenen Selbstwert.<sup>24)</sup> Kann ein unbedingt geltender Selbstwert erhöht werden durch nicht unbedingt geltende Werte? Wenn das verneint werden muß, dann müssen nach seiner Voraussetzung auch ethische und religiöse, logische und ästhetische Werte unbedingt geltende Werte sein, das aber heißt doch wohl „Selbstwerte“. Dann aber sind nicht Personen allein unbedingt geltende Selbstwerte.

Hugo Münsterberg stützt seine Wertgeltung auf die Annahme eines „reinen Willens“, an den wir, wie er sagt, allerdings glauben müssen. Dieser reine Wille allein setze die unbedingt geltenden Werte. Aber damit ist die Überzeugung von der Existenz solcher Werte nur auf den Glauben an eine andere Existenz gegründet.

Heinrich Rickerts rein erkenntnistheoretische Fassung der unbedingt geltenden Werte verweist sie in ein drittes Reich, in das Reich des Irrealen. Aber von diesem irrealen Sein aus finde ich keinen Weg in die Wirklichkeit des Werterlebens. Im übrigen erklärt Rickert, daß die objektive Geltung atheoretischer Werte, wie es ethische, ästhetische und religiöse Werte sind, jedem wissenschaftlichen Beweise entzogen sei. Wäre nämlich ihre Geltung theoretisch begründet, so hörte sie damit auf, atheoretische Geltung zu sein. Wir hätten das Atheoretische auf Theoretisches zurückgeführt oder ihm eine theoretische Geltung unterlegt, und es damit genau so weit, wie es in seiner objektiven Geltung bewiesen ist, in Theoretisches verwandelt. Wir würden also die ethischen, ästhetischen und religiösen Werte, welche die Wertlehre gerade in ihrer Eigenart, im Unterschied von den theoretischen zu verstehen hat, dadurch, daß wir sie theoretisch

begründeten, mißverstehen, ja in dem, was ihr atheoretisches Wesen gegenüber den theoretischen Werten ausmacht, vernichten. Deshalb könne niemand einen Beweis oder eine logische Begründung für die objektive Geltung der atheoretischen Werte wollen, der ihre Eigenart verstehe.<sup>25)</sup> Gleichwohl gibt Rickert im 7. Kap. seiner „Allgemeinen Grundlegung der Philosophie“ den Entwurf eines stufenmäßig aufsteigenden Wertsystemes, in dessen Zusammenhang auch die atheoretischen Werte als für jedes wertende Subjekt, das eine vollkommene Wertverwirklichung anstrebt, notwendig geltend erscheinen. Als Mittel zur Aufstellung dieses Systemes benutzt er eben den Begriff der Voll-Endung, der für jede universale Philosophie als der Begriff des höchsten theoretischen Wertes grundlegend sei. Alles wertende Verhalten, das sinnvoll auf Wertverwirklichung gerichtet sei, habe die Tendenz zur „vollen“ Endung. In diesem Sinne sei die Voll-Endungs-Tendenz der allgemeinste Begriff des Aktsinnes, der jeder Wertung immanent sei. Richte sich nun die Voll-Endungs-Tendenz auf die unerschöpfliche Totalität des Materiales, wie z. B. in der Erkenntnis des Wirklichkeitsganzen, so könne das Subjekt sie nur in unendlicher Annäherung realisieren. Daher habe allerdings in diesem Falle an den einzelnen Entwicklungsstufen der Voll-Endung der jeweils denkbar höchste Wert, den ein reales Gut dieser Art tragen könne. Das sei einesteils der Fall auf dem Gebiete der Logik (Wissenschaft als dingliches Gut), andernteils auf dem Gebiete der Ethik (Gemeinschaft sittlich freier Personen als personales Gut). In beiden Fällen haben wir Güter, welche der ersten Stufe angehören, der Stufe der un-endlichen Totalität.

Richtet sich dagegen die Voll-Endungs-Tendenz auf ein Partikuläres, auf einen Teil des unendlichen Ganzen, so kann natürlich die Voll-Endung gelingen. Daß das volle Ende hier erreicht werden kann, bedeutet einen Vorzug gegenüber der ersten Stufe, dem allerdings der Nachteil der Partikularität gegenüber steht. Offensichtlich gehört auf der Seite der dinglichen Güter das Gebiet der Kunst, also der Ästhetik, dieser Stufe an. Auf der Seite der personalen Güter führt hier Rickert das Beispiel jener „Lebenswerte“ an, die auf das Glück der Zuneigung, der Sympathie, der Liebesgemeinschaften (Freundschaft, Familie, gesellige Verbände etc.) gegründet sind, und die er als das Gebiet der Erotik auf der personalen Seite dem Gebiete der

Ästhetik auf der dinglichen Seite gegenüberstellt. In beiden Fällen handelt es sich um Güter, welche der Stufe der voll-endlichen Partikularität angehören.

Über diese Stufe hinaus erhebt sich nun noch eine dritte, die zur Synthese der beiden ersten Stufen wird. Die Voll-Endung der Totalität wird in einem irgendwie begründeten Glauben angenommen, was natürlich nur in einem Transzendieren, in einem Hinausschreiten über diese irdische Endlichkeit möglich ist. Die Werte, die an den Gütern dieser Stufe haften, müssen dann als die höchsten Werte gelten. Denn in diesen Gütern hat notwendig alle Sehnsucht des irdischen Wertstrebens ihr volles Ende und aller Inhalt seine letzte Form gefunden. Es ist die Stufe der voll-endlichen Totalität, das Gebiet der Religion, der unpersönlichen Heiligkeit auf dem sachlichen, der persönlichen Heiligkeit auf dem personalen Boden. „In dieser dritten Stufe ist das höchste Gut zu finden, das wir überhaupt zu denken vermögen. Ein Wertgebilde, welches die Wertform, die an diesem Gute haftet, inhaltlich erfüllt, ist damit als ein ohne jede Einschränkung geltender Wert theoretisch verstanden, mag er inhaltlich von allen theoretischen Werten noch so weit abliegen.“<sup>26)</sup> Natürlich können auch dem zweifellos beachtenswerten Rickertschen Versuch des Nachweises unbedingter Geltung atheoretischer Werte bzw. ihrer Stufenordnung Bedenken entgegengehalten werden. Nichts ist freilich einzuwenden gegen die Begriffe voll-endlicher, d. h. in der Zeitlichkeit zum Abschluß bringbarer, und un-endlicher Lösungen, nur in asymptotischer Annäherung völlig abschließbarer Gebilde. Es kann eine Totalität der Wirklichkeit in diesem Sinne unendlich sein und doch ein Teil dieser extensiv wie intensiv unendlichen Mannigfaltigkeit in einem voll-endlichen, d. h. abgeschlossenen, nicht mehr über sich hinausdrängenden Gebilde zur vollen Wertgestalt kommen, wie eben alle Kunstwerke. Man muß sich nur hüten, Voll-Endlichkeit mit Vollkommenheit zu identifizieren, wie es etwa der Sinn des Ausdrucks „vollendetes Kunstwerk“ nahelegen könnte. In diesem Sinne ist auch das Kunstwerk gerade dem echten Künstler eine un-endliche Aufgabe. Man lese nur die Tagebücher Delacroix'. „Wir Künstler sind Bettler“, sagt er, „die mit einem Millionär (der Natur nämlich) rivalisieren wollen. Ohne Unterlaß gebrauchen wir alle Listen, um unsere Dürftig-

keit in Reichtum zu kleiden. Wir sind arme Leute und falsche große Herren. Es gibt genug einfältige Leute, die sich überreden, daß der kleine Abriß der Natur, den wir ihnen bieten, ihr Wesen und ihren Kern enthalte. Wir selber glauben nichts dergleichen. Wenn wir uns allein mit der Natur wiederfinden, dann sagen wir mit gebeugtem Knie zu ihr: Du, die Du nie zu lügen brauchst, verzeihe uns unsere Lügen und unsere Täuschungen.“ Umgekehrt haben wir genügend Beispiele in der Geschichte der Einzelwissenschaften wie der Philosophie, wo eine Zeit glaubte zur voll-endlichen Totalität im Sinne der „vollkommenen“ Erledigung der Aufgabe gekommen zu sein, genau wie zu allen Zeiten alle großen religiösen Systeme. Das letzte große Beispiel war die Wissenschaft der Physik um die Mitte des 19. Jahrhunderts, als man mit der Entdeckung des Gesetzes von der Erhaltung der Energie das letzte allumfassende Geheimnis der Natur aufgedeckt zu haben glaubte. Auch die Hegelsche Philosophie galt im Sinne der „Vollkommenheit“ als ein Gebilde voll-endlicher Totalität. Mit ihr war, wie er glaubte, die absolute Vernunft für alle Zukunft endlich zu sich selbst gekommen. Aber wie gesagt, aus solchen Feststellungen heraus können gegen die Stufen Rickerts keine Bedenken erwachsen; die Güter der ersten Stufe sind in diesem Sinne Zukunftsgüter, wie die der zweiten Stufe Gegenwartsgüter und die der dritten Ewigkeitsgüter, wie sie Rickert in glücklicher Namengebung bezeichnet hat. Dagegen wird das Rickertsche System wohl manches Befremden erregen, wenn es zugleich als eine Rangstufenordnung der Werte aufgefaßt werden soll. Daß hierbei die ästhetischen Güter als der zweiten Stufe angehörig von höherem Range erscheinen als die theoretischen, und damit wohl auch der Wert der Schönheit höher gestellt wird als der Wert der Wahrheit, ist schon seltsam genug. Daß aber auch die erotischen Güter höher stehen sollen als die ethischen widerspricht zweifellos der Erfahrung. Indes entthront Rickert selbst den erotischen Wert, indem er von ihm erklärt, daß er ausschließlich in der theoretischen Reflexion als Begriff eines Wertes den Charakter der Allgemeinheit annimmt. Die Persönlichkeit finde erotische Vollendung nur in ihrer besonderen Art; das erotische Wertgebilde müsse jedesmal absolut individuelles Gepräge zeigen<sup>27</sup>). Dagegen ist die Güterreihe der dritten Stufe die höchste und damit auch der sie setzende Wert des Religiösen wegen seiner Allumfassendheit der höchste

Wert. Aber er setzt den Glauben an die voll-endliche Totalität in dem höchsten seiner Güter, der Gottheit, voraus.

Sowenig oder soviel nun auch die vorausgehenden Versuche einer rationalen Begründung unbedingt geltender Werte bedeuten mögen, so bleibt doch das eine bestehen, daß fast die ganze deutsche Philosophie seit Kant Bewußtseinsgesetzlichkeiten feststellt oder sucht und da, wo sie diese Gesetzlichkeiten noch nicht entdeckt hat, von ihrem Vorhandensein überzeugt ist. Gäbe es freilich keine solchen Apriori, so stünde es um den wissenschaftlichen Nachweis der unbedingten Geltung von Wahrheit, Schönheit, Heiligkeit und Sittlichkeit bedenklich. Wir blieben dann, wenigstens bei den atheoretischen Werten, auf das bloße Erlebnis der unbedingten Geltung dieser Werte und des damit zusammenhängenden Anspruchs eines Vorzuges vor allen übrigen Werten angewiesen. Aber gerade dieses unzweifelhafte Erlebnis wird die Menschen immer wieder von neuem anspornen, nach seinen Wurzeln zu suchen, die nie im Animalischen oder Vitalen, sondern immer nur im rein Geistigen liegen können, und die Probleme der Philosophie werden immer in dem Forschen nach den Apriori der vier Wertgebiete liegen.

7. Die bedingt oder subjektiv geltenden Werte. Den unbedingt geltenden Werten nun stehen die bedingt geltenden Werte gegenüber. Rickert teilt sie ganz sinngemäß in zwei Klassen.<sup>28)</sup> Die erste Klasse umfaßt die bloß individuell subjektiv geltenden Werte, die zweite Klasse dagegen jene, die allgemein (gattungsmäßig-)subjektiv gelten. Ein Beispiel der ersten Klasse ist etwa der Wert, der am ersten ausgebrochenen Zahn des ersten Kindes für die Mutter haftet, die ihn in einem Goldring gefaßt an ihrem Finger trägt, oder der Wert, den ein Bergsteiger einer Sammlung von Gipfelsteinen beilegt, die er sich von allen Bergen angelegt hat, deren Gipfel er erklettern konnte. Ein Beispiel der zweiten Art ist der Wert, den jeder gesunde Mensch an Nahrung heftet, oder an Sicherheit seines Lebens, oder an den Besitz irgendeines lebenden Wesens, das ihm zugetan ist, oder an sein animalisches Leben selbst. In beiden Fällen handelt es sich um eine Fülle von Werten, denen auf der Subjektseite individuelle oder gattungsmäßige, aber im Animalischen und nicht im Geistigen liegende Triebe entsprechen, Selbsterhaltungstribe, Gefühle der Sympathie und Antipathie, Zuneigung und Abneigung, also soziale

Triebe, die Triebe nach Anerkennung, Geltung, Macht, Besitz, Eigentum, die keinem Menschen fehlen, wenn sie auch unter Umständen unterdrückt werden können. Es sind Lustwerte, Glückswerte, Annehmlichkeitswerte, Nützlichkeitswerte, Herrschaftswerte, Machtwerte, Selbsterhaltungswerte. Es sind Werte, deren Geltung zwar eine faktische aber keine „bewußtseins“-notwendige ist. Vielleicht hat gerade der Blick auf diese Werte zu der Definition verleitet: Wert ist die Begehrbarkeit eines Dinges. Denn die Dinge, an denen sie haften, werden von allen durchschnittlich beschaffenen Subjekten zu gewissen Zeiten regelmäßig begehrt. Nur soweit sie dieses Begehren allgemein befriedigen, haftet der Wert an ihnen und unterliegen sie der allgemeinen Bewertung.

Die Geltung der geistigen Werte dagegen beruht auf der Wirksamkeit der Einheit und Ordnung stiftenden Funktionen des Bewußtseins. Sie gelten, weil sie den Gesetzmäßigkeiten des Bewußtseins immanent sind. In diesen unbedingt geltenden Werten und den sie konstituierenden Apriorifunktionen gelangt gewissermaßen eine in das individuelle Leben eingreifende Vernunftsordnung zur Herrschaft. „Sobald man diese Ordnungen als Inhalte eines realen höheren Bewußtseins in Analogie zu dem in uns erlebten Verhältnis des Bewußtseins zu seinen Gegenständen und Werten denken will, müssen sie als Inhaltsbestimmungen einer absoluten Vernunft, d. h. Gottes, vorgestellt werden.“<sup>29)</sup> Indem wir uns von diesem Gedanken befriedigt fühlen, haben wir den Schritt ins Religiöse getan. Die zeitlos geltenden Werte werden damit zu ewigen Werten. In dieser Lösung findet der religiöse Mensch seine Erlösung von den Widersprüchen und Unstimmigkeiten des Lebens. Die letzte allumfassende Ordnung ist damit gegeben.

Während bei den bedingt geltenden Werten die Beziehung, welche die Werteigenschaft des Gegenstandes ausdrückt, vermittelt ist durch ein zeitliches Lustgefühl oder ein zeitliches Begehren, ist es bei den unbedingt geltenden, wie wir festgestellt haben, eine Identitätsbeziehung, die lediglich begleitet wird von einem Gefühl der Befriedigung, das sich allerdings bis zur Seligkeit steigern kann (z. B. in mystischen Erlebnissen). Diese Seligkeit des Forschers, Künstlers, Mystikers oder des nach heißen inneren Kämpfen siegreich Sittlichen ist ein qualitativ gänzlich anderes Gefühl als jenes, das wir gemeinhin mit Lustgefühl bezeichnen.<sup>30)</sup> Sie atmet in der Atmosphäre der reinen

Wahrheit. Ist Wahrheit der Sinn jeder Ordnung, die eine sachliche Einheit stiftet, so gibt es nicht bloß eine theoretische Wahrheit, sondern auch eine ethische, ästhetische, religiöse Wahrheit.

Wie die theoretische Wahrheit alsdann eine Ordnung der Seinstatsachen bedeutet, die das Bewußtsein in seinem Einheitsstreben durch seine erkennenden Objektivitätsfunktionen von selbst vorzunehmen veranlaßt ist, so ist die ethische Wahrheit eine Einheit stiftende Ordnung der Vorziehungsakte in unserm Bewußtsein (die nicht mit Lieben und Hassen identisch sind), so ist die ästhetische Wahrheit die Befriedigung eines Ordnungsbedürfnisses für das Chaos der Formen, die religiöse Wahrheit dagegen die Befriedigung eines allumfassenden, Einheit stiftenden Ordnungsbedürfnisses des Gesamtbewußtseins gegenüber all den Widersprüchen des Müssens der Naturgesetzlichkeiten mit dem Sollen der drei erwähnten Bewußtseinsgesetzlichkeiten. Niemand aber sucht diese Wahrheiten um der Seligkeit willen, die sie dem erfolgreichen Suchen gewährt, sondern die Seligkeit ist das Gefühl, in dem sie erlebt werden und darin unterscheiden sich die geistigen Werte grundsätzlich von allen übrigen Werten.

8. *Gelten und Sollen.* Jetzt sind wir auch in der Lage zu verstehen, warum Güter, die dem Erlebnis unbedingt geltender Werte entsprungen sind, selbst mit dem Anspruch auf unbedingte Geltung auftreten. In ihrer Struktur liegt der Wert, dessen Geltung von jeder Anerkennung oder Ablehnung unabhängig ist. Sie fordern von uns anerkannt zu werden, und diese ihre Forderung beruht auf der Identität der Struktur ihres Sinngefüges mit der Struktur unseres Bewußtseins. Das Gut, an dem die Wahrheit der Erkenntnis haftet oder das ein echter Träger der Schönheit oder Sittlichkeit ist, tritt dem eigenen Bewußtsein mit dem Anspruch entgegen, daß es anerkannt werden soll. Das potentielle Gewissen in uns wird nur durch solche Güter befriedigt, deren Strukturgesetzlichkeiten unseren Bewußtseinsgesetzlichkeiten adäquat sind. Namentlich auf dem sozial-ethischen Gebiete, auf dem Gebiete der synthetischen Vorziehungsakte macht es sich dank seiner größeren Beachtung in der Gemeinschaft deutlich bemerkbar, wenn wir den bedingt geltenden Werten und Gütern in entscheidenden Momenten entgegen diesem Gewissen den Vorzug geben vor den unbedingt geltenden Werten. Das potentielle Gewissen kann in seiner Entwicklung verkümmern, sich nicht mehr vernehmlich regen, ja

völlig einschlafen unter der Macht der auf subjektive Werte gerichteten Gewohnheiten. Es kann aber auch durch entsprechende Bildungsakte je nach der einzelnen Individualität zu großer Herrschaft gelangen. Nur deshalb sind überhaupt Bildungsakte denkbar, weil die unbedingte Geltung gewisser Werte bestimmten Bewußtseinsgesetzlichkeiten entspricht, und nur deshalb hat die Forderung der Autonomie eine Berechtigung, weil die den Gesetzlichkeiten des Bewußtseins immanenten Werte, sobald sie erst einmal wahrhaft erlebt sind, als Dauerwerte, als zeitlose Werte mit dem Anspruch auf Vorzug, mit dem Anspruch des Sein-sollens allen anderen Werten gegenüberreten. Münsterberg hat<sup>31)</sup>, wie bereits erwähnt, die Existenz objektiv geltender Werte aus einem „reinen Willen“ heraus abzuleiten versucht, zu dem wir, soweit wir religiöse Menschen sind, uns im Glauben erheben können. Wo dieses reine Wollen vorhanden ist, gibt es überhaupt kein Sollen mehr, sondern eben nur ein beständiges Wollen. „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen und sie steigt von ihrem Weltenthron.“ Aber dann gäbe es ja unbedingt geltende Werte nur für jene, die eben die Gottheit aufnehmen können in ihren Willen. Das widerspräche dem Begriffe der unbedingten Geltung. Ich glaube nicht, daß die zeitlose Gültigkeit des Wahrheitswertes von uns erlebt wird, weil wir sie aus einem „reinen Willen“ heraus wollen oder aus einem überzeitlichen fremden Willen heraus sollen; sondern weil wir den Wahrheitswert gewisser Güter gemäß der Identitätsbeziehung bejahen müssen, deshalb regt sich in uns der Sollensruf. Er regt sich auch nur dann, wenn er im individuellen Bewußtsein im Widerstreit steht mit einem bedingt geltenden Werte. Es gibt Zeiten und Zustände, wo wir, ganz dem unbedingten Wert hingegeben, ihn tatsächlich wollen und keinerlei Sollensruf mehr vernehmen. Ja im Zustande „vollendeter Bildung“ hört alles Sollen auf; wir können gar nicht anders, als den unbedingt geltenden Werten Folge leisten, als mit unserm ganzen Denken und Tun „in einer Welt des Allgemeinen, Notwendigen, Überindividuellen leben“.

Wir brauchen also nicht, wenigstens nicht von vornherein, zur Begründung unbedingt geltender Werte zu einem a priori gesetzten „reinen Wollen“ unsere Zuflucht zu nehmen, „das von jeder individuellen Beziehung zu Lust und Unlust frei und damit schlechthin gültig ist für jedes Wesen“. „Diese ursprüngliche Tathandlung, die unserm

Dasein ewigen Sinn gibt, ohne die das Leben ein schaler Traum, ein Chaos, ein Nichts wäre“, ist nicht das Setzen eines „reinen Willens“ — wenn man nicht darunter die Bejahung des Sollensrufes versteht. In dieser Bejahung auch in den schwersten Streitfällen gewinnen wir immer mehr die Kraft, je öfter wir in unserm Handeln die Identität unserer Bewußtseinsstruktur und des objektiven Gutes erleben können. Hat aber der unbedingte Wert volle Herrschaft in uns erlangt, dann allerdings wollen wir ihn auch immer und überall verwirklichen. Nennen wir dieses Wollen ein reines Wollen, so ist nichts dagegen zu erinnern. Aber nicht dieses erzeugt den Wert, sondern der zur Herrschaft gelangte Wert erzeugt das reine Wollen. So ist „Bildung“ letzten Endes immer das Ergebnis eines „reinen Wollens“. Denn die sittlich autonome Persönlichkeit ist immer ein Werk unserer selbst.

Jetzt wird auch die in unserem Bildungsbegriff behauptete Beziehung zwischen individuell organisiertem Wertsinn und der daraus notwendig folgenden Wertgesinnung einleuchten. Ist nämlich einmal der Wertsinn infolge der Einwirkung der Kulturgüter so organisiert, daß die unbedingt geltenden Werte zum Ordnungsprinzip des ganzen individuellen Wertsystems geworden sind, dann braucht nicht mehr hinzugefügt zu werden, daß dieser Wertsinn sich nun auch im Leben der Gemeinschaft betätige. Denn von der ersten Stunde an, da das Erlebnis eines unbedingt geltenden Wertes eingetreten ist, drängt es kraft seines Sollensrufes von selbst beständig nach Verwirklichung. Da diese Verwirklichung eine unendliche Aufgabe ist, so kommt dieser Drang im zeitlichen Leben des Individuums nie zur Ruhe. Je häufiger, je eindringlicher, je umfangreicher vermöge geeigneter Bildungsakte unbedingt geltende Werte im Handeln zur bewußten Bejahung gebracht werden und gemäß der besonderen Individualität gebracht werden können, desto mehr drängen sie dazu die Leistungsfähigkeit so zu entwickeln, daß sie den Anforderungen des „Sein-sollens“ der werthaften Güter Genüge zu tun imstande ist. Wer einmal einem unbedingt geltenden Werte in schweren inneren Kämpfen zum Siege verholfen und ihn damit in aller Klarheit erlebt hat, der hat die Würde des Wertträgers an sich erfahren. Um der Erhaltung dieser Würde willen fühlt er sich immer aufs neue innerlich genötigt das zu tun, was der dauernden Verwirklichung des Wertes in ihm und außer ihm dienen kann.

9. Erweiterung des Wertbegriffes. Wenn nun der Begriff des unbedingt geltenden Wertes sich in die Wertideen der Wahrheit, Schönheit, Heiligkeit und Sittlichkeit spaltet, so muß auch die Idee der Bildung ein unbedingt geltender Wert sein. Denn nach unserer Definition ist sie nichts anderes als einheitliche aber individuelle Ordnung des Wertbewußtseins, geschaffen von den erlebten unbedingt geltenden Werten aus, denen sich alle übrigen Werte notwendig ein- und unterordnen. Sie kann wie die Ideen der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit etc. in unendlich vielen eigenartigen individuellen Formen verwirklicht werden. Allgemeine Gestaltungen dieser Idee der Bildung, in ihrer Vollkommenheit gedacht, nennen wir Bildungsideale. Entsprechend dem organisierenden subjektiv allgemein oder objektiv geltenden Werte können wir in der Geschichte der Bildung theoretische, ästhetische, religiöse oder irgendwie „humanistisch“ gerichtete, aber auch wirtschaftliche, politische, soziale Bildungsideale unterscheiden. Im Bildungsideal der Humanität sind alle vier unbedingt geltenden Werte in einem harmonischen Gleichgewicht gedacht. Insbesondere war das deutsche Humanitätsideal mit seiner auf den Ideen der innern Freiheit, der Autonomie und der Selbstverantwortung aufgebauten Menschenwürde ganz im geistigen Urgrunde alles Seins verankert. Bildung als Idee ist also ebenso ein unbedingt geltender Wert, wie es Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit sind. Die Gebildeten selbst aber sind Träger dieses Wertes, sie sind Kulturgüter. Im gewöhnlichen Leben nun wie auch in der Philosophie ist es gebräuchlich, daß die Kulturgüter selbst, also vom Geist geformte Dinge und Personen als Werte bezeichnet werden, während sie eigentlich nur Wertträger sind und als solche die Forderung, gewertet zu werden, an uns richten. So pflegen wir auch Wissenschaften, Kunstwerke, Religionssysteme, Maschinen, Werkzeuge, Gesetze, Verfassungen, Sitten, Gebräuche, Gemeinschaftsformen kurzweg als Werte und nicht als Güter zu bezeichnen. Ja die Einreihung sittlicher Persönlichkeiten unter den Begriff Werte ist uns viel geläufiger als eine Einreihung unter den Begriff Güter. Gleichwohl sind sie ebenso „Güter“, d. h. Erzeugnisse der Ordnung stiftenden Bewußtseinsgesetzlichkeiten, wie Wissenschaften und Kunstwerke es sind. Wir haben damit eine erste Übertragung des Begriffes Wert festzustellen: Die Bezeichnung eines Gegenstandes oder

einer Persönlichkeit als Wert, so daß man alsdann von dinglichen und personalen Werten sprechen kann. In dem schon einmal erwähnten geflügelten Worte „Umwertung aller Werte“ sind Werte nur in diesem übertragenen Sinne gemeint, materiale Werte, wie man vielleicht sagen könnte. Die formalen Werte (Wertwesenheiten, wie sie Eduard Spranger auch nennt) Wahrheit, Schönheit, Heiligkeit, Sittlichkeit, Bildung können niemals umgewertet werden; sie entsprechen ja unseren Bewußtseinsgesetzlichkeiten.

Aber die Übertragung des Begriffes Wert geht noch weiter. Auch Eigenschaften von Personen und Dingen werden als Werte bezeichnet, und zwar nicht bloß jene Eigenschaften, vermöge deren die Güter die Forderung an jeden richten, von ihm gewertet zu werden, die also gleichsam ihr besonderes Sein konstituieren, sondern auch solche Eigenschaften, die den Dingen vermöge gewisser Wirkungen und Leistungen in der Gemeinschaft zukommen. Diese Übertragung tritt besonders häufig ein bei Dingen, die der Wirtschaft und Technik angehören. So bezeichnet man die Kaufkraft des Geldes als Wert. Wie wenig das Geld ohne diese Eigenschaft Wert besitzt, haben wir in den Zeiten der Inflation erlebt. So besteht der Wert der Kohle in ihrer Heizkraft, der Wert der Maschine in ihrem ruhigen Gang, in ihrer Leistungsfähigkeit, in ihrer Zeitersparnis etc. Man nennt wohl solche Werteigenschaften auch Wirkungswerte, Nutzwerte, Dienstwerte (W. Stern) im Gegensatz zu den Eigenwerten oder Selbstwerten, die aus sich heraus ohne jede weitere Beziehung zu einem anderen Gut oder einem andern Wert gelten. Natürlich können auch den Gütern, die schon um ihrer selbst willen wertvoll sind, weil sie einen unbedingt geltenden Wert verwirklichen, mannigfache Wirkungswerte zukommen. So können z. B. alle dinglichen wie personalen Güter einen Wirkungswert als „Bildungsgüter“ besitzen. So haben die einen Wissenschaften Nutzwert für die Technik, die andern für eine hygienische Lebensführung, die dritten für Ordnung einer Lebensgemeinschaft, so haben Religionssysteme Wirkungswert für die Sittlichkeit, so können Bildkunstwerke und Baudenkmäler als Symbolwerte Dienste nach den verschiedensten Seiten leisten. So gibt es auch Persönlichkeiten, die, ohne selbst sittliche Persönlichkeiten zu sein, kraft gewisser Eigenschaften Wirkungswert besitzen. Ob dieser Wirkungswert auch ein phänomenaler ist, d. h. der

Wesensschau entspringt, wie etwa der Wirkungswert der Werkzeuge und Maschinen<sup>32)</sup>, wollen wir dahingestellt sein lassen.

Der Begriff Wert kann also dreierlei meinen: Ein ideelles Gedanken- ding wie Lust, Annehmlichkeit, Nutzen, Vornehmheit, Liebe, Treue, Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit, Bildung; oder in erster Übertragung einen realen Gegenstand, in zweiter Übertragung eine Eigenschaft oder Leistungsfähigkeit dieses realen Gegenstandes. Für unsere Untersuchungen ist vor allem die Kenntnisnahme der ersten Übertragung von Bedeutung. Wir werden von ihr so weit Gebrauch machen, als wir Güter, an denen die unbedingt geltenden Werte in die Erscheinung treten, bisweilen als unbedingt geltende Werte bezeichnen, also Wissenschaften, Kunstwerke, Religions- systeme, sittlicher Einzelpersönlichkeiten wie die sittlichen Formen von Wertgemeinschaften, Rechtssysteme etc., kurz jedes Gut, dessen geistige Struktur den Objektivitäts-Funktionen des Bewußtseins entsprungen ist. Insbesondere ist dann auch der in unserem Sinne „Gebildete“ ein unbedingt geltender Wert; denn er ist Träger des objektiv geltenden Eigenwertes „Bildung“.

10. Der Persönlichkeitswert. Wir haben „Bildung“ als einen unbedingt geltenden Wert bezeichnen müssen. Das Ergebnis des Verfahrens, das diesen Wert verwirklichen soll, sind individuell organisierte Träger der unbedingt geltenden Werte der Wahrheit, Schönheit usw. Wir nannten sie sittlich autonome Persönlichkeiten. Versteht man unter Autonomie Bejahung der Bewußtseinsgesetzlichkeiten oder, wie wir nun wohl auch sagen können, der Einheit stiftenden Vernunft- ordnung, so genügt auch schon der Ausdruck „autonome Persönlich- keit“. Dagegen ist sittliche Persönlichkeit ebensowenig eine Tauto- logie wie sittlicher Charakter. Denn es gibt nicht nur außersittliche, sondern auch unsittliche Persönlichkeiten, d. h. in sich geschlossene Sinngefüge, die, obwohl sie keine Verwirklichungen des unbedingt gel- tenden Bildungswertes sind, doch in ihrer Geschlossenheit eine eigen- artig gestaltende Kraft auf die Umwelt, wie auf ihr eigenes Selbst ausüben. Alle Welt nennt sie deshalb und nur deshalb Persönlich- keiten. Denn die eigenartige Geschlossenheit des seelischen Wesens scheint das erste wesentliche Kennzeichen zu sein, das von einer Person verlangt werden muß, damit sie als Persönlichkeit be- zeichnet werden kann. So sind nicht bloß Franziskus, Luther, Goethe,

Bismarck Persönlichkeiten, sondern auch Papst Alexander VI., Cesare Borgia, Herzog Alba, Richard III., Ludwig XIV., Napoleon. Innerlich geteilte, zerrissene Menschen, Vielgeschäftige, in tausend Dingen sich Zersplitternde bezeichnet niemand als Persönlichkeiten. Was diesen gespaltenen Menschen fehlt, ist die gleichmäßige und selbstständige Stellungnahme zur Umgebung. Das ist dies zweite wesentliche Merkmal der Persönlichkeit. Sie kennt nur wenige aber unablässig verfolgte Lebensziele. Eine solche gleichmäßige selbstständige Stellungnahme kann natürlich nur aus einem Wert heraus erfolgen. Dieser Wert kann kein individuell bedingt geltender sein, sondern muß ein allgemein bedingt oder ein unbedingt geltender sein. Denn sonst würde ihn ja die Umwelt überhaupt nicht würdigen können. Er muß also entweder Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit, Bildung sein oder Macht, Liebe, Besitz, Nutzen, Lebensgenuß usw. Weil er in der Persönlichkeit ausdrücklich und vor allem bejaht wird, wird er die Ursache nicht bloß einer Umwelts-, sondern auch der Selbstgestaltung. Daß diese Bejahung nur aus dem Wesen der Individualität erfolgen kann, bedarf keines weiteren Beweises. Darum scheint mir Emil Lucka recht zu haben, wenn er erklärt: „Persönlichkeit ist ein Prinzip der Formung einer Funktion, die sich immer in derselben Richtung und mit derselben Intensität betätigt, eine Kraft neben andern Kräften des Weltalls“. Die Frage ist nur, ob dieses Prinzip der Formung ein Ausfluß bedingt oder unbedingt geltender Werte ist. Persönlichkeit in diesem letzteren Sinne ist immer ein Gebilde der Selbstgesetzlichkeit der Vernunft, der Autonomie. Sie ist immer eine sittlich freie Persönlichkeit.

Damit aber glaube ich ein drittes allgemeines Merkmal der Persönlichkeit festlegen zu müssen, die selbstgewollte Selbstgestaltung ihres individuellen Wesens. Wenn die Persönlichkeit erklärt: ich will mich, so meint sie damit den in ihrer seelischen Zentralität, in ihrem geschlossenen Sinngefüge verankerten bedingt oder unbedingt geltenden Wert. Erfolgt diese Selbstgestaltung aus den Werten der Bewußtseinsgesetzlichkeiten heraus, also aus den Vernunftprinzipien, so dürfen wir im höchsten Sinne von einer selbstgewollten Selbstgestaltung sprechen. Erfolgt sie aber aus irgendwelchen bedingt, doch allgemein geltenden Werten, deren Souveränität aus individueller Veranlagung heraus bejaht wird, so ist sie freilich auch

selbst gewollt, aber dieses Selbst ist nicht mehr identisch mit dem geistigen, sondern dem animalischen Selbst. Wir sollten dann aber von einer Herrschaft der auf den bedingten Wert gerichteten Neigung, einer Leidenschaft, sprechen und nicht von einer Herrschaft des geistigen Selbst.

Wo immer wir also von einer Persönlichkeit sprechen, muß das Wesen dieses Menschen die drei Seiten: einheitliche Geschlossenheit, gleichmäßige Stellungnahme zur Umwelt, selbstgewollte Selbstgestaltung aus einem unbedingt oder allgemein bedingt geltenden Werte heraus aufweisen. Sind die drei Merkmale Ergebnisse einer Erfüllung von unbedingt geltenden Werten, so haben wir es mit einer autonomen oder sittlich freien Persönlichkeit zu tun, im andern Falle mit einer Persönlichkeit schlechthin. Daß die autonomen Persönlichkeiten als Güter bewertet werden, ist nach allen unsern Betrachtungen selbstverständlich. Aber wir werten sie nicht bloß um der einzelnen Werte willen, deren Träger sie sind, sondern vor allem auch um ihrer eigenartigen Gesamtform willen, um der sprechenden Einheitlichkeit der Gestalt des gesamten Sinngefüges willen. So fordert die Persönlichkeit nicht bloß unter Umständen zur sittlichen Wertung heraus, sondern immer und überall auch zur ästhetischen Wertung. Der ästhetische Wert haftet an jeglicher Persönlichkeitserscheinung, an ihrem einheitlich kraftvollen, zielstrebigem, in sich geschlossenem Sein. Bewertet man, wie es Herbart getan hat, auch das Sittliche unter ästhetischem Gesichtspunkt, so haftet an der Persönlichkeit überhaupt nur der ästhetische Wert. Doch scheint es mir richtiger, auch in dieser Hinsicht den Grundunterschied in der Bewertung der Persönlichkeit festzuhalten. Daß in der Wertung jeder Persönlichkeit der ästhetische Wert mitspielt, scheint mir schon dadurch bestätigt zu sein, daß man nie von einer „erhabenen“ oder „vornehmen“ oder gar „schönen“ Persönlichkeit spricht (erhabene, vornehme, schöne Personen bedeuten etwas ganz anderes), weil eben „Erhabenheit“ oder „Vornehmheit“ oder „Schönheit“ ästhetische Qualitäten sind, die schon im Begriffe Persönlichkeit stecken. Wohl aber spricht man von einem erhabenen, vornehmen, schönen Charakter in der Persönlichkeit als von einer besonderen Eigenschaft, die sie besitzen kann oder auch nicht. Persönlichkeiten sind also eigen- und einzigartige Darstellungen oder Gestalten des Reiches der

Werte unter der Herrschaft eines unbedingt oder allgemein bedingt geltenden Wertes. Je klarer, einheitlicher, übersichtlicher diese Gestaltung im Leben der Person zum Ausdruck kommt, desto deutlicher ist die Persönlichkeit. Je mannigfacher die Werte sind, die sich in Sein und Tun widerspiegeln, desto reicher ist die Persönlichkeit. Je einheitlicher die Wertorganisation sich in ihr vollzogen hat, desto geschlossener ist die Persönlichkeit. Je lebhafter und erfolgreicher die Gestaltung der Wertorganisation im Wirken nach außen sich kundgibt, desto stärker und größer erscheint uns die Persönlichkeit. Je mehr endlich die Gestalt das Werk bewußter Eigentätigkeit ist und je mehr sie aus der eigenen Individualität heraus den Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten getreu sich formt, desto mehr sprechen wir von einer autonomen oder sittlich freien Persönlichkeit.

In jeder wirklichen Persönlichkeit lebt das Bewußtsein von der geschlossenen Einheit des ganzen Seins und das Streben nach dieser inneren Geschlossenheit. Sie läßt sich nicht von der Außenwelt zersplittern. Sie verfällt nicht den tausendfältigen Anregungen durch unzählige neue Kulturgüter. Eben weil sie geschlossen ist, weist sie Anregungen und Forderungen zurück, die entweder ihre Kraft von den selbstgesetzten Zielen ablenken oder ihre Leistungsfähigkeit übersteigen. Man kann geradezu die Eigenschaft der Selbstbeschränkung als eine vierte Eigenschaft der Persönlichkeit, mindestens der sittlichen, ansehen. Sie kennt ihre Grenzen und beschränkt sich im Bewußtsein der Bedeutung der Selbstbeschränkung für die Formung des eigenen Wesens auf die Gebiete innerhalb dieser Grenzen. Natürlich kann es vorkommen, daß die Persönlichkeit auf dem Gebiete ihrer gestaltenden Tätigkeit die Grenzen sich zu weit steckt über die eigene Kraft hinaus, worüber sie möglicherweise zugrunde geht. Darum gehört zur starken Persönlichkeit auch ein ungeschminktes Streben nach Selbsterkenntnis, und wenn ihre gestaltende Arbeit in die Öffentlichkeit einer Gemeinschaft hineingebaut ist, auch der Sach- und Menschenkenntnis. Vor allem die Persönlichkeit, die im öffentlichen organisatorischen Dienst des Gemeinwesens steht, bedarf dieser Selbst-, Menschen- und Sachkenntnis, falls ihr das Prädikat einer starken Persönlichkeit zugebilligt werden soll, die sich in unverletzter Selbsttreue auswirkt. Nur mit dieser dreifachen Kenntnis ausgerüstet kann sie, sofern sie zugleich eine sittliche Persönlichkeit

ist, in ihrer gestaltenden Arbeit die innere Ruhe und Befriedigung finden. Dann empfindet sie zugleich auch den Genuß des eigenen Seins, den sie selbst niemals suchen darf. Man hat behauptet, daß eine Lebensform nur dann die Bezeichnung Persönlichkeit verdiene, wenn sie eine schöpferische Tätigkeit entfalte.<sup>33)</sup> „Wir haben den Eindruck von ihr,“ sagt Niebergall, „daß sie etwas geleistet hat, was im Vergleich mit ihren Vorgängern nicht nur etwas Größeres, sondern auch etwas Neues bedeutet. Wir können jetzt sagen, daß es neue Ideen sind, was sie auszeichnet. Ideen sagen wir, und nicht Gedanken; denn dem ersten Worte haftet etwas von dem Hauche einer großen unsichtbaren Welt an. . . . Jedenfalls meinen wir etwas Schöpferisches, wenn wir Persönlichkeit sagen. Aus irgendeinem Hintergrunde, aus irgendeiner Tiefe oder einer Höhe her kommen große einfache Gedanken und machen auf einmal alles hell. Niemand hat sie bisher gehabt. . . . — . . . Auf welchem Gebiete sie sich auch betätigen möge, wir erwarten von der Persönlichkeit immer etwas Eigenartiges und Neues. Wir wollen etwas Schöpferisches an ihr gewahren. Wir verlangen Originalität.“ Aber wenn wir von jeder Persönlichkeit Originalität verlangen, und zwar schöpferische — denn bloße Gestaltsoriginalität hat jede, da sie aus einer einzigartigen Individualität herauswächst —, dann dürfte das Bildungsziel der autonomen Persönlichkeit eine reichliche Überforderung sein. Es ist nicht so, daß nicht auch derjenige eine echte Persönlichkeit sein könnte, der die Normen seiner Wertgemeinschaft völlig zu seinen eigenen Normen gemacht und sein Sinngefüge dem der Gemeinschaft so weit angepaßt hat, wie es seine Individualität erlaubte. Unter den alten preußischen Junkern, die den Überlieferungen ihres Standes in jeder Hinsicht treu waren, gab es Hunderte von starken Persönlichkeiten, die nichts schöpferisch Neues in die Welt setzten. Solche finden sich ebenso im Kreise der ihren kirchlichen Lehren getreuen Würdenträger der katholischen und protestantischen Kirche, wie unter den sozialdemokratischen Führern, die alle Forderungen des Erfurter Programms beschworen und in ihren Willen aufgenommen haben. So gibt es auch Tausende von „namenlosen“ echten Persönlichkeiten im Leben des Alltags, unter den Müttern, den Arbeitern, den Bauern. In eigenartiger Geschlossenheit, in unwandelbarer Selbsttreue, in unverrückter Stellungnahme zur Welt wirken sie in aller Stille, sich und ihre Gemeinschaft zu vollenden.

Es sind häufig genug sogar ethische Persönlichkeiten, deren Sinngefüge vor allem aus dem sittlichen Wert der Pflicht oder dem religiösen Wert der Gottesidee heraus organisiert ist.

II. Der sittliche Persönlichkeitswert als unbedingt geltender Bildungswert. Nun ist es nicht schwer zu sehen, daß die eigene sittliche Persönlichkeit für jeden ein höchstes Gut ist. Sie ist es nicht deshalb, weil sie „höchstes Glück der Erdenkinder“ wäre, außer man versteht unter Glück seelisches Gleichgewicht, innere Übereinstimmung mit den Normen der Vernunft. Denn die sittliche Persönlichkeit wird von ihrer Umwelt oft genug belehrt, daß es sehr gefährlich ist, eine selbständige in sich geschlossene, eigenartige Gestalt zu besitzen. Was auch die Welt „Glück“ nennen mag, das sogenannte höchste Glück der Persönlichkeit besteht in der Übereinstimmung mit sich selbst, d. h. in der Übereinstimmung mit den Gesetzmäßigkeiten des Bewußtseins und den aus ihnen entspringenden geltenden Werten. Sind dem Bewußtsein des Menschen, wie es auch sonst vermöge Veranlagung und Umwelt-Einwirkung individuell gestaltet sein mag, solche Gesetzmäßigkeiten gemäß unseren Voraussetzungen immanent, und ist die Stimme derselben im Erlebnis unbedingt geltender Werte einmal klar und deutlich vernommen worden, so kann der Mensch nur soweit dauernde innere Ruhe finden, als er dieser Stimme gehorcht. In dieser inneren Ruhe, in deren Ganzheit und Unzerrissenheit liegt das „höchste Glück“, das höchste innere Gut; doch nicht der „Erdenkinder“, der Kinder dieser Welt, sondern der Kinder der Welt der geistigen Werte. Wenn nun für jeden einzelnen die sittliche Persönlichkeit ein höchstes Gut ist, dann muß die sittliche Persönlichkeit als Idee selbst ein unbedingt geltender Wert sein, der sich in unzähligen solchen Gütern eigen- und einzigartig verwirklichen kann. Und wenn die Idee der Bildung in der sittlich freien Persönlichkeit gipfelt, so ist die Idee der Bildung als unbedingt geltender Wert in nichts von der Idee der sittlichen Persönlichkeit verschieden. Der Persönlichkeitswert ist nichts anderes als „die Persönlichkeit von vollkommener Gesinnung oder die sittlich ideale Persönlichkeit, die vollkommen alles in sich fassende und hegende, die vollkommen starke und lebendige und die vollkommen mit sich einstimme oder innerlich freie Persönlichkeit.“<sup>34)</sup> Nie erreicht der einzelne Mensch in seiner individuell bedingten Endlichkeit

diese Vollkommenheit. Nur in einem Ideal ist sie verkörpert — in Gott. Bildung aber als Verfahren hat keine andere Aufgabe, als in möglichst vielen Menschen als endlichen und darum immer unvollkommenen Gütern den Persönlichkeitswert zu verwirklichen, ihn in einzelnen konkreten autonomen Persönlichkeiten zu gestalten. Darum muß auch der Bildungswert als Idee identisch sein mit dem sittlichen Persönlichkeitswert als Idee.

12. Abgeleitete Bildungswerte. Die Idee der Bildung als Zustand ist ein unbedingt geltender Wert, ein Eigenwert. Unter Bildung verstehen wir aber auch das Verfahren, das den Zustand der Bildung erzeugt. Insofern müssen auch allen jenen Tatbeständen Bildungswerte zugesprochen werden, die gemäß ihrer Beschaffenheit, gemäß ihrem Sein, geeignet sind, Bildung als Zustand hervorzurufen. Die Bildungswerte dieser Tatbestände sind Wirkungswerte. Sie sind Wirkungswerte im echten Sinne, strukturelle Wirkungswerte, gleichviel ob die Tatbestände als Werkzeuge der Bildung benutzt werden oder nicht. In ihrer geistigen Struktur liegt ihr Wert als Bildungsmittel, genau so wie in der materialen Struktur eines mechanischen Werkzeuges, eines Schraubenschlüssels, eines Hebels, eines Bohrers, einer Maschine ihr Wert als Gestaltungsmittel liegt.

In einem ähnlichen Sinne können wir auch dem Material der Bildung einen Bildungswert zuweisen, ebenso wie der bildende Künstler einem bestimmten Material für die Zwecke seiner Schöpfungen Gestaltungswert zuweist, etwa bestimmten Holz-, Marmor- oder Metallarten. Wir sprechen dann wohl richtiger von Anlagewerten oder Bildungsamkeitswerten. Eigenschaften, wie ein gutes Gedächtnis, rasche Auffassungsgabe, Scharfsinn, reiche Phantasie oder spezielle Begabungen, wie mathematische, musikalische, ja auch körperliche werden nicht bloß als „nützlich“ bewertet im Hinblick auf zukünftige Leistungen, sondern sie sind auch wertvoll vom rein pädagogischen Standpunkt, der nicht nach Nützlichkeit fragt, sondern nach Bildung und Bildungsfähigkeit. Mit Bildungsfähigkeit kann dabei eine Bezugnahme auf die ganze zukünftige Wertgestalt gemeint sein oder auch nur die Bezugnahme auf bestimmte Seiten oder Eigenschaften des Zöglings. In dem letzteren Falle spricht man dann wohl besser von Ausbildungs- oder Schulungswerten, die dem Zögling zukommen. Denn es ist wohl beachtenswert, daß schon die Verkehrssprache zwar

von Verbindungen Gebrauch macht, wie jemanden zum Soldaten, Handwerker, Virtuosen usw. ausbilden oder schulen, niemals aber von der Verbindung, jemanden zum Menschen auszubilden oder gar zu schulen. An den Colleges der Vereinigten Staaten von Nordamerika gibt es Medizinerschulen, Juristenschulen, Theologenschulen, Lehrerschulen (medical schools, schools of law, schools of divinity, schools of education) — aber keine „Menschenschulen“ (etwa schools of humanity). Zum Menschen kann man nicht „geschult“ sondern nur „gebildet“ werden. Ausbildungs- oder Schulungswerte haben also einen andern Sinn als „Bildungswerte“, und man sollte sie als eine andere Art von ihnen unterscheiden. Beim Bildungswert eines Gutes ist immer seine Wirkung auf die ganze Wertgestalt ins Auge gefaßt, beim Ausbildungswert lediglich eine bestimmte Leistungsfähigkeit, die gar nicht im Dienste der Bildung zu stehen braucht.

Bildungswerte im eigentlichen Sinne kommen neben den dinglichen Kulturgütern auch den sittlichen Persönlichkeiten zu, und zwar, was ich nochmals betone, schon kraft ihres Seins, kraft ihres wertdurchflochtenen Sinngefüges, noch mehr dem aktiven Leben kollektiver Persönlichkeiten, d. i. den Wertgemeinschaften. Ein solches aktives Leben nimmt immer den ganzen Menschen in Anspruch und zwar nicht bloß in dieser oder jener bestimmten Richtung, sondern nach sehr vielen Seiten hin. Daß wir dem Bildungswerte von freiwilligen Wertgemeinschaften in unsern deutschen öffentlichen Schulen so wenig Beachtung schenken, das hat nicht wenig dazu beigetragen, daß sie weit mehr in der Richtung von „Schulen“ d. h. Ausbildungsanstalten als in der Richtung von Bildungsanstalten sich entwickelt haben.

Damit nun freilich die dinglichen Kulturgüter ihren Bildungswert entfalten können, muß eine Bedingung gegeben sein: Das Sinngefüge dieser Güter muß Ähnlichkeiten haben mit dem Sinngefüge des zu Bildenden. Denn nur dann kann man den wesentlichen Faktor alles wirksamen Bildungsverfahrens in Rechnung setzen, das Triebinteresse am und zum Kulturgute, das immer zugleich die Totalität des zu Bildenden in Bewegung setzt. Wir werden später noch eingehend diese Bedingung zu erörtern haben.

Endlich schreiben wir Bildungswerte auch gewissen Verfahren zu, gewissen Arbeitsweisen, Lehrmethoden, Lebensweisen, Reisen,

Lebensschicksalen, ja sogar einzelnen Ereignissen im Leben des zu Bildenden. Auch hier haben wir zu unterscheiden zwischen Bildungsverfahren, denen Bildungswert schon strukturell anhaftet, die also unbedingt Bildungswert besitzen, und solchen Verfahren, denen er nur bedingt und in gewissem Sinne zufällig zukommt. Ein Bildungsverfahren, das beispielsweise den echten Arbeitsschulgedanken verwirklicht, hat unbedingten Bildungswert, wie wir später deutlich erkennen werden. Ebenso jede Methode, die wie das erwähnte Verfahren aus logischem Gesichtspunkt heraus entwickelt ist, wobei man allerdings nicht bloß an die Logik des theoretischen Verhaltens, sondern auch an die Logik des ästhetischen, religiösen und sittlichen Verhaltens denken muß.

Gustav Deuchler hat beispielsweise in einer kleinen Abhandlung „Über die Grundgesetze des Bildungswertes im Arbeitsvorgange“<sup>35)</sup> den Gesamtgehalt, der einem Arbeitsvorgang zukommt, auf vier Gesetze zurückgeführt. Er sagt: „Der Bildungswert einer Unterrichtsgestaltung ist um so größer, je mehr sie die seelische Tatkraft in Anspruch nimmt, je mehr die Gestaltung des Arbeitsvorganges und des Unterrichts überhaupt aus der Seele des Schülers selbst herauswächst, je mehr die gesamte Arbeit des Schülers aus den Tiefen und Kernschichten des Seelenlebens hervorgeht, und endlich je mehr der Arbeitsvorgang zu gegenständlicher Gestaltung hinführt.“ Wir werden später sehen, daß diese vier „Gesetze“ sich in eine einzige Norm zusammenfassen lassen: Greife die Interessen auf, die wir Triebinteressen nennen und du hast das Verfahren vom größten Bildungswert. Denn sie sind immer aktiv und nicht passiv; immer spontan und nicht bloß reaktiv, kommen immer zugleich aus den tiefsten Kernschichten des Sinngefüges und nicht bloß aus seiner Peripherie und führen immer zu Gestaltungen gegenständlicher Art. Freilich genügt auch dieser Imperativ allein noch nicht. Soll insbesondere die gegenständliche Gestaltung, zu der ein solches Verfahren führt — gegenständlich nicht bloß im realen, sondern auch im ideellen Sinn genommen — eine echte Bildungswirkung hervorbringen, so muß die Gestaltung nicht bloß auf ihre „Bündigkeit“ hin vom Zögling selbst geprüft werden können, sondern ihn geradezu dazu nötigen. Das letzte und höchste Interesse freilich ist das Triebinteresse an der eigenen sittlichen Wertgestalt. Jene Bildungsverfahren und Bildungseinrichtungen haben

den höchsten Bildungswert, die dieses Triebinteresse aus dem gesamten Veranlagungskomplex zu wecken imstande sind. Das größte, was eine Bildungsanstalt zu leisten imstande ist, ist niemals „Bildung“, sondern Weckung dieses Triebinteresses an der eigenen Wertgestalt. Bildung ist niemals das Werk einer äußeren Bildungsmacht; sie ist niemals heteronom, sondern immer autonom. Bildung ist Selbstbildung. Zu den Akten der Selbstbildung kommt aber niemand ohne das eine große Triebinteresse, in sich zu vollenden, was vollendet werden kann, das Mögliche in sich zum Wirklichen zu machen. Es bleibt ein Ringen durch das ganze Leben hindurch, ein Ringen um die Herrschaft des geistigen Seins, ein ununterbrochener Ausbau des Sinngefüges nach der Weite, der Tiefe und der Bündigkeit auf dem Boden des animalischen Seins, das nicht minder der Pflege, aber auch der Beschränkung bedarf.

13. Einteilung der Bildungswerte gemäß den Aspekten des Bildungsbegriffes. Nun haben wir gesehen, daß der Begriff der Bildung drei Aspekte hat, einen axiologischen, einen psychologischen und einen teleologischen. Wir haben aber auch zugleich erkannt, daß der wahre Sinn der Bildung nur im axiologischen Aspekt liegt, von dem der psychologische eine notwendige Folge und für den der teleologische eine notwendige Voraussetzung ist. Streng genommen gibt es also Bildungswerte nur im Hinblick auf den axiologischen Aspekt. Nur was die Wertgestalt fördert, hat Bildungswert, d. h. alle echten Bildungswerte sind axiologische Bildungswerte. Jeder Kulturgüterreihe eines Kulturgebietes kommt ein solcher axiologischer Bildungswert zu. Denn sie vermag beständig zu Werterlebnisakten zu führen und damit zur Steigerung der Einstellungsfähigkeit (der intentionalen geistigen Akte) auf Werte und ihre Träger. Man denke etwa an die aufsteigende Reihe musikalischer oder dichterischer Güter, an die aufsteigende Reihe einer Wissenschaftsgruppe, die aus bestimmter kategorialen Einstellung entsprungen ist, an die aufsteigende Reihe von Wertgemeinschaftsformen, beginnend mit der Familie und endigend mit der im Staate organisierten Volksgemeinschaft. Immer stärker kommt es dabei zum Erlebnis des wahren Sinnes solcher Reihen, der immer der Sinn eines objektiv geltenden oder doch allgemein subjektiv geltenden Wertes ist. Vollziehen sich vollends solche Reihen-erlebnisse im Dienste einer Wertgemeinschaft, so enthüllen sich nicht

nur diese den Güterreihen immanenten Werte, sondern auch die ihnen transzendenten, d. h. die sozialen Bedeutungen der Güter und ihrer aufsteigenden Reihen. Wir erleben dann nicht nur den Selbstwert der Güter, sondern auch ihre mannigfaltigen Wirkungswerte, wodurch gerade der Wertgemeinschaft ein axiologischer Bildungswert zukommt, der jedem andern dinglichen oder personalen Kulturgut oder ihren Reihen fehlt. Man kann nicht oft genug das Bedauern aussprechen, wie gering im deutschen Schulwesen die Einsicht in den umfassenden axiologischen Bildungswert kleiner Wertgemeinschaften ist, die sich um die gleichen geistigen Güter scharen.

Ein Bildungungsverfahren also, das beispielsweise zum Bedürfnis nach Erleben des in rationaler Erkenntnis mündenden Wahrheitswertes führen will, wird kaum ein besseres Mittel haben als den axiologischen Bildungswert der aufsteigenden mathematischen Güter oder der exakten naturwissenschaftlichen Güter auszunützen. Freilich braucht das bloße Verstehen mathematischer Beweise oder physikalischer Gesetze weder den immanenten Wert, noch viel weniger die transzendenten Bedeutungen der betreffenden Wissenschaftsgüter erleben zu lassen, so wenig wie das genießende Anhören musikalischer Güter schon dem Erlebnis des Schönheitswertes verbunden sein muß. Es muß schon eine geistige Struktur entwickelt sein, in der eben das rationale Sinngefüge der wissenschaftlichen Güter oder das irrational-emotionale der ästhetischen Güter einen glühenden Funken gleicher Art vorfindet, der sich dann zur Flamme entwickelt. Einmal ist mir im mathematischen Unterricht ein etwa sechzehnjähriger Junge mit strahlendem Gesicht aufgesprungen, als ich eben den Beweis eines Lehrsatzes mit den Schülern gemeinsam erarbeitet hatte. „Das war wundervoll, Herr Doktor“ rief er aus. In ihm hatte das Erlebnis der Wahrheit eine solche Stärke erreicht, daß er, erfüllt von diesem frohen Erlebnis, aufspringen mußte. Ihm war der „immanente Sinn“ des mathematischen Denkens aufgegangen. Das bloße richtige Erfassen oder Begreifen eines Satzes kann in einer mühsamen Abrollung logischer Funktionen stecken bleiben, der Genuß eines musikalischen Kunstwerks kann ein bloßer Sinnengenuß sein, das Leben in einer Gemeinschaft kann in einer gewohnheitsmäßigen Arbeitsleistung ablaufen, ohne daß unsere seelische Zentralität beteiligt ist. Die Schulklasse kann die gewaltigsten Dramen von Sophokles, Shakespeare,

Schiller lesen, ohne daß die Schüler die sittlichen oder gar die ästhetischen Werte ahnen, geschweige denn erleben, von denen sie voll sind. Unser Unterrichtsverfahren, das die Lektüre von Dichtungen in hundert Stücke zerschneidet und dann die Portionen auf ein Semester, auf ein Jahr, ja auf mehrere Jahre (Homer z. B.) verteilt, tut reichlich das Seine, diese Erlebnisse unmöglich zu machen, den axiologischen Bildungswert zu ersticken. Aber es kommt ja auch den typischen Schulmeistern gar nicht auf den axiologischen Bildungswert an, sondern auf den psychologischen oder teleologischen, von denen wir sogleich reden werden. Glücklicherweise wartet derjenige Schüler, in dem dank entsprechender Veranlagung und sozialer Einwirkung das sich entwickelnde Sinngefüge auch mit unbedingt geltenden Werten sich zu durchflechten beginnt, nicht, bis der alle Werte zerreibende Mühlengang des landläufigen Unterrichts das Kunstwerk zu Staub zerrieben hat. Er hat meist das große Erlebnis des Werkes, soweit es seine Reife erlaubt, in häuslicher Arbeit hinter sich, ehe der Unterricht bis zur zweiten Szene des ersten Aktes vorgeschritten ist. Daß unsere Schulen in erster Linie auf die psychologischen oder formalen und auf die beruflich nützlichen Bildungswerte eingestellt sind, das ist die bedenkliche Nachtseite unserer Bildungsanstalten. Würden sie unentwegt den axiologischen Bildungswert der Güter im Auge behalten, dann würden ihnen die psychologischen und teleologischen Werte von selbst in den Schoß fallen müssen.

Das hat nun aber die historische Entwicklung der Lehranstalten mit sich gebracht, daß in ihnen in erster Linie nur die dinglichen Güter und nicht auch die personalen, vor allem die kollektiv personalen eine Rolle spielen, und daß diese Güter vom Gesichtspunkte ausgewählt und methodisch ausgewertet werden:

- a) wie weit sie der formalen Bildung,
- b) wie weit sie dem Arbeitsberufe, dem sozialen Berufe und dem wirtschaftlichen Leben der Gemeinschaft nützen.

Zu dieser Erscheinung hat natürlich auch der Umstand beigetragen, daß beispielsweise die höheren Lehranstalten nicht bloß „Menschen“, d. h. sittliche Persönlichkeiten, zu bilden haben, sondern auch geistige Arbeiter. Ein brauchbarer geistiger Arbeiter wird man aber nicht ohne strenge und anhaltende Schulung der Fähigkeiten des Geistes. Rückte somit schon aus diesem Grunde die formale Bildung in den

Vordergrund, so wurde das Gewicht dieser Forderung noch verstärkt durch den Umstand, daß auch die axiologische Seite nach der Seite der Formalbildung einen Druck ausübt. Denn um den Wertgehalt der Güter zu erleben, muß man ihre Sprache verstehen. Nur durch Beherrschung ihrer eigenartigen Sprache kann man in den tiefsten Sinn dessen eindringen, was sie in dieser ihrer Sprache ausdrücken. So wird man nun auch allem Bildungswert zuschreiben können, was zur Erlangung dieses Sprachverständnisses beiträgt. Insbesondere sind die dinglichen Kulturgüter darin sehr verschieden, daß sie gemäß ihrem Sinngefüge, das ja im Bildungsprozeß erarbeitet werden muß, ganz ungleiche Beiträge liefern zur Ausbildung der formalen Seiten des Verstandes, des Gemütes, des Wollens. Wir werden später eine absteigende Reihe der Wissenschaftsgüter herstellen, in welchen diese nach dem Grade geordnet sind, in dem sie beispielsweise zur formalen Verstandeszucht beitragen, damit allerdings auch indirekt zur Wertbildung, soweit eben Werterlebnismöglichkeiten eine solche geistige Zucht voraussetzen. Nur darf man niemals übersehen, daß diese individuell axiologische Bedeutung der formalen Bildungswerte nur dann gegeben ist, wenn die durch die formale Bildung erzeugten Fertigkeiten, Geschicklichkeiten, Leistungsfähigkeiten in beseelte Gewohnheiten eingeschmolzen und so mit dem ganzen Sinngefüge aufs engste verbunden werden. Nur in dieser Verbindung können sie Schlüssel werden, welche die Tore in das Reich der Werte öffnen.

Zu den axiologischen und formalen Bildungswerten der Güter und Verfahren kommen endlich noch ihre teleologischen Bildungswerte oder ihre Nützlichkeitswerte für Arbeitsberuf und Gemeinschaftsberuf. Wie die Überspannung und Isolierung der formalen Bildungswerte zur Zerstörung der axiologischen führen kann, so erst recht die Überspannung der teleologischen Bildungswerte der Güter und Bildungsverfahren. Insbesondere ist der fürchterliche Enzyklopädismus der Lehrpläne nach der Wissensseite wie nach der Fertigkeitenseite hin das typische Ergebnis dieser Überspannung. Was kann der Mensch nicht alles „brauchen“ an Kenntnissen und Fertigkeiten als Berufsarbeiter wie als Gemeinschaftsmitglied? Erfahren schon die Fertigkeiten und Geschicklichkeiten auf diese Weise neben der formalen Bewertung noch eine materiale, so trifft diese materiale Bewertung erst recht die Kenntnisse. Sobald ein Bildungswesen lediglich teleologisch ein-

gestellt ist, ist kein Ende abzusehen, wo die Zahl der für den Bildungsprozeß auszuwählenden Güter aufhören soll. Denn materialen Bildungswert können alle Kenntnisse und Fähigkeiten haben, namentlich dann, wenn der zukünftige Arbeitsberuf noch nicht feststeht und die Anstalt beispielsweise auf alle geistigen Berufe vorbereiten soll. Darum ist auch unsere Forderung der Organisation aller Bildungsanstalten nach der beruflichen Seite, d. h. nach der Seite der möglichen oder wahrscheinlichen inneren Berufenheit oder Berufbarkeit einer der besten Schutzdämme gegen die Überschwemmung mit Bildungsgütern aus dem Gesichtspunkte des materialen Bildungswertes heraus. Darum halte ich auch die Aufnahme einer allgemeinen Forderung möglichst großer Leistungsfähigkeit in den Bildungsbegriff für eine Gefahr, solange nicht die Leistungsfähigkeit in ihrer individuellen Beschränkung und in ihrer axiologischen Bedeutung bezeichnet werden kann.

14. Immanente Bildungswerte der Kulturgüter. Von erheblich größerer Bedeutung als die eben besprochene Einteilung der Bildungswerte ist eine andere, die aus dem Gesichtspunkte des Zusammenhangs von Bildungswert und geistiger Struktur der Güter und Verfahren entspringt. Die Güterreihen eines Wissenschaftsgebietes z. B. tragen alle die geistige gleiche Struktur in immer komplizierteren Sinngefügen. Das selbständige Eindringen in solche Sinngefüge erweitert, erhöht, verstärkt selbstverständlich die Aktdispositionen, welche das Erlebnis immer komplizierterer Sinngefüge ermöglichen; und am Grunde all dieser Sinngefüge liegt die Wahrheit theoretischer Erkenntnis. Dieses Eindringen in die Sinngefüge ist und bleibt eine Art Nachschaffens, nur mit dem Unterschied, daß die Bündigkeit des Gebildes bereits vorliegt und kein schöpferisch intuitiver Akt vorausgesetzt wird. Schiller hat in seinem Brief an Goethe am 23. August 1794 einst den Prozeß von dessen Schaffen geschildert. „Von der einfachen Organisation steigen Sie, Schritt vor Schritt, zu der mehr verwickelten hinauf, um endlich die verwickeltste von allen, den Menschen, genetisch aus den Materialien des ganzen Naturgebäudes zu erbauen. Dadurch, daß Sie ihn der Natur gleichsam nacherschaffen, suchen Sie in seine verborgene Technik einzudringen.“ Dies gilt in viel höherem Maße den Gebilden der Kultur gegenüber, die ja selbst aus dem schaffenden Geiste geboren

sind. So mögen wir erkennen, daß jedes intensive irgendwie nachschaffende Eindringen in den Sinngehalt einer Wissenschaft notwendig bildende Wirkungen ausübt, die aus der Struktur des Gebildes selbst sich ergeben. Wir bezeichnen diese Bildungswerte der Kulturgüter als die ihnen immanenten Bildungswerte. Jedes Kulturgut besitzt solche immanenten Bildungswerte, und zwar nach der axiologischen Seite hin wie nach der formalen Seite. Da in die verschiedenen Aktdispositionen theoretischer, ästhetischer, religiöser, sittlichsozialer Art das ganze Bewußtsein mit seinen Verstandes-, Gemüts- und Willensfunktionen mit hinein verflochten ist, so ist es selbstverständlich, daß beispielsweise den Wissenschaftsgütern neben den jeder Wissenschaft besonderen formalen immanenten Bildungswerten auch solche formale Bildungswerte zukommen, die allen gemeinschaftlich sind. Das gilt auch vom axiologischen immanenten Bildungswert.

Wenn wir sagen, daß an den Bildungsgütern gewisse immanente Werte erlebt werden können, so setzen wir dabei voraus, daß ihr Sinngefüge nicht bloß übermittelt, sondern tatsächlich und soweit wie möglich selbständig erarbeitet wird, oder aber, daß ihr tiefster Sinn unmittelbar erlebt werden kann, wie das bei Gütern der Kunst oder bei personalen Gütern, bei sittlichen Persönlichkeiten möglich ist, die ja selbst, wie wir gesehen haben, auch eine ästhetische Wirkung ausüben. Die bloße Tradition eines Sinngehaltes braucht gar keine Bildungswirkung auszuüben. Es ist vielleicht gut, diese Einsichten an einigen Beispielen noch klarer zu machen. Man kann zwei Hauptformen des theoretischen Verhaltens unterscheiden: Die Anpassung der Begriffe und Gedanken untereinander, und die Anpassung der Begriffe und Gedanken an die Tatsachen der Erscheinungswelt. Das hat schon Ernst Mach erkannt und ausgesprochen. Die Wissenschaften der Mathematik haben es mit der ersteren Form des theoretischen Verhaltens zu tun. Da der Geist hierbei die ersten sinnhaltigen mathematischen Gebilde, auf welche das ganze stolze Gebäude aufgebaut ist, die Einheit, die Vielheit, die Zahl, die Zahlengebilde, den Punkt, die Linie, die Fläche, die Liniengebilde usw. aus sich selbst setzt, und nicht etwa aus einer Wirklichkeit heraus abstrahiert, und nun in den Gebilden gegenständliche Sachverhalte zwischen den sinntragenden Elementen sucht, wobei ihm eindeutige Beziehungszeichen sehr

zustatten kommen, so haben wir es hier mit Wissenschaften von sonst unerreichter Eindeutigkeit der Begriffe und Bündigkeit der objektivierten Sachverhalte zu tun. Das Bewußtsein der theoretischen Bündigkeit dieser Sachverhalte oder, wie man wohl auch sagen kann, ihrer Richtigkeit und Wahrheit, ist absolut. Nicht zuletzt beruht das Vertrauen des Forschenden, das auf dem Gebiete der Erkenntnis der Wahrheit verwirklicht und erlebt werden kann, auf diesem Bewußtsein. In dieser Hinsicht steht der axiologische Bildungswert der mathematischen Güter einzig da. Aber das einmal erweckte Vertrauen überträgt sich dann auch auf die Erfahrungswissenschaften, wenigstens auf alle jene, deren Sinngefüge in mathematischen Gebilden sich ausdrücken lassen. Indem nun der einzelne vom Aufschließen der einfachsten Sachverhalte in mathematischen Gebilden fortschreitet zum selbständigen Erfassen immer verwickelterer und in immer gedrängterer Form gegebener Sachverhalte, tritt zugleich mit den Erlebnissen des Wahrheitswertes jene Entwicklung der Dispositionen mathematisch-theoretischer Akte ein, von denen wir gesprochen haben.

In diese Aktdispositionen aber ist das ganze seelische Leben verflochten und mit der Formalbildung, die diese Akte durch die Beschäftigung mit den mathematischen Wissenschaften erfahren, setzt daher gleichzeitig, und zwar eben im Dienste des Wahrheitsuchens, die Formalbildung aller jener geistigen Funktionen ein, ohne welche jene bündige theoretische Objektivationen erzeugenden Akte nicht zustande kommen können. Ich hebe hervor, die formale Schulung zum Bedürfnis eindeutiger Begriffsbildung, zu exakter praktischer Formulierung aller Sachbeziehungen, ohne welche eine eindeutige Begriffsbildung unmöglich ist, zu den Prozessen des logischen Denkens<sup>36)</sup> mit ihrem beständigen Zwange zu restloser Prüfung der theoretischen Bündigkeit selbstgesuchter und selbstgefundener gegenständlicher Sachverhalte. Zu diesem Zwange und der mit ihm verbundenen Willenszucht trägt nicht wenig die Gewißheit vom möglichen Erfolg dieses theoretischen Verhaltens bei. Gerade diese Gewißheit ist in keiner Wissenschaft so stark wie in der reinen Mathematik und zugleich gibt es nur wenige wissenschaftliche Bildungsgüter, deren Sinngebilde aus sich heraus zwingen, bis zur vollendeten Bündigkeit, die hier immer mit logischer Richtigkeit identisch ist, vorzu-

dringen. Die Gewißheit eines vollen Erfolges theoretischer Akte gibt dem Willen immer eine gewisse Zähigkeit und Ausdauer, wie jeder Mathematiklehrer an den Schülern beobachten kann, die befähigt sind zu mathematischer Arbeit. Zugleich spornt diese Selbstgewißheit immer aufs neue zur Selbstprüfung der theoretischen Objektivierung an, schärft das logische Gewissen infolge der Möglichkeit klarer Scheidung zwischen richtig und unrichtig und entwickelt damit zugleich das Gefühl der Selbstverantwortlichkeit für die richtige Lösung des gegebenen Problems. Aus all diesen Tatsachen heraus ist auch die Selbsterkenntnis der eigenen Leistungsfähigkeit auf keinem wissenschaftlichen Gebiete größer und die Selbsttäuschung über den eigenen Genius kleiner als im ideellen Reiche der Zahlen und geometrischen Gebilde. Ein aufgeblasener mathematischer Forscher ist eine *contradictio in adjecto*. Seit Felix Klein hat man dem mathematischen Unterrichte insbesondere auch noch zwei besondere formale Bildungswerte zugeschrieben: Die Erziehung zum funktionalen Denken und die Entwicklung der Fähigkeit räumlicher Anschauung. Die große Autorität des nicht bloß um die mathematische Forschung, sondern gerade auch um den mathematischen Unterricht verdienstvollen Lehrers hat diese beiden Bildungswerte vor allen andern hervorgehoben. Es ist zweifellos, daß in ihnen spezifische Bildungswerte der mathematischen Bildungsgüter wie der mathematischen Physik gekennzeichnet sind und zwar solche formalen Charakters. Aber ich halte sie nicht für die wichtigsten oder wertvollsten. Das funktionale Denken ist nur eine besondere Form des logischen Denkens. Es sucht die Gesetzmäßigkeit der gegenseitigen Abhängigkeit mehrerer Größen oder Ereignisse festzulegen und gewöhnt an die Setzung solcher Abhängigkeiten. Das wichtigere, wie mir scheint, bleibt aber immer jene Gewohnheit des logischen Denkprozesses, gerade die gesetzte Abhängigkeit a) auf ihre Bündigkeit, b) auf ihre sonstigen Folgerungen hin zu prüfen. Die Entwicklung der Fähigkeit räumlicher Anschauung aber ist hauptsächlich wegen ihres Nutzwertes für bestimmte Lebensberufe von Bedeutung, ist also zwar ein der Geometrie immanenter Bildungswert, aber kein axiologischer sondern ein formaler, noch mehr aber ein teleologischer. Natürlich haben alle Wissenschaftsgüter auch teleologische Bildungswerte. Sie liegen vor allem im Erwerb gewisser Kenntnisse und Fähigkeiten, die entweder für die

Erarbeitung anderer wissenschaftlicher Güter oder für die Ausübung eines Arbeitsberufes oder für den Dienst im Gemeinschaftsverbande notwendig oder nützlich sein können. Aber man sieht sofort, daß ein Unterricht, der vom letzteren Gesichtspunkt aus Mathematik als Bildungsgut benützt, in den Erwerb eines unabsehbaren Wissensbesitzes und einer Fülle von Fähigkeiten und Fertigkeiten ausarten und damit seiner echten Bildungswerte, die immer im Axiologischen und dem ihm entspringenden Formalen liegen, gänzlich beraubt werden kann. Denn die Anwendungsgebiete der Kenntnisse und Fertigkeiten irgendwelcher Art sind unübersehbar. Die Erwerbung und Ausbildung der Fähigkeit räumlicher Anschauung durch geometrische Geistesbetätigung ist im allgemeinen um nichts wichtiger als die Erwerbung jeder beliebigen anderen Fähigkeit. Wenn man sich von solchen Nützlichkeitserwägungen leiten läßt, so kommt man nur allzu leicht zu krankhaft überstiegenen Forderungen.

Die Aufdeckung der immanenten — und darum bedeutsamsten — axiologischen und formalen Bildungswerte, die wir hier an dem einfachsten Beispiele aller Wissenschaftsgüter, wie ich glaube, mit einigem Erfolge versucht haben, ist eine der vordringlichsten Aufgaben jeglicher Bildungstheorie. Aber sie ist schwierig. Schon bei den Wissenschaftsgütern steigern sich die Schwierigkeiten in dem Maße, wie wir von den nomothetischen zu den idiographischen Wissenschaftsgütern<sup>37)</sup> übergehen, obwohl wir auch hier in der Erkenntnistheorie und der Methodologie der Wissenschaften einige Hilfsmittel besitzen. Am schwierigsten aber werden diese Untersuchungen bei den irrationalen Sinngefügen der Kunstwerke, Religionen, Gemeinschaftsformen, Sprachgüter. Wir müssen dem geistigen Entstehungsprozeß dieser Güter nachgehen, was ohne Wesensschau dieses Schaffens unmöglich ist. Sind alsdann diese Probleme gelöst, so bleiben erst die zahlreichen Fragen zu beantworten, welche sich mit der rechten Auswahl und Anordnung der Bildungsgüter für ein bestimmtes Bildungsalter und einen bestimmten Individualitätstypus befassen. Denn der faktische Bildungswert eines Kulturgutes kann sich nur an einem Subjekte entfalten, das seiner geistigen Beschaffenheit gemäß auf dieses Gut zu reagieren vermag. Die Entwicklung der geistigen Struktur des Menschen beginnt, wenn der Jugendliche reif genug geworden ist, an den großen dinglichen wie personalen Kulturgütern aktiven Anteil zu

nehmen, aus ihrem Sinngefüge heraus die in ihnen verankerten unbedingten Werte zu erleben, der geistigen und moralischen Zucht ihrer Anforderungen sich zu unterwerfen, die erworbene Zucht im Dienste einer Wertgemeinschaft zu betätigen. Dann werden die Unterschiede der sich entwickelnden Lebensformen für die Auswahl wie für die Anordnung und Gliederung der Bildungsgüter um so bestimmender, je deutlicher die werdenden Lebensformen sich bereits ausgeprägt haben. Doch das sind Fragen, die wir erst in einem späteren Kapitel zu beantworten haben.

15. Akzessorische Bildungswerte der Unterrichtsgüter. Der Gruppe von immanenten Bildungswerten kann man nun eine andere Gruppe gegenüberstellen, die ich die akzessorischen nenne. Wir haben gesehen, daß allen Gütern infolge ihres Einbaues in das soziale Leben der Gemeinschaft neben dem ihnen immanenten Wert eine Menge von sozialen Bedeutungen zukommen und daß sie insbesondere auch Symbolwertdinge geworden sein können. Gerade als solche sind sie ständige Erinnerer, Mahner, Aufforderer zur Pflege gewisser allgemein subjektiv oder objektiv geltender Werte, und als solchen Mahnern können wir ihnen Bildungswert zuschreiben, der nicht in ihrer Struktur liegt. Das ist die erste Sorte der akzessorischen Bildungswerte, die einem Gute anhaften mögen. Es sind Bildungswerte der axiologischen Reihe. Eine zweite Sorte, die der psychologischen Reihe angehört, umfaßt jene Werte, die sich infolge von „Mitübung“ gewisser geistiger Funktionen auf Grund individueller Zusammenhänge in einem geistigen Sinngefüge ergeben. Es ist wohl außer Zweifel, daß bei der Geschlossenheit des seelischen Funktionsverbandes die Übung einer seiner Funktionen auch die Mitübung einer anderen Funktion bewirken kann. Doch sind wir über solche Zusammenhänge allgemeiner Art oder gar gruppenindividueller Art sehr wenig aufgeklärt. Man hat z. B. experimentell nachgewiesen, daß die Übung gewisser Gedächtnisformen immer auch die Mitübung aller anderen Gedächtnisformen zur Folge hat, ein Satz, den ich in seiner Allgemeinheit trotz Meumann aus mannigfachen eigenen Erfahrungen und aus Bekenntnissen Anderer, nicht zuletzt Schauspieler, bezweifle. Andererseits erscheint es möglich, daß z. B. gewisse Körperübungen, die mit Überwindung einer Furcht vor leiblichem Schaden verbunden sind, die also die Seele auf die Ausübung körperlichen Mutes ein-

stellen, eine Mitübung der Einstellung auf Ausübung moralischen Mutes zur Folge haben kann. Ich sage, die Möglichkeit liegt vor — aber ohne gewisse Zwischenglieder oder Voraussetzungen, die sich nicht so einfach überschauen lassen, wird man eine derartige allgemein vorhandene Mitübung sicher nicht behaupten können. Es kommt wahrscheinlich alles auf die individuelle Struktur des körperlichen Mutes an, in der die Gesinnung, die zum körperlichen Mute führt, eine wesentliche Rolle spielt. Welchen Unfug solche Mitübungsansprüche auslösen, kann man daraus entnehmen, daß auf dem internationalen Zeichenkongreß in London 1912 ein Referent in langen Ausführungen unter dem Beifall der Anwesenden den Nachweis zu erbringen versuchte, daß der Unterricht im Zeichnen das vorzüglichste Mittel der Charakterbildung infolge von Mitübung aller möglichen seelischen Funktionen sei. So hat lange Jahre der seit dem Kriege sattem bekannte Jacques Dalcroze in Deutschland den Unsinn predigen können, daß seine rhythmische Gymnastik Grundlage aller Willensbildung sei, daß nichts den Willen unabhängiger mache als systematische Übungen, gleichzeitig etwa mit der linken Hand  $\frac{2}{3}$ , mit der rechten Hand  $\frac{3}{4}$  zu schlagen, und mit dem Kopfe vielleicht noch  $\frac{6}{8}$ -Takt dazu zu nicken. Als ich ihm in Dresden empfahl, einmal zur Prüfung der von ihm behaupteten Willenszucht statt der immer täuschenden optisch-rhythmischen dreifachen gleichzeitigen Bewegung durch den einen Willen akustisch-rhythmische Bewegungsübungen einzuführen, lehnte er es ab. Aber abgesehen von solchen Übertreibungen, die, wenn auch in abgeschwächter Form, bei sehr vielen begeisterten Fachlehrern nicht selten sind, schon um mit der Wichtigkeit ihres Faches für die Bildung auch ihre eigene soziale Bedeutsamkeit zu heben, abgesehen davon, sage ich, sind Mitübungsprozesse individueller Art zweifellos vorhanden.

Zu diesen akzessorischen Bildungswerten rechne ich drittens die geistigen Anregungen, die infolge Auslösung von Widersprüchen gegen bestimmte behauptete gegenständliche Sachverhalte entstehen, also die Anregung von Einstellungsakten zur Beseitigung des Widerspruchs. Läßt etwa mein Geist kraft seines Sinngefüges eine philosophische Einstellung zu, so können philosophische Werke durch ihr Sinngefüge nicht nur in ihrem tiefsten Sinne mich emporreißen, d. h. positiv auf mich wirken, sondern auch zunächst durch Erfüllung mit Zweifeln

mich niederdrücken, negativ mich beeinflussen. Aber dieses Erlebnis kann mich zwingen, tiefer in die Probleme hinabzusteigen, Begriffe schärfer zu formulieren, meine wie des Autors Grundlagen zu analysieren, neue Synthesen zu suchen, mich selbst zu korrigieren oder in strenger Objektivität den Andern zu berichtigen. Alles dieses verläuft nicht ohne Bildungswirkungen, die nicht im Wesen der philosophischen Güter haften und auch nicht allgemein in jedem Sinngefüge ausgelöst werden, so daß wir sie als akzessorische bezeichnen können.

Endlich wollen wir alle jene Bildungswerte in die Gruppe der akzessorischen einreihen, die sich auf Grund besonderer methodischer Maßnahmen ergeben. Alle Güter haben eben neben dem ihnen zukommenden immanenten Wert eine Fülle von „transzendenten“ Werten aus ihrer sozialen Bedeutung heraus. Diese soziale Bewertung führt dann zu teleologisch gerichteten Bildungsabsichten und gibt damit zu besonderen Maßnahmen des Bildungsverfahrens Veranlassung. Man denke z. B. an den Geschichtsunterricht. Die Geschichte als Wissenschaft ist ein Bildungsgut von ganz bestimmten in ihrer geistigen Struktur liegenden Bildungswerten, zu deren Auswirkung natürlich — wie überhaupt — auch Zöglinge gegeben sein müssen mit geistigen Einstellungsfähigkeiten, wie sie eben die historischen Wissenschaften verlangen, und die von den Einstellungsfähigkeiten auf Naturwissenschaften erheblich verschieden sind. Unter diesen Einstellungsfähigkeiten spielt eine die hervorragendste Rolle, nämlich aus Bruchstücken einer historischen Vergangenheit oder einer historischen Person die ganze Vergangenheit oder die ganze Person zu verstehen und damit wirklich historisch zu denken. Das historische Denken ist ein im höchsten Sinne anschauliches Denken, das, wenn auch aus bestimmten allgemeinen Kategorien heraus, lebendige konkrete Bilder schafft, zwar gebunden durch die gegebenen Tatsachen, aber anschaulich wie dichterische Gestaltungen. In dem Erlebnis der historischen „Wahrheit“, in der Förderung der Akte des „verstehenden“ Erkennens, in der Zügelung der historischen Phantasie durch Nötigung an objektiv gültige Darstellung, also durch Anpassung der Begriffe und Gedanken an die Tatsachen der Erscheinungen, vor allem der menschlichen Erscheinungen, besteht im wesentlichen der immanente Bildungswert der Geschichte. Aber nun wird der Geschichtsunterricht auch teleologisch auf den zukünftigen Staatsbürger ge-

richtet, auf das Mitglied der historisch gewordenen Volks- und Wertgemeinschaft. Das kann Veranlassung geben, die Geschichte auch zur Erzeugung vaterländischer oder staatlicher Gesinnung auszuwerten. Die so möglicherweise erzeugte Gesinnung ist kein dem Geschichtsgut immanenter Bildungswert, wie man immer und immer wieder behauptet, sondern er wird dem Geschichtsunterricht durch ein bestimmtes Verfahren angeheftet in mehr oder weniger einwandfreien Versuchen. Ich bezeichne daher diesen Bildungswert, der zugleich ein bestimmtes Verfahren mit dem Gute verkoppelt, als einen akzessorischen Bildungswert zwar nicht der Geschichte, wohl aber des Geschichtsunterrichts. Mit welchem Rechte eine solche Verkoppelung stattfinden darf, ist eine ganz andere Frage. Ebenso ist die Ausnutzung der Geschichte zur Erzeugung monarchischer oder republikanischer Gesinnung lediglich eine, ich darf vom Gesichtspunkt wahrer Bildung aus wohl sagen mißbräuchliche Anheftung von akzessorischen Bildungswerten an die Geschichte. Welche Gefahren aus solchen pädagogischen Absichten für die Entfaltung der immanenten Bildungswerte des Geschichtsunterrichts entstehen können, brauchen wir nicht zu schildern.

So kann auch der Unterricht in Pflanzenkunde ausgenützt werden für ästhetische Einstellungen, wie er vor fünfzig Jahren mitsamt dem in der Tierkunde auch für die Förderung moralischer und religiöser Einstellungsakte ausgenützt wurde. Sind solche Beispiele noch verständlich, so steht man vor einem Rätsel, wenn praktische Pädagogen und theoretische Pädagogen, die sich als patentierte Inhaber der pädagogischen Wissenschaft bezeichneten, das Märchen nicht bloß für den moralischen, sondern auch für den Rechenunterricht auszunützen versuchten und ausführliche Anweisungen in ihren Lehrbüchern dazu gaben.<sup>38)</sup> Übrigens zeigt sich in der ganzen pädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts überall da, wo sie auf die Bildungswerte des Unterrichtsgutes zu sprechen kommt, der Mangel der Unterscheidung der Bildungswerte nach der immanenten und akzessorischen Seite hin. Auch in der Gegenwart wird manchen Unterrichtsgütern, nicht zuletzt dem deutschen Sprachgut, eine Art Bildungsomnipotenz zugeschrieben. Das liegt nicht nur an dem Mangel tiefgreifender exakter Untersuchungen über die möglichen Bildungswerte der einzelnen Bildungsgüter, sondern vielleicht noch mehr an dem Wettstreit im Nach-

weis der vermeintlichen Bildungswerte, den die Fachvertreter anhuben, sei es in Begeisterung für ihr Lehrfach, sei es, um in keiner Weise hinter den Vertretern der anderen „Fächer“ zurückzustehen. Viele Enttäuschungen im Bildungsleben der öffentlichen Schulen würden erspart bleiben, wenn man die strukturellen oder immanenten Bildungswerte von den akzessorischen und gar von den transzendenten absichtlich den Bildungsgütern verkoppelten Bildungswerten streng sondern, und das Bildungsverfahren wie die Bildungsorganisation in erster Linie nach den immanenten Bildungswerten einrichten würde. Aber das setzt eine Objektivität des Bildungsverfahrens voraus, die nur bei wahrhaft Gebildeten zu finden ist. Die Bildungspatentbesitzer, die darüber zu bestimmen haben, sind aber nicht immer zugleich die wahrhaft Gebildeten.

### DRITTES KAPITEL

## DIE PSYCHOLOGISCHE SEITE DES BILDUNGSBEGRIFFES

1. Der Begriff des Aktes. Die zweite Seite im Bildungsbegriffe nannten wir die psychologische Seite oder die Seite der Formalbildung. Wir stellten sie wohl auch als „Kraftbildung“ der „Wertbildung“ gegenüber und suchten nachzuweisen, daß sie sich im Bildungsverfahren als natürliche Folgerung einer axiologisch orientierten Bildung von selbst ergibt. Denn nicht nur die heteronome Führung von einfachen Bildungsgütern zu Bildungsgütern mit immer verwickelteren Sinngefügen nötigt zu entsprechender Schulung der Funktionen, durch welche das Eindringen in die tiefsten Sinnschichten ermöglicht wird, sondern auch die ersten Erlebnisse unbedingt geltender Werte an solchen Kulturgütern drängen autonom, d. h. von selbst, durch ihren Sollensruf zu immer vollkommenerer Wertverwirklichung, die ohne Steigerung der Leistungsfähigkeit nicht möglich ist. Es macht sich dabei nicht nur die Notwendigkeit des Erwerbs von neuem Wissen und Können geltend, sondern auch das Bedürfnis nach Übung und immer umfangreicherer Betätigung körperlicher und geistiger Kräfte. Natürlich ist dieser Antrieb nicht auf das Erlebnis unbedingt geltender Werte beschränkt. Auch das Erlebnis bedingt geltender Werte kann die gleiche Wirkung ausüben. Dabei wird das mit der Betätigung der geistigen und körperlichen Kräfte sich einstellende Wachstum der Leistungsfähigkeit selbst schon als Wert empfunden, der zu neuer Leistungssteigerung anregt. Das mag ein Wachstum nach der materiellen oder nach der körperlichen oder nach der geistigen Seite sein, also Wachstum an Lohn und Einkommen, an Besitz, in der sozialen Einschätzung, in der Anerkennung, in der Geltung, an Wissen, Können, Einsicht und Einfluß. Denn alles Wachstum dieser Art befriedigt einen Trieb, der allen Menschen in irgendeiner Form mehr oder weniger wesenseigen ist, den Trieb nach Macht oder doch sozialer

Geltung. Aber darauf wollen wir an dieser Stelle kein Gewicht legen, wie oft wir auch im Bildungsverfahren Werte sozialer Geltung werden ausnützen müssen. Hier ist von Bedeutung, daß auch das Erlebnis unbedingt geltender Werte die gleiche Wirkung auf das Bedürfnis nach Steigerung der Leistungsfähigkeit ausübt, wie das Erlebnis allgemein oder auch nur individuell geltender Werte.

Dieses Erlebnis stellt sich nun aber angesichts der Kulturgüter auf Grund von Bewußtseinsfunktionen ein, die wir im Anschluß an Spranger „geistige Akte“ genannt haben und die von diesen Kulturgütern nach Maßgabe der individuellen Veranlagung für deren Sprache geweckt werden. Die Bezeichnung bestimmter geistiger Einstellungsweisen als „Akte“ gehört erst der jüngsten Entwicklung der Erkenntnislehre an, wie sie insbesondere von E. Husserl in seinen Logischen Untersuchungen gefördert worden ist. Es ist ganz ausgeschlossen, eine ausführliche Darstellung vom Wesen der Akte zu geben.<sup>1)</sup> Aber wir werden einige begriffliche Erörterungen nicht entbehren können, die uns zu gleicher Zeit über verschiedene Auffassungen des Aktbegriffes aufklären mögen.

Den Begriff „Akt“ im Sinne Husserls kann man allgemein kennzeichnen, wenn man sagt: Akte sind Erlebnisse des Gerichtetseins auf Etwas. Nimmt man den Begriff „Intention“ nicht in der engen Bedeutung des „Beabsichtigens“ sondern eben in dem Sinne des tatsächlichen „Gerichtetseins“, so kann man auch sagen: Akte sind intentionale Erlebnisse.<sup>2)</sup> Damit ist zugleich ausgedrückt, daß sie sowohl von Zustandserlebnissen des Ichs, die wir Gefühle nennen, als auch von Gegenstandsgebilden, die wir Empfindungs-, Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Urteilsinhalte nennen, verschieden sind. Sie bilden eine eigene Klasse von Bewußtseins-elementen, welche die Assoziationspsychologie nicht gesehen hat. Das Wesentliche dieser Akte liegt darin, daß sie den Gegenstand, das Etwas, intentional konstituieren, ohne etwa in ihrem Gerichtetsein die Totalität des Gegenstandes zu erschöpfen. An einem Stoffe, einer „Hyle“ (um einen Ausdruck Husserls zu gebrauchen), wird eine Sinngebung, eine Deutung, eine Meinung vollzogen. Jeder Gegenstand hat viele Seiten, von denen aus er gemeint oder intendiert sein kann, z. B. der Wald von seiner geographischen, volkswirtschaftlichen, forstlichen, botanischen, hygienischen Seite, oder Goethe

als Dichter, als Naturforscher, Philosoph, Minister, als Freund Karl Augusts usw.

Es gibt natürlich eine ganze Reihe von Arten der intentionalen Erlebnisse, etwa Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen, Urteilen; Fühlen, Werten, Lieben, Hassen; Streben, Sträuben, Wollen. Das will besagen: Die Bezogenheit, das Gerichtetsein kann in der Form des bloßen Empfindens, Wahrnehmens, Urteilens, Fragens, Zweifelns, Wünschens oder aber auch in der des Begehrens, Verabscheuens, Liebens, Hassens, Wollens auftreten.

Husserl hat diese Arten des Bezogenseins die Qualitäten der Akte genannt. Im Hinblick auf diese Qualitäten hat Brentano bereits vor Husserl drei Grundklassen von Akten unterschieden, die Klasse der bloßen Vorstellungsakte, in denen das mehr oder weniger anschaulich Bildhafte des Gegenstandes sich im Bewußtsein geltend macht, die Klasse der Urteilsakte, bei denen wir etwas als richtig anerkennen oder als unrichtig ablehnen, und endlich die Klasse der affektiven Akte, in denen wir durch Liebe oder Haß auf Gegenstände bezogen sind. Wenn man, wie es August Messer tut, ein dreifaches Bewußtsein unterscheidet, ein Gegenstands-, Zustands- und Ursachenbewußtsein, so gehören zweifellos Empfindungs-, Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Urteilsakte einer einzigen Klasse an, der Aktklasse des Gegenstandsbewußtseins.

Schon hier im theoretischen Gebiete kann man eine weitere Tatsache konstatieren, daß es Akte gibt, die andere Akte unbedingt voraussetzen oder die mit andern Akten zu einem Gesamtkte sich vereinigen. Brentano hatte den Satz aufgestellt, daß jedes intentionale Erlebnis entweder Vorstellung sei oder auf einer Vorstellung als seiner Grundlage beruhe. Diesen Satz, der schon mit Rücksicht auf die emotionalen Akte bei Brentano eine Notwendigkeit war, untersucht Husserl. Für ihn ist hier Vorstellung ein „objektivierender Akt“, ein Akt, der eben einen Gegenstand, ein Objekt in einem bestimmten Sinne setzt, und er formuliert nun den Brentano'schen Satz in der Weise, daß er sagt: Jedes intentionale Erlebnis ist entweder ein objektivierender Akt oder hat einen solchen zur Grundlage. So kommt Husserl zur Unterscheidung von fundierenden und fundierten Akten. Nicht bloß die Akte des Fühlens und Wollens sind solche fundierte Akte, — denn

sie haben eine Vorstellung zur Voraussetzung —, sondern auch theoretische Akte wie die Urteilsakte. Im übrigen ist der Ausdruck „Objektivitätsfunktionen“ — und die Akte des Vorstellens (nicht die Vorstellungen als solche) sind solche Funktionen —, schon vor Husserl nicht ungewöhnlich gewesen. Man bezeichnete damit auf dem Erkenntnisgebiet die im Kant'schen Sinne kategorialen Einstellungen, die auf Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten, eben den Apriori aller Erkenntnis beruhen. Es sind Gesetzmäßigkeiten, welche nicht bloß den „dinglichen Gegenstand“ überhaupt setzen, sondern auch die Einheit, die Vielheit, die Substanz, den Kausalzusammenhang usw. Ich glaube, daß die objektivierenden Akte Husserls die Objektivitätsfunktionen in diesem Sinne zur Voraussetzung haben. Solche apriorischen Voraussetzungen, solche Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten liegen auch der praktischen Vernunft wie der „Urteilskraft“ im Kant'schen Sinne zugrunde. Wie die Vorstellung im Sinne des objektivierenden Aktes den Urteilsakt fundiert, so fundiert dieser wiederum emotionale Akte der Freude, der Trauer, des Erwartens, Hoffens, Verzweifeln usw.

In einem anderen Lichte treten bei Karl Stumpf die Akte auf. Er spricht von Funktionen des Bewußtseins als wesentlichsten Bestandteilen des Seelenlebens neben den bloßen Inhalten, wie sie die Assoziationspsychologie ausschließlich kennt. Auffassen, Merken, Urteilen, Begehren, Wollen, Bewegungsweise des Gemütes usw. sind solche Funktionen, für welche er auch ersatzweise das Wort Akte gebraucht. Die Funktionen konstituieren das eigentliche Wesen der Seele, nicht die „Gebilde“, welche von diesen Funktionen oder Akten erzeugt werden. Während aber bei Brentano und Husserl die Akte bloß intentionale, auf Gegenständliches gerichtete Erlebnisse sind, mögen sie den Gegenstand ausdrücklich setzen oder auch nicht setzen, bedeuten bei Stumpf die Funktionen oder Akte geradezu seelische Betätigungen, psychische Verhaltensweisen oder Stellungnahmen. Gerade diese Verhaltensweisen oder Stellungnahmen der Lebensform erscheinen für die Bildungstheorie wichtiger als die bloßen Inhalte, die wir dem Zöglinge übermitteln. Gewiß lassen sich einestheils Inhalte, andernteils Akte nur theoretisch trennen. Aber die Praxis des Bildungsverfahrens lehrt, daß man über der Inhaltsvermittlung die Funktionsschulung, die Gestaltung der geistigen Einstellung oft völlig übersehen hat. Daß diese Erzeugung von dauernden

geistigen Einstellungen den wahren Sinn der formalen Bildung ausmacht, brauchen wir kaum besonders zu bemerken. Verstandes- oder Gemüts- oder Willensbildung ist nicht Selbstzweck, sondern es handelt sich dabei um ein intentionales auf Werte gerichtetes geistiges Verhalten. Damit kommen wir zu einer dritten Bedeutung des Begriffes „Akte“, zu jenen psychischen Verhaltensweisen, die Eduard Spranger mit dem Namen „geistige Akte“ bezeichnet hat.

2. Die geistigen Akte bei Spranger. Am Beginn des zweiten Kapitels im ersten Abschnitt seines Buches „Lebensformen“ erklärt Spranger: „Ich verstehe unter einem geistigen Akt die aus verschiedenen seelischen Funktionen strukturell zusammengewobene Tätigkeit des Ich, wodurch es eine geistige Leistung von überindividuellem Sinn hervorbringt.“<sup>3)</sup> Es handelt sich hier in den Spranger'schen geistigen Akten um psychische Verhalten, in denen ein unbedingt oder auch nur allgemein geltender Wert intendiert und verwirklicht wird. Es sind Aktformen einer höheren Stufe, die gewissermaßen in einem „Kulturgute“ enden, oder in denen an einem solchen Kulturgute ein geltender Wert tatsächlich erlebt wird. Man wird also auch so viele Aktklassen oder Erlebnisklassen unterscheiden können als es unbedingt geltende und etwa auch allgemein geltende Werte gibt. Es handelt sich hier weiter um Akte, an denen das „Ich“ sich beteiligt weiß, während die Husserl'schen Akte nicht in das Ichzentrum stoßen, sondern lediglich in der peripheren, „erkennenden“ Schichte des Bewußtseins verlaufen. Selbst da, wo Spranger ein „Urteil“ als einen „geistigen Akt“ erklärt, meint er etwas anderes als Husserl. Immer ist es bei Spranger das Lebenszentrum, das Werte setzende oder Werte erlebende Ich, das an diesen Akten beteiligt ist. Diesem werttragenden oder werterfüllten Ich entspringt das „intentionale“ Verhalten. In den Husserl'schen Akten handelt es sich dagegen um reine Gegenstandsbeziehung, die weder überindividuell noch kritisch-normativ zu sein braucht. Natürlich sind in die geistigen Akte Sprangers alle Akte des Gegenstandsbewußtseins, die Empfindungs-, Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Urteilsakte mit hineinverwoben wie auch Kategorialfunktionen, welche Beziehungen intendieren zwischen Ding und Eigenschaft, Ding und Tätigkeit, Ding und Zustand, Raum- und Zeitverhältnisse, Ähnlichkeit, Identität, Gleichheit, Verschiedenheit, Verhältnis von Ganzem und Teil, von Teilen

untereinander, von Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Zweck und Mittel usw.

Dagegen sind die geistigen Akte und Erlebnisse selbst nicht notwendig Wertungen. Allerdings gründen sich Werterlebnisse auf die geistigen Akte; aber sie selbst brauchen nicht zugleich auch ein Wertes zu sein. Dies gilt insbesondere von den Erkenntnisakten, die im Vollzug immer wertfrei sind und sein müssen. „Wohl aber heftet sich an den rein und gesetzlich vollzogenen Erkenntnisakt für das vollziehende Subjekt ein spezifisches Werterlebnis, und zwar gehört dies dann der Klasse der reinen Erkenntniswerte an.“<sup>4)</sup> Wir haben dieses Werterlebnis auf das Erlebnis der Identität der geistigen Struktur des Kulturgutes und des in dasselbe eindringenden Bewußtseins zurückzuführen versucht. Diese Erkenntnisakte sind immer und überall auf das „identische Wesen“ der Gegenstände gerichtet, oder wie Spranger sich ausdrückt: „Sie intendieren das, was an den konkreten Erscheinungen als allgemeine Wesenheit wiederkehrt, was aus ihnen „gedanklich“ folgt und auf allgemeine ideelle Prinzipien gebracht werden kann.“<sup>5)</sup> Diese Intention setzt, wenn sie erfolgreich sein soll, das Erlebnis des Wahrheitswertes voraus mit seinem Zwange zum „Erkennen“. Es handelt sich hier um einen schöpferischen Akt, gleichviel ob er zu einem wesentlich Neuen oder zu einem schon tausendmal dagewesenen Gegenstand führt. Wir nennen einen solchen schöpferischen Akt wohl auch einen logischen Denkprozeß, der etwa mit einer selbstgefühlten theoretischen Schwierigkeit und ihrer genauen Umgrenzung anhebt und mit peinlichen Verifikationen endet. Wir werden diesen zusammengesetzten Akt alsbald betrachten.

Wie es mit diesen Erkenntnisakten steht, so steht es auch mit den anderen typischen geistigen Akten Sprangers. Da sind die ästhetischen Akte, die, soweit sie schöpferische Akte sind, auf den wahren, d. h. den objektiv gültigen sinnlich anschaulichen Ausdruck eines Erlebnisses (Eindrucks, wie Spranger sagt) gerichtet sind, so weit sie aber Erlebnisakte sind, in einem sinnlich-konkreten, einem bildhaften Gegenstand, einen Bewußtseinsinhalt in seiner Gefühlsbetonung erfassen. Weiterhin die religiösen Akte, die nach Spranger eine Beziehung setzen zwischen dem Werte eines beliebigen Einzelerlebnisses und dem Totalwert des individuellen Lebens, ebenso die sozialen Akte, die auf Setzung von Beziehungen zwischen Individuum

und Gemeinschaft, die ökonomischen Akte, die auf Beziehungen zwischen Aufwand und Ergebnis einer Arbeit gerichtet sind. Dabei ist aber wesentlich, daß in jedem sinngebenden Gesamtakt alle die erwähnten Grundformen der sinngebenden Akte enthalten sind, d. h. daß in jedem geistigen Akte (im Sprangerschen Sinne) „die Totalität des Geistes waltet“.

Während also diese geistigen Akte gegenständliche Sachverhalte setzen, fundieren sie gleichzeitig einen „valorischen Akt“, einen Werterlebnisakt. Ob das Werterlebnis eintritt und wann es eintritt, ist eine andere Frage. Ich glaube, daß es sich zum ersten Male zeigt, wenn sich uns der zeitlose gesetzliche Sinngehalt eines Kulturgutes erschließt, was Spranger als „geistiges Verstehen“ bezeichnet, und dem er gleichfalls Aktcharakter zugesprochen hat wie dem schöpferischen geistigen Akte.<sup>6)</sup> Spranger erklärt: „Dem Akte als einem spontanen oder sinngebenden Verhalten entspricht ein rezeptives oder sinnerfüllendes Verhalten, das Erlebnis. Im Erlebnis werde ich des individuellen Sinnes inne, der an historisch gegebenen geistigen Gebilden haftet. Ich übersetze ihn gleichsam in aktuelle Seelenzustände meines Ichs.“ Man wird hier den Ausdruck „rezeptiv“ mit Vorbehalt aufnehmen müssen, nämlich in dem Sinne, den schon Fichte betont hat, daß in allem Rezeptiven auch ein Aktives liegt. Wir „erleben“ den zeitlosen Inhalt eines Gutes im Allgemeinen nicht, ohne daß in uns selbst objektivierende Akte, d. h. Intentionen ihn aufzufassen und dementsprechende Einstellungen, lebendig werden. Spranger hat daher auch in seiner Gegenüberstellung von Akt und Erlebnis ganz richtig hinzugefügt, daß in allen Akten ein auf das Ich zurückwirkendes Erlebnismoment und in allen Erlebnissen ein gegenwirkender Aktcharakter vorhanden ist.<sup>7)</sup> Die schöpferischen Akte sind natürlich immer von einem Werterlebnis, einer Werterfülltheit begleitet; sie entspringen ja aus dem geltenden Werte. Am schwersten läßt sich wohl die Trennung zwischen „Verstehen“ und „Erleben“ bei den theoretischen geistigen Akten und Gütern vornehmen. Ich glaube nicht, daß hier alles Verstehen schon gleich mit einem Erlebnis des Wertes der Wahrheit verbunden ist. Es wird hierbei darauf ankommen, ob das Erkennen aus einem innern Drange, aus einem selbstgefühlten Bedürfnis, „aus einer Intention“ hervorgeht, und ob es damit gleichsam eine größere Spannung löst, die der Erkennen-

wollende in eigener geistiger Arbeit beseitigen will, oder ob es ein bloßes Hinnehmen einer sachlichen Darlegung ist, die wir von einem anderen ohne innern Trieb und ohne eigene geistige Arbeit entgegennehmen. Das Wahrheitserlebnis beim Erfassen eines theoretischen Gutes stellt sich dann am reinsten ein, wenn wir selbst aus eigenem Antriebe auf der Suche nach Erkenntnis sind. Hierin liegt die Grundbedeutung der Arbeitsschule, die, wenn sie ihr Wesen recht versteht, so viel Erkenntnis wie nur möglich aus selbstgefühltem Erkenntnisbedürfnis, d. h. aus einem entsprechenden geistigen Akte heraus erarbeiten läßt. Es gibt unendlich viele „Wahrheiten“, die wir verstehen, ohne dabei ein eigentliches Erlebnis des Wahrheitswertes zu haben; es muß ein die „Wahrheit“ intendierender Akt vorausgehen, damit wir im theoretischen Erfassen des Sinngefüges eines Gutes Wahrheit als Wert erleben. Das bloße Verstehen eines theoretischen Gebildes, sagen wir eines wahren Urteils, ist jedenfalls noch kein Erlebnis, d. h. es muß nicht mit einem solchen verbunden sein. Wie viele Urteile und Beurteilungen historischer Tatsachen, ja selbst wie viele mathematische Beweise nehmen ungezählte Schüler als richtig entgegen, ohne von einem Wahrheitserlebnis berührt zu werden?

Deutlicher aber sehen wir den Unterschied bei nicht theoretischen Akten, vor allem bei den ästhetischen, religiösen und sozial-sittlichen Akten. Man kann den Aufbau einer Bach'schen Fuge theoretisch verstehen, man kann die verschiedenen Kulthandlungen bei der Weihe katholischer Priester und ihren organischen Zusammenhang begreifen, man kann die wesentlichen Züge der Bismarck'schen Persönlichkeit erfaßt haben, — und doch im Anhören der Fuge, im Schauen des Zeremoniells der Priesterweihe, in der kontemplativen Betrachtung der Wesenszüge Bismarcks weder einen ästhetischen noch einen religiösen noch einen sittlichen Wert erleben. Das Erleben setzt immer ein Eindringen in die tiefste Schicht eines verwickelten Sinngefüges voraus, die, wie ich glaube, nur dem zugänglich ist, dessen Seele kraft ihrer Struktur ähnlicher geistiger Akte fähig ist, wie sie zum Sinngefüge geführt haben. Ich will nicht in Abrede stellen, daß bei allen theoretischen und bei den meisten sozialen, ökonomisch-wirtschaftlichen und politischen Gütern das rein begriffliche Erfassen eine Voraussetzung dafür ist, den Sinngehalt oder die Wertbezogenheit und damit Werthhaftigkeit ihrer tiefsten Schicht zu erleben.

3. **Formalbildung und geistige Akte.** Nun erblickten wir das Wesen der Formalbildung in der gesteigerten körperlichen oder geistigen Leistungsfähigkeit des individuellen Funktionsverbandes oder einzelner seiner Funktionsgruppen. Diese gesteigerte Leistungsfähigkeit soll sich dabei nicht bloß zeigen im Arbeiten auf jenem Stoffgebiete, durch welche sie zunächst erzeugt wurde, sondern mindestens auch auf den verwandten, womöglich aber auf allen Gebieten. Doch muß man dieser Idee der „Mitübung“ oder der „allgemeinen Geistesgymnastik“ mit großer Vorsicht gegenüberreten. Die Herbartianer haben recht, wenn sie vor den „Spukgestalten geistigen Seelenvermögens“ warnen, auf welche die so gefaßte Idee der formalen Bildung nur allzu leicht führt. Geht man dem Wesen der formalen Bildung genauer nach, so zeigt sich, daß es sich hierbei nicht sofast um die Steigerung der Leistungsfähigkeit einzelner Funktionen, als vielmehr um die einer ganzen Funktionsgruppe handelt, die in ihrer Zusammenarbeit und in ihrem seelischen und körperlichen Ablauf gewissermaßen automatisiert wird. Es sind komplizierte Gewohnheiten, um die es sich in der formalen Bildung im wesentlichen handelt, und nicht Fertigkeiten einzelner Funktionen. Mit den Worten „geistige oder moralische oder ästhetische Zucht“ ist vielleicht das Wesen der formalen Bildung am besten gekennzeichnet. Zu den Funktionsverbänden oder Funktionsgruppen, die hier in Frage kommen, gehören nun vor allem die Funktionsverbände der geistigen Akte. Jeder solche Akt beruht auf dem momentanen Zusammenwirken verschiedener einfacherer Funktionen oder Funktionsweisen. Die Deutung, die einem Empfindungskomplex gegeben wird, das Setzen eines Gegenstandes, das Setzen von Beziehungen zwischen Gegenständen, das Setzen von Einheit, Vielheit, Allheit, Ähnlichkeit, Gleichheit, Identität, Kausalität, Finalität, kurz alle die einfachen rein geistigen Funktionen, zu denen dann die oft recht verwickelten Funktionen des Aufmerkens, Apperzipierens, Beobachtens, Erinnerns, des kritischen Denkens, des feinfühligen, des zähen, des festen Wollens, die Beweglichkeit, Aufwühlbarkeit, Klarheit, Reinheit, Treue des Gemütslebens usw. hinzutreten, alle diese Funktionen und Funktionsweisen können in die geistigen Akte eingehen. Während aber die einen Funktionen, wie die Husserl'schen oder die kategorialen überhaupt keinem Bildungsverfahren zugänglich sind, sind die andern zwar

formal bildungsfähig, aber in ihrer Leistungsfähigkeit alsdann doch bis zu einem gewissen Grade stofflich beschränkt. Es ist nicht so, daß altsprachliche oder mathematische Studien ein Spezifikum für die Schulung des Denkens auf allen Gebieten wären, oder daß naturwissenschaftlich geschulte Beobachtungsfähigkeit auch schon die Beobachtungsgabe eines Diplomaten auf den Gipfel ihrer Leistungsfähigkeit höbe, oder daß die Steigerung des körperlichen Mutes durch entsprechende Turnübungen schon eine Steigerung des moralischen Mutes mit sich brächte, wie das nicht selten gelehrt wird. Aber wer gut geschult ist in mathematischen oder altsprachlichen Übungen, wird zweifellos mit den erworbenen Fähigkeiten auf den verwandten theoretischen Arbeitsgebieten etwas zu leisten vermögen. Dem Beobachter auf biologischem Gebiete werden die erworbenen Fähigkeiten auch nicht auf chemischem, physikalischem, mineralogischem Gebiete versagen und der in den Turnübungen erworbene körperliche Mut wird sich zweifellos überall zeigen, wo das Leben einen solchen verlangt.

Umfassender dagegen kann eine formale Bildung wirken, wenn es möglich ist, die Funktionsverbände, die wir als geistige Akte bezeichnet haben, zum Gegenstande der Bildungsabsicht zu machen. Denn die geistigen Akte sind nicht auf einzelne Güter eingestellt, sondern auf den objektiven Wert, der an einem ganzen Komplex von Gütern haftet. Oder vielleicht richtiger ausgedrückt: der tiefste Sinn eines geistigen Aktes ist die Verwirklichung des Wertes seiner Klasse. Der einzelne geistige Akt ist zwar seinem Inhalte nach ein eigen- und einzigartiger Vorgang. Aber sobald sich der aus ihm sich ergebende sinnhaltige Sachzusammenhang in voller Bündigkeit vom Subjekt abgelöst hat, wird das damit verbundene Erlebnis des geistigen Wertes Motiv für weitere geistige Akte derselben Klasse. So vermag alsdann eine Reihe von solchen Akten gleicher Klasse das in ihnen sich kundgebende geistige Verhalten zu einer Gewohnheit werden zu lassen, die jede weitere Einstellung der gleichen Richtung immer mehr erleichtert, ja unter Umständen in der Gesamtaktivität eine herrschende, leistungsfähige, beseelte Gewohnheit wird. Diesen Entwicklungsprozeß müssen wir als Formalbildung bezeichnen. Wir können leicht beobachten, wie beispielsweise die theoretische Einstellung, die auf das Erfassen des Wesens der Dinge gerichtet ist, derart zu einer Gewohn-

heit werden kann, daß viele oder alle praktischen Einstellungsfähigkeiten wie sie auch in den ökonomischen, sozialen, politischen, ja selbst ästhetischen Akten sich zeigen, darüber verkümmern. Diese Erscheinung läßt sich namentlich da verfolgen, wo neben der Veranlagung zu den letzteren Akten auch eine bemerkenswerte Veranlagung zu den theoretischen Akten vorhanden ist. Aus dem Mann der Praxis wird ein Mann der Theorie; aus dem Pädagogen ein Pädagoge, aus dem Techniker ein Mathematiker oder Physiker, aus dem sozialen Menschen ein Soziologe oder Volkswirtschaftler, aus dem Künstler ein Kunsttheoretiker oder Kunsthistoriker. Wir werden später sehen, daß diese Wandlungsmöglichkeiten in den Gewohnheiten psychischen Verhaltens infolge Pflege theoretischer geistiger Akte von großer Bedeutung für die Lösung von Problemen der Bildungsorganisation sind und zwar nicht bloß im Sinne der Bildung, sondern auch im Sinne der Verbildung.

Aber wenn nun auch eine formale Schulung, nicht der einzelnen Akte, wohl aber des psychischen Verhaltens, das durch eine Klasse dieser Akte konstituiert wird, möglich ist, so beruht doch diese Möglichkeit auf dem jeweiligen Erfolge der einzelnen Akte. Dieser Erfolg hängt jedoch wiederum ab von der Leistungsfähigkeit derjenigen Funktionen, die im geistigen Akt zur Einheit verbunden sind. Unter ihnen befinden sich nicht nur die Kategorialfunktionen (auch Objektivitätsfunktionen genannt) und die Funktionen, die Husserl als Akte bezeichnet hat, sondern vor allem auch neben den sonstigen Funktionen und Funktionsweisen des Verstandes, wie sie sich im Erinnern, im Gedächtnis, in der Phantasie äußern, auch die Funktionen, die man in die Sphäre des Willens- und Gemütslebens einreihen muß. Ein Bildungsverfahren, das auf die Steigerung der Leistungsfähigkeit — natürlich immer im Dienste der Wertbildung — gerichtet ist, wird um so mehr auf die Entwicklung dieser Teilfunktionen bedacht sein müssen, als sie ja in die verschiedenen geistigen Akte als Komponenten eintreten. Die Gewohnheiten des logischen Denkens z. B. spielen in allen geistigen Akten, gleichviel aus welchen Werten sie geboren und auf welche Gegenstände sie gerichtet sind, eine ausschlaggebende Rolle. Zähigkeit und Festigkeit des Willens ist eine Grundbedingung für die Leistungsfähigkeit der meisten theoretischen, ästhetischen, ökonomischen, sozialen wie politischen geistigen Akte. Die Feinfühligkeit

des Gemütes ist im sozialen, religiösen, politischen Verhalten unentbehrlich. Sie alle sind einer weitgehenden Schulung fähig. So wird es demnach nicht nur zweckmäßig, sondern notwendig sein, uns über die wichtigsten seelischen Funktionen und Funktionsweisen einen Überblick zu verschaffen und zwar unter dem Gesichtspunkte ihrer formalen Bildungsfähigkeit. Im praktischen Bildungsverfahren freilich müssen wir uns stets bewußt bleiben, daß auch die höchstmögliche individuelle Leistungsfähigkeit einzelner dieser Funktionen für die „Bildung“ der Seele nichts bedeutet, wenn sie nicht stets zugleich im Dienste „geistiger Akte“ erworben wird. Es ist ein Grundirrtum, daß logische Schulung, Selbstbeherrschung, Gemütsbeweglichkeit an sich schon Bildung bedeutet. Sie bedeuten so viel und so wenig für die Bildung, wie tadellose Spieltechnik für den Klavierspieler als Künstler bedeutet. Das Bildungsverfahren wird also stets darauf Rücksicht zu nehmen haben, daß alle Formal- oder Kraftbildung sich im Rahmen der Wertbildung vollzieht, und zwar in der Weise, daß das Bedürfnis nach Schulung der einzelnen körperlichen oder seelischen Funktionen von selbst aus dem Werte der Vollendung der geistigen Akte herauswächst und immer im Dienste der Bündigkeit ihrer Leistungen steht.

Was damit gemeint ist, möchte ich an einem ganz elementaren, aber durchaus typischen Beispiele veranschaulichen. Der landläufige Leseunterricht an den deutschen Volksschulen ist zunächst besonders im ersten Jahre auf bloße Lesefertigkeit eingestellt. Er beginnt mit Einführung in die Kenntnis der Buchstaben und übt nun das Auffassen von Buchstabenverbänden, in denen jeder Buchstabe für sich nur einen Laut bedeutet, als einheitlichen Zeichen, als Worten, die nunmehr einen ganz neuen Gegenstand meinen. Jeder Lehrer weiß, welche Schwierigkeit dieses „Zusammenlesen“ von Buchstaben zu Wörtern einer sehr großen Anzahl von Schülern bereitet und wie über der Bewältigung dieser Schwierigkeit lange Zeit der Sinn der Wörter oder späterhin, wenn nun auch die Wörter zu Gruppen, i. e. Sätzen vereinigt werden, der Sinn der Sätze unbeachtet bleibt. Damit schleicht sich eine gefährliche Gewohnheit ein. Setzt aus irgendwelchen Gründen der Drill zum „fehlerfreien“ Lesen ein, wird also die Lesefertigkeit Selbstzweck des Lesens, so kann es vielfach zu jener Erscheinung kommen, daß zwar das Lesestück fehlerfrei mit der bekannten schematischen, immer wiederkehrenden Betonung gelesen wird, aber

vom Sinn des Lesestückes nichts erfaßt ist. Diese Beobachtung machte ich noch öfter in Mädchen- als in Knabenklassen, was ich damit erkläre, daß sich Mädchen noch viel leichter auf bloß technisch Formales einstellen lassen als Knaben. Namentlich bei Entlassungsprüfungen aus der Werktagsschule habe ich in Mädchenklassen eine derartige Verbindung von fehlerlosem Lesen mit weitgehendem Mangel der Sinnerfassung vorgefunden. Es war ein „geläufiges“ aber kein „sinnvolles“ Lesen. Hier haben wir die Wirkung einer weitgehenden Isolierung des Lesens vom Zweck des Lesens als Werkzeug eines geistigen Aktes. Der Zweck des Lesens ist nicht Lesefertigkeit, sondern Sinnerfassung, Erlebnis eines Wertes aus dem Sinngefüge eines objektiven Gutes, des Wahrheits-, Schönheits-, Sittlichkeits-, religiösen, sozialen Wertes, der am Grunde des Sinngefüges liegt. Zu diesem Ergebnis führt ein anderer Weg, den ich fast in allen Volksschulen der Vereinigten Staaten eingeschlagen sah, sicherer und weit aus allgemeiner. Er geht schon mit der ersten Lesestunde von sinntragenden Gebilden aus, von Wörtern, ja von ganzen Sätzen. Das Kind wird nicht angeleitet, einzelne Buchstabenzeichen aufzufassen und zusammenzulesen, sondern Wortbilder, an deren Klang ein dem Kinde völlig geläufiger Sinn haftet, und sehr bald auch Satzbilder, in denen noch unbekannte vereinzelt Wortbilder aus dem Sinne des Satzes erschlossen werden müssen. Erst nach und nach lösen sich aus der tausendfältigen Wiederkehr der Buchstabenzeichen diese als Elemente der Wortbilder ab. So wird das Kind von Anfang an gewöhnt, auf den Sinn der Wort- und Satzbilder, ja des Leseganzes zu achten, sich auf das Sinngefüge eines literarischen Gebildes einzustellen. Der Leseton wird ein vollständig natürlicher, temperamentvoller, ein fast untrügliches Zeichen, daß den Akt ein Erlebnis begleitet. Die Lesefertigkeit aber wird von selbst ein Bedürfnis dieser Erlebnisakte. Natürlich muß und kann auch Lesefertigkeit, Auffassungsgeschwindigkeit, leichte und schnelle Vorstellungsverbindung, vollständige Durchführung eines Denkvorganges geübt werden, und es ist gar nichts dagegen zu erinnern, wenn solche Übungen als bloße Übung in den Gang des Bildungsverfahrens eingeschaltet werden. Aber die Forderung ist, daß die Veranlassung zu ihnen aus geistigen Akten und Erlebnissen herauswächst, daß im Schüler selbst aus Erlebnissen heraus das Bedürfnis nach Steigerung seiner Leistungs-

fähigkeit in ähnlichen geistigen Akten erwacht ist. Es gab in Deutschland eine Zeit des Zeichenunterrichts, der die Schüler monate-, jahrelang mit Übungen beschäftigte, deren Zweck war, einen „reinen Strich“ zu erzielen, ohne daß im Schüler auch nur das leiseste Bedürfnis nach einem solchen „tadellosen“ Strich vorhanden war. Man zeichnete wochenlang schräggestellte geradlinige Strecken von links nach rechts, dann wochenlang von rechts nach links, dann kamen Übungen in wagrechten und senkrechten Strichen, Übungen in der Herstellung von Quadraten, Rechtecken, Dreiecken aus freier Hand, Übungen in Kreisbögen, Schlangenlinien, Spiralen, Schnecken, Evoluten, Ovalen, Ellipsen, Eiformen, Palmetten, Ranken, abstrakten Ornamenten. Man glaubte damit nicht bloß der zeichnerischen Fertigkeit, sondern auch der Entwicklung des ästhetischen Sinnes zu dienen, der Leistungsfähigkeit ästhetischer Akte, und hatte keine Ahnung davon, daß diese nur dann gegeben ist, wenn ein inneres Erlebnis, ein seelischer Eindruck in einem Gebilde seinen objektiven Ausdruck sucht. Und wieder kann man sagen: ohne zeichnerische Fertigkeit keine Möglichkeit dem Erlebnis einen adäquaten bildmäßigen Ausdruck zu geben. Aber das Bedürfnis nach Erwerb solcher Fertigkeit durch tausendfältige Übung gewisser Techniken, muß aus ästhetischen Akten und deren Erlebnissen herauswachsen, wenn diese Übungen einen wirklichen formalen Bildungswert besitzen sollen. Nur dann wird die Technik nicht starr und leblos, sondern immer zu neuem Ausdruck fähig —, eine beseelte Gewohnheit. Doch möchte ich gleich von vornherein einem alten Mißverständnis begegnen. Das pädagogische Prinzip, die Kraftbildung in die Wertbildung einzubauen, gilt wie alle Prinzipien des Handelns nur unter der Voraussetzung, unter der es aufgestellt ist, nämlich daß im Zögling geistige Akte bereits möglich sind. Daß diese sich erst auf der Grundlage sinnlicher Akte entwickeln, haben wir bereits bemerkt, und daß diese Entwicklung je nach der Individualität langsamer oder schneller vor sich geht, ist eine bekannte Tatsache. Sollen geistige Akte erfolgreiche Leistungen gebären, so müssen sie oftmals große Hemmungen des sinnlichen Verhaltens überwinden. Darum steht neben dem erwähnten Prinzip das andere: zu der Zeit, wo noch keine geistigen Akte sich einstellen können, weil die geistigen Werte noch nicht im Ichbewußtsein sich deutlich geltend machen, soll man Gewohnheiten und Fertig-

keiten, welche der Leistungsfähigkeit der kommenden geistigen Akte hinderlich werden, sich nicht entwickeln lassen. Jedem echten Bildungsverfahren auf irgend einem Gebiete geistiger Akte geht ein Drillverfahren voraus, das, gewissermaßen isoliert von den geistigen Werten, Bedürfnisse, Tendenzen, Fertigkeiten, Gewohnheiten entwickelt, die den hemmenden sinnlichen Akten entgegengerichtet sind. So können gewisse Bedürfnisse und Gewohnheiten äußerer Ordnung, äußerer Reinlichkeit, äußerer Verkehrsformen, der Selbstbeherrschung im Gehorchen usw. nicht früh genug entwickelt werden; nur stellt, und das ist das dritte Prinzip, der Übergang vom Drillverfahren in das Bildungsverfahren die Forderung, alle diese heteronom erzeugten Bedürfnisse, Gewohnheiten und Fertigkeiten sobald wie möglich mit Sinn zu erfüllen, d. h. deren tieferen wertbezogenen Sinn erleben zu lassen. Wann und wie das möglich gemacht werden kann, hängt nicht zuletzt von der Individualität des Zöglings ab. Prinzipien ersparen dem Bildner das Denken nicht. Sobald sich aber ersichtlich geistige Akte einstellen, bedeutet die Vernachlässigung des ersten Prinzips den größten Mangel im Bildungsverfahren.

4. Der Sinn formaler Verstandesbildung. Wir wollen uns nunmehr einen Überblick verschaffen über die wichtigsten Funktionen des Seelenlebens, welche für die geistigen Akte von Bedeutung sind und beginnen zu dem Zwecke mit den Funktionen des Verstandes. Es ist gar kein Zweifel, daß die Verstandesfunktionen (intellektuelle Funktionen, wie sie auch genannt werden) nicht bloß für die reinen Erkenntnisakte, sondern auch für die Akte aus der Sphäre des Willenslebens und des Gemütslebens von großer Bedeutung sind. Je weniger Urteilsklarheit und je weniger Folgerichtigkeit des logischen Denkens, desto schwankender die Willensvorgänge. Je dunkler und verschwommener die Vorstellungen, je ungebundener die Phantasie, desto mächtiger können Gefühlswogen aufrauschen, die jeden leistungsfähigen geistigen Akt unmöglich machen. Klare und eindeutige Vorstellungen und Begriffe setzen aber streng logische Denkgewohnheiten ebenso voraus, wie diese ihrerseits wieder in ihren Leistungen von dem Gebrauch eindeutiger klarer Begriffe abhängig sind. So wird man wohl behaupten können, daß der Kern- und Angelpunkt formaler Verstandesbildung in der Ausbildung von Gewohnheiten des streng logischen Denkverfahrens liegt. Was man gemeinhin

unter formaler Verstandesbildung versteht, ist schließlich nichts anderes, als die Ausbildung des logischen Gewissens. Das ist der Sinn der formalen Verstandesbildung. Läge nicht im Wesen des Bewußtseins eine Veranlagung zum logischen Gewissen, so wäre freilich die Lösung einer solchen Aufgabe unmöglich. Aber die Befriedigung, welche die Betätigung des logischen Gewissens dem ganzen geistigen Leben gibt, zeigt uns doch wohl an, daß eine Potentialität im Bewußtsein liegt, die bei geeigneter Pflege zur Aktualität des logischen Gewissens werden kann. Das logische Gewissen kennt nur eine Norm: „Den Sinn jedes Urteils vor der Zustimmung auf seinen Wahrheitsgehalt zu prüfen.“ Das ist keineswegs eine leichte Aufgabe; sie setzt eine lange Fremd- und eine noch längere Selbsterziehung voraus, besonders dann, wenn es sich darum handelt, nicht bloß die fremden, sondern vor allem auch die eigenen Einfälle zu prüfen und nicht bloß die eigenen Einfälle auf dem jeweiligen beruflichen Gebiete, für das wir ausgiebig geschult sind, sondern auf allen Lebensgebieten, die uns als Glieder einer Gemeinschaft pflichtgemäß in sich hineinziehen. Sympathie, Zuneigung, Liebe zu andern, impulsive Affekte und Leidenschaften, alte Neigungen und Gewohnheiten, eingeimpfte Vorurteile, uralte Traditionen, von Kindheit an übernommene Begriffe und Meinungen, jahrelanges Auswendiglernen von Leitfäden der Wissenschaften und noch viele andere Dinge hindern den Menschen daran, dem Satz des alten Epicharmos zu folgen „νήφε καὶ μέμνας“ ἀπιστεῖν“ „sei nüchtern und lerne zweifeln“ (Epicharm bei Lukianos Hermot. 47) oder der Anweisung des Apostels Paulus „Prüfet aber alles und das Gute behaltet“. <sup>8)</sup> Man kann die Forderung der formalen Verstandesbildung auch als Forderung der Erziehung zur „sachlich-kritischen“ Einstellung bezeichnen (es gibt auch eine unsachlich-kritische), wenn man nur dabei nicht vergißt, daß diese Forderung in erster Linie auf das eigene theoretische Verhalten sich bezieht. Solange unsere höheren Schulen durch Wissensstoffüberlastung gehindert sind, als geistige Arbeitsschulen sich zu entwickeln, und solange unsere Volksschulen fortfahren, vom intellektuellen Erziehungswert sorgfältiger technischer Arbeit keinen Gebrauch zu machen, wird diese Forderung bloß auf den Schulprogrammen stehen bleiben. Die Schwierigkeit der Erziehung zu sachlich-kritischer Einstellung ist allerdings deshalb so groß, weil diese Erziehung auf den

allerverschiedensten Gebieten theoretischer wie praktischer Art erfolgen muß. Es gibt genug Menschen, die auf ihrem eigensten beruflichen Sachgebiet den Normen eines logischen Denkverfahrens bewußt oder unbewußt nachgehen, die aber vom „Logos“ verlassen sind, wenn sie in irgend welchen anderen Angelegenheiten der Gemeinschaft, in die sie eingegliedert sind, gleichfalls rein sachlich denken und handeln sollen.

5. Die Hauptgebiete formaler Verstandesbildung. Alles logische Denken hat den Zweck, aus eigener Spontaneität heraus zwischen den Vorstellungsmassen durch geltende Zusammenhänge Ordnung zu stiften. Dieses Ordnen des Vorstellungsbesitzes beginnt schon in der frühesten Kindheit. Lange bevor das Kind sprechen gelernt hat und Wortzeichen für Vorstellungen und Begriffe besitzt, setzt das Vergleichen, Unterscheiden, Identifizieren usw. ein. Sobald alsdann seine geistige Entwicklung — etwa im 2. oder 3. Lebensjahr — jenen charakteristischen Wendepunkt nimmt, wo es sich eines Zweckes seiner spontanen Tätigkeit klar und deutlich bewußt wird und nun Zweck und Mittel zu unterscheiden beginnt, stellt sich nicht bloß das Bedürfnis nach Herstellung von geltenden Zweck-Mittel-Relationen ein, sondern auch das Suchen nach Relationen von Ursache-Wirkung, Grund-Folge, Wesen-Schein, Ding-Eigenschaft, Ganzes-Teil, und wie diese kategorialen Beziehungen heißen. Ob freilich die Beziehungen, die auf diese Weise rein empirisch hergestellt werden, auch objektive Gültigkeit haben, ob die empirisch gewonnenen Begriffe das Wesen der Sache treffen, ob ihnen völlig eindeutige Zeichen zur Verfügung stehen oder ob ein und dasselbe Wort verschiedenen Begriffsinhalten zugewiesen ist, das ist noch lange keine quälende Frage. Man kann dem Kinde auf seine Fragen nach dem Warum, Wozu, Womit, nach dem Was und Wie die oberflächlichsten Antworten geben, es genügt ihm im allgemeinen schon, daß es überhaupt Antworten erhält. Die kategoriale Beziehung und damit die logische Verbindung ist mit der Antwort hergestellt. Wir haben es hier mit dem logischen Denken im weitesten Sinne zu tun. Der Ausdruck bezeichnet alles Denken, das einen gegenständlichen Sachverhalt in einem Urteil festzulegen versucht, und solche Urteile zu regelrechten Schlüssen verbindet, gleichviel ob das Ergebnis des Schlusses gerechtfertigt werden kann oder trügerisch ist. Es ist das logische Denken des

Menschen ohne geistige Zucht. Der Ausdruck logisches Denken besagt hier lediglich, daß es sich dabei nicht um die Herstellung beliebig assoziativer Zusammenhänge handelt wie etwa im wachen Träumen, sondern daß kategoriale Beziehungen hergestellt werden ohne besondere Prüfung ihrer objektiven Gültigkeit oder Ungültigkeit. Diesem logischen Denken im weitesten Sinne steht das logische Denken im engsten Sinne gegenüber. Hier stellt das Denken gegenständliche Sachverhalte heraus, die notwendiger Weise aus eindeutigen Voraussetzungen sich ergeben, wobei die eindeutigen Voraussetzungen entweder evident wahr sind oder schon in einem früheren Verfahren als wahr nachgewiesen wurden. „Bündigkeit“ des Beweises und „Logik“ des Beweises ist hier gleichbedeutend. In diesem Sinne ist Mathematik und formale Logik allein streng logisch. Beide gehen von evidenten Axiomen aus, operieren mit eindeutigen Begriffen, die der Geist nicht der Wirklichkeit entnimmt, sondern aus sich selbst erzeugt, und mit eindeutigen Zeichen für diese Begriffe.

Nun aber steht der Mensch einer unendlich mannigfaltigen Wirklichkeit gegenüber, die er nicht lediglich aus seinem Geiste erzeugt, sondern die er erst allmählich in seinem Tun und Handeln erfährt. Will er diese Wirklichkeit seinem Wesen dienstbar machen, so muß er in das Wesen der Wirklichkeit eindringen. Dazu bedarf es des logischen Denkens in einem dritten Sinne. Hier handelt es sich nicht bloß um kategoriale Beziehungen schlechtweg, sondern um analytische wie synthetische objektiv geltende Urteile. Das bedeutet strenge geistige Zucht, sorgfältige Erziehung zu rein sachlicher Überlegung. Ohne Vorsicht, Selbstprüfung, methodische Ordnung ist jeder Erfolg hier ausgeschlossen. Der schulischen Pflege dieses dritten Sinnes ist vor allem das treffliche Büchlein „How we think“ von John Dewey gewidmet. Dieser dritte Sinn ist zugleich der Sinn, der die Bildungstheorie interessiert. Das ganze Ziel der formalen Verstandesbildung ist die Bildung von sorgfältigen, allzeit lebendigen und durchdringenden Denkgewohnheiten. Das Denken beginnt schon in frühester Kindheit. Sobald das kleine Kind, das seinen Ball verloren hat, die Möglichkeit voraussieht, ihn wieder zu finden, beginnt es zu überlegen, diese Möglichkeit zu verwirklichen und sein Handeln durch Vorstellungen von diesen Möglichkeiten, gewissermaßen

experimentell, leiten zu lassen. Nur indem diese Denkvorgänge auf das bestmögliche entwickelt werden, ist eine Aussicht oder Gewähr gegeben, daß in der Adoleszenz oder noch später jenes dritte logische Verhalten in seiner ganzen Wirkungsweise sich einstellt. Auf jeden Fall aber bilden sich irgendwelche Denkgewohnheiten. „Wenn keine Gewohnheiten sorgfältigen Einblicks in die Dinge sich bilden, dann stellen sich solche voreiliger, ungeduldiger, oberflächlicher Erfassung ein; wenn nicht Gewohnheiten geordneten Aufgreifens und Durchgreifens jeder Vermutung, die da aufsteigt, dann Gewohnheiten zufälligen, sprunghaften Ratens; wenn nicht Gewohnheiten, ein Urteil in Schweben zu lassen bis seine Folgerungen durch Prüfung die Wahrheit des Urteils ergeben haben, dann Gewohnheiten der Leichtgläubigkeit abwechselnd mit leichtfertiger Ungläubigkeit, wobei Glaube wie Unglaube sich auf Laune, Gefühl oder zufällige Umstände stützen. Die Grundmerkmale des logischen Verfahrens sind Sorgfalt, Gründlichkeit und Stetigkeit. Der einzige Weg, diese Gewohnheiten zu erziehen, besteht darin, von allem Anfang an sie zu üben und stets für Bedingungen zu sorgen, die von selbst ihre Übung herbeiführen.“<sup>9)</sup>

Indem wir nun aber dem logischen Denkprozeß nachgehen, erkennen wir, daß er auf allen seinen Entwicklungsstufen analytisch-synthetischer Art ist, vom Beginn, wo eine Unstimmigkeit uns veranlaßt, sie durch Nachdenken aus der Welt zu schaffen, bis zum Ende, wo wir die gefundene und nach allseitiger Überlegung akzeptierte Lösung noch einmal im Zusammenhalt mit andern Tatsachen unseres Bewußtseins verifizieren. Die Analyse geht auf Klärung und Unterscheidung der für den einzelnen Denkprozess in Betracht kommenden Wahrnehmungen, Vorstellungen und Begriffe sowie auf die Aufsuchung und Auswahl der wesentlichen Züge der gegebenen Situation. Die sogenannte Beobachtungsbegabung ist ein Werkzeug des analytischen Prozesses. Die Synthese beginnt schon mit der Verknüpfung dieser Wesenszüge zu exakten Fragestellungen, denen nun der Denkprozeß nachgeht, und kehrt auf jeder Stufe wieder in der Verbindung der Wesenszüge und geklärten Vorstellungen mit anderen Vorstellungen des Bewußtseins. Was wir „Auffassen“ oder auch „Apperzeption“ nennen, sind Vorgänge, die den Synthesen zugrunde liegen, wobei das, was man ganz allgemein als „Phantasie“ bezeichnet, eine entsprechende Rolle spielt. Wie wenig dabei freilich gesagt ist,

erkennt man daraus, daß an der Apperzeption nicht bloß die geistige sondern die ganze angeborene und erworbene seelische Disposition beteiligt ist. Man hat die erworbenen seelischen Dispositionen in ihrer Gesamtheit wohl auch als „Sekundärfunktion“ (Heymans-Groningen) oder als erworbene Einstellungsformen<sup>10)</sup> bezeichnet.

Dazu tritt nun ein drittes Merkmal des logischen Prozesses, seine Stetigkeit, d. h. sein Festhalten eines mit der Fragestellung verbundenen Gedankenganges in einem längeren Denkkakte. In dieser Stetigkeit des Denkens spielt sowohl die Aufmerksamkeit, die willkürliche wie die unwillkürliche, als auch das Gedächtnis eine ausschlaggebende Rolle. Berücksichtigen wir nun aber noch, daß am Erfolg der Beobachtung, der Apperzeption und der Aufmerksamkeit auch das Interesse, das Gemüt und der Wille mit beteiligt sind, daß selbst das Gedächtnis nicht unabhängig ist vom Interesse an den Dingen, die im Gedächtnis aufgespeichert werden sollen, so hätten wir bei der Untersuchung der Funktionen und Funktionsweisen, die einer formalen Verstandesbildung zugänglich sind, so ziemlich die ganze Psychologie aufzurollen. Es ist ausgeschlossen, im Rahmen unserer allgemeinen Aufgabe diesen Fähigkeiten und Funktionsweisen mit Rücksicht auf ihre formale Bildungsmöglichkeit nachzugehen. Wir beschränken uns hier im wesentlichen auf die Grundmerkmale der geistigen Zucht, wie sie in den Gewohnheiten des logischen Denkprozesses in die Erscheinung treten, auf die Widerlegung einiger verbreiteter Irrtümer und auf die Betrachtung gewisser kaum beachteter, für den Denkprozeß aber nicht gleichgültiger Vorgänge. Im übrigen verweisen wir auf die vorhandenen trefflichen Monographien: Max Offner, Das Gedächtnis, Ernst Dürr, Lehre von der Aufmerksamkeit, August Messer, Die Apperzeption, Clemens Baemker, Anschauung und Denken, Theodor Elsenhans, Theorie der Phantasie, August Messer, Empfindung und Denken, Ernst Mach, Erkenntnis und Irrtum, Martin Honecker, Das Denken.

6. Die Gewohnheiten des logischen Denkverfahrens im dritten Sinne. Fast alle intellektuelle Betätigung hängt in ihrer Leistung mit langsam sich entwickelnden und ausbildbaren Gewohnheiten zusammen. So vor allem das logische Denkverfahren, das nicht nur in praktischen Aufgaben des Lebens und den theoretischen Unter-

suchungen der Wissenschaft, sondern auch in den wichtigsten psychischen Funktionen wie Wahrnehmen, Beobachten, Apperzipieren, Aufmerken, Merken eine wichtige Rolle spielt. Das logische Denken beginnt in dem Augenblick, wo eine plötzlich auftauchende selbstempfundene Schwierigkeit beim Vollzug eines Wahrnehmungs-, Beobachtungs-, Apperzeptions-, Urteilsaktes oder bei Fassung eines Entschlusses oder bei Lösung einer gestellten Aufgabe sich aufdrängt. Ich überblicke in der Dämmerung eine Landschaft und kann alles, was ich sehe, in mein Bewußtsein einordnen, allem eine „Bedeutung“ geben. Da plötzlich fällt mein Auge auf einen grellen Fleck. Ich habe ihn nie gesehen. Was ist das? Was kann es sein? Ich strenge die Augen an. Ist er gelb, weiß, ein Lichtfleck, ein Farbfleck? Oder ich höre nachts in der Stille meines Hauses ein Geräusch. Ich horche gespannt, ehe ich Vermutungen anstelle, ob es wiederkommt, woher es kommt, ob es stoßweise, rhythmisch, intermittierend, ob es von Menschen herrührt oder von Werkzeugen. Ist es im Hause, vor dem Hause? Das alles heißt nichts anderes als, ich analysiere die Wahrnehmung, ich umgrenze die Schwierigkeit, ehe ich sie durch Vermutungen zu lösen versuche. Das ist der zweite Schritt im logischen Prozeß. Man sieht sofort, daß hier bereits die Menschen sich sehr stark unterscheiden. Ängstliche Frauen fahren mit dem Geräusch schreckhaft zusammen. Es wird sofort zur Gewißheit: Ein Dieb, Räuber, Mörder ist im Hause. Der weniger oder gar nicht Affektive — analysiert.

Ist nun die Schwierigkeit klar begrenzt, der grelle Fleck als Lichtfleck oder als Farbfleck erkannt, das Geräusch lokalisiert, in seinen Wesenszügen erfaßt, so beginnt der dritte Akt des Verfahrens, das Aufsteigen von Vermutungen. Das Geräusch kommt von Hammer-schlägen außer dem Hause, von einem losgeketteten Fensterladen, vom auf- und zuschlagenden Gartentor. Die Art und Zahl der Vermutungen hängt von der Vorstellungsbeweglichkeit, von der Phantasie, von früheren Erfahrungen, vom vorhandenen Wissen, aber auch namentlich bei theoretischen, also mathematischen, physikalischen, fremdsprachlichen, konstruktivtechnischen, historischen usw. Problemen von jener Veranlagung ab, die man oft mit „Scharfsinn“ bezeichnet hat. Daß die Menschen in diesem Punkte schon gemäß der Veranlagung sehr verschieden sind, braucht nicht besonders betont

zu werden. Das aus reicher Erfahrung gewonnene Wissen ist bei sprungbereitem Gedächtnis, das seine Lebendigkeit vielseitiger Übung verdankt, eine gute Quelle für Vermutungen. Wo sie versagt, helfen Nachschlagebücher, Lexika (wie beim Übersetzen), allgemeine Regeln und methodische Anweisungen zur Lösung von Problemen. Eine formale Schulung aber, die auf Vermutungen oder Einfälle dressiert, gibt es nicht.

Mit dem Auftauchen der Vermutungen setzt der vierte Akt im Denkprozeß ein, das Durchprüfen der Vermutungen auf die Möglichkeit ihrer Richtigkeit, das sorgfältige Durchdenken aller Konsequenzen der Vermutungen in bezug auf Übereinstimmung mit den beobachteten Tatsachen, die zu der Schwierigkeit geführt haben, und mit anderen vergangenen oder gegenwärtigen Tatsachen. Hier liegt wohl die Hauptseite aller geistigen Zucht. Der „Denkfaule“ ist sehr froh, wenn ihm überhaupt etwas eingefallen ist. Er akzeptiert den ersten besten Einfall, namentlich dann, wenn er für sich selbst keine weiteren Folgen zu befürchten hat. In unserem praktischen Beispiele schließe ich etwa: Hammerschläge auf der Straße können es nicht sein, denn ich höre weder einen eigentlichen Metall- noch einen Holz- noch einen Steinton. Es fehlt auch der regelmäßige Rhythmus. Auch ist gerade gegenwärtig Generalstreik aller Straßenarbeiter. Die Gartentüre kann es nicht sein; sie ist ein schmiedeeisernes Gitter, das ganz anders klingt beim Auf- und Zuschlagen. Es muß ein Fensterladen sein; ein starker Wind geht; ich höre jetzt auch eine Art Resonanz in der Mauer an meinem Bette und überdies fällt mir ein, daß die Fensterläden heute an der Westseite des Hauses gestrichen worden waren. Da wird man den einen oder andern einzuhängen vergessen haben. Ich akzeptiere die letzte Vermutung und betrachte das fragliche Problem als gelöst.

Aber damit ist der logische Denkprozeß noch nicht zu Ende; es kommt noch ein fünfter Akt, der Schlußakt. Die größte Sorgfalt im Überlegen schließt eine Täuschung nicht aus. Der Gewissenhafte will seine eigene Erkenntnis noch verifiziert haben. In diesem Falle um so lieber, weil ihn das Anschlagen des Ladens doch am Einschlafen hindert. Er steht auf, öffnet sein Fenster, beugt sich hinaus und sieht richtig, daß im zweiten Stock einer der Fensterläden periodisch auf- und zuklappt. Die „Conclusio“ war richtig. Der Physiker verifiziert

sie durch das Experiment; der Mathematiker durch die Konstruktion des geometrischen Gebildes aus den gegebenen und dem gesuchten und nun gefundenen Stücke, der Philologe bringt den vollen Sinn des übersetzten Satzes in Zusammenhang mit dem vorausgehenden und nachfolgenden Sinngefüge, der Techniker führt seine „Idee“ gemäß der von ihm akzeptierten Vermutung aus, der Historiker vergleicht den Sinn seiner Lösung mit dem Gesamtsinne der Zeit, in die sein Gebilde hingestellt ist. Wir können also in jedem solchen logischen Denkverfahren, sofern wir von dem dasselbe einleitenden „Stutzen“, „Staunen“ absehen, vier wesentliche Momente unterscheiden:

- a) Die Analyse der aufgetauchten Schwierigkeit und die genaue Umgrenzung derselben;
- b) das Suchen und Aufsteigen von Vermutungen zur Lösung der Schwierigkeit;
- c) das Prüfen der Vermutungen auf ihre tatsächliche Lösungskraft;
- d) das Bestätigen der als Lösung akzeptierten Vermutung durch Versuche oder weitere Überlegungen.

Man erkennt leicht, daß diese vier Stufen, die ich wie schon früher einmal im Anschluß an Dewey entwickelt habe<sup>11)</sup>, nichts anderes sind als die alten Stufen alles Denkens und Forschens. T. H. Huxley hat ähnlich in seiner Rede von 1854 „Über die Bildungswerte der Naturwissenschaften“<sup>12)</sup> von vier Stufen gesprochen: Observation, General-Proposition, Deduktion, Verifikation. Es unterliegt nun keinem Zweifel, daß die Leistungsfähigkeit des logischen Gesamtverfahrens wie seiner Stufen im wesentlichen auf anerzogenen Bedürfnissen oder Gewohnheiten beruht, — abgesehen natürlich von den angeborenen Veranlagungen der am Prozeß beteiligten Funktionen. Nur die zweite Stufe macht eine Ausnahme. Daß jemandem bei einer Frage etwas Vernünftiges einfällt zu ihrer Lösung, läßt sich nicht üben. Wohl aber das Bedürfnis nach begrifflicher Klarheit und Eindeutigkeit, dasjenige nach Suspendierung des Urteils bis zur endgültigen Durchprüfung aller Vermutungen auf ihren Lösungswert und endlich das Bedürfnis nach Verifizierung der als Lösung angenommenen Vermutung.

Dabei brauchen wir nun nicht die einzelnen seelischen Funktionen aufzusuchen, die am ganzen Prozeß und seinen einzelnen Stufen beteiligt sind, also etwa besondere Empfindungs-, Anschauungs-, Wahrnehmungs-, Beobachtungs-, Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-

übungen anzustellen, sondern wir haben lediglich dafür zu sorgen, daß sich nicht bloß möglichst viele Anstöße einstellen zur automatischen Auslösung von echten Denkprozessen, sondern daß sich auch diese Prozesse immer und überall Tag für Tag in der Sorgfalt und Vollkommenheit abspielen, die eben eine möglichst gute Lösung gewährleistet. Wie das zu machen ist, werden wir im Schlußkapitel des zweiten Buches zu erörtern haben.

7. Klarheit, Stetigkeit und Ablaufstempo des Denkens. Insbesondere kann nun die sorgsame Gewöhnung an die Operationen des Denkprozesses zwei Eigenschaften des Denkens fördern, die Klarheit und Stetigkeit desselben. Die Denkkklarheit beruht zunächst auf der Begriffsklarheit. Die meisten Irrtümer ergeben sich:

- a) aus ungenügender Deutlichkeit oder Bewußtheit aller konstitutiven Merkmale eines Begriffes;
- b) aus der Vieldeutigkeit eines Wortes in bezug auf die von ihm bezeichneten Begriffsinhalte.

Wenn heute über Lehrerbildung so lebhaft erörtert und Meinungsverschiedenheiten auftauchen, so liegt das nicht zuletzt an der ungenügenden Klarheit darüber, was mit Bildung überhaupt und speziell mit Lehrerbildung gemeint sein kann. Wenn der Eintritt Amerikas in den Weltkrieg von Hunderttausenden mit Achselzucken entgegengenommen wurde, so lag es an der völligen Unklarheit über den Charakter und die Leistungsfähigkeit der Nation. Wenn A. zu B. sagt: „Es freut mich, Ihre Bekanntschaft zu machen. Herr X. hat mir sehr viel Günstiges von Ihnen erzählt“, und B. antwortet darauf: „Das ist wohl ein Irrtum, ich kenne Herrn X. gar nicht“, so liegt der Fehler daran, daß es für B. nur gegenseitige Bekanntschaften gibt. Am stärksten wird die objektive Leistungsfähigkeit des Denkprozesses beeinflußt durch die ungenügende Fähigkeit, verschiedene Begriffsinhalte zu unterscheiden, die mit dem gleichen Worte bezeichnet werden. Ich brauche nur an Worte wie Idealismus und Materialismus zu erinnern, an die Vieldeutigkeit von Nahes und Fernes, Konkretes und Abstraktes, Einfaches und Zusammengesetztes, Allgemeines und Besonderes, und wie alle die Gegensätze heißen, die in der Methodik des Unterrichts zu so schönen Regeln geführt haben, ohne daß die Autoren ihren Sinn eindeutig hätten festlegen können. Eindeutigkeit des Begriffszeichens ist grundlegend für die Leistung

des logischen Denkverfahrens. Der weitverbreitete absichtliche wie unabsichtliche Fehler der Quaternio Terminorum, der Unterschiebung, beruht auf der Vieldeutigkeit des gleichen Wortes. Materialisten sind sinnliche Genußmenschen; Haeckel war ein Materialist; also war Haeckel ein sinnlicher Genußmensch. Solchen Denkleistungen begegnet man zu Tausenden. Darum ist die formale Erziehung zum Bedürfnis nach eindeutiger Begriffsformulierung oder Begriffsbezeichnung von größter Bedeutung. Bei keiner Eigenschaft des Denkens zeigt sich aber der Einfluß formaler Bildung durch systematische Gewöhnung an das Festhalten eines Gedankenganges deutlicher als bei der Stetigkeit des Denkens. Kinder wie ungeschulte Erwachsene neigen zum „Abschweifen vom Thema“. Die Loquacitas senilis ist eine Erscheinung, die vor allem bei jenen Greisen festzustellen ist, deren Lebensarbeit ohne jede geistige Schulung dahinfloß. Aber wir finden diese vom Hundertsten ins Tausendste fallende Geschwätzigkeit in allen Lebensaltern und in allen Schichten der Gesellschaft. In den Aufsätzen der Volksschüler, noch mehr der Mädchen als der Knaben, zeigt sich das Abschweifen vom Thema um so stärker, je weniger inneres Interesse ihm entgegengebracht wird. Aus den Entlaßprüfungsarbeiten der Volksschule sind mir viele solche Arbeiten in Erinnerung. So schreibt 1912 ein Mädchen zum Thema: „Die Kanalisation von München“ — einem Thema, das dem Unterrichtsstoffe der obersten Volksschulklassen entnommen war: „Die Kanalisation hat München zu einer gesunden Stadt gemacht. Wir verdanken sie Herrn Professor Pettenkofer. Der Herr Professor war ein großer Gelehrter der Universität München. Die Universität liegt in der Ludwigstraße. Die Ludwigstraße wurde von König Ludwig I. gebaut. König Ludwig I. dankte im Jahre 1848 ab. Es war eine Revolution. Einmal war eine noch viel größere Revolution in Frankreich.“ Damit war der Aufsatz über die Kanalisation von München fertig, zweifellos weil das Mädchen weder von der größeren Revolution noch von Frankreich noch irgend etwas auszusagen wußte. Das Beispiel ist lehrreich genug. Wir begegnen ihm auf Schritt und Tritt in der Gesellschaft und nicht bloß bei kleinen Schulmädchen. Es ist das typisch assoziative Weiterspinnen des Gesprächs, das keine Probleme kennt und keine Frage festzuhalten vermag. Denn darin besteht die Stetigkeit des Denkens, a) daß es die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Ziel,

etwa auf die Lösung einer Aufgabe richtet, b) daß es für einen sachlichen Zusammenhang der Gedanken sorgt, c) daß dieser Zusammenhang in einer logisch geordneten Reihenfolge entwickelt wird. Der tiefere Sinn aller Aufsatzübungen ist die Erziehung zu solcher Stetigkeit im Denken und Reden. Die alte Rhetorik als Lehrgegenstand der höheren Schulen hatte nicht zuletzt dieses Ziel im Auge. Wenn sie nicht analog den sogenannten „Formalstufen“ als allgemein betretbare Eselsbrücke zur Auffindung des Stoffes mißbraucht wurden, wie das gewöhnlich bei der sogenannten „Chrie“ der Fall war, dienten besonnene Übungen nach den Regeln der Rhetorik durchaus der Stetigkeit des Denkens. Allein der Weisheit letzter Schluß ist die Empfehlung der alten Rhetorik als geistiges Zuchtmittel nicht. Die Stetigkeit des Denkens ist nicht ohne Willen zum stetigen Denken gewährleistet, Wille im weitesten Sinne genommen. Dieser Wille ist immer da gegeben, wo Triebinteressen das Denken auslösen. Denn ein Triebinteresse verliert nie sein noch so fernes Ziel aus dem Auge. So mündet schließlich die Erziehung zum stetigen Denken in die Erziehung zu starken geistigen Interessen.

Jedenfalls kann die Stetigkeit des Denkens einen Gegenstand geistiger Zucht bilden ebenso wie das Bedürfnis zum logischen objektiv gültigen Denken. Anders liegt die Sache mit der Frage des Ablaufstempos eines Denkprozesses. Es gibt zweifellos langsame und schnelle Denker bei gleicher Gründlichkeit und Gültigkeit der Denkleistung. Die Schule spricht hier von rascher und langsamer Auffassung, das Parlament von großer oder geringer Schlagfertigkeit in der Debatte, das Publikum von Geistesgegenwart oder vom Mangel derselben. Zweifellos gereicht rasche Auffassung, große Schlagfertigkeit, starke Geistesgegenwart in vielen Lagen des Lebens dem einzelnen Menschen wie der Gemeinschaft, welcher er dient, zum Vorteil. In diesen Eigenschaften spielen zwei Phänomene des Bewußtseins eine wichtige Rolle: die Apperzeption (im Herbartischen Sinne) und die Aufmerksamkeit. Beides sind psychische Tatbestände, von denen wir wissen, daß sie im natürlichen Entwicklungsprozeß der Seele wenigstens in geistiger Hinsicht sich von geringer zu größerer Leistungsfähigkeit steigern. Um zu ermitteln, ob das Bildungungsverfahren wesentlich zu dieser Steigerung beitragen kann, und in welcher Hinsicht etwa dieses möglich wäre, müssen wir uns einen Augenblick

mit dem Wesen beider Erscheinungen beschäftigen. Wir nennen Apperzeption die eigenartige spontane Aufnahme eines Eindrucks durch die jeweils vorhandene, individuelle geistige Struktur. Der so gefaßte Begriff deckt sich im wesentlichen mit dem von Herbart aufgestellten Begriff.<sup>13)</sup> Er deckt sich zugleich mit dem etymologischen Sinn des Wortes, wie er bereits von Leibniz angewendet wurde mit dem Sinne des „Ad-percipere“, d. h. des Hinzunehmens, Erfassens neuer Eindrücke zum Vorstellungsbesitz durch vorhandene seelische Dispositionen. Diese sind entweder angeborene oder erworbene, wobei natürlich die erworbenen immer in irgendeiner Form aus den angeborenen Dispositionen sich entwickelt haben. Wir apperzipieren also:

- a) unter dem Einfluß von Erinnerungsvorstellungen („apperzipierenden“ Massen nach Herbart);
- b) unter Hinwendung der durch die aufsteigenden Massen bedingten „apperzipierenden“ unwillkürlichen Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand;
- c) unter dem Einfluß gewisser geistiger Einstellungen, die in grundlegenden Gesichtspunkten im Sinngefüge der individuellen seelischen Struktur verankert sind. Ja schließlich
- d) durch die geistige Struktur unserer ganzen Persönlichkeit.

Somit ist die Apperzeption nicht bloß abhängig von dem Reichtum, von der Klarheit, Verbundenheit und Bereitschaft (Regsamkeit) apperzipierender Massen, sondern auch von den geistigen Einstellungen überhaupt, deren der einzelne fähig ist, sowie von seiner jeweiligen Gemütslage, seinen Vorurteilen, Grundsätzen, Standpunkten. Damit ist die Möglichkeit zu falschen, ungenügenden, beschränkten Apperzeptionen in reichem Maße gegeben. Die Aufgabe für das Bildungsverfahren gegenüber der Apperzeption liegt sonach weniger in der Raschheit des Vorganges oder in dem Umfange des zu Apperzipierenden, als in der möglichsten Objektivität der Apperzeption. Von diesen drei Eigenschaften ist die letzte bei weitem die wichtigste.

Will das Bildungsverfahren das Apperzipieren in diesem Sinne leistungsfähiger machen, so muß es in erster Linie für die eindeutige Klarheit der apperzipierenden Vorstellungsmassen sorgen und weiterhin für den Willen zur Objektivität. Nun geht aber die Tätigkeit der Apperzeption überhaupt, nicht zu reden von der objektiven Apperzeption, in einem Zustand der Aufmerksamkeit vor sich, d. h.

in einem Zustand erhöhter geistiger Aktivität, vermöge deren ein Erlebnisinhalt aus dem Bewußtseinsstrom besonders deutlich herausgehoben ist. Sieht man von der willkürlichen Aufmerksamkeit ab, die, mag sie motiviert sein wie immer, stets nur von kürzester Dauer sein kann, so bleiben die beiden Hauptformen der unwillkürlichen Aufmerksamkeit zu erwähnen, die Herbart als die primitive und als die apperzipierende Aufmerksamkeit bezeichnet hat.<sup>14)</sup> Die primitive Aufmerksamkeit ist wohl identisch mit jener, die man auch sinnliche, d. h. durch Sinnesreize geweckte Aufmerksamkeit genannt hat. Man wird wohl sagen können, daß Herbart mit ihr den Initialzustand, den Zustand des Gerichtetwerdens, das „Aufhorchen“, das plötzliche „Aufmerksamwerden“ im Auge hat, mit der zweiten Form den Zustand des apperzipierenden Aneignens. Der erstere geht überall da, wo er durch ungewohnte oder auch unerwartete starke äußere Reize bedingt ist, dem zweiten Zustande voraus. Teilweise Veränderung eines gewohnten Bildes, Bewegung in einer nach Qualität und Quantität (Intensität) ruhenden Umgebung, ungewohnter Sinnesreiz, kurz jede Art Kontrastwirkung „erregt“ die primitive Aufmerksamkeit. Aber zu diesen äußeren Bedingungen müssen innere Bedingungen hinzutreten, damit die primitive Aufmerksamkeit in die apperzeptive Aufmerksamkeit übergehen kann, d. h. damit „Auffassung“ des Reizes vor sich gehen kann. Zu diesen inneren Bedingungen gehören neben bestimmten affektiven Veranlagungen vor allem entsprechende Beachtungsdispositionen, wie sie das Interesse besitzt. Man kann wohl sagen, wo das Interesse fehlt, da fehlt auch die Aufmerksamkeit. Wenn Kinder, die gänzlich interessellos dem äußeren Reize gegenüberstehen, durch Furcht vor Strafe oder durch Aussicht auf Lohn, auf Sekunden willkürliche Aufmerksamkeit aufbringen, so ist sehr fraglich, ob in dieser Zeit und unter diesen Umständen die rechte Apperzeption vor sich gehen kann. Wenn wir Erwachsene einem höchst langweiligen Redner gegenüber aus irgendeinem Motive uns zu einer intermittierenden, immer von neuen Willensimpulsen erzeugten Aufmerksamkeit zwingen, so leitet uns zwar kein Interesse an der Sache selbst, wohl aber sind irgend andere Interessen die Ursache unserer oft genug unterbrochenen Aufmerksamkeit. Wie dem auch sein mag, die Hauptquelle aller unwillkürlichen apperzipierenden Aufmerksamkeit ist das Interesse mit

seinen Beachtungsdispositionen, und wie jedes Alter seine eigenen Interessenkreise hat, so hat auch jedes Alter seine eigenen Aufmerksamkeitsgebiete. Die apperzipierende Aufmerksamkeit und damit auch die Apperzeption fördern, heißt also, die Entwicklung der Interessen fördern. Es gibt daher auch keine allgemeine Erziehung zur Aufmerksamkeit. Jemanden in den Zustand anhaltender Aufmerksamkeit versetzen, heißt nichts anderes als jenes Etwas, auf das sie gerichtet sein soll, zum unmittelbaren oder mittelbaren Gegenstand eines vorhandenen Interesses machen. Je größer das Interesse, d. h. je mannigfaltiger und durchgearbeiteter die ihm zur Verfügung stehenden Beachtungsdispositionen und je stärker seine auf Veranlagung und Neigung gegründete Spontaneität ist, desto angespannter und desto dauernder ist die Aufmerksamkeit auf Gegenstände des betreffenden Interesses gerichtet. Also auch in Hinsicht auf Steigerung der Anspannung und der Dauer der Aufmerksamkeit ist das Bildungsverfahren auf die Interessenentwicklung angewiesen. Ob und inwiefern Konzentration und Distribution der Aufmerksamkeit durch das Bildungsverfahren gesteigert werden können, wage ich nicht zu entscheiden. Die Verschiedenheit der Menschen in dieser Hinsicht ist unendlich groß. Es gibt Menschen, die nach wenigen Minuten ihrer Interessenbetätigung bereits derart vom Gegenstand gefesselt sind, daß kein normaler Reiz sie aus ihrer Versunkenheit reißen kann. Es gibt andere, die trotz regster Interessen sich hermetisch von jeder sich irgendwie regenden Umgebung abschließen müssen, um ihre Aufmerksamkeit gesammelt halten zu können. Ganz ähnlich liegen die Verhältnisse bei der Distribution, bei der Fähigkeit, gleichzeitig mehrere homogene oder gar heterogene Gegenstände im Blickfeld des Bewußtseins behalten zu können, wie z. B. beim Klassenlehrer, der seine Aufmerksamkeit einerseits auf seinen Lehrgegenstand, andererseits auf seine Schüler gerichtet haben soll, oder beim Dirigenten eines großen Orchesters, der nicht bloß seine Partitur, sondern auch gleichzeitig alle Spieler im Auge behalten muß. Ich glaube, daß es sich hier entweder um rasch alternierende Aufmerksamkeitsverschiebungen handelt, oder um Zustände, in denen das eine Objekt der Aufmerksamkeit dem Aufmerksamen so völlig vertraut ist, daß es seiner Verschiebung in den Blickpunkt gar nicht bedarf, sondern schon eine beliebige Randstellung im Bewußtseinsfelde genügt. So ist es ganz

gewiß beim Klavierspieler, der etwa mit der rechten Hand Achteltöne, mit der linken Hand dagegen gleichzeitig Triolen spielen soll. Der Versuch gelingt weitaus am besten, wenn die eine Hand infolge entsprechender Einübung mechanisch ihren Rhythmus weiter zu führen imstande ist, während dem Spiele der anderen Hand der Löwenanteil der Aufmerksamkeit zugewendet wird. Ganz das Gleiche können wir beim Klassenlehrer wie beim Dirigenten feststellen. Je weniger hoch der eine über seinem Unterrichtsstoff, der andere über dem Inhalt seiner Partitur steht, je mehr sie also diesen Gegenständen ihre Aufmerksamkeit zuwenden müssen, desto weniger werden sie den Schülern bzw. den ausübenden Musikern Beachtung schenken können. Doch mag es immerhin Menschen geben, die gleichzeitig zwei oder mehrere heterogene Tätigkeiten mit gleich verteilter Aufmerksamkeit auszuüben vermögen. Das wird dann eine Sache außergewöhnlicher Veranlagung sein. Jedenfalls ist es keine Angelegenheit, die für das Bildungsverfahren von Wichtigkeit wäre. Die Kernfrage der Aufmerksamkeit ist die Frage des Interesses, eines Seelenzustandes, dessen eingehendem Studium wir uns im 2. Kap. des 2. Buches zuwenden werden. Ob dabei der Apperzeptionsvorgang, der sich im Zustande konzentrierter Aufmerksamkeit abspielt, rasch oder langsam vor sich geht, ist von sekundärer Bedeutung. Wichtig ist aber, daß er objektiv vor sich geht.

8. Die auf Unterbewußtem beruhende Formalbildung. Schon in der Apperzeption der konzentrierten Aufmerksamkeit wirkt das ganze Unterbewußtsein mit. So haben wir ja den Begriff der Apperzeption festgelegt. Je reicher der Vorstellungsbesitz ausgestaltet ist, je geordneter und klarer dieser Besitz infolge der mit ihm arbeitenden Denkprozesse sich vorfindet, je größer die Regsamkeit aller Dispositionen, je weniger mechanische und je mehr beseelte und damit plastische Einstellungsgewohnheiten sich auslösen, desto erfolgreicher und besser wird unter sonst gleichen Umständen die Auffassung und Einverleibung vor sich gehen, vorausgesetzt, daß das Neue nicht völlig fremd dem sonstigen Vorstellungsbesitz gegenübersteht. Es liegen im Unterbewußtsein gewissermaßen Apperzeptionsweisen vorbereitet (auf Grund von erworbenen Dispositionen), welche die Volkssprache als „Gefühle“ bezeichnet, die aber keine echten Gefühle in psychologischem Sinn sind. „Ich fühlte, daß es so

kommen mußte;“ „mein Gefühl sagt mir, daß er ein Schwindler ist“; „ich fühle, daß es so heißen muß und nicht anders, aber ich kann nicht sagen, warum.“ Das Sprach-„Gefühl“, das Stil-„Gefühl“, das Takt-„Gefühl“, das technische Gefühl, das Evidenzgefühl, das alles sind keine eigentlichen Gefühlszustände, sondern Intellektualzustände. Das Sprachgefühl z. B. ist eine auf Erfahrung und Analyse beruhende, aber ohne klare Vorstellung des Grundes erworbene Sicherheit im Gebrauch von Sprachformen. Es ist ein psychisches Verhalten, bei dem Unbewußt-Gewordenes, ja vielleicht niemals mit klarem Bewußtsein vorstellungsmäßig Erfasstes die ausschlaggebende Rolle spielt. Das Wort „Gefühl“ ist hier ganz in dem Sinne von „Empfinden“, also von einem rein intellektuellen Vorgange gebraucht. Wir können ebensogut sagen: „Ich empfinde, daß es so heißen muß.“ Im Gebrauch der Muttersprache spielt das Sprachgefühl eine weitaus größere Rolle als die Kenntnis der Grammatik. Kinder, die vom ersten Tage ihres Lebens gutes Deutsch sprechen hören, die, sobald sie reden können, zu korrektem Deutsch angehalten werden und später sprachlich gute Lektüre pflegen, können jede Grammatik der deutschen Sprache entbehren und doch sich einwandfreier ausdrücken, als viele Absolventen unserer neunklassigen Schulen. Die rumänische Bäuerin, die keine einzige Schule besucht hat, stickt stilreine Muster auf ihre Blusen, ohne jemals etwas von Rhythmus, Grammatik und Geschlossenheit des Stiles gehört zu haben. Ich habe einen hochbegabten Ingenieur kennen gelernt, welcher mathematisch exakt berechnete Konstruktionen einfach aus seinem technischen Gefühl heraus als leistungsunfähig verwarf, ohne daß er vom Gange der Berechnung und ihren Grundlagen Kenntnis nahm, und den nachher das Experiment glänzend rechtfertigte. Die sogenannte „gute Kinderstube“ rüstet ohne viel Belehrung ihre Zöglinge mit Verkehrsformen aus, die sie ihr ganzes Leben lang von jenen Ungelenken unterscheiden, die über die Regeln und Normen der Höflichkeit bloß unterrichtet worden sind. Es gibt also eine formale Bildung aus unbewußter Anpassung an die Umgebung. Zu allen Zeiten hat das Bildungsverfahren von ihr Gebrauch gemacht, so beim Erlernen fremder Sprachen, wenn es, wie in den Berlitz-Schulen, sein Hauptaugenmerk auf Sprechen sowie Viel- und Lautlesen legt, so bei Erweckung des ästhetischen Sinnes, wenn es auf künstlerischen Schmuck des Schulgebäudes und

seiner Räume Gewicht legt, so beim Erwerb guter Formen des Verkehrs, wenn es den Zögling anweist, die Wahl seiner Freunde nach deren Benehmen zu treffen. Freilich eines wird dabei nicht übersehen werden dürfen: es sind im allgemeinen keine beseelten Gewohnheiten, die sich so ergeben. Sie haben sich nicht entwickelt im Zusammenhang mit geistigen Akten und besitzen infolgedessen auch so gut wie keine Plastizität. Nur das erwähnte technische Gefühl und das Evidenzgefühl machen eine Ausnahme. Sie können nur auf dem Boden reicher wohlüberdachter Erfahrungen gedeihen, welche durch die vollendeten geistigen Akte in unserer Erinnerung aufgespeichert worden, dann aber ins Unterbewußtsein gesunken sind. Soll aber das Sprachgefühl, Stilgefühl, das Gefühl für Verkehrsformen plastisch und damit ein wertvoller Beitrag zur wirklichen Bildung werden, so muß es zur rechten Zeit mit „Sinn“ erfüllt, d. h. mit den Gesetzen und Normen in Beziehung gesetzt werden, die aus den geltenden Werten sich ergeben; formale Bildung durch bloße Anpassung ist sonst ein bedenkliches Geschenk — nicht zuletzt deshalb, weil bei ihrem Erwerb der Prozeß des logischen Denkens so gut wie ausgeschaltet ist.

9. Die Formalbildung und das Gedächtnis. In der formalen Bildung durch halb- und unbewußte Anpassung, wie in der durch gewollte, spielt vor allem der Umstand eine Rolle, daß jeder Reiz, der auf das Zentralorgan (oder auch auf die übrigen Organe) wirkt, nicht bloß eine momentane Reaktion auslöst, sondern auch eine bisweilen sehr lang dauernde Nachwirkung zur Folge hat. Die Fähigkeit dieser Nachwirkung im Bewußtsein nennen wir Gedächtnis, bisweilen auch, wenn wir die Nachwirkungen von Reizen im ganzen Organismus im Auge haben, *Mneme*, mit dem griechischen Ausdruck für Gedächtnis. Die Art der Nachwirkungen, ihre Dauer, Veränderlichkeit oder Unveränderlichkeit, ihre Richtung, ihre Lebendigkeit ist teils abhängig von einer ganz bestimmten Beschaffenheit des Gehirnes, als dem Organ des Bewußtseins, teils aber auch von den späterhin sich entwickelnden Neigungen, Interessen und Betätigungsweisen. Wenn nun die Formalbildung zu einem erheblichen Teil auf den Nachwirkungen früherer Reize beruht, oder wie W. Stern sich ausdrückt<sup>15</sup>), auf den „mnemischen“ Reizen, die von dem ersten Reizerlebnis ausgehen, so ist natürlich bei der Untersuchung der Formalbildung die Frage von Bedeutung, ob auch das Gedächtnis selbst einer formalen

Schulung, d. h. einer Verbesserung seiner Leistungsfähigkeit zugänglich ist.

Wenn wir nun von Steigerung der Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses sprechen, so kann zunächst das gemeint sein, was wir vorhin als Steigerung der sogenannten „Gefühle“ bezeichnet haben, die Steigerung des Sprachgefühls, Stilgefühls, Schicklichkeitsgefühls durch vieles Lesen und Anhören guter Sprachgebilde, durch vieles Anschauen und Vertiefen in gute Formen eines Bau- oder Musikstiles, durch intensiven Verkehr in sogenannter gebildeter „Gesellschaft“. Alle diese „Gefühle“ verdankt der Mensch den Nachwirkungen der mnemischen Reize, wobei sich allerdings die eine Individualität sehr viel „bildsamer“ als die andere erweist. Man könnte darunter auch einbeziehen die unbewußte Steigerung des Bedürfnisses nach (Gefühls für) Eindeutigkeit der Begriffe, das sich unweigerlich z. B. bei intensiver Beschäftigung mit Mathematik einstellt, oder des „Gefühls“ für logische Zusammenhänge und sprachlich-ästhetische Formgebung, das durch die Erlernung einer Fremdsprache erzeugt wird, beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache alsdann gewissermaßen von vornherein bereit steht und dieses Erlernen erheblich erleichtert. Aber im Grunde handelt es sich hier nicht um eine Beeinflussung des Gedächtnisses als solchen, sondern um die Beeinflussung seelischer Funktionsweisen, die aus dem Zusammenwirken mnemischer Reize entstehen. Unter Formalbildung des Gedächtnisses im eigentlichen Sinne meint man:

- a) Die Steigerung der bekannten vier Eigenschaften, die man von einem guten Gedächtnis verlangt, der Dauerhaftigkeit, der Treue, der Dienstbereitschaft und des Umfanges. Man kann sie die Steigerung der Reproduktionsfähigkeit nennen.
- b) Die Verbesserung der Fähigkeit zur Aneignung von Gedächtnisstoff nach Tempo und Masse. Man kann sie als Verbesserung der Lernfähigkeit bezeichnen;
- c) Die Verbesserung des Gedächtnisses für andere Stoffgebiete auf Grund von Gedächtnisübungen in einem mehr oder weniger verwandten Stoffgebiete, oder die Steigerung des Gedächtnisses durch sogenannte Mitübung.

Die Erörterung aller hier auftauchenden Fragen im Rahmen unserer Betrachtungen verbietet sich von selbst. Sie würde ebenso eine Auf-

rollung der ganzen Psychologie bedeuten wie die eingehende Untersuchung der Apperzeption, der Aufmerksamkeit oder des Denkens. Die beste Orientierung gibt zur Zeit das bereits erwähnte Werk von Max Offner „Das Gedächtnis“. In Schulkreisen gilt die formale Ausbildungsfähigkeit des Gedächtnisses nicht nur für eine ausgemachte Sache, sondern es wird auch eine unberechtigte Fülle von Zeit auf den Erwerb von reinem Gedächtniswissen verwendet, die dann notwendig den fraglos wichtigeren Übungen im logischen Denken entzogen wird. Nur deshalb wollen wir uns noch kurz mit der Frage der formalen Gedächtnisbildung befassen. Ein gewisser Reichtum des Besitzes an Vorstellungen, der nicht durch eigene Erfahrung gesammelt wurde oder gesammelt werden kann, sondern durch Wort- und Bildzeichen übertragen werden muß, ist natürlich etwas sehr Wertvolles, soweit dieser Besitz irgendwie nützlich verwendet werden kann. Wird er aber auf Kosten der Ausbildung der Denkgewohnheiten erworben, so ist er viel zu teuer bezahlt. Denn diese ordnen erst den Besitz und verflechten ihn sinnvoll mit dem Erfahrungswissen. Nur ein geordneter und sinnvoll in das ganze tätige Leben eingeflochtener Besitz aber kann wertvoll genannt werden. Vor allem ist festzustellen, daß es nicht ein Gedächtnis, sondern viele Gedächtnisse gibt. Ich will nicht davon reden, daß manche Menschen ein ausgeprägtes Gefühlsgedächtnis besitzen, vermöge dessen sie nicht etwa bloß Vorstellungen von einem Gefühl, sondern das Gefühl selbst reproduzieren können,<sup>16)</sup> auch nicht davon, daß Herbart von einem Willensgedächtnis spricht, sondern daß im reinen Verstandesleben Wort-, Zahl-, Form-, Farben-, Ton-, Geruchs-, Geschmacks-, Tast-, Temperatur- und Bewegungs-Gedächtnisse unterschieden werden müssen. Versuche von Meumann-Ebert<sup>17)</sup> wollen gezeigt haben, daß durch fortgesetztes Lernen sinnloser Silben, also durch planmäßige einseitige Übung des Gedächtnisses an gleichartigem Übungsstoff unter gleichen Bedingungen nicht bloß die Fähigkeit zum Lernen und Behalten dieses Übungsstoffs, sondern dabei auch die Fähigkeit zum Lernen und Behalten sehr verschiedenartiger anderweitiger Gedächtnisstoffe vervollkommnet wird. Die Richtigkeit dieser experimentellen Forschung wird jedoch immer noch bestritten. Daß natürlich durch beständige Wiederholung eines und desselben Lernstoffes die Dauerhaftigkeit des Eingepprägten wächst, kann keinem Widerspruch begegnen. Das bestätigt täglich

ja die Erfahrung. Aber mit Formalbildung hat das nichts zu tun. Formalbildung wäre z. B. dagegen, wenn ich durch Auswendiglernen von Gedichten allmählich in den Stand versetzt würde, immer längere andere Gedichte in immer kürzerer Zeit und mit immer größerer Haltbarkeit einzuprägen — worauf ja das Meumannsche Ergebnis abzielte. Aber sowohl die Versuche, die W. James an sich mit dem Lernen von Gedichten machte, wie jene, die ich an mir gemacht habe, bestätigen die Möglichkeit einer solchen Formalbildung nicht. Nur beim Lernen sinnloser Silbenreihen war das Ergebnis ein positives, und zwar auch nur eben für das Lernen solcher Silbenreihen. Der Grund aber lag in der Steigerung der Fähigkeit, an dem eigenartigen Lernstoff sich zu konzentrieren und in dem Zunehmen der Lerntechnik selbst durch zunehmende Anwendung technischer Kunstgriffe. Wieso dagegen irgendwelche andere Gedächtnisformen, Farbgedächtnis, Tongedächtnis, Physiognomiegedächtnis dabei durch Mitübung eine Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit erfahren sollten, ist unerfindlich, ja mysteriös. Wenn man von einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses, also vor allem seiner Dauerhaftigkeit, Treue und Dienstbereitschaft spricht — nicht von einer Verbesserung der Lernfähigkeit —, so wird man ohne einen Blick auf das physiologische Organ des Bewußtseinslebens, auf die Gehirnrinde wohl kaum besondere Klarheit bekommen. Doch ist bei solchen Übergängen ins Physiologische immer Vorsicht geboten. Soviel ist sicher, daß die Spezialgedächtnisse in der Gehirnrinde lokalisierte Organe besitzen und daß diese einzelnen Örter wie die Gehirnmasse überhaupt in verschiedenen Individuen verschiedene Retentionsfähigkeit haben. Wahrscheinlich ist, daß die Nervenfasern, welche die Ganglien der Gehirnrinde verbinden, Assoziationsbahnen sind. Hypothetisch ist, daß die Retentionsfähigkeit der Ganglien und Assoziationsfasern auf einer Eigenschaft beruht, durch Reize, die auf sie vermittels der Sinnesorgane gewirkt haben, bleibende Veränderungen zu erfahren, die Beneke als Spuren, Semon als Engramme bezeichnet hat. Vorsichtiger ist es, mit Ebbinghaus von Dispositionen zu sprechen, welche eine einmalige Reizwirkung hinterläßt: ein Ausdruck, der sowohl physiologisch als psychologisch gedeutet werden kann. Soweit diese Dispositionen auf der Retentionsfähigkeit des Gehirnes beruhen, erscheint eine Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses ausgeschlossen.

„Keine noch so intensive Geisteskultur dürfte imstande sein, die allgemeine Fähigkeit eines Menschen zum Behalten zu beeinflussen.“ (W. James.) Aber gerade darin unterscheiden sich die Menschen am meisten. Es gibt Gehirne oder Gehirnpartien, die sich zu den Sinneseindrücken verhalten wie photographische Platten oder wie feinpolierte Marmorflächen, die den schwächsten Ritzler dauernd festhalten, und solche, die wie Gallerte oder Gummikugeln nach jedem äußeren Eindruck sofort wieder ihre ursprüngliche Form annehmen. Zwischen beiden Polen gibt es alle Gradunterschiede. Die Retentionsfähigkeit scheint eine Zeitlang zu-, dann aber wieder abzunehmen. Daß sie auf verschiedenen Rindengebieten verschieden sein muß, schließen wir aus der Existenz der Spezialgedächtnisse sowie aus mancherlei Beobachtungen wie etwa den von Witzmann gemachten.<sup>18)</sup> Er erzählt von einem Schwachsinnigen, der keinen Haufen Erde umgraben konnte, aber in der kürzesten Zeit sämtliche Jahreszahlen für historische Ereignisse eines Jahrtausends reproduzieren konnte. Ich selbst habe bei meinen Studien über die Entwicklung zeichnerischer Begabung Schwachsinnige mit ausgedehntem Formgedächtnis gefunden, die kaum in zusammenhängenden Sätzen reden konnten.

Indem man nun den Ausdruck „Disposition“ auch auf vererbte Eigenschaften anwendet, kann man sagen: Die Grundlagen des Gedächtnisses sind angeborene und erworbene Dispositionen. Unter die angeborenen Dispositionen rechne ich insbesondere auch die Gemütsbeweglichkeit, vor allem jene Eigenschaft, die ich als Aufwühlbarkeit bezeichnet habe. Soweit die Dispositionsbildung rein organisch bedingt ist, ist das Gedächtnis nicht verbesserungsfähig, es wäre denn, man könnte das Organ selbst verbessern.<sup>19)</sup> Alle Gedächtnisfähigkeiten also, die auf der Retentionsfähigkeit und Aufwühlbarkeit beruhen, sind im Leben des Individuums immer die gleichen. Soweit sie dagegen auf erworbenen Dispositionen beruhen, können sie zweifellos gesteigert werden. In der Hauptsache handelt es sich hier um Vorstellungsdispositionen (Reproduktionsgrundlagen nach Külpe) und assoziative oder Miterregungsdispositionen (Reproduktionstendenzen). Insbesondere sind es die assoziativen Dispositionen, die der Steigerung der Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses dienstbar gemacht werden können. Max Offner hat das Gesetz der Assoziationsbildung in folgende Form gekleidet<sup>20)</sup>: Die Gesamtheit der jeweils sich abspielenden Vor-

gänge bildet ein Ganzes, das einen in sich zusammenhängenden Komplex von Dispositionen zurückläßt. Bei der Wiedererweckung eines Teiles dieses Komplexes zeigt sich die Tendenz, auch die übrigen zum Komplex gehörigen Dispositionen mit zu erregen. Ich möchte diesem Gesetz ein zweites hinzufügen, das sich durch alle meine Erfahrungen und Beobachtungen bei andern bestätigt: Der Dispositionskomplex ist unter sonst gleichen Umständen der Aufmerksamkeit umso dauerhafter, je stärkere Gefühle den psychischen Vorgang begleitet haben.

Natürlich können sich nun die einzelnen Komplexe auch untereinander wieder verbinden und so zur Bildung von Assoziationsgeflechten oder Assoziationsnetzen<sup>21)</sup> Veranlassung geben. Dabei darf man annehmen, daß in solche Komplexe, Geflechte, Netze auch Dispositionen eingehen von Vorstellungen und Verbindungen, die niemals im Blickfeld des Bewußtseins gestanden haben, die also gewissermaßen ohne Bewußtsein entstanden sind. Jedenfalls gibt diese Annahme die beste Erklärung für die vorhin besprochenen „Gefühle“, besonders für das Sprachgefühl. Es ist nun selbstverständlich, daß diese erworbenen Dispositionen, eben weil sie erworben sind, auch gesteigert werden können, natürlich innerhalb der Grenzen, die jeder Individualität gesteckt sind. Die Steigerung kann erfolgen durch mechanische Wiederholung eines und desselben psychischen Vorgangs, also durch Stärkung der nämlichen Disposition in fortgesetzter Übung. Das Verfahren führt zu dem, was man das mechanische Gedächtnis nennen kann. Die Mitwirkung des Gefühls tritt hierbei ganz zurück. Oder aber die Steigerung der Leistungsfähigkeit wird versucht durch neue Verbindungen unter tunlichster Beteiligung des Gefühlslebens. In diesem Falle sind drei Möglichkeiten gegeben.

- a) Vermannigfachung der Assoziationen durch vielseitige Anwendung der erworbenen Dispositionen. So vor allem beim Erlernen fremder Sprachen, beim Lösen mathematischer Aufgaben durch vielfache Verwendung der mathematischen Begriffe, Regeln und Formen, beim Anwenden der Paragraphen des bürgerlichen Gesetzbuches in zahlreichen Gerichtsfällen, beim Gebrauch von Kurszettelnotizen in hundertfachen Arbitragen an der Börse, usw. Das Ergebnis ist ein assoziatives Gedächtnis schlechthin;

- b) Verbindung der Dispositionen durch logische Gliederung und Systematisierung des Gedächtnisbesitzes. So vor allem in den Naturwissenschaften; aber auch im Einverleiben des Inhaltes eines Gedichtes, einer Abhandlung, eines Werkes. Wir sprechen alsdann von einem logischen oder judiziösen Gedächtnis;
- c) Verbindung von schwerbehaltbaren neuen Dispositionen mit alten, bekannten, geläufigen unter mechanischer Benützung von gewissen willkürlichen Festsetzungen, wie sie z. B. in der Mnemotechnik geläufig sind. Man spricht in diesem Falle auch von einem ingeniosen Gedächtnis.

Wie weit die assoziative Verbesserungsfähigkeit reicht, läßt sich nicht sagen. Wir lernen oft noch bis ins hohe Alter hinein immer Neues — aber wir vergessen auch beständig Altes. „Gleich dem Rhizom mancher Pflanzen schiebt sich der Lernkomplex des Individuums von diesem meist unbemerkt weiter — und unendliches Leben würde unendliches Lernen bedeuten“. Gerade wie das Rhizom der Pflanze auf der „alten“ Seite abstirbt und sich vorn im Keimsproß weiterschiebt, so stirbt auch der Komplex all des bewußt oder unbewußt aufgenommenen Materials an psychischer Erfahrung auf der „vergangenen“ Seite ab. Eine unendliche Vergrößerung des aktuellen Arbeitsstoffes der Psyche ist also nicht möglich. Vergessen ist normalerweise kein Mangel, sondern eine Wesenserscheinung des Gedächtnisses und bedingt erst den isolierten Vergleich, das Unterscheiden, durch die natürliche Ausschaltung von nicht mehr verwendbaren Lerngliedern — das Denken. Nicht immer sind daher die Menschen mit dem umfassendsten Gedächtnis auch die Menschen größter produktiver Leistungsfähigkeit; ja produktive Gelehrsamkeit und mäßiges elementares Gedächtnis schließen sich nicht einmal aus, jedenfalls nicht in unserem Zeitalter der Buchdruckerkunst.

10. Bildung der Phantasiebegabung. Unter die Verstandesfunktionen wird auch die Phantasie gerechnet, die einer Schulung unterzogen werden soll. Was ist Phantasie als seelische Tätigkeit? Man kann sagen, die Fähigkeit, neue anschauliche Vorstellungen oder auch unanschauliche Begriffe aus dem vorhandenen Vorstellungsmaterial zu erzeugen.<sup>22)</sup> Phantasie setzt also voraus, daß im Bewußtsein einestheils Vorstellungen aufbewahrt sind, andernteils, daß die Elemente dieser Vorstellungen wie die Vorstellungen selbst nicht von

Haus aus starr und unbeweglich verknüpft sind. Phantasie ist also auf ein Gedächtnis für anschauliche und in den assoziativen Verbindungen ihrer Elemente gefühlsmäßig leicht erregbare Vorstellungen angewiesen. Es gibt wohl keine solche gestaltende Phantasie ohne gleichzeitige Gefühlsregsamkeit, welche über die Assoziationen ausstrahlt und so die Erscheinung hervorruft, die man auch als Vorstellungsbeweglichkeit, als leichte und schnelle Verbindungsbeziehung, als Auftauchen „freisteigender“ Vorstellungen bezeichnet hat. Nur Vorstellungen, die in das gleiche Gefühl eingeschmolzen sind, können „frei aufsteigen“, wenn „frei aufsteigen“ etwas anderes bedeuten soll, als durch unmittelbare Berührungsassoziation mit anderen Vorstellungen ins Bewußtsein gerufen werden. Aber dieser Gestaltungsprozeß der Phantasie ist ersichtlich auf Einzelgebiete beschränkt wie die Spezialgedächtnisse auch, auf das Reich der Raumformen (Zeichner, Bildhauer, Architekten), das Reich der Farben und Formen (Maler), das Reich der Töne (Musiker), das Reich der Seelenformen (Dichter), das Reich der Gedanken (Forscher, Erfinder usw.). Die Gebilde selbst aber, welche die Phantasie erzeugt, haben immer das Gepräge der schaffenden Seele. Will man die Leistungsfähigkeit der Phantasie steigern, so geht der Weg über die „Bildung“ des ganzen Menschen. Die „Konzeptionen“ ihrer Gebilde lassen sich nicht wollen. Gerade die höchsten und wertvollsten Gebilde der „schaffenden“ Phantasie sind immer Erzeugnisse der ganzen Persönlichkeit und entspringen nicht dem Wollen, sondern dem inneren Müssen. „Beim Dichten ist es so“, heißt es in den Aphorismen eines Jesuitenpaters, „wer's lassen kann, der lasse es.“ Diese Gebilde sind Offenbarungen eines Geistes, die in gesteigerten Gefühlsmomenten bei entsprechender Veranlagung scheinbar aus dem „Nichts“ emporsteigen, Eingebungen in Zeiten hoher Stimmung, „Ideen“, die in einer großen Seele zusammenschießen. So ist Steigerung der „Phantasiefähigkeit“ keine Aufgabe für formale Bildung. Wir können diese im wesentlichen angeborene Fähigkeit einschlafen lassen, wir können sie lebendig erhalten durch beständige Betätigung, sei es im Erleben, sei es im Schaffen von Gütern. Wir können sie endlich — und das ist vielleicht das Wichtigste — zügeln, damit sie nicht zur Phantastik werde. Die Zügel aber, die wir der Phantasie anlegen, sind keine anderen als jene, in denen alle Kraft und Leistungsfähigkeit der geistigen Akte über-

haupt liegt, die Gewohnheiten des logischen Verfahrens in der theoretischen, ästhetischen, religiösen und sittlichen Einstellung. Wie in der formellen Gedächtnispflege die Ausbildung des judiziösen Gedächtnisses, d. i. eben der logischen Assoziation, die fruchtbarste Pflege ist, so gibt auch die Bindung der Phantasie an die innere Logik der verschiedenen geistigen Akte die fruchtbarste Schulung der Phantasie. Will man diese Bindung als formale Bildung der Phantasie bezeichnen, so wollen wir dagegen keine Einwendung erheben. Wir bleiben uns aber dabei bewußt, daß diese logische Bindung der unmittelbare Ausfluß der Wertbildung ist, d. h. des entwickelten und auch weiter zu entwickelnden theoretischen, ästhetischen, religiösen und sittlichen Gewissens. Denn nur dieses Gewissen garantiert die „Bündigkeit“ der Leistung der Phantasie.

II. Formalbildung der Beobachtungsfähigkeit. Ebenso wie man an die Schule die Forderung der formalen Bildung des „Gedächtnisses“ und der „Phantasie“ gestellt hat, ebenso verlangt man von ihr die formale Bildung der Beobachtungsfähigkeit, und ebenso wie es keine allgemeine Merk- und Phantasiebegabung gibt, ebenso wenig gibt es eine allgemeine Beobachtungsbegabung. Funktionen, die in hohem Grade schulungsfähig sind, das sind die Sinnesfunktionen, die in gewissen Beobachtungsbezirken eine beträchtliche Rolle spielen. Man hat die Gesamtzahl der möglichen Lichtempfindungen auf etwa 35000 berechnet, zu denen noch 600 bis 700 Qualitäten der Helligkeitsempfindungen treten. Die Gesamtzahl der möglichen Tonhöhenempfindungen wird mit rund 11000 angegeben, während die Zahl der Tonstärkeempfindungen als „unfaßbar groß“ bezeichnet wird. Spricht man also von Sinnesfunktionen des Sehens und des Hörens, so ist die Möglichkeit der Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit, der Sinnesschärfe, der Fähigkeit, Empfindungen schon auf den bloßen Reiz hin zu unterscheiden, sehr groß. Hier ist die Übungsfähigkeit in hohem Maße gegeben. Das Gleiche gilt im allgemeinen für den Tast-, Geruchs- und Geschmackssinn. Der Kulturkreis der Wirtschaft kennt mannigfaltige Sinnesspezialisten mit phantastisch ausgebildeten Sinnesfunktionen individuellster Art und das Taylor-System macht reichen Gebrauch davon. Es ist zweifellos von Wert, ausgebildete Sinnesfunktionen zu besitzen, und es hat auch für die Menschenbildung Bedeutung, frühzeitig, schon im Kinder-

garten im Rahmen entsprechender Kinderspiele, die Leistungsfähigkeit der Sinne zu steigern, und zwar um so mehr, als die späteren Buchbetriebsschulen diese Seite mitunter grob vernachlässigen. Aber im Grunde ist diese Steigerung der Sinnesleistung lediglich eine Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit. Wahrnehmen und Beobachten sind aber zwei verschiedene Tätigkeiten. Ich kann nur beobachten, was ich beobachten will. Daß ich dabei verschiedenes andere bemerke, wahrnehme, ist eine andere Sache. Von Bedeutung werden diese nebenher sich einstellenden Wahrnehmungen dann, wenn sie sich dem Bewußtsein als „merkwürdig“ aufdrängen, wenn sie stutzig machen, wenn sie die Frage aufdrängen: Was ist das? In diesem Augenblick aber geht schon die unwillkürliche Tätigkeit des Wahrnehmens in die willkürliche des eigentlichen Beobachtens über — das sich im wesentlichen vom Ablauf eines logischen Denkprozesses nicht unterscheidet. Sofort setzen die Kategorien des Beobachtens ein, die Gesichtspunkte, von denen aus das „Merkwürdige beobachtet“, d. h. beurteilt wird. Vergleiche, Urteile, Schlüsse setzen ein, Annahmen, Ablehnungen, Folgerungen, Prüfungen, Nachprüfungen begleiten es — kurz der ganze Denkprozeß funktioniert. Wir nehmen wahr ohne irgendwelche Absichten; aber wir beobachten aus gesetzten Zwecken heraus, aus dem Zwecke, unsere Vorstellungswelt zu erweitern, zu berichtigen, zu vereinheitlichen. Es gibt kein richtiges Beobachten ohne logischen Denkprozeß, es gibt aber auch keinen logischen Denkprozeß ohne aufmerksames Beobachten (Beachten), und gerade da, wo Beobachten und logisch richtiges Denkverfahren erhebliche Schwierigkeiten zu überwinden haben, gibt es auch kein Beobachten und kein Denken ohne einen Willen dazu.

Aus all dem folgt:

- a) Eine einheitliche Beobachtungsbegabung gibt es nicht. Man kann auf einem Gebiete ein trefflicher Beobachter sein, auf einem andern aber als Beobachter völlig versagen. Veranlagung, Beschäftigung, Beruf, Interesse bestimmen den Kreis, in dem sich die Beobachtungsbegabung entwickelt.
- b) Alles Beobachten wird von einer deutlichen Absicht geleitet, ist auf Zwecke eingestellt. Der Zweck ist Prüfung entweder einer früheren Erfahrung oder einer neu aufgestellten Vermutung infolge einer „merkwürdigen“ Wahrnehmung.

- c) Alles Beobachten ist natürlich auch ein Wahrnehmen, aber in Verbindung mit beständigem Vergleichen, Urteilen, Schließen, Zergliedern und Zusammensetzen. Analyse und Synthese wechseln beständig miteinander ab.

Crookes beobachtet 1879 die glänzenden Lichterscheinungen der Geißlerschen Röhren, die von Tausenden anderer Menschen auch wahrgenommen wurden, unter Steigerung der Luftverdünnung. Da bemerkt er bei höherer Verdünnung eine eigenartige Fluoreszenzerscheinung auf der Glaswand gegenüber der Kathode. Dies bringt ihn auf die Vermutung einer „strahlenden Materie“, eines vierten Aggregatzustandes (fest, flüssig, luftförmig, strahlend). Zu sehen waren die Strahlen nicht. Erst 16 Jahre später, 1895, machte Röntgen einen neuen solchen Fluoreszenzversuch, verdunkelte dabei das Zimmer, um die Erscheinung besser beobachten zu können, umschloß die Hittdorfsche Röhre mit einem lichtundurchlässigen Kasten und entdeckte nach systematisch angeordneten Beobachtungen seine Strahlen. Kirchhoff erhält 1857 das ersehnte Flintglasprisma, das erste, das Fraunhofer selbst geschliffen hatte. Er vergleicht die Lage der gelben Natriumlinie mit der schwarzen D-Linie im Sonnenspektrum. Von der Identität der Lage war er überzeugt; nur vermutete er die schwarze D-Linie hell zu sehen, wenn er die Natriumflamme zugleich mit dem Sonnenspektrum ins Gesichtsfeld des Spektroskops brachte. Dies schien auch bei schwachem Wolkenlicht zu stimmen. Als er aber bei grellem Sonnenlicht das gleiche tat, war die D-Linie noch viel dunkler. Er hatte eine „merkwürdige Wahrnehmung“ gemacht. Aber der Sinn der Wahrnehmung ging ihm erst am andern Tage wie eine plötzliche Erleuchtung auf: „Jeder glühende Körper (Dampf) absorbiert das gleiche Licht, das er aussendet.“

Beobachtung ist nichts anderes als ein an Wahrnehmungen anknüpfendes mit reicher Erfahrung gesättigtes logisches Denkverfahren. Daß man das so gern übersieht, rührt wohl davon her, daß die meisten Beobachtungen Qualitäts- und Quantitäts-, Raum- und Zeit-, Gestalts- und Bewegungsbeobachtungen sind, die ungleich einfacher (aber auch nicht ohne Beurteilung und Prüfung) vor sich gehen. Dagegen sind Beobachtungen im Hinblick auf Relationskategorien (Substanz und Akzidens, Ursache und Wirkung, Gemeinschaft und

Glied in Wechselwirkung) sowie im Hinblick auf Modalitäten (Möglichkeit und Unmöglichkeit, Dasein und Nichtsein, Notwendigkeit und Zufälligkeit), also Beobachtungen unter den „dynamischen“ Kategorien (im Gegensatz zu den erstgenannten „mathematischen“) oft mit sehr komplizierten Denkvorgängen verbunden.

- d) Alles Beobachten setzt ein mittelbares oder unmittelbares Triebinteresse an dem zu Beobachtenden voraus. D. h.: Es genügt für das Beobachten nicht der äußere Anstoß durch Anordnung und Befehl oder durch künstliche methodische Reize, sondern die Beobachtung erfordert spontane, auf angeborenen oder erworbenen Neigungen gegründete egozentrische, altruistische, soziale oder sachliche Interessen. Die Beobachtung selbst ist natürlich immer auf Erkenntnis gerichtet; aber der Antrieb zur Erkenntnis erfolgt stets entweder unmittelbar aus dem sachlichen Erkenntnisinteresse, oder aber mittelbar aus anderen sachlichen Interessen bzw. aus egozentrischen, sozialen oder altruistischen Interessen. Hinter diesen Triebinteressen, die zu Beobachtungen Veranlassung geben, steht ein Wert und eine von ihm wachgerufene und angeborene oder erworbene Neigung. Wert und Neigung richten die Beachtungsdispositionen des Interesses auf das Objekt, d. h. auf die Lösung der Fragen, die eine ungewohnte Wahrnehmung anregt. Sie geben damit dem gesamten, aus den Beachtungsdispositionen aktuell aufsteigenden Bewußtsein die Richtung auf einen Punkt, oder, wie man auch sagt, sie richten und fesseln zugleich in einem bestimmten Sinne die Aufmerksamkeit. Der Erfolg der Beobachtung hängt nicht zuletzt auch von der Konzentrationsfähigkeit der Aufmerksamkeit ab. Eine abseits von der Interessenentwicklung versuchte Steigerung der Aufmerksamkeit scheint mir gänzlich aussichtslos zu sein. Das einzige, was vielleicht möglich ist, ist die Entwicklung des moralischen Willens zum Aufmerken. Ob aber dieser der Beobachtung dienstbar gemacht werden kann, erscheint mir fraglich. Die Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit hängt vielmehr aufs engste mit der Entwicklung der Triebinteressen zusammen.
- e) Zeichnen ist kein Generalmittel zur Förderung der Beobachtungsgabe. Der Satz ist nach allem Voraus-

gegangen so selbstverständlich, daß er keiner besonderen Erwähnung wert wäre, wenn nicht die Anschauung vom Gegenteil so allgemein vertreten würde. Zeichnen dient nur der Förderung solcher Beobachtungsfähigkeit, die auf Erweiterung und Klärung der Formvorstellungen, auf rasches und getreues Erfassen von Totalformen und auf Formbeurteilung gerichtet ist. Es zwingt zur Analyse der Form einer Erscheinung und damit zum Beobachten von Einzelheiten und ihrer sinngemäßen Zusammenhängen. Aber selbst in dieser Beschränkung steigt noch die Frage auf, ob es zur Auffassung der Wesenszüge einer Gestalt führt. Ich möchte die Frage angesichts der zahllosen, ewig zeichnenden und doch ewig daneben greifenden Dilettanten dahin beantworten, daß das Zeichnen allein hierzu nicht genügt. Zum Erfassen der Wesenszüge ist Begabung, künstlerische Veranlagung, ästhetischer Scharfsinn erforderlich, der unter Umständen eine wesentliche Unterstützung erfahren kann durch theoretischen Einblick in den konstruktiven Bau der Gestalt. (Vergl. z. B. Aktzeichnen und Kenntnis des anatomischen Körperbaues.)

12. Der Sinn formaler Willensbildung. Indem wir uns dem zweiten großen Seelenbezirk zuwenden, dem Bezirke der Willensvorgänge, müssen wir uns wieder von vornherein klar werden, was denn eigentlich mit „formaler Bildung des Willens“ gemeint sein kann. Wenn man von einer formalen Willensbildung spricht, so ist damit gewöhnlich eine Steigerung der Leistungsfähigkeit einer Anlage gemeint, die man sonst auch als Willensstärke, Willenskraft, Willensenergie bezeichnet hat, ähnlich wie man bei der formalen Verstandesbildung an eine Steigerung des „Intellektes“, der Denkfähigkeit, Urteilsklarheit gedacht hat. Aber sowenig es eine allgemeine formale Bildung des Verstandes gibt, sowenig gibt es eine allgemeine formale Bildung des Willens. Was ist überhaupt „Wille“? Wir können diese vielumstrittene Frage hier an dieser Stelle nicht mit einer psychologischen Untersuchung beantworten. Aber wir müssen diesen Begriff so eindeutig wie möglich für die Bildungstheorie festlegen. Das erste, was wir festhalten, ist, daß wir nur da von einem echten Phänomen des Willens sprechen wollen, wo im seelischen Leben ein bewußter Zustand auftaucht, den man als Willensentschluß bezeichnet hat. Dieses Vorhandensein eines deutlich bewußten Willensentschlusses

soll das charakteristische Kennzeichen des ganzen seelischen Ablaufs sein, den wir als Wille bezeichnen. Es scheiden also alle sogenannten „einfachen“ Willensvorgänge, das ungehemmte Wollen aus einem momentanen Affekte, das unbeirrte Streben aus einer starken Neigung oder einem lebhaften Interesse aus unsern Betrachtungen aus. Diese einfachen Willensvorgänge sind es ja gerade, welche das Bildungsverfahren in seine Gewalt bekommen will, um den „Willen“ zu bilden. Auch nennen wir das Kind gerade insofern „willenlos“, als es in seinen Handlungen sich nicht entscheidet, ob es sie ausführen soll oder nicht, sondern sich zu diesen Handlungen von seinen Trieben und Neigungen gleichsam von rückwärts stoßen läßt. Der so oft besprochene Eigensinn und Trotz des Kindes sind keine Willenserscheinungen. Trotz ist lediglich passiver Widerstand gegen fremdes Wollen und Eigensinn das unüberlegte Beharren auf einer bestimmten Neigung, der keinerlei andere Neigung gegenübersteht. Im eigentlichen Willensvorgänge stehen sich aber immer mindestens zwei Neigungen gegenüber, die von den Vorstellungen über die Folgen des auf den Willensentschluß folgenden Handelns geweckt werden.

Wir wollen nun die irgendwie stärker oder schwächer bewertete Vorstellung von einer möglicherweise eintretenden Folge der Handlung ein Motiv der Handlung nennen. Anderntheils bezeichnen wir mit Neigung<sup>23)</sup> jede angeborene oder erworbene Betätigungstendenz, vermöge welcher ein Motiv den Wunsch oder das Verlangen in uns erweckt, daß diese oder jene Folge unserer Handlung eintrete. Fassen wir den Begriff Neigung in dieser allgemeinsten Form, so schließt er nicht nur die angeborenen und erworbenen sinnlichen Neigungen und Gewohnheiten in sich, sondern auch die erworbenen geistigen Neigungen und Gewohnheiten, die echten Interessen, die erworbenen psychischen Verhaltensweisen, ja selbst die sittlichen Antriebe, die sich aus den Erlebnissen geistiger Werte in der Bewußtseinsstruktur einstellen. Es mag befremden, die zuletzt erwähnte Kategorie in den allgemeinsten „Begriff der Neigung“ einzuschließen. Aber wenn wir dem Sprachgebrauch folgen, dem „sittliche Neigungen“ durchaus nichts Ungeläufiges sind, während die angeborenen Neigungen weder als sittlich noch als unsittlich bezeichnet werden können, dürfte das Bedenken in Wegfall kommen. Ich glaube sogar von einer Pflichtneigung sprechen zu dürfen, ebenso wie von einer

Neigung zur Würde der sittlich autonomen Persönlichkeit. Nun kann jede Handlung vielerlei Folgen haben, die sich vorhersehen lassen, und der Gedanke an jede einzelne Folge kann eine andere Neigung erregen. Die Vorstellungen von den Folgen, also die Motive, steigen im Bewußtsein auf und ab. So lange das eine Motiv im Blickpunkt des Bewußtseins ist, wird auch die Neigung, die mit ihm durch irgendein Wertgefühl verbunden ist, die Vorherrschaft haben. Die erweckten Neigungen werden sich teils unterstützen, teils widerstreiten. Jedenfalls ist der Ausfall des Willensentschlusses abhängig von dem Siege einer Neigung über die andern und damit von dem siegreichen Beharren eines Motivs im Blickfelde des Bewußtseins.<sup>24)</sup> Wir können also sagen: Der Willensentschluß ist eine Funktion von Neigungen und Motivwerten. Bezeichnen wir den Willensentschluß mit  $W_e$ , den Motivwert mit  $Mw_i$ , die Neigung mit  $N_i$ , so können wir diesem Gedanken in der Form Ausdruck geben

$$W_e = f(N_i, Mw_i).$$

Wir können uns diese Funktion noch etwas deutlicher zum Bewußtsein bringen. Zunächst müssen wir uns klar sein, daß der Eintritt der Folgen einer Handlung einen oft recht verschiedenen Grad von Gewißheit oder Sicherheit hat und daß dieser Sicherheitsgrad der einzelnen Motive eine sehr erhebliche Rolle im Willensentschlusse spielt. Es handelt sich ja vor dem Willensentschlusse immer nur um die Überlegung der möglichen Folgen einer Handlung, und der Wahrscheinlichkeitsfaktor für den Eintritt einer Folge kann für jedes Motiv ein verschiedener sein. Wir wollen ihn mit  $\rho_i$  bezeichnen. Da das Motiv nur proportional seinem Sicherheitsfaktor wirksam ist, so geht die Größe  $Mw_i$  nur mit dem Faktor  $\rho_i$  multipliziert in die Funktion ein; es ist

$$W_e = f(N_i, \rho_i \times Mw_i)$$

Denkt man sich nun die Neigungen als die zur Tat bewegenden seelischen Kräfte, die Motivwerte als Hebelarme von bestimmter Länge entsprechend der subjektiven Wertung des Motivs, den Wahrscheinlichkeitsfaktor, der ja immer nur zwischen Null und Eins schwanken kann, als Sinus eines Winkels, unter dem die Kraft am Hebelarm angreift, so stellt  $\rho_i \cdot N_i \cdot Mw_i$  ein Drehungsmoment für das wollende Ich dar. Entsprechend den sich widerstrebenden

Neigungen können wir diese Drehungsmomente als positiv oder negativ bezeichnen. Im Falle eines moralischen Willensentschlusses z. B. können wir die nach dem objektiven oder höheren Werte gerichteten Neigungen als positive, die nach dem subjektiven oder niedrigeren Wert gerichteten als negative Kräfte bezeichnen. Unter diesen Festsetzungen läßt sich der Tatbestand eines Willensentschlusses, also die oben erwähnte Funktion, in der Form veranschaulichen:

$$W_e = \sum_{i=2}^{i=n} \pm \rho_i \cdot N_i \cdot Mw_i$$

Hierbei ist abgesehen von dem „fiat“ oder „non fiat“, das das ganze Ich den siegreichen Motivgruppen spendet.

Ist diese Summe Null, so kommt es zu keiner Wendung des Ichs nach irgendeiner Seite, d. h. zu keinem Willensentscheid. Ist sie positiv, so fällt der Entscheid nach der objektiven, ist sie negativ, so fällt er nach der subjektiven Seite aus, oder wie man sonst die beiden Seiten bezeichnen mag. Was in diesem mathematischen Bilde nicht zum Ausdruck kommt, ist der individuelle Spontaneitäts- oder Aktivitätsfaktor, der für die Entschlußfähigkeit eine Rolle spielt. Aber er bedeutet auch nichts für die Qualität des Willensentscheides, sondern nur für seinen früheren oder späteren, rascheren oder langsameren Eintritt. Wir wollen diese Betrachtung durch ein einfaches Beispiel erläutern. Wenn ein Gewohnheitstrinker in einer Heilanstalt in einem unbewachten Raume der Anstalt eine Flasche Spiritus erblickt, so wird der Anblick der Flasche zum Trinken reizen. Sofort steigen zwei Vorstellungen von den Folgen des Trinkens als Motive auf: die Vorstellung des Genusses und die Vorstellung der Entdeckung und Strafe. Das erste Motiv weckt die alte Neigung, den Hang, die Gewohnheit des Alkoholtrinkens, das zweite Motiv die Abneigung, den Widerwillen, die Furcht vor der Strafe. Die zweite Folge ist mit einem Wahrscheinlichkeitsfaktor behaftet. Je kleiner dieser Faktor ist, desto weniger wird zweifellos die Strafvorstellung die Furchtneigung wecken. Die Genußneigung wird siegen, wenn nicht andere Motive und Neigungen noch der Furchtneigung zur Seite stehen. Begegnet die Genußvorstellung einem bereits gelockerten Hange zum Alkohol bei halbwegs sicherer Aussicht auf Entdeckung und Strafe, so siegt umgekehrt die Furchtneigung. Dieser Sieg ist das Moment des

Willensentschlusses. So erklärt auch G. Heymans<sup>25</sup>:) „Willensentschluß läßt sich beschreiben als das Bewußtsein, daß eine bestimmte Handlungsweise der Resultante aus unseren gesamten Wünschen entspricht; ohne dieses Bewußtsein darf von einer Willenshandlung nicht gesprochen werden.“ Die Wünsche aber sind nichts anderes als der Ausfluß von motivbestimmten Neigungen. Aber mit dem Willensentschlusse ist nicht immer auch schon die Handlung ausgelöst. In sehr vielen Fällen bedarf es noch eingehender Überlegungen über Modi und Mittel der Ausführung des Entschlusses. In anderen, vor allem für das Bildungsverfahren wichtigen Fällen, ist die gewollte Handlung auf Tage, Wochen, Jahre ausgedehnt. Die Überlegungen über Modi und Mittel können zu einer Kette von neuen Zwischenentschlüssen führen, die auf Jahre verteilte Ausführung des einmal gefaßten „Vorsatzes“ kann ganz unerwarteten Hindernissen begegnen, immer neue Überlegungen erfordern, immer neue Selbstüberwindung heischen. Wollen ist also ein sehr verwickelter Vorgang, viel verwickelter noch als der Denkprozeß. Denn dieser ist gerade bei wichtigen Willensentscheidungen selbst ein Teil des ganzen Willensvorganges. Er setzt schon ein beim oft ganz unerläßlichen Nachdenken über die möglichen Folgen einer Handlung, deren Vorstellungen als Motive für das Erwecken der Neigungen auftreten, beginnt aufs neue beim Abwägen dieser Motive gegeneinander und findet oft eine Fülle von Problemen bei der Überlegung über Modi und Mittel der Durchführung. Und alle diese Denkprozesse spielen sich ab in einem Ringkampf von Neigungen und Gefühlen, Werten und Unwerten, Hoffnungen, Befürchtungen, Verzichten und Erwartungen, einem Kampf, der um so schwerer wird, je unsicherer die Berechnung über die möglichen oft unabhsehbaren Folgen des Handelns ist. Fürwahr eine geistige Arbeit, die unter Umständen geradezu erdrückend werden kann!

Was soll nun gegenüber einem so außerordentlich verwickelten Prozeß „formale Willensbildung“ bedeuten? Jedes einzelne Wollen, das zu einer kürzer oder länger dauernden Handlung führt, ist ein Akt für sich, spielt sich unter anderen Verhältnissen ab, findet uns in immer anderer Geistes-, Gemüts- und Körperverfassung, nimmt die ganze ungeteilte Seele für sich in Anspruch. Gleichwohl müssen unter Umständen beim gleichen Menschen allen seinen einzelnen grundverschiedenen Willensakten und Willenshandlungen gemeinsame

Eigenschaften zukommen können, welche als formale Seiten, nicht seines „Willens“, wohl aber seiner einzelnen Willensakte angesprochen werden dürfen. Denn sonst könnte man nicht die Menschen geradezu nach solchen Seiten oder Eigenschaften ihres Willens klassifizieren. Welches sind nun diese Eigenschaften?

13. Die Eigenschaften eines Willensvorganges. Wir wollen versuchen, sie an einem Beispiele zu ermitteln. Ein mutwilliger Junge spritzt auf offener Straße einem vorübergehenden Herrn seine nasse Mütze, aus der er soeben getrunken hatte, ins Gesicht. Der Herr gibt ihm sofort eine Ohrfeige. Der Knabe plärrt fürchterlich. Da stürzen die Leute auf den Herrn ein und beschimpfen ihn. Je mehr er sich verteidigt, umso erregter wird die wachsende Menge, die schließlich zu tätlichen Angriffen vorgeht. Ich sehe mit einigen Freunden den ganzen Vorgang. Soll ich zum Schutz jenes Herrn einschreiten?

Zwei mögliche Folgen meines Einschreitens stehen sofort vor meinen Augen: Schutz eines Menschen auf der einen Seite, Beschimpfung oder gar Prügel auf der andern. Das eine Motiv befriedigt meinen Rechtsinn, meine Menschenliebe, mein Pflichtbewußtsein, vielleicht meine Zuneigung zu dem mir bekannten Herrn usw. Das andere Motiv erweckt meinen Selbsterhaltungstrieb, meine Furcht vor Prügel, meine Abneigung gegen Polizei- und Gerichtsverhandlungen, meine Neigung zur Bequemlichkeit, meine Gewohnheitsregel: Was dich nicht brennt, das blase nicht usw. Alle diese Neigungen und Abneigungen, vielleicht ganz im Unterbewußtsein, kämpfen miteinander. Einer meiner Freunde redet mir zu, die andern reden ab. Ich höre auf keinen von beiden; ich horche nur auf meine innere Stimme und entscheide mich für das Einschreiten. Blitzschnell (oder zögernd) überlege ich Mittel und Art des Einschreitens. Neue Entschlüsse. Ich beschließe rasch allein vorzugehen und gütlich auf die Leute einzureden.

Da springt mir ein Freund nach und rät mir dringend ab: er kenne die Meute. Er will mich mit Gewalt zurückhalten. Ich reiße mich los. Kein Hindernis bringt mich mehr ab von meinem Entschluß. Fiat! Sowie ich aber interveniere, wendet die Menge sich gegen mich. Nochmal steigen innere Bedenken in mir auf. Darf ich mich in Gefahr begeben? Habe ich nicht noch andere Verantwortungen? Werde ich

durchhalten können? Ich halte durch gegen meine eigenen inneren Anfechtungen, und meiner Geschicklichkeit und meinem Humor gelingt es zunächst einige, dann immer mehr von der Menge auf meine Seite zu bringen, bis, von einigen Polterern abgesehen, Beruhigung eintritt.

Dieser Ablauf eines kurzfristigen Willensvorganges im Kleinen weist alle Züge eines langfristigen Willensvorganges im Großen auf. Das erste: Ich horche nur auf meine innere Stimme, ob ich gleich vernünftige Ratschläge anderer mit in Rechnung ziehe. Nichts von außen her kann mich beeinflussen; ich bin ja schließlich auch allein für mein Tun verantwortlich. Damit ist eine erste Eigenschaft gekennzeichnet, die allen Willensvorgängen anhaften kann: Die Selbständigkeit des Wollens. Aber diese Selbständigkeit würde wenig nützen, wenn nicht der Willensentschluß zu helfen rechtzeitig zustande käme. Wenn der Kampf in mir nicht zu einem raschen Ende kommt, ist der Freund vielleicht längst blutig geschlagen. Es bedarf also einer zweiten Eigenschaft — soll ich sagen meines Wollens oder meines Wesens? — nämlich der Entschlußfähigkeit. Wir können uns alle Tage überzeugen, wie sehr diese Entschlußfähigkeit nicht bloß von unserem Temperamente sondern auch von unserem jeweiligen körperlichen Zustande abhängig ist, ganz abgesehen von der jeweiligen Konstellation der Neigungen und Motive. Ist nun aber der Entschluß gefaßt, so können der Ausführung ganz unerwartete äußere Widerstände entgentreten. Die Widerstände können sich häufen; für jeden überwundenen steigen neue auf und suchen das Wollen lahm zu legen. So groß meine Begeisterung war, die Tat zu vollbringen. — die Kräfte ermatten. Werde ich die Tat überhaupt durchführen können? Da bedarf es einer dritten Eigenschaft: der Willenszähigkeit, die unter Umständen sogar mit der Zahl der Widerstände wachsen kann. Aber zu den äußeren Widerständen können nun auch die inneren Bedenken treten, eigene Anfechtungen meines ersten Entschlusses. Sie sind nicht selten eine Begleiterscheinung der äußeren Hemmnisse. Wird meine Kraft ausreichen? War diese oder jene Überlegung, die mich zum Entschluß führte, auch stichhaltig? Die „Lüge des Bewußtseins“ stellt sich als Verführerin ein. Da bedarf es einer vierten Eigenschaft, die allgemein als Willensfestigkeit bezeichnet wird. Sie ist nicht zuletzt da von größter Bedeutung, wo es

sich um die Durchführung des Entschlusses handelt, mit einer lieb gewordenen eingewurzelten Gewohnheit zu brechen, oder eine neue unserem sinnlichen Wesen nicht behagliche Gewohnheit zu erwerben. Aber auch jede vereinzelte, große, weit ausschauende Willensaktion von schöpferischem Charakter bedarf der dritten wie der vierten Eigenschaft.

So sind wir durch unsere Analyse eines echten Willensvorganges auf vier Eigenschaften gestoßen, welche tatsächlich die Willensseite eines Menschen charakterisieren können: Die Willensselbständigkeit, die Entschlußfähigkeit, die Willenszähigkeit und die Willensfestigkeit. Die beiden ersten Eigenschaften sind Eigenschaften des psychischen Zustandes vor dem Entschluß, die beiden letzten solche, die nach dem Entschluß in die Erscheinung treten. Was man allgemein mit Willensstärke bezeichnet, ist nichts anderes als die Kombination der beiden Eigenschaften der Zähigkeit und Festigkeit des Willens, der Zähigkeit, die sich durch kein äußeres Hindernis lahm legen läßt, der Festigkeit, die durch keine innere Anfechtung von der Durchführung eines reiflich überlegten Entschlusses abgebracht werden kann. Durch jede dieser vier Eigenschaften lassen sich die Menschen nach ihrer Willensseite hin kennzeichnen, und insbesondere hat man für ihre Gegenpole charakteristische Bezeichnungen. Man nennt die Unselbständigen auch suggestible beeinflussbare Naturen, die Unschlüssigen dagegen lahme oder zaudernde Menschen; das Gegenteil der festen Willensmenschen sind die Wankelmütigen, Unzuverlässigen, das Gegenteil der zähen Naturen die Widerstandslosen und Schwächlichen. Es sind, wie es scheint, ausgesprochen formale Seiten des Willenslebens, um die es sich hier handelt. Die Frage ist: Sind es auch die wesentlichen formalen Willenseigenschaften oder sind noch andere von Bedeutung? So lange wir einen einzelnen Willensakt ins Auge fassen, werden keine anderen Eigenschaften in die Erscheinung treten. Aber ein einzelner Akt kann die vier Eigenschaften aufweisen, ohne daß sie sich bei gleichen Anlässen auch in der gleichen Weise wieder einstellen. Werde ich mich bei allen ähnlichen Ereignissen ebenso verhalten wie im erwähnten Beispiel? Werde ich immer Ungerechtigkeiten entgegentreten? Mit anderen Worten: Wird mein Wille Beständigkeit in der Zeit aufweisen? Ist diese Willensbeständigkeit nicht auch eine formale Seite meines Willens?

14. Die Willensbeständigkeit. Aber man erkennt sofort, daß eine solche Beständigkeit des Willens nur dann gegeben sein kann, wenn das einmalige Handeln schon ein grundsätzliches ist, wenn ihm eine *Regula maxima*, eine *Maxime* zur Seite steht. In unserem Falle wird es die *Maxime* sein: Es ist deine Pflicht, Menschen gegen Unrecht zu schützen, wo du es kannst. Die gegenteilige *Maxime* wäre (wie schon erwähnt): Was dich nicht brennt, das blase nicht, wobei freilich die Menschen nicht daran denken, daß nichts stärker brennen kann, als gerade die Pflicht. Eine solche *Maxime* oder Norm meines Handelns setzt die Lebendigkeit eines Wertes in mir voraus. Lebendigkeit des Wertes heißt hier: Der Wert beherrscht mich, im Sinngefüge meiner geistigen Struktur spielt die wertgeborene Norm eine ausschlaggebende Rolle. Aber zum Erlebnis des Wertes, aus dem die Norm quillt, komme ich nur im Handeln, und zum Strukturelement meines geistigen Seins wird die Norm nur, wenn ein immer gleiches Handeln immer zum gleichen Werterlebnis führt, in welchem die Norm wurzelt. *Maximen*, die bloß rationaler Erwägung entspringen, bloß logische Gebilde sind, sind nicht ohne weiteres Strukturelement meines geistigen Seins. Sind sie nicht Gewohnheitsregeln meines Handelns geworden, so wird mein Wollen in der Richtung der *Maxime* keine Beständigkeit zeigen. Willensbeständigkeit ist daher nicht eine Eigenschaft eines einzelnen Willensaktes, sondern vielmehr ein Charakterzug, der eine bestimmte Klasse von Wollen umfaßt. Die Beständigkeit des einzelnen Wollens dagegen haben wir bereits als Willensfestigkeit und Willenszähigkeit gekennzeichnet. Damit stimmt auch überein, daß sie einer *Maxime* entspringt, die nur deshalb Strukturelement des geistigen Seins werden konnte, weil der Wert, in dem sie wurzelt, im steten Handeln nach ihrer Regel beständig erlebt werden konnte. Wir können daher so viele verschiedene Willensbeständigkeiten erwarten, als das Sinngefüge des einzelnen geistigen Seins *Maximen* aufweist. In dem Maße als diese *Maximen* immer mehr Klassen von Wollen beherrschen, in dem Maße schließen sich die Charakterzüge zum Charakter zusammen. Denn der Charakter ist nichts anderes, als jene beharrliche Verfassung der Seele, bei der jeder einzelne Willensakt durch dauernd in der Seele aufgerichtete Grundsätze oder *Maximen* eindeutig bestimmt ist.<sup>26)</sup> Im Charakter hat jedes Wollen seine *Maxime*, erst recht das Wollen des Charakters

selbst, ohne welches Wollen ja kein Charakter sich bilden würde. Ganz die gleichen Werterlebnisse, die in ständigem Handeln zu den Maximen führen, mögen den Willen zum Charakter, d. h. zur Willensbeständigkeit nach den verschiedensten Seiten begründen. Dabei können im gleichen Charakter egozentrische, heterozentrische (altruistische und soziale), impersonale (oder sachliche) Maximen dicht nebeneinander liegen. Erst allmählich wird das Maximengewebe geschlossen und zwar in dem Maße, wie immer mehr der Versuch gemacht wird, jedes einzelne Wollen nicht bloß nach der ihm übergeordneten Maxime, sondern nach der Gesamtheit aller Maximen des ganzen individuellen Sinngefüges zu entscheiden. In diesen beständigen Versuchen wird sich allmählich eine Grundmaxime, ein oberster Grundsatz, ein kategorischer Imperativ, herausbilden, von dem die übrigen Maximen Abzweigungen oder Folgerungen sind. Jetzt erst ist die „Willensbeständigkeit“ in weitem Umfange erreicht; sie ist das Kennzeichen des Charakters. Schließt man allerdings in den Willensbegriff auch maximenfreie Neigungs-, Begehrens-, Affekthandlungen ein, denen nie ein ausgesprochener Willensentschluß vorausgegangen ist, die also bloße Folgen unserer sinnlichen Natur sind, so zeigt auch die bloße Individualität nach bestimmten einzelnen Richtungen Willensbeständigkeit. Die Katze wird nach jeder Maus, der Fuchs nach jeder Henne jagen, der cholerisch Zornmütige wird immer gleich rasen, wenn ihn etwas reizt, der Kleptomane immer stehlen, der Weichmütige, wo er glaubt Not zu sehen, immer schenken, der Feige immer fliehen, wenn Gefahr droht, der Streber immer schmeicheln, wenn er für sich Nutzen erwarten kann. Das ist wohl auch der Grund, weshalb die Bezeichnung „Charakter“ so häufig auch auf die bloße Individualität oder Lebensform angewendet wird. Ja die sogenannten „Charakterologien“ haben nichts anderes im Auge, als die Typisierung des Grundcharakters der Individualitäten<sup>27)</sup>, oder, wie ich sie auch genannt habe, der Formen des wertfreien Charakters. Was aber hier in der Untersuchung formaler Willenseigenschaften in Frage kommt, ist der wertbetonte, auf Maximen gegründete Charakter, bei dem freilich, je mehr er seiner Vollendung entgegenwächst, die ursprünglich besonderen Willensentschluß fordernde Willensbeständigkeit auch rein automatisch sich einstellen kann.

15. Selbstbeherrschung und Selbstentladung. Wie die Willensbeständigkeit so ist auch die Selbstbeherrschung keine Eigenschaft des einzelnen Willensaktes. Die Alten nannten sie wohl auch Besonnenheit (*σωφροσύνη*) oder Mäßigung (*moderatio, temperantia*) und eine ihrer wichtigsten pädagogischen Forderungen war, den Menschen zu dieser Besonnenheit oder Mäßigung zu erziehen. (Epiktet und Marc Aurel.) Aber was bedeutet diese Forderung? Wir studieren zur Lösung dieser Frage wieder ein Beispiel. Ich stoße unversehens auf der Straße an jemand an. Noch ehe ich mich entschuldigen kann, wird der Angestoßene wütend und schreit: Sie Lümmel! Ich bin auch cholerisch; es liegt mir bereits auf der Zunge: Sie Grobian! Ich unterdrücke es aber; ich halte meine Neigung zum Aufbrausen im Zaum: zweifellos ein Akt der Selbstbeherrschung.

Motive meiner Handlung können folgende Vorstellungen sein:

- a) Die Sache kann in eine widerliche Schimpferei ausarten.
- b) Der „Grobian“ war ein reizbarer hoher Vorgesetzter von mir.
- c) Der „Grobian“ war ein Betrunkener.
- d) Der „Grobian“ war ein reicher Protz, dessen Eitelkeit ich noch oft für gemeinnützige Zwecke ausnützen kann.
- e) Den „Grobian“, der mir schon lange verhaßt ist, kann ich wegen Beleidigung verklagen. Das behagt mir.
- f) Die Dame, die mich begleitete, würde mich für ungebildet halten.
- g) Es kann zu einer Schlägerei kommen.
- h) Ich verletze meinen religiösen Grundsatz: Böses nicht mit Bösem zu vergelten.
- i) Ich gebe der Umgebung ein schlechtes Beispiel.

Die Vorstellungen von diesen Folgen können als Motive folgende Neigungen erwecken.

- a) ästhetischen Widerwillen gegen eine rohe Straßenszene,
- b) Servilismus oder auch Furcht vor Nachteil,
- c) meine Verachtung gegen Betrunkene,
- d) meine Neigung zur Hilfsbereitschaft im Interesse armer Mitbürger,
- e) meine Neigung zur Schadenfreude,
- f) meine Neigung zur Eitelkeit,
- g) meine Furcht vor Prügeleien,
- h) meine religiöse Einstellung,
- i) meine pädagogische Einstellung.

Der Affekt, der mich reizte, das Wort Grobian auszusprechen, war eine egozentrische Neigung. Er wird, wie das Beispiel zeigt, durch eine oder mehrere andere Neigungen bekämpft, sofern das Motiv mit einem Wertgefühl behaftet ist, das eine Neigung zur Aktion aufruft. Diese gegen den ersten Affekt ankämpfenden Neigungen können, wie man sieht, wiederum egozentrischer, aber auch altruistischer, sozialer, sachlicher Art sein. Das heißt: Der einzelne Akt der Selbstbeherrschung kann ein unsittlicher, sittlich gleichgültiger oder sittlicher Willens-Akt sein. Jedenfalls ist er ein vollständiger Willensakt und nicht eine Eigenschaft eines Willensaktes. Auf allen Gebieten des menschlichen äußeren wie inneren Handelns gibt es solche Akte der Selbstbeherrschung. Vielleicht sind unter den Menschen die unsittlichen Selbstbeherrschungsakte häufiger als die sittlichen. Gibt es doch sogar Selbstbeherrschungsakte aus reiner Grausamkeit. Logisches Denken ist oft nichts anderes als ein intellektueller Selbstbeherrschungsprozeß, der nicht einmal notwendigerweise sittlich motiviert zu sein braucht. Künstlerisches Schaffen bedeutet häufig genug Selbstbeherrschung der schweifenden Phantasie aus ästhetischem Formtrieb heraus. Soziales Wirken verlangt immer wieder Selbstbeherrschung der egozentrischen Triebe aus Sympathie mit den Menschen. Aber auch die langbrütende Rache und der nimmersatte Ehrgeiz, der lauernde Haß wie die kriechende Schmeichelei gelangen ohne Selbstbeherrschung selten zu ihren Zielen. Wenn daher Selbstbeherrschung als Tugend gepriesen wird, so kann damit nur die sittliche Selbstbeherrschung gemeint sein, d. h. jene, die aus Liebe zum jeweils objektiv höheren Werte den Sieg über die anderen Neigungen davonträgt. Dabei ist aber noch keineswegs Gewähr gegeben, daß diese Selbstbeherrschung auf einem Tätigkeitsgebiete nun auch sich auf allen übrigen zeigt, d. h. zu einer allumfassenden Charaktereigenschaft wird. Es gibt Schüler, die in der Klasse sich durchaus diszipliniert zeigen, während Vater und Mutter beständig über ihre Ungezogenheit Klage führen. Es gibt Menschen, die in der Gesellschaft sich vollendet beherrschen können, zu Hause dagegen leidenschaftliche Polterer sind. Es gibt Künstler und Gelehrte, die mit eiserner Geduld und Selbstüberwindung ihren Problemen nachgehen, aber auf jedem sozialen Arbeitsgebiete versagen, weil ihr Temperament sie immer wieder zu

unüberlegten Handlungen fortreißt. Sittliche Selbstbeherrschung als allgemeine Charaktereigenschaft, d. h. also sittliche Selbstregierung des ganzen Wesens ist daher eine langwierige Tugend, die zweifellos die vielseitigsten einzelnen Selbstbeherrschungsakte vor allem auf sittlich neutralen Gebieten voraussetzt (— der heteronome Gehorsam muß immer dem autonomen Gehorsam vorangehen —), und gleichwohl erst dann sich einzustellen beginnt, wenn der Mensch auf dem Wege ist, die Idee des sittlichen Persönlichkeitswertes in seiner Individualität zu verwirklichen. Ob die Erziehung zur Selbstbeherrschung auf irgendeinem Betätigungsfelde zugleich eine formale Vorbereitung für die Selbstbeherrschung auf andern Arbeitsgebieten ist, ob es also so etwas gibt wie eine formale Bildung des Willens zur Selbstbeherrschung, soll sagen zur Selbstregierung des ganzen Wesens, wird davon abhängen, aus welchen Motiven heraus die ersten Übungen der Selbstbeherrschung unternommen werden. Die Überwindung körperlicher Strapazen im Turnen und Wandern, die Förderung des Mutes und der Entschlossenheit zu gefährlichen leiblichen Übungen wird nur dann zugleich eine Schule der sittlichen Selbstbeherrschung sein können, wenn sie bereits aus sittlicher Motivierung heraus erfolgt ist. Ohne solche Motivierung haben Leibesübungen keinen Einfluß auf sittliche Selbstbeherrschung, d. h. auf Charakterschulung. Nur das eine ist zweifelfrei, daß heteronome Selbstbeherrschungsakte nicht früh genug einsetzen können, wenn später autonome Akte von Erfolg begleitet sein sollen. Müssen diese den Hemmungsmechanismus für unsere Affekte erst schaffen, so ist es gewöhnlich zu spät, da die Leitungsbahnen des Affektablaufes schon zu mächtig geworden sind. Vollkommene Selbstbeherrschung in allen Lagen des Lebens würde bedeuten, daß jeglicher Affekt seinen Hemmungsmechanismus zur Verfügung hat, die sittlichen ebensogut wie die unsittlichen. Was alsdann immer auf die Seele einwirken mag, kein Mienenspiel, kein Wort, keine Bewegung, kein Akt des Handelns verrät, was in ihr vorgeht. Das Grundmerkmal des Bewußtseins, sein durchaus motorischer Charakter, scheint ausgelöscht zu sein. Es gibt dann scheinbar oder wirklich keinen besonderen Willen zur Selbstbeherrschung mehr; sie ist derart zur Gewohnheit geworden, daß sie wie eine naturgeborene Neigung automatisch funktioniert. Inzwischen lenkt der Intellekt den Wagen der Seele und sucht ihn in die Richtung

seiner Zwecke zu führen. Ist dieser Grad der Selbstbeherrschung immer eine Lichtseite des Charakters? Sind uns nicht Menschen mit einer gewissen Impulsivität, d. h. einer Selbstentladung ohne vorhergehenden eigentlichen Willensentschluß sympathischer, vertrauensvoller, willkommener? Es gibt Selbstbeherrschungsakte von einer derartigen Bedächtigkeit, Vorsicht, Besonnenheit, daß impulsive Naturen wie eine Erlösung erscheinen. Man denke bloß an den Gegensatz der warmherzigen Impulsivität und der kaltberechnenden Selbstbeherrschung. „Wenn die Impulse eines Menschen in der Hauptsache eben so gut sind, wie sie schnell sind; wenn der Mensch dann den Mut hat, die Konsequenzen auf sich zu nehmen, und Verstand genug, sie zu einem guten Ende zu führen, — dann ist er im ganzen doch besser daran mit seiner „Stechschloßorganisation“ als der ewig Vorsichtige.“<sup>28)</sup> Er ist nicht von des Gedankens Blässe angekränkelt.

Gleichwohl gibt es keine Ethik, welche nicht eine allgemeine Pflicht der Selbstbeherrschung anerkennen würde. Gemeint ist aber hier vor allem die Beherrschung unseres physischen Seins durch unser vernünftiges geistiges Sein in dem Sinne, daß die praktische Weisheit das Rechte da ermittelt, wo das physische Sein unmittelbar zum Unrechten drängen würde. Denken wir in diesem Sinne vollkommene Selbstbeherrschung mit vollkommener Sicherheit des Urteils über das Rechte verbunden, so würde das Ergebnis vollkommene Pflichterfüllung auf allen Gebieten sein.<sup>29)</sup>

16. *Bildsamkeit der formalen Willenseigenschaften.* Wir haben am eigentlichen Willensphänomen vier wesentlich verschiedene Eigenschaften unterschieden, die Selbständigkeit, Entschlußfähigkeit, Festigkeit, Zähigkeit. Wir mußten weiter Willensbeständigkeit und Beherrschung des physischen Seins durch das vernünftige oder geistige Sein als wesentliche Seiten des Charakters bezeichnen, der selbst ein Willensphänomen ist, nicht bloß als Geflecht von dauernden Willenshaltungen, sondern auch, weil er nicht zustande kommt, ohne daß er dauernd gewollt wird. Man könnte Willensbeständigkeit auch als in der Zeit dauernde Festigkeit des Willens und sittliche Selbstbeherrschung als Festigkeit des Willens gegenüber den Ansprüchen des physischen Seins bezeichnen. Denn Festigkeit haben wir ja als nichts anderes aufgefaßt als den Widerstand des einmal gefaßten Entschlusses gegen alle weiteren inneren

Anfechtungen, wie sie nicht nur die Problematik der wahrscheinlichen oder auch nur möglichen Folgen einer vorgestellten Handlung immer aufwirft, wie sie vielmehr auch unsere ganze sinnliche Natur ohne alle Rücksicht auf irgend welche Folgen überhaupt mit sich bringt. Indem wir diese Identität im allgemeinen akzeptieren, hat es die formale Willensbildung im wesentlichen mit den vier zuerst erwähnten Eigenschaften zu tun. Nun ist aber am Willensakte das ganze Bewußtsein beteiligt; es ist es um so stärker, je wichtiger vermeintlich der einzelne Willensentschluß für die Zukunft des betreffenden Ichs ist oder je größere Gegensätze im Streite der Neigungen auftreten und je sorgfältiger die Überlegung in der Wahl der Mittel durchgeführt werden muß.

In die Willensvorgänge gehen vor allem ein:

- a) die angeborenen Triebe und Betätigungstendenzen, sowie die aus ihnen herausgewachsenen Neigungen und Interessen,
- b) die sie unterstützenden oder ihnen entgegenwirkenden Gewohnheiten und Fertigkeiten,
- c) die klareren oder unklarerer Zielvorstellungen des Handelns oder die Motive,
- d) die mit den Motiven verbundenen Wertgefühle oder Werthaltungen,
- e) die Aufmerksamkeitsfähigkeit, kraft welcher bestimmte Motive fest und unverrückbar im Blickpunkt des Bewußtseins gehalten werden können,
- f) die praktische Urteils- oder Denkfähigkeit zur Ermittlung der wahrscheinlichen und möglichen Folgen einer Handlung wie zur Abwägung der rechten Mittel für die erfolgreiche Durchführung der Handlung,
- g) die Ablaufs- und Reproduktionsfähigkeit des für die Handlung wichtigen Vorstellungskreises und damit die Lebhaftigkeit und Treue des Gedächtnisses für alte Erfahrungen,
- h) die größere oder geringere Beeinflußbarkeit des Vorstellungskreises durch Fremd- oder Autosuggestion, (Lüge des Bewußtseins),
- i) endlich und nicht zuletzt das Temperament und die jeweilige Lage der gesamten körperlichen Verfassung mit ihrer Rückwirkung auf die psychische Energie oder Tatkraft.

Die Irrtümer der Theorie der Willensbildung entstehen nicht zum wenigsten dadurch, daß das Bildungsverfahren nur auf einige dieser Bindungen und nicht auf alle gerichtet ist. Ich will nicht reden von der groben Vernachlässigung der physiologischen Bedingtheit der Willensvorgänge, wie sie im letzten Punkte gekennzeichnet ist. Die Erscheinungen der Abulie einerseits und des Automatismus andererseits haben sie uns genügend zur Erkenntnis gebracht. Wir alle kennen auch die Zustände von Willensschwäche nach schweren Erkrankungen, großen seelischen Ermüdungen, beständigen Mißerfolgen und tiefer, durch sie bedingter Niedergeschlagenheit; wir kennen die „entnervende“ Wirkung heißer Zonen in Verbindung mit großem Feuchtigkeitsgehalt der Luft, die Steigerung der „Vitalität“ mit zunehmendem Luftdruck bei kühler Temperatur, die gehobene Leistungsfähigkeit des Willens nach Regeneration eines erschöpften Körpers durch tiefen Schlaf und gute Ernährung. Gerade die zweite der von uns erwähnten Eigenschaften des Willens, die Entschlußfähigkeit, ist nicht zuletzt durch den Zustand der nervösen Kapazität unseres Körpers bedingt. Aber, wie gesagt, diese physiologischen Bedingtheiten wollen wir nicht weiter verfolgen. Das wenige, was wir erwähnt haben, soll uns nur erinnern, wie stark wir gerade im Willensleben auch mit der physischen Grundlage unseres geistigen Seins verknüpft sind, wenngleich der ewig zitierte Satz, daß in einem gesunden Körper auch ein gesunder Geist wohne, grundfalsch ist.<sup>30)</sup>

In den Zeiten der Aufklärung war es vor allem Pflege des Intellektes, von der man sich alles für die Willensbildung versprach, und in der Herbartschen Pädagogik spielte noch die „Ausbildung des Gedankenkreises“ die Hauptrolle auch für die Charakterbildung, trotz der klaren Einsicht in die Notwendigkeit von „Regierung und Zucht“ für das gesamte Erziehungsverfahren. Die Romantik dagegen glaubte das Schwergewicht der Willenspflege in die Gemüts- oder Herzensbildung verlegen zu müssen. In der Reinheit und Tiefe des Wertgefühles, das sich an die Zielvorstellungen des Handelns heftet, suchte sie das Kernstück der Willensbildung, ohne freilich zu sehen, daß der durch sie herbeigeführte Willensentschluß noch keine Willenshandlung oder, wie man auch sagen kann, kein effektiver Wille ist. Wir werden in diese Einseitigkeiten nicht verfallen, sobald wir die Genesis des Willens im Auge behalten. Alles Wollen hat

seine ursprünglichen Grundlagen in unwillkürlichen Betätigungstendenzen, die vom ersten Tage der Geburt spontan triebhaft auftreten. Mit der Betätigung dieser Triebe assoziieren sich Vorstellungen und Werterlebnisse. Es bilden sich bestimmtere Richtungen der Betätigungstendenzen heraus, die wir Neigungen nennen, daneben auch bestimmte Betätigungsfolgen, die man als Gewohnheiten oder vielleicht besser als „Angewöhnungen“ bezeichnet hat. Die Werterlebnisse setzen diesen Neigungen Zwecke zu neuer Betätigung in anderen Verhältnissen. Die Unterscheidung der Mittel vom Zwecke beginnt und mit ihr setzt die Wahl der Mittel ein, die nun ihrerseits nach ihrer Tauglichkeit und Brauchbarkeit bewertet werden. So assoziiert sich mit den ursprünglichen Trieben und den aus ihnen entwickelten Neigungen eine Fülle von Erfahrungen, die als Beachtungsdispositionen mit den Neigungen verschmelzen und diese oder jene Neigungen in Trieb- oder Dauerinteressen umwandeln. Mit der Entwicklung der nach verschiedenen Richtungen abzielenden Neigungen und Interessen stellt sich immer häufiger die Notwendigkeit der Wahl und damit des Willensentschlusses ein. Jeder solche Willensakt ist aber so lange ein einzigartiger, der jeweiligen Lage angepaßter Akt, bis feste Maximen gewisse Arten von Wollen zu einer Willensklasse zusammenfassen.

In dieser Entwicklung spielen fünf Bedingungen eine ausschlaggebende Rolle.

- a) Die Erfolge oder Mißerfolge der Wahlhandlung in Hinsicht auf den gesetzten Zweck.
- b) Die Anerkennung oder Verurteilung der Handlung durch die Gemeinschaft, in der sie vollzogen wird.
- c) Der suggestive Einfluß von Lehre und Beispiel der Gemeinschaft auf die Bewertung der Zwecke und Mittel des Handelns.
- d) Die Freiheit und Mannigfaltigkeit des Betätigungsfeldes, das der Spontanität des Einzelnen von der Gemeinschaft nach Maßgabe seiner Reife zur Verfügung gestellt werden kann.
- e) Der Drang zur Aktivität überhaupt mitsamt den durch Selbstbeherrschung erworbenen Hemmungen.

Wir werden im zweiten Buche die Wirkung dieser Bedingungen noch eingehend zu betrachten haben. An dieser Stelle hatten wir

lediglich die Kompliziertheit der Willensbildung aufzudecken. Letzten Endes sind die vier erwähnten Eigenschaften Ausflüsse des gesamten geistigen Seins, der Wertgestalt oder des Sinngefüges, das unser geistiges Ich bildet. In der Selbständigkeit wie in der Entschlußfähigkeit, in der Festigkeit wie in der Zähigkeit des Willens spielen die subjektiven Maximen des Handelns wie die objektiven Gesetze und Prinzipien, soweit sie unter die Maximen aufgenommen sind, schließlich eine Hauptrolle. Das Wesentliche, was wir hinzufügen müssen, ist lediglich die Forderung, daß das Ich im Handeln zu seinen Maximen gekommen sein muß, damit die Willensentschlüsse sich auch wiederum in Willenshandlungen entladen und nicht in bloßen Entschlüssen verpuffen.

17. Der Sinn formaler Gemütsbildung. Es bleibt noch die Frage zu beantworten, ob auch der dritte Bezirk des Seelenlebens, das Gemüt, einer formalen Bildung zugänglich ist. Man spricht ja doch ebenso von allgemeinen Eigenschaften des Gemüts wie von solchen des Willens und des Verstandes. Es gibt zweifellos Menschen verschiedener Beweglichkeit wie verschiedener Aufwühlbarkeit des Gemütes, und wenn wir von Menschen großer Seelenruhe sprechen, oder von Menschen, die reinen Herzens sind, so sind damit lediglich Erscheinungen des Gemütslebens allgemeiner und formaler Art gemeint. Aber Gemüt ist ebenso wie Verstand und Wille ein Sammelname für gewisse Bewußtseinszustände. Indem wir Gemüt sagen, meinen wir eine vom „Verstand“ oder „Geist“ verschiedene Einheit des Seelenlebens, in der alle Gefühle, Wert- wie Zustandsgefühle, sowie alle Formen, Grade und Möglichkeiten ihrer Erregung wie ihres Ablaufs zusammengefaßt sind. Jedenfalls sind die Elemente des Gemütes die Gefühlsdispositionen. Was aber Gefühle sind, ihr eigentliches Wesen läßt sich nur erleben und dann notdürftig beschreiben, nicht definieren. Es steht mit dem „Fühlen“ nicht anders wie mit dem ihm nah verwandten „Werten“. Wir begnügen uns hier mit der jederzeit erlebbaren Tatsache, daß Gefühle Seelenvorgänge subjektiver Art sind, während wir mit Empfindungen und Vorstellungen Vorgänge objektivierender Art bezeichnen. Man kann die Unterscheidung beider Bewußtseinsvorgänge auch in der Weise vornehmen, daß man Gefühle als Vorgänge des Zustandsbewußtseins den Empfindungen und Vorstellungen als Vorgängen des

Gegenstandsbewußtseins gegenüberstellt. Aber über das Wesen dieser Vorgänge ist dabei nichts gesagt; es sind nur Übersetzungen der Worte subjektiv und objektivierend. Diese Vorgänge des Zustandsbewußtseins sind sowohl nach Qualität als auch nach Intensität außerordentlich verschieden. Dies ist um so bemerkenswerter, als gemäß einigen Theoretikern (Lehmann) die Mannigfaltigkeit der Gefühle nur eine Dimension aufweist (die Richtung Lust — Unlust)<sup>31)</sup>. Bei andern (Störing) werden zwei (Lust — Unlust, Spannung — Lösung), bei Wundt drei aufgeführt (Lust — Unlust, Spannung — Lösung, Erregung — Beruhigung). Das würde wohl im Maximum eine dreifach unendliche Mannigfaltigkeit für die Intensität der Gefühle erklären, aber nicht die nicht minder große Mannigfaltigkeit der Gefühlsqualitäten. Für die letztere finde ich keine andere Erklärung als die eine, daß im allgemeinen ein Gefühl sich nicht isoliert von allen sonstigen Bewußtseinserscheinungen einstellt, sondern in Verbindung mit ihnen. Jede Empfindung (sei es der Außenwelt, sei es eine Organempfindung) hat ihren besonderen Gefühlston ebenso wie jedes mit Empfindungen verbundene spontane Streben. Damit kommt auch jedem beliebigen Komplex von Empfindungen und Strebungen nicht bloß im Gegenstands- bzw. Ursachebewußtsein, sondern auch im Zustandsbewußtsein seine eigene Gestaltsqualität zu und erst recht im Gesamtbewußtsein.

Aber wie dem auch sein mag: wir erleben tatsächlich neben der Mannigfaltigkeit intensiv verschiedener Gefühle eine große Mannigfaltigkeit von qualitativ verschiedenen Gefühlen oder, wie Ribot sie bezeichnet, von Gemütsbewegungen. Mag man Furcht, Hoffnung, Zorn, Zuneigung, Abneigung als Gefühle oder als Gemütsbewegungen bezeichnen, oder als verwickelte Bewußtseinserscheinungen, in denen Gefühle und Strebungen zusammen im Verein mit Denkerlebnissen auftreten<sup>32)</sup>, wir haben das Bewußtsein ihrer völligen qualitativen Verschiedenheit. Das Gleiche gilt von den sogenannten geistigen Gefühlen oder Gemütsbewegungen, den intellektuellen, ästhetischen, religiösen, sittlichen Gefühlen. Wenn man erwägt, daß Gefühle i. a. auf das engste mit konkreten Vorstellungen, vor allem aber auch mit den aus solchen Vorstellungen herausgewachsenen Ideen verknüpft sind, so wird man annehmen können, daß diese Gefühle (Gemütsbewegungen) ähnliche Verschmelzungen eingehen wie die Vorstellungen und dem-

nach ähnliche Qualitätsverschiedenheiten aufweisen wie die Ideen selbst. Die Seligkeit des Tiefreligiösen in Gott ist nicht etwa ein stärkeres, sondern ein anderes Lustgefühl als die Seligkeit zweier Liebenden oder als die Seligkeit des Forschers oder des Künstlers im Vollenden ihrer Werke. Wenn Ribot seine „Gemütsbewegungen“ in Parallele stellt mit den „Wahrnehmungen“ im Gegenstandsbewußtsein<sup>33)</sup>, so schreibt er ihnen von selbst eine durchaus qualitative Mannigfaltigkeit zu. Und wenn er aus den primären qualitativ verschiedenen Gemütsbewegungen (Furcht, Zorn, Zuneigung, Abneigung, Sympathie, Spieltrieb, Wissenstrieb, Selbstgefühle, Geltungsgefühle, sexuelle Gefühle usw.) die geistigen Gemütsbewegungen eben unter Mitwirkung des Gegenstands- und Ursachebewußtseins sich entwickeln läßt, so bleibt er auch hier auf dieser qualitativen Verschiedenheit bestehen.

Die Gefühle oder die komplexen Gemütsbewegungen unterscheiden sich nun aber nicht bloß in Hinsicht auf Intensität und Qualität, sondern auch in Hinsicht auf Dauer und Tiefe. Es bedarf keiner großen Erfahrung oder Beobachtung, um zu erkennen, daß Dauer wie Tiefe der Gefühle i. a. in der Kindheit geringer sind als im späteren Alter und daß sie auch im höheren Greisenalter wieder abnehmen. Wenn ich dabei die Tiefe des Gefühles von seiner Stärke unterscheide, so veranlassen mich dazu gewisse Erscheinungen des Ausdrucks der Gefühle. Der eine frißt seine Gefühle in sich hinein, — er kann seiner Natur nach gar nicht anders — der andere erlöst sich von ihnen, indem er ihnen freien Lauf läßt. Je geringer aber die Entladungsfähigkeit des Zustandsbewußtseins ist, desto tiefer graben sich die Gefühle in das Bewußtsein ein. Der Grad der Entladungsfähigkeit kann ein angeborener wie ein erworbener sein. Mit dieser Tiefe des Aufgewühlterdens hängt gewiß auch die Dauer des Zustandes zusammen. Aber diese Dauer hängt zweifellos auch noch von anderen Bedingungen ab, so daß Tiefe und Dauer wohl mit Recht als Eigenschaften des Gefühles nebeneinander bezeichnet werden dürfen. Diese anderen Bedingungen zeigen sich bei jenen Menschen, die ihrem Gefühlsleben durchaus freien Ausdruck gewähren können, und dennoch von einer gefühlsbetonten Idee durch ihr ganzes Leben hindurch aufgewühlt werden.

Schließlich kann man noch von einer fünften Eigenschaft der Gefühle sprechen, von ihrer Ausstrahlungsfähigkeit (Irradiation).

Wie ein seelischer Schmerz z. B. sich bei dem einen gerade noch im Gesichte ausprägt, beim anderen dagegen den ganzen Körper erschüttert, also gleichsam in alle Gefäße, Nerven, Muskeln ausstrahlt, so vermag ein solches Gefühl in einem Fall auf die Färbung eines kleinen, im anderen Fall auf die Färbung eines immer größeren Vorstellungskreises sich auszudehnen, und nicht bloß die Assoziationen, sondern auch die Apperzeptionen zu bestimmen und den Umfang des Wollens und Handelns zu erweitern oder zu verengen. Das ist wohl auch gemeint, wenn man von der psychischen Energie der Gefühle spricht. Von der größten Bedeutung für die Bildungstheorie ist nun aber, daß, wie schon erwähnt, die Gefühle in der Regel nicht als etwas für sich Bestehendes, sondern an einem Gegenstande, d. h. in Verbindung mit einer Vorstellung erlebt werden. Eine Ausnahme machen nur die rein körperlich bedingten sogenannten Stimmungen, die auch künstlich durch tonische Mittel hervorgerufen werden können, dann aber ihrerseits Vorstellungskreise bestimmter Art aufsteigen lassen. Furcht-<sup>34)</sup> wie Zorngefühl, Sympathie wie Antipathie, Zuneigung wie Abneigung, Liebe wie Haß, Ehrfurcht wie Verachtung, Ehrgeiz und Hochmut wie Demut und Bescheidenheit haben ihre Gegenstände, gar nicht zu reden von den umfassenden Wertgefühlen wie dem Heimats- und Vaterlandsgefühl, dem Nationalgefühl, Gemeinschaftsgefühl, Persönlichkeitsgefühl, religiösen Gefühl, Wahrheitsgefühl usw. Gerade vermöge ihrer Eigenschaft an Vorstellungen gebunden bzw. durch sie gekennzeichnet zu sein, können sich die Gemütsbewegungen in immer neuen Qualitäten entwickeln, sich zusammensetzen, sich verschmelzen, sich mischen, sich organisieren. In weitestem Umfange hat dies Th. Ribot in seiner Theorie der Gefühle nachzuweisen bzw. aufzudecken versucht. Ich will nur auf einige solcher Entwicklungen, die für unsere Betrachtungen nützlich sein werden, hinweisen. Da sind zunächst die beiden Grundgefühle (Gemütsbewegungen) der Sympathie und Zuneigung, die neben den beiden von Ribot auf die Selbsterhaltungstendenz zurückgeführten Gemütsbewegungen der Furcht und des Zornes schon in den ersten Lebensmonaten sich deutlich zeigen. Wie aus der primären instinktiven von keiner Vorstellung begleiteten Furcht, die aller intellektuellen Erfahrung vorausgeht, die sekundäre auf Überlegung beruhende herauswächst, so entwickeln sich aus der primitiven vorstellungslosen Stufe der Sympathie

zwei weitere Stufen. Die primitive nennt Ribot die biologische oder physiologische Form und bezeichnet sie als Synergie (Zusammenhandeln). Sie besteht in der Übereinstimmung von Bewegungstendenzen, wie wir sie überall bemerken, wo in einem Haufen von lebenden Wesen gewisse Bewegungen alle mit sich reißen. Aus ihr entwickelt sich eine zweite Stufe, die psychologische, die in der Übereinstimmung von Gefühlszuständen besteht. Ribot nennt sie Synaesthesia (Zusammenfühlen), Mitfühlen, Mitleiden, das eigentliche συμπάθειν. Es ist uns allen aber auch eine dritte, oberste Stufe der Sympathie bekannt, die aus der Gemeinsamkeit von Vorstellungen, Gedanken, Ideen erwächst. Es ist die intellektuelle Sympathie oder wie ich sie im Zusammenhang mit den beiden anderen bezeichnen will, die Syneiosis (Zusammendenken). Es ist die verstehende Sympathie<sup>35</sup>) welche die Menschen gleicher Denkungsart verbindet und die nicht bloß beständiger ist, als die beiden anderen, sondern auch einen ungleich größeren Kreis von Menschen umfassen kann. Es ist die Sympathie, welche vor allem die Wertgemeinschaften erfüllt und zusammenbindet. Diesem einen nicht egozentrisch gerichteten Urgefühl der Sympathie steht ein zweites zur Seite, die Zuneigung. Beide zusammen sind die Quelle der altruistischen und sozialen Gefühle und Tendenzen und stehen als solche den ebenso primitiven egozentrischen Grundgefühlen gegenüber, nämlich der Furcht, dem Zorn, dem Geltungsgefühl, dem Selbstgefühl. Die Zuneigung, die sich wie die Sympathie schon in den ersten Lebensmonaten zeigt, hat als solche gar nichts zu tun mit den Gefühlen, die den Geschlechtstrieb begleiten. Aus ihr entwickelt sich jene reine Erotik, die, wie Spranger<sup>36</sup>) mit Recht bemerkt, „nicht nur nichts weiß vom Sexuellen, sondern es sich ängstlich fernhält in unendlicher Scheu und Schamhaftigkeit“. Im Gegenteil, erst wenn der reine Eros, welcher der Zuneigung entspringt, mit dem sexuellen Eros, der dem tierischen Instinkt entspringt, verschmilzt, dann entsteht die heilige Liebe zwischen Mann und Frau. Hier stimmt Spranger mit Ribot durchaus überein<sup>37</sup>).

Fassen wir noch als drittes Beispiel den egozentrischen Grundtrieb ins Auge, das Selbstgefühl. Es zeigt sich, sobald das Ichbewußtsein sich entwickelt, und zwar entweder positiv als Gefühl der Kraft oder negativ als Gefühl der Schwäche. Beide Elementargefühle haben ihre Entwicklungsreihen; das erste in der Richtung

Eitelkeit, Stolz, Hochmut, Größenwahn, Mut, Kühnheit, Verwegenheit, das zweite in der Richtung Bescheidenheit, Schüchternheit, Demut, Ergebung, Mangel an Selbstvertrauen, Feigheit. Von diesem primitiven Selbstgefühl möchte ich das Geltungsgefühl oder Anerkennungsbedürfnis abtrennen, das jedem Menschen ebenfalls schon in frühester Kindheit innewohnt. Es entwickelt sich in die gefühlstarken Triebe des Ehrgeizes, der Ruhmsucht, des Führertums, der Herrschaft, der Macht. Verbindet sich das Geltungsgefühl mit dem elementaren negativen Selbstgefühl der Minderwertigkeit, so entstehen jene Kompensationstendenzen, aus denen Alfred Adler in seiner Individualpsychologie gewisse Entwicklungslinien der Psyche ableitet.

Aber die Gefühle können sich nicht bloß mischen und verschmelzen wie im Gefühl des Erhabenen, der Scham, der Ehrfurcht, der Wehmut, wobei die Einzelgefühle in ihrer Eigentümlichkeit so völlig im neuen Gefühle untergehen, daß sie nur mehr schwer aus ihm analysierbar sind, sondern sie können sich auch gewissermaßen organisieren. Die einzelnen Gefühle verlieren dann nicht ihre ganze Eigentümlichkeit, sondern bilden eine Gesamtheit, deren innere Ordnung durch einen bestimmten Wert, also durch ein leitendes Ziel als organisierende Kraft, bestimmt wird. Jedes ernste Verhältnis zu einer Sache wird eine Organisation des Gefühlslebens erzeugen. Zu diesen organisierten Gefühlskomplexen glaube ich jene Gefühle rechnen zu dürfen, die sich in subjektiver Gestaltung an die großen Ideen anheften können, wie an die Humanitätsidee, die Vaterlandsidee, die Heimatsidee, die Idee des Christentums usw.

Die Erkenntnis dieser Eigenschaften der Gefühle läßt die Vermutung zu, daß die einzelnen Gefühle auch einem planmäßigen Bildungsverfahren zugänglich sein werden. Insbesondere ist es die Verknüpfung der Gefühle mit Gegenstandsvorstellungen sowie ihre zuletzt betrachtete Fähigkeit zur Umwandlung durch Verschmelzung, Mischung und Organisation, die zu solcher Erwartung Veranlassung gibt. Denn ebenso wie die Gegenstandsvorstellungen sich verbinden und lösen können, werden die mit ihnen aufs engste verknüpften Gefühle Verbindungen und Lösungen von neuen Gehaltsqualitäten eingehen können. Aber man wird diese Bildung der einzelnen Gefühle nicht eine formale Gefühlsbildung nennen können.

Diese Beeinflußbarkeit des Gefühlslebens ist nun von ganz besonderer Bedeutung, wo die Gegenstandsgefühle zugleich auch Wert- und Unwertgefühle sind. Denn diese Art der Gegenstandsgefühle, die Wertgefühle, bilden die Grundbestandteile dessen, was man als Gemüt bezeichnen kann. Ein Mensch von Gemüt ist ein Mensch im Besitze von vielseitigen und tiefen Wertgefühlen, vor allem von Wertgefühlen, die an sozialen dinglichen wie personalen Gütern oder Gegenständen haften. Der gemütslose Mensch steht den Wertträgern, vor allem den personalen Trägern der Werte stumpf gegenüber. Es bewegt ihn nichts als sein eigener Zustands- und sein äußerer Persönlichkeitswert. Das so gekennzeichnete Gemüt der Menschen ist nun aber nicht nur nach dem Umfang seiner Wertempfänglichkeit verschieden, sondern auch nach der Dauer und Tiefe, dem Wechsel und der Beharrlichkeit, der Steigerungsfähigkeit, dem Gleichgewicht oder der Labilität der Gesamtheit der Gegenstandsgefühle. Es gibt Menschen von großer allgemeiner Gemütsbeweglichkeit. Es gibt andere Menschen von großer Gemüts- oder besser gesagt Seelenruhe. Denn das Wort Gemütsruhe ist doppelsinnig; es kann ebenso bedeuten Gemütsunbeweglichkeit oder Gleichgültigkeit, wie Gemütsharmonie, innere Übereinstimmung, seelisches Gleichgewicht, wie wir es im Gottesfrieden der Religiösen oder in jener Gemütslage finden, die Harald Höfdding als den großen Humor bezeichnet hat. Dieses seelische Gleichgewicht war bekanntlich ein Bildungsziel der Stoa; es bedeutet keineswegs Unempfindlichkeit gegen die Werte tragenden Güter oder gar gegen die Unwerte der Welt, sondern nur Leidenschaftslosigkeit, d. h. innere Freiheit aus sittlicher Einsicht (*φρόνησις*). Diese innere Freiheit aus sittlicher Einsicht darf als eine formale Seite des Gemütslebens betrachtet werden. Es fragt sich, ob es nicht noch andere formale Seiten des Gemütes gibt. In der Herbeiführung derselben wäre alsdann der Sinn formaler Gemütsbildung zu suchen.

18. Eigenschaften des Gemütes. Man kann nun in der Tat von allgemeinen Gemüteigenschaften sprechen in einem ähnlichen Sinne wie man von Willenseigenschaften des Charakters oder von Verstandeseigenschaften, die sich im Denkprozesse zeigen, sprechen kann. Drei solcher Eigenschaften haben wir bereits erwähnt: Gemütsreichtum, Gemütsbeweglichkeit und Gemütsruhe. Ein Gemüt

ist um so reicher, je mehr Gegenstände, und zwar vor allem Wertdinge (nicht bloß Sachen), Wertgefühle im Bewußtsein auslösen. Das reiche Gemüt ist zugleich das empfängliche Gemüt, ein Gemüt, an das die Wertträger verschiedenster Art mit ihren Forderungen gewertet zu werden, nicht vergeblich pochen. Sein Gegensatz ist das stumpfe und damit arme Gemüt. Wenn wir von einem Menschen behaupten, daß er ein reiches inneres Leben hat, so meinen wir immer damit seine Fähigkeit, mit der Welt der werttragenden Güter in regen Verkehr zu treten, sowohl mit den dinglichen als vor allem auch mit den personalen Gütern. Ob ein solches reiches Gemüt sich auch nach außen leicht aufschließt, ist eine andere Frage. Es gibt Menschen mit geringem Mitteilungsbedürfnis und doch großem seelischem Reichtum und andere mit verhältnismäßig kleinem Reichtum und doch großer freiwilliger Aufgeschlossenheit. Aber das eine darf man wohl behaupten, daß Menschen von großem seelischem Reichtum sich jedenfalls nicht dem verschließen, der an ihm Anteil nehmen möchte. Anders gestaltet sich das Verhältnis, wenn zum Reichtum des Gemütes noch eine starke **Gemütsbeweglichkeit** tritt. Gemeint ist hierbei nicht ein Gemüt, dessen Gefühlsregungen rasch vorüber gehen und keine Beständigkeit gegenüber den gleichen Gegenständen zeigen; das ist eine Eigenschaft, die der später zu erwähnenden Gemüts-treue entgegengesetzt ist. Vielmehr ist hier an jene Gemüter gedacht, deren Gefühle leicht anschwellen, an Menschen mit rascher, leicht entzündbarer Begeisterungsfähigkeit. Wir wissen, daß es bei einzelnen Menschen nicht etwa bloß diese oder jene Gefühle sind, die sich leicht anregen und bis zum Maximum steigern lassen, sondern alle Gefühle. Die Menschen großer Gemütsbeweglichkeit nennen wir wohl auch sensitive Menschen, während ihr Gegensatz durch die apathischen, d. h. von keinem Pathos bewegten gekennzeichnet ist. In der Unterscheidung der Temperamente spielt bei vielen Autoren die schnellere oder langsamere Gemütsbeweglichkeit eine ausschlaggebende Rolle. So bei Schleiermacher<sup>38)</sup>, Bahnsen, Wundt<sup>39)</sup>, Elsenhans, Sigwart, Fouillée usw. Es handelt sich bei dieser Gemütsbeweglichkeit um das sogenannte „psychische Tempo“ des Ablaufs nicht bloß der Gefühle, sondern auch aller mit ihnen verbundenen Funktionen des Bewußtseins. Dieser Gemütsbeweglichkeit steht nun die dritte Eigenschaft, die Gemütsruhe, in jener Form gegenüber, die wir mit Seelenruhe

gleichgesetzt haben und wohl auch mit Gemütsruhe gleichsetzen können. Es sind Gemüter von stabilem Gleichgewicht, das wohl erschüttert werden kann, aber aus Gründen innerer Organisation sich rasch wieder herstellt. Ich glaube nicht, daß diese Seelenruhe oder Gemütsruhe ohne innere Kämpfe und ohne eine gewisse kontemplative Veranlagung erreicht werden kann. Denn diese Seelenruhe, die nicht mit Unempfänglichkeit für alles Große und Unverletzbarkeit durch alles Gemeine identisch ist, ist nur in einer geschlossenen Wertgestalt möglich, die entweder aus tiefer philosophischer Einsicht oder aus einem alles (auch das Sittliche) umfassenden ästhetischen Sinne oder aus einer vollendeten Religiosität geboren wird. Außer diesen Grundlagen gibt es nur noch einen Boden des inneren Seelenfriedens, jenes praktisch-philosophische Lebensgefühl, das Harald Höffding als den großen Humor bezeichnet hat, das trotz bitterster Erfahrungen im unversieglichen Glauben an unvergängliche Werte verharrt und in der sympathischen Teilnahme an den Schmerzen und Freuden alles Lebenden sich äußert. „Wie eine kleine Oase steht (den Menschen des großen Humors) das Reich der Werte im Gegensatz zu der großen Wüste der Wirklichkeit“ und der große Humor richtet sich immer wieder daran auf, „daß kraft desselben Gesetzes sowohl das Wertvolle in der Welt existiert wie auch die gleichgültige oder feindliche Wirklichkeit entsteht“.<sup>40)</sup>

Zu dieser ersten Gruppe von drei Eigenschaften des Gemütes tritt nun noch eine zweite Gruppe von weiteren zwei nicht minder wichtigen Eigenschaften. Ich erwähne zunächst die gefühlsmäßige rasche Reaktion auf personale Formen des objektiven Geistes, die auch dann eintritt, wenn ihre Werte nur leise an das Gemüt anpochen. Wir nennen sie die Feinfühligkeit des Gemütes oder auch den Takt, eben weil schon die bloße Berührung (*tactus*) der eigenen Seele mit der fremden Seele die Reaktion auslöst. Sie setzt eine gewisse, weitverbreitete, wenn auch in verschiedenen Graden auftretende Einfühlungsfähigkeit voraus, ist aber dann zweifellos durch Erziehung in erheblichem Umfange steigerungsfähig. Man darf sie weder verwechseln mit Reizbarkeit des Gemütes noch mit Empfindsamkeit. Reizbarkeit ist in erster Linie eine Reaktion auf Unwerte, die im Gegensatz zur Feinfühligkeit selbst wieder Unwerte erzeugt, und ist Mangel an Selbstbeherrschung, während der Takt gerade

eine gewisse instinktive Selbstbeherrschung zur Voraussetzung hat. Empfindsamkeit (Sentimentalität) aber ist eine Gemüteseigenschaft, die zu viel Gewicht legt auf tausend Kleinigkeiten des Lebens und darüber den Blick für die großen Werte verliert. Feinfühligkeit dagegen ignoriert die Kleinigkeiten, regt sich aber um so deutlicher auch den leisesten Verletzungen der großen Werte gegenüber.<sup>41)</sup> Freilich dürfen wir dabei den Begriff „Kleinigkeiten des Lebens“ nicht falsch auffassen. Es gibt Kleinigkeiten in der Welt, die zu Größen werden können, sobald an ihnen soziale Bedeutungen haften oder, wie wir uns früher ausgedrückt haben, sobald sie symbolische Träger geistiger Werte werden. Die Dinge sind eben für uns keineswegs bloß das, als was sie erscheinen, sondern das, was sie bedeuten. Eine lebende Blume ist für den Naturwissenschaftler ein physischer Organismus, für den Japaner Trägerin eines Lebens voll Unschuld, Schönheit, Jugend. Der Botaniker schneidet sie ab oder gräbt sie aus, der Japaner kniet vor ihr nieder, betet sie an. Es ist nichts weniger als Empfindsamkeit, wenn man für die Bedeutung der kleinen Dinge in diesem Sinne Gefühl besitzt, es ist höchst entwickelte Feinfühligkeit für Werte. Das Mißliche ist nur, daß wir bestenfalls nur die Bedeutungen fühlen, die im eigenen sozialen Kreis landläufig sind, daß wir dagegen oft buchstäblich „Gott“-verlassen sind, wenn wir in einem völlig fremden Kulturkreis den Dingen gegenüberstehen, die Träger von uns gänzlich unbekanntem Bedeutungen sind. Es gibt nur eine Eigenschaft, die uns in solchen Lagen retten kann, — die selbstlose rasche Einfühlungsfähigkeit und der auf ihrer Grundlage zur Maxime gewordene Wille zum Takte. Wo die Blume durch Einfühlung Trägerin von Werten ist, die uns heilig sind, wo, wie in Japan, die Teestunde nicht eine Stunde der bloßen Nahrungsaufnahme und des Klatsches ist, sondern eine Stunde des reinen „Menschseins“, der Abschüttlung alles Tageskrames, da werden solche kleinen Dinge groß im Glanze ewiger Werte, deren symbolische Träger sie sind<sup>42)</sup>.

Während nun Feinfühligkeit nichts anderes bezeichnet als die Leichtigkeit und Mannigfaltigkeit, mit der das Gemüt durch Wert- oder Unwertträger sich ergreifen läßt, haben wir es in der Eigenschaft, die ich als Aufwühlbarkeit des Gemütes bezeichne, mit einer ganz anderen von der Psychologie wie Pädagogik wenig oder gar nicht gewürdigten Seite des Gemütes zu tun. Sie ist nicht zu verwechseln

mit Beweglichkeit des Gemütes oder mit Empfänglichkeit, die auf einen Reichtum von Gefühlen schließen läßt. Es gibt Menschen von großer Gemütsbeweglichkeit (Sanguiniker z. B.), deren Gemütswallungen oder Gemütswoogen flach sind und rasch vorübergehen. Dagegen gibt es andere von geringer Gemütsbeweglichkeit (Melancholiker z. B.), aber von großer Aufwühlbarkeit, d. h. mit tiefgehenden und langdauernden Gemütsregungen. Wir können die Eigenschaft nur beschreiben als den Umfang, die Tiefe und die Dauer der Ergriffenheit des Gemütes durch Wertdinge oder Ideen, besonders durch solche, die auf den Menschen und sein Schicksal, auf das Wahre, Schöne, Heilige, Sittliche Bezug haben. Es genügt nicht, tiefe Gefühle zu haben; sie müssen unter Umständen auch von Dauer sein, d. h. stets aufs neue in gleicher Stärke vom gleichen Gegenstand erregt werden können und sie müssen weite Bezirke des Bewußtseins umspannen, unter Umständen die ganze Seele auf lange Zeit erfüllen. Es gibt Menschen, die alle Augenblicke aufflammen, aber auch alle Augenblicke erlöschen; es gibt Menschen, die selten aufflammen, aber dann vielleicht mit zunehmender Stärke jahrelang glühen. Es gibt endlich Menschen, die, einmal von der Idee entzündet, weiterbrennen, bis der Tod die Fackel löscht. All ihr Denken und Fühlen ist von den Kettenfäden der Idee durchschossen, von der sie einmal erfaßt sind. Die Idee mit ihren Gefühlswellen steht jeden Augenblick sprungbereit zum Eintritt ins Bewußtsein und selbst hinter der Bewußtseinschwelle versunken, bestimmt sie noch die Apperzeption der Eindrücke, leitet die Assoziationen des Bewußtseinstromes und führt die Motive des Handelns in den Blickpunkt des Bewußtseins, wo sie kraft des Gefühls unverrückbar stehen bleiben. Das ist der Mensch mit aufwühlbarem Gemüte.<sup>43)</sup>

Endlich haben wir noch auf eine dritte Gruppe von drei Gemüts-eigenschaften unser Augenmerk zu richten, die auch im außerwissenschaftlichen Leben die Aufmerksamkeit auf sich gezogen und ihre Bezeichnung gefunden haben ebenso wie ihre Gegensätze. Ich meine die Reinheit, die Klarheit und die Treue des Gemütes und ihre Gegensätze, die Unreinheit, Verschwommenheit und Launenhaftigkeit. Selig sind die, welche reinen Herzens sind. Das heißt nichts anderes als: Selig sind die, welche in dem Chaos der Unwerte, die sie umgeben, immer nur auf das zeitlos Geltende ihre Blicke richten, es

überall suchen, sich im Glauben an seine zeitlose Gültigkeit aufrichten und in dem Dienste dieses Glaubens den Sinn des Lebens suchen. Das reine Gemüt sieht die Menschen, wie sie sind, braucht auch in keiner Weise dem Optimismus ergeben zu sein; aber es blickt vor allem auf die Lichtseiten und liebt um dieser willen die Menschen. Das unreine Gemüt dagegen sieht überall nur das Gemeine, kann das, was es lieb und wert hält, nicht achten, und das, was es achten soll, nicht lieben. Klarheit aber sprechen wir demjenigen Gemüte zu, das ganz genau weiß, was es und warum es lieben oder hassen, verehren oder verachten soll. Es durchschaut die geistige Struktur der Wertträger, mögen sie wirkliche oder nur ideelle Dinge sein, und erlebt seine Wertgefühle in Übereinstimmung mit ihrer geistigen Struktur. Die Verschwommenheit des Gemütes, die Gefühlsduselei, wie sie im Volksmunde bezeichnet wird, ist dagegen gerade dadurch charakterisiert, daß sie ihre Wertgefühle mehr an die Namen der Gegenstände als an das Wesen derselben heftet und geheftet hat. Das Gemüt dieser Verschwommenen läßt sich aufpeitschen durch Schlagworte, Sinnenreiz, Massensuggestion, ja, es kommt gerade durch die Unklarheit der Zeichen am stärksten in Bewegung. Nirgends sehen wir deutlicher als hier, wie enge das Gefühlsleben mit dem Vorstellungsleben verknüpft ist, und wie gerade die dunklen Vorstellungen vermöge dieser Verknüpfung oft die mächtigsten Motive werden können. Die Klarheit des Gemütes fundiert am besten die Treue des Gemütes. Der in seinem Gemüte Treubleibende steht dem gleichen Gegenstande immer mit dem gleichen Gefühle gegenüber, solange keine Veränderung im Gegenstande (Wertträger) eine Veranlassung zu einer anderen Gefühlsreaktion gibt. Ganz anders das launenhafte Gemüt, das heute so, morgen anders wertet, das sich bald von positiven Seiten des Gegenstandes fesseln, bald von negativen abstoßen läßt, ja, das unter Umständen dem Gegenstande lange Zeit kalt und gleichgültig gegenübersteht, um ihm nun unerwartet von neuem seine Wertschätzung zu zeigen. Es erscheint mir durchaus wahrscheinlich, daß eine Form dieser Untreue des Gemütes mit der Unklarheit des Gemütes zusammenhängt. Wer nicht weiß, warum er im Grunde genommen liebt oder haßt, wer vor allem seine Wertgefühle vom Scheine und nicht vom Wesen der Dinge auslösen läßt, der wird, da kein irdisches Wesen vollkommen ist, bald von den Vorzügen, bald von den Mängeln

beeinflusst werden. Vielleicht hängt indes die Treue des Gemütes auch mit einer Veranlagung zusammen, die man als Gefühlsgedächtnis bezeichnet hat, d. h. mit der Fähigkeit Gefühle auch als Erlebnis (nicht bloß in der Vorstellung) getreu zu reproduzieren. Dann würde auch die Launenhaftigkeit teilweise wenigstens einer Gefühlsvergeßlichkeit oder Gefühlsamnesie zugeschrieben werden können.

19. *Bildsamkeit der Gemütseigenschaften.* Von den erwähnten acht Eigenschaften des Gemütes sind wohl alle durch ein entsprechendes *Bildungsverfahren* beeinflussbar, mit Ausnahme der *Aufwühlbarkeit* und der *Gemütsbeweglichkeit*. Das hat seine Gründe einmal darin, daß die Gefühle i. a. unselbständige, auf Gegenstände bezogene Erlebnisse sind und anderenteils darin, daß Gefühle, die von einem Gegenstande hervorgerufen werden, auf einen anderen übertragen werden können, ohne daß er selbst etwas dazu beiträgt. Von großer Bedeutung ist hierbei, daß die Klassen der Gegenstandsgefühle im wesentlichen die Klassen der Wertgefühle sind. Darum lassen sich die *Voraussetzungsgegenstände* für die Gefühle ebenso gruppieren wie die Wertklassen, nämlich in sinnliche, logische, ästhetische, sittliche und religiöse, denen als ideelle Wertgefühlsgegenstände das Angenehme, Wahre, Schöne, Sittliche, Heilige, gegenübersteht<sup>44</sup>). Das, was man auch außerwissenschaftlich mit Recht als Gemüt bezeichnet, ist daher im wesentlichen der Gefühlskreis der geistigen Wertstruktur des einzelnen. Soweit das *Bildungsverfahren* diese Wertgestalt bzw. ihr Sinngefüge durch entsprechende Erlebnisse zu beeinflussen vermag, soweit wird es auch die Eigenschaften des Gemütes gestalten können. Der Reichtum des Gemütes hängt zu einem Teile ab von dem Reichtum an Gütern, deren Werte dem Erleben des Individuums zugänglich gemacht werden können. Für die Entwicklung der inneren Seelenruhe ist die Organisation des Wertlebens durch eines der drei kontemplativen Verhalten, das theoretische, ästhetische oder religiöse Verhalten von Bedeutung. Wir haben der Stoa gedacht, die diesen Seelenfrieden in der inneren Freiheit aus sittlicher Einsicht suchte. Daß die Feinfühligkeit des Gemütes, die natürlich einen gewissen Grad von Einfühlungsfähigkeit und damit von sympathischem Verhalten voraussetzt, bildsam ist, können wir daraus schließen, daß gewisse Lebenskreise, in denen die Werte in entsprechender Reichhaltigkeit der Güter gepflegt werden,

mehr feinfühligere Menschen in sich bergen als kulturlose Schichten. Insbesondere ist Feinfühligkeit den Menschen gegenüber eine Eigenschaft, die ohne eine im eigenen Wesen entwickelte Wertstruktur nicht denkbar ist. Daß Reinheit, Klarheit und Treue des Gemütes mit dem Sinngefüge unserer Wertgestalt auf das innigste zusammenhängen, mögen die wenigen Bemerkungen, die wir hier machen konnten, bereits haben erkennen lassen. Es ist eine erworbene Einstellung auf die Welt der Wirklichkeit, wenn das reine Gemüt in den dinglichen wie personalen Gütern zuerst und vor allem die Sprache der objektiv geltenden Werte vernimmt. Mag ein wahrhaft philosophisches System der Vergangenheit etwa uns heute völlig unzureichend erscheinen, das reine Herz sieht vor allem das Ringen nach Wahrheit, das ihm entgegentritt und richtet sich an ihm auf. Nicht darin liegt die Reinheit des religiösen Gemütes, daß es jene verdammt, die nicht in den nämlichen Gütern, wie es selbst, die Gottheit suchen und verehren, sondern darin, daß es sich an jedem Gottsucher freut und sich an ihm aufrichtet. Der große Streit um das Nackte in der bildenden Kunst berührt die Keuschheit des ästhetisch reinen Gemütes höchstens pädagogisch, nie aber sachlich. Es sieht im Nackten, sofern es einem rein ästhetischen geistigen Akte entsprungen ist, nicht das sinnliche Nackte, sondern die Schönheit. Das unreine Gemüt dagegen erblickt in allem, was es umgibt, nur — sich selbst, d. h. seine eigene niedrige Sinnlichkeit. Es genießt im Menschen, dem es gegenübertritt, die Schamlosigkeiten seines eigenen Wesens, es sieht in den Nationen nur die Niederungen ihrer Kultur, und läßt sich besonders durch jene Kunst erfreuen, die auf das Tierische im Menschen spekuliert. Ist daher Bildung nichts anderes als individuell organisierte Wertgestalt, so ist Reinheit des Gemütes ein Werk der Bildung, eine Gewöhnung an eine geistige Einstellung, die beharrt, wenn sie einmal zur Gewohnheit geworden ist. Das gleiche gilt von Klarheit und Treue des Gemütes, die von der Gewöhnung abhängen, in das Wesen der Güter einzudringen, von denen unser Herz bewegt wird. Es handelt sich freilich nicht in dem Sinne um formale Eigenschaften, daß sie etwa durch Übung erworben werden könnten. Immer handelt es sich hier um die Gewöhnung an geistige Akte des Schaffens oder des Erlebens, die freilich kein Bildungsverfahren erzwingen, zu denen es aber sehr wohl die Wege bereiten kann. Und es bereitet diese Wege über die Vor-

stellungen, an denen die Gefühle haften, und über die Wertdinge, die aus den Wertgefühlen heraus geschaffen wurden. Ich sehe davon ab, an dieser Stelle aufs neue auf die Entstehung der Wertgefühle aus dem Eindringen in die geistige Struktur der Güter einzugehen. Unsere ganze Theorie ist ja auf das Erlebnis der Identität der geistigen Struktur des Gutes mit der Lebensform aufgebaut, das für uns zugleich zum Erlebnis der objektiv geltenden Werte wird. Hier haben wir nur noch die Möglichkeiten der Gefühlsübertragung zu würdigen. Jeder emotionale Zustand weist neben dem motorischen auch einen intellektuellen Zustand auf, wie wir bereits unter Hinweis auf die Gegenstandsgebundenheit der Gefühle festgestellt haben. Darauf beruht nun die Möglichkeit der Gefühlsübertragung. Die Gesetze dieser Übertragung bestehen in ihrer allgemeinsten Form darin, daß einem Gegenstande unmittelbar ein Gefühl beigelegt wird, das er nicht selbst hervorruft. Ribot formuliert in seiner „Psychologie der Gefühle“ (12. Kap.) zwei Gesetze. Das erste nennt er die Übertragung infolge Gleichzeitigkeit: „Wenn ein intellektueller Zustand durch Gleichzeitigkeit mit einem anderen neben ihm bestehenden ein zusammengesetztes Ganze bildet und der erste Zustand von einem besonderen Gefühle begleitet ist, so strebt der zweite Zustand dahin, das nämliche Gefühl zu erwecken.“ So überträgt der Liebende seine Gefühle auf die Kleider, das Haus, die Hausgeräte der Geliebten. So überträgt sich in Monarchien die Verehrung für den König auf alles, was zu ihm in Beziehung steht. Das zweite Gesetz bezeichnet er als Übertragung infolge Ähnlichkeit: „Wenn ein intellektueller Zustand von einem lebhaften Gefühl begleitet ist, so strebt jeder ähnliche oder gleichartige Zustand danach, dasselbe Gefühl zu erwecken.“ Diese Übertragung kann in zweierlei Weise bedingt sein, in einem beschränkten und in einem umfassenderen Sinne. Es kann eine Übertragung auf Grund wirklicher Ähnlichkeit sein oder eine Übertragung auf Grund einer bloßen Analogie. Man denke im ersten Falle etwa an die Übertragung von Sympathie- bzw. Antipathiegefühlen auf ganz fremde Personen, die einer geliebten bzw. verhaßten Person ähnlich sind. Man denke im zweiten Falle etwa an die Ausbreitung des Deutschenhasses im Weltkrieg (vgl. auch Buch II, Kap. 2, Ziffer 15).

Ich gehe an dieser Stelle nicht auf diese Übertragungsgesetze ein, da wir gelegentlich des Studiums des Interessenbegriffes und der

Interessenentwicklung uns mit diesen wichtigen Gesetzen noch eingehender zu befassen haben. Nur zweier anderer Übertragungsmöglichkeiten möchte ich noch gedenken, der Übertragung durch suggestive Massenwirkung und durch Autorität. Die Gefühlssteigerung, ja selbst die Gefühlsansteckung, die mit der Teilnahme an großen Versammlungen verbunden sein kann, ist allgemein bekannt. Wir können sie erleben in der Massenwirkung des Chorgesanges, bei religiösen, vaterländischen oder politischen Versammlungen. In gleicher Weise kann Autorität suggestiv wirken, nicht jene freilich, die irgendwie gesetzt ist, sondern jene, an die wir glauben, weil sie an ihre eigene Sache, an den überragenden Wert ihrer Sendung glaubt. Alle innerlich von der Güte ihrer Sache überzeugten Redner vermögen auf diese Weise die Wertgefühle, die sie tatsächlich an gewisse Dinge heften, auf weite Kreise zu übertragen. Wie stark allerdings die auf suggestivem Wege übertragenen Wertgefühle in uns dauernd Wurzel schlagen, ist eine ganz andere Frage. Von dauernder Haltbarkeit sind dagegen stets die Wertübertragungen vom selbstgesetzten Zwecke auf das brauchbare Mittel, in denen wir, wie ich glaube, das Grundgesetz der Interessen- und damit auch der Gemütsbildung suchen müssen.

20. Schlußbetrachtungen über die Formalbildung. Wir wollen mit diesen Betrachtungen unsere Untersuchungen über die Möglichkeiten formaler Bildung abschließen. Ihr Zweck ist erfüllt, wenn sie die Überzeugung wachgerufen haben, daß man die Möglichkeiten formaler Bildung sehr vorsichtig beurteilen muß. Es gibt keine allgemeinen Geistesvermögen, die man durch tägliche Übungen an einem bestimmten Material auch für jedes andere Material leistungsfähiger machen könnte, etwa eine allgemeine Erinnerungsbegabung, Kombinationsbegabung, Denkbegabung, Beobachtungsbegabung, Aufmerksamkeitsbefähigung, Willens- oder Gemütsbegabung. Es ist eine Täuschung, zu glauben, daß man durch mathematische Studien das logische Denken auf allen geistigen Arbeitsgebieten, durch Zeichnen das Beobachten, durch Gedichtelernen das Gedächtnis üben kann; das ist so wenig möglich wie durch Hantelstimmübungen mehr Muskeln als etwa Arm- und Schultermuskeln zu kräftigen. „Man mag eine Autorität sein auf einem bestimmten Gebiete und doch ein außergewöhnlich armseliges Urteil in Dingen

besitzen, die nicht mit dem eigenen Fache verbunden sind, sofern nicht die Schulung auf dem speziellen Gebiete derartig ist, daß sie sich notwendig auch in andere Erfahrungsgebiete verzweigt<sup>45</sup>).“

Nur in einer Hinsicht werden wir immer von der Möglichkeit allgemeiner Formalbildung sprechen können, in Hinsicht auf die Erzeugung gewisser gewohnheitsmäßiger Gesamtverhaltensweisen oder geistiger Einstellungen. Menschen, die beispielsweise erzogen wurden, in einem bestimmten Handwerk überlegt, sorgfältig, ehrlich, gewissenhaft zu arbeiten, das Werk nicht aus der Hand zu legen, bis es die möglichste Vollendung gefunden hat, solche Menschen werden, wenn sie ihr Arbeitsgebiet völlig wechseln müssen, nicht ruhen und nicht rasten, bis sie es im neuen Handwerk zu gleicher Vollkommenheit bringen. So wird man auch die Erwartung hegen dürfen, daß Menschen, die viele Jahre hindurch erzogen wurden, etwa auf dem geistigen Arbeitsgebiete der Mathematik und der fremden Sprachen so weit wie möglich objektiv zu denken, also keine Vermutungen zu akzeptieren, ehe sie auf ihre Konsequenzen geprüft sind, ja selbst für das Akzeptierte die letzte Zustimmung noch zurückzuhalten, bis es womöglich auch noch anderweitig verifiziert ist, Begriffe nicht zu gebrauchen, ehe ihr eindeutiger Sinn festgestellt ist usw., daß solche Menschen das gleiche geistige Gesamtverhalten auf jedem anderen ihnen zugewiesenen geistigen Arbeitsgebiet zeigen werden. Aber wenn wir dabei tiefer in das Wesen dieser Verhaltensweisen blicken, so werden wir entdecken, daß es sich hier meist auch um moralische Einstellung handelt, daß solche Bedürfnisse und Gewohnheiten bereits ein in einem geistigen Werte verankertes Sinngefüge voraussetzen. Das bedeutet aber, daß alle wahrhaft geistige Zucht zugleich eine moralische Zucht ist. Sie ist nur dann allumfassend formale Zucht, wenn sie auf Erlebnisse geistiger Werte und damit auf geistige Interessen aufgebaut ist.

Auf der anderen Seite kann diese formale geistig-moralische Zucht und Leistungsfähigkeit gleichwohl nur durch die Betätigung auf wohlumgrenztem Gebiete erworben werden, das in allen seinen Winkeln und Tiefen übersehen und beherrscht wird. Das alte Goethesche Wort bleibt bestehen:

---

„So ist's mit aller Bildung auch beschaffen;  
Vergebens werden ungebund'ne Geister  
Nach der Vollendung reiner Höhe streben,  
Wer Großes will, muß sich zusammenraffen,  
In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister  
Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.“

Doch um diesen Gedanken ganz zu verstehen, wird man ihn mit den Sätzen zusammenhalten müssen, die Goethe in seinem Wilhelm Meister dem Montan in den Mund legt: „Sich auf ein Handwerk beschränken ist das beste. Für den geringsten Kopf wird es immer ein Handwerk, für den besseren eine Kunst und der beste, wenn er Eines tut, tut er alles, oder um weniger paradox zu sein, in dem Einen, was er recht tut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht getan wird.“ In diesem Sinne ist die Möglichkeit der Formalbildung unbestreitbar.

## VIERTES KAPITEL

### DIE TELEOLOGISCHE SEITE DES BILDUNGSBEGRIFFES

1. Rückblick auf die beiden Voraussetzungen der Wertbildung. Wir haben im ersten Kapitel nachzuweisen versucht, daß, wie die Kraftbildung eine unmittelbare und notwendige Forderung der Wertbildung ist, ebenso die Forderung der nach zwei Seiten gerichteten Berufsbildung die unerläßliche Voraussetzung für die Wertbildung und damit für die Bildung überhaupt wird. Denn die Entwicklung jedes geistigen Seins bedarf, wie wir sahen:

- a) der Grundlage des leiblichen Seins, das in seiner spontanen Betätigung zu den ersten Werterlebnissen führend, aus diesen Erlebnissen heraus die ersten Zwecke setzt und sich späterhin irgendwie durch Arbeit in der Gemeinschaft selbst erhalten und gestalten muß.
- b) der Gemeinschaft mit einem kollektiven geistigen Sein, als dessen Mitglied allein es mit den Gütern, an denen geistige Werte erlebt werden können, in Berührung kommt.

Daraus zogen wir den Schluß, daß das Bildungsverfahren notwendig vor allem auch eingestellt sein muß:

- a) auf eine der individuellen Leistungsfähigkeit angepaßte arbeitsberufliche Bildung.
- b) auf eine der Erhaltung und Weiterentwicklung des geistigen Seins der Wertgemeinschaft zugewandte soziale Bildung.

Es scheinen so gewissermaßen drei Bildungsziele nebeneinander zu stehen: das Ziel, das wir als Allgemeinbildung bezeichnet haben, nämlich das individuell erreichbare geistige Sein zusammen mit der individuell erreichbaren höchsten Leistungsfähigkeit im Dienste dieses Seins; zweitens, die Bildung, oder nun richtiger gesagt, die Ausbildung für einen bestimmten Arbeitskreis; drittens, die Ausbildung zum Sozialdienste in der Gemeinschaft, die, sofern diese

Gemeinschaft die staatlich organisierte Volksgemeinschaft ist, zugleich auch die Forderung der staatsbürgerlichen Erziehung in sich schließt. Fassen wir die beiden letzten Ausbildungsziele als Zweckbildung zusammen, so steht somit der Allgemeinbildung die Zweckbildung gegenüber, oder wie ich wiederholt mich ausgedrückt habe, der Bildungszweck dem Bildungsideal.

Aber Bildungszweck und Bildungsideal stehen sich nicht in dem Sinne einander gegenüber, daß jedes gewissermaßen eine besondere Richtung des Bildungsverfahrens für sich in Anspruch nähme oder gar nehmen müßte. Der Bildungszweck liegt vielmehr in der Richtung zum Bildungsideal. Ja, bedenkt man, daß im Grunde jede Entwicklungsstufe des Menschen sowohl ihren Bildungszweck wie ihr Bildungsideal hat, weil jede solche Stufe ihre besondere geistige Struktur besitzt, so kann man auch sagen, Bildungszweck und Bildungsideal liegen auf allen Stufen weder neben-, noch nacheinander, sondern ineinander. Die Kindheit, das Knabenalter, Jünglingsalter, Mannes- und Greisenalter — jedes ist sich Selbstzweck und hat sein eigenes Ideal. Aber der jeweilige Zweck ist gleichsam der vor allem zu bearbeitende Boden, auf dem allein das jeweilige Ideal sich in seiner Totalität entfalten kann. In diesem Sinne will ich den Satz verstanden wissen, daß die Zweckbildung der Allgemeinbildung vorausgehen soll.

Nach der herkömmlichen Lehre aber hat die Allgemeinbildung den Vorrang vor jeder arbeitsberuflichen wie sozialen Zweckbildung, nicht jene Allgemeinbildung, die wir im Auge haben, sondern eben die landläufige, die ich vorübergehend als die Allgemeinbildung der frühzeitigen Lückenlosigkeit des Wissens bezeichnen will. Denn diese Allgemeinbildung ist von Anfang an um drei Dinge besorgt:

a) um den frühzeitigen Besitz der angeblich später notwendigsten Kenntnisse auf allen Gebieten menschlicher Erfahrung in systematischer Lückenlosigkeit (alle Naturwissenschaften, Mathematik, Erd- und Himmelskunde, Weltgeschichte, Literatur, Kunst, Staatsbürgerkunde, Haushaltkunde, Volkskunde.)

b) um den frühzeitigen Besitz der vermutlich unentbehrlichen geistigen und manuellen Fertigkeiten ohne Beziehung auf momentane innere Bedürfnisse des Zöglings. (Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen, Turnen, Handfertigkeiten, Beherrschen fremder

Sprachen, mündlicher und schriftlicher Darstellung von Gedanken und Gedankenentwicklungen.)

c) um die allgemeine Hinführung zu den wichtigsten Gewohnheiten des psychischen Verhaltens mit entsprechender geistiger und moralischer Zucht, soweit der mangelnde Gemeinschaftscharakter der Schulen es erlaubt. (Hinführung zu theoretischer, ästhetischer, religiöser, sozialer, technischer Einstellung. Bisweilen auch mit entsprechenden Vorkehrungen für die Entwicklung des logischen, ästhetischen, religiösen, sozialen, technischen Gewissens.)

Unzweifelhaft ist die Sorge um die dritte Gruppe von Aufgaben der Bildung die wichtigste. Es fragt sich nur, ob für die mit ihnen intendierte geistige und moralische Zucht der Besitz eines lückenlosen Systems von Kenntnissen und Fertigkeiten aller Art nötig ist. Man kann mit Ja und mit Nein antworten. Mit Nein, wenn man Lückenlosigkeit im objektiven Sinn, mit Ja, wenn man Lückenlosigkeit im subjektiven Sinn im Auge hat. Es gibt auch in der geistigen Entwicklung ein Morula-, Blastula-, Gastrula-, Keimblätter- usw. Stadium, das sehr bald seine individuellen Formen annimmt. Diesem jeweiligen Stadium lückenlos möglichst weit nachzugehen, ist die Grundforderung des Bildungsverfahrens. Aber die Blastulahöhle schon mit dem geistigen Rüstzeug auszustatten, das der Ausgewachsene einmal notwendig haben könnte, ruiniert eben die Entwicklung. Gleichwohl haben sich einige auf das Dogma vom Vortritt der lückenlosen Allgemeinbildung vor der Zweckbildung derartig eingeschworen, daß, wie schon einmal erwähnt, sogenannte Berufsschulen nicht etwa unter gewissen Bedingungen, sondern ausnahmslos als durchaus minderwertige Schulen stigmatisiert wurden, jedenfalls als Schulen, die keinen Anspruch machen dürfen, Bildungsanstalten bzw. „Erziehungsschulen“ zu sein. Noch im Jahre 1924 erklärte der Unterrichtsminister im Hauptausschuß des preußischen Landtages als obersten Grundsatz seiner Schulreform: „Die Aufgabe der höheren Schule besteht in Erziehung zu humaner Bildung, nicht in Berufsvorbereitung.“ Aber sollte nicht die Aufgabe jeder Schule humane Bildung sein? Ist nicht trotzdem jede Schule in ihrem Lehrplane durch berufliche Zwecke bestimmt? Hat nicht die „höhere“ Schule neben ihrem humanistischen Bildungsideal den ausgesprochenen Zweck, „geistige Arbeiter“ und

tüchtige Staatsbürger auszubilden? Trägt nicht schon die Trennung in alt- oder neusprachliche Gymnasien einerseits, Oberrealschulen andererseits den Stempel einer weiteren beruflichen Gliederung auch der höheren Schulen? Ich habe die Empfindung, daß wir noch lange nicht uns zu der klaren Erkenntnis durchgerungen haben, wie stark Zweckbildung und Allgemeinbildung, Beruf und Bildungsideal, innerlich verknüpft sind. Gleichwohl kann die Lehre vom Vortritt einer sogenannten „Allgemeinbildung“, nicht jener, die wir so bezeichnet haben, sondern jener landläufigen, beruflich nicht gerichteten, im objektiven Sinne gefaßten allgemeinen Bildung in beschränktem Umfange so lange Sinn haben, als in der Entwicklung des Zöglings noch keinerlei unzweideutige Anzeichen einer irgendwie zielstrebigen inneren Berufenheit für einen besonderen Arbeitskreis festzustellen sind. Jede seelische Entwicklung beginnt gewissermaßen mit einer Orientierung des Subjektes im Reiche des objektiven Geistes, bis es jenen Kulturkreis und in ihm jenen Arbeitsbezirk gefunden hat, der seiner Individualität entspricht, oder von dem es glaubt, daß er ihr entsprechen könnte. In diese Zeit der Vorbereitung fällt die Einführung in die allen Individuen einer Gemeinschaft gleich notwendigen geistigen Fertigkeiten und Gewohnheiten, die dem Einzelnen erst den Schlüssel zum Erfassen der Sprache der Kulturgüter und damit zum Erleben der in ihnen verwirklichten Werte geben. Es ist die Zeit, in welcher die geistigen Embryos sich noch nicht artentsprechend differenziert haben. Sobald aber die geistige Struktur sich so weit entwickelt hat, daß bestimmte geistige Akte oder Einstellungen und Erlebnisrichtungen sich vorzugsweise zu zeigen beginnen, also die mutmaßliche innere Berufenheit sich deutlich kundgibt, kann es keinen Sinn mehr haben, einen solchen Prozeß der Vorbereitung auf ein noch ferneres Stadium der Entwicklung unter dem alten Titel „Allgemeinbildung“ weiter zu spinnen. Nun wird ein verständiges Bildungsverfahren diese innere Berufenheit zum Ausgangspunkt und zur Grundlage aller Wertbildung machen. Das kann bei der einen Individualität sehr früh, bei der andern sehr spät eintreten. Wenn man dagegen einwendet, die „Allgemeinbildung“ müsse vor allem das Pflichtbewußtsein in jedem Menschen erwecken, so ist der Weg zu ihm erst recht durch diese Norm gewiesen. Es gibt keine allgemeine „Pflicht“, es gibt immer nur meine

individuellen Pflichten und diese meine individuellen Pflichten liegen da, wo meine Leistungsfähigkeiten liegen. Meine Leistungsfähigkeiten aber entwickeln sich aus meinem individuellen Funktionsverband und den ihm möglichen Einstellungsfähigkeiten, eben aus meiner besonderen inneren Berufenheit.

Auch in den unzähligen Fällen, wo der Jugendliche schon frühzeitig in einen manuellen Arbeitsberuf eintritt, gilt unter gewissen Bedingungen der Satz: daß die Berufsbildung die Voraussetzung, der Ausgangspunkt und die Grundlage der Wertbildung ist. Die eine Bedingung ist, daß die unentwickelte Struktur der Jugendlichen noch ein inneres Berufenwerden zu dem Arbeitskreis möglich erscheinen läßt, die andere, daß der Beschaffenheit des Arbeitsgebietes gemäß überhaupt von der Möglichkeit einer inneren Berufung für dasselbe gesprochen werden kann. Wo das letztere nicht der Fall ist, ist freilich der Arbeitsberuf kein Ausgangspunkt und keine Grundlage der Wertbildung.

2. Der Sinn der arbeitsberuflichen Bildung. Wenn nun auch im gegebenen Falle die innere Berufenheit der Individualität unserem Blicke verschlossen bleibt, so bleibt gleichwohl dem Bildungsverfahren, wie wir gesehen haben, jedenfalls kein anderer Weg übrig, als zunächst die Triebe, Neigungen, Interessen, ja Strukturen aufzugreifen, die sich auf der jeweiligen Entwicklungsstufe zeigen. Unter ihnen sind irgendwann einmal auch jene vorläufig nicht identifizierbaren Spontanitäten, Tendenzen, Akte enthalten, aus denen die größte arbeits- und gemeinschaftsberufliche Leistungsfähigkeit der ganzen Individualität sich entwickeln kann. Die Werte, welche durch die Befriedigung dieser spontanen Betätigungsrichtungen erlebt werden, mögen zunächst Werte des sinnlichen Seins sein; die Tendenzen und Akte mögen in der Hauptsache egozentrisch gerichtet sein und die meisten Zwecke, die aus ihnen heraus gesetzt werden, im Dienste von Zielen stehen, die nur aus hedonistischen und utilitarischen Werten ins Auge gefaßt werden können. Aber die Verwirklichung dieser Zwecke bedarf der Mittel, unter anderen auch der Kulturgüter. In dem Maße, wie die letzteren sich als Mittel tauglich erweisen, gewinnen sie Beachtung, Bedeutung, Sinn. Haben sie erst einmal einen, wenn auch ihnen transzendenten Sinn gewonnen, so ist es nur eine Frage der weiteren Veranlagung und des fortgesetzten

Mittelgebrauches, daß der Zögling mehr und mehr auch den jedem Kulturgut eigenen immanenten Sinn zu erfassen und zu erleben beginnt und damit das Reich der geistigen, unbedingt geltenden Werte betritt.

In diesem Sinne haben wir den Grundsatz aufgestellt: Der Weg zur Menschenbildung geht über die Berufsbildung, oder wie wir auch sagen können: Der Weg zur Bildung geht über die Arbeit zu der der Einzelne jeweils innerlich berufen ist oder berufen gemacht werden kann. In diesem Sinne besitzt auch jede Entwicklungsstufe derselben Individualität, das Kindesalter, Knabenalter, Jünglingsalter, Mannesalter seine eigene geistige Struktur und innere Berufenheit. Die erste Kindheit und das frühe Knaben- und Mädchenalter kennen eine Einstellung auf eigentliche „Arbeit“ überhaupt noch nicht oder nur ganz vereinzelt. Wenn dann im nächsten Knaben- und Mädchenalter die spontanen Beschäftigungen und Betätigungen den Spielcharakter verlieren und Arbeitscharakter annehmen, ist das Motiv für sie im allgemeinen vielfach noch ein egozentrisches. Allmählich aber wird die versittlichende Kraft der wohldurchdachten, sorgfältig durchgeführten, alle Rücksichtnahme auf das eigene Behagen hintansetzenden Arbeit erlebt. Die heterozentrische Einstellung kann an die Stelle der egozentrischen treten, sei es, daß sie eine sachliche, eine altruistische oder eine soziale Einstellung wird. Es ist die Zeit der Versittlichung des Arbeitsberufes. Erst nach dieser Entwicklung kann die letzte Stufe erreicht werden: die Einstellung der der eigenen Lebenshaltung dienenden beruflichen Arbeit in den bewußten Dienst der Versittlichung der Gemeinschaft. Diese Wendung kann sich um so eher ergeben, je früher die sich entwickelnde Individualität überhaupt in den Dienst der Gemeinschaft gestellt wird und aus eigener Spontanität gestellt werden kann. Die sozialen Akte der Kindheit und der frühen Jugendquellen nur aus der Liebe von Person zu Person und beruhen im übrigen auf der gefühlten Wechselseitigkeit dieser Liebe oder Zuneigung. Aber die Struktur der Liebe erweitert sich und sublimiert sich durch Einlagerung von Bewunderung, Verehrung und Ehrfurcht, bis die sozialen Akte in einer Liebe zur Wertgemeinschaft und den sie verbindenden geistigen Werten wurzeln. So hat jede Stufe der Entwicklung ihre besondere doppelte innere Berufenheit, ihre biologische

wie ihre soziologische. Sie muß jede auf Wertbildung gerichtete Pädagogik zum Ausgangspunkt ihres Handelns nehmen. Aber alle diese Berufenheiten liegen in einer Entwicklungslinie, an deren Ende die letzte Wertgestalt steht, welche die Vollendung des in der Individualität Möglichen bedeutet und die wir „Bildung“ schlechtweg genannt haben. Der ganze Prozeß enthüllt selbst eine Aufeinanderfolge von Wertgestalten, deren jede einer Entwicklungsstufe eigentümlich ist. Jede hat ihre Zeit und ihr Recht und darin liegt der tiefere Sinn der Norm, daß der Bildner die seelische Gestalt jeder Altersstufe nicht bloß als Mittel, sondern auch als Zweck seiner Bildungstätigkeit betrachten muß.

3. Die innere Berufenheit und die arbeitsteiligen Berufe der Gemeinschaft. Nun hat Eduard Spranger den Einwand erhoben, daß die innere Berufenheit sich nicht oder nur äußerst selten decke mit dem, was man im wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Sinne als „Beruf“ bezeichne. Denn: Die gegebene Kultur fordere von jedem ihr eingeordneten Gliede mehr und andersartige Leistungen als aus der individuellen Seelenstruktur in „ihrer freien Auswirkung“ folgen würden. Außerdem seien die Berufe, wie sie sich in der Kulturgemeinschaft entwickelt haben, Produkte historisch-gesellschaftlicher Entwicklung und nicht einfach der Ausdruck eines individuell begabten Seelentypus. Aus diesen beiden Gründen könne „die innere Berufenheit des Menschen“ nicht die letzte Norm seiner Bildung abgeben. Die letzte Norm müßten immer Bildungsideale geben, „die zu einem Teil aus den Grundtypen der Seelenstruktur und ihrem Entwicklungsgesetz herauswachsen, zum andern Teil aus den Forderungen der kulturtragenden Gesellschaft heraus, die dem einzelnen ganz bestimmte Leistungen auferlegen, Leistungen kulturschaffender Art.“<sup>1)</sup> Was er damit meint, illustriert er noch durch zwei Beispiele, deren eines ich hier wiederholen will. „Ein junges Mädchen finde etwa ihre höchste triebhafte Bestimmung in der Sorge für den künftig Erwählten und für ihre Kinder.“ Ich vermute, daß E. Spranger mit dem Ausdruck „höchste triebhafte Bestimmung“ den gesamten Inhalt dessen meint, was ich mit „innerer Berufenheit“ bezeichnet habe. Denn er fährt nun fort: „Sie braucht aber als Mutter und Hausfrau nicht nur eine Fülle von Wissen über zweckmäßige Ernährung, Kleidung, über Gesundheitspflege und

Erziehung, sondern auch wirtschaftlichen Sinn, Schönheitssinn und Fähigkeit zur Menschenbehandlung. Darüber hinaus aber muß sie sich ihrer Verantwortung am Volksganzen bewußt sein, sozial wirken, politisch mitarbeiten und zuletzt in das Leben soviel Andacht und Sammlung hineinbringen, daß sie vielen zum Ruhepunkt und zur Festigkeit wird. Das liegt nicht alles von Natur in ihr, wenigstens nicht als bewußte Lebensrichtung, sondern es wird ihr unter dem Einfluß eines gesellschaftlich-historischen Frauenideales als Norm entgegengehalten und in ihr zur Entwicklung gebracht.“

Das Eingehen auf dieses Beispiel ist durchaus lehrreich für unsere ganze bisherige Betrachtung. Zunächst: Wenn nicht alles dieses von Natur aus in ihr liegt, so sehe ich auch keine Möglichkeit, wie es zur Entwicklung gebracht werden könnte. Ist es aber nur nicht als bewußte Lebensrichtung in ihr vorhanden, sondern gleichsam nur im Keime, so liegt es durchaus in ihrer inneren Berufenheit und muß, wenn es das gesellschaftlich-historische Bildungsideal verlangt, durch entsprechende Bildungsakte aufgegriffen und zum Bewußtsein erhoben werden. Hat das Mädchen zwar die mütterlichen und hausfraulichen Instinkte, Neigungen, Interessen, fehlt ihr aber jede Veranlagung zu politischer und gesellschaftlicher Einstellung, liegt also diese Seite nicht in ihrer inneren Berufenheit, so wird ein von diesem gesellschaftlich-historischen Bildungsideal gewaltsam geleitetes Bildungsverfahren schwerlich solche Einstellung erzeugen, jedenfalls aber nichts zur Vollendung ihrer individuellen Wertgestalt beitragen, ja sogar die Erreichung des Möglichen in Frage stellen können. Fehlt ihr dagegen nur ein umfangreiches oder gar wissenschaftlich vertieftes Wissen über Ernährung, Kleidung, Gesundheitspflege, Erziehung, so werden durch das unserer Norm entsprechende Bildungsverfahren aus der vorausgesetzten inneren Berufenheit als Mutter und Hausfrau heraus alle notwendigen Güter als Mittel zu den aus der Wertgestalt der echten Mutter und Hausfrau gesetzten Zwecken von selbst ergriffen werden. Damit sind zugleich die Tore geöffnet zum Eintritt in das Reich der Erkenntnis, der Schönheit, der Religiosität, der sozialen Sittlichkeit je nach den sonst vorhandenen Veranlagungen der „inneren Berufenheit.“ Mag das Mädchen dabei, am jeweils gesellschaftlich normierten Bildungsideal der „Frau“ (nicht der Mutter und Hausfrau) gemessen, auch

eine unscheinbare Wertgestalt erringen — wenn die Bildung unter engstem Anschluß an die innere Berufenheit als Mutter, Hausfrau und Bürgerin alle die geistigen Einstellungsfähigkeiten, die der Individualität möglich waren, geweckt und leistungsfähig gemacht hat, so ist es auf dem sichersten Weg zu der ihm möglichen Wertgestalt, zu ihrem immer nach weiterer Vollendung strebenden Sinngefüge. Was für Forderungen auch das Berufsideal wie das Kulturgemeinschaftsideal an den Träger eines Berufes stellen mögen, wir dürfen niemals um der Erreichung des Ideales willen das Mögliche der individuellen Vollendbarkeit übersehen. Die Gefahr ist ungeheuer, um des Ideales willen dem Zögling eine unendliche Menge von Wissen aufzupacken und ihm eine Fülle von geistigen Einstellungen zuzumuten, die in ihrer Menge und Fülle schließlich doch die wirkliche Bildung vereiteln. Wir können diese Gefahr nur vermeiden, wenn wir zwar das Ideal im Auge behalten, immer aber zugleich die der jeweiligen inneren Berufenheit mögliche Gestalt. Alle diese Gestalten werden zwar in der Richtung des Idealen liegen, aber nur sehr wenige werden ihm nahekommen, keine wird es je erreichen. Wenn man vom technischen Beruf in seiner höchsten von der Gegenwart geforderten Idealität nicht bloß umfangreiches Sachwissen, tiefwurzelnde Erkenntnisse auf mathematischem und naturwissenschaftlichem Gebiete, in Technologie und Konstruktionslehre, in Maschinenbau und Werkzeugkunde verlangt, was selbstverständlich ist, sondern auch Staats- und Rechtslehre, Volkswirtschaftskunde, Staats- und Wirtschaftspolitik, Organisationsbegabung, Menschenkenntnis, dann stellt ein solches Berufstypenideal freilich Anforderungen an das Bildungungsverfahren, die in der Zeit des Schulalters weit über die innere Berufenheit der meisten Menschen hinausgehen, welche als Techniker in Betracht kommen können. So gewiß es also ist, daß die gegebene Kultur von jedem ihr eingeordneten Gliede mehr und andersartige Leistungen verlangt als jene sind, zu denen die sich selbst überlassene Individualität es vielleicht befähigen würde (— wir überlassen allerdings in der Schule die Individualität nie allein sich selbst, sondern helfen ihr ihre Interessen nach den verschiedensten ihr zugänglichen Seiten zu verzweigen —), und so gewiß die gesellschaftlichen Berufe nicht einfach der Ausdruck eines individuell veranlagten Seelentypus sind, sondern der einer historischen Entwicklung, — ebenso gewiß ist es, daß die

objektiv orientierte sogenannte Allgemeinbildung, die alle denkbaren Leistungen eines Berufstypenideales ins Auge faßt, weit eher den Fortgang des Bildungsprozesses hindern muß, als daß sie ihn wahrhaft fördern kann. Denn ihre Forderungen gehen fast ausschließlich auf Mitteilung des mit wachsender Zeit schier ins Ungemessene wachsenden Kenntnisbesitzes der Menschheit, der in dem Ausmaße, in dem er von einem Berufsideal gefordert werden kann, niemals von Einzelnen erarbeitet, geschweige denn für jenes spätere Lebensalter, wo er möglicherweise von Bedeutung wird, im Gedächtnis und dann zur Steigerung der Leistungsfähigkeit bereit gehalten werden kann.

4. Das Berufstypenideal und die innere Berufenheit. Mit der Kennzeichnung des Erkenntnisbereiches ist eben das Wesentliche des Berufstypenideals nicht hervorgehoben. Man wird in jedem solchen Ideale zentrale und peripherische Zonen unterscheiden, und in der zentralen Zone die Wesensmerkmale des Ideals suchen müssen. Diese zentrale Zone ist aber das sinnhafte Gefüge von geistigen Akten oder Gerichtetheiten. In seiner Durchwobenheit von geistigen Werten ist dieses Sinngefüge viel wichtiger als die Fülle der Kenntnisbezirke, mit denen man alte und neue Bildungsideale ausstaffiert, eine Fülle, die überdies immer umfangreicher wird, je weiter Wissenschaften sich entwickeln und differenzieren. Das griechische Bildungsideal des „Kaloskagathos“, das Xenophon im Ischomachos gibt, beschränkt sich auf die Kennzeichen der geistigen Akte. Das Bild des englischen „Gentleman“, das Henry Huxley im Jahre 1868 vor Arbeitern entwirft, ist im wesentlichen die Darstellung eines Aktgefüges.<sup>2)</sup> Eduard Spranger hat den gelungenen Versuch gemacht, die in der Geschichte der Erziehung auftretenden allgemeinen Bildungsideale gemäß den von ihm aufgestellten 6 Gruppen geistiger Akte zu charakterisieren. Das Verhängnis beginnt erst, wenn das Ideal eines Berufstypus von Berufsinteressenten aufgestellt und in Berufsbildungsforderungen niedergelegt wird. Ein Beispiel liegt hier in der Bildungstheorie besonders nahe, das Beispiel des Erziehers und Lehrers, besonders des Volksschullehrers. Es ist zugleich der vielleicht am stärksten der Übersteigerung des Bildungsideals zugängliche Berufstypus, gerade weil es die Vermittler der Bildung selbst in sich schließt und darum Universalität als *conditio sine qua non* von vornherein zu fordern scheint. Von den vielen Formulierungen, welche

die Gegenwart uns gebracht hat, wähle ich jene, die Seminaroberlehrer Hermann Itschner, ein nicht mit Unrecht gefeierter Lehrerbildner, im vierten Bande seiner Unterrichtslehre<sup>8)</sup> entwickelt hat. Itschners Begriff der Bildung „als Entbindung gestaltender Kraft im Dienste der Persönlichkeitsentwicklung“ bewegt sich durchaus in der Linie unseres Begriffes der Allgemeinbildung, wie wir ihn unter Verknüpfung der axiologischen und psychologischen Seite gefaßt haben. Aber sowie er nun diesen Begriff auf das Berufstypenideal des Volksschullehrers anwendet, gerät er in das alte Fahrwasser der Identifizierung von Gestalt mit Wissen und Können, obwohl er unmittelbar vorher ganz klar ausspricht, daß alle Lehrerbildung eitel ist, der es nicht gelingt, eine pädagogische Gesinnung und Grundstimmung anzubahnen.

Die Entbindung gestaltender Kraft (wir würden sagen geistiger Akte) verlangt zweierlei, wie er meint: auf wissenschaftlichem Gebiete Forschung und Darstellung, auf künstlerischem Gebiete Studium und Gestaltung. Der Volksschullehrer müsse daher auf allen Gebieten die Techniken des Forschens wie die Techniken des Gestaltens beherrschen. So kommt er dazu, in das Bildungsideal des Volksschullehrers einzustellen:

a) Die Beherrschung aller wissenschaftlichen Methoden sämtlicher Naturwissenschaften, der Mathematik, der Geschichte, der Geographie, der Grammatikforschung, der Sprachvergleichung von Deutsch, Latein, Französisch, Englisch, von Neuhochdeutsch und Mittelhochdeutsch usw.

b) Weiterhin aber auch die Beherrschung nicht bloß der Darstellungstechnik für wissenschaftliche Ergebnisse und Erkenntnisse, sondern vor allem auch aller Zeichnen- und Werktechniken, der Stimmbildungs- und Sprachtechnik.

Auch das ist nicht genug. „Wir müssen von der Pädagogik aus“, erklärt er, „zur Biologie des Geistes überhaupt streben, in der sie die Interessen der Unmündigen vertritt; wir müssen von der Biologie des Geistes aus die Biologie der Natur aufsuchen, um dort Anlagen und Vorstadien zu erkunden und zu sehen, wie sie in Geschichte und Soziologie ihre Fortsetzung finden bis hinauf zum Ausdruck der Selbstmächtigkeit des Geistes im schaffenden Prinzip der Persönlichkeit; wir werden in der Psychologie die Mechanik des Geisteslebens

kennen lernen, in Logik, Ästhetik und Ethik dagegen die Normen für alles geistige Geschehen, das aber Leergang wäre, wenn nicht gestaltende Kräfte diesen Normen individuelles Leben schüfen und religiöse Spannungen den Geist zur Universalität zögen; wir kommen dann dazu, über das Wesen der betreffenden Stoffe zu philosophieren, die dargestellt werden sollen, um die „Persönlichkeitsentfaltung“ zu befördern . . . . .

„Schließlich lassen wir das Ganze sich abklären in einem System der Pädagogik, das nun durch die Korrespondenz zwischen Theorie und Praxis immer mehr in sich gefestigt werden wird, ohne die Gefahr der Systemreiterei heraufzubeschwören, da beides, Theorie und Praxis, immer wieder am Leben gemessen und so dem Unterricht volle Freiheit gesichert werden wird. Wollen wir dann noch von Bindung reden, so kann sie nur darin bestehen, daß wir uns selbst verpflichten und gedrungen sehen möchten, mit Pestalozzischer Hingabe, Kantschem Geist und Goetheschem Blick die Berufsarbeit tagtäglich von neuem zum Gottesdienst zu weihen.“

Wer ein solches Berufstypenideal für den Volksschullehrer aufstellt, wird nach meiner unerschütterlichen Überzeugung Niemanden finden, dessen „innere Beruflichkeit“ auf den Beruf eines Volksschullehrers hinweist, und wenn er sich nun dennoch bemüht, im Hinblick auf dieses Ideal Lehrer auszubilden, wird er Gefahr laufen, auch jene beruflich zu verderben, die „innerlich“ zum Lehramt berufen sind. Ich habe schon an anderer Stelle darauf hingewiesen, daß gerade Kant von sich selbst erklärt hat (obwohl er jahrelang Vorlesungen über Pädagogik hielt): er sei gänzlich unfähig, selbst seine Lehren in Praxis umzusetzen.<sup>4)</sup> Der Kantsche Geist war ein theoretischer Geist, im Aktgefüge seiner Wertgestalt herrschten die theoretischen Akte vor. Die Pestalozzische Hingabe dagegen entsprang vor allem einem sozialen Geiste; die soziale Einstellung war es, die ihn vor allem erfüllte, aus der dann freilich später, als er die Methode alles Unterrichtens suchte, der Trieb nach Erkenntnis ihn jahrelang auch zu dauernder theoretischer Einstellung und dem Erwerb der erforderlichen Erkenntnisse nötigte. Wäre aber diesem inneren Zwange keine Veranlagung zu schöpferischen theoretischen Akten entgegengekommen, so wäre zwar vielleicht Pestalozzi nicht der große Pädagogiker

geworden, aber er wäre immer ein Urbild des Pädagogen geblieben. Er selbst aber war mit dieser Wendung zum Theoretischen nicht zufrieden. Im Greisenalter wird er wieder von der Sehnsucht gepeinigt, Yverdon zu verlassen und wie einst in Stans seine Tage und Nächte den Waisenkindern zu weihen und ihre zarten, verwehrlosten, verkümmerten Seelen zum reinen Menschentum emporzuheben. Die innere Berufenheit brach wieder mit aller Macht durch und verließ ihn nicht mehr bis zu seinem Tode. Wenn wir schon Bildungsideale nicht bloß für Berufstypen, sondern für die Bildung überhaupt aufstellen, so werden wir gut tun, uns auf die Charakterisierung des vorbildlichen Aktgefüges zu beschränken und alle Forderungen an Wissen und Können erst in zweite Linie zu rücken. So stellt Eduard Spranger in seinen Vorträgen auf der Düsseldorfer Tagung vom 7. bis 10. April 1914 über die Persönlichkeit des Erziehers an den Erzieher die vier Hauptforderungen:

- a) daß er selbst Kulturträger sein muß,
- b) daß er ein Ungenügen an allem schon Gestalteten in sich erfahren muß,
- c) daß er von Liebe und Verständnis für das sich entfaltende Leben beseelt sein muß,
- d) daß er seinen geistigen Zeugungswillen unter ein Bildungsideal zu stellen hat, das er über sich findet und bekennt.

Sehe ich von der zweiten Forderung ab, die, soweit das Ungenügen an der eigenen Gestalt und an der werdenden Gestalt der Zöglinge gemeint ist, schon in der ersten Forderung enthalten ist (Vgl. Kap. I, 8c), soweit sie die übrigen Gebilde des objektiven Geistes betrifft, mir keine für den Lehrer notwendige Forderung zu sein scheint, so lassen sich die übrigen unmittelbar als Forderungen an ein vom Gesetz der Liebe durchwirktes spezielles Sinn- und Aktgefüge kennzeichnen. Wer zum Erzieher herangebildet werden soll, dessen Individualität muß die Veranlagung zu diesem speziellen Sinn- und Aktgefüge aufweisen. Darin besteht seine „innere Berufenheit“. Das Bildungsverfahren aber kann gar nichts besseres tun, als in den ihr für den Erziehungsberuf überantworteten Zöglingen nach dieser „inneren Berufenheit“ zu forschen, alle Bildungsakte an sie anzuknüpfen und sie nach allen Seiten des objektiven Geistes zu entwickeln, soweit eben in der Individualität die Möglichkeiten für eine solche Entwicklung

gegeben sind. Der eine wird alsdann dank seiner reicher entfaltbaren Individualität in das Verständnis und Werterlebnis vieler Kulturgüterreihen eingeführt werden können, sein Sinn- und Aktgefüge wird weitumfassend sein, der andere wird in engerem Kreise seine Vollendung finden. Was aber die Hauptsache ist: Wende ich mich an die innere Berufenheit mit meinen Bildungsakten, so habe ich die Spontanität und Rezeptivität des ganzen Individualkomplexes auf der Seite meiner Bildungsarbeit, und es hängt lediglich von meiner Einsicht in den Verzweigungs- und Entwicklungsprozeß der Neigungen und Interessen sowie in den immanenten Bildungswert entsprechender Güter ab, die sich entwickelnde Lebensform in ihrem Sinn- und Aktgefüge so reich zu gestalten, wie es nur immer der individuelle Veranlagungskomplex gestattet. Denn alle Bildung ist nur dann Bildung, wenn sie sich, wie wir feststellten, nie fertig weiß, oder, wie Spranger sagt, immer ein Ungenügen an sich findet.

5. Schwierigkeiten für die Durchführung der Norm. Wir bleiben also bei der allgemeinen Norm, daß der sicherste Weg zur Menschenbildung über die Berufsbildung führt, wobei wir, wie erwähnt, immer voraussetzen, daß es sich um Berufe handelt, für die eine innere Berufbarkeit möglich ist, oder anders ausgedrückt, denen nicht bloß ein Wirkungswert für die Lebenserhaltung und Lebensgestaltung, sondern auch ein Selbstwert zukommt. Das letztere ist in allen Berufen der Fall, die in der Gestaltung von in sich geschlossenen Gebilden des objektiven Geistes aufgehen. Aber die Entwicklung von Technik, Wirtschaft und Handel in der modernen Gesellschaft hat zahlreiche spezialisierte Arbeitsgebiete geschaffen, für die es keine innere Berufenheit geben kann. Wo die Arbeit Sklavenarbeit im Dienste einer Maschine ist, wo sie auch nicht mehr den kleinsten Beitrag liefern kann zur Förderung der Vitalität der Person oder gar der sittlichen Persönlichkeit, da kann von einer Berufungsmöglichkeit für sie nicht mehr die Rede sein. Daß die Technik, die ja gewiß auf der einen Seite den Boden bereitet für geistige Kultur, auf der anderen Seite Millionen der Möglichkeit beraubt, in ihrer Arbeit und durch sie selbst in ihrer Kultur gefördert zu werden, ist eine jener Antinomien, welche die Lösung des Bildungsproblems mehr erschweren als alles andere. Wenn nun auch in diesen Fällen die Norm im Hinblick auf den Beschäftigungskreis oder das Arbeitsgebiet, das zugleich

der Erhaltung des animalischen Lebens dient, versagt, so bleibt sie doch gleich richtunggebend in dem Sinne, daß das Bildungsverfahren dann am fruchtbarsten für die Menschenbildung ist, wenn es nur irgendeine innere Berufenheit für ein sachlich oder sozial, ja selbst egozentrisch (doch nicht egoistisch) gerichtetes Leben aufzugreifen imstande ist. Es gibt frühzeitig entwickelte Spinozaturen, die um der Befriedigung ihrer sonstigen sachlichen Interessen willen jeder Beschäftigung, auch der monotonsten, sich unterziehen. Es gibt religiös eingestellte Lebensformen, die ihr ganzes Leben der niedrigsten Arbeit widmen, um im übrigen ihrer Seele jene Vollendung zu geben, die sie dereinst mit Gott vereint. Bei den meisten Mädchen sind die mütterlichen und hauswirtschaftlichen Instinkte, Triebe, Neigungen genügend stark in ihrer Individualität gegeben, daß die Fortbildungsschule mit bestem Erfolge diese innere Berufenheit überall da aufgreifen kann, wo der Arbeitsberuf der weiblichen Jugendlichen keine Handhabe mehr bietet, die „Menschenbildung“ aus ihm heraus zu gestalten. Gerade diese fast allgemeine innere Berufenheit der Mädchen räumt in der weiblichen Fortbildungsschule der Bildungsorganisation Schwierigkeiten aus dem Wege, die in der männlichen Fortbildungsschule nicht zu überwinden sind. Nur Eine innere Berufbarkeit gibt es auch hier, auf die dank der allen Menschen gemeinschaftlichen Triebe des Geltungsbedürfnisses und der Geselligkeit sowie der gleichfalls allgemein verbreiteten Grundtriebe der Sympathie und Zuneigung, das Bildungsverfahren unserer Norm gemäß sich einstellen kann. Ich nenne sie die soziale Berufenheit oder Berufbarkeit. Wie unendlich verschiedenartig sie späterhin auch sich auswirken, oder wie oft sie auch verkümmern mag, — um die Zeit, wo unsere Norm ihre größte Bedeutung hat, wo die geistige Struktur sich zu spezialisieren beginnt, also kurz vor, während und einige Zeit nach der Pubertät, zeigen sich gerade die eben erwähnten Tendenzen der allgemeinen menschlichen Individualität am deutlichsten. Wenn daher auch alle anderen Anknüpfungspunkte fehlen sollten, bleibt hier noch die Möglichkeit, eine innere Berufbarkeit aufzugreifen, um sie dann nach den Gesetzen der Interessenentwicklung (vgl. B. II, Kap. 2) nach allen individuell möglichen Seiten zu verzweigen. Denn daß der Mensch von Natur aus ( $\phi\upsilon\sigma\epsilon\iota$ ) ein geselliges Wesen ist, ein  $\zeta\phi\omicron\nu$  πολιτικόν, wie sich Aristoteles ausdrückt (Polit. I, 2), ein animal

sociale, wie es Seneca wiedergibt (de benefic. VII, 1, 7) wird von niemandem bestritten. Wenn dem aber so ist, so liegen darin Voraussetzungen für die Möglichkeit der „Menschenbildung“, welche die öffentlichen speziellen Bildungsorganisationen trotz ihrer Forderung staatsbürgerlicher und sozialer Erziehung wenig gewürdigt haben und heute noch viel zu wenig würdigen. Unser ganzes Bildungswesen ist in der Hauptsache orientiert auf sachliche Einstellungen und Einstellungsmöglichkeiten, auf theoretische, ästhetische, technische, wirtschaftliche, nicht aber auf soziale und politische geistige Akte. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß sich die letzteren ihrem innersten Wesen nach nicht eigentlich „unterrichtstechnisch“ entwickeln lassen, wie die theoretischen, ästhetischen, technischen und kaufmännisch-wirtschaftlichen. Daher stehen auch heute noch die Fortbildungsschulen für Jugendliche, die in „berufloser“ Arbeit stehen oder gänzlich beschäftigungslos sind, vor einem ungelösten Problem. Sie werden es bleiben, bis sie eines Tages entdecken und in ihren Bildungsplänen beachten, daß jedes Glied einer Gemeinschaft auch einen sozialen Beruf hat und daß es in der Individualität kraft der oben erwähnten elementaren Gefühle und Triebe eine größere oder geringere soziale Berufenheit und Berufbarkeit gibt. Dann werden sie auch in diesen bisher unlösbaren Fällen gemäß unserer Norm ihre Bildungsversuche organisieren können. Diese soziale innere Berufenheit ist übrigens auch in jenen Fällen mehr als bisher ins Auge zu fassen, wo die arbeitsberufliche Einstellung, die häufig genug aus egozentrischen Motiven erwächst, dem Bildungsverfahren in weitgehendem Maße entgegenkommt. Nur rückt sie hier im praktischen Verfahren zunächst wenigstens nicht in dem gleichen Maße in den Vordergrund, wie in jenen Fällen, wo die jugendliche Unreife nach keiner Seite Neigungen und Interessen für sachliche Arbeit zeigt. Das große Problem, das wir nachher noch eingehender zu betrachten haben, ist gerade die Verschmelzung der arbeitsberuflichen Einstellung mit der sozialen Einstellung, das Problem, das man auch die Versittlichung oder Heiligung des Arbeitsberufes nennen kann. Aussichtslos wird unser Bildungsverfahren nur da, wo die individuelle Lebensform weder sachlich noch sozial gerichtete innere Berufenheiten und Berufbarkeiten aufweist. Aber hier versagt jedes Bildungsverfahren, auch das des Zwanges und der Gewalt, der Strafe und Furcht. Was man

in diesem Falle durch solche Mittel erzeugen kann, ist das Sinngefüge des geprügelten Hundes, aber keine Wertgestalt.

6. Die Norm der Berufsbildung und das pflichtgemäße Handeln. Gerade diese Überlegungen führen uns aber zu einem weiteren schwerwiegenden Einwand gegen unsere Norm, die doch das Bildungsverfahren auf die innere Berufenheit und damit auf bestimmte Triebe, Neigungen, Interessen einstellt. Muß nicht jeder Mensch in seinem Leben, sowohl in seinem Arbeitsberufe wie in seinem Berufe als Mitglied einer Gemeinschaft, unendlich vieles leisten, wofür ihm jede Neigung und jedes Interesse, ja jede „innere Berufenheit“ mangelt? Muß nicht das Bildungsverfahren geradezu auf Gegengewichte gegen die sich frei auswirkende Individualität sinnen? Ist nicht das neigungslose pflichtgemäße Handeln ein Hauptkennzeichen der sittlichen Persönlichkeit? Hat nicht Kant den Pflichtbegriff von aller Neigung abgelöst, Pflicht als „Notwendigkeit einer Handlung aus Achtung für das Gesetz“ definiert und ihr in der Kritik der praktischen Vernunft jene berühmte Apotheose angedeihen lassen, die mit der Frage nach „dem ihrer würdigen Ursprung und der Wurzel ihrer edlen Abkunft endigt, welche alle Verwandtschaft mit Neigungen stolz ausschlägt? 5)“

In der Tat ist Pflicht das oberste Prinzip aller Sittlichkeit und Pflichtgesinnung ein Kennzeichen der sittlichen Persönlichkeit. Verstehen wir unter der „intelligiblen Welt“ die Welt der in den Vernunftgesetzlichkeiten wurzelnden geistigen Werte, so können wir auch mit Kant die Antwort auf seine Frage geben: „Es ist nichts anderes als die Persönlichkeit, d. i. die Freiheit und Unabhängigkeit von den Mechanismen der ganzen Natur, doch zugleich als Vermögen eines Wesens betrachtet, welches eigentümlichen, nämlich von seiner eigenen Vernunft gegebenen, reinen praktischen Gesetzen, die Person also, als zur Sinnenwelt gehörig, ihrer eigenen Persönlichkeit unterworfen ist, sofern sie zugleich zur intelligiblen Welt gehört.“ Es fragt sich nur, wie kommt der Mensch auf dem Wege unserer Norm zum Pflichtbewußtsein, bzw. zur freiwilligen Übernahme von Arbeitslasten, die in keinerlei sinnlicher Neigung begründet ist, ja gegen die Neigungen unseres sinnlichen Wesens erfolgt?

Daß ein solches pflichtbewußtes Verhalten ein Entwicklungsergebnis ist, braucht man nicht lange nachzuweisen. Die Erfahrung

zeigt, daß das kleine Kind bis weit in das erste Knabenalter hinein es nicht kennt, und daß es sogar unzähligen Erwachsenen fehlt. Die Gegner der Norm werden sagen „Eben weil sie in ihrer Jugend nie zu neigungsloser Arbeit oder zu neigungslosem Handeln mit Hinweis auf die Pflicht angehalten worden sind.“ Nun gibt es lediglich zwei Wege, den Menschen zu neigungslosem Tun zu bringen, den Zwang von außen oder den Zwang von innen. Beim Zwang von außen hört das erzwungene Tun unweigerlich wieder auf, sobald der Zwang aufhört und nicht irgendeine Folge des Tuns im Laufe der Zeit einen Geschmack an ihm, d. h. eine Neigung für dasselbe erweckt hat. Ein Kind will nicht lesen oder nicht schön schreiben, nicht englische Vokabeln lernen, oder nicht Ordnung halten, nicht spazieren gehen und nicht grüßen. Ich zwinge es in täglichen Übungen dazu mit Überredung oder Zärtlichkeit, mit Drohung oder Strafe, mit Furcht oder Hoffnung, allenfalls mit äußerer Gewalt. Erlebt das Kind an diesen Übungen keinerlei Wert, so ist aller Zwang umsonst. Erlebt es aber an irgendeiner Folge dieses Tuns Werte, so ist das nur möglich, weil inzwischen eine zur Zeit des ersten Zwanges latente Neigung wachgeworden oder eine bereits vorhandene Neigung zufällig befriedigt worden ist. Das will aber besagen, daß in der Individualität irgendeine innere Berufenheit für dieses Tun dennoch vorhanden war. Aber in diesem Falle hätten wir das gleiche Ziel erreicht, wenn wir von vornherein nicht mit äußerem, sondern mit innerem Zwange gearbeitet hätten. Dieser innere Zwang besteht darin, daß wir das neigungslose Tun zum Mittel machen für die Erreichung eines Zweckes, den sich der Zögling aus einer vorhandenen egozentrischen oder heterozentrischen Neigung freiwillig gesetzt hat. Das bedeutet aber nichts anderes, als daß wir uns an eine seiner inneren Berufenheiten von vornherein wenden und nun zusehen, ob sich mit der Wertübertragung vom Zweck auf das Mittel nun nicht bloß eine Neigung, sondern auch eine Veranlagung für den Gebrauch und die Beherrschung des Mittels zeigt. Jedenfalls erscheint mir das als der fruchtbarste Weg beispielsweise für die Entfaltung jener Seiten der Individualität, die mehr und mehr zum Ergreifen der Werkzeuge führen sollen, deren Beherrschung das Eindringen in die Struktur der objektiven Güter und damit auch das Erlebnis der in ihrem Sinngefüge verankerten geistigen Werte ermöglicht. Zugleich bringt

dieser Weg viel klarer als jeder äußere Zwang ans Licht, ob und welcher Grad der Veranlagung und Reife zu dem gewünschten Tun vorhanden ist, weil er mit der Spontanität des Zöglings rechnen kann. Zu den Mitteln des inneren Zwanges mag man übrigens auch das tägliche Beispiel rechnen, das um so eher die Nachahmung anregt, je früher und unaufdringlicher es einsetzt. Unzählige Gepflogenheiten, Sitten, Gebräuche, Handlungsweisen der Gemeinschaft werden auf diesem Wege Gewohnheiten und damit Neigungen des Einzelnen. Noch ist indes die Pflichtgesinnung nicht erwacht. Zunächst haben sich auf dem Wege des äußeren oder inneren Zwanges und nicht zuletzt der von Billigung oder Mißbilligung der Gemeinschaft begleiteten Nachahmung gewisse Willenstendenzen eingewurzelt. Dem bloßen animalischen Triebwillen gegenüber haben sich neue Willensklassen festgesetzt, deren Motivierungen nun nicht mehr bloß individuell subjektive Gültigkeit haben, sondern allgemein subjektive oder gar unbedingte Gültigkeit. Es erhebt sich gewissermaßen über dem sinnlichen Willen ein geistiger Wille, der oft sein Gegensatz wird. Es bedarf dazu, wie wir gesehen haben, keineswegs unbedingt eines äußeren Zwanges. Tritt dieser Gegensatz ein, so kommt es zu einem echten, sittlichen Willensentscheid, dessen Sittlichkeit freilich noch in vielen Fällen autoritativ normiert ist. Es ist ein Sollen, das entweder die Gottheit oder die Gemeinschaft bestimmt hat, das aber nur in so weit in uns seinen Sollensruf als einen sittlichen geltend macht, als wir zugleich mit der Aufnahme der allgemeinen Maxime in unseren Willen ihren höheren Wert gegenüber unserem sinnlichen Wollen erlebt haben. In diesem Sinne können wir mit Paulsen erklären<sup>6)</sup>: „Pflicht ist dem Inhalte nach die durch die objektive Sittlichkeit des sozialen Ganzen, wie sie sich in Sitte und Recht darstellt, gegebene Willensnorm für das Handeln aller seiner Glieder. Pflicht ist der Form nach die von den einzelnen gefühlte Nötigung, den Eigenwillen durch diese Norm zu bestimmen.“ Wir wiederholen aber: Die Aufnahme der Willensgebote des sozialen Ganzen in den autonomen Willen erfolgt nur in bestimmten Ausnahmefällen durch äußeren Zwang und dann war sicher auch die Möglichkeit vorhanden, sie durch inneren Zwang, d. h. auf dem Weg unserer allgemeinen Norm zu erreichen.

Aber über dieser im letzten Grunde heteronom bestimmten Pflichtgesinnung kann sich eine zweite erheben. Je sorgfältiger und umsichtiger gerade der Bildungsweg nach unserer Norm durchgeführt wird und nach Lage der Verhältnisse durchgeführt werden kann, desto wahrscheinlicher erlebt der Zögling an den dinglichen wie personalen Gütern auch die unbedingt geltenden Werte, die ja den jedem Bewußtsein immanenten Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten entsprechen, und zwar jeder Zögling nach Maßgabe seiner Individualität, auf die ja unsere Norm Rücksicht genommen hat. Mit dem Erlebnis dieser geltenden Werte stellt sich der autonome Sollensruf ein. Dieser aus dem eigenen Innern quellende, nicht von außen kommende Sollensruf ist nichts anderes als der autonome Pflichtruf. Damit tritt der autoritativen (legalen) Sittlichkeit eine autonome Sittlichkeit gegenüber, herausgewachsen allerdings aus der autoritativen. Aus der empirisch erworbenen Sittlichkeit heraus hat sich die Wendung zur Idee der Sittlichkeit nicht ohne größte Vertiefung in das Wesen der Sittlichkeit vollzogen und diese Idee will sich in der eigenen Persönlichkeitsgestalt verkörpern. Schon auf der Stufe der autoritativen (legalen), erstrecht aber auf der Stufe der autonomen Sittlichkeit, die sich allezeit bewußt ist, die Göttheit in ihren Willen aufgenommen zu haben, wird jede „neigungslose“, d. h. jede unserm Triebwillen fremde oder gar ihm widerwärtige Aufgabe übernommen, wenn und soferne durch sie die Pflichtforderung erfüllt werden kann.

Auf diese Stufe gelangen viele Menschen, die den Weg der autoritativen Sittlichkeit gegangen sind. Aber nur wenige wagen es, den Leidensweg anzutreten, den ihre autonome Sittlichkeit sie gehen heißt. Es sind jene seltenen Erscheinungen der Menschheit, die nicht bloß mit großer Kraft des Geistes, sondern vor allem mit größter Stärke des moralischen Willens ausgerüstet sind, die weder der Masse schmeicheln, noch den Mächtigen dienen können, die im Bewußtsein ihrer göttlichen Sendung erklären: Hier stehe ich; ich kann nicht anders. Gott helfe mir, Amen. Mit andern Worten: Es sind die lebendigen Verkörperungen der objektiv geltenden Werte. „So ist“, wie Paulsen<sup>7)</sup> sagt, „Jesus das ewige Vorbild aller nach dem Reich Gottes, nach Wahrheit und Gerechtigkeit dürstenden und ringenden Seelen geworden, aller derer, denen das Leben, so wie es ist, zu wenig an Kraft und Geist, an Liebe und Freiheit enthält, aller derer, die

aus der Fülle ihres Herzens dieses ihr Gefühl, ihr Schauen offenbaren und dann vom Pöbel, dem feinen wie dem groben, gekreuzigt und verbrannt wurden.“

Aber gerade wegen dieser individuellen Entwicklung des Pflichtbewußtseins sind die pflichtgemäßen Aufgaben für jede Individualität andere. Pflicht ist eine Idee, ein ideelles Gedankending. Was aber meine persönlichen, konkreten, reellen Pflichten sind, kann nur jeweils der Augenblick sagen. Der sittliche Imperativ der Pflicht ist klar und einfach: „Wolle objektiv!“ d. h. wolle aus dem höchsten Deiner Individualität und Deiner Überlegung zugänglichen Wertgesichtspunkte.<sup>8)</sup> Das konkrete, pflichtgemäße sittliche Handeln ist dagegen hunderttausendfach immer individuell in seinen einzelnen Aufgaben. Hier hat also das in den geistigen Werten der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit verankerte Pflichtbewußtsein eine individuelle Gestalt gewonnen.

Wo aber die individuelle innere Berufenheit in ihrer möglichen Entfaltung durch die Kulturgüter hindurch zur geschlossenen Einheit einer Wertgestalt geführt hat, da ist die Achtung vor dem kategorischen Imperativ selbst zur Maxime oder wie man auch sagen kann, zur Gewohnheit geworden. Jeder Versuch der Verletzung des in geistigen Werten verankerten Sinn- und Aktgefüges, der aus den Neigungen unserer sinnlichen Natur sich einstellen will, wird als ein Angriff auf die Würde der erreichten Wertgestalt empfunden, eben weil diese Gestalt nicht ohne Beachtung des Sollensrufes der geistigen Werte aufrecht erhalten werden kann. Diese Würde wird zum Wert; in ihr gipfelt der Persönlichkeitswert, und man kann sehr wohl von einer Neigung zur inneren Würde sprechen, die selbst ihre Unantastbarkeit als Maxime setzt. So brauchen wir nicht mit dem Begriffe der Pflicht zur Annahme einer transzendenten Freiheit unsere Zuflucht zu nehmen. Das Pflichtbewußtsein stellt sich als das Ergebnis eines Bildungsverfahrens gemäß unserer Norm von selbst ein, sofern nur die geistigen Werte in den Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Bewußtseins begründet sind, und sofern die Entwicklung von Gewohnheiten, die das Ergreifen der dinglichen und personalen Güter vereiteln würden, nach Möglichkeit verhindert wird.

Diese letzte Bedingung ist allerdings eine notwendige. Will man die sie erfüllenden pädagogischen Akte als Gegenwirkung gegen die

naturgegebene Individualität bezeichnen, und erklären, daß diese Gegenwirkung eine unerläßliche Ergänzung unserer Norm ist, so habe ich dagegen nichts einzuwenden. Aber diese Akte der Gegenwirkung sind nicht im eigentlichen Sinne Bildungsakte und können daher auch unserer Norm weder widersprechen noch sie ergänzen. Alle Bildungsakte im eigentlichen Sinne sind aufbauende positive Akte der Unterstützung des individuellen Seins oder Akte der Weckung von schlummernden Neigungen und Veranlagungen. Die Akte der Gegenwirkung aber und, wie ich vorgehend noch hinzufügen will, die Akte der Vorbeugung haben lediglich die gleiche Funktion wie die Wegräumungsarbeiten vor dem eigentlichen Aufrichten eines Baues. Wie es aber Bauplätze gibt, auf denen fast nichts oder nur wenig zu entfernen ist, so gibt es auch Seelen oder Individualitäten, die weniger oder gar keiner Gegenwirkung oder Vorbeugung bedürfen. Der Unterstützung und Weckung aber bedürfen alle ohne Ausnahme, die zum Pflichtbewußtsein geführt werden sollen. Diese Unterstützung und Weckung hat aber gar keinen anderen Weg als den Weg unserer Norm, den Weg der inneren Berufenheit oder Berufbarkeit, mag nun das spätere Leben in der Gemeinschaft dem Einzelnen einen Beruf, der dieser Berufenheit entspricht, anweisen oder nicht. Hat er auf diesem Weg den Weg zur Pflicht, d. h. zu seinen Pflichten gefunden, so wird er ihnen dienen, wo er auch stehen mag. Freilich ein Lebensberuf, der aus innerer Berufenheit gewachsen ist oder mit dem die Individualität in nachträglicher Berufbarkeit verwachsen konnte, ist immer zugleich auch der beste und sicherste Weg, die eigene sittliche Persönlichkeit zu entwickeln. Indem ihm die ganze Freudigkeit der Seele zur Verfügung steht, gewinnt der Geist, falls der Beruf der Kulturgüter als Mittel für seine Zwecke bedarf, die Kraft, in deren Struktur einzudringen und so unter Umständen ihre absoluten Werte zu erleben. Ein solcher Beruf umgrenzt zugleich den Kreis der Aufgaben, deren Lösung zunächst zu unseren Pflichten gehört und macht uns so zu einem nützlichen Gliede der arbeitsteiligen Gemeinschaft. „Mache ein Organ aus Dir“, sagt Montan in einem ernsten Gespräch über Bildung zu Wilhelm<sup>9)</sup> „und erwarte, was für eine Stelle Dir die Menschheit im allgemeinen Leben wohlmeinend zugestehen wird.“ Wie aber kann man ein wertvolles Organ aus sich machen ohne innere Berufenheit?

7. Der soziologische Aspekt der Bildung und die soziale innere Berufenheit. Wir haben nun aber auch erkannt, daß die Forderung der Wertbildung unweigerlich zur Forderung der sozialen Bildung führt, ja daß die Durchführung der sozialen Bildung die Voraussetzung einer allgemeinen Durchführung der Wertbildung ist. Dieser sozialen Bildung sind zwei Ziele gesteckt:

- a) die Mitwirkung an der Erhaltung des leiblichen Seins der Gemeinschaft, deren Glied der Einzelne ist;
- b) die Mitwirkung an der Gestaltung des kollektiven geistigen Seins, von dessen Pflege ja die Entwicklung des individuellen geistigen Seins abhängig ist.

Das erste Ziel fordert: „Stelle Deinen Arbeitsberuf nicht bloß in den Dienst der Erhaltung Deines individuellen physischen Seins, sondern zugleich auch in den Dienst der gemeinschaftlichen Wohlfahrt.“ Das zweite Ziel fordert: „Wirke mittelbar oder unmittelbar, durch Dein bloßes Sein oder durch Dein absichtliches Tun, an der steigenden Versittlichung der Gemeinschaft, an der Vollendung des kollektiven geistigen Seins.“ Bezeichnen wir die arbeitsberufliche Bildung als die besondere teleologische Bildung, mit Rücksicht darauf, daß jeder Arbeitsberuf eine besondere individuelle Veranlagung nötig hat, so können wir diese soziale Bildung als die allgemeine teleologische Bildung bezeichnen unter Berücksichtigung des Umstandes, daß sie die Entwicklung geistiger Einstellungen beabsichtigt, die von allen Gliedern der Gemeinschaft in gleicher Weise gefordert werden müssen. Es ist selbstverständlich, daß für diese allgemeine teleologische Bildung auch eine allgemeine innere Berufenheit und Berufbarkeit vorhanden sein muß. Die Verhältnisse liegen hier allerdings nicht so einfach wie in der inneren Berufenheit für einen Arbeitsberuf. Es hängt nämlich die Möglichkeit einer solchen allgemeinen inneren Berufenheit davon ab, ob die Gemeinschaft durch allgemein oder gar unbedingt geltende Werte verbunden ist, die auch jedes ihrer Glieder erleben kann. Solche Werte sind Lebens- und Eigentumssicherheit, Gleichheit vor dem Gesetze, körperliche Freiheit, aber auch Gerechtigkeit, Gewissensfreiheit, Freiheit des sittlichen Handelns. Ich kann mir nicht denken, daß es Menschen gibt, für welche diese Werte keine Geltung haben. Selbst derjenige, der solche Werte ändern gegenüber verletzt, macht

zum mindesten Anspruch auf ihre Geltung für seine Person. Wie weit sie für ihn auch allgemeine oder gar absolute Geltung gewinnen, hängt unter anderm auch von einem Grundtriebe der menschlichen Natur ab, der Sympathie oder der Einfühlungs- und Miterlebnisfähigkeit. Ohne eine solche aus Sympathie und Zuneigung quellende Einfühlung unseres eigenen Wesens in die Ausdrucksformen anderer Wesen würde es vielleicht andere „Menschen“ gar nicht geben. Dazu kommt, daß, wenn auch die Sinngefüge und Aktgefüge der Individuen grundverschieden sind, das Wesen des Geistes vermöge des im Apriori wurzelnden potentiellen Gewissens das gleiche ist.

Daß die aus solchen Quellen fließenden sozialen und altruistischen Verhaltensweisen in der Regel nicht in gleicher Stärke auftreten wie die egozentrischen, hat mancherlei Ursachen. Eine wesentliche Ursache ist, wie schon Lipps in seinen Grundfragen der Ethik hervorgehoben hat<sup>10)</sup>, der Mangel an Energie des eigenen individuellen Erlebens. Vielleicht hat W. von Humboldt in diesem Sinne Recht, wenn er erklärt: „Meiner Idee nach ist Energie die erste und einzige Tugend des Menschen.“ Die Tiefe der eigenen Freude, die Kraft des eigenen gerechten Zornes, die Gewalt des eigenen Schmerzes sind der Resonanzboden, der die Töne fremder Freude, fremden Zornes, fremden Schmerzes auch in mir erklingen läßt. Die Entwicklungsmöglichkeit unseres sozialen und altruistischen Fühlens geht Hand in Hand mit der Stärke unseres egozentrischen Fühlens. Aber sie hängt auch zugleich ab von dem Reichtum des Verkehrs mit den verschiedensten Menschenschicksalen der Gemeinschaft, der immer aufs neue und in immer neuen Formen das Einfühlen, Sichhineinleben, Hineindenken in die Seelen immer anderer Menschen mit sich bringt. In der Dürftigkeit und Einseitigkeit des Verkehrs liegt somit eine zweite Ursache der Schwäche unserer sozialen und altruistischen Einstellung. Mag die Vielseitigkeit des Verkehrs auch aus egozentrischen Neigungen angebahnt werden, die einmal eingeleitete Wechselwirkung löst kraft der erwähnten Grundtriebe der Sympathie und Zuneigung die heterozentrischen Neigungen aus. Auf diese Brücke zur Versittlichung hat auch Jhering in seinem „Zwecke im Recht“ mit aller Deutlichkeit hingewiesen. Endlich aber kann auch eine trostlose Erziehungsatmosphäre im Kindes- und Knabenalter eine asoziale oder antisoziale geistige Struktur entstehen und

starr werden lassen, die einem auf die Entwicklung der sozialen Berufenheit gerichteten Bildungsverfahren, das allenfalls erst um die Reifezeit anhebt, die größten Schwierigkeiten bereitet.

8. Die Versittlichung des individuellen Arbeitsberufes. Will nun aber das Bildungsverfahren mit Erfolg die soziale innere Berufenheit entwickeln, so kann sie das nicht, ohne zugleich die arbeitsberuflichen Einstellungen und Tendenzen aufzugreifen. Denn aller sozialer Beruf ist Betätigung, Arbeit im Dienste des Ganzen, der Gemeinschaft. Aber durchhaltender Betätigungswille, Wille zur Arbeit hat seine zunächst stärksten Motive in solchen wertbehafteten Vorstellungen, die egozentrische Neigungen befriedigen, also in Vorstellungen, die den mannigfaltigen Selbsterhaltungs-, Besitz- und Geltungsbedürfnissen entgegenkommen. Schon das Geltungsbedürfnis, das sich ebenso wie die beiden anderen Tendenzen bereits in der frühesten Kindheit zeigt, setzt eine Gemeinschaft voraus, die unserem Tun, wenn auch in der schlichtesten Form, irgendwelche Anerkennung zuteil werden läßt. Aber gerade diese starken egozentrischen Triebe, Neigungen, Interessen, wie individuell verschieden sie auch gerichtet sein mögen, bringen die Glieder einer Gemeinschaft in die mannigfaltigsten gegenseitigen Berührungen und Beziehungen, die nun auf Grund der individuell verschiedenen, aber gleichfalls schon mit der Geburt gegebenen Sympathie- und Zuneigungstendenzen eine zweite Motivreihe für die Arbeitseinstellung dem Bewußtsein einverleiben können, die Motivreihe des heterozentrischen Verhaltens, der sozialen und altruistischen geistigen Akte. Es ist von der allergrößten Bedeutung für den Erfolg des Bildungsverfahrens, daß die rein sachlich gerichteten geistigen Akte irgendeines Arbeitsberufes, also die technischen, theoretischen, künstlerischen, die sich so leicht in den Dienst eines rein egozentrischen Verhaltens stellen, so frühzeitig wie möglich Gelegenheit erhalten, sich mit sozialen Akten zu verschmelzen. Nicht als ob nicht das einsame und unbeugsame Forschen nach Wahrheit der Erkenntnis, das stille unermüdliche Ringen um den objektiven Ausdruck eines Erlebnisses in künstlerischer Form, die aufopfernde Hingabe an die Lösung eines technischen Problems fern von aller Menschengemeinschaft an sich schon sittlichen Wert hätte, sofern diese Arbeit aus dem Drange nach Verwirklichung eines zeitlosen Wertes übernommen wird,

sondern die Verschmelzung ist nötig, um einen Bewußtseinsuntergrund zu schaffen, einen letzten tiefsten Sinn der Arbeit zu geben, nämlich die Quelle aller Bildung, die kulturpflegende Gemeinschaft zu stärken und weiter zu entwickeln. Diese Verschmelzung geht in den meisten Berufen um so leichter vor sich, als ja die soziale Einstellung keine rein heterozentrische ist, sondern immer auch einen egozentrischen Einschlag hat. Denn die soziale Einstellung des Individuums ist die Einstellung zu Gunsten einer Gemeinschaft, deren Glied das Individuum selbst ist. Alles, was das Individuum an Arbeit und Lasten zum Wohle seiner Gemeinschaft auf sich nimmt, kommt immer zugleich auch ihm zugute, wenn sein Mühen von Erfolg begleitet ist. Darum ist auch die soziale Einstellung leichter zu erreichen als die altruistische, die ausschließlich auf das Wohl eines anderen gerichtet ist, mag es ein Einzelner oder auch irgendeine Gemeinschaft sein. Aber diese soziale Einstellung vermag, wie schon erwähnt, eine Brücke zur altruistischen zu schlagen, wenn diese nicht ohnehin infolge einer starken Einfühlungsfähigkeit sich entwickelt. Denn die sozialen Akte bringen den Einzelnen unter Umständen mit einer Mannigfaltigkeit von Menschen und ihren Sorgen und Bedürfnissen in Berührung, die notwendig seine sympathetischen Gefühle immer wieder in Erregung und Bewegung setzen. In allen primitiven Kulturen vollzieht sich die Bildung des Nachwuchses unter dem doppelten Gesichtspunkt des Arbeitsberufes und des sozialen Berufes ganz von selbst. Ja sie fließt in den primitiven Gemeinschaftsformen in eine einzige zusammen und wird bewußt als eine einzige von der älteren Generation der Gemeinschaft im Sinne einer ausschließlich sozialen Erziehung gelöst. Denn auf den ersten Stufen der Kulturentwicklung gilt die Gemeinschaft alles, das Individuum nichts. Mit wachsender Volkszahl, zunehmender Sicherheit des Lebens, steigender Arbeitsteilung in Wirtschaft, Handel und Verkehr, mit der Vermehrung und Vertiefung des Kulturgutes und der Ausbreitung des Anteils an ihm auf alle Gemeinschaftsglieder, sondern sich immer mehr sozialer Beruf und Lebensberuf. Ja über der Bildung zum Lebensberuf wird die soziale Bildung mehr und mehr, und nicht zuletzt zum Schaden der Wertgestalt des Individuums, zum Schaden seines Sinngefüges, übersehen. Je mehr alsdann die Staatenbildung extensiv wie intensiv vorwärtsschreitet, desto mehr

rückt die Bedeutung der Staats-Gemeinschaft für den Einzelnen, für seinen gesunden physischen wie psychischen Zustand, für sein leibliches und seelisches Wohl aus den Augen der Glieder. Der Arbeits- und Lebensberuf wird schließlich der einzige Zweck der Bildung trotz aller Bildungsideale und trotz aller Glorifizierung der Schulen für sogenannte „Allgemeinbildung“. Nicht als ob es nicht von den gegenwärtigen Bildungsorganisationen mit Entrüstung zurückgewiesen würde, daß es in ihrer Absicht gelegen hätte: de facto hat sich das Verhältnis der primitiven Kulturen umgekehrt und das Individuum scheint nun alles, die Gemeinschaft dagegen nichts zu gelten. Der Weg zu den Arbeitsberufen wird ja nur in den seltensten Fällen ausschließlich aus sachlichen oder heterozentrischen Motiven bestimmt; in der Regel, namentlich wenn die Berufswahl schon getroffen werden muß, ehe die Entwicklungsrichtung der geistigen Struktur genauer erkannt werden kann, spielen egozentrische Motive mit herein. Es ist nicht zu verwundern, wenn diese Motive alsdann im weiteren Verlauf des Verfahrens unserer deutschen Bildungsanstalten immer größere Macht gewinnen und selbst da, wo dank der Veranlagung bereits rein sachliche geistige Akte sich einstellen, diese in ein egozentrisches Gesamtverhalten einbezogen werden. Erst wenn unsere Bildungsanstalten in gleichem Maße die soziale Berufenheit ihrer Zöglinge praktisch aufgreifen, erst wenn sie es sich zum Grundsatz machen, die Kultur des Einzelnen, wo es immer möglich ist, in den freiwilligen Dienst einer Sozietät zu stellen, deren Sozios der einzelne ist, erst dann wird die Brücke zur Versittlichung des Arbeitsberufes geschlagen. Ich habe in vielen meiner Schriften nicht bloß die Notwendigkeit dieser Art „Sozialisierung“ des Arbeitsberufes nachgewiesen, sondern auch die Wege gezeigt, wie diese Forderung erfüllt werden kann.

9. Die Einstellung auf Versittlichung der Gemeinschaft. Wahre Berufsbildung ist also Arbeits- und Sozialbildung zugleich. Noch in den von den Zünften getragenen Stadtrepubliken war diese Einsicht etwas geläufiges. Mit dem Absolutismus und der gleichzeitigen Entartung der Zünfte ging sie verloren, mit der zunehmenden Demokratisierung der Völker und ihrer Staatsregierungen wachte sie wieder auf. Für die heutigen Riesenrepubliken mit ihren schweren inneren Kämpfen der Parteien um die Macht (nicht um

das Wohl der Gesamtheit, das immer nur im Ausgleich der berechtigten Interessen bestehen kann), wird diese Einsicht zur Lebensfrage. Jetzt handelt es sich auch nicht mehr bloß um die physische Erhaltung der Gemeinschaft und um das leibliche Wohl ihrer Glieder, sondern auch um die Erhaltung der seelischen Kultur, um den Schutz der geistigen Freiheit und um die Idee einer in geistigen Werten immer mehr zu verankernden Gemeinschaft. Wenn nun keine Veredlung des Arbeitsberufes eintritt, zum mindesten durch seine Bereitschaft auch dem physischen Wohl der Gemeinschaft zu dienen, dann steht nicht bloß die Selbsterhaltung der Gemeinschaft in Gefahr, dann droht auch nicht bloß durch die egozentrische Berufseinstellung dem geistigen Sein der Gemeinschaft der Untergang, sondern dann ist auch die sittliche Wertgestalt aller einzelnen Glieder selbst gefährdet. Denn die Anteilnahme der Einzelnen an der Kultur der Gemeinschaft und die Rückwirkung dieses Kulturstandes auf die Anteilnahme der Glieder zeigt die gleiche Wechselwirkung wie die Selbstinduktion in einer Dynamomaschine. Der durch die Drehung des Ankers vor einem schwach magnetischen Eisenkörper erzeugte schwache Strom in dem drahtumwundenen Anker fließt um den gleichfalls drahtumflochtenen Eisenkörper herum und stärkt seinen Magnetismus. Der kräftiger gewordene Magnetismus wirkt wieder stärker induzierend auf den Strom im Anker. So verstärkt fortwährend der Strom den Magnetismus des Eisenkörpers, der stärkere Magnetismus wieder den Strom, bis schließlich die Magnete zu ihrem Maximum magnetisiert sind und damit auch die maximale Leistung der ganzen Maschine erreicht ist. Die Verhältnisse liegen hier auf geistigem wie auf materiellem Gebiete ganz gleich. Der Wohlstand einzelner oder einer großen Gruppe von Einzelnen steigert erst dann den Wohlstand der Gemeinschaft als einer Gemeinschaft, wenn die Besitzenden zugleich sozial eingestellt sind, und ebenso hebt sich die geistige Kultur eines Volkes nur dann, wenn die geistigen Akte der Einzelnen auch in sozialer Einstellung und Verantwortlichkeit und dem mit ihr verbundenen sittlichen Bewußtsein vollzogen werden. So setzt die letzte Aufgabe des Menschen, die ihm als Glied einer Gemeinschaft gestellt sein kann, nämlich an der Versittlichung der Gemeinschaft mitzuwirken, nicht bloß, was selbstverständlich ist, ein sittliches Sinngefüge in der Wertgestalt bereits voraus, sondern

auch zugleich eine sozial gerichtete Tendenz, d. h. den Willen, unbedingt geltende Werte nicht nur in sich oder, wo es möglich ist, in materiellen Dingen, sondern auch in andern Gliedern der Gemeinschaft zu verwirklichen. Nicht alle sind zu unmittelbarer Mitwirkung an dieser mehr oder weniger pädagogischen Aufgabe berufen. Viele, die eine sittliche Wertgestalt besitzen, vermögen bloß durch das Beispiel ihres Seins zu wirken; andere fragen sich überhaupt nicht um die Wirkung ihres sittlichen Seins auf die Umgebung. All ihr Sehnen und Trachten ist darauf gerichtet, ihre Seele zu retten, unter Abschluß von der Welt ihrer persönlichen Vollendung entgegenzuwandern, die sublimierteste Egozentrität, die sich erreichen läßt. Aber eine dritte Gruppe von Individualitäten wird stets in diesen aktiven Dienst der Gemeinschaft treten können. Diese Gruppe wird vielleicht einst eine ungleich größere Zahl von Menschen umfassen, wenn unsere Bildungsverfahren darauf eingestellt sein werden, die soziale innere Beruflichkeit in und mit dem Arbeitsberufe zu entwickeln, indem sie den werdenden, sobald es seine Leistungsfähigkeit erlaubt, in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften sich gestalten läßt; denn was eine aktive Teilnahme des einzelnen Gliedes am Versittlichungsprozeß der Gemeinschaft voraussetzt, das sind, neben dem selbstlosen einer starken Einfühlungsfähigkeit entspringenden Wohlwollen zwei Eigenschaften: der moralische Mut und das Bewußtsein der Selbstverantwortlichkeit. Es sind neben dem selbstlosen Wohlwollen Grundtugenden jeder sich selbst regierenden Gemeinschaft. Aber ihre hohe Schule ist die Schule der aus freier Initiative heraus organisierten Arbeitsgemeinschaft, deren Zwecke nicht irgendein egozentrischer, also subjektiv geltender, sondern ein allgemein oder unbedingt geltender Wert gesetzt hat.

Wir werden später zu erörtern haben, auf welcher Entwicklungsstufe und unter welchen Voraussetzungen solche Arbeitsgemeinschaften als unerläßliche Einrichtungen im öffentlichen Bildungswesen einer Volksgemeinschaft zu schaffen oder richtiger gesagt zu veranlassen sind. An dieser Stelle muß nur noch das Grundprinzip aller Bildung betont werden, nämlich, daß alle Bildung letzten Endes Selbstbildung ist, nicht bloß die Bildung des Einzelnen zu der ihm allein möglichen individuellen Wertgestalt, sondern erst recht die Bildung der Gemeinschaft zu dem ihr zugänglichen kollektiven

geistigen Sein. Mit der patriarchalischen obrigkeitlichen Fürsorge um das geistige und sittliche Wohl eines Volkes hat es die gleiche Bewandnis wie mit der Führung des einzelnen Jugendlichen zu seiner sittlichen Persönlichkeit. Einmal muß ihm volle Freiheit gegeben werden, sich selbst zu ergreifen, in Autonomie den Weg zu gehen, der ihm innerlich vorgezeichnet ist. Aber es ist sehr gefährlich, dieses Geschenk unmittelbar auf eine alles regelnde autoritative Führung folgen zu lassen. Vielmehr muß der Grundsatz gelten: In der Erziehung ist das Prinzip der Freiheit direkt, das Prinzip der Autorität indirekt proportional der Entwicklung der sittlichen Gesinnung anzuwenden.<sup>11)</sup> Mit andern Worten: Der Einzelne wie die Gemeinschaft muß sich langsam zum rechten Freiheitsgebrauch reif machen können und der beste Weg geht durch freiwillige, aus allgemein und unbedingt geltenden Werten heraus gesetzte, sich selbst regierende Arbeitsgemeinschaften. Sie sind zugleich die einzige Schule der Kardinaltugenden: des moralischen Mutes und der Selbstverantwortlichkeit. Ein Bildungswesen aber, das diese Tugenden nur in seinem Unterrichte predigt, aber nicht zugleich auch in seiner praktischen Organisation fördert, mag eine Zeitlang einer autokratisch regierten Gemeinschaft dienen —, demokratische, d. h. sich selbst regierende Volksgemeinschaften gehen dabei zu Grunde. Jedenfalls werden auf solche Weise weder das Individuum noch die Gemeinschaft zu dem ihnen möglichen geistigen Sein gelangen können. Ein Individuum, das keine Autonomie erleben darf, wird niemals den moralischen Mut aufbringen, die Gemeinschaft durch seine Tat zu steigender Versittlichung zu bringen. Eine Gemeinschaft aber, die in ihren Gütern die vollendete Verwirklichung der geistigen Werte zu besitzen glaubt und darum im Sinne Platos nur autokratisch festgesetzte Bildungsziele kennt, wird sicher dem geistigen Tode verfallen, mag das in Jahrhunderten oder Jahrtausenden eintreten. Die geistigen Werte in ihrer Unendlichkeit können nur in ständiger Wechselwirkung zwischen Individuum und Gemeinschaft eine immer vollkommenere Verwirklichung finden. So kann man im tieferen Sinne sagen: Es gibt keine Menschenbildung ohne Gemeinschaftsbildung, wie es überhaupt keine wahre Gemeinschaft ohne wahre Menschen gibt. Individualbildung ist so wenig von Gemeinschaftsbildung zu trennen wie die weiße Farbe vom Schnee zu trennen

ist. Alle solche Trennung kann nur in der Abstraktion vollzogen werden. Daher kennt die Bildungstheorie weder eine Individual- noch eine Sozialpädagogik, sondern nur eine Pädagogik, die Pädagogik der durch den Bildungsbegriff normierten Bildungsverfahren.

10. Der soziale Beruf und der Sinn des Lebens. Die innere Berufbarkeit zum sozialen Dienste mit dem zweifachen Ziel der Erhaltung des arbeitsteiligen Gemeinschaftskörpers und der Vervollkommnung seines geistigen Seins, sowie die Einstellung des Bildungsverfahrens, diese Berufbarkeit in eine Berufenheit des Individuums zu wandeln, ist nun nicht bloß die Voraussetzung für die Möglichkeit immer neuer Formen des objektiven Geistes, die als sittliche Persönlichkeiten unter dem Begriff Bildung erscheinen, sondern sie gibt dem Begriff Bildung überhaupt und damit auch dem Leben eines jeden, der nach Vollendung seiner Bildung strebt, erst seinen tiefsten Sinn. Alle Formen des objektiven Geistes sind der Vergänglichkeit unterworfen und keine mehr als die individuelle Persönlichkeit. Sie mag einen unerhörten Grad der Vollendung erreicht haben. Es kommt sehr bald der Tag, wo ihr substantieller Träger spurlos von der Erde verschwunden ist; er kommt viel rascher als bei den Gebilden in Erz und Stein, den wissenschaftlichen Werken, den Religionssystemen, Staaten und Kirchen. Aber ihr Geist lebt weiter in der Gemeinschaft und entzündet neuen Geist, mag nun dieser individuelle Geist einen historisch gewordenen Namen tragen oder auch namenlos durch die Welt gegangen sein. Es wirft ein jeder seine Wellenkreise, ob er im Lichtkegel der Bewunderung seiner Zeitgenossen gewandelt ist oder im Schatten der Vergessenheit, ob er auf Millionen Unbekannter zu seinen Lebzeiten gewirkt hat, oder nur auf die nächsten Lieben und Getreuen. Ein jeder ist in diesem Sinne unsterblich, mag sein Name Jahrtausende durch die Menschheit gehen oder mit dem Tode seines Trägers verschollen sein. Es ist nicht bloß der Fluch der bösen Tat, daß sie forzeugend Böses muß gebären; es ist auch der Segen der guten Tat, daß sie forzeugend das Gute zu wecken vermag.

Nun ist individuelle Bildung niemals im gleichen Grade ein Vollendbares oder gar Vollendetes, wie die Marmorstatuen des Michel Angelo, die Dramen eines Sophokles oder die Symphonien Beethovens. In der Bildung ist die Struktur des Bildungsstrebens das

Wesentliche. Das liegt an ihrer Verwobenheit mit den geistigen Werten und deren unendlicher Höhe über den endlichen Verwirklichungen des subjektiven Geistes. Auch der vollkommene Träger der Bildung, ja er am meisten, weiß am Ende seiner Tage, wie weit er entfernt ist von dem Bilde „deß, was er werden soll“, und in dieser Hinsicht wird nie „sein Friede voll“. Es bleibt immer bei aller seelischen Ruhe, die ihm die Treue zu sich selbst unweigerlich gibt, die stille Sehnsucht nach größerer Vollkommenheit. Es ist nicht die Sehnsucht nach dem Glück, das die Menschen so nennen, es ist die Sehnsucht nach Vollendung des irdisch Unvollendbaren. Goethes Bemerkung, daß die Gottheit verpflichtet sei, dem Strebenden in einem anderen Sein nach dem irdischen die Möglichkeit der Vollendung zu geben, ist nur ein Ausdruck dieser stillen Sehnsucht.

Es bleibt aber nicht nur die Sehnsucht nach eigener Vollendung, sondern vielleicht noch viel häufiger der nie schweigende Sollensruf der geistigen Werte überhaupt, mit der Frage: Was hast Du zur dauernden Verwirklichung dieser Forderungen beigetragen? Wäre die Gemeinschaft nicht, in der schon das bloße Streben im Dienste dieses Sollensrufes weiterwirkt, welchen Sinn könnte dieses unvollendbare, individuelle, geistige Sein haben, das ohne die Gemeinschaft völlig aus der objektiven Welt verschwindet? Aber gerade weil es in der Gemeinschaft weiter wirkt an der immer erneuten Verwirklichung der im individuellen Leben erlebten geistigen Werte, weil es mit dem Bewußtsein scheiden kann, das seiner Individualität Mögliche in Treue gewollt zu haben, gewinnt dieses Leben nun einen vollen Sinn, oder kann es doch einen solchen gewinnen, gleichviel in welchem Arbeitsberufe es der arbeitsteiligen Gemeinschaft eingereiht ist. Denn aller wahre Sinn des Lebens ist seine Bezogenheit auf unbedingt geltende Werte.

Nur dürfen wir uns nicht der Ideologie hingeben, daß dieser Sinn des Lebens schon allein mit dem Glauben an zeitlose Werte gegeben wäre. Er muß auch mit der nie versiegenden Hoffnung auf ihre Verwirklichung in der Menschheit und mit der diese Werte umschließenden Liebe verbunden sein. Wer in der Wüste der bloßen Zivilisation nicht die keineswegs seltenen Oasen reiner Kultur sieht, wird vielleicht mit Goethe sagen: „Je mehr ich die Welt sehe, desto weniger kann ich hoffen, daß die Menschheit je eine weise,

kluge, glückliche Masse werden könne.“ Auch der wird mit der Hoffnung auch die Liebe zur Gemeinschaft und damit zur Verwirklichung der zeitlosen Werte in ihr aufgeben, der nur die zahllosen Ungerechtigkeiten sieht, die Schicksal und Gemeinschaft in das Leben der Menschen flechten, und nicht die Gerechtigkeit und das Ringen der Menschen um sie. Freilich kann das Leben keinen Sinn gewinnen in einer Gemeinschaft, die keine Gerechtigkeit kennt. Denn es fehlt mit ihr die Sittlichkeit. Aber Gerechtigkeit ist so sehr die Lebensluft jeder Gemeinschaft, daß sie überhaupt nicht dauernd existieren kann, ohne in ihre Struktur ein, wenn auch noch unvollkommenes Streben nach ihr aufgenommen zu haben. Denn Gerechtigkeit ist der Kern der sittlichen Ordnung einer Gemeinschaft, und glaube-, hoffnungs- und liebelos wird jede Gemeinschaft, die diesen sittlichen Wert nicht als den leuchtenden Stern auf dem Wege ihrer Entwicklung anerkennt. Sie ist der Gegensatz zur Willkür und erträgt darum keinen Despotismus in der Gemeinschaft, weder den eines Einzelnen, noch den einer Klasse.

Aber Gerechtigkeit kann nur in einer Gemeinschaft verwirklicht werden, die ein gleiches geltendes Recht für alle setzt und die Möglichkeit hat, dieses Recht auch zu erzwingen. Eine solche Gemeinschaft nennen wir eine Staatsgemeinschaft, d. i. „eine Vereinigung von Menschen unter Rechtsgesetzen“ (Kant, *Metaphysik der Sitten*). Sie ist eine Wertgemeinschaft, sofern Gerechtigkeit als sittliches Band, das alle Glieder der Gemeinschaft umschließt, die Tendenz der Rechtsordnung ist.

II. Der soziale und der staatsbürgerliche Beruf. Damit kommen wir zur letzten Frage der sozialen Bildung, der Frage der staatsbürgerlichen Bildung, einer Frage, die viel leichter theoretisch als praktisch gelöst werden kann. Der soziale Beruf jedes einzelnen Gliedes der Gemeinschaft ist ein zweifacher:

- a) nach Maßgabe der eigenen Leistungsfähigkeit in einem bestimmten Arbeitsberufe das Seine zur Erhaltung des Ganzen beizutragen,
- b) nach Maßgabe der individuellen Veranlagung mittelbar oder unmittelbar an der Versittlichung der Gemeinschaft mitzuwirken.

Dies gilt für alle Wertgemeinschaften, die Familie, die Schule, die Berufsgenossenschaft, die Religionsgemeinschaft, die Volks- und Staatsgemeinschaft. Die umfassendste von allen ist die staatlich

organisierte Volksgemeinschaft, oder wie man sie auch in ungenauer Ausdrucksweise nennt, der Staat. Der Staat mußte entstehen, sobald eine Gemeinschaft von Vielen allen, die als Glieder der Gemeinschaft galten, gleiches Recht auf gewisse materielle und alle geistigen Güter zubilligte und durch die Macht aller Glieder auch durchsetzen konnte. Der Staat ist ein notwendiges geistiges Gebilde, eine Rechtsordnung, hinter welcher der Wille und die Macht aller steht, um der Sicherung der „Gerechtigkeit“ willen. Seine Notwendigkeit liegt in der Entwicklung des Geistes begründet. Gerade dann, wenn der Geist zur Anerkennung der sittlichen Autonomie gekommen ist, muß er schon um ihres Schutzes willen auf dem Wege zur Idee des Staates wandern.

Als solches Rechtsgebilde hat schon Aristoteles den Staat angesehen, wenn er im dritten Buche der *Politika* davon spricht, daß der Staat eine Einrichtung der Ordnung und des Rechtes sei und jenen Staat für den besten erklärt, dessen Bürger gerechte Menschen seien, in welchem also Ordnung und Gerechtigkeit herrschen. So hat auch Kant das konstitutive Merkmal des Staates in den Rechtsgesetzen erblickt. In § 45 seiner „*Metaphysischen Anfangsgründe der Rechtslehre*“ erklärt er: „Ein Staat (*civitas*) ist die Vereinigung einer Menge von Menschen unter Rechtsgesetzen. Sofern diese als Gesetze a priori notwendig . . . sind, ist seine Form die Form eines Staats überhaupt, d. i. der Staat in der Idee, wie er nach reinen Rechtsprinzipien sein soll, welche jeder wirklichen Vereinigung zu einem gemeinen Wesen (also im Inneren) zur Richtschnur (*norma*) dient<sup>12)</sup>.“ In neuester Zeit hat Hans Kelsen<sup>13)</sup> Staat und Rechtsordnung völlig identifiziert.

Nun ist Gerechtigkeit eine Idee, die wir für den sittlichen Kern der Staatsgemeinschaft halten. Eine historisch gewordene Rechtsordnung aber, i. e. ein konkreter Staat wird selbst in seinen allgemeinen gesetzlichen Normen und erst recht in ihrer individuellen konkreten Auslegung immer nur eine mehr oder weniger grobe Annäherung an die Gerechtigkeit im sittlichen Sinne sein können. Nur der Wille zur Gerechtigkeit, also zur sozialen Sittlichkeit, kann in der staatlich organisierten Volksgemeinschaft ein vollkommener sein, nicht aber der Vollzug der Gerechtigkeit. Darum ist die Bildung des Willens zur Gerechtigkeit im sittlichen Sinne die erste Forderung der staatsbürgerlichen Bildung. Indem

der einzelne teils durch sein bloßes geistiges Sein, teils durch seine berufliche Arbeit, teils endlich durch aktive Teilnahme am politischen Leben der Gemeinschaft seinen Willen zur Gerechtigkeit bekundet, arbeitet er an der Versittlichung der Gemeinschaft. Ich glaube, daß in diesem eisernen Willen zur Gerechtigkeit überhaupt das Wesen der staatsbürgerlichen Bildung liegt. Denn staatsbürgerliche Bildung ist nichts anderes als Entwicklung einer sittlichen Staatsgesinnung. Aber was ist sittliche Staatsgesinnung anderes als Erfülltsein von der Idee des Staates als einer sittlichen Rechtsordnung — und Bereitschaft, durch eigenes Sein und Tun und Lassen an der Entwicklung der eigenen Staatsgemeinschaft in der Richtung auf die sittliche Staatsidee mitzuwirken? Eine solche sittliche Staatsgesinnung ist allgemein nur dann erreichbar, wenn die Staatsidee als wertvoll gilt und der konkrete Staat, in dem der einzelne lebt, für jeden ein wahrhaftes Gut sein kann. Denn hinter jeder Gesinnung steht ein Wert, ein egozentrischer, heterozentrischer oder impersonaler (sachlicher). Wie der vaterländischen, der nationalen, der sozialen Gesinnung das Vaterland, die Nation, die Sozietät ein Wert ist, so ist der Staatsgesinnung der Staat, d. i. die Rechtsordnung der eigenen Staatsgemeinschaft ein Wert. Darum sind auch vaterländische, nationale, soziale, staatsbürgerliche Bildung und Gesinnung keine identischen Begriffe, so wenig wie etwa religiöse und kirchliche Gesinnung gleichbedeutende Begriffe sind. Ist nun aber der Staat als Rechtsordnung ein Wert für jedermann, kann er es sein? Ich glaube, der Idee nach haftet ihm sogar, als einem höchsten Gut, unbedingt geltender Wert an. Denn der Idee nach ist er eine Rechtsordnung, welche absolute Gerechtigkeit gewährleistet und damit alle berechtigten sinnlichen und geistigen Interessen der Glieder zum Ausgleich bringt, eine Rechtsordnung also, die dem Einzelnen Schutz nach außen und innen gewährt und ihm die Freiheit und Möglichkeit gibt, seine sittliche Persönlichkeit an den Gütern der Gemeinschaft zu entfalten. In diesem Sinne kann man Hegel zustimmen, wenn er in seiner Philosophie des Rechtes erklärt: Der Staat ist das Vernünftige an und für sich. Denn Gerechtigkeit ist das Wesen der sozialen Sittlichkeit und Sittlichkeit ist ein unbedingt geltender Wert der Vernunftordnung. Ja, man kann noch viel gewagtere Sätze Hegels unterschreiben, wie daß den

Staat nur die absolute Vernunft erzeugen konnte, daß er Gott auf Erden sei, wenn wir unter Staat die Staatsidee verstehen, und in den geistigen Werten der Wahrheit, Schönheit, Heiligkeit, Sittlichkeit das Wirken eines Göttlichen erblicken. Aber man kann ebenso mit Jakob Burckhardt in einer seiner nachgelassenen Schriften erklären: „Der Staat ist das absolut Böse“, wenn man nicht die Staatsidee im Auge hat, sondern irgendeinen konkreten despotischen Scheinstaat, der alle Freiheit der persönlichen Entfaltung erwürgt, der an die Stelle der Gerechtigkeit die Willkür des individuellen oder kollektiven Despoten setzt, der die Friedhofsruhe der brutalen Gewalt dem Wettstreite der religiösen, wissenschaftlichen, sozialen, wirtschaftlichen Gesinnungen vorzieht. Daher hat es zu allen Zeiten Staatsanbeter und Staatsverächter gegeben. Je rücksichtsloser und umfangreicher der konkrete Staat seine Macht auf alle Gebiete der Volksgemeinschaft ausdehnt, je weniger er also ein geistgeborenes Gebilde ist, desto stärker ist in einem gesunden Volke die Auflehnung gegen ihn.

Denn der bloße Macht-Staat und das Individuum sind zunächst Gegenpole. Was beide zueinander in Gegensatz stellt, ist die Selbstbestimmung, die Autonomie, — die rechtliche Autonomie oder Souveränität des konkreten Staates und die sittliche Autonomie der Persönlichkeit. Der konkrete Staat ist immer souveräner Machtstaat und alle souveräne Macht hat die Tendenz zur Allmacht trotz der Erkenntnis: „Pour gouverner mieux, il faudrait gouverner moins“. Gibt es nun trotz dieser Polarität eine innere Berufenheit oder doch Berufbarkeit für den staatsbürgerlichen Beruf in einem konkreten Staate? Ohne sie ist ja jede staatsbürgerliche Bildung vergeblich, wenn sie nicht in Widerspruch kommen will mit dem Sinn aller Bildung, der in der Erzeugung einer sittlich autonomen Persönlichkeit liegt. Die Frage muß theoretisch bejaht werden unter der Bedingung, daß die Verfassung und Rechtsordnung des betreffenden Staates ebenso auf das Werden einer sittlich freien Gemeinschaft eingestellt ist wie das Sinngefüge der Staatsbürger auf das Werden einer sittlich autonomen Persönlichkeit. In diesem Falle verschwindet ja die Polarität von Staat und Individuum mehr und mehr, je näher beide dem gesteckten Ziele kommen. Man kann das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung nicht lösen, indem man den Blick lediglich

auf das Individuum richtet. Dies wird natürlich niemals ganz unterlassen werden können. Denn sowohl die sittliche Autonomie des einzelnen wie die sittlich freie Gemeinschaft, die, wenn sie erreicht würde, ja des Staates i. e. der souveränen Rechtsordnung völlig entbehren könnte, sind Leitsterne der Vernunft, aber keine jemals vollendbaren Forderungen. Aber wie jeder wahrhaft nach Bildung Ringende sein Sinngefüge mehr und mehr zu einer sittlichen Wertgestalt ausbaut, so entwickelt jeder Staat, dessen Rechtsordnung von der sittlichen Staatsidee durchsetzt ist, sein historisch gewordenes positives Recht mehr und mehr zum richtigen positiven Recht, d. h. zu jenem Recht, dessen Normsystem sich immer mehr dem Normensystem der reinen Ethik nähert. Sittliche Staatsgesinnung beugt sich zwar dem jeweils geltenden positiven Rechte, ist aber stets auf die Versittlichung des geltenden Rechtes bedacht.

Also auch im konkreten Staate müssen Bedingungen für die Lösbarkeit der staatsbürgerlichen Bildung gegeben sein und nicht bloß im Individuum. Was aber die Berufenheit und Berufbarkeit zur Staatsgesinnung und damit zur rechten staatsbürgerlichen Betätigung betrifft, so fällt sie in ihrem Kerne zusammen mit der Berufenheit und Berufbarkeit zur sittlichen Autonomie. Denn in der sittlichen Autonomie liegt vor allem die Anerkennung unbedingt geltender Werte als organisierender Funktionen für alle übrigen Werte, damit aber auch die Anerkennung jedes personalen Trägers dieser Werte als eines mir völlig gleichstehenden Gliedes der Staatsgemeinschaft. Erkenne ich aber das von geistigen Werten erfüllte oder durch die Bildungsarbeit der Gemeinschaft erfüllbare Glied derselben als mir völlig gleichberechtigt an, so ist zugleich die Grundeinstellung der sittlichen Staatsidee gegeben: die Gerechtigkeit und Billigkeit gegen alle. Das Erfülltsein von dieser sittlichen Staatsidee fordert aber nicht Anerkennung jeder sachlichen Verwirklichung geistiger Werte als unveränderlich letzter und höchster Güter, etwa einer Verfassung, einer Rechtsordnung, eines Religionssystems, eines Sittenkodex, einer Kunstform usw. Dagegen gibt die von der sittlichen Autonomie getragene Staatsidee der Forderung der Freiheit, der Brüderlichkeit und der Gleichheit erst ihren Sinn: Jeder sittlich Strebende sei frei von aller Staatsgewalt in der Verwirklichung der unbedingt geltenden Werte, jedes Glied der Gemeinschaft sei als möglicher Träger

solcher Werte mein Bruder und vor dem Stuhle der Gerechtigkeit und Billigkeit stehen alle Glieder der Gemeinschaft in gleicher Objektivität. Staatsgesinnung ist also nicht denkbar ohne Achtung vor jeder anders gerichteten Überzeugung, die aus einem von geistigen Werten erfüllten Bewußtsein fließt. Darum ist jede despotische Staatsform eine unsittliche Staatsform, sobald im Staatsvolke sich echte Wertgemeinschaften entwickelt haben, welche die unbedingt geltenden Werte in besonderen Güterreihen pflegen. Die Aufgabe des Staates ist lediglich, die berechtigten Interessen aller Wert- und Kulturgemeinschaften in gleicher Weise zu schützen — das ist der Sinn der Gerechtigkeit und Billigkeit oder des Rechtsstaates — und da, wo die Mittel zur Pflege der geistigen Werte in den einzelnen Wertverbänden nicht ausreichen, mit seinen Mitteln helfend einzugreifen, — das ist der Sinn des Kulturstaates. Nur indem er so der Gemeinschaft und ihren werterfüllten Unterverbänden die Freiheit der sittlichen Autonomie gewährt, besteht die Möglichkeit, daß er selbst in der Richtung zur sittlichen Staatsidee weiterschreitet und damit mit der sittlichen Autonomie des einzelnen nicht in Widerspruch kommt. Nur in diesem Sinne ist auch eine staatsbürgerliche Erziehung denkbar, die von allen Wertgemeinschaften des Staatsvolkes in gleicher Weise akzeptiert werden kann.

12. Die Hindernisse für die Entwicklung der staatsbürgerlichen Gesinnung. Sind nun auch die Voraussetzungen der staatsbürgerlichen Bildung sowie ihre Möglichkeit und ihr Ziel klar gekennzeichnet, so liegen doch auf dem Wege zu ihrer Verwirklichung viele und große Schwierigkeiten, die nur zu oft übersehen werden. Schon Schleiermacher hat eine dieser Schwierigkeiten gesehen, als er ein Erziehungsziel aufstellte, das wir hundert Jahre später fast im gleichen Wortlaute auch bei Jonas Cohn formuliert finden. Er forderte: „Der Zögling soll gebildet werden zum autonomen Gliede der historischen Kulturgemeinschaften, denen er angehören wird“ (vor allem also der Familie, der Kirche und des Staates). Diese allgemeine Forderung kann nur in der stillschweigenden Voraussetzung erhoben werden, daß diese Kulturgemeinschaften nicht miteinander in Widerspruch stehen. Daß aber Widersprüche zwischen Kirchengemeinschaften und Staatsgemeinschaften vorhanden sein

können und tatsächlich vorhanden sind, hat er klar gesehen; nur gab er sich der Hoffnung hin, daß die Freiheit der Wissenschaft zur Lösung dieser Widersprüche führen wird. Aber das könnte nur eintreten, sofern beide sich widersprechenden Gemeinschaften das Recht auf sittliche Autonomie ihrer Glieder anerkennen, was, wenn überhaupt, nur bei ganz wenigen religiösen Gemeinschaften der Fall ist. Nun unterliegt es gar keinem Zweifel, daß Religion und Sprache, in die alle Glieder einer Religionsgemeinschaft oder einer Sprachgemeinschaft von selbst hineinwachsen, die stärksten Bänder einer Gemeinschaft bilden. Aber jede dieser Gemeinschaften pflegt ihre Werte in besonderen religiösen Gütern bzw. Sprachgütern. Damit nimmt das Sinngefüge ihrer Glieder ganz prägnante Formen an, die das Einfühlen in das Sinngefüge anderer Religions- und Sprachgemeinschaften und damit das Gemeinschaftsbewußtsein eines Staatsvolkes erschweren. Diese Erschwerung wird um so größer, je weniger die Rechtsordnung des Staates auf gleiches Recht für alle eingestellt ist oder aus irgendwelchen äußeren Gründen eingestellt sein kann, und je isolierter Religions- oder Sprachverbände sich in der Staatsgemeinschaft entwickeln. Kommt noch dazu, daß der besondere Religionsverband zugleich auch ein besonderer Sprachverband ist und daß dieser religiös geschlossene Sprachverband an seiner Grenze einen gleich gebundenen Nationalverband hat, daß also das Problem der nationalen und religiösen Irredenta mit hereinspielt, so wird die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung aller heterogenen Sprachverbände einer Staatsgemeinschaft fast unerfüllbar. Aber selbst in sprachlich und religiös einheitlichen Staatsvölkern können staatspolitische, sozialpolitische und wirtschaftliche Gegensätze so groß werden, daß sie der Entwicklung der sittlichen Staatsidee nicht unerhebliche Schwierigkeiten entgegensetzen. Endlich ist auch der auf materielle Werte eingestellte Internationalismus des Kapitals wie des Proletariats ein erhebliches Hindernis für die Entwicklung der Staatsgesinnung. In allen solchen Gegensätzen und Einstellungen liegen Tendenzen zur Auflösung des Staates. Aber gleichwohl bleibt der Staat als sittliche Rechtsordnung für alle Menschen ein höchstes äußeres Gut, das in dieser oder jener Form immer wieder seine Auferstehung feiern muß, nicht bloß, weil der Weg des Geistes zum Staate ein notwendiger Weg ist, sondern schon einfach des-

halb, weil staatenlose Zeiten immer Zeiten des Kampfes aller gegen alle sind.

Hindernisse und Schwierigkeiten können aber erheblich verkleinert werden, wenn die Erziehung zur Staatsgesinnung, die immer der Kern der staatsbürgerlichen Bildung bleibt, rechtzeitig mit sozialer wie nationaler Erziehung, und, wo es möglich ist, mit Erziehung zum politischen Denken verbunden wird. Man hat soziale, nationale und politische Erziehung oft mit staatsbürgerlicher Erziehung identifiziert. Jedoch ganz mit Unrecht. Soziale Gesinnung braucht keineswegs in Staatsgesinnung auszumünden. Sie entwickelt sich an kleinen Verbänden, deren Sozios der einzelne ist, und kann ebenso in Gruppenegoismus auswachsen, wie über alle Grenzen des Staatsverbandes sich ausdehnen. Aber sie schlägt eine Brücke zur Staatsgesinnung, indem sie den einzelnen wenigstens in den Dienst einer Gemeinschaft stellt und so unter Umständen die Grundlage legt zur Entwicklung der staatsbürgerlichen Kardinaltugenden, die wir als moralische Tapferkeit, selbstloses Wohlwollen und Selbstverantwortlichkeit gekennzeichnet haben. Auch die nationale Gesinnung, selbst in ihrer vornehmsten Form, und da, wo das Staatsvolk eine sprachlich und rassenmäßig einheitliche Gemeinschaft ist, verbürgt noch keine sittliche Staatsgesinnung. Sie ist allzuoft nur nach außen und nicht nach innen gerichtet und sieht meist nur in Zeiten nationaler Not in jedem Gliede der Volksgemeinschaft den gleichberechtigten Bruder. Es gibt stark national eingestellte Kreise, deren praktisch soziales Verhalten sehr viel zu wünschen übrig läßt und deren Staatsgesinnung nur dann über allem Zweifel erhaben ist, wenn der Staat vor allem ihren Standesinteressen dient. Was endlich die politische Bildung betrifft, so ist sie im wesentlichen eine intellektuelle Bildung und setzt dementsprechende geistige Veranlagung voraus. Politische Bildung besitzt derjenige, der seine eigene feste Anschauung erworben hat über die innere und äußere Lage seines Staates, über die Aufgaben, welche diese Staatslage dem Staate stellt und über die Mittel, die der Staat zur Lösung dieser Aufgaben gebrauchen muß. Ob er dazu dann auch noch den Willen besitzt, gemäß dieser seiner Anschauung sein Handeln der sittlichen Staatsidee unterzuordnen, oder vielmehr seine politische Bildung zum Vorteil einer politischen Partei oder gar nur zu seinem persönlichen Vorteil ausnützt, das ist

eine andere Frage. Aber das muß klar gesehen werden, daß derjenige, dessen sittliche Staatsgesinnung ihn veranlaßt, aktiv an der Gestaltung des Staates teilzunehmen, ohne politische Bildung schwerlich etwas beitragen kann, die Fundamente des Staates zu festigen und die innere Entwicklung in die Richtung der sittlichen Staatsidee zu leiten.

ZWEITES BUCH  
BILDUNG ALS VERFAHREN

## ERSTES KAPITEL

### DAS WESEN DES BILDUNGSVERFAHRENS

1. Die drei Faktoren des Bildungsverfahrens. Die im ersten Buche angestellten Untersuchungen waren im wesentlichen dem Begriffe der Bildung als einem irgendwie verwirklichten Zustande gewidmet. Wir haben erkannt, daß sie niemals ein ruhender oder gar abgeschlossener Zustand sein kann. Ja, wir haben es als ein geradezu konstitutives Merkmal der Bildung bezeichnet, daß sie niemals zu ihrem vollen Ende kommt, daß sie eine unaufhörlich fortschreitende Verwirklichung von geistigen Werten bedeutet, die an dinglichen wie persönlichen Gütern in die Erscheinung treten, oder, wie wir uns auch ausgedrückt haben, daß sie eine beständige Umwandlung objektiven Geistes in subjektiven ist. Der Gebildete weiß sich nie fertig; spontanes Bildungsstreben ist immer ein sicheres Kennzeichen wahrer Bildung.

Es fragt sich nun, wie ein solcher Zustand eingeleitet werden kann. Wir sagen ausdrücklich „eingeleitet“. Das Phantom der „abgeschlossenen“ Bildung, das die Schulprogramme aufstellen und mit ihren enzyklopädischen Lehrplänen anstreben, ist ein Erzeugnis der Einbildung und nicht der Bildung. Nun ist zweifellos, daß dieser Prozeß der Wiederverlebendigung von Werten an seinem Beginne jedenfalls eines Vermittlers bedarf. Er schließt die geistige Welt irgendwie, planlos oder planvoll, der Erlebnisfähigkeit des Werden auf, auch wenn er nur das Medium der Sprachen übermittelt, in denen die Werte durch die Güter zu uns reden, sei es der Laut- oder Tonsprache, sei es der Form-, Farb- oder Gebärdensprache. Dem pädagogischen Objekt tritt also immer ein pädagogisches Subjekt mit seinen lauten oder stillen Forderungen gegenüber, der Erzieher, der Lehrer, die Eltern, die Religionsgemeinschaft, die Volksgemeinschaft, usw. usw. In dem Maße aber, wie es dem pädagogischen

Verfahren gelingt, im pädagogischen Objekt die sittliche Autonomie zu wecken, d. h. in die werdende Struktur des erwachenden Geistes ein in geistigen Werten verankertes Sinngefüge einzubauen, in dem gleichen Maße hat das pädagogische Subjekt als Mittler in den Hintergrund zu treten. Schritt für Schritt weicht die vermittelnde Autorität der sich kundgebenden sittlichen Freiheit, die, einmal geweckt, die treibende Kraft aller weiteren Gestaltung ist. Freilich gänzlich verschwinden wird ihre Wirksamkeit um so weniger, je vollkommener sie ihre Aufgabe erfüllen konnte und je mehr sie als Autorität auf den inneren Wert des pädagogischen Subjekts aufgebaut war. Das Sinngefüge einer solchen Autorität geht ja bis zu einem gewissen Grade in die Seele des Zöglings über. Doch mehr und mehr wird der Prozeß der Selbstbildung, der schon frühzeitig unter fremder Führung einsetzt, zum ausschließlichen Bildungsprozeß, der mit dem Tode des Objektes zwar beendet, aber nicht vollendet ist. Aber auch wenn der Prozeß der Selbstbildung einsetzt, gelingt seine Weiterführung nur wie auch vorher mit Hilfe der Güter des objektiven Geistes, der dinglichen wie der persönlichen Güter. Wie sehr auch Bildung eine Eigenentwicklung des seelischen Zustandes bedeutet, so ist sie doch zum Stillstand verurteilt, sobald sie ihre historische Bedingtheit verkennt und glaubt, keiner objektiven Mittel mehr zu bedürfen.

Es sind also, vor allem in der langen Zeit, die der Fremderziehung zufällt, im Bildungsverfahren außer dem Bildungsbegriff drei Faktoren von Bedeutung: das pädagogische Objekt (der Zögling), die pädagogischen Mittel (die Kultur- oder Bildungsgüter), das pädagogische Subjekt (die öffentlichen und geheimen Erzieher). Dabei sehen wir ab vom Bildungsziel, das wir früher aufgestellt haben, von der sittlich autonomen Persönlichkeit. Wir können es um so eher, als dieses Bildungsziel dem objektiven Bildungsbegriffe, so wie wir ihn festgelegt haben, immanent und darum zugleich mit dem Bildungsbegriff allgemeingültig ist oder nicht. Freilich bezahlt es diese Allgemeingültigkeit mit seiner inhaltlichen Unbestimmtheit, wie Theodor Litt in seiner Abhandlung über „Pädagogik“<sup>1)</sup> richtig bemerkt hat. Aber eine Theorie der Pädagogik, die sich auf das allgemeinste, dem Bildungsbegriffe immanente Bildungsziel beschränkt, dient umgekehrt allen Theorien, deren Bildungsideale der Idee der sittlich autonomen Persönlichkeit gerecht werden.

2. Das Bildungsverfahren als Technik betrachtet. Der Umstand nun, daß im Bildungsprozeß drei analoge Faktoren auftreten wie in den technischen Prozessen der Wirtschaft (wiederum abgesehen vom allgemeinen der Technik immanenten Ziele, nämlich Beherrschung der Naturkräfte), hat sehr viele Pädagogen veranlaßt, die Theorie des Bildungsverfahrens in Analogie des wirtschaftlich-technischen Verfahrens zu denken. In beiden Verfahren, so dachte man, handelt es sich um ein Material, das zu formen ist, um Mittel, die der Formung dienen, um Erzeuger, welche die Formung auf Grund gewisser Überlegungen und allgemeiner Lehrsätze vornehmen, die von andern Wissenschaften her geboten werden. In beiden Verfahren stellt der Geist Güter aus sich heraus, hier sachliche Güter wie Werkzeuge, Maschinen, Geräte, Bauten, Einrichtungen, dort personale Güter, „Bildungen“ in unendlicher Mannigfaltigkeit, nämlich individuelle sittliche Persönlichkeiten. Was lag näher als zu schließen: Wie die Technik nichts anderes ist als angewandte Naturwissenschaft, so ist Pädagogik nichts anderes als angewandte Geisteswissenschaft; wie die Technik entweder im wesentlichen angewandte Chemie oder angewandte Physik mit Mathematik ist, so ist Pädagogik angewandte Psychologie, Ethik, Ästhetik, Logik, Erkenntnistheorie, Phänomenologie, Soziologie, Rechts-, Staats- und Religionsphilosophie. Je länger man über diese „angewandte“ Wissenschaft der Pädagogik nachdachte, desto mehr „Grundwissenschaften“ der Pädagogik entdeckte man; ja es gab und gibt heute Richtungen, die sie sogar als angewandte Naturwissenschaft hinzustellen versuchen, nämlich als angewandte „Biologie“.

Hieran ist nun eines wahr, nämlich daß Pädagogik als Wissenschaft ebensowenig isoliert dasteht wie jede andere Wissenschaft auch, nur mit dem Unterschied, daß die Theorie des Bildungsverfahrens, umfassend wie keine andere Wissenschaft, schon allein wegen der unendlich verschiedenen Bildungsgüter alle Gebiete menschlicher Erkenntnis in den Kreis ihrer Überlegungen einbeziehen muß. Aber die Theorie der Bildung und damit auch des Bildungsverfahrens oder der Pädagogik ist keine angewandte Geisteswissenschaft, auch keine angewandte Philosophie mit allen ihr heute noch zugerechneten Forschungsgebieten. Dieser Erkenntnis mögen bereits die Ausführungen des ersten Buches förderlich gewesen sein. Sie ist selbst eine Geistes-

wissenschaft, um nicht zu sagen Philosophie. Sie ist ein eigenartiger Zweig der Geisteswissenschaften, aufgebaut auf dem Begriffe der Bildung oder, was das Gleiche bedeutet, auf dem Begriffe der Kultur, und ihre Methode ist in ihrem allgemeinen Wesen die Methode der Geisteswissenschaften, ihre wesentlichen Lehrsätze deduktiv aus den Grundbegriffen ableitend, die sie in sorgsamer Tatsachen-Analyse aufstellt. „Darin liegt gerade eine der wichtigsten philosophischen Aufgaben pädagogisch-wissenschaftlicher Forschung, dem Begriffe der Kultur das erforderliche Maß logischer Bestimmtheit und Schärfe zu sichern.“<sup>2)</sup>

Daß die Pädagogik auf das engste mit den Geisteswissenschaften, vor allem mit den Hauptdisziplinen der Philosophie, verwachsen ist und daß sie ihre Methoden aus den Geisteswissenschaften entnehmen muß und nicht aus den Naturwissenschaften, ist nicht weiter merkwürdig, wenn man beachtet, welchen Anteil gerade die pädagogisch eingestellten griechischen Sophisten an der Entwicklung der Philosophie des Abendlandes gehabt haben. „Als der erste Verband von Berufserziehern in Europa,“ bemerkt John Dewey in seinem Buche *Democracy and Education*<sup>3)</sup>, „die Sophisten, die griechische Jugend im Wesen der Tugend, im Wesen und in der Führung politischer Angelegenheiten, in den Aufgaben der Stadt- und Staatsverwaltung, der Ökonomie des Haushaltes unterwiesen, da begann das philosophische Denken sich einzustellen auf die Beziehungen zwischen dem Besonderen und Allgemeinen, zwischen dem einzelnen Individuum und der umfassenden Klasse oder Gruppe von Menschen, zwischen Mensch und Natur, Überlieferung und Überlegung, Wissen und Handeln. Kann Tugend gelehrt und gelernt werden? Was heißt Lernen? Was ist Wissen? Wie wird es gewonnen? Durch die Sinne? Durch gewisse Formen des Handelns? Durch Vernunft, die sich einer vorausgehenden logischen Zucht unterworfen hat? ... Die Tatsache, daß der Strom europäischen philosophischen Denkens anhub als eine Theorie des Bildungsverfahrens, bleibt ein sprechender Zeuge für die wesenhafte Verknüpfung von Philosophie und Erziehung.“

Die Analogie also, welche die Theorie des Bildungsverfahrens in die Reihe der angewandten Wissenschaften oder gar zu der auf Naturwissenschaften gegründeten Technik stellt, konnte sich nur

auf Äußerlichkeiten stützen. Sie hat nicht in das Innere des Bildungsprozesses geblickt, sonst hätte sie vor allem die völlig andere Stellung, welche die drei Faktoren im Bildungsverfahren zueinander einnehmen, nicht übersehen können. Niemand hat ihre gegenseitige Beziehung bis jetzt klarer herausgestellt als Theodor Litt sowohl in der bereits erwähnten Abhandlung im Sammelwerk „Kultur der Gegenwart“ als auch in einer weiteren Abhandlung eines zweiten Sammelwerkes, des Epsteinschen „Buchs der Erziehung“<sup>(4)</sup>. Freilich kann man die Analogie noch auf weite Strecken verfolgen. Technik wie Bildung sind, jede für sich, von einer ihnen immanenten Idee beherrscht und setzen aus dieser Idee heraus ihre einzelnen Zwecke. Man kann die Idee der Technik als die Idee der Befreiung des Menschen von der Macht und Willkür der äußeren Natur und ihrer Beherrschung durch den Geist des Menschen bezeichnen. Analog ist die Idee der Bildung durchaus zutreffend gekennzeichnet als Idee der Befreiung des Menschen von der Macht seines niederen Seins und dessen Beherrschung durch das geistige Sein. Greift die Technik in die Wirklichkeiten der äußeren Welt ein und führt sie ihre Zwecke durch, indem sie den Gesetzen der Natur bis ins kleinste gehorsam ist, so greift die Bildung in die Wirklichkeiten einer geistigen Welt und muß sich in ihren Absichten bestimmen lassen, nicht bloß von der jeweiligen Lage der Gesamtkultur, sondern auch von den allgemeinen wie individuellen Gesetzen des Bewußtseins. Schafft die Technik durch die Befreiung des Menschen vom Zwange unregelter Naturkräfte und durch die Dienstbarmachung ihrer Energien die unentbehrliche Grundlage der Kultur, so errichtet das Bildungsverfahren auf dieser Grundlage sein Gebäude. Schließlich muß das technische wie das pädagogische Verfahren von einem sittlichen Sollen getragen sein. So könnte man die Analogie noch in mancher Hinsicht fortsetzen. Gleichwohl bestehen nun Wesensverschiedenheiten so großer Art, daß es sich von selbst verbietet, von einer Theorie des Bildungsverfahrens als einer technischen Wissenschaft zu sprechen.

Zum ersten: Der Techniker steht seinem leblosen Gegenstand — dem Material, das er bearbeitet —, ohne jede innere Verwandtschaft gegenüber. Subjekt und Objekt des Verfahrens sind einander wesensfremd, wesensfremd wie Geist und Natur. Der Erzieher dagegen steht seinem Gegenstand, dem Zögling, als Geist vom gleichen Geist gegen-

über; ja noch mehr: auch die Mittel, deren er sich in seinen pädagogischen Akten bedient, gehören in ihrer inneren Wesenheit dem gleichen Reiche des Geistes an.

Zum zweiten: Der Zweck, der am und im pädagogischen Objekt verwirklicht werden soll, entstammt nicht der willkürlichen Setzung des handelnden Subjekts wie im technischen Akt. Er soll vielmehr als Zweck im Objekt selbst gefunden und nicht von außen her an eine Wirklichkeit herangetragen werden, die von ihm nichts weiß.

Zum dritten: Während in der Technik das Subjekt die Beschaffenheiten und Zusammenhänge einer ihm gegenüberstehenden Wirklichkeit, so wie es sie vorfindet, in völliger Objektivität und in Form von allgemein gültigen Gesetzen feststellt, schaltet im Bildungsverfahren das Subjekt sich selbst als individuelle Wesenheit und gleichzeitig das Ganze seiner ebenso individuellen Umwelt in die Gedankenbewegung ein.

Zum vierten: Die Festsetzung dessen, was pädagogisch oder bildungstheoretisch sein soll, kann sich nicht wie in der Technik auf eine Kombination von Vorgefundenem beschränken und soll es auch nicht. Aber sie kann sich andererseits auch nicht loslösen vom Vorgefundenen und soll es auch nicht. Das Bildungsverfahren kann sich nicht auf das Vorgefundene beschränken, weil dieses Vorgefundene, die Seele nämlich, sich nicht erschöpft in einer begrenzten Summe feststellbarer Beschaffenheiten, unter denen die pädagogische Überlegung bloß zu wählen hätte, weil vielmehr dieses Vorgefundene selbst restlos Bewegung ist in unerschlossene Weiten und niemals voll erschöpfbare Möglichkeiten. Das Bildungsverfahren soll sich auch nicht darauf beschränken, weil Erziehung eine Gestaltung auf Ideale hin ist, die eben als Idee noch nicht sind. Andererseits kann sich das Bildungsverfahren vom Vorgefundenen nicht loslösen, weil, wenn es geschähe, sein Idealbild jedes konkreten Gehaltes entbehren müßte. Es soll sich aber auch nicht loslösen, weil nur durch die Anknüpfung an das, was ist, das Ideal in die Wirklichkeit hereingeführt werden kann.<sup>5)</sup>

Fügen wir noch hinzu, daß das technische Denken und Handeln, je weiter es in seinen immer wiederkehrenden und immer erneuten Ansätzen zur Realisierung eines Zweckes fortschreitet, immer mehr vom Gesetze der Ökonomie beherrscht wird und beherrscht werden

muß, das pädagogische Denken und Handeln dagegen zu aller und jeder Zeit vom Gesetz der Liebe<sup>6)</sup>, und daß beide Gesetze in der Seele des erziehenden Subjektes einander entgegengesetzte Auswirkungen haben, indem die Liebe verschwendet, wo die Ökonomie zur höchsten Sparsamkeit antreibt, so haben wir genügend Einsicht gewonnen in die Wesensverschiedenheit des pädagogischen und technischen Denkens und Handelns.

In dieser Wesensverschiedenheit liegt es auch, daß es keine allgemeingültigen pädagogischen Rezepte gibt für die Verwirklichung pädagogischer Zwecke, wie sie für die Verwirklichung technischer Zwecke auf allen Gebieten der Technik vorliegen. Die Grundsätze, Normen, allgemein methodischen Anweisungen des Bildungsverfahrens sind im wesentlichen nur Richtlinien für das pädagogische Denken und Handeln. Keiner noch so weit getriebenen pädagogischen Kasuistik wird es jemals gelingen, für jeden einzelnen konkreten Fall einen bestimmten *modus procedendi* unter Gewähr eines sichern Erfolges vorzuzeichnen. Eine Ausnahme machen nur jene Methoden des Unterrichts, die durch das Gesetz der Sache, d. h. durch die innere Logik in der geistigen Struktur der Bildungsgüter vorgeschrieben sind, und jene allgemeinsten formalen Prinzipien des Bildungsverfahrens, die dem Begriff der Bildung immanent sind. Diese formalen Prinzipien werden noch Gegenstand unserer eingehenden Betrachtung sein.

3. *Das Bildungsverfahren als Kunst betrachtet.* Nicht so wesensfremd wie pädagogisches Verhalten einerseits und technisches andererseits stehen sich pädagogisches und ästhetisches Verhalten gegenüber. Das mag schon ganz allgemein aus dem Umstande geschlossen werden, daß das Ziel des Bildungsverfahrens die sittlich-autonome Persönlichkeit, d. h. eine vollendete, in sich geschlossene, seelische Gestalt ist. In den Strukturverhältnissen dieser Gestalt liegt immer nicht nur ein logisches, sondern auch ein ästhetisches Moment, wie wir schon früher gesehen haben. Weil dem so ist, darum nötigt uns ja auch jede gewaltige Persönlichkeit, mag sie sittlich oder unsittlich sein, mag sie eine aufbauende oder eine zerstörende Wirkung haben, eine ästhetische Wertung ab, wie der gestirnte Himmel oder wie das alles verzehrende Flammenmeer. So gewiß das gelungene Erzeugnis des Bildungsverfahrens ein sittliches Gebilde ist, so gewiß

ist es zugleich auch ein ästhetisches Gebilde. Daß das Sittliche zugleich auch als ein Schönes auf uns wirkt, folgt aus dem Wesen des Sittlichen, als einer im rechten, d. h. objektiv gültigen, Verhältnis aufgebauten Wertstruktur. In diesem Sinne hat schon Herbart das Ethische der allgemeinen Ästhetik logisch untergeordnet, wobei er freilich an Stelle des Verhältnisses der Wertungen das Verhältnis der Werturteile setzt.

Ist nun aber das Bildungsverfahren eine Kunst und nichts als eine Kunst? Ist die Analogie des pädagogischen Verhaltens mit dem ästhetischen mehr als eine bloße Analogie? Wie das technische und das pädagogische Verhalten, so wird auch das künstlerische Tun durch drei analoge Faktoren bestimmt: Das schaffende Subjekt, das zu gestaltende Objekt (Material) und die Mittel der Gestaltung. Aber auch hier liegt sofort der gleiche Unterschied auf der Hand wie bei der Technik: Der Zweck, den sich der Künstler setzt, bestimmt zugleich das Material. Die Bestimmung der Form, die er dem Materiale gibt, ist zwar nicht völlig unabhängig von der Kenntnis der Materialeigenschaften; aber in ihrer Totalität ist die Form, die der Künstler dem Materiale gibt, keineswegs vom Materiale bestimmt. Gewiß wird z. B. der Plastiker, der in Syenit arbeitet, andere Oberflächenformen herausarbeiten, als jener, der in Holz oder Marmor seine Gestalten darstellen will. Er muß in bezug auf diese Oberflächenbehandlung und die Sichtbarmachung von Einzelheiten auf die Eigenschaften des Materiales Rücksicht nehmen. Aber es bleibt völlig seinem Belieben anheimgestellt, ob er aus dem Syenitblock eine Sphinx, einen Sarkophag, ein Götterbild, einen Obelisken oder eine Reihe von Skarabäen gestalten will. Er hat die Freiheit einer unendlichen Mannigfaltigkeit. Im Materiale dagegen, das der Pädagoge zu bearbeiten hat, ist die zukünftige Form schon im Keime angelegt. Er darf nur die Persönlichkeit herausarbeiten wollen, die durch die Individualität des Zöglings mehr oder weniger eindeutig angelegt ist. Somit ist sein Gestaltungsprozeß vom Wesen des Materiales und vom Wissen um dieses Wesen in ganz anderer Weise abhängig als beim Künstler. Überdies ist das Wesen des Materiales im einzelnen Falle beim Beginne der Arbeit gar nicht bekannt. Der Syenitblock von der Halbinsel Sinai, der Marmorblock von Carrara, der Muschelkalk aus gewissen Steinbrüchen Oberbayerns, sie alle haben ihre bestimmten,

wohlbekanntem Eigenschaften, mit denen der Künstler von vornherein bei seinem Gestalten rechnet. Genau so ist es mit der Kenntnis von Farben und Untergrund beim Maler, von Instrumenten und ihrer Klangwirkung beim Musiker, vom Sprachmaterial beim Dichter. Sie brauchen in dieser Hinsicht keine Theorie für den *modus procedendi* ihres Schaffens. Ihre Phantasie arbeitet bereits vor jeder Ausführung frei und fessellos mit wohlbekanntem Material, das sich ihr fügen wird.

Ganz anders im Bildungsverfahren. Nicht bloß daß dem pädagogischen „Künstler“ die Gestalt bis zu einem gewissen Grade vorgegeben ist; das Material selbst muß erst während des Gestaltungsprozesses in seinen wesentlichen Eigenschaften kennen gelernt und aus diesen nach und nach sich einstellenden Erkenntnissen muß die vorgezeichnete zukünftige Gestalt erst erschlossen werden. Die schöpferische Phantasie ist hier in keiner Weise frei, sondern an harte Tatsachen gebunden, die erst im Schaffen entdeckt werden müssen und die von Fall zu Fall wechseln. So gleicht die geistige Einstellung im Bildungsverfahren weit mehr der geistigen Einstellung des Historikers als der des freischaffenden Künstlers. Auch der Historiker ist im Gestalten des Bildes einer historischen Persönlichkeit oder einer Kulturepoche oder einer sozialen Schicht an Bruchstücke von Tatsachen gebunden. Auch er arbeitet mit jedem historischen Gebilde in einem individuell wesentlich anderen Material. Er wird den wahren Kern seiner Gebilde um so eher erfassen, nicht nur je mehr er Kenntnis von den allgemeinen Eigenschaften seines Materiales besitzt, sondern vor allem je mehr er in tausendfältiger, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, politischer und kultureller Erfahrung das menschliche Wesen in seiner bunten Mannigfaltigkeit erlebt hat und sich aus diesem Erlebnis heraus in die Zeiten, Personen, Völker und ihre Schöpfungen einfühlen kann. So ist auch der Erzieher nicht bloß auf übermittelte theoretische Kenntnisse, sondern auch auf mannigfaltige Erlebnisse und Erfahrungen weit mehr angewiesen als der Künstler, der bisweilen ohne jede Theorie freier und unbefangener ist in seinem künstlerischen Schaffen als mit einer solchen.

Vor allem aber unterscheidet sich das pädagogische Tun vom künstlerischen dadurch, daß im Bildungsverfahren die Gestaltung des

Material es nicht ohne die aktive Mitarbeit des zu Gestaltenden selbst zustande kommt. Hier ist alle Analogie zu Ende. Das ist die eigentliche pädagogische Tat: Im lebendigen Material den Willen zu der ihm vorgezeichneten Form zu wecken. Wenn Pädagogik eine Kunst ist, so ist sie die Kunst, das noch unsichtbare Wesen des Zöglings ihm selbst sichtbar zu machen und in ihm die Sehnsucht nach seiner Vollendung zu erwecken. Darin unterscheidet sich der Pädagoge auch vom Historiker, der aus Bruchstücken des ein für allemal abgeschlossenen Gewordenen das Bild des Gewordenen gestaltet, während der Pädagoge sowohl aus einzelnen Erscheinungen des Werdenden wie auf Grund seines eigenen Werdens und aus der Einsicht in die Wirkungszusammenhänge des objektiven und subjektiven Geistes die in ihrem Werden noch nicht eindeutig bestimmte Gestalt zum Ringen um ihre Vollendung führen muß. Zur Überwindung der hier auftauchenden Schwierigkeiten kann die Theorie des Bildungsverfahrens nur unvollkommene Hilfe gewähren. Hier nützt vor allem weder eine „Grundwissenschaft“ der Ästhetik noch eine „Grundwissenschaft“ der landläufigen empirischen Psychologie, ja selbst nicht eine Grundwissenschaft der Ethik. Hier ist der bessere Erfolg noch immer der genialen Begabung, der reichen Erfahrung, der starken Einfühlungsfähigkeit, der liebevollen Hingabe und nicht zuletzt der eigenen Erzogenheit des Erziehers vorbehalten.

Gleichwohl hört man nicht selten vom Lehrer als einem „schaffenden Künstler“ sprechen. Als solcher sei er: „Redner“, „Schauspieler“, besser: „Momentdichter“, der sich „Text und Vortragsweise“ in einem und demselben Augenblick erschaffen muß. Neben der sprachlichen und mimischen Darstellung müsse er auch die zeichnerische und malerische an der Tafel, sowie die plastische mit der Schere oder auch mit Zuhilfenahme eines formbaren Stoffes wie Ton und Plastilin als Ausdrucksmittel beherrschen.<sup>7)</sup>

Nun ist natürlich kein Zweifel, daß im Unterricht solche äußerlichen Geschicklichkeiten, oder wenn man will, solche „künstlerischen Fähigkeiten zum Ausdruck“ in irgendeinem Material durchaus wertvolle Beigaben des Lehrers sind.

Aber darum handelt es sich hier nicht. Solche Vorteile und Geschicklichkeiten haben mit dem pädagogischen Akte als solchem,

wenn überhaupt, so erst in zweiter Linie zu tun. Es handelt sich dann im günstigsten Falle um einen in den eigentlichen pädagogischen Akt eingebauten ästhetischen Akt. Ebenso werden in denselben auch logische, religiöse, wirtschaftliche, technische Akte verflochten sein. Der Lehrer gestaltet in diesen Fällen, wenn auch im Hinblick auf das Objekt, keineswegs dieses selbst, sondern das Mittel des Bildungsvorganges ästhetisch, oder logisch, oder teleologisch (technisch) usw. Er vollzieht diese Gestaltung für die Zwecke des pädagogischen Aktes und zwar um der größeren Erlebbarkeit von Werten willen, durch sinnliche oder auch rein geistige Anschauungen. Dazu bedarf es aber keiner Grundwissenschaft der Ästhetik, wenn man nicht schon die Beherrschung von zeichnerischen, malerischen oder plastischen Techniken als Kunst ansprechen will. Viel wichtiger ist die seelische Erfülltheit (natürlich verbunden mit einem gewissen Grade technischen Könnens) von den logischen, ästhetischen, religiösen, sozialen, sittlichen Werten und die aus ihr notwendig entspringende Ergriffenheit von den Gütern, die Träger dieser Werte sind.

So sagt Faust zu seinem Schüler Wagner: „Ihr werdet nie von Herz zu Herzen schaffen, wenn es Euch nicht von Herzen geht.“ Und als ihm dieser erwidert: „Allein der Vortrag macht des Redners Glück; ich fühl es wohl, noch bin ich weit zurück“, da antwortet ihm Faust zum zweiten Male:

„Such' Er den redlichen Gewinn!  
Sei Er kein schellenlauter Tor!  
Es trägt Verstand und rechter Sinn  
Mit wenig Kunst sich selber vor;  
Und wenns euch Ernst ist, was zu sagen,  
Ists nötig, Worten nachzujagen?“

Ich habe immer noch gefunden: die sogenannte ästhetische Grundnorm, die Forderung der Einheit von Form und Inhalt ist fast regelmäßig erfüllt, wenn das Gestaltete der schlichte unreflektierte Ausdruck eines wahrhaft erlebten Wertes ist. Wenn der Lehrer die Werte jener Güter, die ihm Mittel seiner pädagogischen Akte sind, nicht in seinem tiefsten Wesen erlebt, dann nützen alle Normen einer auf die Gestaltung des Unterrichtsstoffes eingestellten ästhetischen Grundwissenschaft gar nichts.

Aber das Gestalten der Mittel zur erfolgreichen Durchführung des pädagogischen „Aktes“ trifft nicht das Wesen dieses Aktes. Alles sinnvolle Handeln, also auch das pädagogische Tun, geht in zwei Schrittreihen vor sich.<sup>8)</sup> Der erste Schritt des pädagogischen Aktes vollzieht sich in der Erfassung des jeweiligen seelischen Tatbestandes im Zögling zwecks pädagogischer Beeinflussung. Die Intention des Erziehers ist, diesen Tatbestand zu „verstehen“ und auf diesem „Verstehen“ den Plan seines Bildungsverfahrens in einem Gedankenexperiment aufzubauen. Ist das Gedankenexperiment nach allseitiger Überlegung „bündig“ geworden, dann ist die erste Schrittreihe vollendet. Mit ästhetischen Normen hat diese Schrittreihe nichts zu tun. Höchstens könnte man in der Zusammenschau von Bruchstücken des geoffenbarten Seelenlebens zu einem Bilde von der Individuallage des Zöglings ein ästhetisches Moment erblicken. Aus dieser ersten Schrittreihe wächst die zweite, die ausführende pädagogische Tätigkeit. Sie kann unter Umständen, namentlich da, wo sie sich auf einen längeren Zeitraum erstreckt, zum erneuten Aufrollen der ersten Schrittreihe führen, wie jede Durchführung eines Gedankenexperimentes. In diese zweite Schrittreihe können geistige Akte verschiedener Art eingeschlossen sein, darunter auch ästhetische. Ist dieser Prozeß des „Schaffens“ zu einem guten Ende geführt, so ist das sinnhaltige Gedankengebilde im Zögling objektive Form geworden; es kann nun von andern im Erlebnis vorgefunden werden. Der ersten Stufe liegt aber nicht eine ästhetische, sondern die eigentliche pädagogische Einstellung zugrunde, deren Wurzel wir im „Verstehen zwecks Beeinflussung“ angedeutet haben und alsbald näher betrachten werden. Wenn es sich im pädagogischen Verfahren irgendwo um ästhetische Normen handeln sollte, so werden sie nur in der zweiten Schrittreihe in die Erscheinung treten können. Auch das ästhetische Moment, das möglicherweise in der ersten Schrittreihe beim „Verstehen“ sich geltend macht, reiht wiederum das pädagogische Gestalten weit mehr an die Seite des historischen Gestaltens als an die jeder anderen schöpferischen ästhetischen Tätigkeit.<sup>9)</sup> Das Problem des pädagogischen Denkens rückt damit in das große Gebiet des geisteswissenschaftlichen Denkens überhaupt ein, worauf schon Th. Litt nachdrücklich hingewiesen hat.<sup>10)</sup> Das Denken will hier das Ganze der Persönlichkeit erfassen. Sein Objekt ist lebendige Ganzheit in

allen ihren Wirkungen und Selbstoffenbarungen. „Zugang zu ihm findet immer nur die totale Betätigung der Persönlichkeit, die im ‚Verstehen‘ alle jene Wirkungsrichtungen in sich anklingen läßt. Solcher seelischer Widerhall ist nur deshalb möglich, weil und insoweit Subjekt und Objekt nicht — wie in den Naturwissenschaften — in gewollter Scheidung nebeneinanderstehen. Vielmehr sind sie als Glieder ein- und demselben Wirkungszusammenhange eingegliedert, nämlich der gleichen übergreifenden Kulturtotalität. Sie sind also in Wahrheit gar nicht Subjekt und Objekt in dem Sinne wie die feststellbare Natur und ihr Erforscher.“ Gleichwohl betont Litt, daß die schöpferische Kraft der erzieherischen Phantasie, die ein Ganzes erschaut, das nicht ist, sondern das erst werden soll, und die es dabei doch erschaut in dem, was da ist, dem Vergleich des erzieherischen und des künstlerischen Tuns immer noch ein höheres Recht gibt, als dem Vergleich mit dem technischen Verfahren zugesprochen werden kann. Aber man erkennt zugleich, daß es sich beim pädagogischen Denken und Handeln auch in dieser Beleuchtung nicht um eine ästhetische Formung der pädagogischen Mittel handelt, sondern um ein Erschauen, Erfassen der möglichen Einheit des bruchstückweise gegebenen Mannigfaltigen einer individuellen Erscheinung.

4. Das Wesen des pädagogischen Aktes. Die beiden im vorausgehenden angestellten Betrachtungen haben uns zugleich an den Punkt geführt, von dem aus wir das Wesen des pädagogischen Aktes und der pädagogischen Einstellung überhaupt überblicken können. Der pädagogische Akt ist zunächst ein Akt des „Verstehens“, d. h. ein Erfassen der Totalität eines andern nicht bloß durch den kühlen Verstand, sondern durch die eigene Totalität. Ohne ein solches Verstehen der jeweiligen Geistesstruktur des Zöglings, die sich in der Gesamtheit seines Tuns und Lassens kundgibt, ist das pädagogische Handeln mehr oder weniger blind und mechanisch. Das Bildungsvorgehen will objektiven Geist im Zögling verlebendigen, aktualisieren oder, wie Spranger sich ausdrückt, die Kulturobjektivitäten in subjektive Erlebnisformen und Betätigungsweisen hineinbilden.<sup>11)</sup> Der pädagogische Akt will also auf Seelisches wirken. Dieses Seelische muß verstanden sein. Wir verstehen es nur durch ein Geistiges hindurch, d. h. durch einen objektiv geltenden Sachzusammenhang.

Die Möglichkeit, die seelischen Äußerungen des pädagogischen Objektes nicht etwa bloß als Ausdruck eines rein Seelischen, sondern als sinnvollen geistigen Zusammenhang zu verstehen, ist erst gegeben, wenn wir, pestalozzisch ausgedrückt, von der ganzen Individuallage d. h. von der jeweiligen Gesamtbeschaffenheit der physischen und geistigen Umgebung wie des individuellen Zustandes im Moment der Tat zunächst so gut wie möglich Kenntnis zu nehmen vermögen. Dabei sind wir nicht zum wenigsten auf den Lebenszusammenhang unseres eigenen empirischen Ichs angewiesen. „Kein anderes ‚Erkennen‘ ist so sehr von subjektiven Voraussetzungen im Erkennenden abhängig wie das Verstehen. Die Formen der Blindheit sind hier viel mannigfaltiger als in der äußern sinnlichen Wahrnehmung.“<sup>12)</sup> Das Verstehen heftet sich zunächst an die herrschenden Wertrichtungen des pädagogischen Objektes. Es gilt, in dessen geistig-teleologische Struktur hineinzuschauen, sich in sie hinein zu versetzen. „Der Verstehende lebt gleichsam in diesem Objekte; das Erkennen erhält auf dieser Stufe seiner Anwendung eine Wärme und Anschmiegsamkeit, die zu seiner mathematischen Kühle und Strenge im Natur-Erkennen den äußersten Kontrast bildet. Die Zusammenhänge, die sich . . . zwischen der Person und ihrer Lebensumgebung für das Verstehen auftun, werden nacherlebt. Und zwar bewegt sich dieses Nacherleben ohne scharfe Grenze von dem Bewußtsein der bloßen Möglichkeit des vermuteten Zusammenhanges über die Wahrscheinlichkeit bis zu jenem begleitenden Gefühl seiner inneren Notwendigkeit, in dem das Verstehen seinen Triumph findet.“<sup>13)</sup>

Nun aber dürfte nicht schwer zu erkennen sein, daß gerade das pädagogische Verstehen seine günstigsten Bedingungen dann hat, wenn es sich aufbaut auf den Akten der Sympathie, vor allem in jenen zwei Formen, die wir früher als Synästhesis und Synenoësis bezeichnet haben. Wir geben vollständig zu, daß der Akt des Verstehens selbst kein sympathetischer Akt ist oder zu sein braucht, daß er vielmehr, wie Spranger hervorhebt, ganz in der Erkenntnishaltung vollzogen wird. Aber den Anstoß und den Boden zu dieser Erkenntnishaltung muß beim pädagogischen Verstehen mindestens die Synenoësis geben, d. h. jene oberste Form der Sympathie, die aus der zukünftig erwarteten oder schon vorhandenen Gemeinsamkeit der Sinngefüge

zwischen Erzieher und Zögling erwächst. Jedenfalls ist es der Sympathie und einem mit ihr verbundenen Gefühl der Zuneigung viel leichter möglich, tief in das Wesen des Zöglings einzudringen, als es der Antipathie und dem Gefühl der Abneigung möglich ist, mögen diese auch in noch so schwachen Spuren vorhanden sein. Man wird hier einwenden, es werde der Sympathie und Liebe schwer, gerecht zu sein, weil die Gerechtigkeit immer rein sachliche Einstellung und unparteiische Anwendung allgemein geltender Regeln und Gesetze fordere, während „Liebe gewissermaßen blind mache und ihrer Natur nach, am theoretischen Ideal gemessen, immer zu sehr das Positive betone, das Negative aber übersehe.“<sup>14)</sup> Nun mag es für gewisse theoretische Verhaltensweisen durchaus gelten, daß sich das Wesen eines Gegenständlichen nur der unvoreingenommenen Objektivität erschließt, die jenseits von Haß und Liebe in völliger Neutralität an den Gegenstand herantritt. Der Geschichtsforscher, der ein vergangenes Zeitalter, eine fremde Kultur in ihrem Werden und Vergehen, soziale Bewegungen und Schichten eines vergangenen Volkes, eine historisch gewordene Persönlichkeit zu verstehen sucht, wird, soweit er es kraft seines eigenen Sinngefüges vermag, sich bemühen, unbewegt von Haß und Liebe und unberührt von Sympathie oder Antipathie, die in jedem noch so objektiven Forscher in der Form der Synoësis vorhanden ist, sich dem theoretischen Erfassen seines Gegenstandes hinzugeben. Sein Gegenstand lebt nicht mehr; vor allem handelt es sich dort nicht darum, in das Leben einzugreifen, es in seiner Entwicklung zu gestalten.

Aber das pädagogische Objekt lebt in der unmittelbaren Gegenwart des pädagogischen Subjektes; es verlangt zugleich die volle Hingabe an die werdende Gestaltung dieses Lebens. Schon daß es lebt, bedeutet einen grundlegenden Unterschied.

Denn alles Lebendige ist mit anderem Lebendigen, sofern überhaupt Sympathie im Spiele ist, durch wechselseitige Sympathie verbunden, und die gleiche Wechselseitigkeit gilt in erhöhtem Maße von der Zuneigung. Die Regel hat Ausnahmen, gewiß. Geht man aber den Ursachen dieser Ausnahmen nach, so zeigt sich, daß sie im Verhältnis von Zögling und Erzieher nicht vorhanden sind, sofern eben das pädagogische Subjekt den Ehrennamen eines Erziehers verdient. Die mit der Sympathie verknüpfte Zuneigung des Erziehers zum

Zögling vermag also im Zögling die gleiche seelische Haltung auszulösen, und zwar gerade dann, wenn gemeinsame Werthaltung und gemeinsames Sinngefüge Quellen der Sympathie sind, was wir ja im Bildungsverfahren voraussetzen. Damit sind aber die sonst nur zu leicht verschlossenen Türen zur Seele des Zöglings geöffnet, wenn auch ein Letztes im einzelnen immer allen Augen verborgen bleiben wird. Mit der Gegenliebe ist zugleich das Vertrauen auf die Hingabe des Erziehers geweckt, und damit ein Zustand geschaffen, der den Erzieher viel tiefer in das Wesen des Zöglings blicken läßt, als es ohne diese seelische Haltung möglich wäre.

Dazu kommt, daß die Liebe, von der hier die Rede ist, einen völlig anderen Charakter hat als jene Liebe, die blind macht. „Liebe“ ist nichts weniger als ein eindeutiges Wort; Liebe ist ein höchst zusammengesetztes Gefühl, wie wir schon früher auseinandergesetzt haben. Vielleicht existiert dieses Gefühl nach seiner Zusammensetzung aus anderen Gefühlen in ebensoviel Arten, als es Individualitäten gibt, d. h. in unendlich vielen Arten. Wir weisen nur auf zwei Haupttypen hin, die schon Tizian in seinem berühmten Bilde verewigt hat, die irdische und die himmlische, oder wie wir sie nennen wollen, die sinnliche und die geistige Liebe. In ihrer extremen Ausprägung sind sie zwei Pole, zwischen welchen sich alle Formen der Liebe ausbreiten. Hier handelt es sich um eine Form der geistigen Liebe, um die Liebe zu den Wertmöglichkeiten der noch ungeformten Seele. Man kann sie direkt die pädagogische Liebe nennen.<sup>15)</sup>

Schon daß ihre Intention nicht auf die äußere Erscheinung und nicht auf den seelischen oder gar sinnlichen Besitz gerichtet ist, sondern auf den möglichen inneren Wert des Zöglings, sichert sie davor, gegen die Mängel dieser Seele blind zu werden. „Mag sie in Not und Laster, in Häßlichkeit und Krankheit verstrickt sein, um so mehr bedarf die Seele dieser Liebe, um so mehr kann sie durch Liebe aufblühen.“ Diese himmlische, diese pädagogische Liebe war es, die zur Unsterblichkeit Pestalozzis noch mehr beitrug als seine Werke. So gewiß also der Akt des Verstehens immer und überall ein theoretischer Akt ist, so gewiß ist zugleich das pädagogische Verstehen am besten fundiert im sozialen Akte der Sympathie und der helfenden Liebe, die den Zögling liebt um seiner Wertmöglichkeiten willen und sich mit ihm eins fühlt im gleichen Sinn des Lebens.<sup>16)</sup>

Ist also der pädagogische Akt zunächst ein Akt des Verstehens, d. h. ein Akt der Erfassung der Totalität des Zöglings durch die eigene Totalität, eine Erfassung, die nicht ohne Einfühlung vor sich gehen kann, so ist er zugleich auch ein Akt der schenkenden Liebe, d. h. ein sozialer Akt. Ja dieser soziale Akt, aufgebaut auf der Sympathie der Gleichgerichtetheit im Werte und der Zuneigung zum lebenden Wesen als einem möglichen Wertträger, ist für das pädagogische Verstehen der eigentliche fundierende Akt.

Aber dieser pädagogische Akt ist nicht bloß ein Akt des Verstehens, und nicht bloß ein sozialer Akt, sondern zugleich auch ein religiöser Akt. Die Intention des religiösen Aktes, religiös in seinem weitesten Sinne gefaßt, zielt ja auf nichts anderes als auf die Aktualisierung der geistigen Werte in einem seelischen Leben, im eigenen wie im fremden. Das höchste Gut soll lebendig werden in einem seelischen Sein und damit dieses Sein hinausheben über sein niederes Sein; es soll das Leben von seinem niederen Sein gewissermaßen erlösen. Die Religiosität des Aktes muß auch da anerkannt werden, wo dieses höchste Gut nicht zugleich in einem transzendenten göttlichen Wesen verkörpert gedacht ist, wo es vielmehr in der sittlich autonomen Persönlichkeit gesucht wird, in der ja die geistigen Werte, wenn auch nicht in Vollkommenheit, so doch im Streben nach Vollkommenheit aktualisiert erscheinen.

Der pädagogische Akt ist aber endlich auch ein theoretischer Akt, weil sowohl das „Verstehen“ wie auch das „Gestalten“ auf Grund des Verstehens schließlich nur in einer theoretischen Geisteshaltung seinen Abschluß suchen muß. Jene Bündigkeit des Gedankenexperimentes, von der wir sprachen, wird schließlich nur auf rationalem Wege erreicht, mag die Ausführung des Experimentes auch noch so oft erneute irrationale Einfühlung in die Seele des Zöglings nötig machen.

So erkennen wir, daß der pädagogische Akt auch da, wo er in aller Reinheit auftritt, kein einfacher Geistesakt ist (Geistesakt im Sprangerschen Sinne), wie etwa der theoretische oder ästhetische oder religiöse usw. Verschiedene Geistesakte sind in ihm zu einer Einheit verschmolzen. Dies ist wohl bei den meisten Geisteshaltungen der Fall, und Eduard Spranger hat in seinen „Lebensformen“ insbesondere neben dem pädagogischen Akt auf die Zusammensetzung der

technischen Akte und der Rechtsakte hingewiesen. In Wirklichkeit sind mit den Geistesakten noch eine Fülle von emotionalen Akten im Husserlschen Sinne verwachsen. Der pädagogische Geistesakt in seiner Reinheit ist keine häufige Erscheinung. Das ist nur zu verständlich, wenn man bedenkt, daß diese geistigen Akte in der Totalität der Seele mit all ihren Gefühlswogen wurzeln. Insbesondere sind es beim pädagogischen Akt emotionale Akte, die ihn in seinen Intentionen viel öfter stören als fördern. Ich darf nur an das Gefühl der Sorge um das zukünftige materielle Wohl des Kindes, das Gefühl des Ehrgeizes um die spätere gesellschaftliche Stellung, das Gefühl der Ungeduld ob der zu langsamen Entwicklung erinnern: Gefühle, die insbesondere zahlreiche pädagogisch durchaus sorgsame Eltern begreiflicherweise beherrschen und sie doch zu mangelhaften Erziehern machen. Hierher gehört auch das Gefühl der Furcht vor unliebsamer Kritik, das auf Lehrern und noch häufiger auf Lehrerinnen lastet.

Alle diese Gefühle haben intentionalen Charakter und beeinflussen damit in hohem Grade die einzelnen pädagogischen Akte, in die sie verwoben sind. Daß ehrgeizige Väter oft schlechtere Erzieher und Lehrer sind als die Berufserzieher und Berufslehrer, hat darin seinen Grund, daß den letzteren die materielle oder gesellschaftliche Stellung ihrer Zöglinge keine Angelegenheit ihres Herzens ist.

5. Die Aufgaben einer Theorie des Bildungsverfahrens. Wie weit nun das pädagogische Handeln dem letzten Ziele aller Bildungsarbeit dient, das hängt natürlich nicht bloß davon ab, wie zutreffend das Verstehen die Struktur des Zöglings aus ihren jeweiligen Äußerungen in pädagogischer Liebe erfaßt hat, sondern auch davon, welchen Einblick der Erzieher in die Wirkungsweise jener Mittel besitzt, die ihm in den Kulturgütern zur Verfügung stehen, und welche Richtlinien für sein Handeln das Bild seiner eigenen seelisch-geistigen Entwicklung und die eigene Wertgestalt, sowie eine durch Studium erworbene Einsicht in die allgemeinen Prinzipien des Bildungsverfahrens ihm an die Hand gibt. Wo die Entwicklung der geistigen Struktur des Zöglings sich in der Richtung der werterfüllten Struktur des wahrhaft erzogenen Erziehers bewegt, wo Erzieher und Zögling ein Band des Vertrauens und der Liebe umschlingt und wo endlich das ganze Leben des Zöglings mit dem Leben dieses

Erziehers auch äußerlich verbunden ist, kann sehr viel theoretisches Wissen um die Grundprinzipien des Bildungsverfahrens sowie um die Seelen- und Güterstruktur entbehrt werden. Anders dagegen verhält es sich, wo keine dieser Bedingungen erfüllt ist, vor allem in der Bildungsarbeit, welche dem öffentlichen Bildungswesen zugewiesen ist. Hier wird eine Theorie des Bildungsverfahrens, welche die Bedingungen und Möglichkeiten eines Aufstiegs zum geistigen Sein aufdeckt und durchleuchtet, um so unentbehrlicher, als die Menschheit nie und nimmer auf eine auch nur annähernd hinreichende Anzahl von genialen pädagogischen Begabungen in sittlich autonomen Persönlichkeiten rechnen darf, die auch ohne die Regeln, Stütz- und Haltpunkte eines durchdachten Systems pädagogischer und didaktischer Anweisungen ihre Aufgabe lösen werden.

Eine solche Theorie wird sich befassen müssen:

- a) mit den Gesetzen der allgemeinen wie der individuellen Geistesentwicklung und den Problemen der Bildbarkeit des Objektes,
- b) mit der geistigen Struktur der Bildungsgüter als pädagogischer Mittel und den Möglichkeiten ihrer Bildungswirkungen auf den jeweiligen Entwicklungsstufen der Zöglinge,
- c) mit der seelischen und geistigen Verfassung des Erziehers,
- d) mit den aus diesen Faktoren und dem Begriff der Bildung sich ergebenden Prinzipien und Regeln des Bildungsverfahrens und der Bildungsorganisation.

Eine solche Theorie ist also vor eine unendliche Fülle von Problemen gestellt, deren Lösung zu einem großen Teil noch wenig über die ersten Versuche hinausgekommen ist. In ihrer Gesamtheit übersteigen sie wohl die Kraft eines einzelnen. Wir wissen noch wenig Sicheres über die allgemeine geistige Struktur der verschiedenen Altersstufen, in den unter sich wieder recht verschiedenen Lebenskreisen. Erst die Struktur-Psychologie der Gegenwart hat uns einige wertvolle Arbeiten darüber geschenkt.<sup>17)</sup> Wir kennen wohl im allgemeinen die geistige Struktur gewisser Hauptgruppen von Wissenschaftsgütern (Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichtswissenschaften, Geographie) und von technischen Gütern. Wir wissen auch einiges über die ästhetische Struktur gewisser Gruppen von Kunstgütern und die religiöse Struktur gewisser hochstehender Religionssysteme. Aber sehr umstritten sind noch immer die so mannigfaltigen Strukturen

der sozialen oder Gemeinschaftsgebilde und der politischen oder Staatsgebilde, und wenn auch durch die Sprangerschen Untersuchungen Akte und Gesetze aufgedeckt sind, denen die in unendlichen Reihen aufsteigenden Güter der verschiedenen Kulturkreise ihr Entstehen verdanken, so haben wir doch noch keine Untersuchungen, wie weit sie im gegebenen Falle auch tatsächlich zu Bildungsgütern werden können. Eingehendere Untersuchungen über die notwendige seelische und geistige Struktur des zur Erziehung Berufenen haben erst in der jüngsten Zeit eingesetzt.

Da nun aber vom Einblick in die geistige Struktur des Zöglings und ihre Entwicklung einerseits, in den aktuellen Bildungswert der Kulturgüter andererseits die besonderen methodischen Anweisungen und Regeln des Bildungsverfahrens abhängig sind, so sind begreiflicherweise, abgesehen von den allgemeinen Prinzipien, die sich aus dem Begriff der Bildung allein gewinnen lassen, die Lehrsätze, Anweisungen, Regeln, Methoden des pädagogischen Verfahrens und nicht zuletzt die Theorie der Bildungsorganisation im öffentlichen Bildungswesen oft recht lebhaft umstritten. Das gilt selbst von dem bis jetzt bestbekanntesten Gebiete des Bildungsverfahrens, der allgemeinen und speziellen Didaktik des Unterrichts. Man denke etwa an die sogenannten Herbartischen Formalstufen, die eine grundsatztreue Pädagogik ohne Rücksicht auf die jeweiligen Gesamtbedingungen der Unterrichtsstunde, ohne Rücksicht auf die individuelle Struktur des Zöglings und die allgemeine wie individuelle Struktur des Bildungsgutes für jede Unterrichtseinheit zur unabwiesbaren Norm der didaktischen Gliederung gemacht hat. Man denke an den langjährigen Streit über die Bedeutung und vor allem die Zahl dieser Formalstufen, die zwischen 3 und 7 schwankte und die sich noch gewisse Unterabteilungen gefallen lassen mußte. Man denke an so allgemeine Anweisungen wie: vom Konkreten zum Abstrakten, vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, wobei doch das, was konkret, nahe, bekannt, einfach ist, zu einem nicht geringen Teile auch von der jeweiligen geistigen Struktur des Zöglings abhängig ist. Ist der Zahlbegriff 5 abstrakter als der Begriff 5 Finger? Kann die Zahl 5 als Einheit erfaßt werden, ohne daß man sie aus 5 „Einern“ entstehen läßt, gleichviel ob diese „Einer“, Punkte, Linien, Finger oder

Äpfel sind? Kann man das Setzen einer Vielheit als neue Einheit überhaupt lehren? Ist beim Lesenlernen der Laut, der Buchstabe oder das Wort das Naheliegende? Ist es pädagogischer, mit dem Wortlesen zu beginnen und daraus erst allmählich die Laut- und Buchstabenbilder ablösen zu lassen, oder umgekehrt mit dem Lesen von Lauten und Buchstaben, und daraus dann die Wortbilder im allmählichen Üben des Zusammenlesens apperzipieren zu lassen? Bekanntlich verfahren die nordamerikanischen Volksschulen im allgemeinen nach der ersten, der europäische Schreibleseunterricht nach der zweiten Methode, und jede Gruppe rechtfertigt psychologisch ihr Verfahren.

Ich möchte die Zahl der Beispiele, die nur die allereinfachsten didaktischen Fragen berühren, nicht vermehren. Aber schon diese wenigen Beispiele mögen wohl vermuten lassen: je verwickelter die pädagogischen und didaktischen Probleme werden, desto zahlreicher werden auch die Zweifel an der ausschließlichen Gültigkeit der landesüblichen Antworten und Anweisungen. Und doch wird die Praxis des Bildungsverfahrens ohne solche Anweisungen auf den verschiedensten Gebieten niemals auskommen. Das liegt nicht bloß daran, daß, wie bereits erwähnt, es nie möglich sein wird, das Heer der Lehrer und Erzieher, dessen die Kulturgemeinschaft bedarf, aus geborenen Pädagogen von entsprechender Einsicht und Verantwortlichkeit zu rekrutieren, sondern auch daran, daß es vor allem dem Volksschullehrer niemals möglich sein wird, mag er noch so begabt sein, die Bildungsmittel, mit denen er arbeitet, so zu beherrschen, daß jeder selbst aus ihrem Wesen heraus den Weg und die Methode seines Tuns in freier schöpferischer Tätigkeit wird bestimmen können. Wer die Sache von Grund aus beherrscht, braucht sich im wesentlichen nur vom Gesetz der Sache leiten zu lassen, um den Zögling, dem er sich in Liebe und darum auch in Verständnis für seine jeweilige Fassungskraft aufschließt, in das Wesen der Sache einzuführen. Aber niemand kann alle Sachen beherrschen, und noch weniger ist allen, die den Lehrerberuf gewählt haben, dieser Beruf eine Herzensangelegenheit und der Verkehr mit ihren Zöglingen der Sonnenschein ihres Lebens. Die Gemeinschaft darf sich glücklich preisen, wenn wenigstens das Pflichtbewußtsein die Seele der überwiegenden Zahl ihrer Lehrer und Erzieher erfüllt und da, wo die

Sachbeherrschung unmöglich wird, die entsprechenden methodischen Anweisungen den Pflichtgetreuen die rechten Wege führen.

Doch diese ins einzelne gehenden Anweisungen, Regeln, Methoden zu geben, ist nicht Sache der Bildungstheorie; sie fallen in die Aufgaben der Unterrichts- und Erziehungspraxis. Die Bildungstheorie hat die allgemein geltenden Prinzipien des Bildungsverfahrens aufzustellen, wie sie sich aus dem Begriff der Bildung, dem allgemeinen Wesen des Zöglings und dem allgemeinen Wesen der Bildungsmittel ergeben. Diese Prinzipien geben die Richtlinien für das pädagogische Denken und Handeln und dienen nicht zuletzt der Beurteilung der praktischen Anweisungen für den Gebrauch im gegebenen Falle. Mit der Aufstellung und dem Wesen dieser Prinzipien wird sich das letzte Kapitel unserer Untersuchungen befassen.

## ZWEITES KAPITEL

### DAS BILDUNGSOBJEKT ODER DER ZÖGLING

1. Sinn des Bildungsverfahrens. Gemäß dem von uns aufgestellten Begriff von der Bildung als einem geistigen Zustande kann Bildung als Verfahren nur den Sinn haben, mit Hilfe der Kulturgüter dem Eigenwachstum des Geistes zu einer Wertgestalt zu verhelfen, die einestils dem individuellen Wesen der einzelnen Seele entspricht, andernteils einen objektiv geltenden Wert besitzt, weil das Sinngefüge dieser Wertgestalt in objektiv geltenden Werten verankert und organisiert ist. Die Analyse der Bildung als Zustand hat uns zugleich erkennen lassen, daß dieses Verfahren dann am ehesten zum Ziele führen wird, wenn es den Weg der inneren Berufenheit des Zöglings einschlägt, d. h. die angeborenen und die durch diese erworbenen Triebe, Neigungen, Interessen aufgreift, den besondern Arbeits- und Gemeinschaftsberuf des einzelnen daraus entwickelt, diesen doppelten Beruf des einzelnen durch Hinwendung zu reiner Sachlichkeit versittlicht und so den Drang nach Selbstformung der individuellen Wertgestalt im Individuum lebendig macht.

Der letzte Sinn des Verfahrens war uns dabei die individuell organisierte Wertgestalt des Zöglings. Sie ist aber nur durch eine entsprechende Wertgestalt der Gemeinschaft gewährleistet. Der dadurch gebotene Dienst an der Gemeinschaft, zu dem sich der einzelne auf dem Wege der Bildung Befindliche aus diesem Grunde notwendig verpflichtet fühlt, ist aber nicht um der Gemeinschaft willen gefordert, weder um der Erhaltung ihres physischen noch um der Pflege ihres jeweils vorhandenen geistigen Seins willen, auch nicht aus irgendwelcher Zuneigung oder um der Pflicht der Dankbarkeit willen. Sie ist vielmehr gefordert um der objektiv geltenden Werte willen, als deren Träger der einzelne seine individuelle Vollendung findet und zu deren immer vollkommenerer Verwirklichung in sich und in der

Gemeinschaft jeder einzelne durch das Sollensgebot der objektiv geltenden Werte sich verpflichtet fühlt.

Das Bildungsverfahren muß also der individuellen Fähigkeit des Werterlebens, der Werterkenntnis und der Wertverwirklichung in Dingen und Personen angepaßt sein. Diese Fähigkeiten sind auf den verschiedenen Wachstumsstufen verschieden. Im allgemeinen wird man sagen können, daß die subjektiv geltenden Werte zuerst dem seelischen Erlebnis zugänglich sind und daß die Werterkenntnis und der Wertverwirklichungsdrang zunächst auf sie gerichtet sind, auch ganz allgemein gerichtet sein können. Erst aus dieser Werterkenntnis und diesem Wertverwirklichungsdrang heraus entwickelt sich das Bedürfnis nach Gütern der objektiv geltenden Werte, und damit, nach Maßgabe der geistigen Veranlagung, die Erkenntnis der Werthaftigkeit dieser Güter und der Drang nach Gestaltung der so erlebten geistigen Werte in neuen Gütern.

Wenn die sich entwickelnde Seele mit der Welt der objektiven Güter in nähere Berührung kommt, hat sie bereits eine Wertstruktur, ein Sinngefüge, das in subjektiv geltenden Werten verankert ist. Die subjektiv geltenden Güter sind dem ersten Erleben viel unmittelbarer zugänglich als die Welt der objektiv geltenden. Wie die Empfindung als Bewußtseinsselement (die Licht-, Farb-, Ton-, Druck-, Temperatur-, Gleichgewichts- usw. Empfindung) zu ihrer Entstehung im Bewußtsein sowohl des äußeren Reizes als der nach außen gerichteten empfindsamen Sinnesorgane bedarf, so bedarf es zum Erlebnis absoluter Werte des äußeren Reizes durch Wertträger (Kulturgüter) und eines inneren Organes, das diesen Reizen aufnehmend entgegenkommt. Dieses innere, geistige Organ kann sich erst allmählich mit dem Verständnis für die eigenartige Sprache des Kulturgutes entwickeln, die für jede Klasse von Kulturgütern eine andere ist. Wie dann in der sinnlichen Welt die subjektive Wirkung des mechanischen Reizes im Bewußtsein der Individuen verschieden ist, je nach der Struktur des nervösen Apparates und des bereits vorhandenen Empfindungskomplexes, so ist auch in der geistigen Welt die subjektive Wirkung objektiver Wertträger im Bewußtsein der Individuen verschieden, je nach der Entwicklung des für das Kulturgut bedeutsamen Sprachsinnes und der jeweiligen geistigen Struktur des heranreifenden Geistes, die ja nicht bloß gemäß ererbter

Veranlagung für die Sprachen der Kulturgüter, sondern auch gemäß der bis dahin wirksamen Umgebung verschieden ist. Immer wird die Art des Wertechos, das die Wertträger im einzelnen Bewußtsein zu erzeugen vermögen, auch individuell bedingt sein.

Sobald nun aber das Erlebnis eines unbedingten Wertes eingetreten ist und gemäß Veranlagung, Umgebung, Verkehr, planmäßiger Erziehung eintreten konnte, macht sich, wie wir ausführlich früher dargelegt haben, der Sollensruf der unbedingt geltenden Werte im Bewußtsein vermöge der ihm immanenten Bewußtseinsgesetzlichkeiten bemerklich. Damit versucht der unbedingt geltende Wert im einzelnen Bewußtsein seine Herrschaft anzutreten und sich mit den bereits vorhandenen individuell wie allgemein subjektiv geltenden Werten in Beziehung und auseinanderzusetzen, und zwar ohne weiteres, fremdes Zutun. Eine neue Wertbewußtseinsgestaltung beginnt; ebenso setzt auch der Drang nach Verwirklichung der unbedingt geltenden Werte ein. Die Autonomie tritt mehr und mehr an die Stelle der Heteronomie. Aber das Erlebnis der unbedingten Werte selbst kann kein Bildungsverfahren erzwingen. Es kann nur die Bedingungen dazu schaffen und durch Suggestion, Weckung der Nachahmung, Hemmung wertwidriger Triebäußerungen, durch heteronome Zwangsgewöhnungen (vor dem Erwachen des Ichbewußtseins), durch Einführung in die historisch gewordenen Ausdrucksformen usw. usw. die Vorbereitungen dazu treffen. Insbesondere ist in der Regel der frühzeitig erzeugte heteronome Gehorsam gegen die Befehle persönlicher Wertträger eine Voraussetzung für einen bald erwachenden autonomen Gehorsam gegen den erlebten Wert und seinen Sollensruf. Denn der freiwillige Gehorsam setzt Reaktionen voraus, von denen sehr viele, wenn nicht die meisten erworben sein müssen, ehe die Vernunft stark genug ist, angeborene Reaktionen, die dem Bildungsziel entgegenstehen, ohnmächtig zu machen. Faßt man die Wertträger als Vorbilder auf, so geht in jedem Bildungsverfahren das Vorbild dem Eigenbild voraus. Wie weit dieses alsdann ein bloßes Spiegelbild des Vorbildes wird, wie weit es über das Vorbild hinausschreitet und hinausschreiten kann, das ist eine Frage der Individualität. Sobald aber das Eigenbild einer in unbedingten Werten verankerten Wertgestalt zu erwachen beginnt, geht das Bildungsverfahren über in das Selbstbildungsverfahren. Ja man

kann sagen: Alles Bildungsverfahren hat nur den einen Sinn, den Selbstbildungsprozeß einzuleiten. Dieses Sinnes wird es sich auf seinem ganzen Wege und in allen seinen Maßnahmen bewußt bleiben müssen.

2. Das Zwecksystem der werdenden Persönlichkeit. Soll nun aber das Ergebnis des Bildungsverfahrens nicht in einzelnen Gebildetheiten des Körpers oder Geistes bestehen, sondern immer und auf jeder Stufe die Einheit und Ganzheit des Zöglings fördern trotz der Mannigfaltigkeit seiner Aufgaben, so wird es sich immer und überall an das werdende und sich wandelnde Zwecksystem des Menschen wenden müssen. Denn im Gewebe seiner selbstgesetzten Zwecke ist der Mensch in seiner Ganzheit enthalten, und in der Verfolgung dieser ihrer Zwecke wird die Individualität auf jeder Entwicklungsstufe am deutlichsten sichtbar. „Was als nächster Zweck einer Handlung gedacht oder gewollt wird, ist immer ein zukünftiger wirklicher Zustand realer Wesen, der gerade durch die Tätigkeit des Zwecksetzenden entweder direkt und allein oder durch Vermittlung und unter Mitwirkung anderer Ursachen herbeigeführt werden kann, sei es ein Zustand meiner selbst oder zugleich (von mir gesperrt) ein Zustand anderer Menschen und der umgebenden Welt.“<sup>1)</sup> Ich hebe diese Zeitbestimmung „zugleich“ deshalb hervor, weil auch da, wo der Zweck nicht unmittelbar auf meinen Zustand gerichtet ist, sondern auf irgendeine Aufgabe im Dienste der Gemeinschaft, oder im Dienste eines dinglichen Kulturgutes, mit der Erreichung des Zweckes zugleich auch mein Zustand eine Änderung erfahren hat. Wir können aus eigenem Antriebe überhaupt nichts denken, nichts wollen, nichts tun, ohne daß die Folgen dieser inneren Spontanität in unserem eigenen Zustand sich bemerkbar machen. Selbst da, wo wir träumend oder spielend uns verhalten, ja auch da, wo ein Ereignis so wenig in unserm wachen Bewußtsein Wellen schlägt, daß niemals wieder eine Erinnerung daran aufsteigt, geht eine Veränderung in unserm geistigen Zustand vor sich. Es ist ein durchaus stetiger, kontinuierlicher Prozeß, der sich in der Entwicklung unseres geistigen Seins abspielt.

Hat das heteronome Bildungsverfahren die Selbstbildungstendenz ausgelöst, so setzt diese Tendenz einen letzten, höchsten Zweck als Zustand meiner selbst mit dem freilich zugleich auch ein letzter

Zustand der Gemeinschaft gesetzt ist, der ich angehöre. Wie dieser Zustand mir selbst zum höchsten innern Gut wird, so wird der mitgesetzte, sittliche Zustand der Gemeinschaft zu meinem höchsten äußern Gut.<sup>2)</sup> Das ganze Leben des Menschen rollt also ab in der Verfolgung seiner Zwecke, die, je reifer er wird, immer mehr zu einem unauflösbaren Gewebe sich zusammenflechten. So kann man auch sagen: Die treibenden Motive der individuellen Entwicklung sind die selbstgesetzten Zwecke. Dabei ist also Zweck im vollen Sinn des Wortes ein möglicher Zustand des Selbst, von dem das Individuum fühlt, daß er besser sei als der vorhandene, und auf dessen Verwirklichung eben dieses ganze Selbst in seiner besonderen Tätigkeit gerichtet ist. Mittel dagegen ist jedes Ding (Gegenstand, Handlung, Idee), durch dessen Gebrauch der Zweck erreicht werden kann.<sup>3)</sup>

Aber in das Verhältnis von Zweck und Mittel kommen die Gegenstände (das Ich mit eingeschlossen) nur, indem wir handeln. Nur dem handelnden Individuum wird der wahre Zusammenhang von Zweck und Mittel in seiner vollen Klarheit bewußt, und zwar gerade jenem Handelnden, der aus seinen eigenen Zwecken heraus, mögen sie nun von andern freiwillig übernommen oder unmittelbar aus dem Ich gesetzt sein, die Mittel zu ihrer Verwirklichung wählt und ihre Wirkungsweise am Werke wie an sich erfährt. Gewiß wird man dem handelnden Zögling in der ersten Zeit seiner seelischen Entwicklung oft genug die entsprechenden Mittel zur Erreichung seiner Zwecke durch Suggestion an die Hand geben müssen, bis er reif genug ist, nicht bloß die Zwecke, sondern auch die Mittel aus eigener Erfahrung heraus zu bestimmen. Aber der wahre Sinn der Mittel, ihre Tauglichkeit, ihr Wert, geht ihm erst auf im sorgfältigsten Gebrauch derselben, niemals durch bloße Unterweisung.

Wie kommt nun aber das Individuum zur selbständigen Zwecksetzung oder zur freiwilligen Übernahme und Bejahung von Zwecken, die ihm andere stellen? Die Antwort ist: Aus einem Wertgefühl heraus.

Jeder Zweck ist durch ein Wertgefühl gekennzeichnet genau ebenso wie durch einen Trieb, in einem Tun diesen Zweck zu verwirklichen. Wertgefühl und Aktivität sind die beiden Wesenszüge eines zweckbewußten seelischen Zustandes. Sie sind die beiden Seiten dieses unteilbaren Zustandes. Aber wie kommt das Individuum zum Wertgefühl? Letzten Endes, wie wir früher gesehen haben,

durch Befriedigung angeborener oder erworbener Impulse, Instinkte, Triebe, Neigungen, Bewußtseinsgesetzlichkeiten. Ein- und derselbe im Gefühl gegebene Wert kann dann je nach der Umwelt tausenderlei zwecksetzende Zustände der Seele veranlassen, so daß ungezählte Zwecke im gleichen Werte verbunden sind. Der Wert aber, aus dem der Zweck gesetzt ist, heftet sich auch an das erfolgreiche Mittel mindestens für die Zeit der Zweckverwirklichung. Das Mittel wird aber um so erfolgreicher sein, je tiefer wir in sein Wesen eindringen, und wir suchen um so tiefer in dieses Wesen einzudringen, je mehr uns der Gebrauch des Mittels die volle Verwirklichung des Zweckes verspricht. So wird das Mittel gerade im Gebrauche seine eigene Struktur enthüllen und damit, gerade wenn es ein Kulturgut ist, seine eigene Wertwesenheit offenbaren und diesen Wert erleben lassen. Indem aber das Mittel seinen Eigenwert enthüllt und mit dem Wirkungswert zum Erlebnis bringt, kann das Mittel selbst zum Zwecke werden.

Jetzt verstehen wir, wie das gleiche Ding zu einer Zeit Mittel, zu einer andern Zeit Zweck wird, und daß das Zweck-Mittelverhältnis keineswegs ein endgültiges ist, bis auf jene letzten Zwecke, die wir als höchste Güter bezeichnen. Es kommt immer auf die momentane Blickweite an, ob etwas als ein Zweck oder als ein Mittel erscheint. Richtet man den Blick weit genug, so kommt man immer auf Zustände des Ich, die durch keine Rationalität mehr als Mittel für einen noch fernerem Zweck bezeichnet werden können, sondern durch das unmittelbare Wertgefühl gekennzeichnet sind. In unserer Bildungstheorie ist der letzte Zweck im Persönlichkeitswert begründet und das höchste innere Gut des einzelnen seine individuelle sittlich autonome Persönlichkeit. Der Utilitarismus (Instrumentalismus, Pragmatismus) setzt den letzten Zweck in den größten Nutzen für die Glückseligkeit des irdischen Daseins entweder des einzelnen oder der Gemeinschaft. Auf solche Zustände wie seelischen Mut oder Ehrlichkeit oder Fleiß des einzelnen, Gerechtigkeit oder Wohlwollen oder Brüderlichkeit der Gemeinschaft fällt nach seiner Meinung nur darum die überragende Bedeutung und Wertschätzung gegenüber allen andern Zwecken oder Zuständen, weil sie als Mittel (Instrumente) zu unendlich vielen persönlichen oder sozialen Zwecken einen solchen Reichtum von Bewertungen auf sich aufhäufen, daß ihr Gesamtwert

allgemeine Geltung erhalten muß. Daß der Wert des sittlichen Zustandes einer Person als letzter und höchster Wert ein ganz eigenartiger ist, ein Wert, der unbedingte oder absolute Geltung besitzt, kann auf diesem Wege nicht eingesehen werden. Wir wollen aber auf diese Betrachtungen nicht weiter eingehen. Es genügt, erkannt zu haben, daß es letzte und höchste Zwecke gibt, die ihren Eigenwert haben, daß, von diesen letzten und höchsten Zwecken abgesehen, ein Zweck von heute Mittel von morgen sein kann, und daß das gesamte Zwecksystem des einzelnen mit seinem Wertsystem oder seiner Wertgestalt auf das innigste verwoben ist. Greift also das Bildungsverfahren das Zwecksystem der jeweiligen Entwicklungsstufe auf, so kann es sicher sein, damit auch die Totalität des Individuums aufzugreifen, mit der jeweiligen Gemüts- und Willenserfassung zugleich auch den ganzen Gedankenkreis in Bewegung zu setzen und so das zu erzeugen, was wir früher als beseelte Gewohnheiten bezeichnet haben.

Dies zeigt sich besonders deutlich dann, wenn der Ausführung des selbstgesetzten Zweckes sich Schwierigkeiten entgegentürmen, zu deren Bewältigung die herkömmlichen Mittel nicht ausreichen, sondern neue Mittel auf dem Wege der Analyse der Schwierigkeiten oder des analogen Verhaltens wie bei früheren ähnlichen Schwierigkeiten oder sonst irgendwie durch plötzliche Erleuchtung (Intuition) bereitgestellt werden müssen. In allen diesen Fällen zwingt die emotional begründete praktische Einstellung auf den Zweck zu einer wenigstens zeitweisen theoretischen Geisteshaltung. Tritt vollends dem vom Werte gesetzten Zweck (oder Zustand) ein von einem konkurrierenden Werte bestimmter Zweck gegenüber, so können die sich widerstreitenden Zwecke und Werte zu den anstrengendsten Willensproben führen, wie wir gelegentlich unserer Betrachtungen über das Wesen der Willenserscheinung ausführlich gezeigt haben.

So vollzieht sich die persönliche Entwicklung in einem ununterbrochenen Streben nach Verwirklichung von Zwecken, das bei richtiger Einstellung des Bildungsverfahrens den einzelnen aus dem Reiche der bedingt geltenden Werte hinein in das Reich der unbedingt geltenden Werte führen kann, und zwar keineswegs ohne innere Kämpfe und Anstrengungen im Wettbewerb der unbedingt geltenden

Werte gegen die zuerst sich einstellenden bedingt geltenden Werte und Zwecke. Die Idee der Arbeitsschule, wie ich sie seit einem Menschenalter vertrete, kennzeichnet den Weg, auf dem wir diese persönliche Entwicklung beeinflussen können. Wir werden später noch eingehend darauf zu sprechen kommen. In diesem Sinne wird die persönliche Entwicklung zugleich Selbstverwirklichung, da wir im jeweils gesetzten Zweck einen möglichen Zustand des Selbst erblicken, der mit der Erreichung des Zweckes auch tatsächlich eintritt, also aus einem möglichen Zustande zu einem wirklichen wird. Denn alle Bildung kann nur Möglichkeiten verwirklichen, die in der Individualität vorgezeichnet sind. Ist die heteronome Führung darauf eingestellt, den Zögling seine eigenen Möglichkeiten als selbst zu realisierende Zwecke erkennen und fühlen zu lassen, so wird die später sich einstellende autonome Führung den Weg der rechten Selbstverwirklichung gebahnt finden.

3. Das mittelbare und das unmittelbare Interesse im Zwecksystem. Von jedem Mittel nun, das der Verwirklichung unseres individuellen Zwecksystems dient, sagen wir: es besitzt unser Interesse oder wir nehmen an ihm Interesse. Da jeder Zweck, abgesehen von den erwähnten Ausnahmen, selbst wieder Mittel werden kann, so ist mit unserm Zwecksystem zugleich ein ausgedehntes, kaum überschaubares Interessensystem enge verwachsen. Aber nicht bloß das Verhältnis eines Gegenstandes als eines Mittels zu einem selbstgesetzten Zweck macht uns den Gegenstand „interessant“. Auch Verbindungen wie Teil und Ganzes, Ursache und Wirkung, Grund und Folge usw. wenden dem Teile, der Ursache, dem Grunde das Interesse zu, wofern das Ganze, die Wirkung, die Folge für uns bereits einen Wert oder eine Bedeutung hatte. Immer ist es die zum Bewußtsein gebrachte Beziehung eines Gegenstandes zu einem bereits bewerteten anderen Gegenstand und die damit verbundene Aufhellung seiner Bedeutung für das von uns bereits Bewertete, die jenen Zustand auslöst, den wir Interesse nennen. Dabei ist allerdings die Zweck-Mittel-Beziehung die wirksamste, weil sie auf jeden Fall den Gegenstand in die Aktivität der Zweckverwirklichung hineinzieht.

Alle echten Interessen, die aus solchen Beziehungen auf Gegenstände gerichtet sind, nennen wir mittelbare Interessen. Aber es gibt

zweifelloso Fälle, wo unser Interesse auf Dinge gerichtet ist, ohne daß irgend eine Beziehung des Dinges zu einem andern Dinge, das für uns Bedeutung hat, die Ursache ist. Wir sprechen dann von einem unmittelbaren Interesse an dem Gegenstand. Es sind vor allem Tätigkeiten, Spiele, Beschäftigungen, körperliche oder geistige Arbeiten, die ein solches unmittelbares Interesse besitzen können. Unmittelbare Werterlebnisse aus der Befriedigung spontaner Wachstumstendenzen oder erworbener Bedürfnisse, die sich in unserer körperlichen, seelischen, geistigen Entwicklung geltend machen, sind die Quelle dieser unmittelbaren Interessen. Wenn irgendwelche geistige oder körperliche Wachstumstendenzen das Kind veranlassen mit irgend welchen Gegenständen zu spielen, wenn ein musikalisches Bedürfnis uns zwingt, in aller Andacht einem Brahms'schen Sextett zu lauschen und seiner geistigen Struktur zu folgen, wenn den mathematischen Kopf der Erkenntnistrieb oder der Reiz der restlosen Vollendung einer Aufgabe durch die eigene Kraft oder der Wahrheitstrieb immer wieder zur Beschäftigung mit mathematischen Problemen führt, dann wird in all diesen Betätigungen ein Wert erlebt und dieses unmittelbare Werterlebnis ist die Quelle des unmittelbaren Interesses an der Betätigung und an allen Gegenständen, die in sie verflochten sind. Was der Förderung dieser Betätigung dient, etwa Anweisungen für den Verlauf des Spieles, Erläuterungen zum Aufbau des Brahms'schen Sextettes, Lehrbücher für die betreffenden mathematischen Studien, etc. gewinnt alsdann mittelbares Interesse.

Das unmittelbare Interesse an einem Gegenstande ist also einerseits auf das engste mit einem in diesem Gegenstande verwirklichten, ihm immanenten Wert verbunden, andererseits mit einer Betätigungstendenz, einem Trieb, einer Neigung, einem Bedürfnis, einer Gewohnheit. In jeder Betätigung, die wir Spiel nennen, haftet das Interesse vor allem am Tun selbst ohne viel Seitenblicke auf die Ergebnisse dieses Tuns. Im mittelbaren Interesse dagegen entlehnt der Gegenstand seinen Wert dem Werte eines andern Gegenstandes, an dem um dieses Wertes willen ein mittelbares oder unmittelbares Interesse haftet.

Aus jedem mittelbaren Interesse an einem Gegenstande kann sich später ein unmittelbares entwickeln, ebenso wie sich aus einem unmittelbaren Interesse mancherlei mittelbare abzweigen können. Das erstere ist unter anderem vielfach dann der Fall, wenn das mittelbare

Interesse am Gegenstand einer Zweck-Mittel-Beziehung entsprungen ist und die Verwirklichung des Zweckes durch das Mittel Nebenwirkungen auslöst, die auch für das Mittel selbst von Bedeutung sind. Wir werden diese Fälle später noch genauer kennen lernen. Hier sei lediglich ein Beispiel gegeben. Jemand nimmt Interesse an gewissen Gebieten der Mathematik, weil er sie als ein notwendiges Werkzeug für die Lösung seiner technischen oder physikalischen Aufgaben erkannt hat. Dieses Interesse ist zweifellos ein mittelbares. Indem es ihn nun zu eingehenden mathematischen Studien nötigt, kann es sein, daß er bei guter Begabung und entsprechender erfolgreicher Beschäftigung mit dem Mittel den der mathematischen Wissenschaft immanenten Wahrheitswert erlebt, oder daß er an der Exaktheit und restlosen Vollkommenheit aller Lösungen immer wieder tiefste Befriedigung empfindet, oder daß eine bis dahin noch unentwickelte Seite seines Geistes sich an der Beschäftigung entfaltet und das Erlebnis geistigen Wachstums ihn immer wieder von neuem der Beschäftigung zuwendet. In allen diesen Fällen kann die Beschäftigung mit mathematischen Problemen ein unmittelbares Interesse gewinnen, ja es kann so stark werden, daß die ursprünglichen technischen Interessen darüber völlig zurücktreten.

Im übrigen gibt es keine starre Grenzlinie zwischen mittelbaren und unmittelbaren Interessen. Das Kind hat wahrscheinlich mehr unmittelbare Interessen als der Erwachsene. Aber in dem Maße wie die Zwecke selbst wieder Mittel werden, gehen die unmittelbaren Interessen in mittelbare über, aus denen aber wiederum neue unmittelbare herauswachsen können. So bilden auch die Interessen ein nicht leicht überschaubares Gewebe. Gar mancher, der da glaubt, aus unmittelbarem Interesse an einer Sache gehandelt zu haben, könnte bei schärferem Zusehen entdecken, wie mittelbar sein Interesse war.

Wenn wir nun aber Jemanden für etwas „interessieren“ wollen, dem er bisher gleichgültig oder gar abweisend gegenüberstand, so gibt es kaum einen bessern Weg als dieses Etwas dem Betreffenden als ein taugliches oder gar unentbehrliches Mittel für die Erreichung von Zwecken erscheinen zu lassen, die ihm selbst wertvoll sind. Weil nun aber die Annahme der Mittel, als tauglicher Werkzeuge zur Verwirklichung eines Zweckes, einer rationalen teleologischen Einstellung bedarf, hat man geglaubt, Interessen an Dingen auch dadurch

allgemein erwecken zu können, daß man im Wege der bloßen Belehrung einen notwendigen Zusammenhang von Mittel und Zweck aufdeckte. Man hat aber dabei vergessen, daß ein solcher Zusammenhang erst dann Interesse erregen kann, wenn der Zweck, dem das Mittel dient, ein möglicher Zustand des Zöglings ist, den er selbst verwirklichen will. Man hat weiter vergessen, daß das erregte Interesse am Gegenstand nur dann durchhalten kann, wenn es zugleich mit einer aktiven Verwirklichung des Zweckes verbunden wird. So entstand eine Interessenpflege im Bildungsverfahren, die niemals in die Tiefe greifen konnte, weil sie nicht in das Zwecksystem des Individuums eingebaut war. Was erzeugt wurde, waren oft genug nur augenblickliche Teilnahmezustände am theoretischen Erfassen der Dinge, aber kein Aufnehmen in das Innere des Zweck-Mittel-Systems und damit auch des Wertsystems des betreffenden Individuums. So wichtig, ja unerläßlich allumfassende Interessenpflege für die Entwicklung der Persönlichkeit ist, so wenig konnte daher durch eine solche Auffassung derselben geleistet werden. Es ist daher von größter Wichtigkeit für die Bildungstheorie, eine möglichst eingehende Untersuchung über das Wesen des Interesses anzustellen, um diesen Zustand der Seele in der rechten Weise für das Bildungsverfahren verwerten zu können. Wohl hat Herbart schon vor hundert Jahren die überwiegende Bedeutung des Interesses für die Pädagogik erkannt und ein wesentliches Kapitel seiner Vorlesungen der Untersuchung des Interesses zugewiesen. Aber indem er aus dem Gesamtzustand der Seele, der als Interesse bezeichnet werden muß, bewußt einen Teil loslöste und diesen Teil als das Ganze des Interesses bezeichnete, beraubte er sich selbst der Möglichkeit geeigneter Vorschläge für eine durchgreifende Interessenpflege. Er war sich durchaus klar, „daß Begehrung (Neigung) mit dem Interesse zusammengenommen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung ist“. Aber indem er von diesem Ganzen einesteils die Begehrung, andernteils die Tat abbricht und nur auf den Rest als das, was er Interesse nennt, die Aufmerksamkeit richtet, muß er dieses als etwas bezeichnen, „was nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern bloß an ihm hängt,“ als etwas, „das in der Mitte steht zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen“. Freilich hatte Herbart darin Recht, „daß der Gegenstand des Interesses nie derselbe sein

kann, der eigentlich begehrt wird“. Das geht auch aus unsern eben angestellten Betrachtungen hervor. Aber doch ist jedes Interesse derart mit Begehrung (Neigungen) verwachsen, daß wir den bloßen Zustand des Erfülltseins niemals isoliert ins Auge fassen dürfen.

Die deutsche Psychologie nach Herbart hat dem Studium des Interesses wenig oder keine Beachtung geschenkt. Das hat Claparède noch in der vierten Auflage seiner Kinderpsychologie<sup>4)</sup> mit der Bemerkung hervorgehoben, daß die fundamentale Rolle, welche das Interesse als Faktor unserer geistigen Tätigkeit spielt, von diesen Psychologen nicht bemerkt worden ist.<sup>5)</sup> Viel eingehender und tiefer wurde diese Frage von amerikanischen Psychologen behandelt, am eingehendsten und zutreffendsten, wie ich glaube, von John Dewey.<sup>6)</sup>

4. Die Entwicklungsanfänge der Interessen. Das Interessensystem eines Individuums ist also korrelativ mit seinem Zweck- wie mit seinem Wertsystem. Wie der Mensch Augenblicks- und Dauerwerte hat, wie er momentane und Lebenszwecke sich setzt, ebenso fesseln ihn Augenblicks- und Dauerinteressen. Das ist nach unseren Betrachtungen hinreichend einsichtig. Das Individuum setzt auf Grund seiner durch Werterlebnisse gerichteten Neigungen die Zwecke und die selbstgesetzten Zwecke heften an die zu ihrer Verwirklichung tauglichen Mittel das Interesse. Aus diesen Interessen an den Mitteln können unter gewissen Voraussetzungen alsdann die Mittel selber zu neuen Zwecken werden, wie wir gesehen haben. Wenn aber das Bildungsverfahren die Interessen des Zöglings aufgreift, sie durch entsprechende Betätigung fördert, so greift es damit zugleich in sein Zweck- und Wertsystem, d. h. in seine Totalität hinein und vermag es, wie wir noch deutlicher sehen werden, zu entwickeln, ergänzen, ja zu verändern. Die Interessen aufgreifen heißt aber die Dinge aufgreifen, mit denen sich der Mensch sua sponte beschäftigt, mit denen er umgeht, seine Freunde, seine Vergnügungen, seine Beschäftigungen und alle die Werkzeuge seines Tuns. Wir glauben den Menschen zu erkennen an den Dingen, mit denen er umgeht. Sage mir, womit Du verkehrst, und ich sage Dir, wer Du bist.

Wenn wir nun aber die Entwicklung des Zöglings beobachten, so zeigen sich zunächst nicht Interessen im eigentlichen Sinne, sondern spontane Instinkte, Gefühle, Triebe, Neigungen, kurz, seelische Impulse der verschiedensten Art, die auf Befriedigung

körperlicher und geistiger Bedürfnisse abzielen. Bald hierhin, bald dorthin, rastlos wechselnd, wenden Ernährungs-, Bewegungs-, Spiel-, Nachahmungs-, Neugierde- und Wissenstriebe, Sympathien und Antipathien, Zu- und Abneigungen, Anerkennungs- und Geltungsbedürfnisse usw. usw. die Seele des Kindes. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse in immer eindeutiger sich bestimmenden Betätigungsrichtungen (Tendenzen) führt naturgemäß zu Wert- oder Unwernerlebnissen und damit zur Bewertung der Dinge infolge der sich einstellenden Befriedigung oder Unbefriedigung. So werden Nahrungsmittel, Bewegungsformen, Betätigungen, Tiere und Gegenstände, Spiele und ihre Werkzeuge, Personen, Anerkennungen, Mißbilligungen, Freiheit, soziale Gebundenheit, Ruhe usw. usw. gewertet. Alle diese Befriedigungen, Werterlebnisse, Bewertungen treten zunächst unbeabsichtigt ein. Von Werterlebnissen und Bewertungen kann man wohl überhaupt erst reden, wenn das Ichbewußtsein erwacht ist. Die Spontanität der ersten körperlichen oder geistigen Wachstumsbedürfnisse löst irgendwelche Betätigung (mit oder ohne Gegenstände) aus, und die ausgelöste Betätigung befriedigt, zunächst ganz ohne Rücksicht auf bestimmte Wirkungen, Erfolge, Erzeugnisse der Betätigung, kurz gesagt, ohne Rücksicht auf Zwecke. Als bald aber vermag die Wahrnehmung oder auch nur die Vorstellung eines Gegenstandes (Person, Ding, Handlung, Gefühl usw.) vermöge seiner Verbundenheit mit dem Wert- oder Unwernerlebnis das Bedürfnis (Instinkt, Trieb, Neigung) wachzurufen und zur Erneuerung des Werterlebnisses zu drängen. Meist lösen in der ersten Zeit die wertbehafteten Gegenstandsvorstellungen und Wahrnehmungen ideomotorisch die Trieb- oder Neigungshandlung aus, sofern nicht bestimmte Erfahrungen bereits eine Hemmung des motorischen Apparates eingeschaltet haben.

Allmählich aber entwickelt sich das Bewußtsein von einem ganz bestimmten Ergebnis einer bestimmten trieb- oder neigungsgemäßen Handlung. Das Ich beginnt sich als Ursache einer erfreulichen oder unerfreulichen Wirkung zu erkennen und zu fühlen. Jetzt verbindet sich die Betätigung des Bedürfnisses mit einer Zweckvorstellung dieser Betätigung; jetzt wird die Handlung nicht mehr spontan ausgelöst, auch nicht mehr um ihrer selbst willen gewollt, sondern um einer Wirkung, d. i. um eines Zweckes willen. Aber in dem

Maße wie sich die Zweckvorstellungen gestalten, werden auch die Vorstellungen von den Mitteln zur Erreichung des Zweckes als Mitteln bewußt beachtet und festgehalten. Die Gegenstände (Dinge, Personen, Handlungen) gewinnen jetzt als Mittel einen Sinn, eine Bedeutung, einen Wirkungswert.

Das ist der erste große Wendepunkt in der geistigen Entwicklung des Heranwachsenden, auf den ich in früheren Betrachtungen wiederholt hingewiesen habe: Die bewußte Trennung von Zweck und Mittel in dem ursprünglich spontanen triebhaften, den reinen Wachstumsbedürfnissen folgenden Handeln. Das Kind nimmt jetzt Stellung zu den mit seinen subjektiv geltenden Werten behafteten Gegenständen, die ebenso vielfach Träger subjektiver Bedeutungen für das kindliche Bewußtsein sind, als sie zur Verwirklichung seiner Zwecke gedient haben. Dass diese Bewertung vielfach mit der sozialen Bewertung übereinstimmt, die den Gegenständen (Personen, Sachen, Handlungen, Eigenschaften) die Umgebung angedeihen läßt, ist selbstverständlich; es braucht nicht weiter hervorgehoben zu werden.

Sobald also das Kind aus seinen Werterlebnissen heraus sich Zwecke setzt, beginnt es auch die Mittel zu bewerten, die ihm zur Erreichung seiner Zwecke dienlich sind. Es bewertet sie um so höher, je vollkommener sie es seine Zwecke erreichen lassen. Dabei will ich nicht in Abrede stellen, daß viele Mittel zunächst wenigstens auch gemäß irgendwelcher Suggestionen, die von der Umgebung ausgehen, ihre Bewertung durch das Kind finden, bis es, aufgrund des Erfolges oder Mißerfolges im Gebrauche des Mittels, die Bewertung entweder völlig übernimmt oder auch ablehnt. Mittel aber ist, was in der Mitte liegt, was dazwischen ist, quod interest inter propositum ac voluntatem, zwischen dem Zweck und der wertbestimmten oder auf den Wert gerichteten Neigung. So sehen wir, daß der Wendepunkt in der geistigen Entwicklung des Kindes, das Bewußtwerden von Zweck und Mittel, zugleich die Geburtsstunde des Interesses am Mittel ist. Wir sehen, das Interesse entspringt einem Akte der Bewertung eines Mittels zu einem selber gewollten Zwecke. Einem Gegenstand (Sache, Person, Handlung, Erscheinung, Eigenschaft, Idee, Begriff, Gedanke, Satz, Gesetz, Gefühl usw.) wird Wert beigelegt sowohl auf Grund früher gemachter Erfahrungen als auch auf Grund des

Antriebes eines Bedürfnisses, das nach Befriedigung drängt. Damit fließt zugleich dem Gegenstand „erhöhte“ Beachtung oder wie man zu sagen pflegt, erhöhte Aufmerksamkeit zu.

Ohne seelische Bedürfnisse (Instinkte, Triebe, Neigungen, Bewußtseinsgesetzlichkeiten) keine spontanen Handlungen und keine Wert-erlebnisse, ohne Werterlebnisse keine Bewertung, ohne Bewertungen keine Zwecke, ohne Zwecke keine Interessen. So gewinnen wir eine weitere Erkenntnis: In die Korrelation des Zweck-, Wert-, Interessensystems tritt auch das System der angeborenen und erworbenen Betätigungstendenzen oder Neigungen ein. Je stärker eine Neigung, desto stärker das Interesse an einem Gegenstand, der den von der wertbetonten Neigung gesetzten Zweck erreichen hilft. Die letzten Wurzeln der Interessen (wie auch der Bewertungen) sind immer leibliche, seelische oder geistige Bedürfnisse. Ich scheidete die geistigen Bedürfnisse von den seelischen aus dem Grunde, weil ich der Überzeugung bin, daß die ersteren ausschließlich den früher eingehend betrachteten Bewußtseinsgesetzlichkeiten entspringen, die in den theoretischen, ästhetischen, religiösen, sittlichen Akten sich kundgeben.

5. Das Dispositionelle im Interesse. Beim Interesse handelt es sich also um einen Seelenzustand, der nicht isoliert von intellektuellen oder emotionalen oder Willens- oder Begehrungszuständen festgelegt oder gar mit solchen identifiziert werden kann. Wir erfassen das Wesen des Interesses nicht, wenn wir nicht den Gesamtzustand im Auge behalten. Es trifft nicht zu, wenn gesagt wird, Interesse sei ein Lustgefühl (Elsenhans, Ebbinghaus) oder ein Wertschätzungsgefühl (Ostermann) oder ein Aufmerksamkeitsgefühl (Ziegler) oder ein Gefühl *sui generis* (Nagy)<sup>7)</sup>. Man kommt dem Wesen schon näher, wenn man sagt: Interesse ist Selbsttätigkeit<sup>8)</sup>, oder: Interesse ist mit Begehrung zusammen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung<sup>9)</sup>, oder wenn man sagt: Interesse ist etwas Dispositionelles, eine Beachtungsdisposition (Dürr, Pädagogik) oder: Interesse ist eine in Zuständen oder Dispositionen begründete variable Teilbedingung für die größere oder geringere Aufmerksamkeit (Offner, Das Gedächtnis). Dabei ist freilich in keinem dieser Fälle das eigentliche impulsive Wesen des echten Interesses hinreichend gekennzeichnet, wie es für eine Bildungstheorie oder

Pädagogik mir unerläßlich scheint. Gewiß ist das Interesse etwas Dispositionelles und zwar sowohl ein angeborenes als ein erworbenes Dispositionelles. Die angeborenen Triebe und die aufgrund dieser erworbenen Neigungen sind ja schon Dispositionen. In ihrer Betätigung stellen sich Zweck- und Mittelvorstellungen ein, welche die dispositionelle Grundlage immer mehr erweitern. Noch mehr; auch die Werterlebnisse, die sich in den Betätigungen einstellen, hinterlassen Dispositionen, die mit den Neigungen, Zweck- und Mittelvorstellungen verschmelzen. Je sorgfältiger die Zweckverwirklichung durchgeführt wird, desto stärker ist die Nötigung, in das Wesen der Mittel einzudringen, desto reichere Erinnerungsdispositionen bleiben zurück und bieten die Möglichkeit zu immer weiter greifender Beachtung neuer Mittel oder neuer Seiten alter Mittel. So können sich umfassende „Beachtungsdispositionen“ ausbilden, die natürlich der Stärke und Weite des Interesses an einem Gegenstande zugute kommen. Insbesondere: je mehr ein Mittel vielerlei Zwecken oder gar vielerlei Werten dient, um so reicher wird die ihm geltende Beachtungsdisposition und damit das Interesse an ihm. Der Gegenstand gewinnt von den verschiedensten Seiten her Licht, Bewertung und damit „Beachtung“. Je einseitiger die Betätigung des Menschen ist, desto einseitiger ist notwendig seine Erfahrung, desto einseitiger seine Beachtungsdisposition für den Gegenstand, und damit desto einseitiger sein Interesse am Gegenstand. Ein Wald z. B. kann ein völlig anderes Interesse haben für den Forstmann, für den Wilderer, für einen Räuber, für den Holzhändler, für den Botaniker, für den Insektensammler, für die Schwammerlsucherin, für den erholungsbedürftigen Spaziergänger, für den Maler, für spielende Knaben. Jedes von ihnen kann andere Beobachtungsdispositionen haben, die ihrerseits mit Zwecken, Bewertungen, Neigungen verschmolzen sind. Jedes stellt sich von ganz bestimmten Werten aus auf den Gegenstand ein, ja jeder Beruf zwingt geradezu, in bestimmter Richtung sich für den Gegenstand „zu interessieren“. Wichtig aber im Bildungsverfahren ist es, die Gegenstände von den verschiedensten Seiten, d. h. von den verschiedensten Werten und Zwecken her erfassen zu lernen und dementsprechende Interessendispositionen zu erwerben. Einseitige Menschen sind viel weniger diejenigen, die sich nur für einen Ausschnitt der Welt interessieren als vielmehr diejenigen, die nur für eine Seite der Dinge

und würden es alle Dinge der Welt sein, Sinn haben. Jeder Ausschnitt der Welt kann sehr vielseitig aufgefaßt werden, und es ist wichtiger, die vielen Seiten gewisser Dinge zu sehen als nur eine einzige Seite vieler Dinge.

Es ist also gewiß richtig, daß die Interessen auch mit erworbenen Dispositionen enge zusammenhängen. Aber man darf dieses Dispositionelle nicht auf Empfindungs-, Vorstellungs-, Begriffsdispositionen beschränken; vielmehr umfaßt es ein ganzes Geflecht von intellektuellen, emotionalen und triebhaften angeborenen wie erworbenen Bewußtseins-elementen. Insbesondere ist für die Entwicklung der Dispositionen eine beständige Betätigung der ganzen assoziierten Gruppe notwendig. Es gibt kaum ein Kind, dessen Aufmerksamkeit nicht momentan wenigstens durch bewegte Dinge gefesselt wird; darin sind Mädchen wie Knaben gleich. Aber bei vielen Knaben erregt das Schaubild sofort irgendwelche Neigung zur Darstellung des Gesehenen in einem Material; der angeborene Bau- oder Konstruktionstrieb regt sich bei ihnen, der im Mädchen, wenn überhaupt, so doch selten anzutreffen ist. Dieser Drang zur Darstellung zwingt zunächst zum Beobachten funktionaler Zusammenhänge. Jeder Versuch zur Darstellung führt zu neuen Beobachtungen, jede neue Beobachtung zu neuen verbesserten Darstellungen und jedes solche Gebahren zur Erweiterung und Vertiefung der Beachtungsdispositionen. Ich habe es gelegentlich meiner Untersuchungen über die Entwicklung der zeichnerischen Begabungen oftmals beobachten können, wie kleine Knaben ohne jede Unterweisung vom ersten Versuch der Zeichnung eines Straßenbahnwagens oder einer Lokomotive im Laufe einiger Jahre durch immer erneute Darstellungen und immer erneute Beobachtungen bis zu staunenswerten konstruktiv richtigen Leistungen aufrückten, während unter den 25 000 Mädchen nicht ein einziges war, das auch nur annähernd die Gestalt des Straßenbahnwagens und den funktionalen Zusammenhang seiner Teile wiedergab.<sup>10)</sup> Jeder Fortschritt auf der einen Seite führte zu einem Fortschritte auf der anderen Seite. Aber nie sah ich das Interesse am Beobachten wachsen und sich erweitern ohne ein ebenso starkes triebhaftes Interesse am Darstellen des Geschauten, und zwar gerade am Darstellen von Gegenständen, an denen das Kind jederzeit die Richtigkeit des Dargestellten prüfen konnte. Auch im Mädchen regt sich die Neigung,

Geschautes darzustellen, aber sprachlich-bildlich, vom Kinde selbst auf seine Richtigkeit schwer oder nicht kontrollierbar. Die sprachliche Darstellung hinterläßt namentlich bei phantasiereichen Mädchen unmittelbar keine Unbefriedigung. Aber erst die Unbefriedigung, der gefühlte Unwert setzt den Zweck erneuter Beobachtung als Mittel einer besseren Darstellung, und alle Mittel, welche die Darstellung zu verbessern in der Lage sind, gewinnen das Interesse, werden immer stärkerer Beachtung und Beobachtung unterstellt. So bilden sich eine Fülle von Beachtungsdispositionen aus, die nun ihrerseits theoretische oder ästhetische Neigungen begründen und mit ihnen zusammen die Grundlagen für neue theoretische oder ästhetische Interessen abgeben. Fragen über Fragen, Probleme über Probleme erwachen in solcher Wechselwirkung und das Interesse am Gegenstand steigert sich, solange die Leistungsfähigkeit sich steigert. Vielfach aber kann es auch abschwanken und sich ganz jenen Dingen zuwenden, die ihrerseits wieder Mittel waren, um in das Wesen des ursprünglich als Mittel vom Interesse erfaßten Gegenstandes einzudringen. Aber das Wesentliche an der ganzen Entwicklung ist die Wechselwirkung zwischen dem Wert- oder Unwerterlebnis und der Darstellung oder Verwirklichung des Wertes in irgendeinem Gebilde, in irgendeiner zweckvoll gerichteten Tätigkeit.

6. Die Entwicklung der geistigen Interessen. Ist nun das Mittel, dem sich das Interesse vermöge irgendeines von Erlebnissen subjektiver Werte (eigene Lust, Anerkennung, Lob usw.) gesetzten Zweckes zuwendet, selbst ein Erzeugnis des menschlichen objektiven Geistes, so trägt dieses Erzeugnis, wie wir schon früher gesehen haben, die Struktur bestimmter Bewußtseinsgesetzlichkeiten. Diese Struktur findet ihr Echo in der Struktur des zwecksetzenden Bewußtseins, das dieses Gut als Mittel benützt. Es befriedigt dieses Bewußtsein in größerem oder geringerem Grade, je nach der Veranlagung des Bewußtseins zur Beherrschung der Sprache des Gutes. So gewinnt das Gut für das betreffende Bewußtsein nicht bloß Wirkungswert für bestimmte Zwecke, sondern Eigenwert. Dieser Eigenwert kann häufig genug nicht eher erlebt werden, als eine Bedeutung des Gutes, d. h. ein Wirkungswert desselben auf dem Umweg des Mittels zu verschiedenen Zwecken die entsprechenden Beachtungsdispositionen erzeugt hat, die in steigendem Maße das Verständnis für die Sprache

des Kulturgutes ermöglichen. In den meisten Fällen gewinnt ein Gegenstand zuerst subjektive Bedeutung als Mittel für bestimmte Zwecke. Das damit erzeugte Interesse führt dem Gegenstande die erste Beachtung zu und nötigt dann allmählich, mehr oder weniger in sein Wesen einzudringen. Dies zwingt wiederum, seine Sprache immer besser verstehen zu lernen, die Logik, Grammatik und die Sprachelemente seiner Ausdrucksweise. In dem Maße, als dies kraft gewisser Veranlagungen gelingt, erlebt das Individuum die Beziehungen des Gutes zu seinen eigenen Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten, den im Kulturgut verwirklichten Wert, der zugleich Eigenwert für jedes Bewußtsein ist.

Das ist das zweite große Ereignis in der Entwicklung des individuellen Geistes, das Erlebnis der unbedingt geltenden Werte, oder, wie wir uns früher ausgedrückt haben, das Erlebnis der Identität der eigenen Bewußtseinsgesetzmäßigkeit mit der geistesgesetzlichen Struktur des Gutes. Wir sahen: mit diesem Erlebnis tritt zugleich der Pflichtenruf ein. Der so erlebte Eigenwert soll herrschen im eigenen Bewußtsein, im Bewußtsein anderer und soll sich zeigen in allen Erzeugnissen des Bewußtseins. Damit ist die Türe zum Eintritt in das Reich des geistigen Seins geöffnet. Noch mehr: Damit ist die innere Nötigung zum Eintritt durch die geöffnete Türe in das Reich der unbedingt geltenden Werte und ihrer Güter gegeben. Das autonome Gewissen ist erwacht. Wieviel auch die heteronome soziale Bewertung der Dinge zur Entwicklung des individuellen Wertbewußtseins beitragen mag, ohne dieses Identitätserlebnis wäre es nicht verständlich, warum die Legalität gewisser sozialer Forderungen und Bewertungen vom einzelnen Individuum als eigengesetzliche autonome Moralität empfunden wird.

Jetzt liegt der Weg zum geistigen Sein, oder der Weg der Bildung, in seinem allgemeinsten Prinzipie deutlich vor uns: Es ist der Weg der rechten Interessenentwicklung. Der Bedeutungswert (Wirkungswert) der Mittel ruft innere Zustände oder, besser gesagt, Akte hervor, die wir Interessen am Mittel nennen. Das Interesse veranlaßt, in das Wesen des Mittels tiefer einzudringen. Dies kann nach Maßgabe der individuellen Veranlagung für die Sprache des Gutes bis zu dem Grade möglich werden, daß wir die Identität der geistigen Struktur des Gutes mit der eigenen Struktur auf Grund der allgemeinen

Bewußtseinsgesetzlichkeiten erleben. Dieses Identitätserlebnis ist zugleich das Erlebnis des unbedingt geltenden Eigenwertes des Gutes. Mehr und mehr aber zeigt sich, daß der gleiche unbedingt geltende Wert in der Struktur verschiedenster objektiv geltender Güter erscheint. Es löst sich der unbedingt geltende Wert als ideales Gedankending von den Gütern gleicher Struktur ab; der dritte Schritt der geistigen Entwicklung, die Wendung zur Idee, vollzieht sich. Die Verwirklichung des unbedingt geltenden Wertes im eigenen Ich wird zum Selbstzweck. Das Ich identifiziert sich mit den auf den unbedingt geltenden Wert gerichteten geistigen Akten.

Die Identifikation des Ichs mit den auf Werte oder Wertträger gerichteten geistigen Akten im Interesse, dieses Aufgehen des Subjekts im objektiven Tun, findet bei allen starken Interessen statt, auch bei denen, die einem von bedingten Werten gesetzten Zwecke entspringen. Das Ichbewußtsein kann auch in diesem Falle im Gegenstandsbewußtsein aufgehen. Das Wesentliche aber ist, daß die Interessen, welche den Gütern mit unbedingt geltenden Werten um dieser selbst willen zugewendet sind, immer Dauerinteressen sind, sobald nur durch die Beachtung, die das Interesse dem Gute zugewendet hat, die Wertstruktur des Gutes erlebt worden ist. Selbstverständlich können solche Dauerinteressen zeitweise unter die Schwelle des Bewußtseins sinken; aber sie tauchen immer wieder auf in kritischen Momenten, wo die Zwecke in Gefahr geraten, denen sie im Grunde durch die Mittel zugewendet sind, und sie erfüllen dann wieder unter Umständen die ganze Seele, je größer die Gefahr ist, in der diese von geistigen oder zeitlosen Werten gesetzten Zwecke stehen und je intensiver wir im früheren Leben an der Verwirklichung dieser Zwecke tätig waren. Freilich können Dauerinteressen auch an Mitteln haften, die einem aus subjektiv geltenden Werten gesetzten Zwecke dienen. Man denke etwa an die Erwerbsinteressen, die manche Menschen bis zu ihrem Lebensende gefangen nehmen. Aber das ist nur dann möglich, wenn keine geistigen Interessen im Bewußtsein Raum gewonnen und die Erwerbsinteressen dauernd zurückgedrängt haben.

7. Die Grundmerkmale des echten Interesses. Blicken wir zurück auf die Entwicklung des Interesses, so müssen wir vier Grundmerkmale desselben feststellen:

a) Das innerliche Angetriebensein infolge einer vom Interesse unabtrennbaren Handlungstendenz, die einen von einem erlebten Wert gesetzten Zweck verwirklichen will. (Merkmal der Spontanität.)

b) Das aufmerksame Gerichtetsein auf einen Gegenstand infolge angeborener und erworbener Beachtungsdispositionen. (Merkmal der Objektivität.)

c) Die gefühlsmäßige In-eins-Setzung des werterfüllten Bewußtseins mit den Akten, die der Verwirklichung des vom Wert erlebnis gesetzten Zweckes dienen. (Merkmal der Emotionalität.)

d) Die unbedingte Dauerhaftigkeit, solange durch die Betätigung des Interesses ein materielles, körperliches, seelisches oder geistiges Wachstum erlebt werden kann. (Merkmal der Tenazität.)

Interessen, welche diese vier Merkmale zeigen, sind die eigentlichen, echten, erzieherischen Interessen. Das Wort Interesse, in diesem Sinne gebraucht, ist, wie John Dewey mit Recht bemerkt, die Bezeichnung für die Tatsache, daß der Ablauf einer Tätigkeit, einer Beschäftigung, einer Zweckverfolgung alle Kräfte eines Individuums vollständig in Beschlag legt.<sup>11)</sup> Aber keine Aktivität kann im leeren Raum sich abspielen. Sie fordert Materialien, Gegenstände, Verhältnisse, auf die sie sich richtet. Ebenso fordert sie gewisse Betätigungstendenzen, Gewohnheiten, Kräfte von seiten des Ichs. Wo nun immer ein echtes Interesse ist, da findet eben die Identifizierung von Gegenstand und den im Ich treibenden Tendenzen statt. Das echte Interesse wartet nicht auf seinen Gegenstand, bis es geweckt wird; es ist getrieben ihn aufzusuchen, daher nenne ich das erzieherische Interesse Triebinteresse. Ihm gegenüber stehen andere gleichfalls als Interessen bezeichnete Zustände, die ich Reizinteressen nennen möchte. Sie suchen den Gegenstand nicht auf, sondern sie zeigen sich auf äußere Reize hin und verschwinden wieder mit ihnen.

Mit den Triebinteressen haben diese Reizinteressen lediglich das Merkmal der Objektivität und bis zu einem gewissen Grade auch das der Emotionalität gemeinsam. Dagegen fehlen ihnen die Merkmale der Spontanität und der Tenazität. Viele sogenannte Interessen der Neugier sind typische Reizinteressen. Das Individuum ist wesentlich passiv von einem Vorgang oder einem Gegenstand gefesselt. Ich stehe

nicht an, zahllose Vortrags-, Theater-, Konzert- und Kinobesucher unter die Menschen zu rechnen, die von solchen Reizinteressen angelockt werden. Sie ziehen in der Regel aus der sogenannten Betätigung dieses Interesses keinerlei Vorteil für ihre geistige Entwicklung, der sich ja nur dann einstellt, wenn ein Interesse zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Gegenstande führt, dem es zugewendet ist. Sie sind nicht Selbstverwirklichung, Selbstdarstellung, Selbstentwicklung in geistigen Akten wie das Triebinteresse, sondern Befriedigung eines Genuß- oder Unterhaltungs- oder Neugierbedürfnisses durch anderes. Ob und wie weit an Reizinteressen Triebinteressen sich entzünden können, ist eine andere Frage. Diese Reizinteressen sind es auch, die sich verhältnismäßig leicht von außen her erzeugen lassen. In der Schulpädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts haben sie keine kleine Rolle gespielt. Wenn heute Vorträge ohne Lichtbilder bei weitem nicht die Anziehungskraft ausüben wie Vorträge mit solchen, so liegt das häufig genug auch daran, daß hier die Schaulust den Gegenstand „interessant“ macht, nicht das Wesen des Gegenstandes selbst. Das Wesen des Gegenstandes enthüllt sich am besten in seinen Wirkungen, eine Einsicht, von der die Volksschulpädagogik heute noch wenig Gebrauch macht. Die rechtverständene Arbeitsschule greift in erster Linie nicht die Reizinteressen auf, sondern die Triebinteressen.

8. Herbart's Interessenbegriff. Nicht ganz schuldlos an dieser Entwicklung ist Herbart, der erklärt hat: „Interesse geht aus von interessanten Gegenständen“<sup>12)</sup> und: „Das Lernen soll dazu dienen, daß Interessen aus ihm entstehen.“<sup>13)</sup> Für Herbart ist Interesse, wie wir bereits vorübergehend gesehen haben, nur ein Stück des Totalzustandes, den wir als Interesse bezeichnen. „Wollen, Begehren, Geschmacksurteil, Interesse“, sagt er, „haben die Eigenschaft, daß sie gegenüber den Gegenständen sich nicht gleichgültig verhalten. Aber die ersten drei disponieren über den Gegenstand, das Interesse nicht. Es hängt bloß an ihm. Solange wir uns interessieren, sind wir zwar innerlich aktiv, aber äußerlich müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht.“ Nun kann man natürlich aus dem ganzen Vorgange, der im Interesse gipfelt, das rein passive Stück der begierdelosen aufmerksamen Anteilnahme herausnehmen und dieses Stück für sich als Interesse bezeichnen. Allein damit tritt man in die Gefahrzone.

Wohlgefallen, platonische Anteilnahme, intensive Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, Beachtung gewisser Seiten desselben kann ich auch von außen her durch entsprechende Unterrichtsmaßnahmen erreichen. Aber ich kann kein Triebinteresse erzeugen, ohne mich an die Tätigkeit eines Triebes zu wenden. Was man von außen her erzeugen kann, ist Neugierde und Aufmerksamkeit. Interesse aber ist für uns kein kontemplativer, sondern ein im höchsten Grade aktiver Zustand, hinter dem immer eine angeborene oder erworbene, mit Beachtungsdispositionen ausgerüstete Neigung steht. Diese neigungsdurchsetzten Interessen kommen im Laufe ihrer Betätigung vielfach in Konflikt mit anderen Interessen, was beispielsweise in der kontemplativen Versenkung beim Theater-, Konzert-, Vortrags- und Kinoschlürfen nicht der Fall ist. Gerade weil die echten Interessen so aktiv sind, weil diese Aktivität aus den verschiedensten Quellen des seelisch-geistigen Zustandes gespeist wird, können diese Interessen miteinander in Widerstreit kommen, einen Widerstreit, der immer mehr oder weniger zu erheblichen inneren Kämpfen und Willensanstrengungen führt. Darauf hat niemand deutlicher hingewiesen als John Dewey in seiner kleinen, aber wertvollen Abhandlung: *Interest and Effort in Education*. Ein Bildungsverfahren, das seinen Ausgangspunkt vom Zwecksystem und damit von den Neigungen, Veranlagungen und Interessen des Zöglings nimmt, ist keineswegs ein weiches oder gar kraftloses Bildungsverfahren, sobald man nur Triebinteressen nicht mit Reizinteressen verwechselt und das vom Triebinteresse aufgegriffene Ziel über alle Hindernisse und Schwierigkeiten hinweg verfolgen lehrt. Wie stark die Triebinteressen mit Willensanstrengungen (*effort* bei Dewey) verbunden sein können, und zwar nicht bloß im äußeren Handeln, sondern vor allem auch im inneren Handeln, im Denken, das weiß jeder, der von solchen Interessen erfüllt, sein Leben in den Dienst der Verwirklichung von Gütern (Zwecken) gestellt hat, an denen unbedingt geltende Werte haften. Denn die Zwecke, denen unsere Interessen dienen, sind ja von einer anderen Seite her betrachtet zugleich die Motive unseres Handelns. Was wir widerstreitende Interessen nennen, sind Interessen an Handlungen, die, was sie auch sonst beabsichtigen, zugleich einander widerstreitende Zustände unseres Wesens herbeiführen würden. So haben wir ja den Zweck eines Tuns aufgefaßt. Diesen Widerstreit zu

beseitigen, ist gerade bei Interessen an geistigen Akten und Gütern oft mit außerordentlichen Willensanstrengungen verbunden.

9. Beispiele von Reiz- und Triebinteressen. Es scheint mir nützlich, unsere Unterscheidung von Reiz- und Triebinteressen durch einige Beispiele zu beleuchten. Ich wähle zunächst drei Beispiele aus dem Gebiete der Reizinteressen.

Professor X. kündigt einen Vortrag an über: Gegenwärtige Anschauungen vom Wesen der Materie. Am Vortragsabend ist der Saal gefüllt wie eine Heringstonne. Auf dem Experimentiertische stehen seltsame Apparate, physikalische Instrumente, Präparate, Maschinen, teils gefüllte, teils leere Gläser. Ein Gewirr von Drähten spannt sich aus; die Wände hängen voll von Tafeln, Bildern, graphischen Darstellungen, statistischen Tabellen. Der Vortrag beginnt. Mit gespannter Aufmerksamkeit (Erwartung?) folgt das Publikum den Ausführungen des Dozenten über die alten Anschauungen vom Wesen der Materie. Rasch schreitet er durch den Wandel der Anschauungen. Experiment um Experiment setzt ein. Es leuchtet, kocht, zischt, bewegt sich, blitzt, knallt. Seltsame Atommodelle funkeln dem Hörer in die Augen. Alles ist gefesselt, voll Erwartung. Die Stunde verfliegt. Der Beifall rauscht. Sehr schön! sehr interessant! sehr lehrreich! sehr fesselnd! sagen die Menschen beim Hinausgehen. Acht Tage später frage ich eine junge Dame, die anwesend gewesen war: „Wie hat Ihnen der Vortrag gefallen?“ — „Oh, er hat mich außerordentlich interessiert. Wissen Sie, da wo das Glas zersprang, wie das geglüht hat!“ — „Haben Sie jetzt eine Vorstellung vom Wesen der Materie?“ — „Das nicht, aber es war doch recht interessant.“ Ein halbes Jahr später hat die Dame nicht einmal mehr den Namen des Professors und den Titel des Vortrages gewußt.

Ich gehe in Gedanken versunken im Hofgarten spazieren. Ein Menschaufwurf unterbricht meine Kontemplation. Eine momentane Neugier (ein Urtrieb des Menschen) erwacht in mir. Was ist los? Für die Neugier ist Beantwortung ihrer Frage ein Wert. Der Wert setzt mir den Zweck, zum Aufwufe hinzugehen und nun durch das Mittel der Beobachtung und der Berichte Umstehender mich aufklären zu lassen. Mich „interessiert“, was die Leute sagen über den Grund des Aufwurfes. Mit der Aufklärung, daß hier ein Betrunkener am Boden liegt, ist mein ganzes „Interesse“ erloschen.

Herr Meyer aus München macht eine Vergnügungsreise nach Paris. Ein Freund sagt ihm, er möge ja nicht versäumen, das Musée Cluny zu sehen. Das sei ebenso „interessant“ wie das Münchner Nationalmuseum. Die Schaulust des Herrn Meyer ist erregt. Sie setzt ihm den Zweck des Museumsbesuches. Er geht als Gaffer von Gegenstand zu Gegenstand. Da fesselt Goldpracht, dort Farbigekeit, hier Größe und Wuchtigkeit, Fremdartiges, Ungewohntes. Er wird von allem Möglichen angezogen, hingerissen, „vom Interesse“ gefesselt, wie sein Begleiter sagt. Nach drei Stunden ist er durch alle Säle gelaufen und kommt todmüde wieder an die frische Luft. Einige Erinnerungen an Boule-Möbel, Pariser Gobelins, Vasen von Sèvres begleiten ihn. Nach acht Tagen sind auch diese Erinnerungen verblaßt und nur die Namen haften noch im Gedächtnis.

Man kann diese Beispiele ver Hundertfachen. Es gibt sogar Gewohnheiten, die geradezu von solchen Reizinteressen leben, und im rein passiven Erlebnis dem Träger der Gewohnheit tägliche Befriedigung bringen, so das Kettenlesen von Romanen, das Wandern von Kino zu Kino, das Sichunterhaltenlassen durch täglichen Theaterbesuch usw. usw. Man sieht leicht, es sind vor allem hedonistische Werte, die hinter diesen Interessen stecken. Allmählich aber stirbt am Ewig-Gleichen das Interesse und damit die Gewohnheit.

Dieser Interessenform gegenüber steht nun das Triebinteresse. Vielleicht ist der Name nicht glücklich gewählt; denn schließlich entspringen auch viele Reizinteressen einem Trieb, nämlich der Neugier. Der charakteristische Unterschied ist jedoch, daß das Reizinteresse sozusagen auf den Reizgegenstand passiv wartet, um sich von ihm fesseln zu lassen, während das Triebinteresse seinen Gegenstand im spontanen Schaffen aufsucht und sich in der Wechselwirkung zwischen Erlebnis und Darstellung steigert. Ich wähle drei Beispiele, von denen ich das erste den „Grundsätzen der Erziehung“ von Coursault<sup>14)</sup> entnehme.

Ein Schüler verhält sich gegen die Mathematik teilnahmslos. Er arbeitet nur so viel darin, daß er die Schule nicht verlassen muß. Plötzlich ändert er eines Tages sein Verhalten. Er bleibt nach Schluß der Mathematikstunde im Schulsaal und bittet den Lehrer zu dessen größter Überraschung, ihm auseinanderzusetzen, wie man die Zahl  $\pi$

auf mehr als auf 5 Dezimalen berechnen kann. Im Schulbuch stand  $\pi=3,14159$ . Der Lehrer führt ihn in die Berechnung ein. Der Schüler ist nicht bloß gefesselt von der Unterweisung, sondern er verifiziert auch zu Hause selbst jeden Schritt der Kalkulation. Neugierig, was diesen Wechsel des Interesses hervorgerufen haben mag, erfährt der Lehrer nach einiger Zeit vom Knaben, daß er die mehrstellige Zahl benötige, damit er in einem Wettbewerb um ein Zweirad den Sieg davontrage. In einem Schaufenster war nämlich ein Zweirad ausgestellt, an dessen Hinterrad, das von einem elektrischen Motor angetrieben wurde, ein Zyklometer mit verhülltem Zifferblatt befestigt war. Der Motor lief genau 8 Stunden am Tage. Eine Notiz im Schaufenster sagte, daß das Zweirad demjenigen geschenkt würde, der die Zahl der Meilen, welche das Rad in 8 Tagen zurücklege, am genauesten angeben werde. Der Knabe setzt sich den Zweck, das Rad auf diese Weise zu erwerben. Aber um seinen Zweck zu erreichen, mußte er möglichst genau die Zahl der englischen Meilen berechnen. Zu diesem Behufe mußte er den Umfang des Rades und die Zahl der Umdrehungen in einer Zeiteinheit kennen. Diese letztere Zahl fand er dadurch, daß er die Umdrehungen oftmals Minuten lang abzählte und dann die Zahl der Umdrehungen pro Minute ausrechnete. Der Durchmesser des Rades war mit 28 Zoll angegeben. So konnte er mit Hilfe von einem vielstelligen  $\pi$  den Umfang des Rades gleichfalls auf viele Dezimalen berechnen und so den bei der sehr großen Umdrehungszahl innerhalb 8 Tagen zurückgelegten Weg. Ein echtes mittelbares Triebinteresse an einer mathematischen Aufgabe hat ihn 8 Tage lang beschäftigt. Coursault berichtet nicht, ob das Interesse weiterhin standhielt, nachdem der Knabe tatsächlich das Rad gewonnen hatte. Es wäre an sich möglich, daß aus mehreren solchen vorübergehenden, mittelbaren Triebinteressen ein dauerndes unmittelbares sich entwickelt, nämlich dann, wenn es auf diesem Wege zu einem starken Erlebnis des Erkenntniswertes (Wahrheitswertes) als solchem kommt, eine tatsächliche Begabung für mathematische Untersuchungen geweckt werden kann, und nicht andere Interessen, weil zu sehr im Vordergrund stehend, die Betätigung des erwachten Interesses an mathematischen Studien verhindern. Wir wollen diesen Fall an einem zweiten Beispiele schildern, der gleichfalls den Vorzug hat, aus dem Leben gegriffen zu sein.

Der Schüler Z. hat nicht das geringste Interesse für fremde Sprachen; gegen das Englische hegt er sogar Abneigung. Nicht gleichgültig waren ihm Beschreibungen von Entdeckungsreisen, Wanderungen, Bergbesteigungen. Denn in ihm selbst lebt ein starker Abenteuererdrang und seine Sehnsucht war: Hinaus in die Welt! Ich will Seemann werden. Die Eltern versprachen ihm endlich, diesem Wunsch Rechnung zu tragen; aber er müsse zu dem Zwecke jedenfalls englisch lernen. Unter dem unmittelbaren Druck des von seiner Neigung gesetzten Zweckes beißt er in den sauren Apfel. Erst kostet es sehr viel Überwindung. Aber dank einer erfreulichen Veranlagung und vor allem einem guten Gedächtnis stellen sich die ersten Schulerfolge ein. Mit zunehmender Beschäftigung bilden sich immer mehr Beachtungsdispositionen aus. Die Freude an den steigenden Erfolgen spornt zu neuer Beschäftigung an. Die Lektüre englischer Schriftsteller beginnt. Er erlebt mancherlei andere Werte theoretischer Erkenntnismäßiger, ästhetischer, sozialer Art. Die Lektüre der trefflichen Erzählungen von H. G. Wells stillt sogar einen erheblichen Teil seiner Abenteuerlust. Aber über dem erwachten theoretischen und ästhetischen Ich vergißt er mehr und mehr sein Abenteuer-Ich, das schließlich auch durch Reisen in englisch sprechende Länder befriedigt wird. Neben dem alten Triebe sprossen aus dem Grunde der Seele neue Triebe, die nur durch theoretische und ästhetische Werte befriedigt werden. Das unmittelbare Interesse am Englischen erwacht; der Wandertrieb verkümmert. Er wird nicht Seemann — sondern Anglizist. Das „mittelbare“ vorübergehende Interesse hat sich in ein dauerndes „unmittelbares“ verwandelt kraft des Reichtums angesammelter Beachtungsdispositionen, der auf ihnen ruhenden Leistungsfähigkeit und Leistungsfreude und der mit ihnen aufs engste verwachsenen durch entsprechende Veranlagung (Disposition) unterstützten theoretischen und ästhetischen Neigungen.

Endlich das letzte Beispiel: A zeigt von Kindheit an starke sympathetische Neigungen. Er fühlt sich leicht in alles Lebendige ein, leidet mit jedem andern, wie er sich mit jedem ihm nahestehenden Menschen freut. Die größte Zuneigung fühlt er zu den Kindern. Das naive, reine Kindesleben beglückt ihn, die kindliche Hilflosigkeit rührt ihn, der Gedanke an das zukünftige Schicksal schlecht versorgter Kinder, die er persönlich kennt, kann ihn tagelang

beschäftigen. Da erlebt er einige besonders krasse Fälle der Verwahrlosung von Kindern seiner Stadt. Das erschüttert ihn. Die in ihm lebende Menschenliebe und seine Neigung zu den Kindern setzen ihm den Zweck: Fürsorge um die verwahrlosten Kinder. Er sucht nach Mitteln dieser Fürsorge: Sammlung von Geldern, Erbauung eines Kinderasyls, Gewinnung von geeigneten Erziehern, Nachdenken über die besten Wege der Asylerziehung, Leitung und Überwachung des Asyls, alles das und noch mehr fesselt sein „Interesse“. Schließlich treibt ihn seine Liebe dazu, sein eigenes Dasein dieser Fürsorge zu widmen. Alte Lieblingsbeschäftigungen ruhen; alte Interessen schweigen. Das ganze Ich ist nur mehr Liebe und Fürsorge um die Kinder und versinkt immer mehr in die Mittel zu diesem Zweck, je schwieriger sich die Hindernisse auftürmen. Sein äußeres Wohl und Wehe ist ihm gleichgültig geworden. Er denkt überhaupt nicht mehr an sich. Seine Interessen sind Tag und Nacht nur mehr den für seinen Zweck nötigen Mitteln zugewendet.

Wer sollte hier nicht an Pestalozzi denken? Und wer sollte hier den starken inneren Trieb der Sympathie und Zuneigung einestils vom Zwecke (der geistigen und leiblichen Fürsorge), andernteils vom Begehren, diesem Zwecke zu dienen, und endlich von der Tat selbst abbrechen, um lediglich das kontemplative Gerichtetsein auf die Mittel als „Interesse“ zu bezeichnen? Nein, wir dürfen nicht den Gesamtzustand theoretisch in Teile zerlegen, und lediglich das kontemplative Gerichtet- und Erfülltsein als Interesse bezeichnen, wenn wir nicht denjenigen, der Interessen pflegen will, auf Irrwege führen sollen. Man läuft dabei zu sehr Gefahr, das, was man auch Reiz-aufmerksamkeit nennen könnte, mit Interesse zu verwechseln.

In der Theorie des Bildungsverfahrens muß man beide Formen der Fesselung des Bewußtseinsstromes wohl unterscheiden. Die Reiz-aufmerksamkeit oder das Reizinteresse wird von außen gerichtet; das Triebinteresse richtet die Aufmerksamkeit spontan aus sich selbst hinaus. In den Reizinteressen verhält sich der Mensch passiv; Triebinteressen sind dagegen ohne stärkste innere und äußere Aktivität im Dienste eines vom Werte selbst gesetzten Zweckes nicht denkbar.

Sie allein können sich zu solchen Dauerinteressen entwickeln, die mit ihrer Betätigung ständig sich erweitern, sich selbst induzieren, wachsen,

verzweigen und sozusagen lebendig gebärend werden. Und diese Dauerinteressen sind mit dem werterfüllten Sein auf das engste verbunden. Sie warten nicht, bis die Gegenstände, auf die sie sich richten, an sie herankommen. Sie suchen sie wie echte Neigungen immer wieder von selbst auf. Wenn sie auch zeitweise latent sind, so liegen sie doch immer auf der Lauer.

Natürlich können auch die Triebinteressen in der ersten Entwicklung kurzfristig sein und so leicht mit den inneren kurzfristigen Reizinteressen verwechselt werden. Kurzfristig will hier besagen, daß sie mit keinen fernliegenden Zwecken verbunden sind. Aber unter gewissen nachher zu beschreibenden Verhältnissen werden diese Triebinteressen immer langfristiger, sofern sie sich infolge des Erlebens geistiger Werte mit immer weiter und höher gestellten Zwecken verbinden. Sobald sich letzte und höchste Zwecke im Bewußtsein eingestellt haben, finden wir auch naturgemäß bestimmte Dauerinteressen, die alle übrigen Interessen zwar nicht unterdrücken aber sich unterordnen. Das ist das Zeichen der beginnenden Wert- und damit Zweckorganisation. Wie die Zwecke, so verlieren sich dann auch die Interessen nicht mehr in die Breite, sondern steigen in die Tiefe.

10. Die erste Interessenpflege im Unterricht. Das Merkmal der ruhelosen Spontanität ist also das Grundmerkmal des echten Interesses. Mit diesem allein hat es das Bildungsverfahren zu tun. Gäbe es menschliche Wesen, die von Geburt an trieblos wären, so könnte keine pädagogische Kunst Interessen entwickeln. Völlige Interessenlosigkeit (Apathie) weist auf geistige Defekte oder schwere körperliche Erkrankung hin. Die Anklage der Schule oder des Lehrers: Dieser Mensch ist interessenlos, will entweder sagen: er ist ohne Interesse für das im Unterricht Gebotene oder: er hat keine Interessen für geistige Güter überhaupt. Aber irgendwelche Triebinteressen hat jeder gesunde Mensch, weil jeder Triebe und Neigungen und damit Zwecke hat, die ihn an den Mitteln ihrer Verwirklichung interessieren und damit diese Mittel zugleich bewerten lassen.

Zu den aus solchem triebhaften Tun heraus sich einstellenden subjektiven Bewertungen kommen die von der sozialen Umgebung suggerierten Bewertungen der Gegenstände, die um so leichter übernommen werden, je mehr die Personen, von denen sie ausgehen, vom

Kinde selbst positiv bewertet werden. Wie weit aus diesen suggerierten Werten sich Triebinteressen entwickeln, hängt davon ab, wie weit sie kraft angeborener Neigungen zu selbstgewollten Zwecksetzungen und damit zur freien Mittelwahl und zur Hinwendung der Aufmerksamkeit auf die Wirkungsweise der Mittel führen. Bald drängt es das Kind auf diese Weise selbst nach gelegentlicher oder auch systematischer Belehrung. Das ist bereits ein Zeichen, daß sich Triebinteressen eingestellt haben. Der eigentliche Unterricht kann beginnen. Aber dieser Unterricht kann nun die Interessenanfänge ebensogut wieder verkümmern lassen wie sie weiter entwickeln und reicher gestalten. Denn die erwachenden Dauerinteressen wachsen, erweitern, bereichern sich nur in ureigenster Betätigung und auch da nur, wenn diese Betätigung, wie wir gesehen haben, ein Leistungswachstum zur Folge hat. Der Unterricht also, der Interessen entwickeln soll, hat die Aufgabe zu lösen, dem Kinde, wo es immer angeht, die selbständige Verwirklichung selbst gestellter Zwecke zu ermöglichen. Zweierlei kann und darf er dabei dem Kinde nicht ersparen. Das erste ist: Das Kind soll bei seiner Tätigkeit möglichst oft das Gefühl von sich selbst aufdrängenden Lücken oder Widersprüchen in seinem Erfahrungswissen und Mängeln in seinem Können empfinden, die ihm auf dem Wege zum selbstgesteckten Ziele Schwierigkeiten bereiten. Diese vom Kinde selbst gefühlten Schwierigkeiten sind ein wesentliches Moment für das Fortschreiten des erwachten Interesses. Was immer dem Kinde hilft, sich aus der im Laufe seines aktiven Verhaltens sich einstellenden selbstgefühlten Schwierigkeit zu befreien, findet naturgemäß sein lebhaftes Interesse. Fehlt dagegen die Handlungstendenz, so fehlen die selbstempfundenen Lücken, Rätsel, Fragen, Schwierigkeiten. Der Unterricht muß dann zur Erweckung der Reizinteressen schreiten durch Bilder, Anekdoten, Scherze, künstliche Aufmachungen, durch Aussichten auf allerlei Annehmlichkeiten, die eine Leistung belohnen oder auf allerlei Unannehmlichkeiten, die eine Nichtleistung bestrafen. Aber damit erweckt man im allgemeinen nicht ein Interesse am Gegenstande selbst, sondern meist nur eine kürzere oder längere Aufmerksamkeit für ihn um der „Reize“ willen. Geht der Reiz vorüber, so hört auch die innere Anteilnahme am Gegenstand gewöhnlich auf. Ist dagegen eine Handlungstendenz durch Wert- und Zwecksetzung in Verbindung

mit einer entsprechenden Veranlagung und Neigung gegeben, so setzt jener innere Zustand ein, den wir als echtes Interesse am Mittel bezeichnet haben. Dieses Interesse mag da, wo es nicht in gewissem Sinne „unmittelbar“ ist, d. h. im Tun selbst seinen Zweck hat, zunächst von kurzer Dauer sein. Sobald jedoch das Bildungungsverfahren jenes Zweite im Auge behält, das man keinem Kinde in seiner Interessenbetätigung ersparen darf, die einwandfreie Vollendung des gesetzten Zweckes und die sorgfältige Prüfung des Erreichten vom Gesichtspunkte dieser Vollendung, besteht die Hoffnung, daß das Interesse sich mit wiederholter Betätigung zu einem Dauer-Interesse entfaltet. Die nie aussetzende Gewöhnung an solche Selbstprüfung, welcher die allzuleicht sich einstellende Selbstzufriedenheit im Wege steht, nötigt zunächst, immer mehr die Forderungen der Sache und die Tauglichkeit der Mittel zur Vollendung der Sache zu beachten. Das Interesse am Mittel und seiner Tauglichkeit kann zum Eindringen in die geistige Struktur des Mittels nötigen und damit zum Erlebnis seines geistigen Wertes führen. So bereitet diese Gewöhnung erst den rechten Weg eines Bildungsverfahrens, das im Aufgreifen der Individualität und ihrer Triebinteressen seine Grundnorm sieht. Wir werden später eingehend darauf zurückkommen. An dieser Stelle sei nur bemerkt, daß man unter Beachtung dieser Forderung die Selbstzufriedenheit, Ursache eines fertigen Werkes zu sein, mit der Einsicht in seine Mängel verbinden kann, einer Einsicht, die da, wo es sich um Zwecke handelt, die aus geistigen Werten heraus gesetzt sind, immer zu neuer Betätigung des Interesses anreizt und dem Triebinteresse seine Ziele immer höher steckt. In dem seelischen Zustande, der so erzeugt wird, wird alles Ergänzungswissen, das zur Lösung der Schwierigkeiten dargeboten wird, begierig aufgegriffen und von allen nach Ergänzung lechzenden Vorstellungsmassen lebhaft apperzipiert. Wissen jedoch, das außerhalb jeder Betätigung von Triebinteressen als bloßes Gedächtniswissen übermittelt wird, das keine Verarbeitung findet im Gewebe der Beachtungsdispositionen der Triebinteressen, ist für die „Bildung“ belanglos und sein Erwerb raubt dem eigentlichen Bildungsprozeß die kostbarste Zeit.

II. Das Gesetz der Interessenverzweigung. Man mag nun einwenden, daß ein Bildungungsverfahren, welches stets nur die

angeborenen oder erworbenen Dispositionen bzw. die in sie verwobenen Veranlagungen und Neigungen aufgreife, einseitig sei und nicht Bildung sondern nur einzelne Gebildetheiten erzeuge. Gebildet sei doch nur der allseitig Entwickelte. Das Wichtigste, ja Unerläßliche sei, so früh wie möglich, jedenfalls ehe die geistige Struktur starr geworden ist, jene Vielseitigkeit der Interessen anzubahnen, deren die einzelne Individualität überhaupt fähig sei.

Indes schon das zweite oben angeführte Beispiel von Triebinteressen läßt vermuten, daß der hier vorgeschlagene Weg nicht notwendig zur Einseitigkeit führt. Denn die durch Betätigung der spontanen Handlungstendenzen zum Erlebnis gewordenen Werte setzen immer wieder neue Zwecke, heften immer wieder Interessen an die Mittel, die den Zweck erreichen helfen. In die Reihen dieser Mittel treten nicht nur mehr und mehr die Kulturgüter als solche, sondern auch das Beherrschen, Bewältigen des Wesens dieser Kulturgüter und damit die eingehende Beschäftigung mit ihnen.

Begegnet nun der mit dem Interesse an ihnen gegebene Drang, sie als Mittel zu beherrschen und darum in ihr Wesen einzudringen, einer schlummernden Begabung (Disposition) für das Erfassen dieses Wesens, so stellt sich zur alten dem Mittel zunächst transzendenten Bewertung ein neues Werterlebnis ein, das Erlebnis des dem Mittel als einem Kulturgute immanenten Wertes, eben jenes geistigen Wertes, der im Kulturgute verwirklicht ist. Jetzt wird aus dem mittelbaren Interesse am Mittel ein unmittelbares, das volle Selbstständigkeit gewinnen kann. Aus der schlummernden Begabung entfaltet sich die Neigung, dem nunmehr erlebten geistigen Werte sich unmittelbar zuzuwenden. An alles Tun, das zum Erlebnis dieses Wertes in immer neuen Gütern führt, heftet sich damit ein starkes Interesse. Es zweigt sich gewissermaßen vom alten Interesse mit dem erlebten geistigen Werte eines Gutes ein neues Interesse ab. Meist bleibt das alte Interesse neben dem neuen bestehen. Aber es kann auch, wenigstens in seiner Aktivität, gegen das neue stark zurücktreten und diesem bis auf weiteres die Herrschaft im Bewußtsein überlassen. Solche gewissermaßen schlummernden Interessen erwachen unter Umständen erst dann wieder, wenn ein anderes waches Interesse sie weckt, was bisweilen plötzlich eintreten kann.

Ein besonders bemerkenswerter und im öffentlichen Bildungswesen viel zu wenig beachteter Fall ist die Abzweigung von theoretischen Interessen aus praktischen. Daß Knaben zwischen dem 10. und 14. Lebensjahre theoretische, oder wie Herbart sie benannt hat, spekulative Interessen<sup>15)</sup> besitzen, ist keineswegs die Regel. Die Mehrzahl ist, soweit sie überhaupt schon sachlich eingestellt ist, von praktischen, von sozialen, technischen, wirtschaftlichen Interessen erfüllt. Unser höheres Bildungswesen, das auf die Hochschulen vorbereitet, zieht wenig Folgerungen aus dieser Tatsache. Und doch gibt es eine nicht unerhebliche Anzahl von vielversprechenden Knaben, die zunächst wegen ihrer fast ausschließlich praktisch-technischen Interessen (mit entsprechender Begabung) die offiziellen Bildungswege nicht betreten können, während sie nach ihrer inneren Veranlagung, die um die fragliche Zeit noch schlummert, durchaus auch zu theoretischem geistigem Schaffen berufen wären. Gäbe es für sie Schulen, in denen sie ihre praktischen Interessen mit entsprechender Vertiefung pflegen könnten, so würden sich über kurz oder lang von diesen praktischen Interessen die theoretischen abzweigen. Betrachte ich mein eigenes Leben, so war es die längste Zeit von ausgesprochen praktisch-pädagogischen Zwecken und dementsprechenden Interessen (natürlich neben manchen anderen) beherrscht. Theoretisch philosophische Untersuchungen, ja selbst theoretisch-pädagogische, fanden noch in meiner Studentenzeit keinerlei Interesse. Selbst mein Interesse für mathematische Studien war zum größten Teil von dem sozialen Motive (Zwecke) getragen, in der exaktesten aller Wissenschaften an der für mich besten Schulform der beste Lehrer zu werden. Da bot ein gütiges Schicksal mir ein reiches Arbeitsfeld für meine praktisch-pädagogischen Neigungen und Interessen. Meine schulorganisatorischen Zwecke ließen mich über die Mittel ihrer Verwirklichung nachdenken und mehr und mehr in das Wesen dieser Mittel eindringen. Da war es unerlässlich, auch den Boden der theoretischen Untersuchungen zu betreten und Schritt für Schritt in eine Wissenschaft einzudringen, der ich in meiner Jugend in weitem Bogen aus dem Wege gegangen war, in die Philosophie. Was ich noch vor 20 Jahren für höchst unwahrscheinlich gehalten hätte, die Philosophie hat stärkstes unmittelbares Interesse für mich gewonnen. Im Hintergrunde freilich steht immer noch das alte praktisch-

pädagogische Interesse der Schulorganisation, das mir zugleich auch immer die Grenzen steckt für meine theoretische Betätigung.

Aber nicht bloß im Verhältnis von theoretischen und praktischen Interessen zeigt sich dieses Abzweigungsgesetz, sondern auch innerhalb jeder besonderen Interessengruppe, die durch einen bestimmten geistigen Wert gekennzeichnet ist.<sup>16)</sup>

Unstetige Menschen findet man nicht selten unter vielseitig begabten Naturen, bei denen keine Begabung stark genug ist, alle andern zu überragen, und bei denen die Aufwühlbarkeit des Gemütes für keinen geistigen Wert so tief ist, daß er die Herrschaft über die andern Werte zu behaupten vermöchte. Ihnen gegenüber stehen die konzentrierten Menschen. Ein starkes Interesse hat auf der Grundlage eines geistigen Wertes, für den eine besondere Aufwühlbarkeit gegeben ist, die Oberhand gewonnen. Unter der Triebkraft und Herrschaft des von diesem Werte gesetzten Zweckes können sich auf dem Boden angeborener Dispositionen vielerlei Seiteninteressen abzweigen. Sie sind auf die Überwindung der Schwierigkeiten gerichtet, welche sich der Zweckverwirklichung des Hauptinteresses entgegenstellen; sie bleiben aber alle mit dem Hauptinteresse innerlich verbunden und ihm untergeordnet.

12. Äußerliche und innerliche Interessen. So lange die Entwicklung des Menschen anhält, so lange können sich aus mittelbaren Interessen, die an sich vorübergehender Art sind, unmittelbare Interessen abzweigen. Das Bildungsverfahren muß namentlich in den ersten Zeiten der Erziehung häufig genug versuchen, von unmittelbaren Interessen an irgendeiner Aktivität ausgehend, auf dem Umweg über mittelbare Interessen, neue unmittelbare Interessen abzuzweigen. Dieser Versuch hat dann den meisten Erfolg, wenn es gelingt, ein bloß äußerliches Interesse in ein inneres zu verwandeln. Denn alle mittelbaren Interessen sind entweder äußerliche oder innerliche. Diese Unterscheidung ist nicht bloß viel weniger fließend als die Unterscheidung von mittelbaren und unmittelbaren Interessen, sondern sie ist auch pädagogisch von großer Bedeutung. Wenn ein junger Mann auf dem Konservatorium, der sich der Ausbildung im Klavierspiel hingibt, unermüdlich technische Fingerübungen macht mit dem bewußten und gewollten Zweck, seine musikalische Ausdrucksfähigkeit durch möglichst flüssige Technik zu

fördern, so hat er ein inneres Interesse an diesen Übungen. Dergleichen wenn ein Gymnasiast die Regeln der griechischen Syntax studiert, um durch eine bessere Beherrschung der Sprachformen ein tieferes Verständnis für das sprachlich Dargestellte zu gewinnen, oder wenn der Besucher eines Lesezimmers sich möglichst still in all seinem Tun verhält, um Niemand in seinen Arbeiten zu stören. Dagegen liegt ein äußerliches Interesse an diesen Tätigkeiten vor, wenn ein Knabe seine Skalen übt, weil auf die geübte Skala die Belohnung eines Ferienaufenthaltes steht, oder wenn der Gymnasiast seine Grammatik lernt, um eine gute Note zu erhalten, oder der Besucher des Lesezimmers sich zur Ruhe zwingt, damit er nicht wiederum ausgewiesen wird. So sehen wir deutlich: Innerliche Interessen haften an Mitteln um der immanenten Bedeutung willen, die sie für einen bestimmten Zweck haben; äußerliche Interessen dagegen verwenden die Mittel zur Verwirklichung von Zwecken, die diesen Mitteln an sich fremd sind.

Nun ist aber wohl zu beachten, daß der Weg zu den pädagogisch ungleich wertvolleren innerlichen Interessen sehr oft über die äußerlichen Interessen führt. Man beschäftigt sich mit einer Sache aus irgendeinem äußerlichen Interesse (vergl. den Knaben, der im oben gegebenen Beispiel sich nicht genug tun konnte in der Berechnung der Zahl  $\pi$ ) und erlebt nun bei entsprechender Veranlagung nach einiger Zeit den wahren Sinn des Mittels, d. h. den Wert desjenigen Zwecks, für den es seinem Wesen nach Mittel ist. Auch dabei braucht es nicht stehen zu bleiben. Das so erlebte mittelbare innerliche Interesse kann zum unmittelbaren Interesse werden. Der Knabe, der ursprünglich um des Lohnes willen sich in die Grammatik vertiefte, erlebt unter gewissen Voraussetzungen an immer mehr Beispielen die große Bedeutung guter Syntaxkenntnisse für das Verständnis von Schriftwerken. Sein äußerliches mittelbares Interesse verwandelt sich in ein innerliches mittelbares. Aber bei besonderer Veranlagung fesselt ihn nun mehr und mehr das Gesetzmäßige des Sprachbaues, besonders wenn er noch andere Sprachen lernt. Der alte Zweck, Verständnis des Inhalts, tritt in den Hintergrund, ein neuer Zweck drängt sich vor. Er studiert die Grammatik um der Grammatik willen, wie man zu sagen pflegt, oder, wie man wohl richtiger sagen wird, um des neuen Zweckes, nämlich der formalen Sprachvergleichung willen.

Wir sagen, ein neues unmittelbares Interesse habe sich abgezweigt.

Äußerliche Interessen sind wohl meistens Augenblicksinteressen, wenn man sie überhaupt Interessen nennen darf, da in ihnen vielfach der Mensch nur, wie man zu sagen pflegt, mit halber Seele bei der Sache ist. Ich stehe nicht an, sie als Reizinteressen zu bezeichnen. Sie erlöschen, wenn der äußere Anlaß wegfällt, wenn es keine Belohnung oder Strafe, keinen Vorteil oder Nachteil für das eigene Ich gibt. Die innerlichen Interessen dagegen, soweit sie Interessen an geistigen Akten sind, sind immer Triebinteressen; denn sie können sich nur da entwickeln, wo irgendeine Veranlagung zum Erlebnis geistiger Werte vorhanden ist, die mit dem Erlebnis alsdann triebartig dem Wesen der Mittel nachgeht, soweit sie der Verwirklichung der dem Mittel, seiner Natur nach, zugeordneten Zwecke dienen.

Das Gesetz der Verzweigung von Triebinteressen ist für die Methode des Bildungsverfahrens, insbesondere des erziehlichen Unterrichts, von grundlegender Bedeutung. Unsere Bildungsorganisationen haben diesem Gesetze viel zu wenig Beachtung geschenkt, obgleich jeder aufmerksame und vernünftige Erzieher sich bewußt ist, wie viele Erfolge seiner Tätigkeit er diesem Gesetze verdankt. Lohn und Strafe, Autorität und Freiheit gewinnen als Grundsätze des Bildungsverfahrens ihre Berechtigung im wesentlichen von diesem Gesetze her. Die wesentliche Aufgabe des Bildungsverfahrens ist immer die Erzeugung von sachlichen Triebinteressen an geistigen Akten, mit deren Ablauf sich das Individuum um der Sache willen identifiziert, nachdem es im Handeln die immanenten Werte der geistigen Güter erlebt hat.

13. Das Gesetz der assoziativen Interessenübertragung. Das eben betrachtete Gesetz der Interessenverzweigung ist wohl ein Sonderfall eines viel allgemeineren Gesetzes der Interessenentwicklung, das auf einem psychologischen Grundgesetze beruht. Windelband hat dieses Gesetz in folgender Form ausgesprochen: „Alles, was mit einem Bewerteten in der Vorstellung auf irgend eine Weise fest verbunden ist, unterliegt mit der Zeit der gleichen Bewertung.“<sup>(17)</sup> Es ist ein Übertragungsgesetz, dessen Mechanismus nicht immer der gleiche ist.

„In seiner allgemeinsten Form“, sagt Th. Ribot<sup>18)</sup>, „besteht es darin, daß einem Gegenstand unmittelbar ein Gefühl beigelegt wird, das er nicht selber hervorruft. Es gibt keine Übertragung in dem Sinne, daß das Gefühl vom ursprünglichen Ereignis losgelöst würde, um einem andern angeheftet zu werden, sondern es gibt eine Bewegung der Verallgemeinerung oder der Ausstrahlung des Gefühls, das sich wie ein Ölfleck verbreitet.“ Ribot hebt besonders zwei Hauptfälle solcher Übertragung hervor, die Übertragung durch Gleichzeitigkeit und die Übertragung durch Ähnlichkeit. Man wird aber wohl auch die Übertragung infolge anderer kategorialer Verbindungen als solche Hauptfälle ins Auge fassen müssen, so insbesondere die vom Teil auf das Ganze (oder umgekehrt), vom Grund auf die Folge, von der Ursache auf die Wirkung, wie denn das Gesetz der Interessenverzweigung meist als eine Übertragung vom Zweck auf das Mittel angesehen werden kann. Besonders bemerkenswert für das Bildungungsverfahren scheint mir neben der Übertragung des Wertgefühles vom Zweck auf das Mittel die Übertragung vom Teil auf das Ganze (und umgekehrt), vom Geliebten (Verehrten), auf alles, was mit dem Geliebten (oder Verehrten) zusammenhängt, und von einem Gegenstande auf einen ihm ähnlichen. Ich fasse diese drei Fälle unter dem Namen der assoziativen Interessenübertragung zusammen.

Was die beiden ersten Fälle betrifft, so zeigt das Unterrichtsleben eine Fülle von Beispielen. Man wecke nur durch gründliche gewissenhafte Betätigung des Schülers in ihm ein starkes Interesse für irgendein Teilgebiet einer geographischen Landschaft, einer Pflanzenfamilie, einer historischen Epoche und man wird erleben, daß mehr und mehr das Interesse sich ausbreitet über das ganze Wissensgebiet, zumal wenn mit der intensiven Einarbeitung in ein Teilgebiet nicht bloß das innere Bedürfnis entzündet, sondern auch die geistige Kraft gestärkt worden ist, immer umfassendere Probleme aufzugreifen. Wir tun mit unserem leidigen Überblickgeben über das Ganze nur leider gewöhnlich das Gegenteil. Weil der Schüler dabei zu keiner Beherrschung auch nur des kleinsten Teiles kommt und damit auch nicht zu einem echten Interesse an ihm, gewinnt er auch nicht nur kein echtes Interesse am Ganzen, sondern verliert auch noch das Interesse am Einzelnen.

Daß bei dieser Interessenerweiterung auch das Verhältnis von Zweck und Mittel hereinspielen kann, ist selbstverständlich. Denn das Ganze kann auch Mittel sein, um den Teil erst wahrhaft zu erfassen. Dies ist z. B. der Fall, wenn das Interesse an einer besonderen Aufgabe zwangsweise dazu führt, viel allgemeinere Untersuchungen anzustellen, gerade um der tieferen Erfassung des besonderen Falles willen. So kann der Techniker Interesse gewinnen an allgemeinen Volkswirtschaftsfragen, der Erzieher an allgemeinen Problemen der inneren Staatspolitik, der Tulpenzüchter an allgemeinen botanischen Fragen, eben weil die Antworten des umfassenderen Ganzen ein Licht werfen auf die viel engeren Probleme, denen sein besonderes Interesse zugewendet ist. Doch mag man diese Art der assoziativen Interessenübertragung auch unter das Gesetz der Interessenverzweigung subsumieren; es kommt ja auf die Einreihung gar nicht an.

Charakteristisch dagegen ist die Übernahme von Interessen, die geliebte Personen hegen, seitens jener, die diesen Personen in Liebe zugetan sind. Der Kamerad beginnt die Interessen seines geliebten Freundes, der Schüler die seines geliebten Lehrers, die in geistiger Liebe mit dem Manne verbundene Gattin die Interessen des Gatten zu teilen. Die Zwecke des einen werden zu Zwecken des andern. Das ist gar nichts Wunderbares, sobald man nur den Zweck als einen künftigen Zustand des Selbst auffaßt, der auch da gesetzt ist, wo wir gar nicht an uns bei der Zwecksetzung denken. Solche übertragenen Interessen mögen zunächst nur vorübergehende Aktivität entfalten, gemischt mit rein sympathischen Akten der Hilfeleistung. Sie können aber auch schlummernde Veranlagungen und Neigungen wecken und dann zu dauernden Triebinteressen führen. Wir alle wissen, welche tödliche Wirkung bisweilen ein verhaßter Lehrer für das Interesse an einem Lehrgegenstand ausüben kann, und umgekehrt, welche Fülle von Interessen ein geliebter Lehrer in vielen seiner Schüler entfalten kann. Wie weit dabei sich Dauerinteressen entwickeln, hängt natürlich davon ab, wie weit sich auf Grund der Wechselwirkung von Interessenbetätigung und Leistungsergebnissen entsprechende Dispositionen ausbilden können. Im Falle einer bloß sympathischen Übertragung gibt es sehr viele Fälle, wo diese Interessen als eine besondere Art Reizinteressen aufhören, wenn das Sympathie-

verhältnis aufhört. Wertanteilmahme auf Grund eines verbindenden Aktes der Liebe ist an sich noch keine Interessenübertragung; aber sie kann eine fruchtbare Grundlage dazu sein.

Was dann den dritten Fall betrifft, die Übertragung des Wertgefühles von einem Gegenstand auf einen ähnlichen oder auf einen nur analogen und damit auch die Übertragung eines Interesses für diesen ähnlichen oder analogen Gegenstand, so legt Ribot zunächst dieser Art der bloßen Wertübertragung das größte Gewicht bei. Eine Mutter, meint er, kann eine plötzliche Sympathie und Zuneigung empfinden für einen jungen Mann, der ihrem verstorbenen Sohne ähnlich sieht. Damit können die Interessen der Fürsorge für den Sohn übergehen auf die ihm ähnliche Person. Er führt aus Lehmanns Untersuchungen (*Die Hauptgesetze des Gefühlslebens*, S. 244) den Fall an, daß ein Freund Lehmanns, der jeden Hund haßte, durch Verhältnisse genötigt war, doch einen Hund zu halten. Er gewann ihn lieb, und nach und nach dehnte sich sein Gefühl auf die ganze Hunderrasse aus. Diese unbeschränkte Möglichkeit einer Übertragung von Wertgefühlen, meint er, ist ein sozialer und moralischer Faktor erster Ordnung, denn er hat die Ausbreitung der sympathischen Gefühle von der kleinen geschlossenen Gesellschaft bis zu immer weiteren Gruppen wie Stamm, Volk, Rasse, Menschheit ermöglicht. Ich betone aber nochmals: Natürlich ist die bloße Gefühlsübertragung noch keine Interessenübertragung. Denn das Grundmerkmal des echten Interesses ist Spontanität, Betätigungszwang aus dem innersten Wesen des Menschen heraus. Aber Wertgefühle setzen Zwecke; nur sie setzen solche. Treffen diese Zwecksetzungen, die ja an sich verpuffen können, mit spontanen Neigungen oder Veranlagungen oder Tätigkeitsdispositionen zusammen, so entwickeln sich daraus wirkliche, echte Interessen.

14. Das Gesetz der Interessenwandlung durch Nebenwirkung. Zu diesen zwei Gesetzen der Verzweigung und assoziativen Übertragung kommt nun ein drittes Gesetz, das wir zunächst an Beispielen aufdecken wollen. X hat starke Interessen am Bergsport. Klettern durch steile Wände, Ausfindigmachen von neuen Anstiegsmöglichkeiten, Bewältigen von schwierigen Kaminen und ähnliche Dinge finden sein höchstes Interesse. Die zu überwindenden Schwierigkeiten lenken seinen Blick auf das Gestein der Wände und ihre

Pflanzenbedeckung. Diese Dinge, ursprünglich kaum beachtet, drängen sich immer mehr auf; es stellen sich Beachtungsdispositionen ein, die zu immer neuen Entdeckungen führen. Allmählich teilt sich sein Interesse am Klettern mit dem Interesse an der hochalpinen Stein- und Pflanzenwelt, bis dieses überwiegt und er an einer Forschungsreise am Himalaja teilnimmt, um der Befriedigung dieses Interesses willen.

Der Arbeiter X hat ein starkes Interesse an seiner Arbeit, um materiell vorwärts zu kommen durch berufliche Tüchtigkeit. Er benützt alle Ausbildungsgelegenheiten, die ihm in Werkstätten und Abendschulen geboten sind; der höhere Lohn spornt ihn zu großer Genauigkeit in seiner Arbeit. Je sorgfältiger er sich aber seiner Arbeit hingibt, desto öfter erlebt er die Freude am tadellos vollendeten Werk. Diese Freude erfaßt ihn immer stärker. Er mißt nicht mehr den Lohn an seiner Arbeitszeit; er vergißt die Zeit und arbeitet um der Vollendung seines Werkes willen. Aus dem egozentrisch interessierten Menschen ist ein sachlich interessierter geworden.

Die französische Regierung hat angeblich das stärkste Interesse an der Sicherheit Frankreichs vor den Angriffen des waffenlosen aber menschenreichen Deutschland. Zu diesem Zwecke sucht sie Deutschland bis zur Ohnmacht zu schwächen, wendet Milliarden an ihre eigene Militärmacht und an die militärische Stärkung ihrer slavischen Freunde in Böhmen und Polen. Die Folge ist dauernde Unruhe in Europa, unter der auch andere Völker leiden, eine wachsende Verurteilung und Isolierung Frankreichs. Sollte diese Nebenwirkung größeren Umfang annehmen, so wird sich notwendig mindestens neben dem Interesse an der Niederhaltung Deutschlands ein starkes Interesse an der Völkerberuhigung einstellen müssen.

Was lernen wir aus diesen Beispielen? Interessenbetätigungen sind immer Willensvorgänge. Bei solchen Vorgängen kann der tatsächliche Erfolg, verglichen mit dem vorgestellten Zweck, Nebenwirkungen enthalten, die im vorgestellten Zweck in keiner Weise beabsichtigt waren. Diese Nebenwirkungen nun können die ursprünglichen Interessen teilen, umbiegen, verändern, das alte Interesse sogar einschrumpfen lassen. Was hier in die Erscheinung tritt, ist das Gesetz der Heterogenie der Zwecke. „Das Verhältnis der Wirkungen zu den vorgestellten Zwecken stellt sich dabei so dar, daß in den ersteren stets

noch Nebeneffekte gegeben sind, die in den vorgestellten Zwecken nicht mitgedacht waren, die aber gleichwohl in neue Motivreihen eingehen und auf diese Weise entweder die bisherigen Zwecke umändern oder neue zu ihnen hinzufügen.“<sup>19)</sup> Wundt, der dieses Prinzip der Heterogonie zuerst aufgestellt hat, hat zugleich auch auf die hervorragende Bedeutung hingewiesen, die es für die Ethik besitzt. In der Tat, alle Dauerinteressen stützen sich auf Neigungen (Dispositionen), die auf Vorstellung bestimmter Seiten oder Folgen einer Handlung mit besonderen Wünschen reagieren. Unter den Folgen einer Handlung sind auch die nicht gewollten und nicht erwarteten Nebenwirkungen, die unter Umständen als neue Zwecke (Motive) andere Neigungen erregen und damit je nach den Verhältnissen neue Interessen. Man kann nicht sagen, daß die Nebenwirkungen das Interesse erzeugen. Gewisse Dispositionen müssen da sein, ehe ein Interesse entstehen kann. Aber die Nebenwirkungen veranlassen diese Neigungen zu immer stärkerer Betätigung und die wachsende Betätigung bewirkt immer umfangreichere Komplexe von Beachtungsdispositionen, die mit der Neigung verschmelzen, d. h. eben Interessen.

Dieses Auftreten von Nebenwirkungen kann also zweierlei zur Folge haben: Entweder die Betätigung bleibt zwar die gleiche, aber das Motiv, aus dem sie vollzogen wird, (der Zweck) ändert sich. Der Forschungsreisende wird nach wie vor vielleicht seine Bergbesteigungen durchführen, aber nicht mehr aus Sportmotiven, sondern aus wissenschaftlich-sachlichen Motiven. Der jugendliche Arbeiter wird nach wie vor seinem Gewerbe sich hingeben, aber nicht mehr aus Lohninteressen, sondern aus sachlichen ästhetischen Interessen. Man erweist Wohltaten aus Sentimentalität, oder einfach um unangenehme Empfindungen von sich abzustreifen. Der Unterstützte erweist sich im höchsten Maße dankbar, kommt vorwärts und berichtet uns freudestrahlend, wie ihn unsere Hilfe befähigt hat, sein Leben auf gesicherten Boden zu stellen. Wir lernen ihn näher kennen, gewinnen Interesse an ihm und seinem Tun und suchen ihn, nunmehr keineswegs aus Sentimentalität, sondern aus reiner Sachlichkeit, zu fördern. Vielleicht ist die ganze moralische Entwicklung der Menschheit diesem Motivwandel im Interesse zu verdanken. Als ich vor Jahrzehnten an die Organisation der Fortbildungsschule ging, baute ich sie bewußt auf dem Gesetz der Interessenwandlung durch Nebenwirkung auf. Ich

rechnete damit, daß in jedem normalen Jugendlichen wenigstens ein Interesse vorhanden ist, das egozentrische, durch die Arbeit seiner Hände und seines Geistes eine möglichst gute Lebensexistenz sich zu sichern. Griff ich dieses Interesse nur sorgfältig genug auf und gelang es mir durch meine Werkstätten, die Arbeitsfreude an der Vollendung des Gegenstandes soweit wie möglich zu entwickeln, so durfte ich mich der Hoffnung hingeben, daß sich bei den entsprechend Veranlagten das sachliche Interesse am Gegenstand einstellen und in Verbindung mit der Durchführung dieser sachlichen Interessen in Arbeitsgemeinschaften zu sittlichen Interessen entwickeln werde.

Die andere Folge des Auftretens von Nebenwirkungen kann sein, daß der alte Zweck bestehen bleibt, die Betätigung sich dagegen infolge der zu beachtenden Nebenwirkung ändert. Diese Änderung mag lediglich eine Modifikation der bisherigen Betätigung sein oder aber eine Einschaltung einer vollständig neuen Tätigkeit um der Beseitigung der Nebenwirkung willen oder auch um die Erreichung der Nebenwirkung zusammen mit der Hauptwirkung vollkommen zu machen. Auch die andere Modifikation ist möglich, daß der alte Zweck zeitweilig in den Hintergrund tritt, um einem neuen Zweck Platz zu machen, der zum alten Zweck im Verhältnis des Mittels steht. In allen diesen Fällen stellen sich neue Interessen an neuen Tätigkeiten ein. Ist die Verwirklichung des zwischengeschalteten Zweckes mit großen Schwierigkeiten verbunden und beansprucht sie einen großen Zeitraum, so mag wohl der alte Zweck auch in Vergessenheit geraten und der aus der Nebenwirkung entstandene Zweck das Dauerinteresse bestimmen. Wenn die seelische Entwicklung soweit vorgeschritten ist, daß ein oberster Zweck des Lebens unser Tun und Lassen beherrscht, dann mögen sich in der Verfolgung dieses Zweckes vielerlei Nebenwirkungen einstellen, die, erfreulich oder unerfreulich, wir nicht beabsichtigt haben. Sie alle können vorübergehend oder dauernd neue Interessen an neuen Mitteln erzeugen. Aber alle diese Interessen werden im Dienste des letzten und höchsten Zweckes stehen, in dem sich uns der Sinn des Lebens verkörpert.

15. Die Konzentration der Interessen. Vermöge der im Vorausgehenden betrachteten drei Gesetze der Interessenentwicklung, also der Interessenverzweigung, der assoziativen Interessenübertragung und der Wandlung der Interessen durch Nebenwirkung ist nun

das Bildungsverfahren in die Möglichkeit versetzt, durchaus im Individuum die ihm mögliche Vielseitigkeit des Interesses zu erzeugen, auch wenn es nicht, ja vielmehr gerade wenn es nicht von vornherein eine zusammenhängende Mannigfaltigkeit von Interessen zu pflegen versucht, sondern ein jeweils lebendiges Triebinteresse an einem Tun für einen vorherrschenden Zweck aufgreift, es aber dann in sorgfältiger Weise beschäftigt, erweitert, verzweigt, vertieft. Natürlich setzt das voraus, daß ein solches lebendiges Triebinteresse an einer Sache als einem Mittel für einen selbstgesetzten oder doch selbstbejahten Zweck bereits vorhanden ist. Es mag kein objektiv geltendes Gut sein, das dieser Zweck verwirklichen will; wenn er nur wenigstens allgemeine Geltung beanspruchen kann, wie das z. B. bei dem Zwecke einer möglichst gesicherten Lebensexistenz der Fall ist. Wir dürfen uns nicht verhehlen, daß diejenige Jugend, die schon frühzeitig unmittelbare sachliche Interessen an einem geistigen oder sittlichen Gute zeigt, bei weitem in der Minderheit ist. Bei diesen begegnet die Entwicklung der geistigen Interessen nach allen Richtungen ihrer Individualität auf Grund der erwähnten Gesetze keinerlei Schwierigkeiten. Die große Mehrzahl hat an solchen Gütern nur ein mittelbares Interesse, soweit eben diese Güter als taugliche Mittel zur Verwirklichung der aus hedonistischen, animalischen oder vitalen Werten gesetzten Zwecke sich erweisen. Selbst wenn wir die Absolventen unserer höheren Schulen ins Auge fassen, so wählen sie ihren Beruf nur zum kleinsten Teile aus sachlichen Interessen. Wir wollen uns auch nicht darüber täuschen, daß selbst die Interessen an den Hochschulstudien bei vielen nur aus einem Zwecke fließen, der von hedonistischen oder doch egozentrischen subjektiv geltenden Werten gesetzt ist. Dann aber sehen wir, daß eine immerhin erfreuliche Zahl gerade durch das tiefe Eindringen in den Gegenstand ihrer Studien unmittelbare Interessen an ihrer Wissenschaft selbst gewinnt, nicht zuletzt auf Grund der Interessenverzweigung und der Interessenübertragung durch Nebenwirkung. Was hier für die Entstehung der unmittelbaren theoretischen Interessen gilt, das gilt ebenso für die ästhetischen, religiösen, sozialen Interessen.

Sind nun aber die Güter, an denen solche unmittelbar sachliche Interessen haften, zugleich Mittel zu den Zwecken, die der Lebensberuf setzt, dann beginnt die Mannigfaltigkeit der Interessen aus den

Zwecken und Aufgaben des Berufes heraus sich zu konzentrieren. Die sachlichen Interessen beginnen sich gleichsam im Berufszwecke wie in einem Brennpunkt zu sammeln. Bei den alten Dombaumeistern haftet am Dombau der gesamte Interessenkomplex. Jeder Wert, der im Dombaumeister lebte, manifestierte sich in der Ausführung seiner Zwecke, in der nun alle früher erworbenen Beachtungsdispositionen oder Interessengrundlagen zur Geltung kamen. Der berufliche Zweck ist ja nie aus Einem Wert heraus gesetzt, sondern aus der ganzen Wertgestalt, Ist diese Wertgestalt vom religiösen Wert aus organisiert, wie das wohl bei den meisten alten Dombaumeistern der Fall war, so werden alle technischen und künstlerischen Interessen dem von diesem Werte gesetzten Zwecke untergeordnet. Die himmelanstrebenden Hallenschiffe der gotischen Dome verdanken ihr Entstehen nicht zuletzt den himmelanstrebenden religiösen Empfindungen, die auch in der weiteren künstlerischen Gestaltung und unter technischen Wagnissen zum vollendeten Ausdruck kamen. Wie der Geist das Sinnliche überwindet, so sollten diese gewaltig emporragenden Hallenschiffe in majestätischer Ruhe die Schwere des Stoffes überwinden. Die vom religiösen Gefühl angetriebenen technischen Wagnisse weckten sodann notwendig die theoretischen Interessen, und schließlich kam zum religiösen, ästhetischen, technischen und theoretischen Interesse noch das soziale, das den Dom zum Versammlungshaus der ganzen religiösen Gemeinde machte und ihre Glieder zur gemeinsamen Gottesfeier unter einem geweihten Dache brüderlich und schwesterlich vereinigen sollte.

Erst zuletzt spielten die egozentrischen Interessen eine Rolle, die aber in keiner Weise zum sichtbaren Ausdruck kamen. Ich meine hier nicht das Interesse am Gelderwerb, sondern das Interesse an Ansehen, Ruhm, Auszeichnung, Künstlergeltung, das heute nur zu oft sogar bei Kirchenarchitekten die erste Rolle spielt. „Alles zur Ehre Gottes“; das war der Spruch der alten, großen Dombaumeister. Ein grausames Gegenbeispiel war die sogenannte Kirche auf der Deutschen Gewerbeschau in München 1922, die das sprechende Erzeugnis aller möglichen Interessen war, nur keiner sachlichen, am wenigsten religiöser und ästhetischer Interessen.

In der Durchführung der beruflichen Zwecke spiegelt sich also mit der Interessenstruktur zugleich die Wertstruktur des Menschen, und

so kommen wir wiederum auf die schon wiederholt erwähnte Tatsache, daß im Werk sich die geistige Struktur des Menschen zeigt. Es ist eine irrtümliche Meinung, daß das berufliche Interesse ein einseitiges sein muß. Alles kommt auf die Tiefe und Spannweite der Berufsauffassung an. Der Beruf setzt nur der Zweckmannigfaltigkeit eine Grenze. Aber in der Verwirklichung der Berufszwecke kann sich die größte Vielseitigkeit der Interessen zeigen. Nicht daß der Mensch mit seinen vielseitigen Interessen sich womöglich auf allen Sachgebieten betätige, kann die Forderung an das Bildungsverfahren sein, sondern, daß er in dem Einen, das er tut, die Vielseitigkeit seiner Wertgestalt offenbare. Im Kindes-, Knaben- und Mädchenalter liegen die mannigfaltigen Interessen, soweit man in dieser Zeit schon von Triebinteressen reden kann, wie die Zwecke, aus denen sie fließen, mehr oder weniger getrennt nebeneinander und lösen einander ab. Es ist kein Glück für den Zögling, wenn er nicht rechtzeitig unter die Herrschaft einiger weniger sachlicher Hauptinteressen kommt. Aus diesen Hauptinteressen lassen sich nach dem Gesetz der Verzweigung alle sachlichen Interessen entwickeln, soweit die Individualität es gestattet. Auch die Interessenentwicklung soll wie die logische Schulung und die Willenszucht den Weg des vom Zögling selbst gefühlten Bedürfnisses gehen, und nicht auf kaleidoskopischen Bahnen der isolierten Interessenpflege wandeln. Sonst besteht die Gefahr, daß das Ergebnis des Bildungsverfahrens zwar vielleicht „eine entfaltete Mannigfaltigkeit“, aber keine „entfaltete Einheit“ wird.

16. Die Stufen der Wert- und Interessenentwicklung. Wenn nun das Bildungsverfahren das jeweilige Zwecksystem aufgreifen soll, und zwar nicht bloß, weil es damit die Totalität des Zöglings in Bewegung setzt, sondern auch deshalb, weil es so am besten seine freiwillige Mitarbeit an unseren Bildungsabsichten gewährleistet, so wäre es von größter Bedeutung, die Entwicklung des Zweck- und Interessensystems und damit auch des Wertsystems auf jeder Stufe und für jede Individualität zu kennen. Allein in dieser Hinsicht wissen wir bis heute noch wenig Gesichertes von allgemeiner Geltung. Zwar dürfen wir annehmen, daß die Entwicklung des individuellen Wertsystems in der Hauptsache sich so vollzieht, daß zuerst die animalisch-hedonistischen Werte, dann die vitalen und sozialen und endlich die impersonalen oder geistigen Werte im Erlebnis sich festsetzen.<sup>20)</sup> Aber

die mannigfaltigen Zwecke, die der einzelne aus seinen Werten heraussetzt und damit die Interessen, die dabei in ihm lebendig werden, hängen so sehr auch von der Umgebung ab, in welcher die Entwicklung vor sich geht, daß allgemein geltende Entwicklungslinien des Zweck- und Interessensystems nur ganz unvollkommen oder überhaupt nicht sich aufstellen lassen. Jedenfalls wird man nicht eine, sondern mehrere Entwicklungsreihen aufsuchen müssen, je nach der sozialen Umwelt der zu beobachtenden Gruppe, und man wird erst aus vielen homogenen Gruppen zu allgemeineren Gesetzen aufsteigen können. Vorsichtige Forscher auf dem Gebiete der Entwicklungspsychologie haben sich daher ausdrücklich auf wohlbestimmte Kreise von Jugendlichen beschränkt und stellen selbst da noch die Ergebnisse ihrer Untersuchungen mit gewissenhafter Reserve hin. So hat z. B. Eduard Spranger in seiner *Psychologie des Jugendalters*<sup>21)</sup> im wesentlichen die deutsch-rassigen Jugendlichen der großstädtischen bürgerlichen höheren Kulturschichten im Auge gehabt.

Freilich haben wir mancherlei Erhebungen über die Interessenentwicklung. Aber entweder ist der Interessenbegriff nicht klar erfaßt, oder die Erhebung hat eine zu schmale Basis oder sie umfaßt zu heterogene Schichten oder sie richtet ihr Augenmerk nur auf die Zwecke, die einem bestimmten Werte entspringen, oder sie schaltet viel zu wenig die Fehlerquellen aus, die so leicht den Schulerhebungen anhaften. Die oft gestellten Fragen nach den Idealen der Zöglinge, nach den Arten ihres Sammeltriebes, nach der Beliebtheit der Unterrichtsgegenstände, nach ihrer Lektüre, nach ihren Beschäftigungen außer der Schule usw., wie diese aus den Vereinigten Staaten von Nordamerika eingeschleppten „experimentellen Untersuchungen“ alle heißen mögen, haben uns daher nur zu unsicheren oder zu solchen Ergebnissen geführt, wie man sie auch ohne Sammelbögen hätte aufstellen können. Wenn Ladislaus Nagy in seiner *Psychologie des kindlichen Interesses*<sup>22)</sup> folgende Stufen der Entwicklung des Interesses aufstellt: 1. Das sinnliche, 2. das subjektive, 3. das objektive, 4. das ständige, 5. das logische Interesse, so werden nur wenige Pädagogen darin einen erfreulichen Aufschluß erblicken; oder wenn Mrs. Shinn in ihrem vielzitierten Buche „*Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes*“ (nämlich ihres Neffen) ausführlich die Interessen des Gesichts, des Gehörs, des Tastsinns, des Schmerzes, des Geschmackes, des Geruches

beschreibt, so mag das für den Neffen gelten, aber nicht für die Allgemeinheit und wäre selbst bei allgemeiner Geltung von ganz nebensächlicher Bedeutung für das Bildungsverfahren. Ich habe nur zu oft gefunden, daß derartige „wissenschaftliche“ Arbeiten weniger einem pädagogischen Zwecke entspringen als vielmehr einem Zwecke, der, um mich mit Sigwart auszudrücken, mehr den Zustand des Autors selbst als den Zustand anderer Menschen im Auge hat.

Wie wenig allgemein Gesichertes wir nun auch über Wert-, Zweck- und Interessenentwicklung wissen, so bleibt uns doch nichts anderes übrig als wenigstens aus vielseitiger Erfahrung heraus uns ein allgemeines Bild von dieser Entwicklung zu machen und gewisse Perioden derselben irgendwie zu kennzeichnen. Versuche dazu sind gleichfalls schon von verschiedenen Psychologen angestellt worden.<sup>23)</sup> Am zweckmäßigsten scheint es mir, vier Stufen oder Perioden zu unterscheiden, wobei wir jedenfalls die erste Stufe von der zweiten, die dritte Stufe von der vierten durch ganz charakteristische Wendepunkte in der geistigen Entwicklung trennen können. Wenn ich dabei auch eine mutmaßliche Zeitdauer dieser Perioden im allgemeinen vermerke, so soll damit keineswegs gesagt sein, daß sich diese Zeitstrecken nicht ganz wesentlich verlängern oder verkürzen können. Wir zerlegen also die Entwicklung bis zum 22. oder 24. Lebensjahre in vier der Dauer nach ungleichlange Perioden.<sup>24)</sup>

a) Die Periode der ersten Kindheit (Dressuralter.) Sie umfaßt im allgemeinen das 1. und 2. Lebensjahr und endet mit dem ersten großen Wendepunkt des Erwachens des Zweck-Mittelbewußtseins. Die Tätigkeit des Kindes ist im wesentlichen impulsiv, d. h. noch nicht durch freie Zwecksetzung und Mittelwahl bestimmt. Sie vollzieht sich meist in Illusionsspielen und spontanen Sinnes- und Bewegungsspielen. Daher kann man in dieser Periode noch nicht von Interessen im eigentlichen Sinn sprechen, es wären denn Reizinteressen. Die Werterlebnisse sind hauptsächlich auf vegetative und animalische Werte beschränkt.

b) Die Periode der zweiten Kindheit. (Spielalter.) Sie umfaßt i. a. das 3. bis einschließlich 7. Lebensjahr. Das Kind setzt sich mehr und mehr bewußt Zwecke, wählt die Mittel hierzu und sucht mit ihnen seine Zwecke teils im reinen Regelspiel, teils in spielender Beschäftigung zu erreichen. Die Interessen sind kurzfristig. Die

eigentliche Arbeitseinstellung fehlt noch im allgemeinen. Neben den vitalen werden auch soziale Werte erlebt.

c) Die Periode des eigentlichen Knaben- und Mädchenalters. (Alter der egozentrisch gerichteten Arbeit.) Sie setzt etwa um das 8. Lebensjahr ein und dauert bis zum 12., 13., 14. Lebensjahr je nach Klima, Rasse, Individualität. Die spielende Beschäftigung, die mit jedem Ergebnis der Betätigung zufrieden ist, weicht mehr und mehr der eigentlichen Arbeitshaltung, die das Ergebnis der Tätigkeit in bezug auf den vorgestellten Zweck kritisiert. Die Interessen an der Arbeit sind noch vorzugsweise äußerliche, d. h. sie kommen aus subjektiv gerichteten Zwecken. Doch erwacht mehr und mehr das Interesse an Beschäftigung mit geistigen Gütern aus ihrer mannigfachen sozialen Bewertung heraus. Die Periode endet mit dem zweiten großen Wendepunkt: dem Beginn der Autonomie in der Bewertung der Güter.

d) Die Periode des Jünglings- und Jungfrauenalters. (Alter der sachlich gerichteten Arbeit.) Sie dauert etwa vom 15. bis zum 22., ja 24. Lebensjahr. Vielleicht kann man diese Periode noch in zwei Stufen gliedern, in die Periode der Pubertät (in der germanischen Rasse vom etwa 15. bis Ende des 17. Lebensjahres), also die Periode der inneren Gärung, und in die Periode der Adoleszenz vom 18. bis 24. Lebensjahr (die Periode der Reife und der vollen Fähigkeit zum Erleben geistiger Werte aller Gattungen).

Auf diese vierte Periode folgt noch, keineswegs bei allen Menschen, eine letzte, die sich zeitlich freilich in gar keiner Weise auch nur annähernd festlegen läßt, jenseits jedes heteronomen Bildungsverfahrens liegt, ja selbst dem autonomen Bildungsprozeß nicht willkürlich zugänglich ist. Ich will sie die Periode der geistigen Klärung nennen. Sie beginnt mit dem dritten großen Wendepunkt im menschlichen Leben, der Wendung zur Wertidee. In das Sinngefüge der individuellen Wertgestalt hat die Freiheit gegenüber den Wertverwirklichungen in Gütern ihren Einzug gehalten. Die eigene Struktur hält zwar an ganz bestimmten Wertverwirklichungen fest, aber die Wertidee ist in der Seele soweit herrschend geworden, daß sie auch die Berechtigung anderer Wertverwirklichungen gelten läßt. Der Wettstreit der Güter hat in diesen Seelen aufgehört; der Geist der Toleranz ist eingezogen. Die Endlichkeit alles menschlichen Beginnens ist erkannt. Der sittliche

Persönlichkeitswert hat alle anderen Werte in sich aufgesogen und jede menschliche Geistesstruktur, die von gleichem objektiven Ringen nach dem sittlichen Persönlichkeitswert erfüllt ist, hat, was auch die Güter sein mögen, an die sie gebunden ist, objektive Geltung gewonnen.

Die erwähnten vier Perioden geben zugleich auch allgemeine Winke für das in jeder Periode zu beachtende Bildungsverfahren. Ich habe sie durch die Bezeichnungen Dressuralter, Spielalter, egozentrisch und sachlich gerichtetes Arbeitsalter anzudeuten versucht. Wir wollen nun diese vier Stufen noch etwas genauer kennzeichnen.

17. Die beiden ersten Stufen. a) Dressuralter. Das Ichbewußtsein ist noch nicht ausgebildet. Das Handeln ist impulsiv triebmäßig. Ein eigentlicher Wille fehlt, der Trieb stößt das Kind gleichsam von rückwärts. Überall wird das Kind noch vom äußeren Reize gefesselt. Diese Reizaufmerksamkeit sollte man nicht Interesse nennen. Werterlebnisse sind zweifellos vorhanden, weil jede Befriedigung eines Triebes wie Hunger und Durst, Wärme- und Lichtbedürfnis, Sympathie und Zuneigung, Spiel- und Bewegungstrieb, einen Wert an die Gegenstände heftet, welche die Befriedigung herbeigeführt oder einen Unwert an jene, welche sie vereitelt haben. Damit werden auch gegen das Ende der Periode die Bedeutungs- oder Wirkungswerte vieler Dinge, allerdings nur mit Rücksicht auf den eigenen Zustand des Kindes, erfaßt.

Man kann im allgemeinen sagen: Es ist die Periode, in der das unreflektierte Triebleben (ganz wie im tierischen Seelenleben) und die Reizaufmerksamkeit (die man nicht als Interesse bezeichnen soll), vorherrschen.

b) Spielalter. Instinkte, Triebe, Gefühle haben sich mit zahlreichen Wahrnehmungs- und Vorstellungsdispositionen verknüpft. Es entwickeln sich ausgesprochene Neigungen, die auf klar bewußte animalische und vitale Werte gerichtet sind. Mehr und mehr beherrschen sie das Seelenleben und werden immer wieder von den mit ihnen verknüpften Vorstellungen geweckt. Der Wille wird daher in Form von einfachen Neigungshandlungen, später bereits in Form von eigentlichen Wahlhandlungen sichtbar. Die Aufmerksamkeit ist immer noch stark wandernd, aber nun nicht mehr bloß durch äußere Reize gefesselt, sondern auch durch innere Vorstellungsbewegungen. Doch

läuft diese Vorstellungsbewegung namentlich in den zahlreichen Illusionsspielen (Phantasiespielen) zunächst noch in einer Schicht ab, d. h. sie wird anfangs noch nicht von einer übergeordneten Vorstellungsschicht (Zweck, Absicht, Begriff) geführt. Die Werterlebnisse knüpfen sich vor allem an die Tätigkeitsformen, die dem eigentlichen Triebleben entspringen. Der Wert haftet zunächst an der Tätigkeit als solcher. Allmählich gewinnen aber auch die in den Tätigkeitsbereich gezogenen zahlreichen Dinge Bedeutungswert.

Aber schon bald erwacht das Zweckbewußtsein. Die Tätigkeit hat zu Leistungen geführt; sie wird nun auch um der Leistung willen wertvoll und nicht bloß um ihrer selbst willen. Das Kind wird sich seiner selbst als Ursache dieser Leistung bewußt und setzt sie nun aus dem Werterlebnis an der Leistung heraus als Zweck. Die Tätigkeit verliert ihren Selbstzweck und wird Mittel zum Zweck. Dem Vorstellungsverlauf wird nun aus einer übergelagerten Schicht von bewerteten Zweckvorstellungen seine Richtung diktiert. Mit der Bewertung der Tätigkeit um der Zwecke willen setzt auch die Bewertung von Regeln, Anweisungen, Übungen ein, die dem Zwecke dienen. Darin liegt die fundamentale pädagogische Bedeutung dieses Entwicklungsvorganges. Denn nun tritt der Wandel ein vom reinen Kinderspiel zum Regelspiel, zum Beschäftigungsspiel, zur Beschäftigung, zur Arbeit. Man beachte: Spielendes Zeichnen — Zeichnen mit Darstellungsabsichten; planloses Graben im Sande, regelloses Türmen von Bauklötzchen aufeinander — Bauen nach Phantasiegebilden — Bauen nach Plänen — Bauen nach Plänen mit peinlicher Genauigkeit — Bauen nach eigener Konstruktion; zweckfreies Hüpfen, Springen, Tanzen — Reigen-spiele. Das Kind bewertet nun nicht mehr bloß, was es tut, sondern auch, wie es etwas tut. Jetzt beginnt das Kind auch der Geschicklichkeit eine Bedeutung beizulegen als Mittel zu einem selbstgesetzten Zwecke. Doch ist der Zweck noch ein naheliegender, sogleich ausführbarer. Allmählich aber mit wachsender geistiger wie körperlicher Geschicklichkeit werden entferntere Zwecke gesetzt, die auf verschiedenen Wegen erreichbar sind. Jetzt werden auch die Verwirklichungswege (Ausführungsmethoden) bewertet.

18. Die dritte Stufe: Alter der egozentrischen Arbeitsinteressen. Fähigkeit zu zweckgerichteter Aufmerksamkeit von längerer Dauer hat sich entwickelt. Die in der zweiten Periode erlebten

Werte, fast durchgängig noch animalischer und vitaler (sozialer) Art, setzen nun vielerlei Zwecke vor allem rein praktischer Art: Herstellung von Gegenständen, Hilfeleistungen aller Art im Hause, auf der Straße, in der Schule, Darstellung von Ereignissen, die erlebt wurden, dramatische Darstellung von Gelesenem. Alle praktischen Anweisungen zur Durchführung werden nun mit großem Interesse entgegengenommen und gerne befolgt, sofern sie ersichtlich den selbstgesetzten oder übernommenen, aber selbstbejahten Zwecken nützen. Auch der Sinn für Einübung einer bestimmten Tätigkeit um eines solchen Zweckes willen erstarkt. Jetzt erhalten auch Geschicklichkeit, formale Technik, Ausdauer, Selbstbeherrschung, ja sogar Anstrengung, Selbstüberwindung, Geduld, Gehorsam einen Wertakzent und können damit selbst zu frei gewählten Zwecken werden. Damit beginnt der Wille zu moralischer Entwicklung, d. h. es setzt das Interesse an moralischen Mitteln ein, und zwar nach den beiden Seiten a), der bewußten Selbstbehauptung, b), der bewußten Selbstverneinung. Denn wenn sich der Knabe bewußt Arbeitszwecke setzt, so bedeutet das: sich selbst mit dem Zwecke zu identifizieren und seinen Zweck zu unterscheiden von den Zwecken anderer.

So tritt nun, wie auch Dewey meint, das Bewußtsein des Gegensatzes zu anderen in der Seele auf, und zwar zunächst beim Mangel weiterer Reflexion als Eigenwille und als Selbstbehauptung. Die Selbstverneinung aber stellt sich ein, sobald soziale Werte im Familien- oder Kameradschaftskreis in eigener praktisch sozialer Arbeit erlebt werden konnten. Aus diesem Werterlebnis werden dann häusliche oder kameradschaftliche Zwecke gesetzt, in deren Durchführung das Kind sich selbst als Mittel weiß. So tritt, sofern nur wahrhaft Gemeinschaftswerte erlebt werden konnten, notwendig Selbstüberwindung zugunsten des erlebten Wertes ein.

Noch ist aber die Spontanität im Wachstum aller seelischen und körperlichen Funktionen sehr stark und die Empfänglichkeit für vielerlei Reize der äußeren Welt groß. Daher auch ein Bedürfnis nach Wechselder Beschäftigung, d. h. nach öfteren Wertverwirklichungen in Zwecken. Die langfristigen alle Tätigkeiten konzentrierenden Zwecke sind noch unmöglich. Auch Reflexionen über Wertgültigkeit der Sachen und Güter fehlen. Sachen, Güter, Handlungen, Eigenschaften werden mit dem Wertmaßstabe der Umgebung gemessen.

Das Handeln ist noch nicht durch eigene Maximen bestimmt, wenn auch der moralische Wille (der Kampf der Neigungen) bereits auf der ganzen Linie eingesetzt hat.

Dagegen stellt sich nun immer mehr die reflektierende Geistesverfassung als Prüfung der Verhältnisse von Zweck und Mittel, sowie des Eigenwertes eines beabsichtigten Zweckes ein, endlich auch als Prüfung der eigenen Leistungen. Die letztere vollzieht sich freilich nur unter bestimmten Voraussetzungen des Bildungsvorganges, die wir später kennen lernen werden und vor allem nur an der Durchführung von Zwecken, die Möglichkeiten der Selbstprüfung zulassen, ja geradezu einen Zwang zur Selbstprüfung ausüben. Damit erwachen bei Einzelnen gegen das Ende der Periode notwendig auch geistig-theoretische Interessen, wenn auch zunächst nur solche analytischer Art. Der Zögling bekommt Sinn dafür, aus dem Zweck heraus theoretische Regeln für die Verwirklichung des Zweckes abzuleiten. Doch haften diese Interessen mehr an Einzelheiten als an einem durch sie konstruierten Ganzen. Dies zeigt sich auch da, wo frühzeitig konstruktive Begabungen für funktionelle Zusammenhänge erwacht sind. Im allgemeinen aber ist die überwiegende Zahl der Interessen dieses Alters auf praktisch manuelle Tätigkeiten und die dazu tauglichen Mittel gerichtet. Dem Zöglinge sind vor allem Zwecke willkommen, in deren Ausführung er nicht bloß erworbene Kenntnisse, sondern erworbene manuelle Geschicklichkeiten sichtbar und greifbar zeigen und in dem den äußeren Sinnen zugänglichen Werk sich selbst erleben kann. Das hat sich mir mit überwältigender Deutlichkeit geoffenbart überall da, wo die oberen Klassen der Volksschulen oder die unteren Klassen der höheren Schulen manuell-geistige Arbeit in ihren Unterrichtsbereich eingeführt haben. Aber immer noch findet i. a. in der Zwecksetzung der eigene Ichzustand eine stärker bewußte und gewollte Betonung als der Zustand anderer Personen oder der Umwelt.

19. Die vierte Periode: Das Alter sachlicher Arbeitsinteressen oder die Reifezeit. Mit der Pubertätszeit beginnt jedoch mehr und mehr die sachliche Einstellung sich zu entwickeln, sofern die dritte Periode in einer günstigen Wertatmosphäre abgelaufen ist. Der Jugendliche fängt an, sich selbst in seiner Ganzheit als Träger von Werten und Unwerten zu empfinden. Das Bewußtsein der Eigenart

und des Eigenwertes, letzteres vielfach überhöht durch ein stark anschwellendes Geltungsbedürfnis führt zur Kritik der Umwelt, der Sachen, Güter, Menschen. Zugleich erwacht der Sinn für umfassendere Zwecke, insbesondere auch für soziale Ganze, bisweilen nicht unbeeinflusst durch das erwähnte Geltungsbedürfnis. Wir beobachten Steigerung des Familiensinnes, lebhaftes Schulklassenbewußtsein, Schulgemeinschaftsgeist, Berufsgemeinschaftsgeist, Bedürfnis nach Vergesellschaftung zu den verschiedensten Zwecken. An geistigen Gütern beginnen die geistigen Werte erlebt zu werden. Damit erwacht das Interesse an der Beschäftigung mit diesen Gütern wie an den Gütern selbst als Mitteln zu stets erneuten Erlebnissen, jedoch nur in entsprechender Umgebung, die eben zur Beschäftigung mit solchen Gütern anlockt und auch da noch nicht in einem einheitlichen Zweck konzentriert, sondern noch vielseitig auseinander gehend. Wo die Jugend in einer niedrigen Wertatmosphäre aufgewachsen ist, bleibt es dagegen bei sinnlichen und allgemeinen physischen Zwecken und Interessen.

Aber bei der weitaus größten Zahl der Jugendlichen ist im ersten Abschnitt dieser Periode der Sinn noch auf praktisches Tun gerichtet, und fast überall verbunden mit dem Willen nach Geltung und Selbstdurchsetzung, überall unter der Herrschaft des Selbstgefühls, des Eigenrechtes bei einem Mangel an Objektivität. Mit diesem Zuge zur Selbstdarstellung, wie man dieses Gebaren nennen könnte, verbindet sich natürlich das Interesse an den Mitteln, die der eigenen persönlichen Wertgestaltung dienen sollen. Überlieferte Güter werden in ihrer Werteigenschaft als Mittel zunächst anerkannt oder verworfen. Oppositionelle Einstellungen anderer gegen die herkömmliche Bewertung werden oft leidenschaftlich mitgemacht, nicht selten bei völlig mangelnder Einsicht, bloß weil sie der eigenen Einstellung gegen die Forderungen der Gemeinschaft parallel laufen. Wo die Entwicklung in einer reinen Bildungsatmosphäre vor sich geht, gewinnen mehr und mehr umfassende geistige Güter (auch Persönlichkeiten und Ideen) Bedeutung: Vaterland, Volksgemeinschaft, Gott, Helden des Geistes und des Krieges, — Freundschaft, Kameradschaft, Bund, — Ruhm, Ehre, Freiheit, Sittlichkeit, Pflicht. Wo dagegen das Seelenleben der Umgebung tief steht, herrschen in dieser Periode vor allem sinnliche Werte, Genuß-, Erwerbs-, Kraft- und Machtwerte, während der Eigenwert

geistiger Güter vielfach verschlossen bleibt, nicht zuletzt deshalb, weil häufig Gelegenheit und Begabung fehlt in die Sprache dieser Güter einzudringen. Die eigene Größe wird bei den besten der ersten Gruppe in Arbeitsleistung, Selbstverneinung, Opferwilligkeit, bei vielen der zweiten Gruppe in Genuß- und Erwerbsleistungen, Körperstärke und Herrschaft über andere gesucht.

Wo die Jugend einem entsprechenden Bildungsverfahren unterstellt war, sind in der zweiten Hälfte der Periode die geistigen Hauptinteressen entwickelt, soweit die Individualität die Möglichkeit dazu bot. Die Differenzierung der Individualitäten in ihrem Wert- und Zwecksystem hat sich in den Hauptzügen vollzogen. Die große Macht der Fremdbildung ist im wesentlichen zu Ende. Die Bildungswege werden aus selbstgesetzten Zwecken aufgesucht, das Bildungsverfahren wird selbst bestimmt, die Autonomie hat ihre Herrschaft angetreten oder aber sie ist nach kurzem Erwachen in der ersten Hälfte der Reifezeit wieder eingeschlafen. Die Besten suchen den Kern ihrer inneren Berufenheit, soweit er nicht ohnehin infolge besonderer Veranlagung vor Augen steht. Wo er gefunden ist oder wo, wie bei der werktätigen Jugend, die Seele dem zu früh gewählten Beruf durch entsprechende Bildungsarbeit oder durch besondere Verhältnisse der Umgebung angepaßt werden konnte, stellt sich das Berufsideal ein und damit konzentrieren sich die Interessen um einen Hauptzweck. Der Weg zur sachlichen Einstellung ist damit gebahnt.

Diese Entwicklung ist nur einer Minderheit beschieden. Für die große Mehrzahl, namentlich für jene, die frühzeitig in solche Arbeitsverhältnisse eintreten mußten, für die niemals jemand innerlich berufen werden kann, ist eine allgemeine Schilderung mutmaßlicher Entwicklungslinien unmöglich. Die Probleme des Bildungsverfahrens werden hier ungemein schwierig und sind im allgemeinen wenigstens nur durch das Aufgreifen der zweiten inneren Berufenheit des Menschen, der sozialen, zu lösen, was ja auch bei der ersten Gruppe von Jugendlichen von großer Bedeutung ist. Wo auch dieses versagt, versagt jedes Bildungsverfahren.

Wir haben versucht, in allgemeinsten Umrissen die Züge dieser in vier Stufen aufsteigenden Wert-, Zweck- und Interessenentwicklung zu schildern. Wie vieles in diesem Bilde auch unsicher und fraglich sein mag, so mag es doch vielfache Anhaltspunkte für unser Bildungs-

verfahren geben, wenn wir das Bild nicht gar zu schulmeisterlich auffassen. Selbstverständlich werden sich bei den verschiedenen Individualitäten die Züge teilweise erheblich verschieben. Vor allem wird zu beachten sein, daß die verschiedenen Richtungen, in denen sich die Seele in der Mannigfaltigkeit ihrer Einstellungen zu den geistigen Gütern entfaltet, sich nicht in gleicher Front entwickeln, daß die eine Einstellung besonders in den Wendepunkten der seelischen Funktionen vorseilt, die andere nachhinkt, und daß nicht nur die Umwelt des Zöglings hundertfache Verschiebungen vornehmen kann, sondern daß auch die Bildsamkeit des Zöglings nach den verschiedenen Wertrichtungen recht verschieden sein kann. Es wird daher eine zweckmäßige Ergänzung der eben versuchten Darstellung der Interessenentwicklung sein, wenn wir nunmehr uns noch in aller Kürze dem Problem der Bildsamkeit des Zöglings zuwenden.

20. Die Frage der Bildsamkeit. Herbart beginnt seinen „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ aus dem Jahre 1835 mit dem Satze: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.“ Das Wort „Bildsamkeit“ taucht jedoch schon in seinen allerersten Vorlesungen vom Winter 1802/3 auf, findet sich aber dann in seiner „Allgemeinen Vorlesung“ vom Jahre 1805 nur im dritten Buch, 5. Kap. Ziff. 22, wo er von der Bildsamkeit des Gedankenkreises spricht. Doch kann man an dieser Stelle nicht erkennen, weshalb Bildsamkeit für ihn zum Grundbegriff wurde; wohl aber aus den Einleitungsvorlesungen von 1802 und aus dem Umriß von 1835. Denn hier erklärt er in § 3: „Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus (Spinoza) oder transzendente Freiheit (Kant) angenommen wird, schließen sich selbst von der Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen.“ Es war also vor allem Herbarts gegnerische Stellung zur Lehre Kants von der transzendentalen Freiheit des Willens, die ihn den Begriff der Bildsamkeit so stark betonen ließ. Denn diese Freiheit würde ja dem Bildungsverfahren keine Möglichkeit geben, den Willen dauernd in einer Richtung festzulegen. „Auf diese Freiheit zu rechnen wäre um nichts klüger als Buchstaben ins Wasser zu schreiben . . .; der richtige Begriff der Bildsamkeit ist nicht nur den gewöhnlichen, sondern auch den

Kantischen Freiheitsbegriffen so durchaus entgegen, daß sogar Fichte, der strengste Freiheitslehrer, in dem Augenblicke, da er von Pädagogik schreiben wollte, in seiner 2. Rede an die deutsche Nation zu der Äußerung getrieben wurde: „Wofern jemand einwendet, der Zögling habe freien Willen, so antworte ich, daß gerade in dem Rechnen auf den freien Willen der erste Irrtum der bisherigen Erziehung und das deutliche Bekenntnis ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit liege.“<sup>25)</sup>

Ob das Wort „Bildsamkeit“ schon vor Herbart gebraucht worden ist, kann ich nicht sagen; jedenfalls aber ist der Inhalt dessen, was im Grunde damit gemeint ist, lange vor Herbart schon Gegenstand pädagogischer Diskussion gewesen. Es gab ebenso Vertreter absoluter Bildsamkeit wie Verfechter der Lehre einer weitgehenden Unbildsamkeit.

So erklärte Erasmus<sup>26)</sup>: Indem die Natur Dir einen Sohn gab, übergab sie Dir nichts anderes als eine rohe Masse. Es ist Deine Sache, der fügsamen und zu allem bildsamen Materie die beste Form zu geben. Wenn Du es unterlässest, erhältst Du eine Bestie; wenn Du sorgsam bist, erhältst Du, so zu sagen, einen Gott.“ Rousseau und mit ihm viele Pädagogen des 18. Jahrhunderts glaubten an die Güte der menschlichen Natur. Man halte die äußeren Einflüsse der Umgebung, von der alle Bosheiten und Fehler des Menschen kommen, ab und die Güte der menschlichen Natur wird sich entfalten. Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers aller Dinge entspringt.

Im Gegensatz dazu leugnet Schopenhauer die Möglichkeit jeder Charakterbildung und führt als einen Eideshelfer Goethe an mit dem bekannten Verse:

„Wie an dem Tag, der Dich der Welt verliehen  
Die Sonne stand zum Gruße der Planeten  
Bist alsobald Du fort und fort gediehen  
Nach dem Gesetz, nach dem Du angetreten.  
So mußt Du sein, Dir kannst Du nicht entfliehen.  
So sagten schon Sibyllen, so Propheten  
Und keine Macht und keine Zeit zerstückelt  
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.“

Aber der gleiche Goethe hat den Bildungsroman *Wilhelm Meister* geschrieben und dort ein ganzes Kapitel der „Pädagogischen Provinz“

gewidmet, wo er seine Idee des rechten Bildungsverfahrens entwickelt.

Wir wollen diese Beispiele entgegengesetzter Anschauungen nicht vermehren. Man kann schon aus der Existenz zweier mit gleicher Hartnäckigkeit einander entgegengesetzter Anschauungen die berechtigte Vermutung hegen, daß auch hier wie oft in solchen Fällen die Wahrheit sozusagen in der Mitte liegt. Die Frage ist für uns heute nicht mehr, ob Bildsamkeit des Zöglings angenommen werden darf, sondern in welcher Hinsicht, wie weit und wann sie möglich ist. L. Strümpell<sup>27)</sup>, W. Stern<sup>28)</sup>, O. Tumlirz<sup>29)</sup> haben diesen Fragen eingehende Aufmerksamkeit geschenkt; insbesondere ist der ganze zweite Band des Werkes von Tumlirz der „Betrachtung der geistigen Bildsamkeit der Jugendlichen“ gewidmet.

Nach unseren Untersuchungen im ersten Buche hat der Begriff Bildung einen dreifachen Aspekt, einen axiologischen, einen psychologischen und einen teleologischen. Wir werden demgemäß auch notwendig von einer dreifachen Bildsamkeit sprechen können und sprechen müssen.

21. Bildsamkeit im axiologischen Sinne. Da für uns der grundlegende Aspekt der Bildung der axiologische ist, so werden wir demgemäß auch der Bildsamkeit in axiologischer Hinsicht das Hauptgewicht beilegen. Bildsamkeit in dieser Hinsicht ist die Möglichkeit, aus der einheitlichen naturgegebenen Individualität durch ein geeignetes Bildungsverfahren das objektive Gut einer einheitlichen sittlichen Persönlichkeit zu erzeugen. Die Frage ist: Läßt sich in jedem Falle die teleologische Einheit des niederen Seins in eine sittliche Einheit des höheren Seins überführen? An sie schließt sich sofort die andere Frage: Wenn das nicht möglich ist, geben wir uns dann nicht einer Selbsttäuschung hin in der Annahme, daß da, wo der Versuch gelungen ist, das Gelingen ein Werk unseres Bildungsverfahrens war? Wir können die beiden Fragen verneinen. Obwohl wir wissen, daß das axiologische Bildungsziel, nämlich die vollendete in sich geschlossene Wertgestalt oder die sittlich autonome Persönlichkeit, niemals völlig erreicht werden kann, sondern nur das unablässige durch nichts zerstörbare Ringen nach ihr, so läßt sich doch schon theoretisch die Unmöglichkeit einsehen, jeden Menschen zum

Streben nach einer einheitlich geschlossenen Wertgestalt zu führen, in welcher die geistigen Werte die Herrschaft haben. Schon die Bildung des Charakters im allgemeinen (Charakter nicht im Schopenhauerschen Sinne genommen, der ja mit dem Begriff Charakter das meint, was E. Spranger die Lebensform nennt) und erst recht die Bildung des sittlichen Charakters, also des durch objektiv geltende ethische Maximen dauernd bestimmten Wesens, setzt gewisse Grundveranlagungen voraus, die ich als Willensstärke, Urteilsklarheit, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit bezeichnet habe und die keineswegs bei allen Menschen gegeben sind. Dazu kommt, daß sich gewisse Tendenzen des Seelenlebens, sofern sie in gleich starker Veranlagung gegeben sind, oft nur schwer mit einander versöhnen lassen, falls sie nicht unter die Herrschaft einer überragenden theoretischen, ästhetischen oder religiösen Einstellung gelangen können. Ich denke hier an so sich widerstreitende Tendenzen wie jene beiden, die Eduard Spranger als das Gesetz der Ökonomie einerseits und das Gesetz der Liebe andererseits bezeichnet. Man denke sie in gleicher Stärke in einer Seele lebendig, die Seele von Nutzgier einesteils, von schenkender Liebe andernteils beherrscht, so wird sie kaum zu einer Einheit kommen können. Vielleicht ist ein solches Seelenrelief nur theoretisch konstruierbar, praktisch unmöglich. Aber jeder kennt unwiderfürlich gespaltene Lebensformen; wie weit sie eine innere Notwendigkeit, also ein Ergebnis mangelnder Bildsamkeit sind, — läßt sich nur im konkreten Einzelfall entscheiden. Es sind die Menschen, die Ribot „die Schwankenden“ (*les instables*) genannt hat, die niemals zu einer fertigen Gestalt kommen können, bei allen Bemühungen des Bildungsverfahrens. Aber Ribot setzt sofort ihnen die Überplastischen gegenüber, jene Menschenkinder, die axiologisch derartig bildsam sind, daß, wenn man nur ihr überreiches aber oberflächliches Gefühlssystem bearbeitet, dieses jederzeit den relativ bescheidenen Verstand überwältigt. Wie ewige Kinder vermögen sie kein „Wertsystem“, keine Weltanschauung festzuhalten, und so sind sie trotz aller Bildsamkeit schließlich doch gestaltlos (*amorph*, wie Ribot sagt).<sup>30)</sup>

Damit kommen wir zugleich zu einem typischen Kennzeichen der im axiologischen Sinne normal Bildsamen. Nicht, daß sie eine Wertgestalt überhaupt annehmen, sondern, daß sie einer bleibenden Wert-

gestalt zustreben, das ist das Wesentliche. In Wachs kann man leicht modellieren, in Syenit schwer. Aber in der Sonne zerfließt die Wachsgestalt und schon ein leichter Druck kann sie zerstören; die Syenitstatue aber trotz durch Jahrhunderte allen Einflüssen von Sonne, Wind und Wetter.

So sind wir auch hier zu dem Schluß berechtigt, daß eine gewisse spröde seelische Beschaffenheit, eine gewisse angeborene Eigenwilligkeit der Entwicklung wahrscheinlich das beste Material für das Bildungsverfahren im axiologischen Sinne liefert. Aber sofort erhebt sich dann die obenerwähnte zweite Frage nach der Selbsttäuschung. Wird nicht die bloße Entwicklung die spröden Naturen auch ohne unser Zutun zu der ihrer Individualität zugänglichen Wertgestalt führen? Zur Beantwortung dieser Frage müssen wir uns den Unterschied zwischen *Entwicklungsfähigkeit* und *Bildsamkeit* klar machen. Auf diesen Unterschied hat schon Tumlriz hingewiesen. Ein System von seelischen Dispositionen ist immer *entwicklungsfähig*; jedenfalls gilt das von jenen Dispositionen, die wir als Gefühls- und Triebanlagen bezeichnen, dagegen nicht von den Instinkten und Reflexanlagen, die im *status nascendi* schon nahezu „fertig“ sind. Damit ist aber zweierlei noch nicht gesagt, a) ob im Falle bloßer Entwicklung von Einzelanlagen diese sich notwendig zu einer einheitlichen Seelenform zusammenschließen, zu einer Wertgestalt, b) ob eine *entwicklungsfähige* Anlage in der Richtung ihrer Entwicklung auch *beeinflußt* werden kann. Die zweite Frage können wir allgemein weder bejahen noch verneinen. Es gibt zweifellos Anlagen, die sich zwar entwickeln aber nicht *beeinflußt* werden können. Ich denke dabei an jene Eigenschaft des Gemütes, die ich als seine *Aufwühlbarkeit* bezeichnet habe, oder an die *Dauerhaftigkeit* des Gedächtnisses für Vorstellungen, die jahrelang nicht mehr reproduziert werden, oder an die *Schlagfertigkeit* oder die *Beweglichkeit* des Vorstellungsablaufes, nicht zu reden von *Spezialbegabungen*. Auch in den zahlreichen Fällen, wo wir diese Frage bejahen können, dürfen wir nicht verlangen, daß die *entwicklungsfähige* Anlage jeder *Beeinflussung* zugänglich sein soll. Künstlerische Veranlagungen z. B. lehnen bisweilen gewisse *Beeinflussungen* vollständig ab. Sie suchen, wie man sagt, ihre eigenen Wege, ihre eigenen Stoffe, ihre eigene *Ausdrucksweise*. Aber bei näherem Zusehen sind sie doch bewußt

oder unbewußt von Vorbildern der Vergangenheit und Gegenwart abhängig und leben davon in ihrer Entwicklungszeit. Wäre ihre Beeinflussung den Händen einer ihnen völlig verwandten aber reifen Seele anheim gegeben gewesen, es wäre nicht der geringste Grund vorhanden, weshalb sie dieser Seele nicht ihre „Bildung“ überlassen hätten.

Aber wir geraten mit der Beantwortung dieser zweiten Frage bereits in das Gebiet der psychologischen Bildsamkeit, die wir nachher aufgreifen wollen. Hier haben wir noch die erste Frage zu beantworten, die Frage nach dem einheitlichen Zusammenschluß der entwickelten Mannigfaltigkeit. Man kann sie auch so stellen: Vermag das Bildungsverfahren, das doch alle angeborenen Dispositionen für die geistige Entwicklung zu ihrer höchsten Leistungsfähigkeit bringen soll, das Streben nach einem geschlossenen, in zeitlosen Werten verankerten Sinngefüge zu wecken? Die Antwort darauf ist: Nicht in jedem Falle, nicht ohne geeignete Gesamtdisposition der Person (Individualität), die sich in ihrem jeweiligen Zwecksystem kundgibt. In jedem Ich ist nach unserer Anschauung kraft der Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten ein Streben nach dem geistig Vollkommeneren, ein potentielles Gewissen; vielfach aber ist es durchkreuzt und gehemmt von den Dispositionen des niederen Seins und in seinem Erfolge angewiesen auf gewisse geistige Veranlagungen, welche die Person in die Struktur der geistigen Güter eindringen lassen. Wenn in dieser Gesamtdisposition die theoretische oder die ästhetische oder die religiöse Disposition jene Stärke besitzt, daß sie die Führung übernehmen kann, dann vermag das Bildungsverfahren gerade, indem es auf das Zwecksystem der Personen und demnach auf ihren Interessenkreis sich einstellt, jenes Streben nach innerer Einheit zweifellos zu beeinflussen.<sup>31)</sup> Hieraus ersehen wir abermals, wie wichtig es für ein erfolgreiches Bildungsverfahren ist, der Individualität nachzugehen und wie auch die axiologische Bildsamkeit des einzelnen in ihrer Richtung und ihren Grenzen durch die Gesamtdisposition der Individualität bestimmt ist. Ob dann das spätere Leben die Persönlichkeit in ihrem Streben nach einer geschlossenen Wertgestalt fördert oder nicht, hängt freilich dann auch noch davon ab, ob dieses Leben im Rahmen des durch das Bildungsverfahren entwickelten Zweck- und Interessen-Systems ablaufen kann oder nicht. In diesem

Sinne habe ich von jeher das hohe Lied Carlyles in „Past and Present“ aufgefaßt, das da lautet: „Alle wahre Arbeit ist heilig. Der Mensch ist nur durch sie ein Mensch; darum sei gesegnet, wer seine Arbeit gefunden hat; er möge keinen andern Segen verlangen.“<sup>32)</sup>

22. *Bildsamkeit im psychologischen Sinne.* Sobald wir nun aber die Frage nach der Bildsamkeit der einzelnen Dispositionen aufwerfen, als gestaltungsfähiger Kräfte oder Funktionen, deren Resultante eben die Persönlichkeit ist, sind die Antworten viel weniger mit Bedingungen belastet. Der ganze Fragenkomplex, der hier auftaucht, läßt sich als das Problem der Formalbildung kennzeichnen. Wir haben ihm bereits im ersten Buche eingehende Betrachtungen gewidmet, allerdings nur vom Gesichtspunkte der Kenntnisaufnahme jener Dispositionen oder Veranlagungen, welche möglicherweise einer solchen Formalbildung zugänglich sein könnten. Die Theorie des Bildungsverfahrens könnte nun den einzelnen Dispositionen nachgehen und die Möglichkeit, die Wege und die Mittel ihrer Bildsamkeit untersuchen. Allein das kann nicht die Aufgabe einer allgemeinen Theorie sein. Tumlirz hat in seiner Einführung in die Jugendkunde auch diesen Spezialfragen eine längere Betrachtung gewidmet.<sup>33)</sup> Die allgemeine Theorie hat sich nur mit der Bildsamkeit der Anlagen als solcher zu befassen. In dieser Hinsicht hat W. Stern in seinem bereits erwähnten Buche „Die menschliche Persönlichkeit“ teils im 2. Kapitel „Die Dispositionen“, teils im 5. Kapitel „Die Bildsamkeit“ bereits Betrachtungen angestellt, denen wir uns im wesentlichen anschließen wollen. Ehe wir jedoch auf sie eingehen, wollen wir einige Bemerkungen voraussenden, durch die wir die Wiedergabe der Sternschen Untersuchungsergebnisse nicht unterbrechen wollen.

Wenn wir uns an die Betrachtungen im ersten Buche über den psychologischen Aspekt der Bildung zurückerinnern, so hat sich herausgestellt, daß die formale Bildung hauptsächlich in der Einübung des Zusammenhanges gewisser elementarer seelischer Funktionen zu komplexen Funktionen gesucht werden muß. Wir haben in der logischen Zucht, d. h. in der formalen Bildung des logischen Denkens ein wahres Musterbeispiel für diesen Satz gesehen. Ganz ähnliche Beispiele sind uns in der Bildung der fundamentalen

Willenseigenschaften begegnet. Wir können sogar vielleicht sagen: Alle Formalbildung beruht auf der Erzeugung von Gewohnheiten in funktionalen Zusammenhängen verhältnismäßig einfacher Tätigkeiten. Solange bildungswidrige Zusammenhänge noch nicht zur Gewohnheit geworden sind, was sie eben ohne systematisches Bildungsverfahren sehr leicht werden können, so lange ist für den betreffenden Komplex von Dispositionen Bildsamkeit gegeben. Nur darf man nicht schließen, daß sie um so mehr gegeben wäre, je weniger Zusammenhang besteht. Wie weit die einzelne Disposition, isoliert für sich betrachtet, bildsam ist, das ist eine Frage für sich. Wir haben in unseren früheren Betrachtungen immer wieder bei den einzelnen Dispositionen festzustellen versucht, ob eine Bildsamkeit gegeben ist oder nicht. Es kommt im übrigen alles darauf an, in welchem Umkreise man innerhalb der gesamten Individualität eine „Disposition“ absteckt. Ich glaube, man kann die Abzirkelung so enge machen, daß keine Disposition für sich bildsam, vielmehr jede nur entwicklungsfähig ist, oder so weit, daß alle Dispositionen bildsam sind gemäß den funktionalen Zusammenhängen ihrer Elemente.

Wenn nun aber die Formalbildung im wesentlichen auf der willkürlichen Erzeugung von Gewohnheiten in funktionalen Zusammenhängen beruht, so ist für diese Bildung die beste Zeit der Bildsamkeit dann gegeben, wenn sich die Triebe, Gefühle, Neigungen und intellektuellen Funktionen noch nicht durch Betätigungen gewisser Art zu festen Gewohnheiten zusammengeschlossen haben. Wer zum logischen Denken erzogen werden soll, — und wer sollte das nicht — kann gar nicht früh genug die Funktionen, die eben das logische Denken ausmachen, im stetigen Zusammenhang betätigen. Sonst setzen sich an Stelle der logischen Geisteshaltung eben unlogische fest, die oft kaum wieder zu beseitigen sind. Aus diesem Grunde hat auch alle formale Bildsamkeit früher oder später ein Ende, vielleicht schon mit dem 25. oder 30. Lebensjahre, während die inhaltliche Bildsamkeit, die Wertgestalt, sich noch lange entwickeln kann, wenn nur die entsprechende Formalbildung rechtzeitig vollzogen wurde. Darum spielt auch das Entwicklungstempo, das individuelle wie das rassenmäßige, in der Bildsamkeit eine so große Rolle. Man kann wohl den Satz aufstellen, daß, unter sonst

gleichen Verhältnissen, die formale Bildsamkeit um so geringer ist, je rascher die Entwicklung vor sich geht, je eher die Reife eintritt. Denn je rascher die seelische Entwicklung abläuft, desto weniger besteht die Möglichkeit, genügend lange Einübungszeiten für dauernde absichtlich herbeigeführte funktionale Zusammenhänge zu bekommen. Es müßte denn sein, daß bei rascherem Entwicklungstempo von selbst die Einübungszeit für absichtlich gewollte, nicht von der Natur selbst gefundene funktionale Zusammenhänge sich verkürzt. Das ist aber bis jetzt beim Studium der Bildsamkeit frühreifer Rassen nicht beobachtet worden. Vielmehr zeigen Auslandsschulen nordischer Rassen in Ländern südlicher Rassen, die von beiden Rassen besucht werden, das frühreife Vorseilen der südlichen Rassen und ihr späteres Überholtwerden — natürlich mit Ausnahmen — in den geistigen Leistungen durch die nördlichen Rassen.

Wenn ich nun noch als letzten Satz feststellen möchte, daß eine Anlage um so bildsamer ist, je größer ihre inhaltliche Unbestimmtheit oder die Variationsbreite ihrer Richtung ist, so befinde ich mich, wie ich glaube, zwar mit W. Stern im Einklang, nicht aber mit O. Tumlirz. Denn augenscheinlich sei, so meint er, für den Grad der Bildsamkeit noch ein zweiter Umstand maßgebend, nämlich der, daß nicht alle Anlagen in gleichem Maße inhaltlich ergänzungsbedürftig sind. Diese Ergänzungsbedürftigkeit gebe aber für die Bildsamkeit so sehr den Ausschlag, daß man die Beziehung zwischen Bildsamkeit und Inhaltsbestimmtheit in den allgemeinen Satz zusammenfassen müsse: Eine Anlage ist um so bildsamer, je größer ihre inhaltliche Ergänzungsbedürftigkeit ist. „Es kann nicht bezweifelt werden“, erklärt er, „daß die Fähigkeiten des Wahrnehmens, Sicherinnerns, Vergleichens, Beziehens usw., kurz des Vorstellens und des Arbeitens mit Vorstellungen, d. h. also des Denkens beim neugeborenen Kinde inhaltlich ganz unbestimmt, aber außerordentlich ergänzungsbedürftig sind. Damit das Kind seine angeborenen Vorstellungs- und Denkanlagen entwickeln kann, bedarf es Inhalte, an denen es sich zu betätigen vermag. Und diese Inhalte empfängt es von der Außenwelt.“ Dagegen seien die Gemütsanlagen mit den Denkanlagen verglichen deutlich anderer Beschaffenheit. Sie seien zwar als angeborene Anlagen ebenso unbestimmt wie die intellektuellen, aber ihre Ergänzungsbedürftigkeit sei eine ungleich geringere.

Der unübersehbaren Fülle von Vorstellungsgegenständen stünden nur vier Gefühlsgegenstände (Angenehm, Schön, Wahr, Gut) und nur zwei Begehungsgegenstände (Sollen und Wünschen oder Zwecksetzen) gegenüber, die als Lust oder Unlust bzw. Streben und Widerstreben zum Bewußtsein kommen. Die Gemütslebnisse vermöchten das Erfassen von Gegenständen nur in viel unvollkommenerer Weise zu leisten als die Denkerlebnisse, und dieses Erfassen gehe ungleich persönlicher vor sich. Zwar nähmen im Laufe der geistigen Entwicklung die Gefühlstöne von Lust und Unlust verschiedene Färbungen an; aber diese feineren Unterschiede änderten nichts daran, daß letzten Endes alle Lust das körperliche oder geistige Dasein und dessen Lebensgefühl erhöhe, alle Unlust es mindere, und ebenso gehe alles Streben auf Vermehrung der Lust, alles Widerstreben auf Fernhaltung der Unlust. Diese Gegensätzlichkeit des Inhalts sei aber dem Fühlen und Begehren angeboren und damit das wesentlichste, dessen die Gemütslebnisse an inhaltlicher Bestimmung bedürfen.

Ich kann diese Meinungen nicht teilen, weil ich die Gefühlsgegenstände wie die Begehungsgegenstände nicht von den Vorstellungsgegenständen im wirklichen Leben loslösen kann. Die vier erwähnten „Gefühlsgegenstände“ sind nur allgemeinste Wertmodalitäten, zu denen auch die Modalitäten des Edlen und die des Heiligen gehören, die sich weder mit Angenehm noch mit Schön, Wahr oder Gut identifizieren lassen. Aber innerhalb jeder dieser 6 Modalitäten gibt es einen ungeheuren Reichtum von Gefühlsqualitäten (Wertqualitäten), der vielleicht eben so groß ist wie der Reichtum der Vorstellungsgegenstände. Wir müssen auch bestreiten, daß alles Streben auf Lust, alles Widerstreben auf Unlust geht und betonen, wie auch Max Scheler betont<sup>34</sup>), daß keineswegs in allem Streben ein Zweck gegeben ist. Endlich lassen sich intentionale Akte des Vorstellungslebens im Sinne Husserls oder Meinongs, wie sie beim Wahrnehmen, Vorstellen, Denken, Urteilen, Schließen auftreten, sowenig „bilden“ wie intentionale Akte des einzelnen Fühlens oder Wollens. Sie sind elementare Gesetzmäßigkeiten des Bewußtseins, die an und mit ihren Inhalten in die Erscheinung treten. Beeinflußbar dagegen ist natürlich der Inhalt des Vorstellungslebens und sein innerer Zusammenhang. Aber mit der Beeinflußbarkeit der Verstandesinhalte ist immer auch eine

Beeinflußbarkeit des Gemütes wie des Willens gegeben, d. h. jede Ergänzung, welche der einen Disposition zuteil wird, wird durch die Gesamtdisposition der Person auch allen übrigen Dispositionen zu teil.

23. Der Begriff der Disposition. Die einzelne Disposition ist eben nur ein aus theoretischen Erwägungen unternommener Ausschnitt der Gesamtdisposition einer Individualität, als eines unteilbaren Ganzen. Jedes Individuum hat sein eigenes ihm allein inwohnendes Entwicklungsgesetz, eben weil es ein Individuum ist. Stern definiert dies Gesetz als die Tendenz und Fähigkeit der Person, sich selbst (d. h. als System der Eigenzwecke) zu verwirklichen.<sup>35)</sup> Die Dispositionen sind Ausstrahlungen dieser Tendenz. Sie sind dauernde, potentielle Ursächlichkeiten. Da sie nur potentiell sind, sind sie ergänzungsbedürftig und haben die Konvergenz mit andern Ursachfaktoren nötig, um das wirkliche Geschehen in der Person herbeizuführen. Sie sind mehrdeutig und zielstrebig und bekunden diese Zielstrebigkeit in den beiden Merkmalen des Gerichtetseins und Gerüstetseins. Sie sind Tendenzen und Fähigkeiten zugleich.<sup>36)</sup>

Vor allem wird man festhalten, daß die Dispositionen das Merkmal der Unselbständigkeit haben, daß jede einzelne Disposition „nur ein künstlicher Ausschnitt aus der gesamten Wesensverwirklichungstendenz ist, daß sie ihre relative Abgrenzung lediglich durch den Teilzweck erfährt, den sie verwirklichen soll, daß aber dieser Teilzweck Dasein und Sinn nur durch die Stelle besitzt, die er im persönlichen Zwecksystem inne hat.“ Damit ist zugleich auch ein Einblick in das Problem der Korrelation der Dispositionen gewonnen, d. h. ein Verständnis für die gegenseitige Beeinflussung derselben.

Stern teilt nun in richtiger Konsequenz die Dispositionen nicht wie bisher ein in Dispositionen des Verstandes, Gemütes, Willens, sondern in inhaltliche, formale und strukturelle Dispositionen.

Die inhaltlichen Dispositionen erstrecken sich auf ein deutlich umschriebenes Inhaltsgebiet des persönlichen Lebens. Stern führt als Beispiele an: Lichtempfindlichkeit, Atmungsfähigkeit, musikalisches Talent, Ortsgedächtnis. Zuweilen ist der Geltungsbereich dieser Dispositionen so scharf abgegrenzt, daß sie mit andern Dispositionen nur in losem Zusammenhang stehen (geringe Korrelation haben).

Die formalen Dispositionen erstrecken sich auf bloße Beziehungen zwischen inhaltlichen Dispositionen. Er weist auf die Disposition hin, die wir Intelligenz nennen. Ihr Wesen besteht nicht in der Hervorbringung bestimmter Denkinhalte, sondern in dem formal-teleologischen Prinzip, sich vermittelt der Anwendung jeweils sehr verschiedener Denkprozesse neuen Forderungen des Lebens anzupassen. Ich füge als anderes Beispiel die Disposition der Feinfühligkeit hinzu.

Die strukturellen Dispositionen endlich haben die gegenseitige Beziehung der Einzel-Dispositionen innerhalb der Persönlichkeitseinheit zum Gegenstande. Stern nennt als solche Inkohärenz, Proportionalität, Hegemonie gewisser Eigenschaften im Gesamthabitus der Persönlichkeit. Was Alois Fischer das individuelle Seelenrelief nennt, Eduard Spranger die individuelle Lebensform, was ich hegemomische, harmonische, bzw. widerspruchsvolle Seelenverfassung nenne, gehört hierher.

Die Dispositionen teilt nun Stern noch nach einem anderen Gesichtspunkte in Anlagen und Eigenschaften. Anlage ist eine Disposition, die auf künftige Entfaltung noch nicht wirklicher Zweckbestimmungen gerichtet ist. (Z. B. die Sprachanlage.) Eigenschaft dagegen ist eine Disposition, die eine schon vorhandene, zum Wesen der Person gehörige Zwecksetzung in gleichförmiger Weise zu verwirklichen strebt. Aus einer Anlage kann noch außerordentlich Verschiedenes werden. Anlage ist nicht ein linearer Lebensstrahl, sondern ein Strahlenbüschel von gewisser Breite der Gesamtrichtung. Erst das Leben sondert aus ihm den Strahl einer „Eigenschaft“ aus. Anlage ist innere Kausalität allein; Eigenschaft dagegen stets ein Erzeugnis von „Innen und Außen“. Zwischen den beiden Grenzformen der noch ganz innerlichen Anlage und der konstant und starr gewordenen Eigenschaft liegen alle „wirklichen“ Dispositionen. Natürlich gibt es in Wirklichkeit keine Eigenschaft, die nicht etwas von einer unfertigen Anlage hätte, wie es keine Anlage gibt, die nicht schon durch vorangegangene Einflüsse eine Determination zur Eigenschaft hätte.

Obgleich nun jede Einzeldisposition zielstrebig gerichtet und zweckdienlich gerüstet ist, so haben doch einzelne Dispositionen vorwiegend Richtungsmerkmale, andere dagegen vorwiegend Rüstungsmerkmale. Jene sind „Zielungen“ (Tendenzen), diese sind „Fähig-

keiten“ (Potenzen). Charakter, meint Stern, sei nichts anderes, als die Einheit aller Richtungsdispositionen.<sup>37)</sup> Stern glaubt auch, daß die Interessen im wesentlichen Richtungsdispositionen, die Begabungen im wesentlichen Rüstungsdispositionen sind. Aber dieser Satz läßt sich nicht aufrecht erhalten, sofern man Interessen nicht mit Neigung oder Aufmerksamkeit verwechselt, und jedenfalls nicht für die echten oder Triebinteressen. Wir haben gesehen, daß echte, also dauerhafte Interessen nur dann sich entwickeln können, wenn sie zugleich eine schlummernde Begabung wecken und die beiden Dispositionen zusammenwachsen. Angeborene Interessen, wie Stern meint, gibt es nicht, sondern nur angeborene Begabungen und daraus entspringende Triebe und Neigungen. In der Betätigung solcher Neigungen entstehen unmittelbare Interessen. Daß natürlich Begabung und Interessen nicht immer zusammenfallen, brauchen wir nicht wieder zu betonen.

24. Die Bildsamkeit der Dispositionen. Die Bildsamkeit der Dispositionen ist nun nach Stern entweder homogen, d. h. im Sinne einer Fortsetzung und Wiederholung der Einwirkung, die zur Disposition führte, oder heterogen, d. h. im Sinne einer Umgestaltung jener Einwirkung. Dort ist sie eine bewahrende, hier eine verarbeitende Bildsamkeit.<sup>38)</sup>

Um diesen Unterschied anschaulich zu machen, führt Stern den Begriff des „mnemischen Reizes“<sup>39)</sup> ein. Der äußere Reiz der Umwelt ruft zunächst eine akute Reaktion (Reaktion erster Ordnung) hervor. Dieser Augenblicksvorgang des Reagierens wird nun seinerseits wieder zum Ausgangspunkte eines Nachwirkungsprozesses, den Stern eben den mnemischen Reiz nennt (*ἡ μνήμη*, das Gedächtnis). Mit andern Worten: Alle die Spuren, die das vergangene Leben in unserer Seele hinterlassen hat, wirken wieder mit, wenn neue Außenreize auf uns eindringen. Vielleicht kann man den mnemischen Gesamtreiz mit dem gleich setzen, was Heymans Sekundärfunktion genannt hat. Sekundärfunktionierende Menschen sind dann solche, bei denen die Nachwirkungen des Bewußtseins, das Unbewußtgewordene, Aufbewahrte, Mnemische, eine große Rolle im jeweiligen momentanen Gesamtverhalten spielt. Im Gegensatz dazu stehen die Primärfunktionierenden, deren jeweilige Aktivität vor allem durch aktuelle im Moment gegebene Bewußtseinsinhalte bestimmt ist.

Es erscheint dann ziemlich einleuchtend, daß in den sekundärfunktionierenden Personen die Wirksamkeit der mnemischen Reize größer ist als in den primärfunktionierenden. Verständlich wird damit zugleich der Satz Sterns, daß neben dem einzelnen mnemischen Reiz und seiner Nachwirkung die ganze jeweils entwickelte Person steht, welche die Nachwirkungen aller aufbewahrten Eindrücke kraft der Sekundärfunktion bestimmt. Die bis zu jedem Moment der Entwicklung in der jeweiligen Vergangenheit entstandene Lebensform selbst ist es, die unbewußt oder unterbewußt unter den mnemischen Reizen gleichsam eine Auslese trifft, nach Maßgabe des durch ihre Dispositionen festgelegten Zwecksystems. „Bewahrende Bildsamkeit ist dann als Richtungsdisposition eingestellt auf das gleichmäßige Bewahren und Erneuern von Lebensprozessen, während sie als Rüstungsdisposition die Fähigkeit bedeutet, eine für die Person zweckmäßige Kraftersparnis und Auslese an den zu bewahrenden Inhalten vorzunehmen.“<sup>40)</sup>

Auf dieser homogenen Bildsamkeit baut sich nun die heterogene auf, „bei der auch nicht einmal mehr die Tendenz zu einer gleichartigen Bewahrung und Erneuerung des mnemischen Reizes besteht“. Die Bildsamkeit der Person zeigt hier ihre größte Leistungsfähigkeit, und zwar in der Richtung einer inneren Verarbeitung der mnemischen Reize, „die schließlich zu gänzlich umgestalteten und fremdartigen Ergebnissen führen kann“. Diese Verarbeitung zeigt sich nach drei Richtungen: als Ausstrahlung, als Einverleibung und als Immunisierung.<sup>41)</sup>

Die ausstrahlende Bildsamkeit ist dadurch gekennzeichnet, daß der mnemische Reiz und der plastische Erfolg sich auf beliebigen andern Inhalts- und Organgebieten zeigen, als auf dem, wo sie sich zuerst einstellten. Wer mit der rechten Hand schreiben gelernt hat, wird auch mit der linken Hand schreiben können, wenn auch unvollkommener, wer auf einem Gebiete logische Denkgewohnheiten sich erworben hat, wird sie nicht bloß da anwenden können, wo er sie erworben, sondern auch auf allen anderen Gebieten. Wer in bestimmten Fällen an Selbstbeherrschung gewöhnt ist, wird sie auch in anderen Fällen leichter zeigen. Werkunterricht, der auf einem Gebiete zur Gewissenhaftigkeit, Ehrlichkeit, reinlichen Genauigkeit geführt hat, wird dazu führen, diese Eigenschaften auch auf anderen Gebieten zu zeigen.

Man sieht, das, was in der Psychologie als „Mitübung“, in der Pädagogik als „Formalbildung“ bezeichnet wird, gehört in den Kreis der Erscheinungen der ausstrahlenden Bildsamkeit. Die Person verallgemeinert gleichsam die Wirkung des mnemischen Reizes. Die Betätigung irgendwelcher Anlagedispositionen hat diese zu Eigenschaften, wir würden sagen, zu *Gewohnheiten* der Person entwickelt und diese *Gewohnheiten* zeigen sich nun auf ganz anderen Betätigungsgebieten.

Ich kann aber nicht umhin, hier eine Warnungstafel für die Pläne des Bildungsverfahrens aufzustellen. Wir wissen noch recht wenig über die Reichweite der Mitübung korrelativer Funktionen, und müssen uns vor allem hüten, ohne weiteres anzunehmen, daß erworbene Eigenschaften (*Gewohnheiten*), die sich auf einem Geistesgebiete zeigen, sich infolge ausstrahlender Bildsamkeit auch auf anderen Gebieten zeigen werden. Gewiß, wer auf einem theoretischen Gebiete, sagen wir auf dem Gebiete der Mathematik oder der Philologie, sich die *Gewohnheiten* des logischen Denkens erworben hat, wird sie wahrscheinlich auch auf allen theoretischen Gebieten zeigen. Die Frage ist: Werden sie sich auch auf sozialem, politischem, religiösem, moralischem Gebiete auswirken? Wird hier nicht schon eine Grundeinstellung der Person vorhanden sein müssen, damit die auf theoretischem Gebiete erworbene geistige Zucht ausstrahlt auch auf alle anderen Gebiete? Und wie kommt die Person zu dieser Grundeinstellung? Man denke an eine im Turnen erworbene Selbstbeherrschung der körperlichen Funktionen, an die Ausbildung des körperlichen Mutes und der körperlichen Ausdauer durch regelmäßige Kletter- und Sportübungen im Hochgebirge und beobachte dann den moralischen Mut, die seelische Ausdauer und die sittliche ganz im Verborgenen funktionierende Selbstbeherrschung der gleichen Menschen. Ich glaube übrigens, Stern hat die Gefahr einer solchen Verallgemeinerung der Lehre von der Ausstrahlung des mnemischen Reizes gesehen, wenn er darauf hinweist, daß die Ausstrahlung nur auf verwandten Gebieten sich auswirkt. Verwandt aber sind nur die Gebiete, die gleichen geistigen Akten entspringen.

In der einverleibenden Bildsamkeit lösen die mnemischen Reize nicht isolierte Akte aus, sei es auf dem Ursprungsgebiete, sei es auf verwandten Mitübungsgebieten. Sie färben dagegen im Unterbewußtsein ganze Komplexe von Dispositionen, geben ihnen ein besonderes

Gepräge und bestimmen die Art der Auffassung (Apperzeption) neuer Außenreize. Man denke an das Heimatsbewußtsein, an das Leben in einer Atmosphäre etwa strenger Pflichterfüllung, an das Erlebnis einer großen Reise in ein fremdes Land, an die Wirkung des Studiums antiker Geschichte, an den Aufenthalt in einem alten Kloster usw. Das Wesentliche sind hier nicht die Einzelerinnerungen an Gegenden, Menschen, Redewendungen, Gedanken, Einzelgefühle usw. Sie bilden nur die Oberflächenschicht. Mit ihnen allen sind millionenfache nicht oder kaum bewußt gewordene oder beachtete Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen zu einem Gesamterlebnis verschmolzen, das nun einen mnemischen Reiz ausübt. Wer seine Heimat allseitig erlebt, Italien mit voller Seele bereist, die Geschichte des griechischen Volkes mit innerer Anteilnahme studiert hat, in einer guten Kinderstube aufgewachsen ist, mag tausend Dinge vergessen haben. Aber er hat Einstellungsformen seines persönlichen Lebens gewonnen, hat damit seinem Bewußtsein ein Gepräge gegeben, ist umgebildet worden.<sup>42)</sup>

Was endlich die Immunisierungs- oder Abwehrbildsamkeit betrifft, so ist der plastische Dauererfolg hier nicht nur heterogen dem mnemischen Reiz, sondern geradezu gegensätzlich. Das Bewußtsein vollzieht einen Abwehrprozeß, der sich aber nicht auf den Moment des Eingreifens beschränkt, sondern erst nach langer Zeit zu voller Stärke kommt und nun in einen Abwehrzustand einmündet. Es handelt sich hier um die Erzeugung „seelischer Schwielen“ durch einen Abstumpfungs- oder Verhärtungsprozeß, wie ihn der Krieg bei Soldaten, die Operationen bei Chirurgen, das Schlachten bei Metzgern, die Jagd bei Jägern — und die sogenannte „Strafpädagogik“ bei Kindern erzeugt. Auch in diesem Sinne sind keineswegs alle Menschen gleich bildsam, so notwendig diese Art der Bildsamkeit unter bestimmten Verhältnissen sein mag.

25. Die Bildsamkeit im teleologischen Sinne. Wenden wir uns nun zum Schlusse noch dem dritten Aspekte der Bildung zu, so erheben sich hier die Fragen nach der Bildsamkeit einesteils für einen Arbeitsberuf, anderenteils für den Gemeinschaftsberuf. Die Frage nach der Bildsamkeit für einen Arbeitsberuf ist nach unserer Bildungstheorie eine Grundfrage des praktischen Bildungsverfahrens. Es handelt sich dabei nicht bloß um die Fähigkeit zur Schulung für irgendeine Beschäftigung, deren Ertrag das physische Leben zu erhalten imstande

ist, sondern um die Bildsamkeit zur bündigen Objektivierung des jeweiligen Selbst in einem Werk. Denn nur in diesem Falle haben wir es mit einer Berufsarbeit im pädagogischen Sinne zu tun, zu der der Einzelne einesteils innerlich berufen ist und die anderenteils nicht bloß eine beliebige Wirkung, sondern eine Bildungswirkung auf sein Selbst auszuüben imstande ist. Nur im Verfolge solcher Arbeit liegt die Möglichkeit, durch die Arbeit auch zu einem höheren Sein zu gelangen und jene Eigenschaften zu erwerben, die auch dann nicht versagen, wenn das spätere Leben zu Betätigungen zwingt, die nicht dem eigenen Zwecksystem, sondern der früher erworbenen Vertragstreue und bereits gewecktem Pflichtbewußtsein entspringen.

Der Heranwachsende arbeitet zunächst nicht aus Pflichtgefühl, sondern aus einem neigungsdiktirten Zwecksystem seiner werdenden Persönlichkeit heraus. Von der Beschaffenheit des Zwecksystems und seiner Übereinstimmung mit den Veranlagungsdispositionen der Individualität hängt zunächst die Bildung zum Arbeitsberufe ab. Damit aber greift die Frage nach dieser Bildung unmittelbar die Frage nach der Bildsamkeit im axiologischen und psychologischen Sinne auf. Daß der erwachsene Mensch im Leben der Gemeinschaft vielfach in einen Arbeitsberuf eintreten muß, zu dem er nicht berufen sein kann, und daß er gleichwohl diesen Beruf oder dieses Geschäft gewissenhaft durchführen soll, darf nicht zu der Forderung führen, dem Werdenden Wissen und Fertigkeiten aufzunötigen, für welche in der Zeit seines Werdens innere Bedürfnisse weder in ihm vorliegen, noch auch nach den Gesetzen der Interessenentwicklung in ihm geweckt werden können. Denn gerade dadurch würden, wie wir schon einmal darzulegen versucht haben, jene bildsamen Dispositionen zur Vertragstreue und zum Pflichtbewußtsein, die im späteren Leben so unentbehrlich werden, Gefahr laufen, zu verkümmern. Dabei ist in der Regel die Bildsamkeit in Hinsicht auf Arbeitsberufe, auch wenn das Bildungsverfahren sich sorgfältig auf die Individualität einstellt, nicht so einseitig, daß sie nicht eine beträchtliche Mannigfaltigkeit von Berufen einschlosse. Im Gegenteil, diese Mannigfaltigkeit ist, von den relativ wenigen durchaus einseitig Veranlagten abgesehen, stets groß genug, um auch dem der Individualität angepaßten Bildungsverfahren einen weiten Spielraum zu lassen. Ja, wenn der Werdende nur erst einmal, kraft der seiner Individualität angepaßten Arbeits-

erziehung, auf dem Wege zu seinem geistigen Sein sich befindet, so wird er auch jenen Berufsarbeiten gerecht zu werden versuchen, die ihm das Leben in der Gemeinschaft aufgebürdet hat, ohne daß er dazu innerlich berufen wäre. Ist der später aufgebürdete Beruf nur ein echter Beruf, der die Objektivierung des Selbst im Werke ermöglicht, so ist in den meisten Fällen, falls nur der hier als richtig bezeichnete Weg eingehalten wurde, der werdende Mensch noch plastisch genug, sich weitgehend dem ihm zuerst widerstrebenden Beruf anzupassen.

Die andere Frage, die uns der teleologische Aspekt aufdrängt, ist die Frage nach der Bildsamkeit jedes Individuums für seinen Gemeinschaftsberuf. Wir haben im ersten Buche die Notwendigkeit der Bildung zu diesem Berufe ebenso wie für den Arbeitsberuf als Voraussetzung jedes echten Bildungsverfahrens nachzuweisen versucht. Der Gemeinschaftsberuf verlangt aber, daß der Mensch durch sein Tun nicht bloß Zwecke des eigenen leiblichen und sittlichen Selbst fördert, sondern, daß er immer und überall auch die Zwecke der Gemeinschaft bei seinem Tun im Auge behält. Diese Zwecke sind genau wie die Zwecke des Individuums dreifacher Art: solche der rein leiblichen Selbsterhaltung, solche der wirtschaftlichen Ökonomie und solche der kulturellen oder sittlichen Selbstbehauptung und Selbstvervollkommnung. Diese gemeinsamen Zwecke und die hinter ihnen stehenden allgemein wie unbedingt geltenden Werte sind es, welche die Menschen zu Gesellschaften oder Verbänden zusammenführen und welche zuerst jenes Werkzeug des gemeinsamen Lebens geschaffen haben, das sich vom bloßen Zweckinstrument zum Rechts- und Kulturstaat von heute entwickelt hat. Aber so enge nun auch die Zwecke die Menschen zeitweise verbinden mögen, so daß dem Bildungsverfahren in dieser Hinsicht kaum etwas zu tun übrig bleibt, weil schon der Egoismus von selbst den Menschen zum „Sozius“ machen kann und nur zu oft macht, so wenig ist dabei eine Gewähr gegeben, daß diese egozentrische Berufenheit jedes Einzelnen zu dem führt, was wir im Sinne der Bildungstheorie als Gemeinschaftsberuf des Einzelnen bezeichnen. Der Gemeinschaftsberuf verlangt nicht eine Zweckbeziehung der Menschen aufeinander, sondern eine Wertbeziehung. Wir haben schon gesehen, daß die gleichen Zwecke aus den verschiedensten Werten heraus gesetzt werden können. Die Zweckgemeinschaften oder Gesellschaften, wie wir sie genannt haben, verbindet nicht der gleiche Wert, sondern

nur der gleiche Zweck. Die Gesellschaft fragt nicht nach Motiven; sie fragt nicht, was den einzelnen dazu geführt hat, sich im gleichen Zweck mit den anderen Gliedern zu verbinden. Sie zerfällt, wenn der Erfolg der Verbindung nicht dem gemeinsam gesetzten Zweck entspricht. Die Wertgemeinschaft löst sich dagegen nicht mit Mißerfolgen ihres Verbandes; sie fühlt sich immer im Werte verbunden, und zwar durchwegs in geistigen Werten oder richtiger, in bestimmten Formen oder Objektivationen geistiger Werte. Der Gemeinschaftsberuf des Einzelnen ist daher: Die Gemeinschaft, der er angehört, durch sein Sein wie durch sein Tun zugleich als Wertgemeinschaft ebenso zu fördern wie seine eigene Persönlichkeit, und zwar gerade im Interesse des Werdens seiner eigenen Persönlichkeit. Damit fällt die Bildsamkeit für den Gemeinschaftsberuf im wesentlichen zusammen mit der axiologischen Bildsamkeit und dem mit jeder werdenden Wertgestalt verbundenen Bewußtsein, daß jedes Seiende schon durch sein Sein unweigerlich auf Mit- und Nachwelt wirkt.

Die letzte und höchste Aufgabe des teleologischen Bildungsverfahrens ist die Erziehung zur Arbeit an der Versittlichung der Gemeinschaft. Die Bildsamkeit hierfür steht und fällt mit der Bildsamkeit zu der Einsicht, daß auch das geistige Leben ein unausgesetztes Geben und Nehmen ist, ein Ein- und Ausstrahlen von geistigen Werten, wie das physische Leben ein unausgesetzter Prozeß von Einnahmen und Ausgaben im physischen Haushalt des menschlichen Körpers und der umgebenden Natur. Mit anderen Worten: Die Bildsamkeit für den Gemeinschaftsberuf steht und fällt mit der Bildsamkeit für sittliche Einsicht und der in sie eingeschlossenen sittlichen Verantwortlichkeit für das eigene Tun und Lassen.

## DRITTES KAPITEL

### DIE BILDUNGSMITTEL ODER KULTURGÜTER

1. Rückblick auf den axiologischen Aspekt der Bildung. Wir hatten in den Betrachtungen des ersten Buches festgestellt, daß der Weg zur Bildung durch die Formen des objektiven Geistes hindurchgeht. Wie die Naturgebilde, die wir auch Sachen genannt haben, Erzeugnisse der Naturgesetzmäßigkeiten sind, so sind die Geistesgebilde, die wir Güter nannten, Erzeugnisse der Geistesgesetzmäßigkeiten. Ob sich diese beiden Gesetzmäßigkeitsbereiche aufeinander zurückführen lassen, ob dieser Dualismus einem Monismus weichen muß oder nicht, das zu untersuchen ist nicht Aufgabe der Bildungstheorie. Sie darf sich auf den Boden der Tatsache stellen, daß die in jedem Menschen wirkenden Geistesgesetzmäßigkeiten Gebilde von ungeheurer Mannigfaltigkeit erzeugt haben und immer wieder erzeugen, die wesensgemäß grundverschieden sind von den Gebilden der gesetzlich wirkenden Naturkräfte.

Diese Geistesgebilde nun bewirken unter gewissen Voraussetzungen im Menschen Erlebnisse von eigenartigen Werten, die wir geistige Werte genannt haben, ebenso wie die Naturgebilde unter gewissen Voraussetzungen zu Erlebnissen von sinnlichen Werten führen. Den geistigen Werten, d. h. jener, die beim Erfassen der Struktur der Geistesgebilde erlebt werden können, erkannten wir unbedingte Gültigkeit zu, d. h. eine, die nicht abhängig ist von der individuellen Gestalt und Lage des Subjektes, dem sie in und an den Gütern gegenüberstehen. Weder die geistigen noch die sinnlichen Werte existieren an sich; sie haften an den Dingen, Personen, Handlungen, Eigenschaften, Vorstellungen, Gedanken, kurz an allem, was man als Erkenntnisobjekt oder Gegenstand bezeichnet.

Aber die Verbindung der Werteigenschaften mit diesen Objekten ist keineswegs bei allen Gegenständen die gleiche. Es treten uns hier

vier Möglichkeiten gegenüber, die man auf zwei Gruppen verteilen kann. In die erste Gruppe fallen jene Werteigenschaften, die stets und von jedem am Gute selbst unmittelbar erlebt werden, nämlich die unbedingt geltenden und die allgemein geltenden Werte.<sup>1)</sup> Die zweite Gruppe dagegen bilden jene Werteigenschaften, bei denen der Wert mit dem Dinge nur durch ein ganz individuelles Erlebnis verbunden oder ihm durch Übertragung eines Wertes von einem anderem Wertdinge angeheftet wird. Alle Dinge mit geistig-strukturellem Eigenwert wie Wissenschaften, Kunstwerke, Religions-systeme gehören in jene erste Gruppe. Wir nennen sie Kulturdinge, Güter, Geistesgebilde. Sie sind Erzeugnisse der Geistesgesetzlichkeiten. Der Wert ist hier dem Sein der Güter immanent. Ihnen gegenüber stehen in der gleichen Gruppe die Dinge mit Wirkungswert, Sachen wie Güter. Sie erhalten ihren Wert durch ihren Gebrauch, Zweck, Nutzen, ihre Annehmlichkeit, Macht, Kraft usw. Sind sie Sachen (Naturdinge), so ist ihr Wert ihrer Form transzendent. Sind sie Güter (Kulturdinge wie Maschinen, Werkzeuge, Kleider, Wohnungen, Gebrauchsgegenstände, Zweckgemeinschaften usw.), so haftet ihr Wert zwar nicht an ihrem Sein, aber an ihrem Sosein, an ihrer Zweckform. Natürlich können alle Güter mit Eigenwert mannigfachen Wirkungswert besitzen; ja ihr Wirkungswert wird meist früher erfahren als ihr Eigenwert.

Diesen, sei es im bloßen kontemplativen Versenken, sei es im aktiven Gebrauch unmittelbar erlebbaren Verbindungen von Wert und Gegenstand, stehen nun jene Verbindungen gegenüber, bei denen der Wert gleichsam äußerlich angeheftet ist. Die Werteigenschaft der Dinge wird hier nur durch assoziative Übertragung oder aus suggerierter und geglaubter Wirkung heraus erlebt. Die erste Mannigfaltigkeit will ich die Dinge mit individuellen Affektwerten nennen. Der Wert liegt nicht strukturell in ihrem Sein, auch nicht in der tatsächlichen Wirkung ihrer Form, sondern entweder in ihrer Assoziation mit einem werthaften Sein oder im individuellen Glauben an eine bewertete Wirkung. Hierher gehören also einerseits Gegenstände wie Reliquien, Autogramme, Gebrauchsgegenstände großer Persönlichkeiten bis zum authentischen Hosenknopf Beethovens herab, weiter die meisten Dinge mit individuell subjektiv geltenden Werten, etwa die Haarlocke der Geliebten für den Liebenden, das erste ausgefallene Zähnchen des

Kindes für seine Mutter, andererseits Dinge wie Zaubermittel, Amulette, geheiligte Bäume, Quellen usw. Für das Bildungsverfahren ist diese Gruppe bedeutungslos. Von sehr großer Bedeutung dagegen ist die letzte Gruppe, die wir die Gruppe der Symbolwertdinge nennen wollen. Güter wie Sachen können zu Symbolen für Eigenwertgüter werden. Der Wert dieser Dinge liegt dann weder strukturell in ihrem Sein noch auch in ihrer Zweckform noch in ihrer Verbundenheit mit einem individuellen Affekte, sondern in ihrer eigenartigen Bestimmung als beständige Erinnerer, Mahner, Vergegenwärtiger von Eigenwertgütern. Hierher gehören Gebilde wie das Kreuz des Christentums, der Halbmond der Mohammedaner, die Buddhabilder der Indier, die Regimentsfahne, der Sowjetstern; aber auch symbolische Handlungen aller Art, viele Sitten und Gebräuche, religiöse Kulte und Kultsysteme, höfische Zeremonien usw., Formen, die sich immer auch und bisweilen sogar ausschließlich der Gebärdensprache bedienen. Zu allen Zeiten hat das Bildungsverfahren von diesen Symbolwertdingen weitgehenden Gebrauch gemacht.

Während nun die Sachen nur Wertträger der zweiten, dritten und vierten Art sein können, nicht aber der ersten Art, kann jedes Gut der ersten Art auch noch Wertträger in allen drei anderen Bedeutungen sein. So ist jede Persönlichkeit schon Wertträger gemäß ihrem strukturellen geistigen Sein; weiterhin kann sie es aber auch sein gemäß ihrem Wirken, ihren Leistungen in der Gemeinschaft (soziale Bedeutung), sodann gemäß irgendwelchen ihr zugewendeten verdienten oder unverdienten Affekten der Liebe und Verehrung, endlich auch in ihrer Eigenschaft als lebendes Symbol einer sittlichen oder religiösen Idee, einer Familiengemeinschaft, eines Standes, einer Staats- oder Kirchengemeinschaft. Eine alt-griechische Münze kann als Kunstgebilde hohen ästhetischen Eigenwert haben, als Tauschobjekt einen großen Nutzwert, für einen Sammler einen affektiven Wert besitzen, während sie einst mit ihren Hoheitszeichen möglicherweise Symbolwert oder auch eine religiöse Bedeutung besaß. Das gleiche kann bei einem Gemälde, einem kunstgewerblichen Gegenstand, einer Statue, einem Gebäude der Fall sein. Wissenschaften und Religionsysteme können neben ihrem strukturellen Eigenwert eine Fülle von Wirkungswerten oder, wie man auch gesagt hat, von sozialen Bedeutungen haben. Sobald eine Sache oder ein Gut Mittel wird zu einem

Zwecke, gewinnt das Ding Bedeutung, Wert im Sinne seiner Wirkung für die Erreichung des Zweckes oder, wie die pragmatistische Philosophie sagt, es gewinnt Instrumentalwerte (instrumental values). So haben die echten Kulturgüter als Mittel zur Verwirklichung des sittlichen Persönlichkeitswertes neben ihrem charakteristischen Eigenwert einen „Bildungs“- oder „Erziehungswert“. Aber dieser Wirkungswert haftet ihnen nicht bedingungslos an wie ihr Eigenwert; er hängt auch von dem Materiale ab, auf das die Kulturgüter wirken. Eine Wissenschaft z. B. besitzt Bildungswert nur insofern, als das Bildungsobjekt, der Zögling, so beschaffen ist, daß er durch sie zum Erlebnis der Wahrheit der Erkenntnis gebracht oder in seiner geistigen Zucht gefördert werden kann; unberührt davon ist der theoretische Eigenwert ihres logischen Systems.

2. Der Doppelsinn des Strukturbegriffes. Wenn wir nun von der „Struktur“ eines Kulturgutes sprechen, auf der sein Eigenwert beruht, so müssen wir zweierlei Inhalte dieses Begriffes unterscheiden, die persönliche Ausdrucksstruktur und die gegenständliche (objektive) Struktur.<sup>2)</sup>

Was wir unter persönlicher Ausdrucksstruktur eines Gebildes verstehen, hat man sonst wohl auch seine persönliche Note genannt. In jedem Werke des Geistes treten nicht bloß die jeweiligen Affekt- und Stimmungslagen in die Erscheinung, sondern auch die konstanten Charakterzüge. Die Totalität des schöpferischen Wesens läßt sich in keinem echten Kunstgute verleugnen; immer wieder kehren in den Beethovenschen Werken seine seelische Tiefe und sein Ernst, in den Schubertschen seine Weichheit und Spielfreudigkeit, in den Mozartschen seine kindliche Heiterkeit und Beweglichkeit, in den Bachschen seine Ruhe und Gemessenheit. Wie die ständig wiederkehrenden Buchstabenformen und Buchstabenverbindungen in den Handschriften Erwachsener bis zu einem gewissen, wenn auch unsicheren Grade auf den Charakter des Schreibenden schließen lassen, so deuten auch die musikalischen Elementarformen der großen Komponisten und die Verbindungen dieser Elementarformen auf gewisse Charakterzüge dieser Meister. Selbst wenn zwei Menschen das gleiche Werk auch nur wiedergeben, etwa die gleiche Erzählung erzählen, das nämliche Stück spielen, denselben Vortrag halten, die gleiche Organisation durchführen, können sie nicht vermeiden ihr seelisches Wesen

zum Ausdruck zu bringen und damit den Satz zu beweisen, daß, wenn zwei das Gleiche tun, es doch niemals das Gleiche ist.

So hat jedes geschaffene Gebilde seinen Ausdruckswert und ist in seiner Form von der Totalität des seelischen Lebens mitbestimmt, in dem es hervorgebracht wurde. Es hat einen „Sinn“, der physiognomisch gedeutet und als Seelencharakteristik verstanden werden kann. Es weist damit gewissermaßen einen „Lebenszusammenhang“ auf.

Diese persönliche Ausdrucksstruktur ist es nun aber nicht, auf welche das Bildungsverfahren sein Augenmerk richtet, sondern die Struktur des Sinngebildes, des sinntragenden gegenständlichen Sachverhaltes, der grundsätzlich wenigstens unabhängig ist von der naturgegebenen Individualität, ihren seelischen und körperlichen Wesensmerkmalen, ihrem Temperamente, ihren Stimmungen und Affekten. Dieses Sachgebilde kann theoretischer, ästhetischer, religiöser, technischer, sozialer, politischer Art sein. Soll es objektive Geltung haben — was ja Voraussetzung ist, wenn wir von einem Kulturgute reden — so muß es letzten Endes in geistigen Akten und damit in den allgemeinen Geistesgesetzmäßigkeiten oder Apriori des Bewußtseins wurzeln. Kraft solcher geistiger Akte nimmt der Einzelne nach Maßgabe seiner sonstigen psychischen Verfassung objektivierte Sinngebilde auf, ebenso wie er sie, wieder gemäß seiner sonstigen psychischen Verfassung, erzeugen und aus sich heraussetzen kann. Wie weit die geistigen Akte im Einzelnen zum Erlebnis oder gar zur Erzeugung von Gütern reichen, hängt ab von psychischen Fähigkeiten und deren Betätigungsmöglichkeiten, wie wir sofort noch deutlicher sehen werden. Wenn es allgemeine Geistesgesetzmäßigkeiten gibt, deren Befriedigung der Mensch als unbedingt geltende Werte erlebt, so ist das Urphänomen des objektiven Geistes dies, daß das Bewußtsein von diesen Gesetzmäßigkeiten ausgehend zu geistigen Akten fortschreitet, die im Laufe der Menschheitsentwicklung immer bündigere und immer umfassendere Sinngefüge als Kulturgüter aus sich herausstellen. Diese Sinngefüge bilden die geistige Struktur der Kulturgüter und die geistigen Akte, denen sie entspringen, geben ihnen den spezifischen unbedingt gültigen Wertcharakter. Er ist dem Sinngebilde derart immanent, daß jedem, der in dieses Sinngefüge kraft seiner eigenen geistigen Struktur

eindringen kann, das Erlebnis des spezifischen unbedingt geltenden Wertes an dem betreffenden Kulturgute zugänglich ist.

Da nun alle Kulturgüter Erzeugnisse eines Bewußtseins in seiner Totalität sind, in dieser Totalität aber sich alle Geistesgesetzlichkeiten, in der Regel unter Führung eines bestimmten geistigen Aktes, auswirken, so sind die Güter vielfach nicht bloß Träger eines einzigen unbedingt geltenden Wertes. Selbst in den Gütern der exakten Wissenschaften lassen sich noch in freilich ganz verschiedenem Grade die Einflüsse anderer geistiger Akte als der rein theoretischen nachweisen. Ganz besonders aber zeigt sich die Totalität der geistigen Struktur des Schaffenden in philosophischen Systemen, literarischen Kunstgütern, in religiösen, sozialen und politischen Gütern. Zwar verleiht eine Gruppe von geistigen Akten ihnen den Grundcharakter eines bestimmten unbedingt geltenden Wertes und reiht sie damit in ein Kultursystem ein, aber zugleich spiegeln sie auch alle übrigen in der Totalität des Schaffenden lebenden unbedingt geltenden Werte wieder. So wird insbesondere die geistige Struktur einer Bildungsanstalt z. B. oder gar des Schulwesens einer ganzen Stadt oder eines Landes immer ganz deutlich in ihrem Sinngefüge sich als eine Objektivierung erweisen, die den verschiedensten Aktgruppen, nicht zuletzt auch religiösen, politischen und wirtschaftlichen, entsprungen sein kann. Eine wirkliche Bildungsanstalt wird sie freilich nur dann sein, wenn ihr Sinngefüge vor allem ein Ergebnis jener Akte ist, die wir als die spezifisch pädagogischen Akte gekennzeichnet haben.<sup>3)</sup>

Jedes umfassendere Gebilde trägt also nicht bloß das Gepräge des ganzen eigenartigen psychischen Lebens und Wesens einer Einzelpersonlichkeit oder einer kollektiven Persönlichkeit, sondern auch das Gepräge des ganzen Sinngefüges oder der Wertgestalt des schöpferischen Wesens. Darin liegt wohl auch der Grund, daß wir gewisse Kulturgüter vielleicht rein intellektuell begreifen, aber nicht als Wertträger in der tiefsten Schicht ihres Sinngefüges erleben können, daß uns gewisse sittliche Persönlichkeiten, deren geistige Struktur wir in all ihren Teilen erkennen, kalt lassen, während andere wie gewaltige Magnete, ohne daß wir sie ganz durchschauen, gerade durch ihre geistige Struktur uns über uns selbst hinausheben. Es muß eine Ähnlichkeit mit der geistigen Struktur jenes Menschen vorhanden sein, der mich ganz erfüllen und mich emporreißen soll in höhere Gefilde, und damit auch eine

Übereinstimmung mit der geistigen Struktur seiner Werke. Wir werden darüber noch eingehender sprechen. Dem einen ist heute noch Spinoza, dem anderen Kant, dem dritten Hegel eine Offenbarung, nicht weil sie etwa in einer dieser Philosophien auferzogen waren, sondern weil ihre geistige Artung der geistigen Struktur eines jener Denker ähnlich ist. Warum ist im allgemeinen Schiller der Dichter der Jugend, Goethe der des Alters? Was hat Dostojewski zu einem begeisterten Verehrer nicht etwa Goethes, sondern Schillers und Kants gemacht? Warum fühlte sich Fichte gerade durch Kants Philosophie von allem inneren Zwiespalt erlöst und zu den Sternen emporgehoben? Ich glaube nicht, daß es die völlige Kongruenz der geistigen Strukturen ist, welche die Anziehung bewirkt, sondern die Ähnlichkeit des umfassenderen und weit überragenden Gebildes mit der eigenen Struktur.

Und was in dieser Hinsicht von den Gebilden individueller Persönlichkeiten gilt, das gilt auch von denen kollektiver Persönlichkeiten. Die Lautsprache selbst, soweit sie geistiges Erzeugnis ist, zeigt nicht bloß die psychische Eigenart, sondern auch die geistige Struktur der einzelnen Völker in ihrer Totalität, wenn auch nur andeutungsweise. Sitten und Gebräuche, Rechtssysteme und Verfassungen, Schulen, Kasernen, Gefängnisse usw. zeigen nicht nur den sozialen oder politischen Geist eines Volkes, sondern den Gesamtgeist. Selbst die Religionssysteme, die ursprünglich ganz das Gepräge des Geistes ihres individuellen Stifters trugen, wandeln ihr Sinngefüge bis zu einem gewissen Grade mehr und mehr nach dem Gesamtgeist des Volkes, in dem sie Wurzeln geschlagen haben.

3. Kulturgut und Materialstruktur. Aber neben dieser inneren psychischen Ausdrucks- und der inneren geistigen Sinnstruktur weisen die Kulturgüter auch noch eine äußere Struktur der sichtbaren oder hörbaren oder greifbaren Formen des Materials auf, in welchem die vom Geiste erzeugten objektiv geltenden Gebilde in die Erscheinung treten. Was der Geist des Einzelnen oder eines Volkes als gegenständliche Sachverhalte in sich entwickelt hat, muß er aus sich heraus in das Medium einer Zeichensprache hineinstellen, damit es wieder von anderen erfaßt und erlebt werden kann. Diese Objektivierung erfordert gewisse im Laufe von Jahrtausenden entwickelte, in bestimmt gearbeteten Materialien geformte Zeichen, die wir in ihrer Gesamtheit

die Sprachen der Kulturgüter nennen können. So finden die Wissenschaftsgüter, die literarischen Kunstgüter, die Rechtssysteme und Verfassungen der Staaten vor allem in Laut- und Schriftsprachen, die meisten religiösen Güter in Laut-, Schrift- und Gebärdensprachen, die Musikgüter in mannigfaltigen Tonsprachen, Malerei, Plastik, Baukunst, Maschinen, Werkzeuge in Form-, Farb- und Materialsprachen, Verkehrssitten aller Völker und Zeiten, Feste und Gebräuche, religiöse Zeremonien und Kulte in Gebärdensprachen ihren mehr oder weniger adäquaten Ausdruck. Jede dieser Sprachen hat im Laufe der Zeiten ihre eigenen Formelemente, ihre eigene Logik und Grammatik entwickelt und in verschiedenen Zeiten teils durch Abänderung, Erneuerung oder Vermehrung der Formelemente, teils durch Wandlung, Bereicherung oder Vereinfachung ihrer Verbindungen unter erneuter Sinngebung solcher Verbindungen verschiedene Stile des formalen Ausdrucks hervorgebracht. Die musikalischen Dramen Richard Wagners stellen bewußt Laut-, Ton-, Farb-, Form- und Gebärdensprache in ihren Dienst.

Je unvollkommener diese Sprachen entwickelt sind, desto schwieriger wird es für den Geist, gegenständliche Sachverhalte adäquat darzustellen. Nicht zuletzt sind es diese Schwierigkeiten, die ihn zwingen, neue Formelemente und Verbindungen einzuführen und mit spezifischem Sinne zu beladen, ohne daß der Geist jemals an das Ziel gelangen könnte, alles in dem Materiale ausdrücken zu können, das ihm die Vergangenheit und das eigene Ingenium zur Verfügung stellt. Ich brauche nur auf die Schmerzensrufe des großen französischen Malers Delacroix hinzuweisen, in die er in seinen Tagebüchern über die Unmöglichkeit, seine Erlebnisse voll wiederzugeben, ausbricht. Umgekehrt kann niemand in das Sinngefüge eines Kulturgutes eindringen, ohne daß er die Sprache des Gutes versteht. Das ist die notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung. Es mag sein, daß der gegenwärtige „Futurismus“ in der Malerei, Plastik, Tonkunst, Gebilde aus sich herausstellt, in denen das schöpferische Subjekt den adäquaten bündigen Ausdruck eines von ihm erzeugten Inhalts erblickt. Aber sofern der Künstler eine Sprache spricht, die in ihrer Grammatik und Logik und vielfach auch in ihren sinnbeladenen Formelementen eine rein subjektive Willkür ist, bleiben solche Gebilde für andere völlig unverständlich und in ihrer Wertbezogenheit unerlebbare.

Man darf nicht vergessen, daß wir alle in die Ton-, Farb-, Form-, Gebärdensprachen unserer Gemeinschaft ebenso hineinwachsen, wie das Kind in seine Muttersprache, und daß wir vom Beginne unserer geistigen Entwicklung an mit allen Formelementen zugleich auch deren Sinnhaftigkeit übernehmen. Will also das Bildungsverfahren durch die Kulturgüter hindurch zum Erlebnis unbedingt gültiger Werte führen, so muß es den Zögling zunächst in die Formelemente, in die Logik und Grammatik der betreffenden Sprache einführen und auf dem Wege praktischer Erfahrung die Sinnhaftigkeit elementarer Verbindungen erleben lassen. Dabei ist es unausbleiblich, daß schon mit den ersten Anfängen der geistigen Entwicklung, mit dem Erfassen der einfachsten Zeichengefüge die ersten Keime einer persönlichen geistigen Struktur sich entwickeln, die für die weitere Gestaltung derselben einen mitbestimmenden Faktor bilden. Das ist eine alte Erkenntnis. Sehr bald unterbauen sich die unendlich mannigfaltigen einfachen sinnhaltigen Elementarformen mit mehr und mehr zusammenfassenden sinnhaften Beziehungsformen. Allmählich bildet sich aus, was wir Verstehen einer Sprache nennen, Verstehen der Laut-, der Ton-, der Form-, der Gebärdensprache eines Volkes und einer Zeit, dann aber auch Verstehen einer Wissenschaft, einer Philosophie, einer Religion, einer Kunst. Wer in sie eindringen will, muß ihre Sprache lernen. Aber die Einfügung in die Elemente aller dieser Sprachen und in deren Geist hängt auch noch ab von gewissen angeborenen Veranlagungen, nicht bloß für die Erlernung der Formelemente, sondern auch für die Erfassung ihrer sinnbeladenen elementaren und weiterhin ihrer immer umfassenderen Verbindungen. Weil diese Veranlagung aber individuell verschieden ist, darum ist es auch, trotz der in allen Menschen gleich vorhandenen Bewußtseinsgesetzlichkeiten, nicht möglich durch die nämlichen Kulturgüter jeden Einzelnen den Weg zum Erlebnis der geistigen Werte zu führen, sondern eben nur durch jene, deren Sprachelemente und Sprachformen er durch entsprechende Anpassung zu erlernen imstande ist. Wir werden darauf noch zurückkommen.

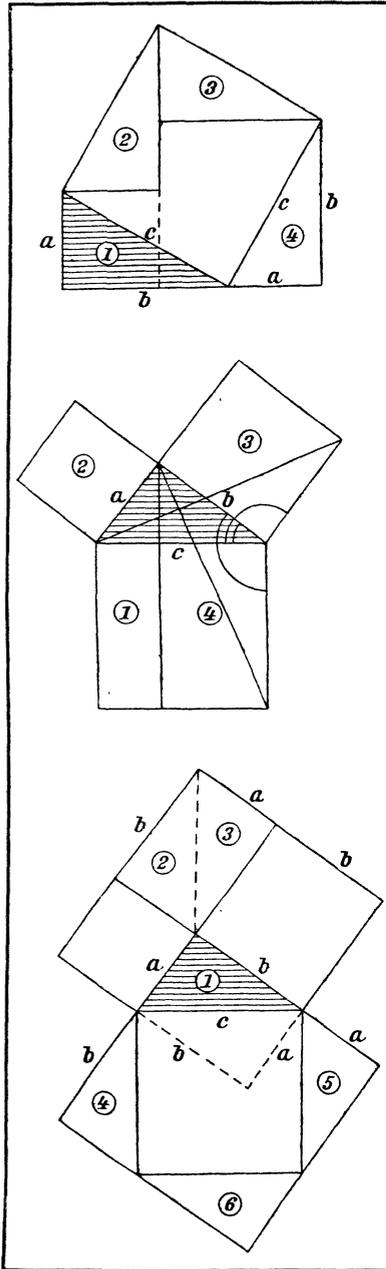
4. Struktur, Gegenstand, Inhalt des Kulturgutes. Wir hatten zunächst am Kulturgute zweierlei Strukturen unterschieden, die persönliche Ausdrucksstruktur und die gegenständliche Sinnstruktur oder die geistige Struktur des Gutes. Diese geistige Struktur ist

bestimmt durch die geistigen Akte, denen das Gebilde seine Entstehung verdankt. Sie geben dem Sinngefüge einen ganz bestimmten Charakter und reihen es je nach der Vorherrschaft geistiger Akte einer Geistesgesetzlichkeit in ein bestimmtes Kultursystem ein. Von dieser formalen geistigen (und ebenso der erwähnten rein psychischen) Struktur, also von diesem formal eigenartigen Gefüge gegenständlicher Sachverhalte wollen wir noch unterscheiden:

a) den Inhalt des Gutes, also den gegenständlichen Sachverhalt selbst,

b) den Gegenstand, an welchem der Inhalt aufgedeckt, zum Bewußtsein gebracht wird, das Zeichengefüge, an dem der gegenständliche Sachverhalt in die Erscheinung tritt.

Die Fackel schwingende Freiheitsstatue am Eingang in den Hafen von Newyork ist der Gegenstand, an welchem dem Einwanderer der Inhalt lebendig werden soll: „Du betrittst das Land der Freiheit.“ Das Bild der Madonna ist der Gegenstand, an dem der Inhalt der Barmherzigkeit oder der Hoheit oder des Menschenleides usw. erlebt werden soll. Das Zeichengefüge, das in beiden Fällen ein Sinngefüge zum Ausdruck bringt, ist ein Gefüge, das einer Fülle von ästhetischen Akten entsprungen ist, die eben dem Gute seine ästhetische Struktur geben. Daß dieses Zeichengefüge in seiner Ausführung zugleich auch ein seelisches Temperament, eine oder mehrere Eigenschaften des Charakters verraten kann, brauchen wir nicht zu wiederholen. Der Lehrsatz des Pythagoras hat zum Inhalt einen objektiv gültigen funktionalen Zusammenhang räumlicher Gebilde, die in gewisser Weise (synthetisch-konstruktiv) aufeinander bezogen sind. Der Gegenstand, an dem ich diesen Inhalt zum erkenntnismäßigen Erleben bringe, ist ein geometrisches Zeichengefüge von der Art der umstehenden Figuren (Fig. 1, 2, 3), deren jede selbst wieder eine sinnhaltige Zusammensetzung von einfacheren sinnhaltigen Gebilden ist. Welche von den unendlich vielen Darstellungen rechteckiger Dreiecke ich als „Gegenstand“ wähle, ist dabei völlig gleichgültig. Ebenso kann ich in mancherlei Konstruktionen den „Inhalt“ zum Ausdruck bringen. Aber jede der umstehenden drei Konstruktionen gibt ein logisches Sinngefüge wieder, hat eine geistige Struktur, die den, der diese Zeichen oder diese Sprache zu lesen gewohnt ist, die Wahrheit des Inhaltes erkennen läßt. Er hat nur das ganze Gebilde



kontemplativ in entsprechende Teilgebilde aufzulösen und diese durch Vergleiche zu einander in Beziehung zu setzen.

Im Gegensatz zu den beiden vorangehenden Beispielen, in denen gemäß dem Wesen des Ästhetischen der Inhalt unmittelbar anschaulich (intuitiv) am Gegenstand (Zeichengefüge) erlebt wird, wird hier der Inhalt diskursiv aus einer Reihe von theoretischen Akten, hier im wesentlichen aus Vergleichsakt, gewonnen, zu denen das Zeichengefüge nötig. So ist mit dem Zeichengefüge ein ausgedehntes Sinngefüge verbunden, das bis auf die einfachsten Formelemente des Punktes, der Strecke, des Winkels, der geometrischen Axiome zurückgeht. Die theoretischen Akte des Vergleichens, Substituierens, Identifizierens, des Setzens der Einheit und Vielheit, der ideeierenden Abstraktion von räumlichen Elementargebilden wie Punkt, Linie, Reihe, die dabei einzig und allein zur Verwendung kommen, kennzeichnen das Gebilde als ein theoretisches und die eindeutige Klarheit des Inhalts ist nur deshalb so groß, weil hier alle theoretischen Akte mit einer einzigartigen begrifflichen Eindeutigkeit aller Zeichen operieren. Der Gegenstand oder das Zeichengefüge weist aber nicht nur diesen Inhalt und dieses Sinngefüge auf, sondern offenbart auch noch (man

braucht nur die Geometriehefte eines Schülers nachzublättern), gewisse Charaktereigenschaften des Zeichners wie Sorgfalt, Reinlichkeit, Exaktheit, ästhetischen Sinn, Geduld, Ausdauer usw. Gegenstand, Inhalt und geistige Struktur der Gebilde sind neben der physiognomischen Struktur der Schüler in solchen Heften in anschaulicher Weise aufgedeckt.

Nehmen wir schließlich noch ein Beispiel aus der Technik, etwa eine Schere. In ihr manifestiert sich als Inhalt eine technische Aufgabe, die Aufgabe der Trennung eines homogen zusammenhängenden Stoffes. Eine Reihe von ökonomischen Akten, die dem Gesetz des größten Effektes bei kleinstem Aufwand an Kraft, Stoff und Zeit gehorchen, bestimmt nicht ohne ständige Rücksichtnahme auf den jeweils besonderen Zweck der Schere und nicht ohne Benutzung theoretischer Einsichten die geistige Struktur des Werkzeuges. Diese aber offenbart sich für jeden, der den besonderen Zweck des Werkzeuges aus Erfahrung kennt, unmittelbar an dem teleologischen Gefüge der Formelemente oder, wie wir hier sagen, der Konstruktion, etwa an der Länge, Geradlinigkeit oder Gebogenheit der beiden Messer, an der Dicke ihrer Rücken, an den spitzen oder abgeschägten oder abgerundeten Enden, an der Form und der Art der Gegeneinanderstellung der Griffe, an der größeren oder geringeren Beweglichkeit der beiden Messer gegeneinander, an der Lage des Drehpunktes, an der Zweiarmigkeit oder Einarmigkeit der Hebel usw. Jedes einzelne Formelement für sich kann als sinnbeladenes Zeichen gelten; alle schließen sich zu einem Zeichengefüge oder Gegenstand, und dieses Zeichengefüge ist Träger eines Inhaltes, eines teleologisch gerichteten Sinngefüges.

In solche teleologischen Sinngefüge können natürlich auch ästhetische, ja selbst religiöse Züge hinein verwoben sein, wie denn auch kaum ein neues Werkzeug oder eine neue Maschine ohne theoretische Akte zustande kommt. Es kann sich eben in jedem Gebilde oder Geräte, wie wir bereits bemerkt haben, die Totalität der schöpferischen Persönlichkeit ausdrücken. Aber als Werkzeug oder Maschine ist das Gebilde in seinem Sinngefüge ein Gebilde, das dem Gesetz der Ökonomie gehorcht und in seinem tiefsten Sinn den ökonomischen Wert enthüllt. Religiöse Zeichen sind dabei bloßes Beiwerk; ästhetische Züge können entweder ebenfalls bloßes Beiwerk sein und gehören als

solche dann zur Ausdrucksstruktur oder aber sie sind zugleich Zeichen echt ökonomischer Einstellung. Denn vollendete Zweckmäßigkeit hat immer auch ästhetischen Charakter, genau so wie vollendete Sittlichkeit. Man vergleiche die ersten Lokomotiven oder Automobile mit den heutigen Maschinen, die Plumpheit erster Brücken- und Hallenbauten aus Eisen mit der Grazie moderner Eisenkonstruktionen, in denen sich Schönheit und Wirtschaftlichkeit auf das innigste verschmolzen haben.

5. Ästhetische Symbolik, Symbolistik und Symbolwertdinge. Während nun aber der Inhalt, die Bedeutung, der Sinn des Zeichengefüges oder des Gegenstandes bei den meisten Gütern nicht unmittelbar im bloßen Anschauen oder Anhören erlebt wird, sondern erschlossen werden muß, sind die ästhetischen Güter unmittelbare Träger einer ideellen Welt. Das rein Sinnliche der Erscheinung des gesamten Zeichengefüges in dem erwähnten Madonnenbild ist unmittelbar Träger der Idee der Mütterlichkeit, Barmherzigkeit, Schönheit, Hoheit usw. Man hat in dieser Hinsicht von einer Symbolik der Kunst gesprochen, insofern als ja die Idee nicht unmittelbar das Zeichengefüge ist, sondern der Inhalt nur notwendig durch den Anblick der Form in uns lebendig wird. Aber diese „ästhetische Symbolik“ ist wohl zu unterscheiden von der außerästhetischen Symbolistik, die natürlich außerdem noch im Kunstwerk auftreten kann, etwa, indem durch einen goldenen Reif mit oder ohne einen Strahlenkranz um das Haupt der Madonna ihre Heiligkeit, oder durch einen Reichsapfel mit Kreuz in der Hand des im Madonnenschoße ruhenden Jesuskindes die Weltenregierung angedeutet wird. So gehört auch die hochgehobene Fackel in der Hand der erwähnten Freiheitsstatue im Hafen von Newyork nicht der ästhetischen Symbolik, sondern der Symbolistik an. Während nun aber der Inhalt des symbolistischen Zeichengefüges nicht unmittelbar erlebt werden kann, sondern durch Überlieferung gewußt werden muß, nötigt die ästhetische Symbolik den Inhalt unweigerlich auf. Allerdings unter drei Voraussetzungen, nämlich

- a) daß wir den fraglichen Inhalt schon einmal, wenn auch nur spurenhaf, anderweitig erlebt haben,
- b) daß wir uns ganz ohne alle Nebenzwecke in die Betrachtung des Zeichengefüges versenken können,

c) daß wir mit der Sprache des Kunstwerkes, sei es rein empirisch, sei es theoretisch, einigermaßen vertraut sind.

Unter diesen Voraussetzungen gibt die Form des Kunstwerkes dem Beschauer ein Erlebnis des Inhalts wie in keinem andern Kulturgebilde, mag nun das Kunstwerk ein Bild, eine Plastik, ein Bauwerk, eine Dichtung oder eine musikalische Komposition sein. Lipps sagt: „Künstlerische Form ist nichts anderes als die Daseinsweise des Inhalts, durch welche dieser eben zum Inhalt wird.“<sup>4)</sup> Vor allem aber muß die erste Bedingung betont werden, daß wir im Kunstwerke nichts erleben, was nicht schon einmal in unserer Seele aufgegangen ist. Wer Hoheit nie empfunden hat, an dem geht ein Hoheit darstellendes Madonnenbild spurlos vorüber. Wer niemals Vaterlandsliebe empfand, für den bedeuten auch die besten der Geharnischten Sonette Rückerts nichts als gute Verse. Wer niemals andächtigen Frieden in seiner Brust empfunden hat, der wird ihn in keinem Beethovenischen Andante erleben. Th. Lipps hat durchaus Recht, wenn er erklärt, daß aller ästhetische Genuß der Genuß des Einklanges der Seele mit dem in sie eindringenden Leben ist, das aus dem Kunstwerke spricht. Das aber müssen wir alsdann dem Kunstwerke zubilligen, daß es in uns nun diesen Inhalt tiefer, mächtiger zum Erlebnis bringen kann, als wir ihn vorher erlebt hatten, daß es uns in diesem Sinn emporreißen — oder auch herabziehen kann. In den millionenfachen Inhalten aller Künste spiegelt sich denn auch die ganze Kultur oder Unkultur eines Volkes. Nicht wegen der sogenannten Formvollendung, nicht wegen des Erfülltseins der ästhetischen Gesetze sollen wir daher den Zögling nur mit den besten Kunstwerken in Dichtung, Malerei und Plastik umgeben, sondern gerade um des Inhaltes willen, den sie um so unweigerlicher zum Ausdruck bringen, je vollendeter sie als Zeichengefüge sind. Daher auch die Mahnung Schillers an die Künstler:

„Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben —  
Bewahret sie!

Sie sinkt mit euch! Mit euch wird sie sich heben!

Der Dichtung heilige Magie

Dient einem weisen Weltenplane,

Still lenke sie zum Ozeane

Der großen Harmonie!

Von ihrer Zeit verstoßen, flüchte  
 Die ernste Wahrheit zum Gedichte  
 Und finde Schutz in der Kamönen Chor.  
 In ihres Glanzes höchster Fülle,  
 Furchtbarer in des Reizes Hülle,  
 Erstehe sie in dem Gesange.“

Soweit Werke der absoluten Kunst als Bildungsmittel in Frage kommen, ist der Inhalt ebenso wichtig wie die Form und alle Einführung theoretischer Art in solche Kunstwerke muß immer zugleich den Weg des sinnhaltigen Erlebens, von dem Verständnis der Teile und Einzelzüge des Kunstwerkes her, einschlagen. Das bloß empirische Verständnis des Zeichengefüges braucht keineswegs zum Erlebnis seines tiefsten Sinnes zu führen, wenn dieser Sinn nicht schon irgendwie und wenn auch noch so unklar und dunkel von der fraglichen Seele Besitz genommen hat.

In ganz anderer Weise nun als die ästhetische Symbolik wirkt die Symbolistik, die entweder in einem Kunstwerk, oder, wie in den Symbolwertdingen, selbständig auftreten kann. Die Symbolistik in der bildenden Kunst, wie in der Tonkunst, weist keinen Wesenszusammenhang zwischen dem Zeichengefüge (Gegenstand) und dem Inhalte auf, für den es stehen soll. Der Heiligenschein um das Haupt einer Figur, der Schlüssel in der Hand Petri, der Helm mit drei Pfauenfedern im Staatswappen von Hamburg, die Fackel der Freiheitsstatue, die Erschaffung der Pandora am Sockel der Pallas Athene von Phidias, sie nötigen dem Beschauer nicht unmittelbar ihren sinnhaften Inhalt auf. Ihre Suggestion ist keine unmittelbare, sondern eine vermittelte. Sie „sagen“ nichts, sie „bedeuten“ nur etwas und ihre „Bedeutung“ muß immer aufs neue durch andere Zeichen, Worte, Hinweise vermittelt, „interpretiert“ werden. Ein Kunstwerk ist kein bloßer „Hinweis“, sondern höchstens auch ein solcher und dann zugleich ein Symbolwertding. Die symbolistischen Hinweise in Kunstwerken haben keine andere Aufgabe als die, auf Eigenschaften, Funktionen, Taten des Dargestellten, die nicht selbst zur Darstellung kommen, aufmerksam zu machen. Wenn die Gerechtigkeit durch eine Frauengestalt mit verbundenen Augen und zugleich einer Wage in der Hand angedeutet wird, so will die Symbolistik nur darauf hinweisen, daß die Idee der Gerechtigkeit verlangt, ohne Ansehen der

Personen ihre Taten abzuwägen. Das Gebilde will nicht auffordern, immer und überall gerecht zu handeln. Anders steht es mit den Symbolwertdingen. Sie sind Gegenstände, die vor allem zur Heiligung eines zeitlosen Wertes auffordern. Sie sind gleichsam selbst heilig wie der Wert und werden nur allzuoft als eigentliche Werte verehrt. In diesem Sinne waren z. B. den Pythagoräern die Zahlen Symbolwerte, ja die Zahl 7 und noch mehr die Zahl 10 (als Summe der Grundzahlen 1, 2, 3, 4) galten ihnen sogar als heilige Zahlen. Die astronomischen und musikalischen Studien hatten die Pythagoräer auf mathematische Gesetzmäßigkeiten geführt, deren Ursache sie in einem mystischen Wesen der Zahlen selbst suchten. Diesen Prozeß der Heiligmachung von ursprünglichen Symbolwertdingen können wir übrigens nicht bloß in hochentwickelten Religionen des Morgen- und Abendlandes beobachten, sondern erst recht in den tiefstehenden Religionen primitiver Kulturen. Es ist ein natürlicher Prozeß, dessen psychologischen Verlauf wir hier nicht weiter verfolgen können.

6. Sitten, Gebräuche, Kulte als Wertträger. Unter den Erscheinungen, deren Zeichengefüge mit einem sinnhaften Sachzusammenhang verbunden sind, befinden sich auch die Gebärden. Von Worten begleitet, ebenso oft aber auch völlig wortlos fügen sie sich zu Sitten, Gebräuchen, Zeremonien, Kulthandlungen zusammen, die in unveränderter Form von Geschlecht zu Geschlecht bisweilen Jahrtausende hindurch teils mit ihrem ursprünglichen, teils mit gewandeltem Sinne, teils sogar gänzlich sinnentleert sich fortpflanzen. Jedes Bildungsverfahren macht von ihnen Gebrauch, namentlich soweit sie, wenn auch nur als Symbolwertdinge, Träger von geistigen Werten sind. Wenn man die Hauptformen der Objektivierung nach dem Vorgange von Hans Freyer<sup>5)</sup> durch die Kategorien Gebilde, Geräte, Zeichen, Sozialformen, Bildung auseinander hält, so wird man diese Formen entweder unter die Kategorie der Zeichen oder unter die der Sozialformen oder unter beide zugleich zu rechnen haben. Manche in Gebärden und Gebärdenkomplexen sich ausdrückenden Normen und Regeln des sozialen Lebens oder des religiösen Verkehrs mit Gott oder mit den Göttern weisen über ihren unmittelbar aus dem Zeichengefüge gegebenen Sinn und durch ihn hindurch auf einen werttragenden Gegenstand hin, was die Kulte zugleich als Wegweiser, Mahner, Erinnerer charakterisiert. Bisweilen

ist der Hinweis unmittelbar auch schon im Zeichengefüge gegeben; in anderen Fällen muß er mit dem Zeichengefüge besonders überliefert werden.

Der Bildungswert der Sitten, Gebräuche, Kulthandlungen erschließt sich aber in seinem Umfang und seiner Tiefe nur dem, der nicht bloß Zuschauer, sondern Handelnder, nicht bloß Betrachter, sondern Träger des Gebärdenablaufes ist. Gewiß, es sind soziale Formen des Verkehrs mit dem, was über uns, um uns und unter uns ist, um die es sich bei den meisten Sitten, Gebräuchen, Zeremonien und Kulthandlungen dreht. Aber das Erlebnis der Werte, in denen die Sinngehalte der Formen traditionell oder strukturell verankert sind, ist dann am stärksten, wenn ihnen zugleich im wirklichen Gebrauch der Formen Ausdruck verliehen wird. Keine Sprache liegt dem Menschen näher als die Gebärdensprache und wenn sie auch als Mittel der Objektivierung eines Sinngehaltes sehr beschränkt ist und in ihrer Bedeutungsstruktur oft dunkel bleibt, verbindet sich doch mit ihr zugleich eine Möglichkeit des seelischen Ausdrucks, wie mit kaum einer andern Sprache der Objektivierung. Gerade darum lebt auch in allen Kulthandlungen etwas alle Verbindendes, Gemeinsames, Chorisches, besonders dann, wenn für die Ausübung der Handlungen nicht eigene Personen bestellt sind.

Nun gebraucht der heranwachsende Mensch vielerlei Formen des geselligen oder religiösen Verkehrs, längst ehe er sie in ihrem tieferen Sinn erfassen oder gar erleben kann. Suggestion und Nachahmung sind stets am Werke. Manche Erziehungssysteme gehen sogar darauf aus, den Zögling zu Verkehrsformen, Sitten, Kulthandlungen anzuhalten, lange ehe er ihren Sinn verstehen kann oder ehe er sie gleichsam nachschaffend aus eigener Spontanität mit dem herkömmlichen Sinngehalt objektivieren kann. Sie erwarten, daß die aufgenötigte oder angewöhnte Gebärde, Verkehrsform oder Kulthandlung im Laufe der Zeiten mit dem nötigen Sinngehalt sich erfüllen werde, oder sie begnügen sich damit, daß die Form erfüllt sei.

Andere dagegen empfehlen, den Zögling zu keinerlei Gebärde, Sitte, Verkehrsform, Kulthandlung anzuhalten, ehe er sie nicht in ihrer ganzen Sinnhaftigkeit verstehen kann und aus dieser heraus sie freiwillig nachschaffend erzeugt. Ich glaube, daß man in dieser Hinsicht keine allgemein-gültigen Normen des Bildungsverfahrens

aufstellen kann. Es gibt zweifellos Sitten, die der Erzieher nicht aufzwingen darf, und andere, die er dem Zögling aufnötigen muß, noch ehe dieser sie ganz in ihrer Bedeutung erfassen kann. Wenn ein Kind einem sich verabschiedenden Gaste der Eltern, den es gar nicht weiter kennt, oder der es gar während seines Besuches, vielleicht ganz unbewußt, verletzt oder geärgert oder gelächert hat, nicht die Hand zum Abschiede reichen will, so soll man das Kind nicht dazu zwingen. Wenn es dagegen versuchen wollte, in Anwesenheit des Besuches im Zimmer zu lärmern, alle Plätze für seine Spielsachen zu beanspruchen, in alle Gespräche sich zu mischen usw., so wird man es zwangsweise mit den Normen des geselligen Verkehrs vertraut machen. Es ist bei allen Sitten und Gebräuchen ein Unterschied, ob ich etwas Positives tun oder ob ich es unterlassen soll. Sitten, Gebräuche, Kulthandlungen, die ein Tun fordern, soll man nicht aufzwingen; solche, die ein Unterlassen verlangen, wird man häufig aufnötigen müssen. Die psychologischen Gründe sind so naheliegend, daß man sie nicht weiter zu erörtern braucht. Da alle Entwicklung der Wertgestalt, also aller Aufstieg vom sinnlichen Leben zum geistigen Leben, zunächst, — wie wir alsbald noch eingehender betrachten werden, — den Weg der Anpassung an die geistige Umwelt geht, da ferner auf diesem Anpassungswege Suggestion und Nachahmung eine große Rolle spielen, da endlich auch viele sozialen Sitten und Gebräuche in gewissem Sinne auch Kulthandlungen sind oder waren, d. h. Handlungen, die auf ein Höheres hinweisen oder hingewiesen haben, so bedeutet eine Umgebung, die arm ist an guten Sitten, Gebräuchen, Kulthandlungen, d. h. an festen allgemein gültigen Formen und Normen des sozialen Verkehrs mit dem was über, um und unter uns ist, immer zugleich eine sehr dürftige Bildungsatmosphäre. Zeiten und Völker mit festen gemeinsamen Sitten und Gebräuchen, die nicht sinnentleert geworden waren und die als Symbolwertdinge beständig auf höhere Wertträger des geistigen Lebens hinwiesen, waren daher i. a. zugleich auch glücklich in ihrem Bildungswesen, wenn auch vielleicht nur für eine bestimmte Klasse des sozialen Körpers. Es erscheint mir durchaus lehrreich, ein Beispiel solcher Zeiten zu betrachten und ich wähle dazu jenes, das Okakura Kakuzo in seinem Buch vom Tee geschildert hat.<sup>6)</sup> Die Gebräuche der Teestunde hatten sich im 15. Jahrhundert in Japan zu einem Kult

entwickelt, der auf die Verehrung des Schönen mitten im Alltagsgrau der Dinge, wie sie nun einmal sind, gegründet war. „Sein Sinn geht auf Reinheit und Harmonie, auf das Mysterium des gegenseitigen Erbarmens, auf Romantik in der gesellschaftlichen Ordnung. Er ist seinem Wesen nach eine Religion des Unvollkommenen, ein zarter Versuch, Mögliches zu vollenden in dem Unmöglichen, das wir Leben nennen.“ Es gibt ein Tee-Zeremoniell, bei dem das Teetrinken um eine bestimmte Tageszeit mehr geworden ist als eine Idealisierung der bloßen Form. Die Teestunde wurde eine Religionsstunde von der Kunst des Lebens. Das Getränk wurde zum Vorwande für einen Kult der Reinheit und Verfeinerung; es wurde eine Art heiliger Handlung, bei der sich Gäste und Wirt für den Augenblick zu höchster weltlicher Glückseligkeit vereinten.

Der Teeraum (Sukija) ist ein kleines Häuschen von größter Einfachheit, bestehend aus dem Gemache, in dem der Tee genossen wird, für nicht mehr als 5 Personen, einem Vorraum, wo das Teegerät angerichtet und gespült wird, einer Vorhalle, in der die Gäste warten und einem Gartenpfad, der die Vorhalle mit dem Trinkraum verbindet. Er ist äußerlich unscheinbar, aber in jeder Einzelheit von auserlesenem Geschmack, innen völlig leer, also ohne Möbel, nur geschmückt mit einem einzigen öfter gewechselten Kunstwerk oder einem kostbaren Blumengebilde. Alles vom Boden bis zur Decke ist ruhig in der Farbe, auch die Gäste wählen sorgfältig Kleider in gebrochenen Farben. Selbst bei Tage ist das Licht des Raumes gedämpft. Wohin das Auge blickt, ist peinliche Sauberkeit. So ist das dekorative Prinzip im Teeraum heute noch dem völlig entgegengesetzt, das in Europa herrscht, wo das Innere des Hauses oft in ein Museum oder eine Schaubude verwandelt ist, die keine Sorgfalt in gleicher Sauberkeit halten kann. Und wie die Umgebung, so auch das Zeremoniell in dieser Umgebung. Schweigend naht sich der Gast dem Heiligtum des Teehäuschens. Wenn er ein Samurai ist, wird er sein Schwert auf dem Gesimse unter dem Dache lassen; denn der Teeraum ist das wahre Haus des Friedens. Dann wird er, sich tief beugend, durch die enge, kaum drei Fuß hohe Türe in den Raum schlüpfen. Diese Art des Eintritts bleibt keinem Gast erspart, dem hohen nicht und nicht dem niederen. Ihr Sinn ist Zucht zur Demut. Die Frage des Vortrittes wird bereits im Warteraum durch gemeinsamen Beschluß

der Gäste gelöst. Dann treten die Gäste, einer nach dem andern, lautlos ein und setzen sich erst, nachdem sie dem Bilde oder den Blumen auf dem Tokanoma (einem altarartigen Gestell) ihre Reverenz erwiesen haben. Der Gastgeber kommt erst, wenn alle Gäste sitzen und Stille herrscht, die nur das Surren des kochenden Wassers im Eisenkessel unterbricht.

„So bildete der Teeraum eine Oase in der öden Wüstenei des Daseins, wo müde Wanderer sich begegnen konnten, um sich am gemeinsamen Quell des Kunstgenusses zu erquicken. Das Zeremoniell stellte ein improvisiertes Drama dar, dessen Handlung sich um Tee, die Blumen, die Bilder flocht. Kein Farbenklang durfte den Ton des Zimmers stören, kein Geräusch den Rhythmus der Dinge unterbrechen, keine Gebärde die Harmonie auflösen, kein Wort die Einheit der Umgebung stören. Alles Bewegungen mußten einfach und natürlich sein. Eine tiefe Philosophie lag hinter allem; der Teeismus war Taoismus in Verkleidung.“ Das ganze Ideal dieses Kultus war eine Folge der „zennistischen“ Anschauungsweise (einer Vertiefung der taoistischen), die auch in den kleinsten Begebenheiten den Sinn des Lebens sah, die im Vergänglichen das Unvergängliche erblickte. Ich fand einmal in der Monatsschrift *The Art Teachers' Guild Record* (Heft 51) einen Vers, der mich lebhaft an den tiefen Sinn dieses Teekultus erinnerte:

To see a world in a grain of sand  
And a heaven in a wild flower  
Hold Infinity in the palm of a hand  
And Eternity in an hour.

Ich gebe den Gedanken in folgender Form wieder:

Wer die Welt kann erschauen im Körnchen Sand  
Und den Himmel in blühenden Zweigen  
Dem wird der ewigen Werte Land  
In flüchtiger Stunde sich zeigen.

In diesem Sinne wurde die tägliche Teestunde und ihr Kult zum Werkzeuge der Verinnerlichung, der Verehrung des Schönen in Kunst und Natur, der Erziehung zur Einfachheit, Nachdenklichkeit, Bescheidenheit und brüderlichen Gleichheit. Man darf sie wohl einen religiösen Kult nennen in jener Verallgemeinerung, die Eduard

Spranger dem Begriff der Religion gegeben hat. Denn sie war eine Stunde der Hingabe in sinnhaften Gebärden und Gedanken an die geistigen Werte der Schönheit, Güte, Brüderlichkeit, Barmherzigkeit und der stillen Versenkung in die Wahrheiten möglicher Erkenntnis.

7. Die Wertgemeinschaft als Bildungsgut. Im übrigen ist das ganze Zeremoniell der japanischen Teestunde das Zeremoniell einer Wertgemeinschaft im Dienste des Wertes, der sie eben zur Gemeinschaft verbindet. Ihre Glieder sind Persönlichkeiten gleichen Sinngefüges, dessen tiefste Schichte die irdische Religion des Zennismus ist, oder doch solche, die im Bereiche dieses Zeremonielles von dem Sinngefüge erfaßbar sind. Alle echten Wertgemeinschaften sind durch ähnliche Komplexe von Regeln, Normen, Gebräuchen, Kulturen, Geräten und Zeichen innerlich und äußerlich mit einander verbunden und alle wirken auf die in ihnen heranwachsenden Geschlechter noch mehr durch den in Gebärden, Sitten und Kultformen gebrachten und gebundenen Geist des täglichen Lebens als durch Belehrungs- und Unterrichtsformen. Das immer wiederkehrende Zeremoniell, die zu allen Stunden den gemeinsamen objektiven Geist aktualisierenden Sitten und Gebräuche sind beständige Erinnerer, Mahner an die gemeinsamen Werte der Gemeinschaft, ja noch mehr, ein ununterbrochen wiederkehrender Anreiz, sie im eigenen Tun zu verwirklichen. In den Gliedern aller Religionsgemeinschaften lebt der gemeinsame Geist bis zu einem gewissen Grade in und von den Sitten, Gebräuchen, Kulthandlungen und anderen Symbolwertdingen. Mag der einzelne auch im späteren Leben die Form zerbrechen, durch die er in das Reich der Werte eingeführt wurde, mag er es in andern Gütern verwirklichen oder verwirklicht sehen: hat er nur erst einmal am Geiste wahrhaft teilgehabt, so wird er immer wieder, wenn auch in neuen Formen, sich mit andern zu neuen Wertgemeinschaften im gleichen Geiste der zeitlosen Werte auf Grund dieser Formen verbinden. Häufig genug ist das Sinngefüge, das sich im Zeichengefüge von Sitten, Gebräuchen, Zeremonien, Kulturen kundgibt, in Satzungen, Statuten, Rechtssystemen, Ordensregeln niedergelegt. Aber in wahren Wertgemeinschaften ist das Sinngefüge nicht latent wie in den Wissenschaften und Kunstgütern, sondern es wird in den Formen des Verkehrs gelebt, vielfach ohne jeden schriftlichen Niederschlag. Dieses Leben in der Form aber

reißt die Glieder der Gemeinschaft tiefer in den Geist hinein als alle unlebendigen Kulturgüter.

Von hier aus öffnet sich ein weiter Blick auf jene Erziehungsstätten, die nicht bloß Unterrichtsanstalten, sondern vor allem Bildungseinrichtungen sein wollen, und sich darum bemühen, nicht bloß Kultiviertheiten des Intellectes anzustreben oder als Ausstattungsbazare mit Wissensgütern zu handeln. Sie werden ihr Ziel nicht erreichen, ohne daß sie ein gemeinsames vom Geiste gebundenes und im Geiste zugleich befreites Leben zu gestalten suchen auf Grund von Formen des Verkehrs und gemeinsamen Tuns, in dessen Sitten, Gebräuchen und eigentlichen Kulthandlungen (die niemals fehlen dürfen) sich in jeder Stunde der weltanschauliche Geist der ganzen Gemeinschaft widerspiegelt. Wie der Teeraum der Japaner, so müssen auch die Gebäude der Bildungsstätten zu einer Art Tempel werden, zu einem heiligen Platze, dem keineswegs die Freude und das Spiel der Jugend fehlen darf. Ihre Räume sollen die schlichte Schönheit, die peinliche Sauberkeit, die ebenso bindende wie erlösende Ordnung des japanischen Teehauses atmen; ihr Mittelpunkt soll die Halle sein, wo die Gesamtheit der Zöglinge jeden Morgen gemeinsam an einer kurzen aber eindringlichen Kulthandlung teilnimmt, an einem gemeinsamen Gebete, einem gemeinsamen wohlgepflegten Gesange, an einer wenige Sätze umfassenden Ansprache, eine Halle, die für die Kulthandlung ebenso stille betreten, wie stille verlassen wird, und die zu andern Zeiten den gemeinsamen Festen der Freude wie gemeinsamer Erinnerung an ein gemeinsames Tun dienen kann. Wichtiger aber als dieses Alles sind, wie im Teehaus die Teemeister, die lebendigen Träger des Erziehungsgeistes, die Lehrer und Lehrerinnen. Ihnen selbst muß die Stätte ihres Lebenswerkes ein heiliger Tempel sein, und da, wo sich viele an gleicher Stätte in das Werk teilen, müssen sie sich wie in einem Orden als Brüder und Schwestern eines göttlichen Amtes innerlich verbunden fühlen. In Kleidung und Haltung, in Tun und Lassen, in Worten und Gebärden muß der Geist zum Ausdruck kommen, welcher der Geist des Hauses sein soll. Das kann ein durchaus fröhlicher Geist sein, wie ihn die Jugend nötig hat. Aber auch die Freude hat ihre Formen, die sie davor behütet, in Gemeinheit zu versinken und gerade die überströmende Kraft der Jugend soll diese Formen an ihren Meistern erleben. Wir sind in unserm

öffentlichen deutschen Schulwesen noch weit, sehr weit entfernt von einer solchen Gesamtstruktur unserer Bildungsstätten. Der Lehrplan allein, auch wenn er noch so ausgeklügelt ist, auch wenn er ganz und gar einer wissenschaftlichen Lehrplantheorie genügt, macht noch keine Lehranstalt zu einer Bildungsstätte des Humanismus oder des christlichen Geistes oder der staatsbürgerlichen Erziehung oder des Kaloskagathos oder des Gentleman. Bildung ist letzten Endes Sittlichkeit oder Religion, da Bildung immer zugleich Erlösung oder Befreiung vom lediglich triebhaften Wesen der Menschen ist. Sittliches oder religiöses Leben aber, d. i. in beiden Fällen Hingabe an die höchsten Werte, pflanzt sich nur im aktuellen Leben der Wertgemeinschaft fort.

8. Die soziale Anpassung in der Bewertung der Kulturgüter. Die pädagogische Wirkung einer in feste Sitten, Gebräuche, Kulte, kurz in sinnvolle Formen des Verkehrs gebundenen Umgebung ist nicht zuletzt deshalb so groß (wenigstens bis zur Entwicklungsstufe der Pubertät, vergl. B. II, Kap. 2) weil, lange bevor der Zögling aus seinen eigenen Zwecken und Handlungen heraus geistige Werte erleben und Güter von ihrer geistigen Struktur aus bewerten kann, Autorität, Suggestion und Nachahmung den Zögling zu unzähligen sozialen Bewertungen der Sachen und Güter führen. Je allgemeiner und damit einheitlicher solche soziale Bewertungen oder auch Mißbewertungen der Dinge, Personen, Handlungen, Werte, Gedanken in der sozialen Umgebung verbreitet sind und je mehr symbolische Wertträger in den Betätigungskreis eintreten, desto mehr Bewertungen werden durch bloße Anpassung des Bewußtseins an die soziale Bewertungsweise übertragen. Die Strukturwelterlebnisse der geistigen Güter dagegen treten erst spät im Bewußtsein auf, da ja doch erst die Sprache der Zeichengefüge bewältigt werden muß, ehe der Geist in die Sinngefüge eindringen kann. Der Sinn dieser Erscheinung ist Kontinuität der Geistes-Entwicklung. Einesteils will die Gemeinschaft der Erwachsenen als Wertträger ihre Werte im Interesse der geistigen Selbsterhaltung und Selbstvervollkommnung fortpflanzen, andernteils steht der erwachende Geist des Zöglings in seiner Unreife und Hilflosigkeit, seiner Unerfahrenheit und Ratlosigkeit mit seinen ausgebreiteten Nachahmungstendenzen der Suggestion der Wertträger offen gegenüber,

stets bereit, seine Bewertungen und Zwecksetzungen der Umwelt anzupassen. Später freilich, in der Zeit der Pubertät und Adoleszenz, wenn der sittliche Wert der Persönlichkeit erlebt zu werden beginnt, tritt gerade bei den starken Persönlichkeiten anstelle der Bereitschaft zur Anpassung des eigenen Wesens an die geistige Umgebung der Wille zur Anpassung der Umgebung an den inzwischen im Individuum lebendig gewordenen Mikrokosmos des Reiches der Werte. Die höchste Sittlichkeit liegt ja auch nicht in der Anpassung an die Umgebung, sondern in der durch die ursprüngliche Anpassung gewonnenen sittlichen Freiheit. Der Satz, daß der Mensch ein Produkt der Umgebung sei, ist jedenfalls schon deshalb nur eine halbe Wahrheit, weil die spätere Autonomie umgekehrt die Umgebung sich anpassen will. Man müßte sagen: Der Weg zum „Menschen“ ist zunächst ein Anpassungsweg. Ob der einzelne alsdann die ihm von der Umgebung aufgeprägte Form beibehält, ist eine völlig andere Frage. Würden alle ohne Ausnahme es tun, würde Niemand umgekehrt nach gewonnener Geistigkeit nun auch die Umgebung sich anzupassen sich genötigt sehen, so könnte man überhaupt sich nicht vorstellen, wie Kulturen entstehen und sich aufsteigend oder absteigend entwickeln könnten.

Die Anpassung an Werthaltungen kann aber niemals erzwungen werden. Werthaltung und Zwang sind antagonistisch. Was erzwungen werden kann, sind nur äußere Formen; die Anpassung an die soziale Bewertung aber erfolgt aus dem Innern heraus oder überhaupt nicht. Auch können viele Menschen der Wertverfassung der Gemeinschaft nicht völlig angepaßt werden oder sich anpassen. Denn nicht bloß sind gerade die geistigen Werte in den hochentwickelten Wertgemeinschaften in oft recht widerstreitenden Formen verwirklicht, sondern auch im Individuum regen sich notwendig geistige Kräfte zu eigener Wertgestaltung, je lebendiger die unbedingt geltenden Werte erlebt und in seiner eigenen Persönlichkeit verwirklicht sind.

Die Anpassung an die soziale Bewertung zeigt sich zunächst in dem Setzen der Zwecke und im Ergreifen der Mittel (Sachen, Güter, Handlungs- und Arbeitsweisen), die zur Erreichung der Zwecke führen. Es gibt höchst moderne Theorien der sogenannten Arbeitsschule, welche theoretisch wenigstens von dieser Erscheinung nichts

wissen wollen, wenn sie ihr auch praktisch nicht entrinnen. „Selbsttätigkeit (freie natürlich, gänzlich unbeeinflusste) fordere ich für alle Phasen der Arbeitsvorgänge: beim Zielsetzen, beim Ordnen des Arbeitsganges, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen an kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsganges und des Ergebnisses, bei der Korrektur, bei der Beurteilung soll der Schüler freitätig sein. Dieses Prinzip beherrscht den gesamten Schulkursus vom ersten bis zum letzten Tage. Es durchdringt alle Disziplinen, die geisteswissenschaftlichen, die naturwissenschaftlichen, die technischen. Es beherrscht alle Arbeitsformen, die Arbeit am anschaulichen Objekt, die Arbeit am Text, das entwickelnde Verfahren und alles darstellende Tun.“<sup>7)</sup> Hugo Gaudig konnte diese Forderungen nur aufstellen, weil und soweit die Schülerinnen seines Oberlyzeums bereits durch die Schule der Anpassung gegangen waren, die er übrigens selbst als eine notwendige anerkannte.

Wenn der Volksschullehrer ihm buchstäblich folgte — und manche haben es getan — würde er in seinem Bildungsgarten keine erfreulichen Früchte ernten. Im Stadium der Dressur, also in den ersten zwei Lebensjahren ist Suggestion, Nachahmung und Anpassung beinahe alles. Unterstützung der günstigen, Gegenwirkung gegen die ungünstigen Anpassungsformen ist das Wesentliche, was geschehen kann. Sobald dann die Bewußtseinsentwicklung soweit gediehen ist, daß Zweck und Mittel geschieden werden, beginnen die sozialen Bewertungen der Mittel eine ausschlaggebende Rolle zu spielen. Werkzeuge und Materialien, Methoden und Techniken, Kritiken und Korrekturen werden in Anpassung an die Umwelt übernommen und vor aller Erfahrung schon gewertet. Das ist außerordentlich vorteilhaft für die geistige Entwicklung, denn diese Anpassung erspart die Umwege von Jahrtausenden. Natürlich stellen sich schon frühzeitig auch selbständige Mittelwahl, Mittelbewertung und Ergebnisbeurteilung ein. Aber auch sie sind, wenn man genauer zusieht, vor der vierten Periode, der Periode der Reifezeit, zum größten Teile Anpassungen an „berühmte“ Muster. Je bessere Muster in dieser Entwicklungszeit vorherrschten und je vollkommener die Anpassung an sie war, desto wertvoller ist diese Entwicklungsperiode für die Zeit, wo auf der Gaudigschen Stufe der „freien Selbständigkeit“ der Zögling die von seinen Werten gesetzten Zwecke verwirklicht.

Es wird daher nützlich sein, den Prozeß der Anpassung noch etwas genauer ins Auge zu fassen.

9. Begriff der sozialen Anpassung. Man betrachtet die Anpassung viel zu sehr als ein bloß passives Geformtwerden. Das ist aber nur die eine Seite; Anpassung bedeutet andererseits auch eine Aktivitätserweiterung, eine zunehmende Beherrschung der Umwelt. Das gilt schon im physiologischen Sinn. Das erste, was der körperliche Organismus des Menschen tut, der sich auf dem schwankenden Ozeandampfer befindet, ist, das Gehen und die Gleichgewichtsorgane im Ohr der ewig schwankenden Unterlage anzupassen. Gelingt dies, so ist er der Situation dermaßen Herr geworden, daß er seine Aktivität in vollem Umfange auch unter den neuen Verhältnissen ausüben kann. Die Anpassung kann so vollkommen werden, daß nach längeren Seereisen das erneute Betreten des festen Landes neue, wenn auch kürzer dauernde Anpassungen nötig macht. In ähnlicher Weise bringt jeder neue Gegenstand, jedes neue Ereignis, jeder neue Zustand, jede neue Person den jugendlichen Geist aus dem Gleichgewicht, aber zugleich auch infolge der Anpassung zu immer größerer Herrschaft über die Mannigfaltigkeit der Dinge und Verhältnisse.

So gewinnt der Mensch in seinem ersten Entwicklungsalter durch die Anpassung nicht bloß eine Angleichung an die gemeinsamen sozialen Einstellungen, sondern auch Standpunkte, Gesichtswinkel, Wege, Kräfte, die ihn die Kulturgebilde nicht nur in ihren Wirkungswerten, sondern mehr und mehr auch in ihren Eigenwerten erleben lassen. Die erste Bewertung des Kulturgutes ist fast immer die soziale, die der Mensch durch Anpassung übernimmt. Wie nachhaltig er dann in dieser Bewertung verharrt oder wie stark er eine Umwertung vornimmt, das hängt nicht bloß von der Eigenschaft ab, die wir seine Bildsamkeit, seine Plastizität genannt haben, sondern auch von den Veranlagungen, die ihn zum Eindringen in den Eigenwert der Güter und in die Wertbeziehungen der Güter untereinander befähigen. Daß die Anpassung an die soziale Bewertung der Güter und ihrer Beziehungen untereinander, also an die Wirkungswerte, ein starkes Hindernis werden kann für die Erfassung der Wesenswerte der Kulturgüter und für die objektive Einstellung auf die Beziehungen der Güter, kann nicht in Abrede gestellt werden. Die allseitige Durchbildung

der geistigen Zucht, wie wir sie im ersten Buch gekennzeichnet haben, mag da, wo die Veranlagungen gegeben sind, dieses unvermeidliche Hindernis ganz oder teilweise beseitigen.

Ist ein Kulturgut erst einmal aus einem Wirkungswert heraus oder wie man auch sagen kann, in seiner sozialen Bedeutung beachtet, dann ist jene Beziehung hergestellt, die zum Erlebnis des Eigenwertes führen kann. Indem es vermöge dieser Beachtung Mittel werden kann für selbstgesetzte Zwecke, nötigt dieses Zweck-Mittel-Verhältnis je nach den Umständen nicht bloß zu tieferem Eindringen in dies eine Gut, sondern es mag Veranlassung geben, in immer umfangreichere Strukturen und Sinngefüge der gleichen Güterreihe einzudringen. Dieses Eindringen ist nicht möglich ohne gleichzeitige Steigerung der Leistungsfähigkeit. Mit der Leistungsfähigkeit wächst der Leistungswille, wenigstens im Reiche der unbedingt geltenden Güter. Immer kompliziertere Strukturformen werden bewältigt, immer umfangreicher wird die Empfänglichkeit und das Verständnis für Wertträger aus allen Zeiten und von allen Schöpfern. So wächst mit der Bildung der Bildungstrieb, und da in der Tiefe des Geistes alle Gebiete zusammenhängen, die sich auf der Oberfläche als Kulturkreise und „Fächer“ trennen, so führt der Weg, nicht zuletzt dank den ersten Anpassungen, in das Reich der Werte.

10. Der Vorgang der Nachahmung im sozialen Anpassungsprozeß. Den Anpassungsprozeß leiten zwei Vorgänge ein, die man, den einen als Nachahmung, den anderen als Suggestion, bezeichnet hat. Wie der Anpassungsprozeß, so müssen auch die Vorgänge der Suggestion und der Nachahmung als Tatsachen im Bildungsverfahren hingenommen und ausgenutzt werden. Der Streit um das Wesen der Nachahmung ist noch lange nicht entschieden. Erklärungen wie: Nachahmung ist ein Instinkt, ein Trieb, eine senso-motorische Reaktion, ein ideomotorischer Reflex, ein instinktives Streben nach Gleichförmigkeit, ein Bedürfnis nach Übereinstimmung besagen für das Bildungsverfahren wenig, wie viele Menschen sich auch von der einen oder andern Erklärung befriedigt fühlen mögen. W. James (wie viele andere Psychologen) erklärt die Nachahmung als Instinkt ganz wie Furcht, Zorn, Sympathie, Neugierde usw.<sup>8)</sup> Ribot (ebenso wie Sully, Bain, Preyer) hält sie für einen ideomotorischen Reflex.<sup>9)</sup> Baldwin unterscheidet drei Arten

der Nachahmung: die subkortikale (ich erinnere an die Formen der Sympathiehandlungen, welche Ribot als Synergie bezeichnet hat); die kortikale (eigentliche, bewußte Nachahmung, welche die Vorlage nicht aus dem Auge verliert), die plastische (alle die weniger gut bestimmbareren Reaktionen, die auf Grund von Vererbung, Gewohnheit, Erfahrung nach dem Muster von Handlungen anderer erfolgen, um mit einer „sozialen“ Vorlage übereinzustimmen).<sup>10)</sup>

Es kann hier nicht die Aufgabe sein, eine psychologische Untersuchung über das Wesen der Nachahmung anzustellen. Man mag darüber Baldwin (*Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse*) oder Tarde (*Les lois de l'imitation*, Paris 1900) nachlesen. Das eine ist unmittelbar ersichtlich, daß Sympathie, Nachahmung und Suggestion in engster Beziehung stehen. Ribot bezeichnet geradezu die unterste Stufe der Sympathie, die Synergie, zugleich als den untersten Grad der Nachahmung. Die Bezeichnung ist gleichgültig; die Erscheinung ist die Hauptsache, die Erscheinung z. B. daß, wenn in einer Schaf- oder Gemsenherde ein Tier vorspringt, ihm die Masse nacheilt. Man kann das Vorspringen Suggestion nennen, das Nacheilen Nachahmung oder unbewußt sympathetisches Handeln. Ganz ähnlich steht es mit der dritten Stufe der Sympathie, die ich als Synenoësis bezeichnet habe, jener Sympathie zwischen Menschen, die auf die Übereinstimmung von Vorstellungen, Ideen, seelischen Strukturen, religiösen oder politischen Anschauungen usw. im allgemeinen sich gründet, zu gegenseitiger Nachahmung reizt und häufig genug schwer auseinanderhalten läßt, wer der Suggestierende ist, und wem suggeriert wird.

Daß die Menschen in bezug auf Nachahmungstendenzen verschieden sind, braucht nicht weiter hervorgehoben zu werden. Am stärksten und geradezu naturgesetzlich zeigen sie sich im Dressur- und Spielalter; aber bei der Mehrzahl der Menschen, vor allem bei den Frauen, zeigen sie sich das ganze Leben hindurch. Man kann unbedenklich jenen Soziologen zustimmen, welche die Nachahmung als das Grundelement des sozialen Lebens bezeichnen. In der Entwicklung des Geistes tritt die spontane Nachahmung immer dann am lebhaftesten auf, wenn der zu ihrer Bewältigung notwendige Betätigungstrieb voll erwacht ist. Das Kind betätigt sich in bestimmter Weise nachahmend erst, nachdem ein Trieb zur Betätigung in

dieser Weise überhaupt sich eingestellt hat. Dem Nachahmen des Wortbildes gehen die Lallmonologe voraus; das eigentliche Stadium der zeichnerischen Betätigung folgt auf ein Stadium lustvollen und gänzlich planlosen Kritzelns mit dem Bleistifte. Natürlich ahmen die Kinder nur Äußerlichkeiten nach, genau wie es später die Modemenschen auch tun, wobei unter Moden keineswegs bloß Kleidermoden zu verstehen sind. Allmählich stellt sich dann die bewußte Nachahmung aus sozialer Bewertung ein, die bei den meisten Menschen mit wenig ausgebildeter Intelligenz durch das ganze Leben anhält. Daß hierbei Vorbilder von Personen, Klassen, Örtlichkeiten, Gebäuden, Einrichtungen usw., die eine höhere soziale Bewertung haben, mehr zur Nachahmung reizen als solche niedriger Bewertung, ist eine Tatsache, die sich in der ganzen Geschichte der Menschheit zeigt und immer wiederholt. Auf diese Weise sickern Sitten und Gebräuche, Lebensweisen und Lebensanschauungen der obern Klassen einer Volksgemeinschaft allmählich durch alle Schichten bis in die breiten Massen durch. Was hier von der Volksgemeinschaft gilt, das gilt ebenso von der Familien- und Schulgemeinschaft. Es wirft ein jeder seine Wellenkreise — außer der Verhaßte oder Verachtete —, mag er ein bestellter Erzieher sein, wie in Familie und Schule, oder ein gewählter, wie in den freien Jugendbünden. Das legt eine ungeheure Verantwortung auf die Lebensführung aller, die dem Erzieheramt ihr Leben verschrieben haben.

Es ist aber für die Entwicklung der Kultur wie für die Gestaltung des Bildungsverfahrens trostlos, wenn, wie das so häufig geschieht, und nicht zuletzt gerade im Unterrichtsbetrieb, Nachahmen mit peinlichem Kopieren verwechselt wird. Das Kopieren ist immer ein mechanisches Abklatschen von Gesehenem oder Gehörtem. Aber schon jede Nachahmung, die wir in den kindlichen Spielen tausendfältig zu beobachten Gelegenheit haben, ist, wie manches Formelement auch wirklich kopiert sein mag, im ganzen doch ein schaffender und schöpferischer Prozeß. Es ist nicht eine getreue Wiederholung dessen, was die Kinder gesehen, gehört, erfahren, erlebt haben, wenn sie in ihren Kinderspielen die Beschäftigungen der Erwachsenen nachahmen, also Schulhalten, Soldatenspielen, Predigen, Kaufladenspielen, Kochen, Waschen, Krankepflegen, Puppen auskleiden und ins Bett-Legen usw. Sie benützen gleichsam nur ganz ähnlich wie Maler und Dichter

Motive anderer zu eigenen Arbeiten. Darum war es so grundfalsch, wenn der gedankenlos verfrühte Aufsatzunterricht in der Volksschule im 3. und 4. Schuljahre nötigte, die für den „Aufsatz“ nötigen Sätze solange hersagen zu lassen, bis sie die meisten Kinder aus dem Gedächtnis niederschreiben konnten, oder wenn der Zeichenunterricht den Schüler zum peinlichen Nachzeichnen von Vorlagen drängte, die sogar in ihren Licht- und Schattengebungen bis auf das kleinste Strichlein vorbildlich wurden, oder wenn in physikalischen und chemischen Schülerübungen der Gang für die Durchführung des Experimentes bis auf den letzten Stecknadelkopf vorgeschrieben war. Der Mensch ist ohnehin zum sklavischen Kopieren, das ihm alle mühselige Gedankenarbeit erspart, nur allzu leicht geneigt. Das aber ist das Kennzeichen des guten Bildungsverfahrens, daß es die Tendenzen der Nachahmung nicht nur nicht ignoriert, — wie das eine hypermoderne Didaktik empfiehlt, die vom Weg zur Bildung durch die Kulturgüter hindurch nichts wissen will, — sondern sie in jeder Weise ausnützt, nicht um Kopien zu schaffen, sondern um den triebhaften schöpferischen Prozeß durch die in guten Beispielen sich kundgebenden geistigen Strukturen von Kulturgütern von vornherein vor gewissen Irrwegen der Vergangenheit abzuhalten, ohne ihn zu unterbinden. Natürlich kann durch die sklavische Nachahmung eine noch viel peinlichere Anpassung an die Vergangenheit erfolgen als durch die freie. Aber die große Gefahr besteht, daß damit auch diejenigen geistigen schöpferischen Tendenzen und Kräfte verkümmern, welche imstande wären, einmal erzeugte unvollkommene Kulturgüter durch immer vollkommeneren zu ersetzen. Freilich wird es immer Fälle geben, die auch eine peinliche bis ins Kleinste gehende Nachahmung gewisser Momente zunächst erfordern. Man denke nur an die Handhabung von Werkzeugen bei mancherlei Techniken. Andererseits gibt es schöpferische Akte, die weit entfernt von jeder Anlehnung wertvolle neue Gebilde erzeugen. Aber der Weg zu erfolgreicher Freiheit des Schaffens geht immer durch die enge Gasse der Analogie und Nachahmung.

II. Nachahmung und Suggestion. Die andere Seite des Anpassungsprozesses ist der Vorgang der Suggestion. Man kann ihn im Grunde nicht von dem Vorgang der Nachahmung ablösen. Eine eingehende Untersuchung dieses Vorganges finden wir vor allem in dem

bereits angeführten Werke Baldwins. Auch hier unterscheidet er von der subkortikalen Suggestion die gewöhnliche ideomotorische und die halbbewußt plastische, die alle drei unmittelbar Nachahmungsvorgänge auslösen. Dazu fügt er noch zwei weitere Formen, die hemmende Suggestion, die auf gewissen ethischen Affekten, Furcht, Bescheidenheit, Schüchternheit usw. beruht und die bekannte hypnotische, welche eine Art Entleerung des Bewußtseins von Vorstellungen zur Voraussetzung hat, damit die suggerierte Vorstellung mit dem autoritativen Ton des Befehles in das gewissermaßen passiv gewordene Bewußtsein eintreten kann.

Die ideomotorische (kortikale) Suggestion sowie die halbbewußte plastische sind die Hauptursachen der mehr oder weniger bewußten Nachahmung. Kinder und primitive Völker sind der ersteren am stärksten unterworfen, wobei freilich Suggestion und Nachahmung auf das Äußere der Dinge geht. Ungemein verstärkt werden diese Vorgänge durch Glauben, Liebe, Vertrauen und freiwillig anerkannte Autorität. Je entwickelter, reifer, intelligenter der Einzelne oder das Volk ist, desto schwächer wirkt die Macht dieser Art von Suggestion. Die halbbewußte plastische dagegen, die auf der Struktur des der Gemeinschaft vielfach bereits angepaßten Unterbewußtseins des einzelnen Gliedes beruht, wirkt auch in reifen und gebildeten Menschen und Völkern. Aber sie, wie die mit ihr verbundene Nachahmung geht auf das Innere der Dinge und greift dann häufig genug auch das Äußere auf.

Für das Bildungsverfahren wesentlich ist die Suggestion sozialer Bewertungen von Dingen, Gedanken, Handlungen, Sitten, Gebräuchen. Fast alle werden zunächst durch Suggestion übertragen und dann durch den darauf folgenden Gebrauch der Dinge und durch Nachahmung der Handlungen, Sitten, Gebräuche erlebt (oder auch nicht erlebt). Am stärksten suggerieren:

- a) Personen und Personenverbände, denen Liebe, Vertrauen, Ehrfurcht, Bewunderung, Sympathie und darum freiwilliger Gehorsam entgegengebracht wird.
- b) Geschehnisse, die sich genügend oft wiederholen und im Spieltrieb oder auch im ästhetischen Trieb leicht reproduziert werden können.
- c) Erscheinungen, die den jeweils aktuellen Trieben und Neigungen, Zwecksystemen, also der eigenen Aktivität entgegenkommen.

Immer geht aber von der „Persönlichkeitsvorlage“ die stärkste Suggestion aus, weshalb von so überragender Bedeutung ist, ob geliebte Lehrer und Erzieher mit ihren Zöglingen eine Spiel- und Arbeitsgemeinschaft bilden, oder ob sie sich bloß auf autoritative Unterweisung und Belehrung beschränken. Was solche reife Spiel- und Arbeitsgenossen vor allem durch ihr Tun und Wesen suggerieren können, das sind neue Zwecke für das oft recht einseitige Zwecksystem des Zöglings oder neue Mittel in der Verfolgung eines bereits im Zögling vorhandenen Zwecks und damit neue Interessen. Wir haben darauf bereits hingewiesen, als wir von der assoziativen Interessenübertragung sprachen. Ich erinnere mich mit Freude der längst vergangenen Zeiten, wo ich bei meinem außerschulischen Verkehr mit meinen Schülern, ohne jede Absicht meinerseits, mannigfaltige Anteilnahme an meinen wissenschaftlichen, sozialen und sportlichen Interessen aufgehen und auch nach meinem Scheiden andauern sah.

Natürlich sind das suggerierende Beispiel und die von ihm ausgelöste Nachahmung auch starken Mißbräuchen ausgesetzt. Zunächst ist zu erinnern, daß Beispiele, Vorbilder, Modelle nicht da sind, um wiederholt zu werden, sondern damit an ihnen die Gesetze der Gestaltung, der Geist, die Idee, das Sinngefüge abgelesen werden. Kopieren geht auch nicht von der Suggestion aus; kopieren-lassen heißt, jeden Schritt zum Nachmachen vorschreiben und einüben. Da wo einmal Kopieren unbedingt nötig ist (Erlernen von Handgriffen beim Gebrauch von Werkzeugen, Erlernen musikalischer Techniken, der Phonetik fremder Sprachen, der Durchführung eines einzigartigen Arbeitsprozesses usw. usw.) und eine strikte Anweisung dazu gegeben werden muß, kann man nicht von Suggestion reden, wenn man diesen Begriff nicht ganz verwässern will.

Sodann aber vermag die suggerierende Person oder Einrichtung, falls sie nur früh genug Einfluß nimmt, gerade wegen der Allgemeinheit der suggestiven Übertragung von Werten und Bewertungen, der Entwicklung der sittlichen Autonomie, die immer den Willen zu möglichst objektiver Einstellung voraussetzt, große Hindernisse zu bereiten. Ich darf nur daran erinnern, welcher Einfluß hier durch alle jene Lehr- oder Bildungsgüter ausgeübt werden kann, deren Inhalte im wesentlichen auf mündliche Übertragung angewiesen sind,

wie Geschichte und Religionslehre, deren Sinngefüge also nicht im objektiven Verfahren erarbeitet werden kann. Ich darf vor allem auch auf die bewußte parteipolitische Bearbeitung der Jugendlichen hinweisen, die zuerst von den sozialistischen Parteien begonnen und dann von allen andern Parteien übernommen worden ist. Wenn schon offizielle Lehrbücher der Geschichte<sup>11)</sup> sich nicht fernhalten können von einseitigster Beurteilung politischer Parteien, so wird man das erst recht nicht von der politischen Belehrung der Parteien selbst erwarten können. Im Geschichtslehrer wird sich Enthusiasmus für alle persönlichen Wertträger großen Stiles mit Objektivität verbinden müssen, wenn die Suggestion, die von ihm ausgeht und ausgehen muß, nicht zu einer großen Gefahr für die staatsbürgerliche Gemeinschaftsgesinnung werden soll.

12. Die Bildungsgüter und der Unterricht. Die Suggestion, die während der drei ersten Perioden der geistigen Entwicklung so überaus tätig und einflußreich ist, kann in dieser Zeit im wesentlichen nur die sozialen Bewertungen der Güter, die Vorstellungen von den Wirkungswerten in der Gemeinschaft, übertragen. Zu diesen Wert-erlebnissen und übernommenen Werturteilen gesellen sich dann noch jene, die der Zögling aus seinem eigenen Tun in Spiel und Arbeit und im Umgang mit Altersgenossen und Erwachsenen gewinnt. So gestaltet sich das erste Wertsystem und mit ihm das erste Zwecksystem. Die Nachahmung aber geht in diesen Zeiten, wie wir bereits festgestellt haben, im wesentlichen auf die äußere Form, auf das Zeichengefüge der Wertträger. Das Problem des Bildungsverfahrens ist jedoch, in das geistige Innere der Kulturgüter eindringen zu helfen, in das mit dem Zeichengefüge verbundene Sinngefüge und damit in die den Bildungsgütern immanenten Werte. Zu diesem Erfassen und Erleben des Sinngefüges führt nur die intensive Beschäftigung mit den Kulturgütern und die mit dieser Beschäftigung behufs Vermeidung von tausend Irrwegen verbundene, gelegentliche wie systematisch zu immer umfassenderen sinnhaltigen Gebilden aufsteigende Belehrung. Diese systematisch zusammenhängende, methodisch-aufgebaute Einführung in die Sinngefüge der Kulturgüter nennen wir Unterricht. Gemäß unserem Bildungsbegriff kann der letzte Zweck dieses Unterrichtes nicht bloße Belehrung über das Wissen, Können, Werten der Gemeinschaft sein, sondern Steigerung

der Werterlebnisfähigkeit, Ausbreitung des Wertsinnes auf alle Kultursysteme, die der einzelnen Individualität zugänglich sind, und Gestaltung der Wertgesinnung. Damit ist, wie wir früher ausführlich dargetan haben, vom Unterricht von selbst gefordert, die zur Entwicklung der Wertgesinnung und des Wertsinnes unentbehrlichen psychischen Verhalten zu immer größerer Leistungsfähigkeit zu entwickeln, nicht etwa um der bloßen Leistungsfähigkeit willen, wie in Sport und Arbeit, sondern um der Werte willen, die einesteils der eigenen Selbsterhaltung und Selbstbehauptung, andernteils auch der Selbsterhaltung und sittlichen Selbstgestaltung der Wertgemeinschaft dienen. Der Unterricht kann also nicht bloß Übertragung von Kenntnissen und Werturteilen sein, was ja auch schon die Suggestion besorgt, und nicht bloß Ausbildung von Fertigkeiten und Gewohnheiten, was bis zu einem gewissen Maße auch die Nachahmung in Spiel und Sport übernimmt. Sondern er greift das empirisch gewordene Wert- und Zwecksystem des Zöglings auf, um ihn auch in die tiefsten Schichten immer umfangreicherer Sinngefüge einzuführen und die Werte, in denen sie verankert sind, erleben zu lassen.

Wenn daher mit Beginn des Schulalters der erste systematische Unterricht einsetzt, hat er im Aufgreifen des vorhandenen Wert-, Zweck- und Interessensystems zunächst nur jene Belehrungen zu geben, die dem Kinde helfen seine Zwecke bis zu der ihm jeweils möglichen Vollendung zu verwirklichen. Seine Zwecke sind natürlich auch die etwa suggerierten Zwecke; Vollendung aber ist der Sinn des „Werkes“ und damit der Arbeit am Werk. Aus dem spielenden oder sportlich nachahmenden Kinde soll der arbeitende, werkbereite und werkerfassende Mensch werden. Neben dieser Erziehung zum vollendeten Werk mögen in der ersten Schule das reine Kinderspiel und das Beschäftigungsspiel recht wohl einhergehen mit Suggestion und äußerer Nachahmung. Das Kind wird sich dann erst recht des Unterschiedes zwischen dem Ernst und der Verpflichtung der Arbeit einesteils und der anspruchslosen ästhetischen Freiheit des Spieles andererseits allmählich bewußt werden. Sobald aber der Zögling erst einmal auf Verwirklichung eines von der Schule suggerierten Zweckes im Werk eingestellt ist, muß der Unterricht auf sorgfältigste Vollendung dringen, dementsprechend allerdings auch seine Zweckforderungen der jeweiligen Leistungsfähigkeit anpassen.

Mit dem Fortgange des Unterrichtes hat er alsdann danach zu trachten, nicht mehr bloß die bereits vorhandenen oder die durch Suggestion nahegelegten Zwecke aufzugreifen, sondern nun durch das erste und dritte Gesetz der Interessenentwicklung den Interessenkreis des Schülers mehr und mehr auf alle jene Güter zu erweitern, deren Sinngefüge der jeweiligen geistigen Struktur zugänglich sind. Vielfach wird auch die Suggestion, die im zweiten Gesetz der Interessenentwicklung vom sympathischen Lehrer ausgeht, die Interessen-erweiterung besorgen müssen. Andere Wege gibt es nicht. Mit Gewalt, Strafe und Unerbittlichkeit lassen sich wohl gedächtnismäßiges Wissen und notdürftige rein mechanische Fertigkeiten erzwingen, aber nicht das bescheidenste Interesse. Unerbittlichkeit der Forderungen des Unterrichtes hat nur da pädagogischen Sinn, wo die Gesetze der Schulgemeinschaft und des Unterrichtes verletzt wurden. Entbehren kann sie kein Unterrichtsunternehmen; aber mit Interessenentwicklung hat sie nichts zu tun.

Schließlich, auf der dritten Stufe, hat der Unterricht mehr und mehr darauf Bedacht zu nehmen, daß in der entfalteten Vielheit der Interessen eine seelische Zentralität, ein geschlossenes dem geistigen Wesen des Zöglings entsprechendes Zwecksystem unter der Führung eines oder mehrerer harmonischer Leitwerte sich entwickelt. Er soll darauf angelegt sein, das Bewußtsein und die Klarheit des innerlich Berufenseins zu einer Aufgabe im Verbande der Gemeinschaft zu wecken und in der reaktiven Auswirkung dieser Klarheit das Streben nach Vollendung des in leisen Umrissen auftauchenden eigenen geistigen Mikrokosmos zu unterstützen. Dies mag in tausenden von Fällen eine Unmöglichkeit sein: für die Bildungstheorie bleibt die Forderung bestehen. Ein Unterrichtssystem, das die meisten seiner Zöglinge ohne eine, wenn auch noch so bescheidene, Einsicht in den weiteren Weg der Selbstbildung entläßt, der ja auch durch die innere Berufenheit vorgezeichnet ist, hat seine höchste Aufgabe nicht gelöst. Freilich in dem Alter, wo diese dritte Stufe durchgeführt werden soll, dem Alter der Pubertät und der anschließenden Adoleszenz ist von mindestens 90 Prozent der Jugendlichen in der deutschen Volksgemeinschaft der Beruf oder die Beschäftigung bereits zwangsweise gewählt; das dieser Jugend gewidmete Berufsschulwesen wird günstigen Falles die Erziehung zur „Vollendung des Werkes“ auf-

greifen bzw. fortsetzen können. Wie weit es ihr dann gelingt, den Willen zur Werkvollendung aus einem sittlichen Motiv, sei es aus objektiv sachlicher oder gar aus sozialer Werteinstellung zu erzeugen, das ist eine Frage, die wir später noch kurz berühren werden.

Hier muß nur noch darauf hingewiesen werden, daß jedes Unterrichtssystem mangelhaft ist, das im wesentlichen nur mit theoretischen und ästhetischen Bildungsgütern arbeitet und nicht zugleich auch mindestens mit dem sozialen Bildungsgut der Wertgemeinschaft. Das gilt nicht bloß deshalb, weil außerhalb jeder Verflechtung mit Wertgemeinschaften der einzelne nichts von seiner sozialen inneren Berufenheit erfahren kann, sondern auch deshalb, weil gerade das soziale Bildungsgut der Wertgemeinschaft Träger des sittlichen und religiösen Wertes ist. Der religiöse wie der sittliche Wert aber wird am wirksamsten an Personen erlebt. Wertgemeinschaften sind natürlich immer zugleich Arbeitsgemeinschaften. Der in sie hineingestellte Zögling fördert daher durch seine mit andern vollendete Arbeit nicht nur sich, sondern auch die Wertgemeinschaft. Ist daher der Träger des Unterrichts eine organisierte Schule, so ist die Schule soweit wie möglich als Wertgemeinschaft auszubauen, die aus ihren Wertverwirklichungstendenzen heraus Zöglinge und Lehrer zu gemeinsamer Arbeit verbindet. Erst so wird die Schule zu einem Kulturgut, dessen geistige Struktur sie nun auch zu einem vollkommenen Bildungsgute macht. Wir werden noch wiederholt Gelegenheit haben, auf die soziale Struktur der Schule Bezug zu nehmen.

Nun wird natürlich auch das so aus dem Bildungsbegriff heraus gestaltete Gebilde, das wir Schule nennen, als Bildungswerkzeug in erster Linie ein Organ für die Entwicklung der Erkenntnisinteressen und der zum Wissenserwerb notwendigen theoretisch-geistigen Fähigkeiten sein. In der arbeitsteiligen Volksgemeinschaft wird ihr ewig diese Aufgabe zugewiesen bleiben.

Weil dem so ist, werden immer gewisse Schwierigkeiten gegeben sein für die Ausgestaltung der Schulen zu Arbeitsgemeinschaften, vor allem bei jenen Schulen, welche geistige Arbeiter ausbilden sollen. Der Weg der Erkenntnis ist eigentlich ein einsamer Weg, den jeder für sich gehen muß. Er wird um so einsamer, je weiter er in das Reich der Erkenntnis hineinführt. Wer den Pfad der Erkenntnis betreten

will, kann keinen Erfolg seiner Arbeit für sich oder andere erwarten, ehe er nicht durch gute Führung für sich allein zu einem gewissen Grade geistiger Zucht gelangt ist. Erst wenn die entsprechenden geistigen Gewohnheiten und Fertigkeiten zu hinreichender Leistungsfähigkeit entwickelt sind, können und dürfen sich Gruppen zu Arbeitsgemeinschaften im Erkenntnisstreben zusammenschließen. Wo die Vollendung des Werkes ganz auf Innenschau angewiesen ist, können voreilige Arbeitsgemeinschaften zu bloßen Geschwätzmühlen werden. Hugo Gaudig hat versucht, ganze Schulklassen zu Gruppen gleichen Erkenntnisstrebens auszugestalten, zu „planmäßig arbeitenden Klassen, die nicht der Lehrer durch Fragen und andere Arbeitsreize nach seinen Plänen vorwärtsbewegt, sondern die selbsttätig Pläne entwerfen und selbsttätig Pläne durchführen“. Das war sein Ideal der Klassengemeinschaft im höheren Unterricht.<sup>13)</sup> Welche Schwierigkeiten sich hier in den Weg stellen und welchen Selbsttäuschungen man dabei ausgesetzt ist, brauche ich nicht auszuführen. Ein Mann von der pädagogischen Begabung Gaudigs konnte die Schwierigkeiten überwinden, den Selbsttäuschungen entgehen und in langer, systematischer, vorausgehender Beeinflussung jene Vorstadien schaffen, welche in den theoretischen Arbeitsstunden die Klasse tatsächlich zu einer geistigen Arbeitsgemeinschaft werden ließen. In Volkshochschulen und Universitätsseminaren gibt es ganz ähnliche Bestrebungen. Aber die Ergebnisse hängen immer von der überragenden Leitung des Lehrers ab.

Ganz anders liegen die Verhältnisse dort, wo es sich nur um die Verwendung bereits gewonnener Erkenntnis und Fertigkeit in praktischer Arbeit handelt. Hier sind die Arbeitsgemeinschaften immer ein Segen für die gesamte Bildungsarbeit. Aber auf diese Verhältnisse näher einzugehen, ist hier keine Veranlassung gegeben. Ich darf in dieser Hinsicht auf meine sonstigen Arbeiten hinweisen.<sup>13)</sup> Die Volksschule kann als Arbeitsschule nur dann organisiert werden, wenn sie vom ersten Beginn an jene praktisch manuellen Beschäftigungen aufgreift, deren soziale Bewertungen das Kind schon in seinen Spielen und in seiner Familie erlebt hat und zu deren Verwendung als Bildungsgut die ganze geistige Struktur des Kindes unweigerlich hintreibt.<sup>14)</sup> Wir werden diese Frage von einem anderen Gesichtspunkt aus in den beiden letzten Kapiteln noch einmal aufgreifen.

13. Die durch Anpassung geweckte geistige Struktur des Individuums und ihre Rückwirkung auf die Kultur der Gemeinschaft. Die geistige Anpassung an die Werte der Gemeinschaft bzw. an ihre Güter, an denen die Werte transzendent oder immanent haften, vollzieht sich also durch die Vorgänge der Suggestion von bewerteten Vorstellungen und Gedanken, der Nachahmung in Spiel und Arbeit, und schließlich durch die soeben erwähnten Formen des Erwerbs von Erkenntnis und Fertigkeit im Unterricht und deren Anwendung in sich selbst bestimmenden freien Wert- und Arbeitsgemeinschaften. Das ist der Weg der Bildung durch die Kulturgüter hindurch. Diese geistige Anpassung ist eine spontane, stetig unmerklich fortschreitende. Zeichen- wie Sinngefüge, Formen wie Inhalte und ebenso erst recht die sozialen oder den Gütern transzendenten Bewertungen werden zunächst und im allgemeinen unabsichtlich übernommen, wie Luft, Wasser, Nahrung vom Körper. Dabei entwickeln sich infolge der ständigen seelischen und geistigen Reaktionen die geistigen und körperlichen Funktionen zu größerer Leistungsfähigkeit und schließen sich zu mechanischen oder beseelten Gewohnheiten zusammen. Man darf aber diese stetige, unbeabsichtigte, innere Anpassung der geistigen Verfassung nicht verwechseln mit der unstetigen, gewollten, äußerlichen Anpassung der Ausdrucksformen an eine im Augenblick gegebene gesellschaftliche Lage. Der im Bildungsvorgang notwendige, wenn auch späterhin verschwindende Anpassungsprozeß ist ein Teil des zunächst unbewußten, dann aber immer bewußter werdenden Prozesses des Sichselbstformens, Sichselbstgewöhnens, Sichselbsteinfügens im Interesse der sozialen Selbsterhaltung und Selbstbehauptung. Er ist zugleich ein Prozeß der Kräfteentwicklung im Dienste nicht bloß dieser Zwecke, sondern auch des höheren Zweckes der Selbstveredelung.

Diese Fähigkeit des Sichselbstanpassens liegt im Wesen dessen, was man geistiges Wachstum nennt. Die Vollendung des niederen Seins ist das immanente Ziel alles Werdenden, alles Wachsenden, alles Organischen. In diesem Dienst steht die unbewußte biologische Anpassung. Die Vollendung des höheren, geistigen Seins ist nicht im gleichen Maße ein dem individuellen Bewußtsein Immanentes. Ohne die betrachtete Selbstanpassungs-Veranlagung jedoch wäre sie dem Bildungsverfahren nicht bloß unerreichbar, sondern

unerstrebbar. Aber der geistige Wachstumsprozeß muß die vom Bildungsverfahren gelieferten Bedingungen zu seinen eigenen Wachstumsbedingungen machen können, wenn er auf den Weg der Vollendung des im Individuum Möglichen führen soll. Nur wenn der psycho-physische Organismus in irgendeiner Form auf die durch das Bildungsverfahren geschaffene Lage aktiv und positiv reagiert und so sich selbst den Bedingungen seiner weiteren Entwicklung anpaßt, haben wir Bildungsprozesse im echten Sinne des Wortes. Große Gebiete des öffentlichen Unterrichts- und Erziehungswesens haben diese Grundforderung des Bildungsverfahrens noch heute nicht erkannt, geschweige denn gewürdigt.

Die teils unwillkürliche, teils vom Bildungsverfahren beabsichtigte Anpassung des sich entwickelnden individuellen Geistes an das Sinngefüge einer Kulturepoche kann jedoch nicht vor sich gehen, ohne eine Fülle von geistigen Akten, Einstellungen, Leistungsfähigkeiten zu entwickeln, die nun je nach der individuellen Veranlagung neue Sinngefüge aus sich herausstellen oder gar die geistige Umwelt ihrem Sinngefüge anzupassen versuchen. Natürlich wird in den ersten Entwicklungsperioden des individuellen Geistes das Einleben, Einfühlen, Eingewöhnen in die geistige Umgebung das Vorherrschende, ja bei besonders plastischen Naturen das einzig Gegebene sein. Bei Unzähligen kann dieser Vorgang bis zum Schluß ihrer geistigen Entwicklung das Wesentliche ihrer Gestaltung ausmachen und die Rückwirkung ihres gewordenen geistigen Seins auf die Umgebung nur in bescheidenstem Maße sich bemerkbar machen. Aber weiter wirken alle, sei es aufbauend oder zersetzend, fortschreitend oder rückschreitend, bewegend oder erstarrend. Von den Großen der Menschheit gehen Bewegungen durch Jahrtausende und durch alle Erdenräume; die Kleinen und Kleinsten wirken nur in der Stunde oder Minute und im allerengsten Menschenkreis. Wie keiner geworden ist aus sich allein, sondern durch Aufnahme und Anpassung an den objektiven Geist der Zeit, so läßt auch keiner die geistige Umwelt, wie sie auf ihn gewirkt hat. Ein jeder ist eine Wirkung der Vergangenheit, aber auch ein Ursprung der Zukunft. Auf dieser Wechselwirkung zwischen Anpassendem und Angepaßtem beruht die Aufwärts- und die Abwärtsbewegung der Kultur der Gemeinschaft. Die unvermeidliche Folge dieser Rückwirkung ist nun aber, daß die geistige Natur des Zöglings in ihrer

Anpassungsarbeit nicht eine konstante, sondern eine sich wandelnde, in stetem Flusse sich befindende geistige Umgebung vorfindet. In den ersten Entwicklungsperioden und bei sorgfältigen Bildungseinrichtungen in Familie und Schule wächst der Zögling in einer von festen sozialen Wertungen geordneten Kulturgüterumwelt auf. Es ist durchaus denkbar, daß der heteronome Erziehungskreis in dieser Zeit mit Erfolg alle Güter des objektiven Geistes ferne hält, welche die Homogenität der Weltanschauung stören würden. Ob es weise ist, ist eine andere Frage. Auf die Dauer der Entwicklung ist es jedenfalls unmöglich, wo die Volksgemeinschaft nicht eine durch und durch homogene Kulturgemeinschaft ist mit einem weltanschaulichen Sinngefüge, das sich als tiefste Schicht aller ihrer Güter enthüllt. Aber gerade dies ist infolge des Kulturprozesses unmöglich, der ja nichts anderes bedeutet als eine stete Verlebendigung des objektiven Geistes in individuellen werdenden Geistern und damit einen stetigen, wenn auch oft zeitlich unmerklichen Wandel des Sinngehaltes der Formen und ihres Zeichengefüges.

14. *Konservative und progressive Kulturgemeinschaften.* Dieser Wandel mag bei der einen Volksgemeinschaft langsam, bei der anderen rasch vor sich gehen, er mag einen kulturellen Fortschritt oder einen Rückschritt bedeuten, die Stetigkeit des Wandels ist auch hier eine Tatsache. Es gibt ebensowenig eine starre, unveränderliche Kulturgemeinschaft, wie es ein starres unveränderliches organisches Einzelwesen gibt. Es gibt nur solche Gemeinschaften, bei denen die Veränderungen langsamer und im wesentlichen gegen den Willen der Gemeinschaft vor sich gehen und solche, bei denen sie mit ihm und darum rascher sich einstellen. Man nennt die ersteren konservative, die letzteren progressive Kulturgemeinschaften.

Je abgeschlossener eine Wertgemeinschaft, um so konservativer ist sie im allgemeinen. Wir sehen es an der alten ägyptischen Kultur und an den ostasiatischen Kulturen Chinas und Japans. Eine Kultur wie die des alten Ägypten näherte sich infolge fortschreitender Kastenbildung und orthodoxer Festlegung aller Wertgestaltung mehr und mehr dem Erstarrungszustande. Je mehr eine solche Annäherung erfolgt, desto mehr gelangen in solchen Gemeinschaften im allgemeinen nur jene Individuen zur Vollendung des in ihnen Möglichen, deren angeborenes Wesen zufällig dem „objektiven Geiste“

dieser völlig gebundenen Kultur adäquat ist. Aber die Aktivität gerade dieser Wesen muß notwendig den Bindungsprozeß immer vollkommener machen. Anders liegen die Verhältnisse in Gemeinschaften reichen Wechselverkehrs, wie ihn die Völkerschaften Europas, vor allem die Germanen und Romanen, hatten. Hier sehen wir in klassischen Beispielen, wie sie in Anpassung an die geistigen Güter der Vergangenheit heranwachsen, deren Sinngefüge assimilieren, die unbedingten Werte an ihnen erleben und aus ihnen heraus immer neue Güter schaffen.

Natürlich geht die Bildungsabsicht der älteren Generation darauf aus, vor allem die sozialen Bewertungen ihrer Zeichen- und Sinngefüge so, wie diese Güter nun einmal sind, fortzupflanzen. Aber die progressiven Gemeinschaften finden sich damit ab, daß, wenn nur die nachkommende Generation im Geiste der unbedingten Werte lebt, alte Zeichen- und Sinngefüge durch neue ersetzt werden. Das ist der liberale Geist der kulturellen Demokratie, den man nicht mit dem Geiste der politischen Demokratie verwechseln darf. Steht nun aber die konservative Wertgemeinschaft vor der Charybdis der Erstarrung, so steht die progressive vor der Scylla der Atomisierung. Denn nicht die unbedingt geltenden Werte sind es zunächst, welche die Wertgemeinschaften zu kraftvollen Kulturgebilden zusammenschließen, sondern die Güter, in denen diese Werte Form gewonnen haben. Jedes neue Gut bildet einen Kristallisationspunkt für eine neue Gemeinde von Individuen, die in ihm die Werte der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit oder Religiosität verwirklicht sehen. So kommt es leicht zu fortschreitender Zersplitterung der Volksgemeinschaft in immer kleinere Gemeinschaften, zu Sezessionen, Sekten, Parteien, die nicht im Streit um einen unbedingten Wert, sondern im Streit um die wahre Verwirklichung des Wertes sich gegenseitig zerfleischen und damit die besten Kräfte dem eigentlichen Kulturprozeß entziehen, ja geradezu vernichten. Leben nun aber die progressiven Wertgemeinschaften in beständigem Kampfe ihrer Glieder, die dann allzu oft nur mehr durch bloß egozentrische Zwecke in einer Volksgemeinschaft zusammengehalten werden und die sich voneinander lösen, wenn diese Zwecke nicht mehr in Gefahr sind oder in anderen Gemeinschaften besser erreicht werden, so stoßen die konservativen nur allzugern und allzuleicht alle jene Glieder aus der Gemeinschaft aus, die aus ihrer

sittlichen Autonomie heraus nach neuen Gütern gesucht haben, also jene Starken, Großen, Sittlichen, die ihre Existenz, ihr Leben, ihren Besitz der Überzeugung zu opfern imstande sind. Machen es die konservativen Gemeinschaften schwer, wenn nicht unmöglich, daß innerhalb ihrer nicht nur diese oder jene, sondern jede Persönlichkeit zu ihrer sittlichen Vollendung komme, indem sie den Schwerpunkt ihrer Erziehung in die Gemeinschaft, d. h. in die für alle gleicherweise mit Geltung gestempelten Güter der Gemeinschaft verlegen, so machen es die progressiven Gemeinschaften schwer, wenn nicht unmöglich, eine gemeinsame einheitliche Kultur aufrecht zu erhalten, indem sie den Schwerpunkt ihrer Erziehung in die sittliche Autonomie des Individuums verlegen, d. h. in die Freiheit der Gestaltung der Werte bzw. ihrer Sinngefüge. Wir stehen hier an einem Grundproblem der Bildungstheorie.

Liegt es nun in der Hand des Bildungsprozesses, diese Scylla und Charybdis zu vermeiden? Die Frage ist theoretisch mit ja zu beantworten. Wie die Sonnen- oder Milchstraßensysteme mit ihren Energien bestehen bleiben, auch wenn irgendein Stern sich in ein glühendes Chaos auflöst oder zu kaltem Eise erstarrt, so bleiben auch die Werte der Wahrheit, der Schönheit, des Guten, des Heiligen das, was sie sind, ewige Werte des Geistes, immer am Werke, wenn auch die eine oder andere Kulturgemeinschaft sich auflöst oder erstarrt.

Was das Bildungsverfahren tun kann, ist nur das eine: durch die bestehenden Kulturgüter, ihr Zeichen- und Sinngefüge hindurch und dann über sie hinaus Blick und Herz des Zöglings auf die sie gestaltenden ewigen Werte zu richten und zu warten, zu hoffen, ja in Zuversicht zu glauben, daß die Fülle der Formen des objektiven Geistes, wie sie sich in Tausenden von Kulturgemeinschaften der Erde offenbart, in der gesamten Menschheit jene Wendung zur reinen Idee herbeiführen wird, welche die Menschen über die Fülle der Formen hinweg sich die Hände reichen läßt. Wie kümmerlich auch heute noch selbst die pädagogisch bestentwickelten Volksgemeinschaften den Weg zu diesem Ziele in ihren öffentlichen Erziehungseinrichtungen beschreiten (im Vergleich zur Größe ihrer Aufgabe), gerade die progressiven Kulturgemeinschaften, die heute die weitaus überwiegende Mehrzahl bilden, dürfen den Glauben nicht verlieren, daß die Erziehung zur sittlichen Autonomie allein den Weg zu diesem

Ziel bereiten kann und daß der Geist dieser Erziehung mehr und mehr die Persönlichkeiten wie die Kulturvölker zusammenführen und ihre Bildungseinrichtungen immer wirksamer gestalten wird.

In dem großen Bildungsprozeß der Menschheit ist Glaube, Hoffnung und Liebe alles. Das vergißt der Rationalismus nur zu schnell. Wir dürfen uns dem Glauben um so fester hingeben, als der Geist der sittlichen Autonomie zugleich der Geist der Objektivität ist, jener Objektivität, die im kategorischen Imperativ Kants ihren alles umspannenden Ausdruck gefunden hat. Wissen wir denn heute schon, welche Macht der öffentlichen Erziehung innewohnen kann, um die Gemeinschaft einer besseren Zukunft entgegen zu führen? Sind wir doch noch weit entfernt davon, wie ich mit John Dewey bekenne<sup>15)</sup>, die im rechten Bildungsprozeß liegenden Möglichkeiten für die Herbeiführung einer harmonischeren Wertgemeinschaft zu verwirklichen! Im übrigen darf weder die konservative noch die progressive Wertgemeinschaft den Glauben aufgeben, einmal die Menschheit zu erobern, und in ihr die Herrschaft des Geistes aufzurichten. Das ist für beide der Sinn des Lebens. Ja, sie können diesen Glauben gar nicht aufgeben. Die Überzeugung liegt im Werte selbst. Kulturpessimismus kann nur entstehen, wo der Glaube an die nie versiegende Kraft der im Wesen des Geistes wurzelnden unbedingten Werte die Trostlosigkeit einer Zeit nicht überwinden kann.<sup>16)</sup>

15. Die Erforschung der Bildungswerte der Kulturgüter. Wir können die Betrachtungen dieses Kapitels nicht abschließen ohne einen Ausblick auf ein noch ganz wenig bebautes Gebiet der Bildungstheorie. Unsere gegenwärtigen Bildungsanstalten beschränken ihr Bildungsverfahren im wesentlichen auf den Gebrauch von gewissen Wissenschaftsgütern, gewissen Kunstgütern, gewissen Religionsgütern oder, wie in der Volksschule, auf eigens für den Zweck geschaffene „Lehrgüter“ wie Heimatkunde, Staatsbürgerkunde, Haushaltkunde, Lebenskunde, Naturkunde, Geschichtskunde, Erdkunde usw. (wie diese bisweilen geistig recht strukturlosen „Kunden“ alle heißen mögen) und die damit mehr oder weniger verbundenen Techniken des Lesens, Schreibens, Rechnens, Zeichnens. So weit für die höheren Schulen Wissenschafts-, Kunst- und Religionsgüter in Frage kommen, wird uns die Wesensbeschaffenheit dieser Güter ihre möglichen,

wenn auch nicht immer ihre tatsächlichen Bildungswerte in bezug auf die Gestaltung des individuellen Akt- und Sinngefüges der Zöglinge zu erkennen geben. Wir haben an einigen Beispielen darauf hingewiesen. Diese Wesensbeschaffenheit enthüllen die Methodologie der Wissenschaften, die uns ja in die geistige Struktur der Wissenschaftsgüter einführt, die psychologischen und philosophischen Theorien des ästhetischen Erlebens und Schaffens, die Religionspsychologie und Religionsphilosophie. Noch liegen wenig Untersuchungen vor, welche eine eindeutige Erkenntnis der möglichen Bildungswerte aus diesen Quellen zu schöpfen erlauben. Was in dieser Hinsicht die gesamte Didaktik zutage gefördert hat, ist wenig mehr als „vornehme Popularität“ (Dilthey). Insbesondere ist es das Bestreben jedes einzelnen Fachvertreters, eine allumfassende Bildungswirkung gerade seiner Bildungsgüter mit größter Beredsamkeit nachzuweisen. Ich habe in meinem Buche „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ einen Versuch gemacht, wenigstens die formalen Bildungswerte gewisser Bildungsgüter in wissenschaftlichem Verfahren aufzudecken. In der Zwischenzeit hat W. Birke-meier, ein Schüler Eduard Sprangers, eine eingehende Untersuchung über den Bildungswert der Mathematik veröffentlicht.<sup>17)</sup> Zieht man allerdings auch den teleologischen Aspekt des Bildungsbegriffes zur Bestimmung der Bildungswerte eines Kulturgutes heran, dann mag die Zahl der Bildungswerte eines Gutes kein Ende nehmen, namentlich wenn man sie ohne Rücksicht auf die Schülertypen aufstellt. Alle die sogenannten „Kunden“ sind vom Gesichtspunkt des teleologischen Bildungsaspektes aus zusammengestellt. Meist fehlt ihnen eine geistige Struktur, weil sie gewöhnlich das Produkt eines sogenannten Sachverständigenkollegiums sind, von dessen Mitgliedern jedes seine Sache anders versteht. Aber gerade der teleologische Aspekt des Bildungsbegriffes ist die große Gefahr aller Bildungsorganisation, wenn er an Stelle des axiologischen und psychologischen zum Grundaspekt wird. Der Enzyklopädismus unseres öffentlichen Schulwesens ist die Wirkung einer solchen bildungstheoretisch-teleologischen Einstellung. Man stelle das Ideal einer Berufsbildung oder einer staatsbürgerlichen Bildung hin, und man wird keine Möglichkeit mehr finden, Zahl und Umfang der Bildungsgüter so zu beschränken, daß das Ergebnis tatsächlich Bildung sein kann. Wie wir also Untersuchungen der Möglichkeiten

von axiologischen und psychologischen Bildungswerten der Wissenschafts- und Kunstgüter nötig haben, so auch Untersuchungen über den Bildungswert der technischen Güter, zu denen auch die Sprache gehört, soweit sie als technisches Gut zur Formulierung von Gedanken überhaupt und nicht in ihren Kunstgütern in Frage kommt. In beiden Fällen werden wir Psychologie und Philosophie der Sprache wie der Technik zu Hilfe nehmen müssen.

Aber damit sind die letzten Einblicke in die tatsächlichen Bildungswerte noch nicht gegeben. Alle Bildungsgüter haben ein Sinngefüge und wenn insbesondere die Wissenschafts-, Kunst- und Religionsgüter als Bildungsmittel auf der vierten Entwicklungsstufe in Frage kommen, treffen sie bereits auf individuelle Geistesstrukturen in den Schülern. Wir werden in der Bildungsarbeit uns fragen müssen, welche psychologischen und welche geistigen Typen von Schülern vor uns stehen, eine Frage, die wir häufig mit einiger Wahrscheinlichkeit beantworten können, wenn wir nicht bloß die schulischen Leistungen ins Auge fassen, sondern auch die häusliche und örtliche Umwelt kennen, in der sich der Schüler bewegt und bewegt hat. Hier werden die Sprangerschen Untersuchungen über die Psychologie des Jugendalters wertvolle Dienste leisten. Die Schülertypen, welche Ernst Vowinkel aufgestellt hat<sup>18)</sup>, sind weder psychologische noch geistige Strukturtypen. So wertvoll für den Lehrer es sein mag, zu wissen, daß es diese vier Typen des einfügsamen, indifferenten, individualistischen und tragischen Schülers gibt, so sind bei den drei letzten nur solche Verhaltensweisen des Schülers gekennzeichnet, die aus der Inkongruenz der Schülerstruktur und der Güterstruktur entspringen. Es gibt vielleicht Schüler, die in alles einfügbar sind, die plastischen Naturen, die Gestaltlosen, wie sie Ribot nennt. Aber die Existenz von an sich indifferenten, d. h. gegen alles und jedes Kulturgut gleichgültigen Schülern, die gesunden Körpers sind, erscheint mir sehr fraglich. Die Gleichgültigkeit gegen die Gesamtheit des Dargebotenen mag durchaus bestehen. Aber das bedeutet noch keine allgemeine Indifferenz oder Apathie; es kommt vielleicht auf eine andere Auswahl der Bildungsgüter an, und die Indifferenz wird sich verlieren. Ganz ähnlich steht es mit den „tragischen“ Schülern, die nicht etwa die Forderungen der Schule nicht erfüllen wollen, sondern nicht erfüllen können, sei es aus Mangel an Intellekt, sei es aus Überschwang der Genialität.

Zur Einsicht in den Bildungswert des Bildungsgutes kann natürlich auch die experimentelle Pädagogik führen, das experimentelle Studium der ertragreichsten Kombination von Bildungsmitteln und der keineswegs für alle gleich notwendigen oder gleich günstigen Reihenfolge. Die Lösung dieser Fragen führt unmittelbar zur Forderung von Versuchsschulen. Diese Versuchsschulen mögen staatliche mit Lehrerbildungszentralen (Pädagogischen Akademien) verbundene Anstalten sein, die den Plan eines pädagogischen wissenschaftlich bereits fundierten Gedankenexperimentes verfolgen. Öfter werden es jene Versuchsschulen sein, die der freien Initiative eines pädagogisch veranlagten und begeisterten Erziehers oder bildungsfreudiger Gemeinden entspringen. Man denke nur daran, was die Entwicklung des öffentlichen Unterrichts und der Erziehung den privaten Unternehmungen der Philanthropen, der Initiative Pestalozzis und Fröbels oder in neuester Zeit den ersten deutschen Landerziehungsheimen des allzufrüh verstorbenen Dr. Lietz verdankt.

Endlich aber darf das Bildungsverfahren niemals vergessen, daß die Bildungsgüter der Schulen nur einen Ausschnitt aus den Bildungsgütern der Gemeinschaft bilden, die in ihren sozialen Einrichtungen Bildungsmittel von vielleicht größerer Bedeutung hat als alle Schulorganisationen und Lehrpläne. Die kritisch gesichtete Erfahrung über die tatsächliche Wirkungsweise sozialer Einrichtungen als Werkzeuge der Volksbildung kann der Bildungslehre wertvolle Dienste leisten. In diesem Sinne hat der französische Soziologe Emil Dürkheim geradezu die Soziologie als eine Erziehungswissenschaft aufgefaßt.<sup>19)</sup> Man spricht in der landläufigen Geschichte der Pädagogik fast nur von den Schul- und Erziehungseinrichtungen, den führenden Pädagogen, ihren Plänen und Lehren. Erst Paul Barth zog die Gesellschaftsentwicklung und den Einfluß der jeweiligen sozialen Institutionen mit herein. Die Beantwortung von Fragen wie: Welche Bildungswirkung hatte die Öffentlichkeit der Rechtsprechung, die Heerespflicht, das Feldlager usw. bei den Römern? Welche Bildungs- und Verbildungswirkungen übte im römischen Staate die durchgreifende Umgestaltung der politischen und sozialen Zustände aus, wie sie nach den punischen Kriegen eintrat? Welche sozialen und politischen Einrichtungen führten zum langsamen Erstarren der altägyptischen Kultur? Welche Wirkung auf die staatsbürgerliche Bildung hatte das

im Jahre 1908 dem Deutschen Volke gegebene Vereinsgesetz? Welche die Ausscheidung der Gewerkschaften aus der Reihe der politischen Vereine durch die Novelle vom Mai 1916? Welche Wirkung hatte die Verweltlichung der französischen Volksschulen in den Jahren 1882 bis 1886 auf das religiöse und moralische Leben des französischen Volkes? Welche Wirkung hat die weitgehende Freiheit des englischen und nordamerikanischen Schulwesens von aller staatlichen Bevormundung? — ich sage die Beantwortung von solchen Fragen würde uns vor allem auch vom Hochmut der pädagogischen Allmacht des ad hoc organisierten und uniformierten Bildungswesens befreien, uns lehren, daß wir es niemals isoliert von allen übrigen sozialen Einrichtungen betrachten dürfen und alle wahrhaft pädagogischen Interessierten zwingen, auch am politischen Leben aus pädagogischer Absicht teilzunehmen.

VIERTES KAPITEL  
DAS BILDUNGSSUBJEKT

1. Das Bildungsamt der Wertgemeinschaften. Die pädagogischen Akte sind, wie wir gesehen haben, keine einfachen geistigen Akte wie die theoretischen, ästhetischen, religiösen. Der Wert, auf den sie gerichtet sind, ist der sittliche Persönlichkeitswert. Das Motiv ihres Schaffens ist also nicht etwa nur der Wahrheits- oder Schönheits- oder religiöse Wert, sondern ein durch die jeweils gegebene Individualität bestimmter Mikrokosmos aller geistigen Werte. Auch darin sind die pädagogischen Akte von allen anderen geistigen Akten verschieden, daß sie die Vollendung des Werkes, auf das sie abzielen, dem Werke selbst überlassen müssen. Denn das letzte Ziel der Bildung ist die sittliche Autonomie, die ihr Werk in ihrem sittlichen Streben selbst zu vollenden sucht und nur selbst vollenden kann.

Eine solche objektive Einstellung des pädagogischen Tuns ist nun aber keineswegs bei allen Subjekten gegeben, die das Bildungsamt ausüben und aus ihrem eigenen Sinngefüge heraus sich dazu berechtigt und innerlich genötigt fühlen. Jedes individuelle oder kollektive Bildungsobjekt hat seine eigene Wertgestalt und ist zunächst getrieben, im Sinne dieser seiner Wertgestalt bzw. seines Sinngefüges das Bildungsamt auszuüben. Es begnügt sich nicht damit, im Zöglinge die geistigen Akte zu wecken, ihn zum Erlebnis der geistigen Werte zu führen, sondern sucht naturgemäß im Zöglinge zugleich durch die Güter, die es selbst werthält, sein eigenes Sinngefüge wieder zu verlebendigen, sein Leitbild vom Menschen zu verwirklichen. So ist das Bildungsverfahren erheblich beeinflußt von der geistigen Struktur der Gemeinschaften, denen das Bildungsobjekt als Glied angehört. Jene objektive Einstellung des pädagogischen Verhaltens, von der wir soeben gesprochen haben, ist keineswegs in allen Gemeinschaften vorhanden, die sich genötigt fühlen, am Bildungsamt teilzunehmen. Es ist aber gerade das mit

der sittlich autonomen Persönlichkeit gesetzte Ziel der Bildungsarbeit, jene Versittlichung der Gemeinschaft herbeizuführen, die sich in der höchsten Objektivität kundgibt. Da dieses Ziel eine ewige Aufgabe stellt, so werden sich immer Schwierigkeiten für die objektive Einstellung der geistigen Struktur der Bildungsorganisationen ergeben, die als Bildungssubjekte die verschiedenen Wertgemeinschaften vertreten sollen. Jede Wertgemeinschaft wird i. a. den Anspruch erheben, nicht bloß den ideellen Wert, der sie verbindet, in ihren Gliedern wieder zu verlebendigen, sondern auch ihr ganzes Sinngefüge, das in diesem zeitlosen Werte verankert ist. So relativ einfach es nun in der Theorie ist, die Bildungsämter gemäß diesen Ansprüchen zu verteilen, so außerordentlich schwierig ist es, dem allumfassenden Subjekt der Erziehung, das ist der Bildungsorganisation in der Volksgemeinschaft, eine alle Ansprüche befriedigende Struktur zu geben. Selbst da, wo religiöse Wertverbände kein Monopol mehr für die Organisation des öffentlichen Bildungswesens in Anspruch nehmen — in einer *reservatio mentalis* werden es die Kirchen immer beanspruchen — selbst da sind bei der Fülle der Aufgaben, die hier zu lösen sind, die Schwierigkeiten noch so groß, daß ohne schiedsrichterliche Entscheidungen kein Friede gefunden wird.

Diese Entscheidungen zu treffen, kann nur Sache des Staates sein, des Staates der Gewissensfreiheit und der Gerechtigkeit. Dem Staat als einer von allen Gemeinschaftsgliedern gewollten Rechtsorganisation zum Ausgleich aller berechtigten Interessen der Gemeinschaft, ihrer Unterverbände und Glieder kommt die letzte und oberste Instanz für die Organisation, Aufsicht und Leitung des Bildungswesens zu. Er allein kann jene objektive Einstellung des Bildungsverfahrens gewährleisten und er allein hat das ausschließliche Interesse daran. Diesen selbstverständlichen Satz hat man häufig genug dahin ausgelegt, daß dem Staat zugleich auch das Monopol für die Errichtung und Ausgestaltung aller Schulen und für den Ausbau des gesamten Schulwesens einzuräumen sei. Die souveräne Staatsmacht, die wie alle uneingeschränkte Macht in den Händen der Menschen gerne zur Allmacht werden möchte, zielt gleichfalls nach dieser Richtung.<sup>1)</sup> Aber ein Staatsmonopol für Kulturgüter — wohlorganisierte Schulen sind gerade als Bildungssubjekte kostbare Kulturgüter — kann man nur dem „Vernunftstaat“ einräumen, also der zeitlichen Verwirk-

lichung der Staatsidee, nicht aber dem Parteistaat. Republikanische Demokratien sind aber vorläufig immer noch Parteistaaten. Das kann auch der gedankenloseste Staatsbürger mit völliger Klarheit erkennen. Sobald eine politische Partei auf Jahre hinaus unbestrittene Macht hat und keine Furcht zu haben braucht, sie in absehbarer Zeit zu verlieren, versucht sie unweigerlich, ihr Sinngefüge und nicht die Idee des Sittlichen zum Gesetz des Staates zu machen. Die konkreten Staaten sind eben menschliche Gebilde. Bildung kann nur dafür sorgen, daß sie nicht allzu menschlich werden. Darum kann auch keine Bildungstheorie dem Staate jemals eine Monopolstellung einräumen, zumal es auch nicht im Wesen des empirischen Rechtsstaates liegt, sich um andere Dinge zu sorgen als um den Schutz und Ausgleich berechtigter Interessen. Sobald aber der Staat Kulturstaat ist und als solcher mit Kulturaufgaben sich befassen will, wird er sich klar sein, daß „Kultur“ durch Beamte nur dann erzeugt werden kann, wenn die Beamten mehr sind als Beamte, nämlich pädagogisch schöpferische Menschen und daß es auch außerhalb des Beamtenkreises Menschen und Verbände aus Menschen gibt, die den Staat um so mehr zum pädagogischen Kulturstaat machen, je freier man sie schaffen läßt und je mehr die Beamten dieses Staates sich verpflichtet fühlen, das schöpferische Tun jener Nichtbeamten zu unterstützen. Freilich müßten sie dann auch die Fähigkeit haben, nicht bloß Gesetzesparagrafen zu meistern, sondern das pädagogische Wirken solcher Menschen zu verstehen, und die Bescheidenheit, es auch verstehen zu wollen.

2. *Beauftragte der Bildungsarbeit.* Das Bildungsamt der staatlich organisierten Volksgemeinschaft wird also in bestimmten Formen zusammenwirken müssen mit den Bildungsämtern der anderen Wertgemeinschaften unter dem Schutz, der Initiative und der Unterstützung des jeweiligen konkreten Staates. Wie dieses Zusammenwirken sich vollziehen kann und vom Standpunkt der Bildungstheorie aus sich vollziehen muß, das kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Die Normen des *modus procedendi* zu ermitteln, ist Aufgabe einer Theorie der Bildungsorganisation, die sich auf den Begriff der Bildung aufzubauen hat. In meiner Abhandlung „Die Probleme des nationalen Einheits-Schulsystems“<sup>2)</sup> habe ich einige der wesentlichen Grundsätze abzuleiten versucht.

Nun muß jede Gemeinschaft ihre Bildungsangelegenheiten durch Beauftragte durchführen. Diese Beauftragten sind dingliche Institutionen wie personale irgendwie ausgewählte Wertträger, die beruflichen Lehrer und beruflichen Erzieher. Die sachlichen Institutionen, welche als Erziehungssubjekte tätig oder wirksam sind, kann man einteilen in solche, die zunächst aus theoretischen, ästhetischen, technischen, politischen, sozialen Akten oder aus einer Verschmelzung mehrerer solcher geschaffen wurden, bei denen aber gleichzeitig auch pädagogische Einstellungen mitgewirkt haben, die also neben anderen Zwecken auch Bildungszwecken dienen, oder doch kraft ihrer Struktur dienen können, und in solche, die in erster Linie, ja ausschließlich dem Zweck der Bildung dienen sollen und darum vor allem aus pädagogischen Akten heraus ihre Struktur erhalten haben. Zu der ersten Gruppe rechnen wir wissenschaftliche, ästhetische, technische Sammlungen, Bibliotheks- und Zeitungswesen, Heereswesen, Verbände für Leibesübungen, Theater und Konzerte, kirchliche und vaterländische Feste und vielleicht auch — jedoch mit größten Vorbehalten — Lichtspielwesen und Telefunkenwesen. Zur zweiten Gruppe gehören alle die eigentlichen schulischen oder aus Erziehungs-ideen organisierten Einrichtungen wie Krippenanstalten, Kindergärten, Knaben- und Mädchenhorte, Lehrlingshorte, Waisenhäuser, Fürsorge-, Erziehungsanstalten, Volks-, Mittel- und Hochschulen, Berufs- und Fachschulen für Gewerbe, Handel, Industrie und Landwirtschaft, Schulpensionate, Konviven, wie sie in den Colleges der englischen und amerikanischen Universitäten gegeben sind usw.

Es ist ganz ausgeschlossen, im Rahmen dieses Buches auf die geistige Struktur einzugehen, welche die Einrichtungen der ersten Gruppe haben sollen, damit sie Anspruch machen können als Bildungssubjekte zu wirken, Bildung in dem tieferen Sinne genommen, wie er den Betrachtungen dieses Buches zugrunde liegt. So falsch es wäre, ihnen glattweg jeden Bildungswert abzusprechen, genau so falsch ist es, sie von vornherein mit der Gloriele des Bildungswertes umstrahlen zu lassen, wie das etwa in ganz unverantwortlicher Weise für Lichtspiel und Rundfunk geschieht. Alle die erwähnten Einrichtungen können Bildungswerte haben. Sie können aber auch jede erzieherische Wirkung vermissen lassen, ja unter Umständen den Bildungsprozeß direkt gefährden. Dies gilt sogar für jene Sammlungen, die man so gerne ganz

unbestritten als Bildungsorgane anspricht, für die wissenschaftlichen, ästhetischen und technischen Museen. Ein Museum kann ein Bildungsinstitut sein; es kann aber auch bloß ein Gelehrsamkeitsspeicher oder ein Raritätenkasten oder eine Schaubude sein. Verwechselt man allerdings Bildung mit Vorstellungsbereicherung und Wissensmehrung, dann ist jedes Museum wie jedes Kino, ja wie jeder Jahrmarkt ein Bildungsinstitut.

Ein Museum, welches weder Jahrmarkt noch Raritätenkammer noch Gelehrsamkeitsspeicher sein will, muß ein wertvolles Sinngefüge aufweisen, und zwar ein Sinngefüge pädagogischer Struktur. Tausende und Abertausende von Erzeugnissen der Natur oder des Menschengestes sind in ihm aufgestapelt. Jeder Museumsdirektor, der pädagogisch eingestellt ist, weiß, daß alles darauf ankommt, wie diese Reichtümer an Gütern ausgewählt, ergänzt, gegliedert und innerlich verknüpft werden, damit das Chaos zu einem Kosmos wird, der nur deswegen ein Kosmos ist, weil sein geordnetes System ein geschlossenes Sinngefüge zum Ausdruck bringt. Ist Bildung ein Wert und soll ein Museum kraft seiner innerlichen Gestaltung diesem Werte dienen, ihn nicht bloß in jenen aufleben lassen, die schon von ihm erfüllt sind, sondern ihn möglichst vielen zugänglich machen, so muß die Struktur solcher Museen eben aus pädagogischen, d. h. aus Bildungsprinzipien heraus gewachsen sein, unbeschadet aller sonstigen Gesichtspunkte wissenschaftlicher, ästhetischer, sozialer, historischer Art, die sich dem reinen Bildungsgesichtspunkt unterzuordnen haben. Ein echtes Bildungsinstitut muß, wie jedes sachliche oder personale Gut, das Bildungsaufgaben übernehmen soll, das Sinngefüge der Besucher beeinflussen, den Geist höher reißen, Werte erleben lassen, die schon irgendwie im Keime im Innern der Besucher schlummern. Wenn eine wichtige Grundlage alles Bildungsstrebens Ehrfurcht vor Trägern der Wahrheit, Sittlichkeit, Schönheit usw. ist, dann muß jede Bildungsanstalt alles versuchen, dieses Gefühl der Ehrfurcht durch die Methode seiner Organisation zu erwirken.<sup>3)</sup>

3. Die geistige Struktur der Schulen als Bildungssubjekte. Diese Forderungen gelten nun erst recht für jene Institutionen, die ausschließlich der Bildung dienen sollen, d. i. für die Schulen. Man kann Schulen, also Unterrichts- und Erziehungsanstalten im landläufigen Sinne, aus ganz anderen Absichten gründen, organisieren,

leiten, beaufsichtigen, als aus dem Gesichtspunkt der Bildung heraus. Man kann sie organisieren, d. h. ihnen eine Struktur geben, um gewissenhafte und brauchbare Beamte zu machen, tüchtige Arbeiter für einen Fabrikbetrieb (oder auch Wissenschafts-, Kunst-, Religionsbetrieb) heranzubilden, verlässige Parteigenossen zu züchten, loyale Untertanen zu erziehen, Monarchisten oder Republikaner zu gewinnen, kommunistische Staatsverfassungen in der nachkommenden Generation zu verankern, Herren oder Knechte, Krieger oder Pazifisten, harte Streiter oder geduldige Lämmer zu erziehen. Ist nur der Plan bündig aus einem Geist, greift er nicht bloß den Unterricht, sondern auch die tägliche Erziehung in geeigneten Internaten auf, sind die Lehrer von der Struktur dieses Geistes, sind die Schülerseelen plastisch genug, und werden sie, wo sie sich nicht fügen wollen, aus dem Wirkungskreis der Schule verbannt, so wird das Werk, wenn es früh genug begonnen, lange und intensiv genug fortgesetzt werden kann, in den meisten Fällen den Meister loben in echten dauerhaften Formen wie in vergänglichen Scheinformen. Gegen manche solche Zwecke ist nichts einzuwenden; im Gegenteil, es gibt keine Bildungsanstalt, die nicht zugleich praktische Zwecke im Auge behalten müßte, auch nicht jene Bildungsanstalten, die letztlich auf Wertbildung abzielen. Jede Bildung hat eben auch einen teleologischen Aspekt; sie verlangt nicht bloß Menschen, sondern auch Arbeiter, denn sie hat nicht bloß das individuelle geistige Sein zu erzeugen, sondern auch für die Erhaltung und Versittlichung des kollektiven Seins der Gemeinschaft zu sorgen. Ja, ihr Weg zum Menschen geht mitten durch die dem Seelentum eines Einzelnen adäquate Arbeit. Die höheren Schulen, welche in die tieferen Schichten reinen Menschentums hineinführen sollen und führen können, haben gar keinen anderen Weg als durch eine strenge, geistige und moralische Zucht der unerbittlichen, sachlichen, geistigen Arbeit; und wenn die Fortbildungs- und Fachschulen in den gleichaltrigen Zöglingen das gleiche Ziel mit wirklichem Erfolg erreichen wollen auf eng umgrenzten Arbeitsgebieten, so bleibt ihnen wieder kein anderer Weg als durch das gewissenhafte, wohl durchdachte, tägliche Werk der Hände hindurch. In diesem Sinn sind alle Schulen zweckbestimmte Berufsschulen. Was jedoch das Bildungsverfahren fordert, das ist, daß zu keiner Stunde und an keiner Stelle des Bildungsweges vergessen wird, daß der Mensch nicht um der Arbeit

willen erzogen werden darf, sondern der Arbeiter um des Menschen willen, daß — um ein von mir oft schon benütztes Wort wieder zu gebrauchen, der Mensch nicht im Arbeiter untergehen darf. Blickt die Bildungsorganisation nur auf den Arbeiter, sei es für einen Lebensberuf, sei es für den Staat, oder für die Kirche oder die Partei, sei es für die Wissenschaft, für die Kunst, für die Technik, so sieht sie im Menschen nur ein Mittel und nicht einen letzten Zweck. Aber die dritte Formel des kategorischen Imperativs lautet: „Handle so, daß Du die Menschheit sowohl in Deiner Person als in der Person eines jeden anderen immer zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel gebrauchst.“<sup>4)</sup> Das gilt auch für das pädagogische Handeln. Die Menschheit aber, die Kant hier meint, das ist nicht die Gesamtheit aller menschlichen Wesen, welche die Erde trägt, sondern es ist der Mensch als reines Vernunftwesen, der Mensch wie er sein soll, der Träger der zeitlosen Werte. Dieser Mensch ist Zweck an sich, letzter und höchster Zweck aller Arbeit. Darum ist auch der höchste Beruf, den es gibt, der Beruf des Erziehers, für den man allerdings nicht erzogen werden kann, wenn man nicht schon für ihn geboren ist. Seine große Aufgabe ist, den Zögling in und durch die Arbeit für den doppelten nächstliegenden Zweck seines Lebens zum letzten und höchsten Zweck, zum Menschen, zu führen. Damit haben wir auch die grundlegende Norm für die geistige Struktur einer Schule bzw. des Schulwesens. Ich habe sie in anderen Formen schon wiederholt ausgesprochen.<sup>5)</sup>

Sobald nun freilich die Norm aus der Zeitlosigkeit ihrer Geltung in die Zeitlichkeit ihrer Verwirklichung herabsteigt, kommt keine Zeit mit dem bloßen Begriff des Rein-menschlichen oder der sittlich-autonomen Persönlichkeit oder des „Mikrokosmos“ aus. Die Unendlichkeit der Idee des Menschen muß in eine endliche Gestalt gebannt werden. Ist dies auch eine Idealgestalt, ein Bildungsideal, so ist es doch der jeweiligen Zeit verhaftet. Und welches Bildungsideal auch die geistige Struktur der Schule bestimmen mag, es schließt neben oder vielmehr in der Idee des Menschen zugleich auch einen ausgesprochenen oder unausgesprochenen Zweck in sich, der Kaloskagathos wie der Civis Romanus, der Mönch wie der Ritter, der Humanist wie der Realist, der Gentleman wie der moderne Staatsbürger. Man hat nun jene Schulen, bei denen der Zweck nicht unmittelbar ausgesprochen, wohl aber zweifellos vorhanden ist, wie etwa die Schulen

für geistige Arbeiter, die in der Form des humanistischen Gymnasiums z. B. im wesentlichen Vorbereitungsschulen für Theologen und Juristen waren, als „allgemein bildende“ Anstalten bezeichnet und sie von jenen unterschieden, bei denen der besondere Zweck deutlich hervorgehoben war, und die man dann Fachschulen oder Berufsschulen nannte. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn man den Begriff „allgemein bildend“ in dem Sinne deutet, daß die betreffenden Schulen für die allgemeine Gruppe der geistigen Arbeiter bestimmt sind. Wenn man aber, wie das so oft geschieht, die Berufs- oder Fachschulen als minderwertige Bildungsanstalten diesen „allgemein bildenden“ Schulen gegenüber stellt, so kann das zugrundeliegende Werturteil sich höchstens auf tatsächliche Erscheinungen stützen, trifft jedoch niemals grundsätzlich zu. Denn grundsätzlich läßt sich jede Berufs- und Fachschule genau ebenso zu einer echten Bildungsanstalt machen, wie grundsätzlich jede sogenannte „allgemein bildende“ Schule jeder Wirkung für Menschenbildung beraubt werden kann. Würde man rechtzeitig in jedem Menschen seine innere Beruflichkeit für bestimmte Zwecke erkennen, man könnte ihn gar keinen besseren Weg zum „Menschen“ führen, als jenen durch die Arbeit, die seiner inneren Beruflichkeit entspricht. Die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Erziehungsschulen einerseits, Berufs- und Fachschulen andererseits, die man gedankenlos identifiziert mit der Unterscheidung von Schulen für allgemeine Menschenbildung und Schulen für spezielle Arbeiterbildung sollte wenigstens von Universitätsprofessoren oder Pädagogen nicht mehr getroffen werden. Dann werden auch vielleicht die Lehrer aller Schulgattungen, soweit sie wirklich zum Lehrer innerlich berufen sind, sich nicht mehr sträuben, ihren Bildungsweg durch „Berufsschulen“ zu nehmen. Wie alle Wege des Leidens zu Gott führen können, so können auch alle Wege der ernstlichen beruflichen Arbeit zum Menschen führen. Wir kommen nicht aus den mannigfaltigen Täuschungen des gegenwärtigen Bildungswesens heraus, wenn wir nicht die Wahrheit dieses Satzes endlich einmal anerkennen.

Die tiefste Schicht in der geistigen Struktur der Schule ist also bestimmt durch die Idee der Bildung und durch einen oder mehrere Zwecke, die in der Richtung der Bildungsidee und des Bildungs-ideales liegen. Sie soll durch diese bestimmt sein. Man kann die Idee

der Bildung als eine sittlich soziale Idee bezeichnen. Denn der Mensch als Vernunftwesen ist eine sittliche Idee und da mit der sittlich-autonomen Persönlichkeit zugleich auch die Versittlichung der Gemeinschaft gesetzt ist, so ist die Idee auch eine soziale Idee im weitesten Sinne. Das wesentliche dabei ist, daß die Bildungsidee auf die eigen- und einzigartige Individualität gerichtet ist, daß an ihrem Werden das Interesse haftet und nicht an dem Werden irgendeines außerhalb ihrer liegenden Gebildes, etwa dem Werden einer bestimmten Partei, einer Wirtschaftsform, auch nicht einer gewissen Staats- oder Kirchenform. Das bedeutet, daß die sittliche Persönlichkeit nicht einem Zweck geopfert wird, der außerhalb ihres letzten und höchsten Zwecks liegt. Natürlich schließt das nicht die intensivste Pflege wirtschaftlicher, politischer, staatsbürgerlicher, religiöser Interessen aus, aber immer in den Grenzen der individuellen Möglichkeiten. Sie bestimmen sogar die über der tiefsten Schicht liegenden Oberschichten des ganzen Sinngefüges der Schule und prägen sich in allen inneren und äußeren Formen, den Grundsätzen und Regeln des Betriebes aus, also in dem, was man die satzungsgemäße Organisation der Lehranstalt nennt.

In die Wirksamkeit dieser Organisation, die also entweder der allgemein pädagogischen Einstellung auf die Idee der Bildung oder aber einer einseitigen ausschließlich wissenschaftlichen, ästhetischen oder religiösen Einstellung ihre Struktur verdankt, gliedern sich nun aber außerdem die dinglichen wie personalen Kulturgüter ein, die Wissenschaften, Künste, religiösen Systeme, Lehrmittel, Werkstätten, Gebäude, Gärten usw. einerseits, die Lehrer, Erzieher, Präfekten andererseits. Jedes dingliche Gut entfaltet seine eigene Bildungswirkung, sobald Schüler mit entsprechender geistiger Struktur in der rechten Weise in seinen Wirkungskreis eintreten. Dabei brauchen wir nicht zu wiederholen, daß nicht jedes Kulturgut auch schon für jeden Schüler Bildungsgut ist. Soll die Struktur der Schule eine einheitliche sein, so müssen auch die geistigen Strukturen der Lehrer und Erzieher in den Gesamtgeist der Schule sich einfügen oder doch eingefügt werden können, falls das Gebilde nicht bloß eine Unterrichtsanstalt, sondern auch eine Bildungsanstalt sein will. Je früher die Schule als Bildungsobjekt in den geistigen Entwicklungsprozeß eingreift, desto abhängiger wird ihre Bildungswirkung von der Struktur der personalen Güter.

4. Die immanenten Bildungswerte der Schule als Gemeinschaftsorganisation. Unter den Bildungswerten der Schule treten nun vor allem auch diejenigen stets und überall in die Erscheinung, die aus dem Charakter der Schule als einer Organisation von dinglichen und personalen Gütern zu einem bestimmten Zwecke entspringen. Sie bilden die eigentlichen dem Gebilde „Schule“ immanenten Bildungswerte, d. h. diejenigen, die unabhängig von den Unterrichtsstoffen, die gelehrt werden, und den Formen der Persönlichkeiten, die lehren, der Organisation als einer Ordnung anhaften. Mag die Schule aus der reinen Bildungsidee heraus gestaltet sein oder aber aus einseitigen intellektuellen, theoretischen, ästhetischen, religiösen, politischen, wirtschaftlichen Absichten heraus, immer muß sie, sofern ihre geistige Struktur der besonderen Absicht entsprechend bündig ist, eine nach irgend welchen Regeln, Normen, Gesetzen gestaltete Gemeinschaft sein, deren Mitglieder, Schüler wie Lehrer, längere oder kürzere Zeit unter diesen Regeln, Normen und Gesetzen leben. Wieweit dabei die in der Organisation zusammengeführten Menschengruppen als wirkliche Wertgemeinschaften verbunden sind und sich verbunden fühlen, lassen wir an dieser Stelle unberührt.

In der Struktur dieses Gesamtträgers des Bildungsamtes ist es zunächst der Geist der Ordnung, der sie kennzeichnet, einer Ordnung, die dem besonderen Zwecke der Schule angepaßt ist und die in bestimmten Regeln und Normen, die für alle Glieder der Gemeinschaft verbindlich sind, niedergelegt ist. Da aber diese Gemeinschaft nicht für alle ihre Glieder eine freiwillige ist, sondern für so manche Schüler eine mindestens durch das elterliche Haus erzwungene, so bedarf die normative Ordnung unter Umständen auch des Zwanges und damit einer äußern Autorität, die diesen Zwang ausübt. Soweit gleicht die Schulgemeinschaft auch der großen Gemeinschaft des Staates. Eigentliche Gemeinschaften sind beide nur, wenn der autoritativen Macht, die sie kennzeichnet, der freiwillige Gehorsam ihrer Glieder entgegenkommt.

Die Struktur jeder Schulgemeinschaft als bloßer Organisation ist also bestimmt:

- a) durch den Zweck der Schule einschließlich des letzten Zweckes aller Bildung oder der an seine Stelle tretenden politischen, religiösen, wirtschaftlichen usw. Absichten;

- b) durch die Normen des gesamten Betriebes (Lehrpläne, Methoden, Satzungen, Disziplinarvorschriften, Anweisungen für die Lehrer, Schulaufsichts- und Schulleitungs-Befugnisse usw.), welche diese Zwecke und Absichten sollen erreichen helfen;
- c) durch die Art des Zwanges bzw. die Beschaffenheit der Autorität, die diesen Zwang ausübt oder ermöglicht.

Natürlich spiegeln sich Zweck wie Zwang auch in den Normen des Betriebes ab. In ihnen ist der Geist oder das Sinngefüge der Schule gekennzeichnet. In ihnen unterscheiden sich sofort die aus rein sittlich-sozialem Geiste geborenen Schulen von allen übrigen. Denn der sittlich soziale Geist ist ein Geist der Liebe zum werdenden „Menschen“ und der Ehrfurcht vor allem echten Menschentum. Der Blick der utilitarischen, der politischen oder wirtschaftlichen, ja auch der Blick der nichts als religiösen Schule ist anders gerichtet. Sie entbehren nicht notwendig die Normen der Liebe, aber die Ehrfurcht vor dem reinen Menschentum in seiner individuellen Gestalt tritt in diesen Strukturen oft sehr stark zurück, wie uns die Geschichte der Bildungsorganisationen in den Kulturstaaten der Erde deutlich lehren kann.

Ein jedes Mitglied der Schule erfährt und erlebt stündlich an seiner eigenen Seele die Wirkung der Schulstruktur und verlebendigt in sich, sofern der besondere, allgemein theoretische, künstlerische, technische, wirtschaftliche Zweck nicht seinem Wesen widerspricht, immer mehr den Geist, aus dem die Struktur entsprungen ist, den Geist der vielseitig geregelten Ordnung, den Geist der äußeren Zucht und Disziplin, das Bedürfnis nach einer Autorität, welche die Ordnungen und Zweckverfolgungen gegenüber störenden Elementen schützt und endlich das Bewußtsein der Notwendigkeit gewisser Handlungen, die zur Erfüllung des Zweckes unerlässlich sind. Daher entfaltet bei einem normalen Schulbetrieb und soweit das geistige und soziale Leben der Schule nicht als Zwang empfunden wird, bzw. soweit die Macht der Autorität auch auf den Willen stößt, sie anzuerkennen und ihr zu folgen, jede bündige Organisation der Schule schon als bloße Organisation immer gewisse Bildungswerte. Sie entwickelt:

- a) Gewohnheiten pünktlicher Ein- und Unterordnung in einem nach Raum, Zeit und Lebensweise geregelten Zusammenhang,

- b) das Bedürfnis nach und das Gefühl für einen personalen Träger der Autorität zwecks Hintanhaltung von Störungen des gemeinsamen Lebens,
- c) das Bewußtsein der Notwendigkeit und Gültigkeit gewisser Normen und Gesetze für die Regelung des Verkehrs im Betrieb der Schulgemeinschaft und damit eine Ausdehnung des Pflichtenkreises und des Verantwortlichkeitssinnes, die schon die Familiengemeinschaft entwickelt hat.

Diese Wirkungen können sich erheblich steigern, wenn die Schule nicht nur eine äußerlich gefügte, sondern eine innerlich empfundene Wert- und Arbeitsgemeinschaft geworden ist. In diesem Falle vermag die Schule auch noch einer wichtigen Bildungsforderung zu dienen, welche die landläufigen Zwangsschulen nicht erfüllen können, nämlich der Entfaltung des sittlichen Gemeinsinnes. Darauf werden wir noch im letzten Kapitel eingehend zu sprechen kommen.

5. Die inneren Widersprüche im Begriff der Schule als Bildungsanstalt. Nun stehen aber der Entfaltung der wesenseigenen Bildungswerte der Schule, soweit der einzelne Schüler in Frage kommt, immer auch Hindernisse entgegen, die sich niemals restlos beseitigen lassen. Man kann sie schließlich darauf zurückführen, daß im Grunde genommen Schule und Bildung in einem antinomischen Verhältnisse stehen. „Bildung“ ist ein eigen- und einzigartiges Gut, wie ein Kunstwerk, eine Wissenschaft, ein Staat. Das Material, an dem sie in die Erscheinung tritt, ist eine Individualität, die, soll sie zu der ihr möglichen Vollendung gelangen, gemäß ihrer Eigen- und Einzigartigkeit „gebildet“ werden muß. Die Schule aber ist ein pädagogisches Unternehmen mit Massenbetrieb. Sie sucht immer eine größere Anzahl von Schülern im gleichen Alter gleichzeitig (im Unterricht wenigstens) im nämlichen Akt mit den nämlichen Mitteln durch die nämlichen Lehrer erziehdich zu beeinflussen. So ergeben sich mannigfaltige Spannungen oder Probleme, die nur auf dem Vergleichswege und niemals restlos gelöst werden können. Aus dieser Tatsache ergeben sich sechs praktische Antinomien, die ich bezeichnen will als das Typenproblem, das Problem der quantitativen Lehrplanforderung, das Problem des Entwicklungstempos, das Klassen- und Fachlehrerproblem, das Konzentrationsproblem, das Problem der Lebensnähe der Schule.

Es ist ganz ausgeschlossen, an dieser Stelle den sechs Antinomien im einzelnen nachzugehen, die mannigfaltigen Lösungsversuche, die sie in den verschiedenen Kulturstaaten gefunden haben und insbesondere in der Gegenwart finden, einer kritischen Betrachtung zu unterstellen. Ich hoffe, meine Untersuchungen darüber in einer Theorie der Bildungsorganisation später veröffentlichen zu können. Nur soviel will ich bemerken, daß alle Lösungen darauf hinausgehen, das starre System des überkommenen Schulwesens in ein halbstarres, ja in ein elastisches zu verwandeln. Wer ein Bild davon bekommen will, mag die Bewegungen studieren, die sich im Dalton-Plan, im Platoon-Plan, im Pueblo-Plan, in der Projekt-Methode der angelsächsischen Schulen, im Montessori-System, in den freien Schulorganisationen Deutschlands der letzten zehn Jahre, in den Vorschlägen der entschiedenen Schul-Reformer unter Führung von Paul Österreich, in den Bestrebungen der Compagnons de l'université nouvelle in Frankreich gezeigt haben und immer mehr sich zeigen werden.<sup>6)</sup>

Die Antinomien selbst sind durch folgende Sachlagen kurz gekennzeichnet. Das Typenproblem entsteht aus der Nichtübereinstimmung der geistigen Struktur der Schüler mit der geistigen Struktur des Lehrplans und seinen qualitativen Forderungen. Seine Lösungsversuche führen entweder zu besonderen Schultypen oder zur Auflösung des Lehrplansystems einer Schule für alle Schüler. Das Problem der quantitativen Lehrplanforderung entsteht aus der Ungleichheit der quantitativen Veranlagung der Schüler und führt zur Aufstellung von mittleren Lehrplanforderungen oder zur Auflösung der Klassen nach Begabungs-Höhen. Das Problem des Entwicklungstempos entsteht aus der völligen Ungleichheit der geistigen Entwicklung der Individualitäten innerhalb der gleichen Entwicklungszeit bei einer Einstellung der Schule auf das gleiche Lebensalter. Das Klassen- und Fachlehrerproblem erwächst aus der Unmöglichkeit für eine und dieselbe Lehrpersönlichkeit, alle Bildungsmittel in jener Tiefe und jenem Umfang zu beherrschen, wie es ein erfolgreicher Unterrichtsbetrieb verlangt und daraus, daß gleichwohl eine größere Anzahl von Lehrern für den erziehlichen Einfluß auf den Schüler um so weniger günstig ist, je unentwickelter der Zögling ist. Das Konzentrationsproblem erwächst aus der Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit der Unterrichtsgebiete einer Schul-

gattung, welche der enzyklopädische Geist des 19. Jahrhunderts mit sich brachte. Seine durchwegs falschen Lösungen suchen die Konzentration in einer künstlichen Stoffauswahl und Stoffanordnung der Bildungsmittel statt im Geiste des Schülers selbst. Heute geht die Bewegung mehr und mehr in der letzteren Richtung; einen bemerkenswerten Lösungsversuch finden wir im Landerziehungsheim der Odenwaldschule mit seinem sogenannten „Kurssystem“. Endlich das Problem der Lebensnähe sucht das Bildungsverfahren so zu lösen, daß es zwar das Ziel der Bildung in einem durch und durch systematischen Gange beständig im Auge behält, aber gleichwohl beständig mit den durchaus unsystematischen jeweiligen Lebensbeziehungen des Zöglings in enger Fühlung bleibt. Aber das „non scholae sed vitae discimus“ ist viel leichter über die Portale der Schule geheftet als hinter den Portalen in den Lehrräumen durchgeführt. Eine unübersehbare Fülle von Streitfragen eröffnet sich aus diesen sechs Antinomien. Ihre Diskussion ist aber nicht Aufgabe dieser Untersuchung.

Wie stark heute insbesondere auch das Leben und die Vorbereitung für dasselbe an die Schule pocht, wir werden beide nie vereinigen können. Gewiß soll die Schule für das Leben erziehen und muß doch den völlig irregulären Gang des Lebens ausschalten. Das Leben verlangt im Augenblick dieses, dann jenes, dann ein drittes mit sofortiger Einstellung auf größte Verschiedenheit der Forderungen. Die Schule stellt alle ihre Forderungen planmäßig. Das Leben ist hart und unerbittlich, die Schule muß gütig und nachsichtig sein. Das Leben verlangt rascheste Entscheidung und Erledigung einer Arbeit, die Schule muß dem Schüler immer Zeit lassen, die Arbeit so gut wie möglich zu machen, um durch Irrtümer und Fehler lernen zu können. Das Leben ist auf eine immer wechselnde Fülle vereinzelter praktischer Zwecke eingestellt, in deren Verfolgung alle möglichen unerwarteten praktischen Hindernisse zu überwinden sind. Die Schule kennt überall nur ein wohlgeordnetes System zusammenhängender Zwecke, deren Verfolgung wenigstens durch äußere Hindernisse nicht gehemmt ist. Das Leben nötigt den Einzelnen, auf das Gedeihen der Gemeinschaft Rücksicht zu nehmen, die Schule muß unbeschadet der gleichen Aufgabe unzählige Male ihr Augenmerk auf das Gedeihen des Einzelnen ohne Rücksicht auf seinen Einbau in das

Gemeinschaftsleben richten. Das Leben des Einzelnen mag die mannigfaltigsten Kenntnisse und Einsichten erfordern, die Schule muß im Interesse der Konzentration des Schülers in steigendem Maße sich die Frage vorlegen, wo und wie sie sich auf das Notwendigste, scheinbar ganz Lebensferne beschränken kann und darf gar nicht dem Geschrei der Massen Gehör schenken, die sich mit ihren immer neuen Forderungen an sie herandrängen und unter Umständen über ihr Wohl und Wehe beschließen. Die Antworten auf die Frage, wie die Schule dem Leben dienen kann, werden um so schwieriger zu geben sein, als es keine Macht der Welt verhindern kann, daß die Struktur der Gesellschaft, in der sich das Leben abspielt, immer der Struktur der Schule vorauseilt. Die Frage kann sich höchstens darum drehen, den Phasenunterschied beider Rhythmen möglichst klein zu machen.

6. Der Lehrplan im Sinnggefüge der Schule. Zu allen Zeiten hat nun in der Struktur der Schule der Lehrplan, d. h. die Auswahl des Lehrgutes und des Stoffes innerhalb dieses Gutes, die unterrichtliche Gliederung des gewählten Stoffes, die Herstellung bestimmter Zusammenhänge in ihm, die Verteilung auf Jahrgänge, die dem Lehrgut zugewiesenen wöchentlichen Unterrichtszeiten usw. usw., eine hervorragende Rolle gespielt. Es gibt heute noch Leute genug, welche in einem möglichst vielseitigen und auch im einzelnen peinlich ausgearbeiteten Lehrplan nicht bloß den Zweck und die Form, sondern auch den Geist der Schule sehen. Aber der in Satzungen, Lehrplänen und methodischen Vorschriften objektivierte Geist der Unterrichtsarchitekten geht, sofern er überhaupt ein Geist war, nur allzuhäufig als ein Gespenst um, das gerne erlöst sein möchte. Erlösen können es jedoch nur die Lehrer, und zwar nur diejenigen, welche, pädagogische Grundeinstellungen immer vorausgesetzt, vom Geist ihres Lehrinhaltes durchtränkt sind. Gerade für diese bedarf es aber nur ganz kurzer Lehrstoffhinweise allgemeinsten Art.

Es ist nun ganz ausgeschlossen, an dieser Stelle auf die Fülle praktischer Lehrplanfragen einzugehen, die seit einem halben Jahrhundert die Gemüter der Lehrer aller Schulgattungen in Bewegung gehalten hat und immer in Bewegung halten wird. Ich habe sehr oft zu den wichtigsten von ihnen Stellung genommen und darf auf meine einschlägigen Schriften verweisen.<sup>7)</sup> Wie wichtig aber auch die Lehrplanfrage unter Umständen sein mag, die wichtigste ist sie nicht. Die

wichtigste ist die Lehrerbildungsfrage. Könnte man, was leider unmöglich ist, die Lehrerbildungsfrage derart lösen, daß an jeder Stelle unserer deutschen Schulen ein von Berufsfreude getragener und von Verantwortlichkeit erfüllter Pädagoge steht, vertraut mit dem Wesen seiner Zöglinge und nicht nur ausgerüstet mit den Kenntnissen und Fertigkeiten für seine Unterrichtsaufgaben, sondern vor allem auch erfüllt vom objektiven Geist der Lehrgebiete, in welche er die Schüler einzuführen hat, so brauchten die Schulorganisationen um die Ausstattung der Lehrpläne sich sehr wenig Sorge zu machen. Sie könnten das größte Stück der Lehrplanarbeit dem Lehrerkollegium und seinem Leiter überlassen und die Mannigfaltigkeit, welche dadurch in die Lehrpläne der einzelnen Schultypen des Landes käme, würde befruchtender auf die Entwicklung des Schulwesens und wahrscheinlich auch anregender auf die Lehrer wirken, als so viele die Initiative lähmenden Lehrplan-Uniformen des deutschen Schulwesens. Zum mindesten habe ich nie bemerken können, daß die geradezu märchenhafte Lehrplanfreiheit in den Schulen der angelsächsischen Rasse die Ursache gewesen wäre, wenn ihre Leistungen erbärmlich waren, denn dicht neben solchen Schulen standen andere mit glänzenden Erfolgen bei gleicher Lehrplanfreiheit. Ebenso wenig konnte ich bisher in Deutschland feststellen, daß treffliche Schulen ihre Erfolge den nach gleichem Maß geschnittenen Lehrplanschablonen verdanken. Denn nicht weit von ihnen standen andere Schulen, die bei gleichem Plan unendlich fern dem Geist einer Bildungsanstalt waren. Natürlich bedarf jede Schule eines wohl durchdachten Planes. Das gilt auch für die untersten Klassen der Volksschule, deren Lehrbetrieb gewisse Phantasten heute der Laune des Tages überlassen wollen. Aber der Lehrplan soll nicht zuletzt auch den durch die Ortsverhältnisse und durch die Lehrer individualisierten Schulen angepaßt sein und nicht jede individuelle Schule einem schematischen Landeslehrplan —, immer natürlich in jenen Grenzen, welche die Einheit und der Gesamtgeist des öffentlichen Schulwesens stecken muß. Daß diese Forderung nichts Unerhörtes ist, zeigt ja gerade die Lehrplanfreiheit der erwähnten Staaten. Natürlich ist kein Unterrichtsministerium gebunden, jeder Schule die gleiche Freiheit zu geben. Quod licet Jovi non licet bovi; nur sollen das Unterrichtsministerium oder seine Provinzialabteilungen einen Einblick haben, wo die Joves und wo die

boves sitzen und sich vom Gebrüll der boves nicht irre machen lassen, wenn sie Uniform tragen müssen. Unterrichtsministerien aber von Staaten mit vielen Millionen Einwohnern auf einem Gebiete mit den verschiedensten sozialen, wirtschaftlichen und landschaftlichen Verhältnissen, welche einen Zwangslehrplan für alle Volksschulen ihres Bereiches aufstellen, sind von jedem pädagogischen Geist verlassen.

Aber wie dem auch sei, ob Lehrplanfreiheit oder Lehrplanzwang, die Lehrplankonstruktion ist immer gewissen Normen unterworfen, deren Inhalt vom Sinn der Bildung, ihren besonderen Zwecken und von der Struktur der Entwicklungsstufen der Zöglinge bestimmt wird. Zu diesen Normen gesellen sich noch mancherlei Regeln, die sich aus Notwendigkeiten der Berücksichtigung der Ortsverhältnisse, der finanziellen Kräfte, des Standes der Lehrerbildung, der historischen Entwicklung und ähnlichen Dingen ergeben. Normgemäße Lehrpläne zu entwerfen, die auch den örtlichen, zeitlichen, personalen und materiellen Verhältnissen einer individuellen Schule gerecht werden, ist keine Arbeit für Lehrplanschneider, selbst dann nicht, wenn sie eine Zwangsinnung bilden und als Kollegium von „Sachverständigen“ mit dem Anspruch auf ein Innungsmonopol für Lehrplankonstruktionen auftreten. Gewiß ist es nicht bloß nützlich, sondern sogar notwendig, daß das Kollegium der Schule bei einer Lehrplanberatung mitwirkt. Aber sowohl die Konzeption wie die endgültige Fassung erfordert um so mehr eine sachbeherrschende, seine Mitarbeiter genau kennende schöpferische Persönlichkeit, je eingehender ein solcher individueller Lehrplan aus irgend welchen Gründen gehalten werden muß. Ich habe es schon vor dreißig Jahren ausgesprochen: die Gestalt eines Lehrplans läßt sich nicht ausschließlich wissenschaftlich bestimmen; sie ist schließlich ein in sich geschlossenes organisch geformtes Kunstwerk. Die bloße Mehrheit kann es nicht schaffen, höchstens einen Fleckerlteppich.<sup>8)</sup>

7. Beispiel der Konstruktion einer Lehrplantafel für die Grundschule. Wenn wir nun auch an dieser Stelle keine Lehrplantheorie entwerfen können, die eines der umfangreichsten Kapitel einer Theorie der Schulorganisation bildet, so möchte ich doch an einem Beispiel zu zeigen versuchen, wie unsere bisherigen Betrachtungen zu einer grundlegenden Konzeption der Lehrplantafel einer

Schulgattung führen können, die dann der Ausgangspunkt für alle weiteren Schritte der Lehrplankonstruktion ist, für die Auswahl des Stoffes, für seine Gliederung und Verteilung auf die einzelnen Jahrgänge und schließlich für die innere Verknüpfung des Stoffes, die dem Ganzen ein geschlossenes Sinngefüge geben kann. Ich wähle dazu das Beispiel eines Grundschul-Lehrplans. Ein anderes Beispiel habe ich schon früher einmal in meinem Buche „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ skizziert.<sup>9)</sup> Meine Wahl ist dadurch bestimmt, daß gerade die Lehrplantafel einer Grundschule ganz besonderer Überlegungen bedarf, die bei den anschließenden weiteren Schulen in Wegfall kommen.

Was die Volksschule tun kann, um dem allgemeinen Ziel der Bildung zu dienen, nämlich zu einer durch die Kulturgüter geweckten individuell organisierten Wertgestalt in sittlicher Autonomie zu führen, ist im allgemeinen nur Vorbereitung für die Erfassung des Zeichen- und Sinngefüges jener Kulturgüter, die wir als Wissenschaften, Kunstwerke, Religionssysteme, technische und soziale Güter bezeichnen. Sie hat also in die Sprache dieser Güter einzuführen, und zwar nicht in einem sinnlosen Mechanismus, sondern soweit wie möglich in geistigen Akten, d. h. in einem Tun, das schon an den einfachsten Formelementen deren Sinnhaftigkeit erleben läßt. Dies hat ja eigentlich schon Pestalozzi erkannt, da er Sprache, Zahl, Form als die Grundelemente der Elementarbildung, als die „Elementarpunkte“ der Erkenntnis bezeichnet hat und in Sprach-, Zahl- und Formbildung den Beginn aller Bildung sah. Wir fügen zu dieser Lautsprache, Formsprache und Zahlzeichensprache noch hinzu die Tonsprache und die Gebärdensprache und wissen außerdem, daß schon die einfachsten Formelemente dieser Sprachen als sinntragende Gebilde nicht bloß gewußt, sondern vielmehr im wert- und zweckbestimmten Handeln oder auch im zweckfreien Handeln (Spiel) vom Kinde erlebt werden müssen.

Die erste Aufgabe der Volksschule ist also, die Kinder in die Elemente dieser Sprachen sowie in ihre Grammatik und Logik einzuführen, und zwar nicht nur durch die abstrakten Formen des A B C der Anschauungen, sondern in unmittelbarem Verkehr mit den sinnvollen Elementargebilden des Lebens, welche das Kind umgeben. Es war ein Irrtum Pestalozzis solche abstrakte Alphabete der Anschauung

zum Ausgangspunkt aller Unterweisung zu machen. Die in ihrem Aufbau rein konstruktiv gewissen Apriori-Funktionen des Geistes entspringenden Zahlgebilde mögen ihn dazu geführt haben. Weder Herbarts Bemühungen in der gleichen Richtung noch Natorps Empfehlungen werden diesen Prozeß der Elementarbildung wieder zum Leben erwecken, soweit er nicht wie in der Zahlzeichenlehre sich immer wieder von selbst anbietet.

Nun bringt das Kind schon mancherlei Kenntnis der Elementarformen all dieser Sprachen mit sich. Von vielen hat es schon in seinem eigenen Tun einen transzendenten oder gar immanenten Sinn erlebt, andere gebraucht es mechanisch aus bloßer Nachahmung heraus. Es gilt zunächst, dem Kinde zu helfen, den Sinn jeder Form zu erfassen, wo es möglich ist ihn zu erleben, und dann mehr und mehr auch in die geistigen Zusammenhänge aller dieser sinnhaften Gebilde einzudringen. Der natürliche Weg dazu ist der Weg des praktischen Handelns und dieser Weg ist durch die noch undifferenzierte geistige Struktur des Schulkindes in den ersten vier bis sechs Jahren geradezu vorgezeichnet. Wir haben schon längst auseinandergesetzt, daß der Weg zum immanenten Sinn der Güter über die mannigfachen transzendenten Sinnhaftigkeiten führt, die im Gebrauch oder im Verkehr mit der Umwelt erfahren werden oder, daß der Weg zu den Eigenwerten der Güter über ihre Wirkungswerte geht. Die Volksschule hat den Weg nie betreten. Aus uralten Traditionen heraus betrachtet sie als ihre erste Aufgabe Schreiben und Lesen zu lehren, d. h. von den Schatten der Dinge, den Wörtern der Lautsprache, zu den Schatten von den Schatten der Dinge überzugehen, wie es Fichte schon beklagt, nämlich von den Lautgebilden zu den Buchstabengebilden. Nur von einem Schüler Pestalozzis, dem nach Philadelphia ausgewanderten Neef weiß man, daß er in den ersten vier Jahren seiner Elementarschule auf diese Schattenspiele zunächst verzichtet hat, um die Schüler im direkten Umgang mit den Sachen, den dinglichen und personalen Gütern, in den Formenkreis der Güter und in ihre Sinn- und Werthaftigkeiten einzuführen. Vorläufig kann keine Macht der Welt hierin eine Änderung bewirken, außer die tiefere Einsicht des Volksschullehrers selbst. Wer es versuchen sollte, wie ich es einmal im Schulwesen Münchens versucht habe, würde bald den Grund erfahren. Die Vorstellungen Elementarschule, Fibel,

Schiefertafel, Griffel, Papier, Bleistift sind derart miteinander verwachsen, daß selbst in hochkultivierten Ländern eine Elementarklasse ohne diese Werkzeuge für die allermeisten Menschen unvorstellbar ist. Erst wenn die Volksschule eine Schule des Handelns geworden sein wird und die Lehrer an sich selbst erfahren werden, wie unendlich erfolgreicher und müheloser die erste Einführung in die Werkzeuge des Lesens und Schreibens im Anschluß an die Verfolgung praktischer Zwecke sich vollzieht, wird ein Wandel im Lehrplan der untersten Elementarklassen eintreten können.

Wir nehmen also in den Lehrplan auch die Werkzeuge des Lesens und Schreibens auf und machen sie der Entwicklung der Laut- und Schriftsprache dienstbar, die ihrerseits wieder dienen soll, eine Fülle von Erscheinungen im Leben des Kindes in klaren Vorstellungen, eindeutigen Begriffen und bündigen Sätzen als Elementargebilde in ihrer Sinnhaftigkeit festzuhalten. Wir nehmen ferner Rechnen, Zeichnen und Formen in festem Material auf, stellen sie in den Dienst der Formsprache und einer Fülle von Zwecken des technischen und sozialen Verhaltens, jener beiden Gruppen von geistigen Akten, die schon im Spielalter des Kindes sich deutlich zeigen, ja das Aktgefüge der geistigen Struktur des Kindes auch noch in der dritten Entwicklungsperiode beherrschen. Endlich fügen wir noch außer dem Singen zur Einführung in die Tonsprache ausreichende dramatische Reigen-, Beschäftigungs- und Turnspiele ein, teils, um den Übergang vom Spielalter zum Arbeitsalter zu erleichtern, teils um reichhaltige Anwendungsgebiete für die verschiedenen Sprachen zu haben, teils um hygienische Werte zu pflegen und der Körper-(Gebärden-)Sprache Nahrung und Sinn zu geben, nicht zuletzt aber um dem sozialen Verhalten ein weites Betätigungsfeld zu eröffnen.

In den Mittelpunkt der Unterweisung rückt neben dem Spielraum des Kindergartens der Arbeitsraum der Werkstätten; denn das erste und wichtigste ist nicht Lesen und Schreiben, sondern die allmähliche Überführung des anspruchlosen Spieltriebes, mit dem bisher alle geistige Entwicklung vor sich gegangen ist, in den immer anspruchsvoller werdenden Arbeitstrieb, dem die zukünftige geistige Entwicklung anheimgegeben ist. Rechnen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die allmähliche Beherrschung ihrer Elementarformen wachsen aus diesen beiden Betätigungsgebieten heraus. Von ausschlaggebender

Bedeutung ist, daß bereits vom Beginn an die Betätigungen im Arbeitsraum nicht wieder Spiele werden. Hier tritt das „Werk“ mit seiner ernstesten sachlichen Forderung an das Kind heran. Die Werkfreude hat andere Wurzeln als die Spielfreude. Sie haftet an der sorgfältigen Vollendung des Werkes und damit am Triumph der Selbstüberwindung. Die Spielfreude dagegen haftet am möglichst hemmungslosen Ablauf des Tuns. Beide haben etwas Schöpferisches an sich, aber das Werk verlangt „Bündigkeit“, das Spiel nicht. In die Spielstube gehört Basteln, kindliches Zeichnen, Spielen in Ton und Wachs. In die Werkstube gehört Maß, Zahl und Gewicht und die genau bestimmte Handarbeit mit Zirkel, Nadel, Schere, Messer, Säge, Hammer, Bohrer, Wage. Von der Betätigung in den Spiel- und Arbeitsräumen gehen unmittelbar die ersten Anregungen zum Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen aus. Sie werden eingeführt als Mittel für die Zwecke der Arbeit und des Beschäftigungsspieles, das schon, weil es ja auch noch einen Zweck ins Auge faßt, kein reines Kinderspiel mehr ist.

Sobald die Interessen an diesen Betätigungen auf diese Weise erwacht sind, — sie zeigen sich schon nach sechs bis acht Wochen, wie Erfahrungen mich und die Lehrer meiner Versuchsklassen gelehrt haben<sup>10)</sup>, — kann der besondere Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen einsetzen. Das wichtigste ist, daß die Bedürfnisse nach Lesen und Schreiben aus den selbstgesetzten Zwecken herauswachsen. Sind mit Hilfe dieser mittelbaren Interessen die ersten Schwierigkeiten überwunden, so ist es leicht, durch die Inhalte der in diesen Zeichen niedergelegten Güter auch die weiteren Schwierigkeiten zu bewältigen. Das Rechnen kann sogar sehr lange in engster Verbindung mit dem Arbeits- und Spielraum bleiben. Es gibt keinen besseren Anreiz für die ständige Betätigung dieser Fertigkeit, als das in Arbeit und Spiel geforderte beständige Messen, Einteilen, Wägen, Auszählen in Werkstatt und Kaufladen. Das Lied begleitet in den ersten Zeiten nur die Spielstube, später kann es in die Werk-Arbeitsstube, noch später in die Schulstube eindringen. Ihm würde ich auch in den ersten Zeiten die erste Pflege des religiösen Lebens anvertrauen. Religiöse Lieder oder Worte, kurz und eindrucksvoll von den Schülern gesungen bzw. vom Lehrer gesprochen, möglichst reich im Wechsel des Inhalts, können überhaupt lange Zeit hindurch die tägliche

Arbeit in der Werk- wie in der Schulstube einleiten. Es kommt weit mehr darauf an, zunächst regelmäßig das Gefühl der Andacht zu pflegen als das Bewußtsein mit einer Überfülle von religiösen Vorstellungen oder gar unverständenen und dem Kinde auch notwendig unverständlichen Bibelsprüchen zu belasten. Freilich setzt das auch eine religiöse Lehrerseele voraus. Wer sie nicht hat, auch nicht in der Sprangerschen weiten Fassung des Religiösen als der hingebenden Liebe zu den ewigen Werten, „der stehle weinend sich aus unserem Bund“.

Mit den Ergebnissen dieser grundlegenden Betrachtungen, die uns zur inneren Struktur der vierklassigen Grundschule geführt haben, können wir nun die äußere Struktur ohne Schwierigkeiten aufbauen. Das erste ist die Festsetzung der Gesamtzeit des Pflichtunterrichts, die niemals vierundzwanzig Stunden in der Woche überschreiten darf. Das Schulgebäude enthält Werkräume, Spielräume und Schulräume für die Grundschule. Der Unterricht des ersten Jahres beginnt ausschließlich in den Spiel- und Werkräumen, die in den ersten zwei bis drei Monaten die ganze Schularbeit in wöchentlich zwölf bis fünfzehn Stunden für die Schüler und vierundzwanzig bis achtundzwanzig Stunden für den Lehrer übernehmen. Denn in den Beschäftigungen der Spiel- und Werkräume können nicht mehr als zwanzig bis vierundzwanzig Kinder überwacht werden, so daß der Lehrer seine Klasse von 40—50 Schülern in dieser ersten Zeit in zwei Abteilungen unterrichten muß. Nach dieser Zeit kann — unter Verminderung des Unterrichts in den Werk- und Spielräumen — der Unterricht in den Klassenräumen einsetzen. Hier können die beiden Abteilungen ohne jede Schädigung des Erfolges vereinigt werden, wie uns die Erfahrungen an meiner alten Münchner Versuchsschule gezeigt haben. Die Zahl der Werk- und Spielstunden kann dann auf 8, die der Unterrichtsstunden auf 10—12 gesetzt werden. Damit fallen auf den Schüler 18—20 Stunden, auf den Lehrer 26—28, während des ganzen übrigen Schuljahres. Im zweiten Schuljahr können die Spielstunden auf 2, die Arbeitsstunden auf 4, die Lehrstunden auf 16 gesetzt werden, was für den Schüler 22 für den Lehrer 28 Stunden bedeutet. Im 3. und 4. Schuljahr treten an die Stelle der beiden Spielstunden die Turnspielstunden, an denen die ungeteilte Klasse teilnehmen kann; die Werkstunden verharren in ihrer Vierzahl, die Lehrstunden in den Klassen-

räumen wachsen mit Einschluß besonderer Religionsunterrichtsstunden auf 18, was für den Schüler 24, für den Lehrer 28 Wochenstunden ergibt. Im Laufe dieser vierjährigen Entwicklung beginnen sich langsam durch immer engeren Zusammenschluß der Formelemente analoger sinnhafter geistiger Akte innerlich verbundene Stoffgebiete als besondere Unterrichtsgebilde abzulösen, für welche die Heimatkunde der Grundschule die Vorbereitung ist. Das in dieser Heimatkunde noch vereinigte sachliche Lehrgebiet spaltet sich dann in den vier oberen Klassen der Volksschule in drei spezielle Sachgebiete, die als Geschichte, Erd- und Himmelskunde, Naturkunde zur Schulung gewisser theoretischer Denkbewegungen ausgenützt werden können, ohne als eigentliche wissenschaftliche Gebilde Bildungszwecke übernehmen zu wollen. Ebenso kann sich aus dem Werkunterricht heraus und in engster Verbindung mit ihm der geometrische Unterricht, und aus der Einführung in die Gebilde der Lautsprache, nicht zuletzt durch deren dramatische Gestaltung, die deutsche Literaturkunde entwickeln. Wieviel von den 24 Wochenstunden des Pflichtunterrichts den einzelnen Lehrgebieten zugewiesen werden soll, ist eine unwichtige Frage. Wesentlich ist nur, daß kein Lehrgebiet, wenn es sich einmal als ein Notwendiges abgelöst hat oder abgelöst werden mußte, mit weniger als 2 Wochenstunden im Lehrplan auftritt und wesentlich ist weiter, daß im 10.—14. Lebensjahr der steigenden Differenzierung der geistigen Struktur der Schüler durch Einrichtung von weiterem Wahlunterricht (nicht über 6 Wochenstunden) Rechnung getragen wird. Die Stundentafel der Grundschule mag also so aussehen, wie wir sie in der Anmerkung<sup>11)</sup> vorschlagen.

8. Offene und geschlossene Schulformen. Nach dieser Abschweifung in das praktische Gebiet der Bildungsorganisation kehren wir zur allgemeinen Theorie zurück. Um die Zeit des 10. bis 12. Lebensjahres beginnt die Differenzierung der geistigen Struktur sich allgemeiner bemerkbar zu machen. Die überwältigende Mehrheit der Volksschüler verharrt in ihren technischen und sozialen Interessen, soweit die Schule sie überhaupt bis dahin entwickeln konnte. Eine kleine Minderheit aber zeigt bereits theoretische Interessen und Begabungen und in einer noch kleineren Zahl haben sich in aller Stille künstlerische Interessen und Begabungen angekündigt. Ganz

deutlich lassen sich diese Erscheinungen im 12. bis 13. Lebensjahr erkennen, wenn die Volksschule ein oder zwei Jahre nach der Grundschule dazu übergegangen ist, grammatikalischen Sprachunterricht, Geometrieunterricht, Physikunterricht und Freihandzeichnenunterricht in den Lehrplan einzuführen. Der Vorstoß solcher Interessen braucht nicht der Ausfluß einer starken theoretischen oder ästhetischen Begabung zu sein. Oft genug ist er das trügerische Ergebnis einer besonderen häuslichen Atmosphäre oder die Folge egozentrischer Zwecksetzungen. Umgekehrt bedeutet das Verharren bei den technischen Interessen noch keineswegs einen Mangel an theoretischer Begabung; vielmehr zeigt sich häufig, daß starke theoretische Veranlagungen wie Interessen sich später gerade dann aus technischen Arbeiten heraus einstellen, wenn sie gründlich und durchdacht geplant und durchgeführt werden.

Immerhin aber ist die Differenzierung vorhanden und das Bildungsverfahren muß ihr Rechnung tragen, indem es dem Zweck- und Interessensystem des Zöglings nachgeht in der Erwartung, daß hinter ihm auch die entsprechenden geistigen Dispositionen stehen. Ob das in der Tat der Fall ist, wird auch das ausgebildetste Testsystem nie mit voller Sicherheit feststellen können. Es spaltet also um diese Zeit der bisher für alle gemeinsame Unterricht sich in zwei Zweige. Wir wollen sie kurz den Zweig für künftige Geistes- und den Zweig für künftige Handarbeiter nennen, obwohl dem zweiten Zweig noch mancherlei Geistesarbeiter entspringen können und werden. Ob von Anfang an beiden Zweigen eigene Schulen mit eigenen Lehrern zugewiesen werden oder ob für die zwei Zweige in den ersten Jahren nur besondere Klassen mit entsprechend vorgebildeten Lehrern im gleichen Schulgebäude eingerichtet werden, oder ob gar beide Gruppen in gewissen Gebieten noch gemeinsamen, in anderen Gebieten getrennten Unterricht erhalten sollen, das sind Fragen, die sich theoretisch, also vom reinen Bildungsgesichtspunkt kaum entscheiden lassen. Jedenfalls muß der Unterricht für die geistigen Arbeiter so früh einsetzen, als es Interessen, Begabung und Reife erlauben. Denn die geistige Zucht dieser Berufe ist eine lange und mühsame Arbeit, da sie ja auch in den Dienst der moralischen Zucht gestellt werden muß. Außerdem ist es immer am fruchtbarsten, geistige Neigungen und Interessen im *status nascendi* aufzugreifen.

Auch der Streit um den Beginn der Differenzierung der Lehrpläne und um die Dauer der Schulpflicht für die geistigen Arbeiter ist kein wissenschaftlicher Streit. Läßt man die Abzweigung erst nach dem 12. Lebensjahr, d. h. nach dem 6. Volksschuljahr beginnen, dann muß man gleichwohl alle jene Knaben und Mädchen in sie aufnehmen, die jünger sind und die nötige geistige Reife wie Begabung aufweisen. Setzen die Schulen für geistige Arbeiter bereits nach dem 10. Lebensjahr ein, so werden sich neben noch jüngeren auch 11—13 jährige mit Recht zur Aufnahme melden. In einem Geschäft, das so sehr an die unendliche Verschiedenheit der geistigen Entwicklung der Individuen gebunden ist wie das Bildungsgeschäft, ist eine starre unbeugsame Festsetzung des Aufnahmealters, häufig genug eine pädagogische Sünde am Einzelnen. Ganz ähnlich steht es um die Dauer der Schulzeit für geistige Arbeiter. Es ist selbstverständlich, daß man bei neunjähriger Dauer mehr leisten kann als bei 7- und 8jähriger. Aber die Frage ist doch die, ob bei geeigneter Auswahl der Schüler und bei geeignetem Unterrichtsbetrieb die 7—8jährige Mittelschule jene geistige Zucht erzeugen kann, welche das Hochschulstudium fordert. Diese Frage ist bei ungezählten Schülern mit „Ja“ zu beantworten, besonders wenn die Schule nach dem Daltonplan arbeiten kann.

Aber selbst die geschlossenen, für sich laufenden Schulformen, wie sie alle Staaten der Welt bis heute besitzen, nicht weil der kapitalistische Klassenstaat in seinem engbrüstigen Interesse sie will, sondern weil sie, sofern sie sich in ihrer Geschlossenheit dem Typus der geistigen Struktur ihrer Schüler anpassen, bei weitem das wirksamste Bildungssystem werden können, sind gleichwohl nicht durch alle 8 oder 9 Jahre hindurch bis zum Abschluß ihrer Bildungsarbeit für alle Schüler geschlossen geblieben. Denn die Differenzierung der Schüler geht weiter, die Interessen beginnen sich immer mehr zu konzentrieren, die Begabungen zeigen sich immer deutlicher, der Zwang zur gleichen Leistung auf allen Unterrichtsgebieten wird zwar nicht den durchschnittlich begabten Schülern, aber gewissen Sonderbegabten immer unerträglicher und für die Charakterentwicklung immer gefährlicher. Man kann neue geschlossene Gabelungen einführen. Aber auch diese werden in ihren Lehrplänen nicht für alle Schüler ohne Ausnahme starr bleiben können. Wieweit aber die Auflockerung des Pflichtlehrplans gehen kann, wieweit die Einführung von ausgedehntem Pflichtwahl-

unterricht wünschenswert oder notwendig ist, welchen Schülern solche Freiheiten eingeräumt werden können oder eingeräumt werden müssen, wieweit der einzelne Schüler seinen besonderen Veranlagungen, Interessen unter Entlastung von anderen Arbeiten nachgehen darf, welche Mehrbelastung er für seine Eigenarbeiten übernehmen muß, das sind alles Ermessensfragen. Was unverrückt im Auge behalten werden muß, ist nur das eine, daß für gar keinen Fall die geistige und moralische Zucht der Schüler Schaden leide und bei aller Förderung der besonderen Arbeitsinteressen die Bildung des „Menschen“ nicht vernachlässigt werden darf.

Wo die Auflösung des starren Systems aus irgendwelchen Gründen nicht ratsam ist — ich will die Gründe nicht andeuten — werden die gemischten Schulsysteme, wie sie die französischen Lycées und Collèges bilden, dem Bildungsverfahren gerecht werden können und müssen. Immer aber kann ein Weg beschritten werden, den ich eigentlich am meisten empfehlen möchte und der nicht Ausnahmeschüler schafft. Er folgt dem Grundsatz: starke Konzentration der Pflichtfächer nach Unterrichtszeit und Unterrichtsstoff für die Gesamtheit und entsprechende Einführung einer bestimmten Anzahl von Pflichtwählfächern für alle einzelnen Schüler. Die Entwicklung der Schulen in Deutschland ist nach dem Umfang der Unterrichtszeit, wie nach der Menge des Unterrichtsstoffes immer mehr in die Breite statt in die Tiefe gegangen. Bildung ist aber niemals Sache der Breite, sondern immer Sache der Tiefe. In die Tiefe aber führt nur das starke mit entsprechender Begabung verbundene Interesse, das der Zwang wohl führen, aber nicht erwecken kann. Die Befolgung dieses Grundsatzes wird zugleich für viele Städte, die nur eine höhere Schule errichten können, die Frage nach dem Typus der Schule lösen helfen, da er die verschiedenen Typen in einem einheitlichen Schulsystem vereinigen läßt. In seiner extremsten Durchführung führt der Grundsatz zu einer Art elastischen Einheitsschule für geistige Arbeiter im Sinne Paul Oestreichs. Das bildungstheoretische Ideal bleibt allerdings der geschlossene Schultypus, sofern die geistige Struktur der Schule und die geistige Struktur der Schüler sich einigermaßen decken. Ganz reinlich zu lösen ist ja das Organisationsproblem der Schule niemals. Die bereits früher erwähnten praktischen Antinomien haben uns dies deutlich zum Bewußtsein ebracht.

9. Die psychologische Struktur des Erziehers. Die wirksame Gestaltung des kollektiven Bildungssubjektes, das wir als Bildungs- oder Erziehungsanstalt oder auch schlechtweg als Schule zu bezeichnen pflegen, ist also keine restlos zu lösende Aufgabe. Die Schwierigkeit derselben wird dadurch erhöht, daß in die Struktur dieses Erziehungsorganismus auch die Strukturen der Lehrer eingebaut sind. Auf sie müssen wir noch unsere Untersuchungen einstellen. Wenn sich das Lehren vom Erziehen trennen ließe, oder wenn Bildung identisch wäre mit Schulung des Intellekts und Wissenserwerb, so würde der Persönlichkeitsfaktor für die Bündigkeit eines Schulorganismus kein schweres Problem liefern. Es würde dann im allgemeinen genügen, daß der einzelne Lehrer nicht nur seine Lehrgegenstände nach Inhalt und Methode beherrscht, sondern auch deren ganzes Sinngefüge sich in ihm zum vollen Leben entfaltet hat, daß er also, wie man sich auch wohl sonst ausdrückt, in seiner Sache liebt und lebt. Aber so ist es nicht. Der Lehrer ist immer zugleich auch Erzieher oder noch besser Bildner, d. h. ein das gesamte Wesen des Zöglings gestaltendes pädagogisches Subjekt. Darum ist es nützlich, auch nach der geistigen Struktur wie nach der seelischen Veranlagung des Erziehers zu fragen. Es genügt nicht zu wissen, wie er in seinen verschiedenen Typen tatsächlich ist und immer sein wird, sondern wir müssen auch fragen, wie er eigentlich sein soll. Der Bildner, wie er sein soll, wird sich wohl auch unter den tatsächlich vorhandenen Formen in irgendeiner Annäherung finden.

Ich habe einst vier Typen der tatsächlich vorhandenen Erzieher aufgezeigt, die ich als den Ängstlichen, den Sorglosen, den Vermittler, und den Besonnenen bezeichnet und beschrieben habe.<sup>12)</sup> Als Gesichtspunkt dieser Einteilung wählte ich im wesentlichen die dem betreffenden Erziehertypus entsprechende Zielsetzung und Methode des Erziehungsverfahrens, ohne auf die Struktur des Wesens näher einzugehen. Wenn Eduard Spranger neben der Trennung des erotischen Typus vom rein sozialen Typus<sup>13)</sup> auch die Unterscheidung macht zwischen dem Pädagogen, der die Menschen nach seinem Bilde zeugen will und dem Pädagogen, der jeden seiner individuellen Natur gemäß weiter führen möchte (man könnte letzteren den objektiven nennen), so decken sich diese beiden Typen im wesentlichen mit jenen, die ich die Ängstlichen einesteils, die Besonnenen anderenteils

nannte und in ihrem Tun zu beschreiben versuchte. In diesen Besonnenen oder Objektiven werden wir den Idealtypus zu suchen haben.

Eine andere Typenbildung, die eine feine Beobachtungsgabe zeigt, finde ich bei E. Vowinkel in seinem durchaus anregenden Buche „Pädagogische Typenlehre“. <sup>14)</sup> Wie bei den vorhin erwähnten vier Typen, handelt es sich hier um eine Wesensfassung der Erscheinungen. Auch er unterscheidet vier Typen: den Typus der Indifferenz, der Autorität, der Individualität und der Persönlichkeit.

Die Individuen des ersten Typus sind gegenüber dem Gesetz sowie der Persönlichkeit gleichgültig. Sie erfüllen ihren Beruf schlecht, weil sie nichts anderes wollen als ihn erfüllen und ihn darum geschäftsmäßig und mechanisch ausüben. Sie können gutgehende Uhren sein und wissen, was und wann die Stunde geschlagen hat, aber sie tragen weder den Geist „der Zeit“, noch ihren eigenen in die Stunden hinein. Sie geben sich nicht hin, nichts von ihrer Eigenart, nichts von ihrer Individualität. In ihnen lebt eine wunderliche Antinomie des Interesses: geistige Werte verlieren für sie ihren Reiz, sobald sie Gegenstand des Unterrichtes werden. Menschlichen Empfindungen sind sie bis an die Türe der Schule zugänglich, nicht weiter.

Der zweite Typus hat noch viel Indifferenz in sich: was nicht „angeeignet“ werden kann, ist aus der Schule herauszuweisen, was in den Schülern sich der Aneignung widersetzt, muß ausgerottet werden; sie sind Menschen des bloßen Gesetzes. Wenn sie individuell werten, so werden sie zum Eiferer der Methode oder der Analyse. „Individuell“ heißt nur, daß sie die Individualitäten der Schüler nach ihren intellektuellen Fähigkeiten unterscheiden. Von Gefühlen weder gespeist, noch verzehrt, bleiben sie in ihrem Umkreis lange zäh und frisch; sie sind bei Behörden und begabten Schülern beliebt — und sind wahrscheinlich im ganzen Unterrichtsbetrieb unentbehrlich.

Der dritte Typus, die individuell ausgeprägten Lehrer, umfaßt die Naturen, in denen die Elemente neuartig gemischt sind, die etwas wertvolles Eigenartiges an sich haben, das bei allen ähnlich gearteten Schülern Vertrauen, Bewunderung, ja Liebe findet. Nur wenn die Eigenschaften eine gar zu einseitige Neigung des Charakters verursachen, können die nur individuell ausgeprägten Lehrer eine Last und Gefahr werden. Allerdings macht die nivellierende Zivilisation mit ihrer gleichmäßigen Schulung der Lehrer ihnen mehr und mehr den

Garaus. Die starken Lehrerindividualitäten gehören nicht selten in die Gruppe derjenigen, die gerne den seelisch verwandten Schüler bewußt oder unbewußt nach ihrem Ebenbild formen.

Der vierte Typus ist endlich in seiner höchsten Form der Typus der objektiv einstellungsfähigen Persönlichkeit. In ihrer Geistigkeit ist das geschichtlich Gewordene mit den werdenden Ewigen in immer erneuter lebendiger Synthese vereinigt. Das Gesetz der geistigen Welt ist ihr nicht mehr in diesem oder jenem bereits erfüllt, sondern bedeutet nichts anderes als die Regel der unendlichen Aufgabe. Sie suchen den Menschen nicht nach ihrem Bild zu zeugen, sondern stehen und handeln in der Ehrfurcht vor dem neuen eigenartigen Werden einer Form „des Menschen“. Man wird in ihnen wohl diejenigen suchen müssen, die so sind, wie sie sein sollen.

Will man nun in die seelische und geistige Struktur dieser echten Erzieher Einblick gewinnen, so bleibt uns wohl nichts anderes übrig, als den Weg zu gehen, den ich bereits in meinem Buche „Die Seele des Erziehers“ eingeschlagen habe.<sup>15)</sup> Es ist der Versuch, die Idee der pädagogischen Persönlichkeit aus dem Wesen des pädagogischen Tuns zu gewinnen. Wir haben das Wesen des pädagogischen Aktes in folgenden Merkmalen gefunden:

a) Der pädagogische Akt ist zunächst und vor allem ein Akt des Verstehens, d. h. ein Akt der Erfassung der Totalität des Zöglings in ihrer Eigen- und Einzigartigkeit durch die eigene Totalität.

b) Der pädagogische Akt ist weiter der Akt der schenkenden Liebe, d. h. ein sozialer Akt der Zuneigung zum werdenden Geisteswesen, aber aufgebaut auf dem Gleichklang der Synenösis, d. h. der Sympathie oder der Gleichgerichtetheit in den Wertmöglichkeiten.

c) Der pädagogische Akt ist ferner ein religiöser Akt vermöge seiner Intention auf die Verwirklichung der geistigen Werte in einem werdenden geistigen Leben. Das höchste Gut soll lebendig werden in einem Menschenleben und damit dieses Leben von seinem niederen Sein erlösen.

d) Der pädagogische Akt ist endlich auch ein theoretischer Akt, weil sich mindestens der gegenständliche pädagogische Zusammenhang im Geiste des Pädagogen zur Bündigkeit gestalten muß, vielfach aber auch schon der Akt des Verstehens selbst nicht ohne theoretische Geisteshaltung vollzogen werden kann.

In diesem Gesamtakt ist der vorherrschende Zug der soziale Akt der schenkenden Liebe zum werdenden geistigen Wesen in seiner Eigen- und Einzigartigkeit. Der theoretische Einschlag ist nicht nur um der bloßen Erkenntnis der jeweiligen Sachlage willen da, sondern vor allem um der Wirksamkeit des pädagogischen Tuns willen, das von dieser schenkenden Liebe ausgelöst ist. Auch das religiöse Moment im pädagogischen Akt dient nicht in erster Linie der eigenen Erlösung, sondern vor allem der Erlösung dessen, dem die schenkende Liebe zugewandt ist. Daß damit zugleich eine höchste Befriedigung des eigenen Seelenlebens verbunden ist, ist aus dem Sollensruf der zeitlosen Werte verständlich. So können wir den Beruf des Erziehers durch folgende Merkmale kennzeichnen<sup>16)</sup>:

Der Erzieher ist eine Lebensform des sozialen Grundtypus, die aus Neigung zum unmündigen werdenden Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte dessen seelische Gestaltung nach Maßgabe seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Betätigung dieser Neigung ihre höchste Befriedigung findet.

Die psychologischen Strukturmerkmale, also die notwendigen seelischen Grundlagen, lassen sich aus dieser Charakterisierung des Erziehers wenigstens in ihren wesentlichen Einzelheiten feststellen. Eine gewisse Stärke der beiden allgemein menschlichen Grundgefühle der Sympathie und Zuneigung zum Menschen, vor allem zum Kinde, ist die Grundvoraussetzung. Dazu kommt ein höherer Grad von Feinfühligkeit als eine Folge der mit der kindlichen Natur verwandten Eigenart des Erziehers, sowie eine gewisse Gestaltungs- und Spiel Freude, die weder vom Gesetz des Nutzens noch vom Gesetz der systematischen Erkenntnis noch vom Willen zur Macht beeinflusst ist. Mit der Feinfühligkeit für die Seele des anderen muß sich weiterhin jener pädagogische Takt verbinden, der in sicherer Reaktion auf das Beobachtete und Verstandene das jeweils Angemessene für die Beeinflussung der Erscheinung trifft.

Was die intellektuelle Fähigkeit betrifft, so ist, wie ich schon früher bemerkt habe, die Denkbewegung des Erziehers mehr jener des Dichters und Historikers verwandt als der des Mathematikers und Naturforschers. Das wichtigste in dieser Denkbewegung ist die Fähigkeit der Persönlichkeitsdiagnose, d. h. die Fähigkeit, die Bewegung des

Zöglings zu seinem eigenen Persönlichkeitswert zu erkennen, oder ganz allgemein gesagt, die Fähigkeit objektiver Einstellung auf personale Wertgestalten. Daß eine natürliche Veranlagung zu einem wertbetonten Charakter vorhanden sein muß, versteht sich von selbst. Da alle höheren Grade der Charakterstärke bedingt sind durch Einheit, Geschlossenheit und Dauerhaftigkeit der Grundsätze, die als Normen des Handelns im Erzieher leben, so ist außerdem eine Veranlagung zu einem der psychischen Grundverhalten notwendig, die allein eine Einheitlichkeit der geistigen Struktur herbeiführen können, nämlich entweder zum theoretischen oder zum ästhetischen oder zum religiösen Verhalten. Zweifellos ist die religiöse Veranlagung, die eine nahezu restlose Verschmelzung mit der sozialen eingehen kann, die wertvollste für den Erzieher.

Die geistige Struktur des Erziehers mag innerhalb der Grenzen, die durch die psychologischen Merkmale gesteckt sind, mannigfaltige Formen haben. Die tiefste Schichte seines weltanschaulichen Sinngefüges ist vom Glauben an die zeitlosen Werte, d. h. an die Sieghaftigkeit der Vernunft über die Sinnlichkeit und an die Bedeutung der schenkenden Liebe für die kulturelle Entwicklung des Einzelnen wie der Menschheit erfüllt. Aus diesen Überzeugungen heraus wächst der Glaube an den Wert der Erziehung überhaupt und die Ruhe der Erzieherseele in den stürmischen Wogen des Weltgetriebes.

10. Die psychologische Struktur des Lehrers. Die große Frage, ob jeder Erzieher, der diese psychologische und geistige Struktur aufweist, auch alle notwendigen Eigenschaften eines Lehrers besitzt, nämlich des Lehrers einer ganzen Klasse von Zöglingen, die gleichzeitig mit den gleichen Mitteln geistig und moralisch gefördert werden sollen, diese Frage kann leider nicht ohne weiteres bejaht werden. Es ist eine bekannte Tatsache, daß jemand ein guter Privatlehrer sein kann, während er als Lehrer einer Klasse versagt. Aber auch umgekehrt braucht ein guter Klassenlehrer noch keineswegs ein guter Einzelerzieher zu sein. Der eine Grund liegt in dem Unterschied zwischen der bloß sachlichen Einstellung auf ein Lehrgut einerseits und der persönlichen Einstellung auf ein Erziehungsobjekt andererseits. Die erste verlangt eine Begabung für das Lehrgut an sich, die letztere eine Begabung für die unterrichtliche Darstellung des Lehrgutes. Dies sind grundverschiedene

Begabungen, auf deren Art und Bedeutung hier nicht eingegangen werden kann. Ich muß auf mein Buch verweisen. Der andere Grund zur Erklärung des Unterschiedes zwischen Privaterzieher und Klassenlehrer ist in den Anforderungen zu suchen, welche die gleichzeitige Herstellung des Zustandes innerer Disziplin in einer großen Zahl von Zöglingen stellt. Die eine große Gruppe von Schülern bloß mit Gebärden, Blicken, Worten, geistig einfangende Tätigkeit des Lehrers ist teils Wirkung einer bereits in den Schülern irgendwie erzeugten Verehrung und Gegenliebe, teils einer eigenartigen Anziehungskraft, die von der Gesamterscheinung des Lehrers ausgeht, teils aber auch eine rational faßbare Eigenschaft des Lehrers, die man als Weite des Bewußtseins bezeichnen kann. Diese Eigenschaft ist die Fähigkeit der gleichzeitig doppelten Einstellung auf das Sachliche des Stoffes und auf das Persönliche der einzelnen Schüler. Beim rechten Lehrer macht sich zunächst die Absicht geltend, die logische Entwicklung seines Stoffes in voller Durchsichtigkeit zu gestalten. Während er aber ganz vom Sachlichen beherrscht zu sein scheint, gleitet nun auch, vom pädagogischen Interesse geführt, sein Blick beständig über die Klasse und tastet jedes Schülers Gesicht ab. Tausend Wahrnehmungen beeinflussen, von der Randzone des Bewußtseins her, den Gang und die Gestaltung der Lektion, Fragen und Antworten, über alle Köpfe zerstreut, vermehren die Zahl der halb-bewußten Wahrnehmungen und wirken auf die im Blickfeld stehenden logischen Entwicklungen und methodischen Darstellungen. Auch der ungefragte Schüler bekommt im Kreuzfeuer der Fragen die sichere Empfindung, daß er im Zauberkreis des Lehrers steht.

Endlich spielt noch eine wesentliche Rolle, ob der Lehrer vom Werte seines Lehrgegenstandes erfüllt ist, und ob solche Wertfülle sich in äußerer Lebendigkeit der Darstellung vor den Schülern kundgibt. Sie ist vor allem in historischen, ästhetischen und religiösen Lehrgegenständen nahezu unentbehrlich. Lehrer dieser Unterrichtsgüter müssen Menschen des Gefühlstypus sein, Menschen, die jederzeit in der Tiefe des Herzens aufgewühlt werden, so oft sie das Amt ausüben, ihre Schüler in das Reich der Werte durch bestimmte Güter einzuführen. Diese immer wieder sich einstellende Aufwühlbarkeit setzt nun freilich eine unverwüstliche Jugendlichkeit voraus. Ohne sie wird die Lehrseele von dem immer wiederkehrenden Tausenderlei

kleiner und großer Mißhelligkeiten und Mühseligkeiten des Lehrerberufs, von den Jahr um Jahr sich wiederholenden Gleichförmigkeiten des Unterrichts mehr und mehr ausgehöhlt, je länger das Amt bis in die Zeit sinkender Lebenskraft hineingeführt wird. Ohne sie beginnt nur allzu leicht das königliche Amt des Lehrers zur mühseligen Arbeit des Kärrners herabzusinken. „Tausendmal genügt noch der Willensruck, um die vorliegende Aufgabe neu wie am ersten Tage zu erledigen. Beim tausendundersten Male versagt er. Das Gefäß der Phantasie, das so oft von Herz und Geist köstlich erfüllt worden war, zerbricht endlich einmal wie der sprichwörtliche Krug.“<sup>17)</sup> Das ist die Gefahr des Klassenlehrers, wenn auch nicht jedes einzelnen Erziehers.

Darum möge jeder bei Zeiten sich sorgfältig prüfen, der den Beruf des Lehrers wählt. Es genügt nicht, mit gutem Gewissen von sich sagen zu können, man sei genügend vorbereitet, das übertragene Amt zu erfüllen — und man besitze den redlichen Willen, es nach besten Kräften zu erfüllen. Lehrer soll nur derjenige werden, der allezeit Seligkeit empfindet im Wirken am geistigen und seelischen Wachstum anderer, der so viel reine Jugend besitzt, daß alle Last der Jahre und alle Reife des Lebens und alle Mühseligkeit des Tagewerkes den sprudelnden Quell nicht zu verschütten vermag, der im unerschütterlichen Glauben an die Sieghaftigkeit der zeitlosen Werte im Menschengeschlechte leben kann, der an sich erfahren hat, daß er indem er lehrt, eine Schar junger Geister nicht bloß durch die Sachlichkeit seines Unterrichts, sondern auch durch die imponderable Macht seines Wesens in eine Stunde gemeinsamen geistigen Lebens zu bannen vermag.

## FÜNFTES KAPITEL

### DIE ALLGEMEINEN PRINZIPIEN DES BILDUNGS- VERFAHRENS

1. Überblick über die Prinzipien. Aus dem Begriff der Bildung in seinem dreifachen Aspekte, wie aus der Einsicht in das Wesen und die Struktur des Bildungsobjektes, der Bildungsgüter und des Bildungssubjektes ergeben sich nun unmittelbar allgemeine Grundsätze für das Bildungsverfahren im einzelnen wie für die Organisation von Bildungsanstalten. Die Allgemeingültigkeit des im Bildungsbegriff enthaltenen Bildungszieles — der sittlich autonomen Persönlichkeit — verbürgt zugleich die Allgemeingültigkeit der aus dem Bildungsbegriff sich ergebenden Grundsätze des Bildungsverfahrens. Die Menschheit hat sich zu lange mit Bildungsproblemen theoretisch wie praktisch beschäftigt, als daß ihr wesentliche Bildungsgrundsätze hätten unbekannt bleiben können. Aber unsere Betrachtungen lassen nicht nur eine gewisse Anzahl der empirisch gewonnenen Grundsätze als unbedingt gültig erscheinen, sondern sie führen zugleich tiefer in das eigentliche Wesen dieser Grundsätze ein, decken ihre inneren Zusammenhänge auf und lassen die Fehlerhaftigkeit oder Undurchführbarkeit gewisser anderer Prinzipien erkennen.

Bereits W. v. Humboldt hat auf drei Grundprinzipien des Bildungsverfahrens hingewiesen durch die drei Forderungen, die er an die Bildung richtete, die Forderung der Individualität, Totalität und Universalität.<sup>1)</sup> Die beiden ersten dieser drei Forderungen ergeben sich sofort als notwendige Folgerungen aus unserem Bildungsbegriff, wonach das ganze einzig- und eigenartige sinnliche Sein in ein ganzes einzig- und eigenartiges geistiges Sein überzuführen ist, also das individuelle Triebwesen in seiner Totalität in ein individuelles Vernunftwesen. Aber der teleologische Aspekt des Bildungsbegriffes hat uns gezeigt, daß mit dem Individualitätsprinzip notwendig zugleich ein

anderes Prinzip gesetzt ist: das Sozialitätsprinzip. Zwar mag der Bildungsprozeß tausendmal am einzelnen Individuum gelingen, ohne daß dieses aktiven Anteil an dem sinnlichen oder geistigen Leben der Gemeinschaft nimmt, welcher es angehört. Aber diese Möglichkeit ist nur gegeben durch den Schutz, den jene Gemeinschaft der Verfolgung aller Interessen ihrer Glieder angedeihen läßt und durch die Pflege der Güter, die dem Einzelnen ermöglichen, seinen Selbstbildungsprozeß zu vollenden. Würde jedes Individuum fern von aller Gemeinschaftsverpflichtung nur auf die Vollendung seines geistigen Seins bedacht sein, so würde über kurz oder lang auch der Einzelne nicht mehr seinen einsamen Bildungsweg gehen können. Der Weg zur sittlichen Autonomie verlangt unweigerlich die Mitarbeit des Einzelnen an der Versittlichung der Gemeinschaft. Tritt also einerseits zum Humboldtischen Individualitätsprinzip notwendig das Sozialitätsprinzip, so läßt sich andererseits seine Forderung der Universalität nicht mehr aufrecht erhalten. Der Grund liegt nicht bloß darin, daß der Reichtum der sinnhaltigen Sachbezüge und der sie repräsentierenden Güter über alles Maß hinausgewachsen ist, sondern auch darin, daß dem Umfang der Bildung, also der Weite des Werthorizonts und der Aufgeschlossenheit für neue Werte an sich schon durch die Individualität Schranken gesetzt sind. Das Humboldtsche Universalitätsprinzip teilt das Schicksal mit dem Herbartschen Prinzip der Vielseitigkeit gleichschwebender Interessen: sie haben nur eine relative Gültigkeit, relativ in bezug auf die Grenzen, welche jeder Individualität in der Eroberung des Reiches der Werte gesteckt sind.

Nun vollzieht sich aber die Entwicklung der Individualität in einer kontinuierlichen Stufenfolge: vom ersten Stadium der sinnlichen bis zum letzten Stadium der geistigen Wertgestalt. Jeder Stufe ist eine gewisse individuelle Struktur eigentümlich und alle diese Strukturen stehen in einem individuell-gesetzlichen Zusammenhang, den man auch das Schicksal des Individuums nennen kann. Es ist durchaus nicht gleichgültig für dieses Schicksal, ob jede Stufe der Entwicklung zu ihrem Rechte kommt oder nicht. Wir alle wissen, um nur das handgreiflichste Beispiel heranzuziehen, was das volle Durchleben einer glücklichen Kindheit für die späteren Stufen der geistigen Entwicklung bedeutet. Glückliche Kindheit aber ist, wie arm auch sonst das äußere Leben ablaufen mag, immer da gegeben, wo das Kind seiner

geistigen Struktur entsprechend, also seinem Spielalter gemäß, leben kann und wo das Bildungsverfahren keine auf die Zukunft gerichteten Forderungen an den Zögling stellt, die nicht zugleich auch die Gegenwart des kindlichen Lebens voll befriedigen. Was hier von der Kindheit gesagt wurde, das gilt ebenso für das Knabenalter wie für das Alter der ersten Adoleszenz. Wir stoßen damit auf ein Prinzip des Bildungsverfahrens, das schon Schleiermacher deutlich gekennzeichnet hat, als er den Satz aufstellte: Man darf (im Bildungsverfahren) kein Moment dem anderen opfern.<sup>2)</sup> Wir wollen dieses Prinzip als das Prinzip der Aktualität bezeichnen.

Aber alle vier bisher erwähnten Prinzipien treffen noch nicht den Kern des Bildungsprozesses selbst. Bildung ist niemals bloße Fremdgestaltung, sondern zu jeder Zeit zugleich auch Selbstgestaltung. Das geistige Leben formt sich freilich zunächst durch Anpassung an die geistige Umwelt, aber selbst auf der primitivsten Stufe wird es nicht passiv angepaßt, sondern es paßt sich selbst an aus eigener Spontanität in beständigem inneren und äußeren Handeln, und wenn späterhin der Geist im Individuum die Herrschaft errungen hat, wird Bildung das ausschließliche Ergebnis eines gewollten Selbstbildungsprozesses. Die edle Gestalt der Seele entsteht nicht wie ein in Gold getriebenes Gefäß durch die Treib- und Ziselierarbeit eines Bildners, sondern auf jeden, auch den leisesten Hammerschlag des bildenden Künstlers antwortet sie in spontanen, selbstschöpferischen Reaktionen. Erst diese Reaktionen lassen mehr oder weniger deutlich erkennen, welche Wirkung die Aktion überhaupt hervorbrachte. Das war das große Verdienst Pestalozzis, daß er diesen Vorgang klar gesehen und demgemäß das Prinzip der „Selbsttätigkeit“ zu einem Grundprinzip des Bildungsverfahrens gemacht hat. Wir wollen es als Aktivitätsprinzip den bereits erwähnten Prinzipien zur Seite stellen. Freilich ist dieses Prinzip späterhin gründlich mißverstanden worden. Aber welchem Prinzip wären Mißverständnisse erspart geblieben? Selbst die gegenwärtige fast die ganze Kulturwelt umfassende Begeisterung für die sogenannte „Arbeitsschule“, als deren Seele das Aktivitätsprinzip erklärt wurde, hat es nicht geschützt vor den größten Verirrungen. Insbesondere hat man fast völlig übersehen, daß „Selbsttätigkeit“ nicht notwendig einen Bildungsprozeß einleiten muß, d. h. einen Prozeß der Totalformung eines geistigen Seins, dessen

Sinngefüge in objektiven Werten verankert ist. Es ist ein anderes, ob Selbsttätigkeit in bloßen Kultiviertheiten gewisser geistiger oder körperlicher Fertigkeiten ausmündet oder auf die Formung eines ganzen geistigen Seins gerichtet ist. Wenn sich nicht das Totalitätsprinzip mit dem Aktivitätsprinzip auf das engste verbinden kann, wird das Aktivitätsprinzip im allgemeinen nur kultivierte Fertigkeiten, aber nicht Kultur zur Folge haben.

Da endlich das Bildungsverfahren zunächst notwendig Hinführung zum Reich der unbedingt geltenden Werte bedeutet unter weitgehender Ausschaltung all der tausend Irrwege, welche der Mensch im Laufe der Zeiten bei seinem Aufstieg zum Vernunftwesen gegangen ist, da aber alle Hinführung und Fremdbestimmung in Selbstführung und Eigenbestimmung übergehen muß, wenn sittliche Autonomie das letzte Ziel der Bildung ist, so sind von altersher stets zwei Prinzipien für das Bildungsverfahren von größter Bedeutung gewesen: das Prinzip der Autorität und das Prinzip der Freiheit. In der Geschichte der Pädagogik sind sie durchaus bekannte Prinzipien, wenn auch ihre Geltung in verschiedenen Zeiten ganz verschieden beurteilt wurde. Die beiden Grundprinzipien der Schleiermacherschen Pädagogik, nämlich das Prinzip der Gegenwirkung und das Prinzip der Unterstützung decken sich in den meisten Stücken mit den beiden Prinzipien der Autorität und Freiheit. Was Herbart Regierung nannte, ist fast ganz Sache des autoritativen Bildungsverfahrens, soweit es mit Geboten und Verboten, mit Lohn und Strafe, mit Lob und Tadel arbeitet. Das Herbartsche Verfahren der Zucht dagegen setzt im allgemeinen die Wirkung der Regierung voraus und baut seine Erwartungen nicht zuletzt auf die in wachsender Freiheit sich entwickelnde Selbstbesinnung und Selbstbestimmung des Zöglings auf.

Wir werden uns nun im folgenden dem Studium der einzelnen Prinzipien zuwenden und dabei versuchen, den Sinn derselben in bündige Normen zu fassen. Die kaum mißverständlichen Prinzipien der Totalität, Aktualität, Autorität und Freiheit werden uns zunächst beschäftigen. Sie sind schon durch ihre Bezeichnungen einigermaßen hinreichend in ihrem Wesen gekennzeichnet. Anders liegen die Verhältnisse bei den drei anderen Prinzipien der Aktivität, Sozialität und Individualität. Hier geben die Bezeichnungen keinen eindeutigen Hinweis auf den vollen gegenständlichen Sachverhalt, der mit ihnen gemeint

ist. Ehe wir aber den Sinn dieser Prinzipien im einzelnen verfolgen, wollen wir noch einmal daran erinnern, daß sie keine Gesetze sind, sondern eben Grundsätze, Normen, und daß Grundsätze oder Normen immer nur soweit gelten, als die Bedingungen gegeben sind, unter welchen sie aufgestellt wurden. Die Theorie des Bildungsverfahrens kann nichts anderes tun als allgemeine Richtlinien für das pädagogische Denken im konkreten Falle aufzustellen. Das Denken selbst aber kann sie dem praktischen Pädagogen nicht ersparen. Den größten Unfug in der pädagogischen Praxis hat von jeher die Verabsolutierung einzelner pädagogischer Prinzipien angerichtet.

2. Das Prinzip der Totalität. Bildung verlangt die Vollendung des Sittlich-möglichen im Zögling. Das Bildungsverfahren übernimmt das pädagogische Objekt als teleologische Einheit eines individuellen Triebwesens und soll es nach Entfaltung aller in dieser Einheit organisierten Funktionen als normbestimmte Einheit eines individuellen Vernunftwesens entlassen. Wir brauchen nicht zu wiederholen, daß dieses Sittlich-mögliche im Zögling zugleich im Dienst des Sittlich-möglichen in der Gemeinschaft und aller seiner materiellen Voraussetzungen stehen muß, daß das eine mit dem anderen gesetzt ist. Somit hat also das Bildungsverfahren zugleich auch sein Augenmerk auf die Leistungsfähigkeit des Zöglings für diesen Dienst zu richten und sie bis zu jenem Maximum zu steigern, deren die Individualität als sittliche Persönlichkeit fähig ist. Hier stellt sich nun ein Konflikt ein, den das Prinzip der Totalität zu lösen versucht. Auch die Gemeinschaft nämlich verlangt von ihren Gliedern höchste Leistungsfähigkeit für ihre mannigfaltigen Aufgaben und das Triebwesen im Individuum, das ja nicht vernichtet, sondern nur dem Vernunftwesen untergeordnet ist, spornt das Individuum zu erhöhten Leistungen auf bestimmten Gebieten an, die ihm eine größere Sicherheit und Reichhaltigkeit der sinnlichen wie geistigen Lebensexistenz gewähren. Bildung ist jetzt nicht mehr Zweck, sondern wird Mittel zum Zweck. Höchste Leistungsfähigkeit bei größter Einseitigkeit wird das Ziel eines falsch orientierten Bildungsverfahrens, d. h. eines Bildungsverfahrens, welches das Prinzip der Totalität ignoriert. Ich brauche bloß auf die Auswirkung des Taylorsystems auf die Organisation des Bildungsverfahrens hinzuweisen, in welchem die Bildungsfähigkeit einem wirtschaftlichen Zwecke geopfert wird. Aber auch die sogenannten

„Begabten-Schulen“ sind in großer Gefahr, über der Steigerung der intellektuellen Leistungsfähigkeit ihres Zöglings die Totalität im Bildungsverfahren aus dem Auge zu verlieren. Solche Einrichtungen gehen darauf aus, bestimmte Fähigkeiten in höchst gesteigerte Fertigkeiten zu entwickeln, seien sie körperlicher, manueller, geistiger oder seelischer Art. Sie können sogar beseelte Gewohnheiten sein, die zu einer höchsten für die Gemeinschaft wertvollen und für das Individuum einträglichen oder ehrenvollen Leistungsfähigkeit führen. Allein abgesehen davon, daß damit das einzelne Individuum zweifellos nicht zu seiner allseitigen Vollendung kommt, wenn die übrigen Funktionsanlagen aus Mangel einer rechtzeitigen Pflege mehr und mehr verkümmern, so ist auch gar keine Gewähr gegeben, ob tatsächlich mit der einseitigen und ausschließlichen Pflege einer besonderen Begabung wirklich auch die maximale Leistungsfähigkeit des ganzen Individuums erreicht wird.

Vor allem besteht keine Sicherheit, ob die Hypertrophie der einzigen Seite eine dauernde maximale Leistungsfähigkeit ergibt. Ja, man kann sogar behaupten, daß mit größter Wahrscheinlichkeit überall da, wo es sich nicht um rein körperlich mechanische, sondern um geistige Funktionen handelt, eine dauernde maximale Leistungsfähigkeit durch einseitige Pflege der Anlage nicht erreicht wird. Denn mit der Verkümmern der übrigen Funktionen muß die Empfänglichkeit und Feinfühligkeit der gesamten Psyche in der Mannigfaltigkeit der menschlichen Verhältnisse unweigerlich abnehmen. Die einseitige, zu scheinbarer oder wirklicher Vollendung gebrachte Funktionsanlage aber wird so des Reichtums an Gelegenheit beraubt, sich in Aktion zu setzen. Denn all unsere seelischen und geistigen Funktionen sind miteinander verbunden und wirken unweigerlich aufeinander. Unsere Vorstellungen sind von Gefühlen getragen, unser Wille ist nach Vorstellungen und Gefühlen orientiert, Gefühl und Wille sind in beständiger Wechselwirkung. Wir können nicht logisch denken, ohne logisch denken zu wollen und wir können nicht sittlich wollen, ohne objektiv zu denken. Das Gedächtnis wächst mit dem geschulten Reichtum an geordneten wohlverknüpften Vorstellungen, die nur das Denken bringt und das Denken setzt doch das Gedächtnis voraus. Die letzte und bündige Vollendung eines Werkes ist immer zugleich ein Ergebnis sittlicher Einstellung und doch kommen wir nur zu sittlichen Einstellungen

in beständigem Handeln, Schaffen und Wirken. Ohne sittliche Grundlage ist die größte Leistungsfähigkeit beständig der Versuchung ausgesetzt, in der Vollendung des Werkes zu versagen. Auf allen Gebieten der menschlichen Arbeit, in den Werkstätten der großen Fabriken, in den Laboratorien der Universitäten, in den Ateliers der Kunstakademien, in den Büros der Bürokratien, auf den Sportplätzen der englischen Colleges und Public-schools, ja selbst in den Exerzitionsälen religiöser Verbände, überall kann man die Erfahrung machen, daß die dauernde größte Leistungsfähigkeit nicht der geschulten einseitigen Funktionsanlage, sondern dem Charakter zukommt. Charakter aber ist die organisierte Gesamtheit der Maximen, die in einer Seele aufgerichtet sind; Charakter ist Totalität.

Man könnte in Konsequenz einer vollendeten Durchführung des Taylorsystems auf allen Gebieten menschlicher Betätigung behufs der Erzielung größter Leistungsfähigkeit des Individuums auf den Gedanken kommen, die Mitglieder der Gemeinschaft nach ihren am fruchtbarsten zu entwickelnden Bewußtseinsfunktionen, ihren Handlungstendenzen, ihren Werkfähigkeiten zu gruppieren und alles aufzuwenden, um nur diese Eigenschaften zur höchsten Vollendung zu führen im wohlorganisierten Dienste der Gemeinschaft als einer Kulturgemeinschaft. Aber die Folge wäre sicher kein Zusammenwirken der Mitglieder dieser Kulturgemeinschaft und keine damit verbundene raschere oder bessere Vollendung des Sittlich-möglichen in ihr, sondern ein Zerfall der Gemeinschaft; denn in wenigen Generationen würde kein Mitglied der einen Gruppe der Gemeinschaft mehr ein Mitglied irgendeiner anderen Gruppe im allgemeinen zu verstehen vermögen. Die Kluft zwischen geistigen und manuellen Arbeitern, die heute schon tief genug aufgerissen ist und ein warnendes Zeichen für alle einseitigen Bildungsabsichten sein könnte, würde sich auch zwischen den geistigen Arbeitern einstellen. Gewiß ist jede Kulturgemeinschaft eine Organisation nach dem Prinzip der Arbeitsteilung. Je höher die Gemeinschaft steht, desto entwickelter ist diese Arbeitsteilung auf geistigen, wie auf körperlichen Arbeitsgebieten. Aber daß sie eine Kulturgemeinschaft bleibt, hat zur Voraussetzung, daß ihre Mitglieder in gegenseitiger Wechselwirkung bleiben, im Wertgeben wie im Wertnehmen. Ein wechselseitiges Verständnis für die Werte der anderen Gruppen und ihre Bedeutung für die eigene

Gruppe muß das Gemeinschaftsbewußtsein immer aufrecht erhalten. In Millionen Wertfäden, deren keiner durch alle Glieder zu laufen braucht, die aber in mannigfaltiger Verwebung von Glied zu Glied führen, müssen sich die Glieder der Gemeinschaft verbunden fühlen. Darin allein ist die Möglichkeit der Vollendung der Gemeinschaft als eines kollektiven Vernunftwesens gegeben.

Alle diese Betrachtungen führen dahin, daß das Bildungsverfahren die höchste Leistungsfähigkeit des Individuums niemals in der bloßen Entwicklung einzelner Seiten des geistigen und seelischen Lebens suchen darf und wären es auch die für das Leben des Individuums wie der Gemeinschaft jeweils fruchtbarsten Seiten, sondern, daß es bei aller Berücksichtigung der stärksten Seite des Individuums zu allen Zeiten sein Augenmerk darauf richten muß, das ganze geistige Wesen zur sittlichen Entfaltung zu bringen.

Aber auch ohne Bezugnahme auf die Leistungsfähigkeit wissen wir, daß das pädagogische Verfahren als ein sittliches Verhalten immer auf die ganze jeweilige geistige Gestalt des Zöglings gerichtet sein muß, immer auf sein jeweiliges ganzes Sinngefüge. Wie der Künstler in jedem Moment seines Schaffens die Gesamtgestalt des Werkes im Auge hat, so muß auch der Blick des Pädagogen in jedem Akt seines Bildungsverfahrens auf dessen Wirkung für den Gesamtcharakter gerichtet sein. Zur gleichen Forderung führen übrigens nicht nur die positiv gerichteten Bemühungen um die Steigerung der Leistungsfähigkeit, sondern auch die negativ gerichteten Hemmungen leistungswidriger Funktionen und Handlungsweisen des Zöglings, also nicht bloß die pädagogischen Akte der Unterstützung und Weckung, sondern auch die der Gegenwirkung und Vorbeugung. In der Tätigkeit des Arztes ist es längst zum Grundsatz geworden, neben der sogenannten „lokalen“ Behandlung ja nicht die „allgemeine“ Behandlung zu übersehen, d. h. nicht nur das besondere erkrankte Organ ins Auge zu fassen, sondern auch, ja in gewissen Fällen vor allem, den Gesamtorganismus in seiner Funktionsfähigkeit zu heben. Im Bildungsverfahren liegen die Verhältnisse nicht anders. Bei der Beantwortung der Frage, ob und wie ich als Pädagoge Mängeln und Fehlern meines Zöglings entgegenwirken oder drohenden Mängeln vorbeugen soll, muß ebenso die jeweilige Gesamtverfassung des Zöglings berücksichtigt werden, wie bei der Beantwortung der Frage, ob und

wie ich besondere körperliche, geistige, seelische Leistungsfähigkeiten zu fördern oder auf einem Gebiete zu wecken habe. Die bittere Arznei der Strafe ist schnell verordnet und der süße Sirup des Lohnes wird sehr gerne eingenommen, namentlich vom unreifen Zögling. Aber wer nicht den tieferliegenden Motiven der Mängel und Vorzüge des Handelns und Leistens nachgeht, und damit notwendig zwecks Beurteilung des Einzelnen die Gesamtverfassung des Zöglings (seine Individuallage, wie Pestalozzi sagen würde) analysiert, oder wenn er sie bereits kennt, in jeder Weise für seine pädagogischen Akte in Rechnung stellt, der handelt nicht viel besser als der Tierbändiger eines Zirkus, der seinen Elephanten, Löwen, Hunden, Katzen, Schweinen, Gänsen usw. ihre sogenannten Untugenden abgewöhnt und sie zu Leistungen befähigt, die dem staunenden Publikum begeisterten Beifall ablocken.

Alle diese Betrachtungen führen uns zu einer ersten allgemeinen Norm des Bildungsverfahrens, die wir folgenderweise fassen wollen:

Lasse Deine pädagogischen Akte niemals nur durch die einzelne Erscheinung, sondern immer zugleich auch durch die jeweilige Gesamtverfassung der werdenden Persönlichkeit Deines Zöglings bestimmt sein.

Das ist das Grundprinzip der Totalität.

3. Die Durchführung des Totalitätsprinzips im Unterrichtsverfahren. Es würde zu weit führen, diesem Grundprinzip in allen seinen Auswirkungen nachzugehen. Wir müssen uns hier auf seine Geltung im Unterrichtsverfahren beschränken. Der Weg aller Bildung geht aus von der geschlossenen Einheit der sinnlichen Lebensform über die entfaltete Mannigfaltigkeit ihrer spontanen Funktionen zum Ergreifen der Umwelt, die mit ihren lockenden Reizen an sie herantritt und sie bald auf diesem, bald auf jenem Gebiete für kürzere oder längere Zeit fesselt. Die Frage ist: Wie kommt in diese Mannigfaltigkeit nicht bloß jene entfaltete Einheit, die wir die individuell organisierte Wertgestalt genannt haben, sondern auch jene Vielseitigkeit, welche die Totalität des individuellen Wesens erschöpft? Die Antwort hierauf ist bereits in unserer Lehre vom Interesse und den Gesetzen seiner Entwicklung gegeben. Soll Bildung das Ergebnis des pädagogischen Verfahrens sein, so muß sie Interessenbildung durch Interessenbetätigung sein. Im echten Interesse, also

in jenem, das wir als Triebinteresse bezeichnet haben, lebt immer der ganze Mensch, in ihm wirkt sich sein Empfinden, Denken, Fühlen, Wollen, Handeln zugleich aus. Er betätigt die Pestalozzische Dreiheit von Kopf, Herz und Hand am gleichen Werk. Aber diese Interessen sind der Ausfluß des jeweiligen Zwecksystems und der hinter ihm stehenden Wertgestalt jeder einzelnen Entwicklungsstufe. Greift das Bildungsverfahren dieses Zwecksystem jeder Entwicklungsstufe in der rechten Weise auf, so kann es sicher sein, daß es immer auch die seelische Zentralität und damit die Totalität des Zöglings in allen ihren verschiedenen Lebensäußerungen in seiner Hand behält.

Freilich kann man beim Jugendlichen noch kaum von einem Zwecksystem sprechen. Wie der Schmetterling Blume um Blume wechselt, um ihre Nektarien auszukosten, so wechselt das Kind, das nicht bloß unter dem Einfluß seiner erlebten Werte, sondern auch unter dem der Suggestion und Nachahmung steht und von tausend Reizen dahin und dorthin gezogen wird, seine kurzfristigen Zwecke, die nur selten über den Tag hinausschauen. Aber mit wachsender Erfahrung über die Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen, mit steigender Kraft einer richtig geleiteten Überlegung, mit dem Erleben geistiger Werte in der Hingabe an geistige Güter, oder auch mit dem ungehemmten Erstarken der Macht-, Erwerbs-, Besitz-Tendenzen selbst bei mangelhaftem Erleben sozialer, religiöser, ästhetischer oder theoretischer Werte kommen Plan und Organisation in das Zwecksystem, bis schließlich unter Umständen ein letzter höchster Zweck alle anderen Zwecke zu Mitteln macht. In diesen natürlichen Vorgang vermag das Bildungsverfahren, sofern es nur frühzeitig genug einsetzt, unter sinnvoller Ausnützung der von uns eingehend betrachteten Gesetze der Interessenentwicklung und der Suggestion durchaus mit Erfolg einzugreifen und der werdenden, umfassenden einheitlichen Totalität des geistigen Seins die Wege zu bahnen. Wo dieser Weg gegangen wird, ist er freilich schließlich nicht eine Sache der Fremdbildung, sondern eine Sache der Selbstbildung. Das Ziel kann aber nur erreicht werden auf dem Boden einer relativ starken religiösen oder ästhetischen oder theoretischen geistigen Veranlagung des Zöglings, aus der allein ein umfassender Sinn des Lebens entspringen kann. Ja, selbst da ist die Erreichung des Zieles noch an die Bedingung

einer glücklichen Kindheit gebunden, die sich nach allen Seiten des Lebens entfalten kann, die vor allem deshalb glücklich ist, weil keine falsche Erziehung, kein elterlicher Ehrgeiz, kein schulischer Zwang frühzeitig Minderwertigkeitsgefühle auftauchen und Herrschaft gewinnen lassen. Das Totalitätsstreben ist jedem Lebenden gegeben. Nach allen Seiten reckt und dehnt sich der Baum, der in Sonne und Freiheit sich entfalten darf und wird das, was er ist, ganz.

„Denn alle Kraft dringt vorwärts in die Weite  
Zu leben und zu wirken hier und dort.“

Erst wenn wir den Kampf des Lebens wagen und bestehen müssen,

„Dann engt und hemmt von jeder Seite  
Der Strom der Welt und reißt uns mit sich fort.“

Aber in diesen Wirbeln des Lebens werden immer diejenigen am sichersten zur Totalität ihres geistigen Seins kommen, die alle ihre Seiten in den sonnigen Tagen einer wohlgepflegten Jugend entfalten konnten, ohne von den Erfolgen ihres mannigfaltigen Tuns aufgeblasen oder von den Mißerfolgen ausgedörrt worden zu sein. Hier liegen freilich vor allem für das öffentliche Bildungsverfahren Probleme über Probleme. Zu ihrer Lösung kann die Theorie vielleicht nur die einzige Richtlinie geben: „Zerstöre so wenig wie möglich das Vertrauen Deines Zöglings auf sich selbst und führe ihn gleichwohl zur schärfsten Kritik des eigenen Tuns.“ Diese zweite Norm weist uns zugleich an, der Wertgestalt des Zöglings nur solche Zwecke zu suggerieren, denen er gewachsen ist oder im Zwecksystem des Zöglings vor allem die Zwecke aufzugreifen, deren Verfolgung und Verwirklichung seine Leistungsfähigkeit nicht übersteigt und die gleichwohl die Leistungsfähigkeit selbst der sachlichen Kontrolle des Zöglings unterstellen lassen. Hier mündet, wie wir noch sehen werden, das Totalitäts-Prinzip in das Aktivitäts- wie in das Aktualitäts-Prinzip.

Im übrigen hat das Totalitäts-Prinzip noch eine Aufgabe im Auge zu behalten, nämlich in der Entwicklung aller Seiten der Individualität auch den Drang zur inneren Einheit des ganzen Sinngefüges, in dem sich die Wertgestalt äußert, zu fördern. Aber die Entwicklung dieses Sinngefüges ist in hohem Grade bedingt durch die kulturelle Umwelt. Diese Umwelt ist heute kein ein sich geschlossene Einheit, sie ist vielmehr selbst voll von Widersprüchen; denn die einmal

erzeugten Kulturgüter, durch deren Einwirkung die Entwicklung der Wertgestalt vor sich geht, werden nicht bloß von Generation zu Generation überliefert, sondern entfalten ihre eigene Logik und Dynamik und werden in der Volksgemeinschaft hinsichtlich ihrer Wirkungswerte ganz verschieden eingeschätzt. Wenn auch die Sinngefüge gewisser umfassender Güter, etwa der Wissenschaften einerseits, der Religionssysteme andererseits als geistesgesetzliche Gefüge nicht in Widerstreit miteinander kommen können, weil sie ja in ganz verschiedenen geistigen Ebenen liegen, so bleibt doch eine Fülle von Widersprüchen bestehen zwischen gegenständlichen Sachverhalten innerhalb der beiden Gefüge. Damit machen sich nicht bloß die Rätsel der eigenen und der überlieferten Erfahrung im Bewußtsein geltend, sondern auch die Widerstreite zwischen den übernommenen Bewertungen. Diese Unsicherheiten und Widersprüche hemmen naturgemäß nicht bloß die Tatkraft und Leistungsfähigkeit des Einzelnen, sondern vereiteln in unzähligen Fällen das letzte Ziel des Bildungsprozesses. Daß sich der gegenwärtige Bildungsbetrieb so wenig um die hier sich einstellenden Probleme kümmert, ist einer der schwersten Vorwürfe, die man ihm machen muß. Er wird nicht durch den Hinweis darauf beseitigt, daß die Lösung dieser Probleme in den gegenwärtigen abendländischen Kulturverhältnissen in vielen Fällen überhaupt nicht möglich ist. Erst wenn man sich über die Schwere des Problems in jenen Kreisen klar ist, denen die Bildung des Volkes nicht bloß Auftrag, sondern innerste Sorge und Herzensangelegenheit ist, wird man hoffen dürfen, Wege zu finden, die in einer gewissen Zahl von Individuen die Forderung der Totalität erfüllen lassen, einer Totalität nämlich, in der zeitlose Werte einem einheitlichen Sinngefüge das Gepräge geben. Dieser einheitliche Zusammenhang kann viel weniger in der Überlieferung des Kulturinhaltes einer Zeit gesucht werden, der ja gerade durch seine Widersprüche und Rätsel den denkenden Zögling beunruhigen wird, als in der Erziehung von be-seelten Gewohnheiten, die selbst darauf ausgehen, die Seele von ihren Widersprüchen zu befreien. Nur den, der „strebend sich bemüht, den können wir erlösen.“

Das Bedürfnis nach innerer Widerspruchslosigkeit wird aber in der Seele des Zöglings nur dann wahrhaft lebendig werden, wenn es auf jeder Stufe der Entwicklung mit den auf dieser Stufe wirksamen

Mitteln gepflegt wird. Diese Pflege wird eine doppelte sein müssen: die Erziehung wird sich hüten, von sich aus Widersprüche in das sich entwickelnde Bewußtsein hinein zu tragen, und sie wird den Zögling auf allen Entwicklungsstufen an den Versuch gewöhnen, die in ihm selbst auftauchenden Widersprüche als unerträglich zu lösen. Damit wird die Norm der Totalität zugleich zur Norm sittlicher Autonomie und das Bildungsverfahren selbst zu einem sittlichen Verhalten. Dabei ist Sittlichkeit in ihrer allgemeinsten Fassung genommen, als innere Widerspruchslosigkeit, die sich nicht bloß auf Vorstellungen und Begriffe erstreckt, sondern auch auf Gefühle, Handlungen und Handlungs-Tendenzen. Der Einwand, daß diese formale Eigenschaft der inneren Widerspruchslosigkeit auch dem radikal Bösen anhaftet und daß daher damit der Bildung kein Ziel gesteckt werden kann, darf hier nicht erhoben werden. Denn die theoretische Konstruktion des Satanischen setzt vielmehr andere Bewußtseinsgesetzlichkeiten voraus als jene sind, die tatsächlich dem menschlichen Geiste anhaften und die wir unserer ganzen Theorie zugrunde legen.

Mündet nun aber das Prinzip der Totalität in die Norm der sittlichen Autonomie des einzelnen Individuums und erwacht unter einem nach diesem Prinzip handelnden Bildungsverfahren im Einzelnen das Bewußtsein vom absoluten Wert der sittlichen Persönlichkeit, so ist damit zugleich auch eine Norm für das Leben in der Gemeinschaft gesetzt. Denn die Anerkennung des absoluten Wertes meiner sittlichen Persönlichkeit schließt zugleich die Anerkennung des absoluten Wertes jeder sittlichen Persönlichkeit in sich. Ich nenne diese Norm die Norm der sozialen Objektivität. Der tiefe Sinn aller Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit liegt in der Anerkennung jeder sittlichen Persönlichkeit, gleichviel welcher Eigenart das sittliche Sinngefüge des anderen sein mag. Man kann diese dritte Norm der sozialen Objektivität in der Form aussprechen: „Die eigene Wertorganisation ist niemals zum absoluten Maßstab für die Wertorganisation der anderen Mitglieder der Gemeinschaft zu machen.“ Der Kern der staatsbürgerlichen Gesinnung kann nur in dieser Norm gesucht werden. Sittlich ist eine Staatsgemeinschaft nur soweit, als sie diese Norm der sozialen Objektivität zur Grundlage ihrer Verfassung macht und damit auch zur Grundlage ihrer Erziehungs- und Bildungs-Politik. Einer solchen

Bildungs-Politik muß es aber zugleich Grundsatz sein, mit allen Machtmitteln des Staates zu verhindern, daß in der werdenden Persönlichkeit, also in der Seele der Jugendlichen, durch irgendwelche Veranstaltungen Sinngefüge erzeugt werden, welche diesem Grundsatz der sozialen Objektivität widersprechen. Welche namenlose Schwäche in dieser Hinsicht, in falscher Auffassung des demokratischen Geistes, die sogenannten Kulturstaaten an den Tag legen, brauchen wir an dieser Stelle nicht weiter auszuführen.

4. Das Prinzip der Aktualität. Das zweite Prinzip, das wir näher ins Auge fassen wollen, ist das Aktualitäts-Prinzip oder das Prinzip der Rücksichtnahme auf die jeweils aktuelle geistige Struktur des Zöglings. Es gibt einen von der typischen Erziehungsweisheit viel zitierten Spruch, der da lautet: „Das Beste ist für das Kind gerade gut genug.“ Die Frage aber ist: Was ist denn der Maßstab für dieses Beste? Lange Zeit hat die sogenannte Volks- oder Erwachsenen-Bildung den Tisch der Bildungshungrigen mit geistiger Nahrung gedeckt, die nicht einmal gekaut, geschweige denn verdaut werden konnte von jenen, denen sie zgedacht war. Ja, man kann sogar die öffentlichen Schulen und nicht zuletzt die Elementarschulen nicht davon frei sprechen, daß sie in mancher Hinsicht an einer falschen Auffassung des Besten leiden. Immer hat man zu sehr das letzte Ziel der Bildung im Auge und zu wenig die aktuelle Gegenwart des zu Bildenden. Die Krankheit der Verfrühung ist eine chronische Krankheit sehr vieler öffentlicher Bildungseinrichtungen. Aber jedes Stadium der Entwicklung soll zu seinem Recht, d. h. zu seiner Reife gelangen. Alle Früchte der Treibhauskultur sind leicht der Fäulnis ausgesetzt. Daher hat Schleiermacher, wie bereits erwähnt, mit allem Nachdruck auf den von uns als Aktualitäts-Prinzip bezeichneten Grundsatz des Bildungsverfahrens hingewiesen. Bereits in seiner 9. Vorlesung im Jahre 1814 spricht er das Prinzip in folgender Form aus: „Alle Vorbereitung (nämlich auf das letzte Ziel aller Bildung) muß zugleich unmittelbare Befriedigung (nämlich der seelischen Verfassung des Zöglings) und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein.“ Wir können diese Norm noch eindeutiger so fassen: „RichtedeinpädagogischesTunstets so ein, daß das Wert- und Zwecksystem jeder Entwicklungsstufe zu seiner Befriedigung kommt, ohne daß dabei das zukünftig mögliche Wert-

und Zwecksystem aus dem Auge gelassen wird.“ Oder wir können auch sagen: „Jeder Bildungsakt hat unbeschadet eines letzten Bildungszieles einen unmittelbaren Bildungszweck, der durch die jeweilige geistige Anpassungsmöglichkeit und das lustvolle Erlebnis der erfolgten Anpassung bestimmt ist.“

Nach Schleiermacher soll also jedes pädagogische Moment, das als solches eine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Je mehr sich beides durchdringt, desto sittlicher, vollkommener, meint er, ist die pädagogische Tätigkeit. Seiner Norm fügt er sofort ein Beispiel bei: das apädagogische Verhalten mit Rücksicht auf Spiel und Übung. „Was im Leben des Kindes“, sagt er, „Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir Spiel im weitesten Sinne. Die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, nennen wir Übung. Soll also die Erziehung mit dem sittlichen Zweck vereinbart sein, (nämlich „keinen Moment dem andern aufzuopfern“), so muß unsere Formel diese sein: Im Anfange sei die Übung nur an dem Spiel; allmählich aber treten beide auseinander (nämlich in dem Maße, wie in dem Zögling der Sinn für Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreut).“

Dieses Aktualitätsprinzip ist zugleich die Wurzel der alten Pestalozzischen Forderung des „lückenlosen Fortschreitens“, die nicht bloß um der Entwicklung der Erkenntnis und der technischen Fertigkeiten willen beachtet werden muß, sondern auch um der Vertiefung und Erweiterung des ästhetischen, moralischen und religiösen Empfindens willen. Es gibt auch ein lückenloses Fortschreiten im Wert-erfassen und Werterleben, in der Entwicklung des Zweck- und Interessen-Systems, und dieses ist gewiß ebenso wichtig, wie das lückenlose Fortschreiten in den Vorstellungs- und Begriffs-Systemen der Erkenntnis, das allein bisher die Beachtung des Pestalozzischen Prinzips gefunden hat. Diese Art des lückenlosen Fortschreitens findet ihren Weg gebahnt durch die bereits erwähnte Heterogenie der Zwecke, durch die Nebenwirkungen, welche sich in der Verfolgung eines selbst gesetzten Zweckes einstellen. Wenn das Kind aus dem Stadium des noch zweckfreien Illusionsspieles herausgetreten und in das Stadium der Beschäftigung oder des Regelspieles gekommen ist, das bereits Zwecke kennt, — zu deren Erreichung eben die Regeln gegeben sind, —

dann stellt sich bei gewissen Regelspielen notwendig als Nebenwirkung die Freude an der Übung ein, denn es erfährt alsbald in der Verfolgung des Regelspieles, daß eines der Mittel zur raschen oder vollkommenen Erreichung des Zweckes die Übung gewisser von der Regel vorgeschriebenen Tätigkeiten ist. In noch viel höherem Grade wird sich diese Erscheinung im Arbeitsalter zeigen, und zwar mehr noch im heterozentrischen als im egozentrischen; das Interesse an der Geschicklichkeit und damit an der Übung ist in der Regel eine Nebenwirkung des Interesses am Tun, das der Verwirklichung des Zweckes als Mittel dient. Der Wert des Zweckes setzt im lückenlosen Fortschreiten den Wert der Übung. Aber das Prinzip ist nicht so zu mißbrauchen, daß mit dem Erwachen des Interesses an bestimmten Übungen nunmehr dauernd die Übung als isolierte Aufgabe in den Plan des Bildungsverfahrens eingestellt wird. Sie muß immer wieder in die Verwirklichung von Zweck-Systemen eingebaut werden, wenn das Ergebnis nicht mechanische, sondern beseelte Gewohnheiten sein sollen. Das Prinzip besagt lediglich, daß besondere Übungsstunden erst von jenem Moment an gesetzt werden sollen, wo durch Spiel, Beschäftigung oder Arbeit der Sinn, d. h. der Wert der Übung im Zögling aufgegangen ist.

5. Über einige Sünden wider das Aktualitätsprinzip. Vielleicht ist kein Prinzip des Bildungsverfahrens so leicht der Nichtbeachtung ausgesetzt wie das Aktualitäts-Prinzip. Denn der ungeduldige Bildungseifer der Pädagogen läßt sie nur zu leicht den alten trefflichen Niemeyerschen Satz vergessen, daß Erziehen nichts anderes heißt, als „weise die Zeit zu verlieren.“ Man kann kaum ein besseres Beispiel hierfür anführen, als die drei deutschen Kunst-Erziehungstage von 1902, 1904 und 1906 in Dresden, Weimar und Hamburg. Der Kampf gegen den Schund in Wort, Ton und Bild und die Begeisterung für die Werte der ästhetischen Güter hat einesteils zur Verurteilung von Jugendschriften, Liedern, Bildern und Bilderbüchern geführt, die, obwohl sie ihrem Inhalte nach durchaus der jeweiligen geistigen Struktur der Zöglinge entsprachen, ihrer Form nach nicht allen Ansprüchen der Ästhetik genügten. Andernteils kam es zur Empfehlung, ja Aufnötigung von Werken, die nach Form und Inhalt weit über das aktuelle Stadium der jeweiligen Entwicklungsstufe hinausgingen. Mit dem bereits erwähnten Schlagworte,

daß das Beste gerade für das Kind gut genug sei, bekämpfte man Erzählungen von Christoph Schmid, Hoffmann, Horn, Glaubrecht und vergaß über dem Kult der ästhetischen Strukturwerte die Bedeutung der Inhalte für das jeweilige Alter. Neben einen Index librorum prohibitorum stellte man einen Index librorum sanctorum, unter denen nicht wenige waren, die selbst reiferen Menschen Schwierigkeiten bereiten im Erfassen des literarischen Inhalts und noch mehr der ästhetischen Form. Genau in der gleichen Linie bewegten sich dann die Ausgaben von Albrecht Dürer-Holzschnitten für Volksschulkinder, die Aufführungen von Mozart- und Haydn-Symphonien und die Darbietung großer dramatischer Meisterwerke. Dagegen wurden Hoffmanns unsterblicher Struwwelpeter (angeblich mangelhafter Zeichnungen wegen) und nach den Kunsterziehungstagen Henglers Münchener Fibel (wegen der angeblich burlesken Bilder), ja selbst Wilhelm Busch und Franz Oberländers Karikaturen beanstandet. Die Weisen der Ziehharmonika, der Laute, der Pikkolopfeife mußten erst allmählich durch die Jugend selbst wieder zurückerobert werden. Man hatte über den ästhetischen und ethischen Ansprüchen, die zweifellos an den Gebildeten gestellt werden müssen, vergessen, daß die Bildungsgüter auch Freude bereiten müssen und daß die Freude immer eine Nebenwirkung der Kongruenz von formaler und inhaltlicher Struktur des Bildungsgutes mit der formalen und inhaltlichen Struktur des Zöglings ist. Man hatte vergessen, daß Phantasie und Handlung das Lebelement des gesunden Kindes und Knaben ist, daß sie also nach Literatur voll packender, aber zugleich dem Anschauungskreis zugänglicher Handlungen und nach Anregungen für die Phantasie verlangen. Ein dem Prinzip der Aktualität folgendes Bildungsverfahren wird die literarische Erziehung auf das Sinngefüge des Entwicklungsalters aufbauen, dem Kindesalter Phantasiegebilde in Märchen- und Tiergeschichten geben, dem Knabenalter Darstellungen des handelnden Menschen (Sagen, Entdeckungen, Reisen, geschichtliche Ereignisse), dem Adoleszenten der ersten Stufe die Epik, Dramatik und Lyrik der deutschen Dichter, dem Adoleszenten der zweiten Stufe sittliche, soziale, staatsbürgerliche Probleme in entsprechend literarischer Form darbieten. Man hatte teilweise sogar vergessen, daß farbige Bilder für das Kind ungleich anziehender sind als die besten schwarzen Holzschnitte und

Radierungen und daß das Kind einfache kolorierte, in lebhaften, ungebrochenen Farben ausgeführte Zeichnungen ohne weitere Beleuchtungs- und Schlagschatten-Effekte am besten versteht und am meisten liebt. Den Gipfel der Verirrung scheint mir freilich jener Professor bestiegen zu haben, der ungefähr um die gleiche Zeit zu Magdeburg den Winter hindurch für etwa 200 Volksschullehrer pädagogisch-psychologische Vorlesungen hielt und in diesen Vorlesungen alle Bilderbücher aus der Kinderstube verbannte, weil sie Abbildungen von wirklichen Dingen enthielten, von Häusern, Pflanzen, Tieren oder gar von Menschen. Das erste Bilderbuch des Kindes, meinte er, sei ein Buch mit farbigen Dreiecken, Vierecken, Fünfecken usw. in verschiedenen Größen und Farben-Zusammenstellungen und allmählich zu einfachen Mustern verschiedener Art zusammengefügt. Das zweite Bilderbuch könne dann mit seinen Figuren in den Raum aufsteigen und mit Pyramiden, Kegeln, Kugeln, Prismen, Obeliskten und sonstigen schönen stereometrischen Dingen, natürlich auch wieder in reichen Farben, das kindliche Auge und das kindliche Herz beglücken.

Ich weiß nicht, welchen Erfolg der Herr Professor mit seinen Vorschlägen hatte. Aber ich habe mich gefragt, wie ein Pädagoge einen solchen Gipfel der Kinderfremdheit besteigen konnte. Ich kann mir nur denken, daß er aufs starrste ein Prinzip verfolgte und zwar hier das Prinzip des lückenlosen Fortschreitens von dem Boden eines ABC der Anschauung aus. Durch Pestalozzi war das ABC der Anschauung in den Gesichtskreis der pädagogischen Welt gekommen. Einmal, ich weiß nicht an welcher Stelle, sagt er, wenn sein in pädagogischer Arbeit verzehrtes Leben einen Nutzen gehabt habe, so sei es der gewesen, daß er das Quadrat als Grundelement der Anschauung entdeckt habe. Herbart setzte dann an die Stelle des Quadrats das Dreieck, Fröbel benützte Kugel und Würfel und seine sonstigen Spielgaben und Natorp heiligte dieses ABC durch den Hinweis auf die Lückenlosigkeit des Fortschreitens aller Anschauungen, die von den Elementarformen ausgehend die Mannigfaltigkeit der Raumformen systematisch erfassen helfen. Aber die Volksschule hat längst diesen Weg lückenlosen Fortschreitens aufgegeben, den allerdings der Zeichen-Unterricht eine recht lange Zeit gewandert war. Sie hat ihn aufgegeben in einem gesunden Instinkt für das Aktualitätsprinzip. Punkte, Linien, Strecken, elementar-geometrische

Flächen, die Grundformen stereometrischer Körper sind natürlich Gebilde, aus denen sich alle Raumformen aufbauen lassen; aber sie gehören weder zum bewußten aktuellen Vorstellungsbesitz des Kindes, noch liegt ihre Erzeugung in seinem Zwecksystem. Wie die Vorstellung des Kreises als eines regulären Polygons von unendlich vielen Seiten ein Ergebnis vorgeschrittener Betrachtungsweise ist, so auch die Zerlegung räumlicher Gebilde in Dreiecke, Quadrate oder Prismen oder Pyramiden. Im Begriff des lückenlosen Fortschreitens liegt nicht der Begriff des geradlinigen Aufsteigens von elementaren zu komplizierten Gebilden, sondern nur des kontinuierlichen Zusammenhanges der geistigen Bewegung. Der kontinuierliche Zusammenhang aber bleibt gewahrt, wenn das Bildungsverfahren sich vom Prinzip der Aktualität leiten läßt und die geistigen Akte des Zöglings in logischer Entwicklung vorwärts oder rückwärts weiter führt. Ob dann das Bildungsverfahren im Verlaufe seiner Tätigkeit „zu den Müttern herabsteigen muß“, zu den Apriori aller Erkenntnis, um von da aus die Kraft zum höchsten Fluge zu gewinnen, das ist eine ganz andere Frage. Wo das Bildungsverfahren den aller Bildung immanenten Prinzipien gehorcht und der Zögling jene Dispositionen mit sich bringt, welche die Voraussetzungen des philosophischen Eros bilden, wird er von selbst nach den Elementen alles geistigen Seins forschen und nicht bloß seine Raum-, sondern auch seine Welt- und Lebensanschauungen von diesen Forschungsergebnissen aus aufbauen.

6. Der Begriff der Autorität. Nun geht heute nicht nur bei sogenannten Gebildeten aus der pädagogischen Laienwelt, sondern auch bei patentierten Pädagogen die Lehre um, überhaupt der Aktivität des Kindes freie Bahn zu lassen und die „Entwicklung“ in keiner Weise zu beeinflussen. Das Evangelium vom „Jahrhundert des Kindes“ lehrt, daß „der beste Weg das Kind zu erziehen der sei, das Kind nicht zu erziehen“. Das Kind nicht in Frieden zu lassen, das sei das größte Verbrechen der gegenwärtigen Erziehung am Kinde. Das Ziel der zukünftigen Erziehung werde sein, eine im äußeren wie im inneren Sinne schöne Welt zu schaffen, in der das Kind wachsen kann, es sich darin frei bewegen zu lassen, bis es an die unerschütterliche Grenze des Rechts Anderer stößt.<sup>3)</sup>

Aber wenn es nun an die Grenze stößt und sie gröblich überschreitet, was dann? Dann muß eben doch eine höhere Macht als die bloße

Macht der Suggestion, welche die im äußeren wie im inneren Sinne schöne Welt ausübt, eingreifen, dieselbe Macht oder Autorität, welche schon Inhalt und Form der schönen Umwelt geschaffen hat. Ob sie dabei einen äußeren Zwang ausüben muß oder mit einem inneren Zwange arbeiten kann, hängt ganz von den jeweiligen Gesamtverhältnissen ab. Von derjenigen erziehenden Autorität, die, sei es durch bloße Gestaltung der Umwelt, sei es durch ihr eigenes inneres Wesen, suggestiv wirkt, führen tausend Übergänge zu jener Autorität, die bloß durch Gewalt mit äußerem Zwange arbeitet. Freilich, die echte Macht, die echte Autorität, „bleibt immer darauf angewiesen, daß ein entgegenkommender Wille sich ihren Formen fügt . . . Über Menschen, die schlechterdings nicht wollen, vermag die mächtigste Macht nichts. Sie könnte einkern oder köpfen, das ist allerhand, aber sie ist bestimmt keine Macht. Denn sie erzeugt keine Gültigkeiten, die sich im Willen des Menschen zu wirklicher Geltung durchsetzen.“<sup>4)</sup> Das war vielleicht auch in dem paradoxen Satz von Ellen Key gemeint. Nur jene Macht, die ihren Willen im Willen des Zöglings wiederfindet, ist Autorität im pädagogischen Sinne. Aber auch der Autorität des äußeren Zwanges kann die Erziehung nicht entbehren. Auch ihr kommen die beiden konstitutiven Merkmale der Geltung und Unterwerfung zu, nur ist in diesem Falle das Motiv der Unterwerfung Furcht, während es im Falle der echten Autorität Geltungsanerkennung ist. Der Mensch läßt sich durch Suggestion nur dann zum freiwilligen Gehorsam gegen das Gebot bringen, wenn das zu Suggestierende im Moment der Suggestion einen irgendwie mindestens subjektiv geltenden Wert hat. Diese Geltung braucht auf keinem bewußt gefällten Urteil zu beruhen. Wo dagegen der äußere Zwang den Gehorsam zur Folge hat, beruht die Geltung für den Gehorchenden nicht im Geforderten, sondern im Fordernden. So können wir also sagen: Autorität ist immer Geltung eines Wertträgers, die entweder auf eigener Bejahung oder auf Anordnung und Sitte der Gemeinschaft beruht, und der jeder Einzelne sich freiwillig oder gezwungen unterwirft. Wir können die beiden Autoritätsformen auch als Autoritäten des inneren und äußeren Gehorsams unterscheiden. Autoritäten des äußeren Gehorsams treten uns entgegen als Machtinhaber; in der Hauptsache sind es von der Gemeinschaft gesetzte Machtträger, staatliche wie kirchliche Behörden, Würdenträger aller Art, Beamte,

Lehrer, Vorgesetzte, die in irgendeinem Arbeitsvertrag als solche anerkannt wurden, also vertragsmäßige oder verfassungsmäßige Machtinhaber. Aber auch Institutionen der Gemeinschaft wie Staats- und Kirchenverfassungen, Zivil- und Militärorganisationen, öffentliche Bildungsanstalten, endlich auch viele Sitten, Gebräuche und Gesetze der Gemeinschaft gehören hierher. Zu den Autoritäten des inneren Gehorsams gehören vor allem konkrete Personen, wie die Urheber großer Schöpfungen, also Philosophen, Forscher, Erfinder, Entdecker, Organisatoren, Staatsmänner, Heerführer, Parteiführer, Künstler, Religionsstifter, Apostel, Kirchenväter, Heilige, Gott. Dann aber auch Güter wie Wissenschaften, Kunstwerke, Religionssysteme, Staatsformen, Wertgemeinschaften, denen wir selbst angehören.

Die Geltung der Wertträger kann also beruhen entweder auf Anordnungen der Gemeinschaft, denen man sich freiwillig oder zwangsweise aus irgendwelchen Gründen unterwirft, oder auf einem Glauben an einen Wertträger, dessen Geltung uns überliefert wurde oder auf einem bloßen Gefühl, das wir dem Wertträger gegenüber empfinden, oder endlich auf eigener Einsicht in den strukturellen Eigenwert des Gutes, das uns gegenübertritt. Die freiwillige Unterwerfung unter eine von der Gemeinschaft gesetzte Autorität, gleichviel, ob diese Autorität den Wert, den sie repräsentiert, tatsächlich besitzt oder nicht, kann nur da eintreten, wo die Unterwerfung als im Interesse der Ordnung der Gemeinschaft sittlich notwendig anerkannt wird. In diesem Falle sprechen wir von *sittlicher Autoritätsgesinnung* und es kann die Frage sein, ob das Bildungsverfahren verpflichtet werden kann, eine solche sittliche Autoritätsgesinnung zu erziehen. Kann der geltende Wert der Autorität lediglich auf frühzeitige Suggestion und gläubige Annahme einer Überlieferung gestützt werden, so sprechen wir von einem *Autoritätsglauben*. Vor allem sind es religiöse, politische, soziale, wirtschaftliche Institutionen, die durch Pflege eines solchen Autoritätsglaubens gestützt zu werden versuchen und demgemäß auch das Bildungsverfahren gestalten. Aber die Unterwerfung unter eine bloß geglaubte Autorität ist unsicher, wenn sie nicht zugleich auch unterstützt wird durch *Autoritätsgefühle*, die dem Träger entgegengebracht werden.

Dieser dritten Form der Geltung des Wertträgers muß wohl die größte Rolle im Bildungsverfahren zugewiesen werden, wie wir noch

deutlicher erkennen werden. Es sind drei Formen des Autoritätsgefühls denkbar. Am leichtesten wird die Geltung erreicht, wenn der unreife Zögling mit dem Wertträger durch ein von der schenkenden Liebe des Erziehers erzeugtes Gefühl der Gegenliebe und Dankbarkeit und damit des Vertrauens verbunden ist. Man kann in diesem Falle geradezu von einer Autorität der Liebe sprechen. Was ein geliebter Vater oder Lehrer, eine geliebte Mutter oder reifere Schwester, ja selbst ein geliebter Kamerad an geltender Autorität gewinnen kann, wird viel zu wenig im Bildungsverfahren berücksichtigt. Die Gewalt der schenkenden Liebe, die so leicht Gegenliebe erzeugt und den Wert der Liebenden immer erhöht, ist kaum zu überschätzen. In der Zauberflöte singt Sarastro:

In diesen heil'gen Hallen  
Kennt man die Rache nicht  
Und ist der Mensch gefallen,  
Führt Liebe ihn zur Pflicht.

Wenn es sich also im Bildungsverfahren darum handelt, Bewertungen von Gütern zu übertragen, dann ist die Pädagogik der Liebe und des Vertrauens weitaus fruchtbarer als die Pädagogik der Furcht und des Mißtrauens.

Die zweite Gefühlsform autoritativer Geltung beruht auf dem Gefühle der Ehrfurcht vor dem Wertträger. Verbündet sie sich außerdem noch, was durchaus möglich ist, mit dem Gefühl der Liebe zum Wertträger, so wird die Geltung des Wertträgers in allem, was er tut und sagt, nahezu unumschränkt. Das Gefühl der Ehrfurcht selbst ist ein Mischgefühl. Man kann wohl sagen, in ihm sind verschmolzen a) das Gefühl der Scheu vor der Größe und Macht eines Überragenden, b) das Gefühl der Bescheidenheit infolge Einsicht in die eigene mangelhafte Leistungsfähigkeit, c) das Gefühl der Bewunderung und Anerkennung einer Leistung, die uns selber unerreichbar ist. Jede der drei Komponenten kann in ganz verschiedener Stärke in den Komplex eingehen und dem Gefühl der Ehrfurcht seine besondere Gestaltsqualität geben, die außerdem noch durch das Gefühl der Liebe mehr oder weniger stark gefärbt werden kann.

Während nun aber die auf dem Gefühl der Ehrfurcht beruhende Geltung einer Autorität durchaus mit einem gesunden Selbstgefühl

verbunden sein kann, gibt es noch eine dritte Form des Autoritätsgefühls, die auf einem anerzogenen Minderwertigkeitsgefühl gegenüber einem gesetzten Wertträger beruht, dem Gehorsam entgegengebracht werden soll. Sie ist das Erzeugnis einer Dressur, die auf frühzeitig einsetzender Suggestion traditioneller Werte beruht. Wir finden dieses Autoritätsgefühl in allen patriarchalisch-autokratisch regierten Völkern. Wenn der Sohn des Himmels durch die Straßen von Peking fuhr, warf sich alles auf den Straßen mit dem Gesichte zu Boden, da es den Träger aller Werte nicht mit eigenen Augen schauen durfte. Das Väterchen Zar war für den russischen Muschik der Ausbund aller Güte und Weisheit, die alten Adelsgeschlechter der griechischen Polis leiteten ihre erhabene Stellung und Tätigkeit aus ihrer unmittelbaren Abkunft von den Göttern her. Die Nichtadligen wurden als Erdentrossene im Gefühl ihrer Minderwertigkeit gegenüber den Göttersöhnen erzogen und durch Sitten, Gebräuche und Gesetze in diesem mit dem Glauben verbundenen Minderwertigkeitsgefühl erhalten. Mit der zunehmenden Demokratisierung wurde nicht bloß der Glaube an einen durch Geburt vererbten Leibes- und Seelenadel mehr und mehr zerstört, sondern auch das Selbstgefühl aller einzelnen Glieder der Volksgemeinschaft systematisch gesteigert. An die Stelle der absoluten Souveränität eines einzigen oder einiger weniger trat die Souveränität des ganzen Volkes und an die Stelle des suggerierten Minderwertigkeitsgefühls das genau ebenso suggerierte Selbstgefühl der Masse. Aber dieses neue Selbstgefühl war nicht mehr auf das eingebildete oder berechnete Bewußtsein der geistigen oder moralischen von den Göttern vererbten und durch Generationen gepflegten Tüchtigkeit gegründet, sondern auf das Selbstgefühl der physischen Macht. Gelingt es dem öffentlichen Bildungsverfahren in unseren heutigen Demokratien nicht, das Selbstgefühl der physischen Macht durch das Selbstgefühl der sittlichen Macht zu ersetzen, so verkehrt sich die Demokratie in eine Autokratie. Die vielgepriesene politische Demokratie hört auf, ein Hort der sittlichen Freiheit der Persönlichkeit zu sein, um derentwillen sie den Kampf mit der politischen Autokratie begann. Ein neuer Despotismus pflanzt die Fahne seiner absoluten Autorität auf dem blutgetränkten Boden und bereitet allem wahren Bildungsverfahren ein Ende.

7. Das Prinzip der Autorität im Bildungsverfahren. Was aber ist beim Selbstgefühl der sittlichen Macht gemeint? Und wie

kommt der Zögling zu diesem Selbstgefühl? Sittliche Macht ist immer die Wirkung sittlicher Tüchtigkeit. Das liegt im Wesen des Sittlichen. Sittliche Tüchtigkeit, wie Tüchtigkeit überhaupt, billigen wir dem zu, der nicht bloß die Zwecke, die er verwirklichen will oder soll, in vollendeter Weise verwirklicht, sondern auch diese Verwirklichung nicht aus persönlichen (ego-zentrischen), sondern aus sachlichen (heterozentrischen) Motiven anstrebt. Aber das sich entwickelnde Menschenkind ist zunächst ego-zentrisch eingestellt. Das heterozentrische (soziale, altruistische, sachliche) Verhalten ist ein Ergebnis von erst spät möglichen Erlebnissen der geistigen Werte an dinglichen wie persönlichen Gütern, zu denen der Mensch kraft der Bewußtseinsgesetzlichkeiten, wenn auch innerhalb seiner individuell psychischen Dispositionen, befähigt ist. Daß die geistigen Werte nur an den Gütern erlebt werden und daß diese Güter zunächst nur durch ihre Wirkungswerte, d. i. durch ihre sozialen Bedeutungen und nicht durch ihre strukturellen Eigenwerte an die Menschen herankommen, darf das Bildungsverfahren nie vergessen. Die sozialen Bedeutungen der dinglichen und persönlichen Güter aber übernimmt jedes Glied der Gemeinschaft längst, ehe es imstande ist, durch persönliche Verwirklichung von sozialen Zwecken von einem kleinen Bruchteile derselben eigene Erfahrungen zu sammeln, also von ihren Sitten, Gebräuchen, Kulturen, Zeremonien, Gesetzen, Ordnungen, Einrichtungen, vor allem aber von jenen Persönlichkeiten, die selbst durch ihr Tun und Lassen dieser sozialen Bedeutung Ausdruck geben und irgendwie durch ein Band des Vertrauens, der Liebe, der Verehrung, der Ehrfurcht mit dem Zögling verbunden sind, d. h. für ihn Geltung besitzen. Die meisten Mittel zur Verwirklichung von Zwecken ergreift der heranwachsende Zögling aus den auf diese Weise suggerierten Wirkungswerten heraus und erst langsam wagt er sich frei zu machen, eigene Wege zu gehen und an Stelle der alten Mittel neue zu setzen und zu bewerten. Je mehr er dann beim Gebrauch der Mittel in das Wesen derselben eindringen kann und eindringen muß, desto mehr erfährt er erst die Eigenwerte, die ihr Wesen bestimmen.

So ist alle Kultur, d. h. alle Wiederverlebendigung des objektiven Geistes zunächst auf Autorität gegründet, und zwar auf die Autorität des inneren Zwanges der Liebe, Dankbarkeit, Bewunderung, Verehrung, Ehrfurcht. Die Autorität des äußeren Zwanges, die von der

Gemeinschaft gesetzte Autorität dagegen kann, wenn sie nur als solche empfunden wird, niemals ein Reich der Kultur aufrichten. Denn die innere Bejahung eines Wertes läßt sich nicht erzwingen. Natürlich kann die Autorität des äußeren Zwanges unentbehrlich werden und wird es auch überall da, wo das Kulturleben der Gemeinschaft, ihre innere und äußere Ordnung durch Unmündige gestört wird. Da es immer Unmündige geben wird, die nur durch Gesetze und Furcht vor der auf ihre Übertretung gesetzten Strafe sich einer notwendigen Ordnung fügen, so kann Gemeinschaft nicht ohne gesetzte Autorität als Wächter dieser Ordnung auskommen, nicht die Familie, nicht die Schule, nicht das Heer, nicht der Staat.

Aber nicht bloß um der gemeinsamen Ordnung willen kann die Autorität des äußeren Zwanges unentbehrlich werden, sondern auch um der inneren Ordnung des Einzelnen willen. Denn der einzelne Zögling ist umso mehr ein Triebwesen, je jünger er ist, und Liebe, Dankbarkeit, Bewunderung, Verehrung, ja selbst Ehrfurcht reichen nicht immer hin, gewisse Triebe zu hemmen, die der Entwicklung des Vernunftwesens und der Eingliederung in die Gemeinschaftsordnung hinderlich werden. Auch hier ist die gesetzte Autorität der Macht unentbehrlich, die zunächst durch regelmäßige Erzwingung des äußeren Gehorsams ein starkes Hindernis gegen den impulsiven Ablauf solcher Triebe errichtet. Ob aus diesem äußeren Gehorsam gegen das Gebot der gesetzten Autorität später ein innerer Gehorsam gegen den diesem Gebot inwohnenden Sinn erwacht, ob also auf dem durch Autorität der Macht bearbeiteten Naturboden späterhin ein Vernunftwesen seine Wertgestalt gewinnt, das ist eine andere Frage. Für das Triebwesen ist der heteronome Gehorsam nur eine notwendige, nicht aber die hinreichende Bedingung zum autonomen Gehorsam. Aber weil er notwendige Bedingung ist, darum ist die erste Norm des Autoritätsprinzips: Sorge für den heteronomen Gehorsam, solange Du das Bildungsverfahren nicht auf autonomen Gehorsam stützen kannst.

Die Frage ist nun aber nicht bloß, wie weit im Bildungsverfahren autoritative Einwirkung auf das Verhalten des Zöglings unentbehrlich ist. In dieser oder jener Form wird selbst der glühendste Apostel der Entwicklungsfreiheit die Notwendigkeit der Beeinflussung durch geltende Wertträger einräumen müssen, wenn das Ergebnis der

Entwicklung Bildung sein soll. Die Frage ist vielmehr, ob und wie weit im Zögling die Idee der Autorität als Wert aufgerichtet werden soll, ob und wie weit also in ihm Autoritätsgefühl, Autoritätsglaube und Autoritätsgesinnung entwickelt werden sollen oder entwickelt werden müssen. Unter Autoritätsgefühl verstehen wir die Empfänglichkeit für autoritative Beeinflussung durch Wertträger. Wurzeln dieses Autoritätsgefühles können sein Gegenliebe, die durch schenkende Liebe geweckt ist, frühzeitig erzeugte Ehrfurcht vor gewissen Wertträgern, aber auch frühzeitig anerzogenes Minderwertigkeitsbewußtsein gegenüber gesetzten Autoritäten. Autoritätsglaube ist unbedingtes Vertrauen auf die moralische, geistige, technische Überlegenheit gewisser Wertträger. Seine Wurzeln sind entweder Suggestion, Nachahmung und Gewöhnung (blinder Autoritätsglaube) oder aber Erkenntnis und Einsicht in den Wert gewisser hervorragender wissenschaftlicher, technischer, künstlerischer, organisatorischer, sittlicher Leistungen des Wertträgers. Autoritätsgesinnung endlich ist das psychische Gesamtverhalten, jeder Zeit und überall für die Aufrechterhaltung autoritativer Mächte zu sorgen. Sie ist entweder Herrengesinnung, quellend aus der Überzeugung von der angeborenen Tüchtigkeit einer gewissen Klasse oder Schicht der Gemeinschaft, oder Ordnungsgesinnung, gespeist aus der Einsicht in die Notwendigkeit der Ein- und Unterordnung des Einzelnen unter ein Ganzes zwecks größter Leistungsfähigkeit dieses Ganzen (Staat, Kirche, Schule, Heer, Fabrik usw.), oder endlich Bildungsgesinnung, entspringend aus der Einsicht in die Notwendigkeit autoritativen Zwanges zwecks Vorbereitung der autonomen Persönlichkeit.

Wenn wir uns nun der Beantwortung der oben gestellten Fragen zuwenden, so ist es zunächst offensichtlich, daß Autoritätsgefühle, die auf Liebe und Gegenliebe beruhen, eine unsichere Grundlage haben und daß solche, die ein anerzogenes Minderwertigkeitsgefühl voraussetzen, überhaupt unsittlich sind. Schwindet die Liebe, so schwindet die Autorität des Geliebten und anerzogene Minderwertigkeitsgefühle zerstören den Charakter. Es bleibt also für die Erweckung von Autoritätsgefühlen nur die Wurzel der Ehrfurcht.

In der Tat ist das pädagogisch wertvolle Autoritätsgefühl das von uns bereits analysierte Gefühl der Ehrfurcht, und alle Zeiten und alle Völker haben die Erziehung zur Ehrfurcht zu einem Prinzip ihres

Bildungsverfahrens gemacht. Gleichwohl erleben wir in der pädagogischen Verwirrung der Gegenwart seltsame Apostel, welche die Imprägnierung der Jugend mit Ehrfurcht für ein überflüssiges, wenn nicht schädliches Bildungsverfahren erklären und damit eine Erziehung zum Autoritätsgefühl ablehnen. Religiöse wie sittliche Ideen und Ideale, ihre zeitliche Verwirklichung in Vergangenheit und Gegenwart, Institutionen der Gemeinschaft und ihre Träger, große historische Persönlichkeiten in Wissenschaft, Kunst, Religion, Staatsleben, Handel und Industrie, kurz, alle Träger zeitloser Werte werden vor den Augen der Jugend gleichsam einer Vivisektion unterworfen, um das Sterbliche an ihnen bloß zu legen. Die Nachtseiten der Menschheit werden ebenso schonungslos enthüllt wie die Tagseiten als fragwürdig hingestellt werden. Aber diese Apostel vergessen, daß es gerade die sozialen Bewertungen der dinglichen und persönlichen Güter sind, die dem heranwachsenden Menschen seine Zwecke setzen und in der Mittelwahl an sie heranführen, und daß nur im intimen Verkehr mit diesen Gütern das Erlebnis der geistigen Werte sich einstellt. Daß alle Erdengüter unvollkommene Verwirklichungen der geistigen Werte sind, erlebt der reife Mensch noch früh genug. Aber hat er erst einmal sein Sinngefüge in diesen Werten verankern können, so werden die in ihm lebendig gewordenen geistigen Akte von selbst dazu drängen, an einer immer vollkommeneren Verwirklichung derselben mitzuarbeiten, ohne die Ehrfurcht vor den Gütern und den Schöpfern zu verlieren, welche sie einst in selbstloser Hingabe der Menschheit geschenkt haben.

So bleibt in der Tat nichts anderes übrig, als anzuerkennen, daß die Erziehung zur Ehrfurcht eine unerläßliche Voraussetzung für das Bildungsverfahren ist, wenn anders Bildung als ein geistiges Sein anerkannt wird. Die Frage kann höchstens noch dahin gehen, vor welchen Erscheinungen die Jugend zur Ehrfurcht zu erziehen ist. Darauf hat Goethe geantwortet: Erziehe die Jugend zur Ehrfurcht vor dem, was über ihr, um sie und unter ihr ist und schließlich vor allem in der höchsten Ehrfurcht, in der Ehrfurcht vor sich selbst. Die Forderung dieser letzten und höchsten Ehrfurcht gibt uns den Schlüssel dazu, was Goethe mit seinen vier Ehrfurchten gemeint haben kann. Ehrfurcht vor uns selbst kann nicht heißen Ehrfurcht vor unserem leiblichen Sein, seinen Trieben, Begehungen, Leidenschaften, sondern muß bedeuten Ehrfurcht vor unserem geistigen Sein, vor uns als

Vernunftwesen, vor dem sittlichen Gesetz in unserer Brust. „Der gestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir“, erklärt Kant, „erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Ehrfurcht, je tiefer und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt.“<sup>5)</sup> Was dem Menschen allein Würde geben kann, ist, daß er ein Träger jener geistigen Werte ist, die in den Bewußtseinsgesetzlichkeiten, im potentiellen Gewissen, ihre letzte Quelle haben. Diese Werte sind über-individuell, sind unbedingte, also zeitlose Werte und das religiöse Gemüt sieht sie in ihrer Vollkommenheit verwirklicht in einem göttlichen Wesen. Die Ehrfurcht vor dem, was über uns ist, ist also die Ehrfurcht vor den überindividuellen zeitlosen Werten und ihrem vollkommenen Träger. Aber nicht bloß die Unendlichkeit und die Erhabenheit des vollkommenen Trägers dieser Werte nötigt zur Ehrfurcht, sondern auch die Schönheit der, wenn auch unvollkommenen irdischen Träger um uns, der dinglichen und personalen Güter, in denen die Werte aus ihrer Unendlichkeit in die immer unvollkommene Endlichkeit herabgestiegen sind. Schließlich erleben wir neben der Ehrfurcht, zu der uns schon die in ihrem Urgrund rätselhafte gesetzliche Vollkommenheit der außermenschlichen Welt zwingt, auch die Ehrfurcht vor den Menschen, die unter uns sind, d. h. vor den Menschen, die erst zum Wertträger sich entwickeln. Ich möchte sie die Ehrfurcht der pädagogischen Liebe nennen.

So enthüllt sich die vierfache Ehrfurcht als eine einzige: die Ehrfurcht vor dem Träger zeitloser Werte. Damit aber ist sofort eines klar: Ehrfurcht kann letzten Endes nur der empfinden, in dem selbst bereits der Sollensruf der zeitlosen Welt sich geregt und der auf diese Stimme seines Gewissens hinhorchen gelernt hat. Nur soweit wir selbst Würde in uns haben, fühlen wir auch die Würde im Anderen und stehen in Ehrfurcht vor dem, der diese Würde in ungleich höherem Maße in sich verkörpert als es uns bisher möglich war, oder je möglich sein wird.

Würde in uns haben, heißt nichts anderes als Achtung empfinden vor dem Gesetz in unserer Brust. Diese Achtung vor dem inneren Gesetz ist allein Selbstachtung. Sonach sind Selbstachtung und wahres Autoritätsgefühl eng verwachsene Zwillingsschwestern. Aber die Selbstachtung kann nie ein Werk der Autorität des Zwanges sein. Nicht daß wir einem Gebot oder Verbot außer

uns Folge leisteten, nicht daß wir aus Furcht vor Strafe das Böse unterließen oder aus Liebe zum Lohn das Gute taten, kann uns Selbstachtung eintragen. Selbstachtung ist immer ein Werk der Freiheit. Daß wir in freier Wahl, unbeeinflußt von Lohn und Strafe, lediglich hinhorchend auf die Stimme in unserer Brust, die Tat vollzogen, ein Werk vollendet und in uns selbst einen geistigen Wert verwirklicht haben, das allein vermag uns Selbstachtung einzutragen. Hier sehen wir zum ersten Mal in unserer Betrachtung über das Prinzip der Autorität, das Prinzip der Freiheit als notwendiges Prinzip auftauchen. Wir werden uns nachher eingehender damit zu beschäftigen haben.

Fassen wir die bisherige Betrachtung in einer zweiten Norm des Autoritätsprinzips kurz zusammen, so werden wir sagen: Sorge für die Entwicklung des Autoritätsgefühls durch Pflege des Gefühls der Ehrfurcht vor den dinglichen wie vor allem vor den personalen Gütern. Aus der Fülle der Möglichkeiten dieser Pflege heben wir besonders jene hervor, die in der frühzeitigen autoritativen Einführung in Sitten, Gebräuche, Verkehrsformen, Kulthandlungen, deren Sinn Ehrfurcht ist, gegeben sind und verweisen dabei auf unsere Betrachtungen im 3. Kapitel, Ziff. 6. In dieser Erziehung zur Ehrfurcht spielt natürlich auch das Wesen des Lehrers und Erziehers selbst eine Rolle. Aber nicht darin liegen die wichtigen ehrfurchtaufbauenden oder ehrfurchtzerstörenden Akte seines Bildungsverfahrens, daß er selbst ein Gegenstand unnahbarer Ehrfurcht ist, sondern darin, daß ihn selbst Ehrfurcht vor allem Wahren, Schönen, Guten, Heiligen erfüllt. Im übrigen mag er ein fröhlicher, reiferer oder einsichtigerer Kamerad seiner Zöglinge sein, der mit ihnen spielt und arbeitet, frohlockt und trauert, aber auch mit ihnen niederkniet und anbetet. Ehrfurcht ist, wie wir sahen, ein Mischgefühl. Überwiegt darin das Gefühl der Scheu vor dem Unnahbaren, so verschließt es nur zu leicht den Mund des Zöglings, der sich doch in allen Nöten seinem Erzieher wie einem Freund und Kameraden anvertrauen soll.

Aber das Prinzip der Autorität setzt dem Bildungsverfahren noch eine dritte Aufgabe: die Erziehung zur Autoritätsgesinnung in der Form der Ordnungsgesinnung. Bestände die Volksgemeinschaft nur aus reinen Vernunftwesen, die alle auf die innere Autorität der Bewußtseinsgesetzlichkeiten horchten und ihr folgten, wäre also die Volksgemeinschaft eine Gemeinschaft sittlich freier Bürger, dann bedürfte

es keiner von ihr gesetzten äußeren Autorität, um die Ordnung des Gemeinschaftslebens aufrecht zu erhalten. Aber so ist es nicht und wird es nie sein, wie nahe auch die Kultur eines Volkes diese Gemeinschaft einer sittlichen Freibürgerschaft bringen mag. Es wird in jeder Gemeinschaft immer eine große Zahl von Menschen geben, die nur durch das Gesetz, d. h. durch die gesetzte souveräne Autorität des Staates in Schranken gehalten werden können. Dieses Gesetz mag unvollkommen sein, wie der Staat selbst, dessen Ausdruck es ist und wie alles Menschenwerk. Aber es soll doch als Ordnungstifter in seiner Autorität von allen Gliedern der Gemeinschaft empfunden werden, wenn auch mit der Absicht, stetig auf seine Verbesserung hinzuwirken. Ganz das gleiche gilt von Schulordnungen, Kirchenordnungen, kurz, von jeder Ordnung einer Wertgemeinschaft. Die Idee der Ordnung selbst im Interesse einer Wertverwirklichung ist es, die hier Ehrfurcht verlangt. Wo eine solche Autoritätsgesinnung die Gemeinschaft beherrscht, da werden — mögen auch die persönlichen Repräsentanten der Ordnungsidee höchst unvollkommene Menschen sein, — die Glieder der Gemeinschaft um dieser Idee willen von ehrfurchtslosen Worten und Handlungen diesen Repräsentanten gegenüber jederzeit absehen, solange diese Repräsentanten diese Idee nicht selbst gröblich verletzen. Ich habe schon an anderer Stelle<sup>6)</sup> darauf hingewiesen, wie selbst in ihrem Privatleben lasterhafte Repräsentanten einer Staats- oder Kirchenidee die Autorität der Institution als solcher nicht zerstören konnten, wo die Ordnungsgesinnung die Glieder der Gemeinschaft erfüllt hat. Wenn Eltern sich hüten, vor ihren Kindern Schule und Lehrer zu kritisieren, selbst da, wo sie große Mängel der schulischen Einrichtung gewahr werden, wenn die Lehrer einer Schule sich hüten, auch nur die leiseste Anklage gegenüber einem unfähigen Kollegen vor den Schülern laut werden zu lassen, wenn die Staatsgesetze jede Verhöhnung religiöser Einrichtungen, Sitten und Gebräuche mit schweren Strafen belegen, wenn jeder Berufsstand einer Gemeinschaft gegen die öffentliche Ausschlichtung von Vergehen unwürdiger Mitglieder Protest erhebt, so spielt in allen diesen Verhalten die Autoritätsgesinnung eine Rolle.

Wer die Repräsentanten eines Amtes öffentlich herabsetzt, läuft immer Gefahr, auch das Amt selbst und die hinter ihm liegende Idee herabzusetzen. Damit soll keine öffentliche Kritik am Staats- und

Gemeinschaftsleben ausgeschaltet sein, aber jede solche Kritik muß von Autoritätsgesinnung getragen werden. Es ist immer ein Zeichen staatsbürgerlicher Verwilderung, wenn die politischen Parteien die Sache nicht recht von der Person unterscheiden, und es ist immer ein unbotmäßiger Angriff auf staatliche Ordnungen, wenn ausgerechnet die Diener des Staates, die Staatsbeamten, ihre Wünsche und Ansprüche an den Staat in Resolutionen kundgeben, deren Wortlaut sich jeder Knecht von seinem Herrn verbitten würde. Die wirklichen Staaten sind ohnehin nur mangelhafte Verwirklichungen der Staatsidee und ihre Repräsentanten sind sehr oft noch mangelhaftere Träger dieser Idee. Aber die Idee des Staates als Ordnungsidee der Gemeinschaft ist ein zeitloser Wert und ihre tatsächliche Verwirklichung wäre ein höchstes Gut.<sup>7)</sup> Darum ist Staatsgesinnung immer zugleich auch eine Form der Autoritätsgesinnung, deren Pflege nach allem, was wir bis jetzt erkannt haben, eine unerläßliche Aufgabe des Bildungsverfahrens ist. So lautet die dritte Norm des Autoritätsprinzips: Stelle deinen Zögling so früh wie möglich in die Gliedschaft von Wertgemeinschaften und Sorge damit für die Entwicklung jener Autoritätsgesinnung, die der Verwirklichung der Wertidee dient.

8. Die Gefahren des Autoritätsprinzips. Wie unentbehrlich das Autoritätsprinzip gemäß unseren Überlegungen im Bildungsverfahren auch ist, so gehört doch gerade dieses Prinzip zu jenen, die am ehesten mißbraucht oder doch übertrieben werden können. Solchen Übertreibungen sind natürlich alle Prinzipien ausgesetzt. Aber kaum bei einem anderen der aufgestellten Prinzipien können sich die gleichen Gefahren für die Bildungsarbeit einstellen wie bei diesem. Um diese Gefahren von vornherein vermeiden zu können, ist es gut, sie kennen zu lernen. Wir stellen deren vier fest:

- a) Die Gefahr der Nivellierung der Individualitäten.
- b) Die Gefahr des Unselbständigwerdens im Denken und Handeln.
- c) Die Gefahr der Versteinerung der Wertverwirklichung in Gütern.
- d) Die Gefahr der Verkümmerng des moralischen Mutes.

Alle Autorität ist geneigt, aus ihrer eigenen vermeintlichen oder wirklichen Vollkommenheit heraus Ziele, Wege, Mittel ohne Rücksicht auf individuelle Veranlagung, Bedürfnisse, Neigungen, Interessen aufzustellen. Das ist die erste Gefahr. Das Bildungswesen des europäischen

Abendlandes ist keineswegs dieser Gefahr entgangen. Der Aberglaube an eine bereits der Jugend zugängliche „allgemeine Bildung“, die man mit Hilfe einer ganz bestimmten Gruppe von Bildungsgütern und nur durch diese Gruppe bewerkstelligen zu können glaubt, bei allen und jedem ohne Ausnahme, dieser Aberglaube hat unser Bildungswesen lange genug genarrt. Ich brauche diese Gefahr nicht weiter zu schildern. Seit mehr als 25 Jahren geht mein Kampf gegen diese Auffassung vom Bildungswesen. Wie vereinzelt ich auch in den ersten Zeiten gestanden bin, die Zahl der Mitstreiter ist heute zu einem stattlichen Heere angewachsen.<sup>8)</sup>

Die zweite Gefahr ist die des Unselbständigwerdens im Denken, Wollen und Handeln. Daß der bis ins reifere Jugendalter hinein autoritativ durch Gebote, Verbote und heteronomen Gehorsam Gängelte in der Selbständigkeit seines Wollens und Handelns gefährdet ist, darüber braucht man keine Worte zu verlieren. Selbständigkeit und Charakter wachsen nur in der Freiheit und Mannigfaltigkeit des Handelns. Strenge und anhaltende Autoritätserziehung bereitet zwar der Entwicklung der passiven Willenstugenden kein Hindernis, also der Entwicklung der Geduld, des Gehorsams, des Fleißes, der Ausdauer, Pünktlichkeit, Genauigkeit, wohl aber der Entfaltung der aktiven Willenstugenden, wie wir sie in der Initiative, dem Mute, der moralischen Tapferkeit, kurz in der charaktervollen Selbständigkeit des ganzen Wesens preisen. Die Förderung dieser Tugenden verlangt unbedingt ein erhebliches Maß von Freiheit im Reden und Handeln mit all den Möglichkeiten der Entgleisung, des Irrtums, der Selbstprüfung, der Selbstentscheidung und endlich der Selbstkorrektur verfehlter Selbstentscheidungen.

Aber wie dem autoritativ Geführten die Gefahr der Unselbständigkeit im Wollen und Handeln droht, so droht ihm auch die Gefahr der Kritiklosigkeit gegen sich und andere. Die alte Regel des Epicharmos: *νήφε καὶ μέμνασ' ἀπιστεῖν* („Sei nüchtern und lerne zweifeln“) kann nicht da zur Gewohnheit werden, wo alles Lehrgut autoritativ übernommen werden muß und der Lernweg für den Schüler, wie der Lehrweg für den Lehrer vorgeschrieben wird. Die neue Arbeitsschule ist der Gefahr des Unselbständigwerdens im Denken und der Kritiklosigkeit gegen sich und andere nicht weniger ausgesetzt als die alte Buchschule. Im Gegenteil: Autoritative Rezepte gibt

es nicht bloß für das technische und soziale Verhalten in und außer der Schule, sondern für alles pädagogische Tun und Denken. Man denke an die Aufsatzfabrikation nach den Regeln der Chrie, an die allein seligmachende Methode der Herbart'schen Formalstufen, an die Küchenrezepte für die Durchführung physikalischer und chemischer Schülerübungen zur Entdeckung physikalischer und chemischer Gesetze, an die methodischen Anweisungen für den Gebrauch der Fröbel'schen Spielgaben usw.

Das Bedenkliche scheint mir zu sein, daß mit der Gewöhnung an die kritiklose Hinnahme von Anweisungen oder gar von Wertverwirklichungen in Lehrgütern bis in die Adoleszenz hinein sich nur allzu leicht auch eine Kritiklosigkeit gegen die eigenen Einfälle verbindet. Es ist nämlich nicht so, daß unsere allezeit gegen andere sprungbereite Kritik auch ebenso geneigt ist, unsere eigenen Einfälle und Handlungen unter die Lupe zu nehmen. Im Gegenteil: die Kritik am eigenen Selbst bedarf einer besonders sorgfältigen Erziehung. Es ist sicher, daß die Gewohnheit einer ständigen kritiklosen Hinnahme der Wertverwirklichungen, die uns die Welt als Kulturgüter anbietet, sich auch in unseren eigenen Wertverwirklichungstendenzen zeigen muß.

An seine eigenen Einfälle glaubt man immer am liebsten, und die eigene Tat beschönigen wir am leichtesten. Die gestrenge Autorität wird natürlich die dummen Einfälle mit oder ohne Begründung abweisen, die fehlerhaften Handlungen tadeln oder strafen. Aber dem Sünder erscheint diese Autorität als Partei, während ihn die Kritik der Gleichgestellten nachdenklich macht. Darum sind die freien Wechselgespräche der Schüler untereinander in der gemeinsamen Erarbeitung des Lehrstoffes und die freien Schulversammlungen aller Schüler zur Besprechung der Schuldisziplin ein sehr gutes Mittel, die Tugend der Selbstkritik wachzurufen. Ehe der Schüler aber nicht zur Selbstkritik erzogen ist, was doch nichts anderes heißt als zum strengen logischen Durchdenken seiner eigenen Einfälle und Willensentschlüsse, soll man ihn auch nicht zur Kritik am Lehrgut anleiten. Hier bin ich anderer Anschauung als Wyneken, der nicht früh genug den kritischen Geist der Schüler an allem und jedem Kulturgut zu üben empfehlen kann, damit er nur ja nicht in die „Abhängigkeit von nur traditionellen Gütern gelange.“

Die dritte Gefahr der autoritativen Erziehung endlich liegt in der Versteinerung der Wertverwirklichungen. Die Autorität hat ihre geheiligten Muster auf allen Gebieten der Wertgestaltung in Wissenschaft und Kunst, in Religion und Sitte, in politischer Herrschaft und sozialem Gemeinschaftsleben. Je stärker das Geltungsbewußtsein des Autoritätsträgers, desto unbedingter die Geltung der Muster. Je unbedingter die Geltung der Muster in einer Gemeinschaft, desto konservativer das Gemeinschaftsleben. Je konservativer das Gemeinschaftsleben, desto näher liegt die allmähliche Erstarrung seiner Kultur. Man könnte vielleicht einer solchen Erstarrung ruhig ins Angesicht sehen in der Meinung, daß die Wertverwirklichung in den Gütern der Wertgemeinschaft bereits vollkommen erreicht sei. Aber darin liegt gerade die Selbsttäuschung. Der Wert in seiner Unendlichkeit kann nie in den einzelnen endlichen Formen des individuellen menschlichen Tuns zur vollendeten Verwirklichung kommen: höchstens in ihrer Gesamtheit. Alle Sittlichkeit ist Selbsttreue. Selbsttreue heißt Gestaltung des unendlichen Wertes nach Maßgabe der eigenen Individualität. Sobald aber in einer erstarrten Gemeinschaftskultur jede Individualität gezwungen ist, die autoritativ geheiligten Formen der Wertverwirklichung immer wieder zu reproduzieren, sei es in der eigenen Person, sei es in fremden Personen, sei es in sachlichen Gütern, nimmt notwendig der Prozeß steigender Versittlichung ein Ende. Denn immer werden diejenigen aus der Gemeinschaft freiwillig oder gezwungen ausscheiden, deren Sittlichkeitsstreben sich nicht der Autorität der Gemeinschaft fügen kann. Das ist ja der tiefere Sinn aller Gewissens- und Bekenntnisfreiheit, daß ihre Anerkennung dem Versittlichungsprozeß der Gemeinschaft, der selbst von unendlicher Dauer ist, allein die Wege öffnen kann.

Was endlich die vierte Gefahr betrifft, die Gefahr der Verkümmern des moralischen Mutes, so ist sie namentlich überall dann gegeben, wenn in der Entwicklung des Jugendlichen der Prozeß der autonomen Stellungnahme zu den Wertträgern einsetzt, also in der dritten Entwicklungsperiode der Pubertät und Adoleszenz, und wenn die Diskussion über strittige Fragen in keinem Falle zugelassen oder wenn gar eine wohlbegründete Bezweifelung der Richtigkeit ethischer, religiöser, staatsbürgerlicher, sozialer Normen und Anschauungen bereits als ein crimen laesae majestatis angesehen wird. Ich will auf Beispiele

verzichten. Wer den Betrieb der öffentlichen Schulen kennt, weiß, was ich meine. Wenn der Schüler seiner geistigen und damit sittlichen Reife entgegengeht, muß die Autorität auch dem Zweifel, sofern er wohlbegründet geäußert wird, das Wort geben; sonst kann sie dem Charakter des Zöglings unberechenbaren Schaden zufügen. Die Schule ist kein Kasernenhof; ihre Zöglinge sind auch nicht durch das Gelübde des blinden Gehorsams gebunden. Was die Versittlichung der Staatsgemeinschaft am dringendsten bedarf, ist die Tugend des moralischen Mutes, freilich des moralischen, d. h. aus tiefster Sittlichkeit geborenen Mutes. Selbst die Handlungen, und nicht bloß die Worte, der echten Autorität des Erziehers und Lehrers vertragen die freimütige Kritik des sittlichen Triebes im Zögling. Ja, diese Autorität wartet nicht einmal auf sie, sondern übt sie selbst an sich vor dem Zögling, sobald sie erkennt, daß das sittliche Empfinden durch ihre Handlung verletzt sein könnte. Freilich tauchen hier Probleme über Probleme für den öffentlichen Schulbetrieb auf. Will aber die Schule Bildungsanstalt sein, so muß sie diese Probleme zu lösen versuchen.

9. Begriff der Freiheit. Bereits in den eben abgeschlossenen Betrachtungen über das Autoritätsprinzip sind wir an einer wichtigen Stelle auf die Notwendigkeit des Prinzips der Freiheit gestoßen. Selbstachtung, so sagten wir, die Zwillingschwester des Autoritätsgefühls, ist immer ein Werk der Freiheit, d. h. der Selbstbestimmung, freilich einer Selbstbestimmung in der Verwirklichung eines geistigen Wertes. Dieser Selbstbestimmung steht die Fremdbestimmung durch äußerlich gesetzte Autoritäten gegenüber. Nichts ist dem Menschen ein größeres Bedürfnis als eine solche Freiheit. Willensentschlüsse nach eigener freier Wahl zu treffen, unabhängig von anderen Pläne zu ihrer Verwirklichung zu entwerfen, die Mittel zur Durchführung dieser Pläne selbst zu bestimmen, in der Ausführung durch kein von anderen gelegtes Hindernis gehemmt zu werden, selbst zu entscheiden, ob das vollzogene Werk noch der Verbesserung bedarf oder nicht, und wenn Mittel und Wege der Verbesserung empfohlen werden, sie frei zu akzeptieren oder nicht, alles das liegt im Wesen der menschlichen Natur. Ein Jeder, der so handeln kann wie er will, lebt im beseligenden Gefühl der vollen Freiheit. Ob er auch in seinem Wollen völlig frei ist, das ist eine Frage, die sich der Mensch im Gefühl seiner Handlungsfreiheit nicht stellt. Er weiß sich

als die Ursache eines Werkes, und wenn dieses Werk gut ist und von allen gebilligt wird, macht er auch Anspruch darauf, als Ursache, als Schöpfer dieses Werkes anerkannt zu werden. Nur wenn das Werk böse ist, ist er gerne bereit, das Werk oder die Tat seiner mangelnden Zurechnungsfähigkeit, seinen überstarken Trieben und Leidenschaften, die ihn überwältigt haben, zuzuschreiben, d. h. sich für unfrei zu erklären.

In der Tat, das Triebwesen ist unfrei, denn alle seine Handlungen sind Ausflüsse seiner Triebe. Von diesen seinen Trieben wird es gleichsam von rückwärts zur Tat gestoßen. Es will im Grunde nicht, es kann nur dem Triebe nicht widerstehen. Der Säugling sieht das Feuer und greift danach. Er hört die Stimme der Mutter und wendet den Kopf nach ihr, er fühlt die Mutterbrust und sucht gierig nach den Brustwarzen, er sieht die Milchflasche und schreit unbändig, wenn sie ihm nicht gleich gereicht wird, kurz, er ist seinen Impulsen und Trieben preisgegeben. Aufgabe des Bildungsverfahrens ist es nun, den Menschen von diesen sinnlichen Trieben und Neigungen frei zu machen. Nur mit dieser Freiheit hat es die Erziehung zu tun. Das wäre aber ein vergebliches Bemühen, könnte der Mensch nicht höhere als die sinnlichen Werte erleben, Werte, die über dem sinnlichen Sein ein geistiges Sein aufbauen. Sind sie einmal erlebt, so kann sich freilich der Mensch von ihnen nicht mehr lossagen; denn sie treten ja immer mit dem Anspruch des Seinsollens auf. Er kann den Sollensruf ignorieren; aber er empfindet dann, daß er wieder Sklave seiner Sinnlichkeit geworden ist. Mit anderen Worten: ist der Mensch erst einmal durch die Kulturgüter zum Erlebnis der geistigen Werte geführt worden, beginnt er die den Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten entspringenden geistigen Akte zu vollziehen, haben sich gar die geistigen Akte zu einem dauernden Gesamtverhalten zusammengeschmolzen, dann weiß sich der Mensch frei von seiner sinnlichen Natur. Er fühlt sich nicht mehr als Spielball seiner Launen und Leidenschaften; seinen sinnlichen Neigungen und Motiven stehen die geistigen Neigungen und Motive gegenüber, und je öfter er sich in seinen Willensentschlüssen für letztere entscheidet, desto freier darf und kann er sich fühlen. Das Unvergängliche des Geistigen hat Herrschaft gewonnen über das Vergängliche des Leiblichen. Das ist der Sinn der großen Hymne, die Schiller in seinem Gedicht „Das Ideal und das Leben“ der Freiheit gesungen hat:

Nur der Körper eignet jenen Mächten,  
Die das dunkle Schicksal flechten;  
Aber frei von jeder Zeitgewalt,  
Die Gespielin seliger Naturen,  
Wandelt oben in des Lichtes Fluren  
Göttlich unter Göttern — die Gestalt.

Es ist die Gestalt des eigenen geistigen Seins. Freisein also heißt das Gesetz in unserer Brust bejahen, seinem Sollensrufe Folge leisten. Es ist die sittliche Freiheit, um die allein es sich im Bildungsverfahren handeln kann. Es ist nicht die Freiheit der Willkür, sondern die Freiheit, die das Gesetz gibt.

Aber eine Freiheit des Handelns ohne Gesetz gibt es überhaupt nicht im Leben der Gesellschaft. Damit jedes Glied einer Gemeinschaft in freier Selbstbestimmung seine Zwecke setzen und verwirklichen kann, bedarf die Gemeinschaft ebenso sehr des Gesetzes, d. h. einer Wertordnung, wie der Einzelne, der sich frei machen will von den Ansprüchen seiner sinnlichen Natur. Als die französische Revolution neben den Idealen der Brüderlichkeit und Gleichheit den Bürgern Frankreichs auch das Ideal der Freiheit verwirklichen wollte, konnte sie diese Verwirklichung nicht anders vollziehen, als daß sie in einer neuen Staatsverfassung jene Rechte und Pflichten festsetzte, die dem Einzelnen seine Freiheit des Handelns innerhalb der Grenzen sicherte, die auch dem anderen die gleiche Freiheit gewährte. Diese Grenzen umzirkten aber im wesentlichen das gleiche Freiheitsreich, wie es im einzelnen Vernunftwesen das geistige Sein beansprucht. Es bleibt den Mitgliedern einer Gemeinschaft niemals etwas anderes übrig, als jedem die Grenzen seiner Freiheit abzustecken. Der Freiheitsbereich jedes Einzelnen umfaßt vor allem jene Akte, an denen alle das gleiche Interesse haben, und unter diesen sind die auf Ordnung des Gemeinschaftslebens gerichteten Interessen die ersten. Ohne Ordnung gibt es keine wirkliche Gemeinschaft, sondern nur einen chaotischen Haufen von Menschen. Ordnung ist aber ohne Organisation der Gemeinschaft nicht denkbar, darum kann auch Freiheit niemals ohne Organisation bestehen. Nur die Organisation schafft Ordnung, nur sie verwirklicht den Ordnungswert. Diese äußere Organisation der Gemeinschaft ist das Gegenstück zur inneren Organisation des Individuums und man kann zeigen, daß

beide Organisationen Verwirklichungen des nämlichen Wertbewußtseins sind, jenes Wertbewußtseins, das dem Bewußtsein überhaupt immanent ist, sofern es die lediglich Ordnung stiftenden Bewußtseinsgesetzlichkeiten widerspiegelt.

In der Gestaltung dieser Organisationen und Einrichtungen, bei der Gemeinschaft also der Verfassungen und Gesetze, beim Individuum der beseelten von den geistigen Werten regierten Gewohnheiten, liegt nun aber das Problem der Verschmelzung von Autorität und Freiheit. Alle äußere Organisation der Gemeinschaft hat die Tendenz, starr und unbeugsam zu werden und die Freiheit immer mehr einzuschränken. Äußere wie innere Organisation dürfen nur Grenzen festlegen, die jedem die Freiheit der eigenen Wertverwirklichungen ohne Beeinträchtigung der Freiheit des anderen erlauben. Die Organisation muß einen Organismus schaffen, nicht einen Mechanismus. Ein Organismus ist keine Maschine. Er besitzt Anpassungsmöglichkeiten verschiedener Art, und je weiter seine Anpassungsmöglichkeiten reichen, desto vorteilhafter ist es für ihn. Die Maschine besitzt sie nicht. Sie ist ein ganz bestimmten Zwecke angepaßter Mechanismus. Beschränken die Organisationen und Einrichtungen sich auf solche Grenzbestimmungen, stellen sie also eine Mannigfaltigkeit von Betätigungsgelegenheiten und die Möglichkeit der Wahl sicher, lassen sie also den Weg des Geistes frei, so wahren sie die erwähnten Wesenszüge der Freiheit trotz der autoritativen Festlegung, die bei der Gemeinschaft dem Willen der Allgemeinheit, beim Individuum dem Erlebnis der Bewußtseinsgesetzlichkeiten entspringt.

Es ist also keineswegs so, daß wahre Freiheit ohne irgendwie autoritativ bestimmte Einrichtungen existieren könnte, und jeder, der darüber nachdenkt, was Freiheit bedeuten kann, muß zu dem gleichen Ergebnis kommen. „Einrichtungen als Feinde der Freiheit zu betrachten und alles Herkommen als Sklaverei“, erklärt John Dewey<sup>9)</sup>, obwohl er unserer deutschen Philosophie nicht besonders geneigt ist, „das bedeutet Leugnung des einzigen Mittels, durch welches tatsächlich Freiheit des Handelns gesichert werden kann. Eine allgemeine Befreiung der menschlichen Impulse und Instinkte mag Dinge, die festgefahren waren, wieder in Fluß bringen. Aber wenn die befreiten Köpfe nach Belieben sich austoben können, dann wissen sie

weder aus noch ein. Sie kommen notwendig miteinander in Widerspruch und wirken daher zerstörend, zerstörend nicht bloß auf die Gewohnheiten, die sie zerstören wollten, sondern auch auf sich selbst, auf ihre eigene Wirksamkeit. . . . Nicht Übereinkommen und Herkommen an sich ist der Feind der Freiheit, sondern einfältiges, starres Herkommen.“ So sind auch die starren oder mechanischen Gewohnheiten Feinde der Freiheit, nicht aber die beseelten, die unsere mechanischen Fertigkeiten zu einer allzeit beweglichen Organisation verbinden. Erst wenn auch diese Organisation wieder in eigener Selbstherrlichkeit starr werden würde, dann würden wir abermals unfrei. Aber dann hat auch das aufgehört, was man mit Recht als „Beseelung“ ansprechen darf.

10. Das Prinzip der Freiheit im Bildungsverfahren. Nun ist der Zögling zunächst ein individuelles Triebwesen, das durch das Bildungsverfahren auf den Weg zu seiner ebenso individuellen sittlichen Persönlichkeit gebracht werden soll. Mindestens das letzte wichtigste Stück des Weges zur sittlichen Persönlichkeit muß der Selbstbestimmung überlassen werden. Sobald der individuelle sittliche Persönlichkeitswert im Zögling aufleuchtet, der Wert, von dem wir erkannt haben, daß er ein unbedingter Wert des Menschen ist, dessen Verwirklichung ihm als inneres höchstes Gut vor Augen schwebt, beginnt jede autoritative Fremdbestimmung, die mit dem bereits erworbenen Sinngefüge nicht harmoniert, mehr oder weniger bestimmt, abgelehnt zu werden. Wann dieses Aufleuchten sich vollzieht, läßt sich nicht allgemein sagen. Zweifellos bleiben Millionen ewig in der Unkenntnis ihres eigenen Wesens, denn ohne Selbstbesinnung und Selbstprüfung gibt es keine Selbsterkenntnis und selbst mit dieser Selbstprüfung und Selbstbesinnung sind wir durch die Lüge des Bewußtseins, einen fast niemals tilgbaren Rest unserer sinnlichen Natur, tausend Täuschungen ausgesetzt. Die alte Norm des „Gnothi seauton“ ist viel leichter ausgesprochen als befolgt selbst bei Menschen mit starkem Intellekt und Fähigkeit zu objektiver Einstellung. Niemals aber werden wir uns auf andere Weise selbst erkennen lernen, als im Handeln nach eigener Selbstbestimmung. Wer nie der Versuchung ausgesetzt ist, wird nie unterliegen, aber auch nie siegen. Die sechste Bitte im Vater Unser „Führe uns nicht in Versuchung“ muß mit der

Ergänzung gedacht werden „der wir unterliegen würden“. Wem nie Gelegenheit zum Irren gegeben ist, der wird nie erfahren, ob in ihm ein Streben nach Wahrheit vorhanden, wer sich selbst nie in Gefahr begeben hat, weiß nicht, ob er mutig sein kann, wer niemals freiwillig die Lasten eines Gemeinschaftsgliedes auf sich nahm, der weiß nicht, ob er Gemeinsinn besitzt. Aber gerade, weil wir auch sinnliche Wesen sind, kann dieser Weg der Selbsterkenntnis nie früh genug beschritten werden. Die einzige Grenze, die hier dem Bildungsv erfahren gesteckt ist, wird durch die zweite Norm des Autoritätsprinzips bestimmt: das Gefühl der Ehrfurcht vor den Trägern geistiger Werte muß erwacht, der Sollensruf des Wertes, der in Frage steht, muß vernommen sein. Unter dieser Bedingung lautet die Norm des Freiheitsprinzips: „Überlasse den Zögling sobald wie möglich der Selbstbestimmung seines Tuns in einer weise ausgewählten Mannigfaltigkeit der Lebensverhältnisse“.

Es ist eine uralte Volksweisheit, daß die Erziehung den Zögling zur Selbständigkeit im Denken und Handeln führen soll, daß jeder lernen soll, sich selbst zu helfen, damit ihm Gott helfe, daß nur die eigene Erfahrung den Menschen klug mache, daß diejenigen, die vom Irrtum zur Wahrheit reisen, die Weisen sind, während die Narren im Irrtum verharren. Aber das offizielle Bildungsv erfahren unserer Lehr-Unterrichtsanstalten ist nur teilweise darauf eingestellt. Soweit sie Kenntnisse übermitteln, geistige und manuelle Fertigkeiten erzeugen sollen, hat der sogenannte „Arbeitsschulgedanke“ mit seinem Prinzip „learn by doing“ wenigstens der intellektuellen Selbständigkeit auf dem Gebiet der Wissenschaften erhebliche Fortschritte gebracht, wenn schon die Überfülle des zu bewältigenden Wissensstoffes der Durchführung dieses Prinzips oft unübersteigbare Hindernisse entgegengesetzt<sup>10</sup>). In der Tat steht dem „learn by doing“, dem experimentellen Lernen, wie wir es nennen wollen, dem Lernen, das die Möglichkeit des Irrtums nicht aus-, sondern einschließt, das autoritative Lernen als ein um so größeres Hindernis gegenüber, je größer die Masse an Wissensstoff ist, die es übermitteln will. Ja, es hindert schließlich den gewissenhaften Zögling, auch außerhalb der Schule von seiner Freiheit im Lernen Gebrauch zu machen, anderen Studien in freier Wahl obzuliegen, die seinem individuellen Wesen ganz besonders entgegenkommen, aber im nivellierenden Lehrplan der Schule keine

Pflege finden können. Natürlich kann das experimentelle Lernen, das der Entwicklung der sittlichen Persönlichkeit dienen soll, nicht einsetzen, ehe das autoritative Lernen ihm die nötige Grundlage gegeben hat. Sonst droht es zum Spiele zu werden, das ja auch ein experimentelles Lernen ist, aber ohne die Absicht auf Vollendung eines gesetzten Zweckes. Je komplizierter das Werkzeug ist, mit dem der Zögling eine Arbeit zu verrichten hat, desto mehr bedarf er der Erfahrung und Anweisung, es auf wissenschaftlichem, künstlerischem, technischem Gebiet zu führen. Das Bildungsverfahren will ja den Weg vieltausendjähriger Erfahrung, die zur gegenwärtigen Struktur und zum Gebrauch des Werkzeugs geführt haben, abkürzen; es will nicht, wie eine neue Erziehungsweisheit gelehrt hat, den ganzen Weg durch eigene Erfahrung rekapitulieren lassen. Aber sobald der Gebrauch des Werkzeugs und der Sinn seiner Struktur vom Zögling erfaßt ist, soll das Bildungsverfahren dem Prinzip der Freiheit gehorchen und sobald die geistige Struktur des Zöglings und die entsprechenden geistigen Interessen sich deutlich zeigen, dann soll es ihm genügend Freiheit gewähren, auch geistigen Interessen nachzugehen, die nicht im offiziellen Plan der Bildungsanstalt liegen.

Aber unsere letzten Betrachtungen berühren nur das experimentelle Lernen auf wissenschaftlichen, technischen und allenfalls noch künstlerischen Gebieten. Wir haben es hier fordern müssen, nicht bloß der Entwicklung größtmöglicher Leistungsfähigkeit und Selbständigkeit halber, sondern vor allem um der immer größeren und reineren Selbsterkenntnis willen, die übrigens der unerläßlichen Wahl des eigenen Arbeitsberufes außerordentlich dienlich ist. Es bleiben aber noch die Gebiete der religiösen, sozialen und staatsbürgerlichen Selbsterkenntnis. Auch hier gibt es ein experimentelles Lernen, dessen Eintritt genau den gleichen Voraussetzungen unterworfen ist, wie das wissenschaftliche, technische und künstlerische. Wenn das Religiöse ein auf einem Apriori des Bewußtseins gegründetes Bewußtsein des Geistes ist — und keine vorübergehenden Zeitverhältnisse können diese Tatsache erschüttern — so ist es zweifellos ein Fehler, die autoritative Einführung des Zöglings in ein hochentwickeltes Religionssystem und ein dahinzielendes Verhalten im Bildungsverfahren abzulehnen. Wenn der Mensch ein soziales Wesen ist, so ist es wiederum ein großer Mangel des öffentlichen Bildungswesens,

diese Tatsache zu ignorieren und die soziale Entwicklung dem Zufall zu überlassen, wie es das deutsche öffentliche Schulwesen tut. Wenn die Idee des Staates in ihrer vollendet gedachten individuellen Verwirklichung in Wahrheit ein höchstes äußeres Gut ist<sup>11)</sup>, dann ist es unverantwortlich, keine Einrichtungen zu schaffen, in denen der Zögling aus eigener Erfahrung am eigenen Leibe erfährt, was es heißt, sich einer selbstgegebenen Rechtsordnung (und der Staat ist nichts anderes als die von der Gemeinschaft auf ihrem Siedlungsgebiet gegebene souveräne Rechtsordnung) zu fügen.

Aber, was soll hier experimentelles Lernen bedeuten, welchen Sinn kann hier das Prinzip der Freiheit haben, welche Art Selbsterkenntnis ist hier zu gewinnen? Die Antworten in bezug auf das soziale und staatsbürgerliche Gebiet werden wir gelegentlich der Betrachtungen des Sozialitätsprinzips geben. Hier wollen wir nur noch diese Fragen in bezug auf das religiöse Gebiet beantworten.

Das religiöse Gut ist in der Verlebendigung des ihm anhaftenden Wertes, außer auf religiöse Persönlichkeiten, in denen der Wert der Heiligkeit strukturell aktualisiert ist, wie kein anderes auf Symbolwert-Dinge und damit auf Tradition angewiesen. Die Urform des religiösen Bewußtseins ist die Sehnsucht nach einer alles umfassenden Ordnung, die Erlösung von allen Widersprüchen des Lebens, Gefahren, Übeln bringt, und die aus dieser Sehnsucht verständliche Hingabe an jene dinglichen Güter und personalen Wertträger, die diese Erlösung bringen können. Alle Religion ist letzten Endes Erlösungsreligion, darum hat Eduard Spranger meines Erachtens durchaus recht, wenn er schon die völlige Hingabe an die Verwirklichung der zeitlosen Werte Religion nennt, denn diese Hingabe erlöst nicht nur von der Unrast der sinnlichen Werte, sondern bindet auch den Menschen an das Gesetz, das im Sollensruf sich kündigt. Aber die Ordnungen, welche diese Werte, Ideen, Prinzipien stiften, sind partielle Ordnungen der Erkenntnis, der Schönheit, der sozialen Sittlichkeit, des Rechts, und die Hingabe des Menschen an diese Ordnungen oder Sollensrufe erzeugt immer nur Menschliches, d. h. endliche und damit unvollkommene Lösungen. Das Religionsbedürfnis jedoch geht nach einer vollkommenen Lösung und sucht somit ein Prinzip der allumfassenden Ordnung, die in verschiedenen Formen allumfassende Erlösung bringen kann: das allmächtige, allwissende, allerlösende

und darum allgütige Wesen, das, einmal dem Bewußtsein dargeboten und von ihm bewertet, bis zur absoluten Gewißheit seiner Existenz in der gefühlten Erlösung erlebt wird. Ist diese Gewißheit des religiösen Glaubens einmal vorhanden, dann „offenbart“ sich Gott in tausend Formen dem frommen Menschen. Das ist der Weg der Menschheit zu ihrem höchsten religiösen Gute und Kant hat mit seinem Hinweis auf den gestirnten Himmel und das moralische Gesetz in des Menschen Brust, d. h. auf die beiden großen Weltordnungen des Physischen und des von ihm unabhängigen Geistigen der Gewißheit eines solchen Glaubens für alle Zeiten die Wege gewiesen. Hat dieser Glaube als religiöses Gut einmal diese Höhe erreicht, so bildet er immer mehr sein besonderes System aus, nicht zuletzt gedrängt von seiten der rationalen oder sich bloß auf greifbare Sinneserfahrung stützenden „Erkenntnis“. Freilich, je mehr er sich zur Befestigung seiner Burg dieses ihm völlig fremden Werkzeugs der Erkenntnis bedient, mit dem die theoretischen Akte arbeiten, desto leichter gefährdet er, wie ich oftmals erfahren habe, die Erzeugnisse seiner religiösen Akte. Es sind zwei ganz verschiedene Gesetze des Geistes, die hier am Bau der Kultur tätig sind. Die redlichen Diener der theoretischen Erkenntnis haben es längst als Vermessenheit erkannt, das Glaubensgut mit ihren Waffen anzugreifen; die Diener der religiösen Wahrheit sollten ebenfalls keinen Weg gehen, der den Glauben in die Gassen theoretischen Wissens sich verirren läßt, die für ihn Sackgassen werden können.

Wenn wir nun den Gang der Entwicklung des religiösen Gutes vergleichen mit dem Gang der Entwicklung der theoretischen, ästhetischen, technischen Güter, so ist auf den ersten Augenblick ersichtlich, daß es sich hier um kein experimentelles Lernen handeln kann. Das Prinzip der Freiheit hat hier zunächst wenigstens keinen Sinn. Wissenschaftliche Güter (nicht alle, aber viele und gerade die grundlegenden), ästhetische Güter, technische Güter und ihre Methoden kann der Zögling innerhalb gewisser bereits gekennzeichneten Grenzen bei freier Betätigung der entsprechenden Geistesakte nach ihrer geistigen Struktur und nach ihren Sinngehalten „erarbeiten“. Ja, man kann den Zögling in diesen drei Reichen des Geistes den Weg der Genesis der Güter führen. Das ist im Reich des Religiösen ausgeschlossen, eben weil es sich hier weder um ein rationales noch um

ein empirisches Erkennen handelt, sondern um Akte des Glaubens, die eben keine Erfahrungsakte sind, vielmehr besonderen Bewußtseinsgesetzlichkeiten entspringen. Dazu kommt, daß die Erlösungsbedürftigkeit im Kinde, das im Schutz einer fürsorglichen Güte wandelt und von keiner Sehnsucht gequält ist, von der Schuld der eigenen sinnlichen Natur erlöst zu werden, nicht entfernt in jenem Grade sich zeigen kann, wie bei Menschen primitiver Kultur, welche die Not des inneren und äußeren Lebens in tausend Formen täglich an sich erfahren. Im allgemeinen stellt sie sich beim Übergang des Zöglings von der Heteronomie zur Autonomie ein, dann freilich oft mit großer Wucht. Ich hatte nach gewissen religiösen Akten nie größere Sehnsucht, frei von aller inneren Schuld in Gott geborgen zu sein, als in den Jahren der Pubertät. Aber damit diese religiöse Sehnsucht greifbare Formen annehmen kann, muß der Glaube schon den Gottesbegriff in seiner Reinheit gesetzt haben. Erst als die Apologetik, die Verteidigungslehre des christlichen Kirchenglaubens, in der Oberklasse des Gymnasiums einsetzte und der auf biblische Überlieferungen sich stützende Glaube der auf Erfahrungen ruhenden Erkenntnis mit seinen Beweisen gegenübertrat, begann meine religiöse Sehnsucht, nach langen inneren Kämpfen, neue Wege des Glaubens zu gehen. Hier ist der Punkt, wo das Prinzip der Freiheit im Dienste der wahrhaft religiösen und zugleich moralischen Entwicklung seine Geltung gewinnen muß. Es ist ein Entwicklungsgesetz des Menschen, daß mit der Pubertät und Adoleszenz im allgemeinen der Drang nach sittlicher Autonomie gerade bei den wertvollsten Individuen lebendig wird. Wenn das der Fall ist, dann bedeutet es eine ungeheure Gefahr für die Sittlichkeit, um diese Zeit den autoritativen Zwang eines geschlossenen hoch und reich entwickelten religiösen Kirchenglaubens in den öffentlichen Schulen aufrecht zu erhalten. Gewiß nicht bei allen, und wahrscheinlich nicht bei jenen, die von Kindheit auf in einer streng religiösen Atmosphäre aufgewachsen sind, wird dieser autoritative Zwang unerträglich sein. Aber vor allem bei jenen Tausenden, deren außerschulisches Leben keine oder eine andere religiöse Luft ein- und ausatmet, wird der moralische Mut durch den autoritativen Zwang in die Feigheit der religiösen Heuchelei getrieben.

Natürlich ergeben sich hier ganz schwierige Probleme für das pädagogische Verfahren im Leben der öffentlichen Schulen. Manche

großen Kulturvölker haben nicht zuletzt aus solchen Gründen jede eingehendere religiöse Unterweisung aus den öffentlichen Schulen überhaupt ausgeschlossen unter Zulassung von mannigfaltigen Bekenntnisschulen, oder jenen Unterricht auf ein Minimum beschränkt. Ich bin jedoch der festen Überzeugung, daß dies nicht der Weg ist, den das rechte Bildungsverfahren gehen soll. Denn eine Jugend, die in gar keinem religiösen Bekenntnis aufwächst, wird nicht nur die religiösen Menschen der Gemeinschaft überhaupt nicht „verstehen“, im tiefsten philosophischen Sinne des Wortes, sondern wird überdies zu einem erheblichen Teile früher oder später gerade wegen der Bewußtseinsgesetzlichkeit der allumfassenden Ordnung zu Formen des religiösen Glaubens kommen, die von den primitiven Formen des Animismus, des Fetischismus, des Spiritismus, des Okkultismus, des Aberglaubens der Christian Science wenig oder gar nicht abweichen.<sup>18)</sup>

II. Begriff der Selbsttätigkeit. Seit Pestalozzis nimmermüder Lebensarbeit ist das Prinzip der Selbsttätigkeit eine Grundnorm jedes didaktischen Verfahrens im Unterricht aller Schulen geworden. Vor allem die elementare Volksschule, die bis in die Tage Pestalozzis im Fahrwasser des mechanischen Drills in Lesen, Schreiben, Rechnen und der gedächtnismäßigen Überlieferung gemeinnütziger Kenntnisse segelte, hat durch dieses Prinzip ein völlig neues geistiges Leben erhalten. Freilich ganz ohne Selbsttätigkeit kann auch ein rein mechanisches, bloß mit Eindrillen von Fertigkeiten und Kenntnissen arbeitendes Unterrichtsverfahren nichts leisten. Wer lesen, schreiben, rechnen will, wer Kenntnisse seinem Gedächtnis einverleiben will, muß in irgend einer Weise „selbst“ tätig sein. Es macht dabei durchaus keinen wesentlichen Unterschied, ob das Kind seine ersten Buchstabenformen unmittelbar mit dem Stifte nachmalt oder, wie es die ersten Anfänge der Arbeitsschule betreiben, sie zunächst mit Stäbchen, Erbsen oder Knöpfchen legt. Der Apperzeptionsprozeß, der an sich schon ein Prozeß der Selbsttätigkeit ist, ist in beiden Fällen grundsätzlich der gleiche. Das nämliche gilt von allem übrigen Unterricht. Wenn ein Schüler seine physikalischen Experimente genau nach den Rezepten seines Lehrers ausführt, wenn er im Zeichnungsunterricht ornamentale Vorlagen kopiert, wenn er im Geographie-Unterricht Landkarten mit größter Sorgfalt aus dem Atlas nachzeichnet, wenn er sein Lehrbuch der Geschichte, seine

mathematischen Beweise, fremdsprachlichen Vokabeln auswendig lernt, immer muß er aktiv sich verhalten, immer muß er „selbst“ tätig sein.

Kann das die Bedeutung des pädagogischen Prinzips der Selbsttätigkeit oder der Aktivität sein? Wäre das der Fall, so hätten wir es hier nicht mit einer pädagogischen Norm, sondern mit einem naturgegebenen Sachverhalt zu tun. Vielleicht bekommen wir die richtige Antwort, wenn wir uns fragen: Was ist das für ein Selbst, das da tätig sein soll?

Alois Fischer hat in seiner Abhandlung „Psychologie der Arbeit“<sup>13)</sup> Selbsttätigkeit oder Selbstbetätigung als jene Form des Tuns bezeichnet, die a) aus dem freien Ich ihren Ursprung nimmt, b) ein Ausdruck dieses Selbst ist, c) auf das Selbst gestaltend zurückwirkt. „Selbsttätigkeit“, sagt er kurz und prägnant, „ist Tun des Selbst, aus ihm, für es“.<sup>14)</sup> Das Bildungsverfahren muß diese Definition vollständig anerkennen, kann sich aber noch nicht befriedigt erklären. Was ist das „freie Ich“? Ich weiß keine andere Antwort als: Das jeweilige Wert-, Zweck- und Interessen-System des Individuums. Gelingt es dem Erzieher, durch suggestive Kraft seiner Persönlichkeit oder durch geschicktes Handhaben der Gesetze der Interessenentwicklung seine Zwecke und Interessen zu Zwecken und Interessen des Zöglings zu machen, so nehmen, soweit ich sehen kann, auch die vom Erzieher gesetzten Aufgaben aus dem „freien Ich“ des Zöglings ihren Ursprung. Denn der Zögling nimmt sie ja damit in seinen freien Willen auf. Die so entfaltete Selbsttätigkeit des durch die Bejahung der gestellten Forderung freigewordenen Ich wird nun freilich nicht in jedem Falle, immer aber dann zugleich ein Ausdruck des Ichs, wenn die Suggestion sich auch auf die längst vom plastischen Zögling übernommenen Mittel und Wege der Ausführung erstreckt. Sie hört nur dann auf, es zu sein, wenn diese Wege vorgeschrieben und nicht innerlich bejaht werden. Dabei wird man außerdem auf die Doppeldeutigkeit des Begriffs Ausdruck achten müssen. Der Satz, ein Werk sei Ausdruck des Selbst, eben des jeweiligen geistigen Seins, kann rein psychologisch oder rein gegenständlich gemeint sein. Der einfältige und gewissenlose Arbeiter kann, psychologisch genommen, im Werk ebenso sein Wesen ausdrücken, sein Selbst, wie der gewissenhaft sachlich Eingestellte. Aber das Werk

soll unabhängig von den Gewohnheiten, Stimmungen, Affekten, Launen, die in ihm sichtbar werden, der bündige Ausdruck eines gegenständlichen Sachverhalts sein, der in einem sachlich orientierten geistigen Sein sich eingestellt hat. Das meint auch Alois Fischer, wenn er im psychologischen Sinne von der Arbeit erklärt, daß sie Ausdruck eines Selbst sei. Es kann aber nicht deutlich genug ausgesprochen werden, angesichts des „pädagogischen Expressionismus“<sup>15)</sup> der Gegenwart. Die spontane Selbsttätigkeit des Kindes ist keineswegs ohne alle weitere Beeinflussung sachlich orientiert, d. h. vom Gesetz der Sache beherrscht. Fassen wir weiterhin das dritte Merkmal im Fischerschen Begriff der Selbsttätigkeit, die Rückwirkung auf das Selbst, ins Auge, so ist es zweifellos, daß nichts, was der Mensch tut, freiwillig oder gezwungen tut, ohne eine solche Rückwirkung abläuft, ja nicht einmal das, was er denkt. Ich habe schon wiederholt auf den Sinnspruch hingewiesen, den ich einmal in Grunewald bei Berlin hinter einem Gartenzaun auf einer Tafel weithin leserlich für alle Spaziergänger geschrieben fand:

„Du glaubst vielleicht, die Tat wird nicht verraten?  
Das ist ein Wahn!  
Selbst die geheimste Deiner Taten  
Hast Du zugleich Dir selber angetan.“

Aber es fragt sich, ob diese Rückwirkung zugleich eine Wirkung im Sinne unseres Bildungsbegriffes ist. Jedenfalls genügt es nicht, daß eine solche Selbsttätigkeit etwa die Sinne übt, zu neuen Anschauungen und Kenntnissen verhilft, das Gedächtnis treuer und schlagfertiger macht, die Auffassungsakte (Apperzeptionsakte) vertieft oder beschleunigt, die Handgeschicklichkeit vermehrt usw. Es muß eine Selbstbetätigung sein, die in ihrer Rückwirkung zugleich der Entwicklung der sittlich autonomen Persönlichkeit dient, d. h. der Entwicklung eines in unbedingt geltenden Werten verankerten individuellen geistigen Seins.

Man kann nun vier Formen der Selbstbetätigung unterscheiden: das Spiel, den Sport, die Beschäftigung, die Arbeit. Wollen wir sie begrifflich auseinanderhalten, so werden wir wohl, trotz Max Scheler, im Zwecke dieser Betätigungsformen ein für jede der vier Formen kennzeichnendes Merkmal finden.<sup>16)</sup>

Spiel ist eine Betätigung, die um der Betätigung selbst willen betrieben wird. Es will nicht eigentlich ein „Werk“ aus sich heraussetzen, höchstens nebenbei. Es will nicht einen Zweck verwirklichen. Ja, das reine Kinderspiel, z. B. das Illusionsspiel der zwei- bis dreijährigen Kinder ist völlig zweckfrei; das Kind betätigt sich mit Holzstücken, Tuchresten, Papierschnitzeln, Steinen, etc. ohne jede Absicht irgend einer objektiven Gestaltung.

Sport ist eine Betätigung, die um der Steigerung der Leistungsfähigkeit willen betrieben wird. Auch er will kein Werk aus sich herausstellen. Sein eigentlicher Zweck, sein Motiv, ist der Rekord, die Meisterschaft. Wo Sport aus anderen Motiven betrieben wird, etwa aus hygienischen, da sollte man nicht von Sport, sondern von Leibesübungen sprechen. Sport wie Spiel kennen also keine Zwecke außerhalb der Betätigung selbst.

Beiden Formen gegenüber stehen nun Beschäftigung und Arbeit. Beide sind als Betätigungen nie ausschließlich Selbstzweck, sondern Mittel zu einem von dem bloßen Tun verschiedenen Zweck. Sie wollen ein Werk aus sich herausstellen, ein Gedankengebilde objektivieren. Aber:

Beschäftigung hat als Motiv nicht bloß das Werk, sondern zugleich auch die Betätigung selbst. Sie steht zwischen Spiel und Arbeit und bildet den Übergang vom ersteren zur letzteren. Es kommt der bloßen Beschäftigung nie auf restlose Vollendung des Werkes an. Sie hört auf, wenn die Lust am Tun aufhört, oder begnügt sich, wenn nur das Werk „fertig“ ist, gleichviel in welcher Form es dasteht. Der Dilettantismus ist das echte Kind einer Entwicklungsreihe des Tuns, die aus dem Spiele herausgewachsen und bei der bloßen Beschäftigung stehen geblieben ist. Aber das Bildungsverfahren hat gerade die Aufgabe, diese natürliche Entwicklungsreihe bis zur Arbeit zu unterstützen.

Arbeit ist nämlich jene Betätigung, die als einzige der vier Formen rein auf das Werk eingestellt ist. Nur dann verdient die Betätigung den Namen Arbeit, wenn ihr Zweck Vollendung eines Werkes ist. Jedenfalls darf das Bildungsverfahren keine andere Betätigung mit diesem Worte bezeichnen, und nie hat es eine ernste Schule gegeben, die Unvollendetes als Arbeit gelten ließ. Das Spiel setzt den Zweck um der Tätigkeit willen, die Arbeit setzt dagegen die Tätigkeit um

des Zweckes und seiner vollen Verwirklichung willen. Weil dem so ist bei der Arbeitshaltung, darum ist die Arbeit so oft mit starker Selbstüberwindung und bewußter Anstrengung, die bisweilen bis zur Erschöpfung gehen kann, verbunden. Dazu führt die „Beschäftigung“ nie.

Nun hat man sich gewöhnt, körperliche Arbeit von geistiger Arbeit zu unterscheiden. Man pflegt dann als körperliche Arbeit (der vulgäre Arbeitsbegriff) jene Betätigung anzusprechen, die als Zweck eine Gestaltung der stofflichen Umwelt hat (vom Holzhacken angefangen bis zur Erzeugung von Geräten, Werkzeugen, Bauwerken, Maschinen aller Art). Geistige Arbeit ist dagegen jene Betätigung, die als Zweck die Herstellung bündiger gegenständlicher Sachverhalte im Bewußtsein hat (von den einfachen arithmetischen Operationen, wie  $2 + 2 = 4$ , und den ersten analytischen und synthetischen Urteilen angefangen bis zur Herstellung philosophischer Systeme, dichterischer Gebilde, schwerer Willensentschlüsse etc. etc.) Aber es gibt keine körperliche Arbeit ohne ein Minimum von geistiger Arbeit und keine geistige ohne ein Minimum von körperlicher Arbeit. Alle Arbeit ist körperlich und geistig zugleich. Man kann die Arbeitsformen in eine kontinuierliche Reihe ordnen, an deren einem Ende die zweckgerichtete Betätigung mit dem Maximum körperlicher, an deren andern Ende die Betätigung mit dem Maximum von geistiger Arbeit steht.

Spiel, Sport und Beschäftigung haben nun, sofern sie nur regelmäßig betrieben werden, zweifellos Schulungswerte, ebenso wie regelmäßig durchgeführte Arbeit. Sie üben gewisse körperliche und geistige Funktionen und liefern Erfahrungswissen. Aber Funktions-schulung und Wissensbesitz sind gemäß unserm Begriffe noch nicht Bildung. Sie konstituieren noch kein geistiges Sein. Sie bedeuten Erwerb von Werkzeugen zur Erringung eines geistigen Seins. Vom rechten Gebrauch dieser Werkzeuge hängt es ab, ob aus dem sinnlichen ein geistiges Sein sich entwickelt, ob aus unserm Triebwesen ein Vernunftwesen wird.

Anders steht es jedoch mit der Betätigung, die wir Arbeit genannt haben. Sie, die nach unserer Umgrenzung des Begriffes auf Vollendung des Werkes gerichtet ist, führt notwendig durch ihre Vollendungstendenz (Voll-Endung, wie Rickert diese Tendenz charakterisiert) nicht bloß Schulungswerte mit sich, sondern über diese hinaus echte

Bildungswerte. Vollendung ist selbst, wie Rickert in seiner „Allgemeinen Grundlegung der Philosophie“ mit Recht betont, ein höchster formaler Wert. Ein jeder von uns hat ihn erlebt, der nach heißem Ringen sein Werk bis zur letzten jeweils objektiv möglichen Bündigkeit gebracht hat. So erlebt ihn z. B. der kunstgewerbliche Handarbeiter, der durch bloße Außenschau die Vollendung des Werkes prüfen kann, vielleicht noch mehr als der Geistesarbeiter, der weit mehr auf seine rationale Innenschau angewiesen ist.

Daß unsere Bildungsanstalten bei jeder Arbeit, die sie vom Schüler jeweils billiger Weise verlangen können, unablässig ihr Augenmerk darauf richten sollen, im Schüler das Erlebnis des Vollendungswertes möglich zu machen, ist eine der Grundregeln alles Bildungsverfahrens. Denn nicht immer, und je unreifer der Zögling um so weniger, ist jene Ausdauer und Sorgfalt im Schüler vorhanden, welche die Voll-Endung verlangt. Wird aber der Vollendungswert mehr und mehr erlebt, so macht er von selbst seine bildende Kraft geltend. Natürlich hängt die Möglichkeit dieses Erlebnisses auch noch von anderen Voraussetzungen ab, die jedoch hier nicht weiter erörtert werden können.

Zum allmählichen, immer tieferen Erleben der Vollendung des Werkes sind gewisse Arbeiten besonders tauglich. Es sind jene Arbeiten, deren Werk der Prüfung auf seine Vollendung durch den Schüler selbst unterzogen werden kann, ja den Schüler mehr oder weniger zwingt, die Prüfung vorzunehmen. Hierher gehören alle technischen und zeichnerisch-konstruktiven Arbeiten; weiterhin aber auch alle mathematischen, physikalischen, chemischen Arbeiten, sowie die Übersetzungsarbeiten aus fremden Sprachen.

Hat der Zögling einmal den Vollendungswert auf irgendeinem Arbeitsgebiet, das seiner geistigen Veranlagung gemäß ist, erlebt, so ist unendlich viel für die Bildungsarbeit gewonnen. Denn indem nun das Bildungsverfahren den Schüler in immer schwierigere Arbeiten des betreffenden Gebietes einführt, sieht sich der Schüler aus diesem seinem Werterlebnis heraus innerlich genötigt, immer tiefer in die geistige Struktur jener Mittel einzudringen, die der Vollendung seiner Arbeit, der Bündigkeit seines Werkes, dienen. Sind diese Mittel Kulturgüter, was ja in aller Bildungsarbeit die Regel ist, so zwingt ihn damit die Arbeit, in die geistige Struktur dieser Kulturgüter einzudringen, da nur auf diese Weise ihre volle Tauglichkeit zur Durch-

führung des Werkes erfahren und ausgenutzt werden kann. Aber indem er in die geistige Struktur dieser Kulturgüter eindringt und in dem Maße wie er gemäß seiner Veranlagung eindringen kann, in dem gleichen Maße kann er die geistigen Werte erleben, denen diese Kulturgüter entsprungen sind. Ist das Erlebnis dieser geistigen Werte erst einmal Tatsache geworden, dann stellen sich von selbst auch die ihnen entsprechenden geistigen Akte ein, die theoretischen, ästhetischen, sittlichsozialen, technischen, religiösen, politischen, denen die Vollendungstendenz ohnehin immanent ist. Die sachliche Einstellung beginnt. Das Gesetz von der Heterogenie der Zwecke hat seine Aufgabe im Bildungsverfahren erfüllt. Das geistige Sein verankert sich in den zeitlosen Werten.

Gewiß ist dieser Weg der Bildung nicht der Weg, den jeder Schüler von selbst betritt. Er hat mancherlei Voraussetzungen. Auch stehen der Vollendungstendenz eine Fülle von Tendenzen egozentrischer Art gegenüber, zu deren Überwindung bei weitem die Mehrzahl selbst der geistig begabten Schüler der sorgsamten Führung durch die Bildungsanstalt bedarf. Vor allem ist es unerläßlich, so früh wie möglich in jeder dazu tauglichen Arbeit das Vollendungsbedürfnis zu stärken, damit dieses die innere Nötigung herbeiführt, in die geistigen Güter einzudringen, an denen allein die geistigen Werte erlebt werden können.

Wollen wir also die Selbsttätigkeit kennzeichnen, die allein „Bildungswirkung“ auszulösen vermag, so werden wir sagen: Bildungswert hat jede selbständige Arbeit, die in ihren objektiven Gestaltungen der Vollendungstendenz gehorcht und damit in stetem Selbstprüfungsvollzug mehr und mehr zu sachlicher Einstellung zu führen imstande ist.

12. Das Prinzip der Aktivität. Das ist keine neue Einsicht, sondern eine uralte, wenn auch vielleicht nur intuitiv empfundene. Immer schon hat die Pädagogik vor die Arbeit den Schweiß gesetzt, d. h. die erwähnte beständige, doppelte, den ganzen Arbeitsprozeß begleitende Selbstprüfung, die nicht ohne Selbstüberwindung vor sich gehen kann, und die damit in allen Phasen der Erziehung zur Arbeit geübt werden muß. Alois Fischer hat ganz richtig mit dem pädagogischen Begriff der Arbeit auch das Merkmal der Askese verbunden. Nun sehen wir deutlich die Richtung oder den Zweck dieser Askese oder Übung in der Ausbildung der beseelten

Gewohnheiten der Selbstprüfung in aller Selbsttätigkeit, die in einem Werke endigt. Sobald das Bildungsverfahren den Zögling vom Spiel zur Arbeit führt, muß es auch den formalen, unbedingt geltenden Wert der „Vollendung“ im Auge behalten. Er wird jedesmal erlebt, sobald das freie selbsttätige Ich in der Selbstprüfung sich der Bündigkeit seines Werks bewußt werden kann. Dieses Erlebnis ist zugleich das Erlebnis eigener Leistungsfähigkeit, eigener Kraft. Das Bewußtsein, Urheber eines in allen Teilen vollendeten Werkes zu sein, ist immer die Grundlage für die Unternehmungslust und für den Mut zu neueren schwierigeren Leistungen, also die Grundlage der sogenannten Arbeitsfreude. Daß wir gewachsen sind am Werke, erzeugt immer neues Wachstumsverlangen. Als vor etwa einem Vierteljahrhundert der neue Zeichenunterricht seinen Einzug in die deutschen Schulen hielt und die Methode ganz auf Selbsttätigkeit gestellt wurde, glaubte man in weiten Kreisen der Volksschule der Wahrheit dieses Satzes zu dienen. Der autoritative Weg und Zwang vergangener Zeiten war abgeschüttelt und die „freie Selbsttätigkeit“ des Kindes in den Mittelpunkt gerückt. Menschen, Tiere, Pflanzen, Landschaften, kurz alles, was der Knabe in „freier Selbsttätigkeit“ darzustellen sich als Zweck setzte, wurde als Objekt des Zeichenunterrichts zugelassen. Aber das Ergebnis war in weiten Kreisen Stillstand der Zeichenfreude und Verzicht der meisten Schüler auf freie „Selbsttätigkeit“ im Zeichnen. Aller Dilettantismus endet schließlich in dieser Sackgasse, wenn nicht die Eitelkeit zu schlimmerem, nämlich zur Fälschung der Arbeitsleistung führt. Wir können sonach das Aktivitätsprinzip folgendermaßen formulieren: Sorge, daß in aller Arbeit, die der freien Selbsttätigkeit des Zöglings gemäß seiner jeweiligen geistigen Struktur aus Bildungsabsichten zugebilligt werden kann oder zugemutet werden darf, nicht bloß der Arbeitsverlauf selbst, sondern auch das abgeschlossene Werk der sorgfältigen Selbstprüfung des Zöglings unterstellt wird, soweit es Form und Inhalt der Selbsttätigkeit möglich macht.

Das Prinzip legt sein Gewicht nicht so fast auf die Bedeutung der freien Selbsttätigkeit als solcher, die ja schon das Freiheitsprinzip hervorhebt, als vielmehr auf die Form derselben. Jede freie Werk-tätigkeit wirkt nicht bloß durch den Inhalt oder Sinn des Werkes,

sondern auch durch die Form des Werkes auf das tätige Ich zurück. Darum ist dieses Aktivitätsprinzip zugleich eine notwendige Ergänzung des Prinzips der Freiheit. Für die allgemeine Didaktik des Unterrichtsverfahrens ist es ein Grundprinzip. Im Zusammenhang mit dem Totalitäts-, Aktualitäts-, Freiheits- und dem alsbald zu besprechenden Individualitäts-Prinzip kennzeichnet es das Wesen der Arbeitsschule, wie ich es in meinem Buche „Begriff der Arbeitsschule“<sup>(17)</sup> geschildert habe.

Auch die alte Schule hat im Typus des alt-sprachlichen Gymnasiums dieses Prinzip wohl gekannt; denn die logische Zucht, auf die sie mit Recht so großen Wert legte, war nichts anderes, als eine Folge der Anwendung dieses Prinzips beim Übersetzen aus der lateinischen und griechischen Sprache. Alle Übersetzungsarbeit führt nur dann zu einem bündigen, dem Original getreuen Werke, wenn sie unter Beachtung der beiden Selbstprüfungsreihen vor sich geht, nämlich der kritischen Verfolgung der vermuteten Bedeutung des fremdsprachlichen Ausdrucks und der sorgfältigen Verifikation der akzeptierten Bedeutung. Ganz den gleichen Weg schlug von jeher der mathematische Unterricht ein. Er mußte ihn geradezu einschlagen, solange er sinngemäß erteilt wurde.

Erst mit Einzug anderer Unterrichts-Disziplinen, nicht zuletzt der Naturwissenschaften, wurde das Prinzip geopfert, und zwar der Massenhaftigkeit des autoritativ zu übertragenden Lehrstoffes. Als dann vollends in die Volksschule der Gedanke manueller Werkarbeit einzog, „Arbeitsunterricht“ mit „Handbetätigung“ verwechselt wurde und alles Tun Selbsttätigkeit genannt wurde, ohne Rücksicht darauf, ob es aus dem Selbst, d. h. dem sinngebenden und werkschaffenden Wert- und Zweck-Zentrum des Schülers kam oder nicht, da begann das Prinzip fast ganz ignoriert zu werden. Daß das Werk inneren Gesetzen gehorchen muß, um ein sinnhaftes Werk zu sein, daß der Schaffende sich und sein Werk beständig auf die Beachtung dieser Gesetze prüfen muß, damit die Arbeit auch pädagogischen Wert erhalte, das wurde von den allermeisten Arbeitsschulaposteln gänzlich übersehen. Indem diese Apostel beständig nach den neuen Schlagwortsternen der Arbeitsschule blinzelten, stolperten sie ahnungslos über die Selbstverständlichkeit des Aktivitätsprinzips: die Schule wurde Arbeitsschule genannt und ist Spielschule geworden. Arbeitsschule wird sie nur dann,

wenn ihr Unterrichtsbetrieb den Gesetzen der Werke, welches der Arbeit entspringen sollen, gehorcht und den Schüler veranlaßt, in freier Selbsttätigkeit diesen Gesetzen Folge zu leisten. Diese Gesetze sind andere im Gebiete der theoretischen, andere im Gebiete der ästhetischen, andere im Gebiete der technischen und wieder andere im Gebiete der sozialen Arbeit.

Nun sind aber nicht alle Arbeiten, die das Unterrichtsverfahren dem Schüler nahe legt, oder die der Schüler aus eigener Wahl unternimmt, in gleicher Weise geeignet, den Zögling zur Selbstprüfung zu bestimmen und damit zu den Gewohnheiten einer solchen Sachlichkeit zu führen. In dieser Erziehungsaufgabe spielen jene Arbeiten die erste Rolle, die in einem Werk endigen, an dem das Erfülltsein des Gesetzes schon durch Außenschau vom Schüler geprüft werden kann. Es sind diejenigen Arbeiten, bei denen sich die Bündigkeit des Werkes durch Maß, Zahl, Gewicht oder Funktionsweise objektiv, ja experimentell feststellen läßt. Die Verifikation prüft dabei das „was“ und „wie“ der Arbeit. Hierher gehören alle technischen Arbeiten, zahlreiche mathematischen Arbeiten, zahlreiche Konstruktionsarbeiten, physikalische und chemische Arbeiten. Dieser Umstand macht sie zweifellos besonders geeignet, den Schüler zu den Gewohnheiten sachlicher Prüfung des Werkes auf seine Vollendung, damit aber auch zur Selbstkritik seines Tuns zu führen, sofern das Werk bei dieser Selbstprüfung als mangelhaft befunden wurde. Einer meiner Freunde, ein hervorragender Techniker der deutschen Industrie, pflegte immer zu sagen: „Niemand bekommt prompter seine Ohrfeige für unsachliches Tun als der Techniker“ und ich muß gestehen, daß, wenn wir pädagogische Schriftsteller der gleichen Gefahr ausgesetzt wären, der ungeheure Strom theoretisch-pädagogischer Bucharbeit, der Deutschland überflutet, zu einem kleinen Bächlein eintrocknen würde.

Weiterhin gewinnen dann alle jene Arbeiten Bedeutung, deren Werkvollendung durch Innenschau nachgeprüft werden kann. Soweit die Schule in Frage kommt, gehören hierher vor allem Übersetzungen aus den fremden Sprachen in die Muttersprache, in zweiter Linie Übersetzungen aus der Muttersprache in die fremde Sprache: beide unter der Voraussetzung eines entsprechend entwickelten Sprachgefühls für den sinnumspannenden konkreten Ausdruck in der Mutter- bzw. Fremdsprache. Aber selbst da, wo dieses Sprach-

gefühl nicht zur Kritik des Werkes ausreicht, kann in beiden Fällen unter Mitwirkung des Lehrers oder wie es Gaudig versucht hat, in gemeinsamer Klassenarbeit auf rationalem Weg dem Schüler die Evidenz der Mangelhaftigkeit oder der Vollkommenheit des Werkes in der Regel lebendig gemacht werden.

Alle übrigen Unterrichtsgebiete eignen sich weniger zur Erziehung der Selbstprüfungsgewohnheiten. Gewiß, soweit an den höheren Schulen die Selbstprüfung lediglich die zur Beantwortung von Fragen aufsteigenden Vermutungen prüft, d. h. den Konsequenzen einer zunächst in suspenso gelassenen Antwort nachgeht, wird sie auch Aufgaben aus der Welt-, Literatur-, Kunst- und Kirchengeschichte, aus der wirtschafts- und politischen Geographie, aus der Analyse einfacher sittlicher und religiöser Begriffe, Sprüche, Lehrsätze usw. der freien Selbsttätigkeit des Schülers zumuten und hier einen bescheidenen Einfluß ausüben können. Das hatte auch Hugo Gaudig in seiner geistigen Arbeitsschule im Auge, wenn er erklärte, daß Selbsttätigkeit das Kennwort der Methodik der von ihm geforderten Schule der Zukunft sei.<sup>10)</sup> Sowohl dem einzelnen Schüler der mittleren und oberen Klassen wie der Klassengemeinschaft wird man auf allen diesen Unterrichtsgebieten Aufgaben zu freier selbständiger Arbeit mit der Forderung sorgfähriger Selbstprüfung des Arbeitsverlaufes zuweisen müssen und zuweisen können. Aber wie steht es nun mit der zweiten, ebenso wichtigen Selbstprüfung der akzeptierten Lösungen in den Aufgaben der Geschichte, der Geographie, der Begriffsanalyse usw.? Zwingt hier die Lösung von selbst zu dieser letzten Selbstprüfung wie in den Reichen der Technik, der Naturwissenschaften, der Mathematik, des konstruktiven Zeichnens, ja selbst des Übersetzens aus fremder Sprache? Haben wir die gleichen exakten Methoden in den geistigen Wissenschaften zur Erfüllung dieser Forderung wie in der Mathematik, den Naturwissenschaften, dem konstruktiven technischen Zeichnen? Übersteigen die Verifikationsakte auf den Gebieten der Geisteswissenschaften in der Regel nicht weit die Leistungsfähigkeit der Schüler? Jedenfalls kann man sagen, daß auf fast allen diesen Gebieten eine Selbst-Erziehung zum Verifikationsbedürfnis kaum möglich ist. Sie setzen vielmehr diese Erzogenheit bereits voraus, wenn das Werk diesem letzten bedeutsamen Akte aller erziehlichen Selbsttätigkeit

vom Schüler unterworfen werden soll. Darum dürfen Arbeiten aus diesen Gebieten, die der freien Selbsttätigkeit im Sinne Gaudigs, ohne vorher gegebene Begriffsschemata, zu Analyse und Synthese anheimgegeben werden können, höchstens den obersten Klassen einer Bildungsanstalt für geistige Arbeit zugemutet werden. Wo aber nicht schon das Werk zur Selbstprüfung zwingt, muß es der Lehrer tun. Sonst bilden sich Gewohnheiten aus, die auch dem Werk auf den anderen Gebieten gefährlich werden. Die ganze Schreibseligkeit unserer Zeit rührt bloß davon her, daß wir zuviel „Geist“ und zu wenig „Kritik“ am eigenen Geist züchten.

13. Das Prinzip der Sozialität. Die rechte Pflege der Selbsttätigkeit oder geistigen Aktivität ist aber nicht bloß eine Aufgabe des Unterrichts, sondern auch eine Aufgabe der sozialen Erziehung. Ist das Aktivitätsprinzip vor allem ein Grundprinzip des Unterrichts, so ist das Sozialitätsprinzip das Grundprinzip der Erziehung. Schon gelegentlich der Betrachtung der Bildung als eines Zustandes konnten wir feststellen, daß mit der Forderung der sittlich autonomen Persönlichkeit zugleich die Forderung der Versittlichung der Wertgemeinschaft gegeben ist, welcher der Zögling angehört. Die Versittlichung der Wertgemeinschaft erfolgt nicht ohne die Versittlichung jedes ihrer Glieder. Aber diese Versittlichung der Glieder setzt umgekehrt bis zu einem gewissen Grade eine sittliche Wertgemeinschaft voraus. Das ist kein Zirkel. Der objektive Geist in den Gütern einer gewissen Entwicklungsstufe der Wertgemeinschaft wird in unzähligen Subjekten durch Suggestion und Anpassung (im weitesten, auch die planmäßige Erziehung mit einbegreifenden Sinne genommen) aktualisiert und von diesen wieder in objektiven Geist für die kommende Generation verwandelt. Das kann ebenso eine gleichbleibende, wie eine aufsteigende oder auch absteigende Kultur bedeuten, je nach Lagerung der Anpassungstendenzen der Wertgemeinschaft.

Damit der Einzelne zur Versittlichung der Gemeinschaft beitragen kann, muß in ihm selbst irgendein, wenn auch noch so geringfügiges sittliches Streben nach seiner eigenen sittlichen Persönlichkeit vorhanden sein. Denn nur aus diesem Streben heraus kann das Bedürfnis kommen, die Hindernisse zu beseitigen, die im Gemeinschaftsleben, so wie es ist, dem Einzelnen auf seinem Wege zum inneren höchsten Gute

entgegenstehen. Das Streben nach der sittlichen Persönlichkeit setzt, wie wir bereits bemerkt haben (dieses Kapitel, Ziff. 10), sittliche Selbsterkenntnis voraus. Diese aber ist, wie wir gleichfalls betont haben, niemals ein Ergebnis der Unterweisung, also des Unterrichts, sondern des Handelns, des Handelns in der Wertgemeinschaft. Das Sittliche erkennen, das Sittliche wollen, das Sittliche tun sind drei verschiedene Verhaltensweisen, von denen die dritte niemals die notwendige Folge der beiden ersten ist. Die Meinung des Sokrates, daß die Erkenntnis der Wahrheit des Guten auch schon unweigerlich das Handeln gemäß der Idee des Guten zur Folge hat, war ein Irrtum.

Es ist aber auch ein Irrtum, zu glauben, daß das Streben nach dem eigenen sittlichen Sein schon unmittelbar auch ein Streben nach der Versittlichung der Gemeinschaft zur Folge haben müsse. Wir haben schon wiederholt darauf hingewiesen, daß unzählige Male dieses Streben zu völliger freiwilliger Isolierung des Individuums von aller und jeder Gemeinschaft führen kann und geführt hat. Aber ein allgemeiner dauernder Wille, daß jeder aus sich allein und für sich allein lebe und nach seinem ewigen Heil trachte, ist undenkbar, weil die Erfahrung die Erreichbarkeit eines solchen Zweckes sehr rasch widerlegen würde. Der allgemeine Wille kann nur auf eine sittliche Ordnung des gemeinsamen Lebens gerichtet sein, auf ein Gut, das nur in einem Gesamtzustand einer in ihren Zwecken allseitig gerichteten Gemeinschaft von Menschen verwirklicht werden kann.<sup>19)</sup>

Wenn wir also das Problem der Bildung allgemein lösen wollen, müssen wir den Zögling handelnd in Gemeinschaften stellen, nicht bloß damit er den jeweiligen Zustand seines sittlichen Wesens durch Selbstprüfung seiner Handlungsweisen kennen lerne, sondern auch um der Erfahrung von Wirkung und Gegenwirkung willen, die sich einstellt, sobald das sittliche Streben stark genug geworden ist, auch an der Versittlichung der Gemeinschaft mitzuarbeiten und wäre es auch nur durch das bewußt gegebene Beispiel des eigenen Tuns. Es ist nicht ein pädagogischer Akt, den wir damit dem Einzelnen zuweisen, wiewohl alle wahre Bildung im allgemeinen nach einem solchen drängt. Was aber ganz allgemein vom Bildungsverfahren verlangt werden muß, das ist, den Zögling durch das Handeln in der Gemeinschaft zu jenem moralischen Mute zu erziehen, der das Sittliche seines Wesens nicht verbergen kann, wenn die Umstände es erheischen. Der alte Spruch

„Was dich nicht brennt, das blase nicht“ wird zu einer unsittlichen Norm, wenn es sich dabei um moralische öffentliche Angelegenheiten handelt. Wie der moralische Mut neben dem Gerechtigkeitssinn und dem selbstlosen Wohlwollen eine Kardinaltugend des Staatsbürgers ist, so ist die moralische Feigheit das Grundlaster einer Staatsgemeinschaft.

Die Gemeinschaft, in die wir den Zögling hineinzustellen haben, darf natürlich keine Zwangsgemeinschaft, sondern muß eine freiwillige sein. Sie muß außerdem den Charakter einer Wertgemeinschaft haben, sobald sie nicht mehr Spiel-, sondern Arbeitsgemeinschaft ist, d. h. ihre Glieder müssen durch einen allen Gliedern gemeinsamen geistigen Wert innerlich verbunden sein. Die Spielgemeinschaften sind freilich auch keine Wertgemeinschaften im Sinne eines geistigen Wertes, aber sie sind auch keine bloßen Zweckgemeinschaften und darum für unsere Absichten brauchbar. Nur die Zweckgemeinschaften, zu denen sich die Glieder aus den mannigfachsten Werten, und zwar aus sinnlichen oder egozentrischen, in einem Zwecke zusammenfinden, können im allgemeinen als Bildungsorgane nicht in Betracht kommen. Alle Bedenken und Einwürfe, die man gegen die Eingliederung der Schüler in Arbeitsgemeinschaften erhoben hat, haben nur insoweit Berechtigung, als unter diesen Arbeitsgemeinschaften bloße Zweckgemeinschaften gedacht sind, wo also die Glieder nicht durch einen gemeinsamen geistigen Wert, sondern nur durch einen gemeinsamen materiellen Zweck verbunden sind. Aber wenn die Arbeitsgemeinschaft Träger einer sittlichen Idee ist, wenn sie etwa der Pflege edler Kameradschaftlichkeit, der Hingabe an eine Wissenschaft, an eine Kunst, an eine religiöse Gemeinschaft, der Pflege der sittlichen Ehre der Schule, der Unterstützung Hilfsbedürftiger, dem Siege der Gerechtigkeit usw. dient, dann ist es leicht verständlich, daß der freiwillige Dienst in solchen Arbeitsgemeinschaften, wie häufig ein solcher Dienst und eine solche Gemeinschaft auch von Knaben und Mädchen aus anderen Gründen gesucht werden mag, sich aus einem Dienst um eines konkreten Zweckes willen in einen Dienst um der sittlichen Idee willen umzuwandeln vermag.<sup>20)</sup>

Nach diesen Feststellungen können wir das Sozialitätsprinzip kurz in folgender Weise fassen: „Sorge auf allen Stufen der Entwicklung durch Einfügung des Zöglings in freiwillige Wertgemeinschaften, daß er nicht bloß durch sein Handeln

zu seiner eigenen sittlichen Selbsterkenntnis kommt, sondern auch seine Selbsttätigkeit in den Dienst der Versittlichung der Gemeinschaft stellt.“

Welcher Art diese Wertgemeinschaften sein können, habe ich in meinen Schriften wiederholt auseinandergesetzt. An dieser Stelle wollen wir nur noch die Frage erörtern: können die Schulen selbst als Wertgemeinschaften so organisiert werden, daß sich die Schüler in den Dienst der Versittlichung der Gemeinschaft stellen? Es ist die vielumstrittene, oft verneinte, oft aber auch leidenschaftlich bejahte Frage der Selbstregierung der Schule durch die Schulgemeinschaft.

14. Das Sozialitätsprinzip und die sittliche Selbstregierung in den Schulen. Die Selbstregierung der Schüler ist nur dann eine berechtigte Forderung an das Bildungungsverfahren, wenn sie soviel bedeutet wie Selbsterziehung, wenn sie mindestens ein taugliches oder gar ein unentbehrliches Mittel der Selbsterziehung des einzelnen Schülers in der Gemeinschaft ist, welcher der Schüler angehört. Wir dürfen also das Wort Selbstregierung nicht in dem Sinne fassen: andere aus eigener oder aus irgendwie übertragener Machtvollkommenheit regieren, sondern in dem Sinne: Sich-selbst-regieren. Es ist eine Regierung, in der der Regierende zugleich auch der Regierte ist, genau wie bei der Selbstbeherrschung, wo der Beherrschende zugleich auch der Beherrschte ist, oder bei der Selbstbildung, wobei der Bildende zugleich auch der Zu-bildende ist. In diesem Zusammenfallen von Objekt und Subjekt in der Selbstregierung, Selbstbeherrschung, Selbstbildung liegen die großen Schwierigkeiten des Problems.

Die Selbstregierung als Mittel der moralischen Erziehung hat eine vierfache Aufgabe zu lösen. Ja, man kann sagen, daß die Lösung der vier Aufgaben nur der Selbstregierung gelingt, unter den Voraussetzungen, die wir nachher noch besprechen werden. Diese vier Aufgaben sind:

a) Sie hat das soziale Gewissen zu wecken und zu pflegen, d. h. das Bewußtsein, daß jeder in seinem Tun und Lassen dafür verantwortlich ist, daß die Gemeinschaft, der er angehört, zu einer sittlichen Gemeinschaft sich entwickelt.

b) Sie hat, wie wir bereits hervorgehoben haben, den moralischen Mut zu beleben und zu kräftigen, d. h. dem Trieb und dem Willen der eigenen Überzeugung überall da in Wort und Tat Ausdruck zu verleihen, wo es das moralische Interesse der Gemeinschaft nach Lage der

Verhältnisse gerade von diesem und keinem anderen Mitglied erheischt ohne Rücksicht auf das eigene Behagen, den eigenen Vorteil oder Nachteil.

c) Sie hat die Güte oder das selbstlose Wohlwollen durch mannigfache Gelegenheiten zum Handeln in der Gemeinschaft und mit der Gemeinschaft im Einzelnen zu fördern, soweit im Zögling es seiner Veranlagung nach möglich ist. Ohne solche ausgiebige Betätigung zerfließt das selbstlose Wohlwollen nur zu leicht in bloßen Gefühlsregungen und führt dann immer weniger zum Handeln, je weniger es Gelegenheit hat und sie benützt, in einer Gemeinschaft sich im Handeln zu entladen. Dieses selbstlose Wohlwollen ist die zweite Kardinaltugend des Staatsbürgers in jedem Gemeinwesen.

d) Sie hat endlich überall da, wo es die Reife des Zöglings erlaubt, die Einsicht zu entwickeln, daß sittliche Vollendung der Persönlichkeit und sittliche Vollendung der Gemeinschaft in Wechselwirkung stehen, d. h. daß für alle Mitglieder der Gemeinschaft die Möglichkeit zur eigenen sittlichen Vollendung umso eher gegeben ist, je mehr der Einzelne durch seine Lebensarbeit dazu beiträgt, die Versittlichung der anderen und damit der Gemeinschaft zu fördern.

Diese vier Aufgaben: die Weckung und Förderung des sozialen Gewissens, des moralischen Muts, des selbstlosen Wohlwollens, der Einsicht in die gegenseitige Abhängigkeit von sittlicher Gemeinschaft und sittlicher Persönlichkeit — diese vier Aufgaben können niemals gelöst werden ohne frühzeitige und mannigfaltige Betätigung des einzelnen im Gemeinschaftsleben; denn alle vier Ziele setzen einen Reichtum von persönlichen Erlebnissen voraus und nicht bloß eine begriffliche Aufklärung. Die Wirkung, die unser Tun und Lassen im sozialen Körper ausübt, erfahren und erleben wir nicht in einem moralischen Raisonement, sondern nur in der verantwortlichen Arbeit im Dienste einer Gemeinschaft. Diese verantwortliche Arbeit stählt zugleich die seelischen Kräfte zur Überwindung der Schwierigkeiten, die in jeder Gemeinschaft der Entwicklung der autonomen Sittlichkeit, sowohl der Genossen als auch der eigenen Persönlichkeit, gegenüberstehen.

Es ist Sache der moralischen Belehrung, die sittlichen Begriffe zu klären und das Denken in sittlichen Problemen zu üben.

Es ist Sache der staatsbürgerlichen Belehrung, die Interessen und Aufgaben der Staatsgemeinschaft dem Schüler klar zu machen, die

Organisation und Einrichtung zur Wahrung dieser Staatsinteressen und zur Lösung dieser Staatsaufgaben ihm in verständlicher Form vorzuführen und schließlich sein Herz durch entsprechende historische Beispiele zur Mitarbeit an diesen Staatsaufgaben und Staatsinteressen zu erwärmen.

Es ist Sache der religiösen Unterweisung, das religiöse Fühlen und Denken gemäß den Lehrinhalten der einzelnen Bekenntnisse zu entwickeln und gegebenenfalls damit Fundamente für das moralische Verhalten zu legen.

Es ist aber ausschließlich Sache der Selbstregierung der Schüler, den einzelnen systematisch an moralisches Handeln zu gewöhnen, ihn von der Heteronomie seines Handelns übergehen zu lassen zur Autonomie, ihn das Gefühl der Verantwortlichkeit für alle Folgen seines Tuns und Lassens erleben zu lassen und vor allem ihn zur sittlichen Selbsterkenntnis zu führen.

Sittliche Selbsterkenntnis gewinnen wir niemals aus moralischer, staatsbürgerlicher, religiöser Unterweisung. Sie mögen uns noch so klare Begriffe geben und noch so gute Vorsätze in uns wachrufen; ob wir in Wahrheit sittlich sind, das erkennen wir nur im Handeln aus eigener Verantwortlichkeit für andere und mit anderen in der Gemeinschaft, der wir angehören.

Nun sind wir davon ausgegangen, daß Selbstregierung nur dann eine pädagogische Forderung ist, wenn sie soviel bedeutet wie Selbsterziehung. Jedermann weiß, was mit Selbsterziehung gemeint ist und unter welcher Voraussetzung sie allein möglich wird. Sofern nämlich im Zögling nicht bereits ein sittliches Prinzip lebendig geworden ist — sei es infolge vorausgegangener Einwirkung durch planmäßige Erziehung oder sei es infolge ungewollter Erfahrung aus unerwarteten Erlebnissen —, bedeutet Selbsterziehung ungefähr die gleiche Aufgabe, wie sie sich Freiherr von Münchhausen seligen Angedenkens stellte, als er sich am eigenen Zopfe aus dem Sumpfe herausziehen wollte, in den er gefallen war. Ohne sittliches Prinzip im Selbstregierenden ist Selbstregierung ein äußerst gewagtes Unternehmen, das selbst im günstigsten Falle nur durch tausend schwere Irrtümer und Fehler zu einem erfreulichen Ziele führen kann.

Noch weit gefährlicher ist der Versuch der Selbstregierung eines Volkes, wenn nicht eine große Zahl seiner Mitglieder bereits von

geistigen Werten erfüllt ist. Diese Mitglieder müssen aus ihrem sozialen Geist heraus, ausgerüstet mit entsprechendem moralischen Mut und selbstlosem Wohlwollen, ihre Einsicht in den Zusammenhang von sittlicher Persönlichkeit und sittlicher Gemeinschaft öffentlich betätigen. Auch im Besitz solcher Männer und Frauen versagt die Selbstregierung noch, wenn nicht in den meisten Volksgenossen irgendwelche Ehrfurcht vor irgendwelchen dieser zeitlosen Werte und deren menschlichen Trägern empfunden wird. Wie der einzelne seine Selbstregierung nur dann zu seinem eigenen Segen in die Hand nehmen kann, wenn seinen amoralischen natürlichen Neigungen der Selbsterhaltung und seinen asozialen Einstellungen bereits moralische Neigungen und soziale Bedürfnisse gegenüberstehen, die er aus eigenem Erlebnis heraus kräftig bejaht, so ist auch die Selbstregierung einer Gemeinschaft nur dann zu ihrem Heil, wenn ihre Glieder aus eigenem Erlebnis heraus die Führerschaft der Träger zeitloser Werte freudig anerkennen.

Das ist aber die Aufgabe der Selbstregierung in den Schulen: Jedes Mitglied zu diesem eigenen Erlebnis sittlichen Tuns und Lassens zu bringen und damit zur Anerkennung der werterfüllten Führer und zur freiwilligen Unterordnung unter sie.

Aus diesen Betrachtungen ergibt sich nun zweierlei: Einmal, gewisse Voraussetzungen, unter welchen die Selbstregierung der Schüler jene sittliche Wirkung erzeugt, um derentwillen wir sie fordern müssen. Sodann: gewisse Normen, von deren Beachtung die sittliche Wirkung auch tatsächlich abhängig ist.

Die Voraussetzungen sind nach den gemachten Überlegungen folgende:

a) Die Schüleranzahl einer Anstalt darf nicht so groß sein, daß keine Möglichkeit zur Entwicklung einer gegenseitigen persönlichen Beziehung jedes einzelnen zu allen anderen besteht.

Schulkörper über 400 Schüler erschweren die Selbstregierung der Schule schon bedeutend und lassen meist nur eine beschränkte Selbstregierung in einzelnen Klassenverbänden zu.

b) Die Zeit der schulischen Einwirkung darf nicht zu kurz sein gegenüber der Zeit der außerschulischen Einwirkung. In Fortbildungsschulen, welche ihre Schüler nur 6 bis 10 Stunden wöchentlich unterrichten und außer dieser unterrichtlichen Einwirkung keine Möglichkeit haben, außerschulische freie Schulverbände für gewisse Zwecke zu pflegen und zu unterstützen, ist Selbstregierung kaum möglich.

c) Die Gemeinschaft der Schüler muß eine größere Anzahl von Mitgliedern enthalten, deren Persönlichkeitswert und Verantwortlichkeitsbewußtsein den anderen zum Erlebnis werden kann.

d) Die gesamte Lehrerschaft der Schule muß sich als Bruderschaft oder Schwesternschaft fühlen. Die Lehrer müssen sich selbst als gleichwertige und gleichberechtigte Diener der pädagogischen Gemeinschaftsidee gegenseitig stützen, tragen, helfen. Sie müssen alle Träger des zeitlosen Wertes „Bildung“ sein und nicht bloß Staatsdiener, Wissenschaftler, Techniker, Künstler, Pädagogen, Prediger.

e) Vor allem muß der Leiter der Anstalt vom überragenden pädagogischen Wert der Selbstregierung erfüllt sein, nicht bloß damit er sich selbst als primus inter pares in die Arbeitsgemeinschaft der Schule einfügt, sondern auch damit er die Schwierigkeiten überwindet, die bei der Mangelhaftigkeit der menschlichen Natur jeder Selbstregierung einer Gemeinschaft anhaften.

f) Der Wille zur Selbstregierung muß auch in den Elternkreisen feste Wurzel geschlagen haben. Der Geist der Autokratie in der Elternschaft und der Geist der sittlichen Autonomie im Schulleben stehen sich widerstreitend gegenüber.

g) Das Schulleben des ganzen Landes überhaupt darf nicht zentralistisch uniformiert sein. Es muß der Autonomie der Selbstverwaltungskörper eines Staates bis herab zu den einzelnen Schulunternehmern und Schulleitern soweit wie möglich Rechnung tragen. Wo weder der einzelne Schulleiter noch die örtlichen Schulbehörden bis zu einem gewissen Grade Selbstbestimmungsrechte in der Gestaltung des Schulgeistes und Schulwesens haben, wo vielmehr eine zentralistische Schulbürokratie alles und jedes im Schulwesen bestimmt, kann weder in der Lehrerschaft noch in der Schülerschaft der Geist der Selbstverantwortlichkeit erzeugt werden, welcher allein den Segen der Selbstregierung auslöst.

Unter diesen Voraussetzungen ergeben sich weiterhin für die Selbstregierung der Schüler folgende Normen:

a) Die Selbstregierung darf niemals behördlich angeordnet werden. Sie hängt zu sehr von allen sechs Voraussetzungen ab, die wir eben erwähnt haben. Fehlt eine dieser Voraussetzungen, so kann sie eher schädlich als nützlich werden.

b) Die Selbstregierung soll schrittweise angebahnt und darf nur nach Maßgabe des erwachenden sittlichen Gemeinschaftsgeistes erweitert werden. Einzelne Klassengemeinschaften oder gewisse freiwillige Schülerverbände für irgendwelche wissenschaftlichen, ästhetischen, sportlichen Zwecke können den Ausgangspunkt bilden.

c) Die Selbstregierung der Schüler darf niemals in allen Angelegenheiten eine völlig souveräne sein. Sie unterliegt dem Einspruchsrecht des Leiters einer Anstalt und der von der Schülerschaft gewählten Vertrauenspersonen in der Lehrerschaft.

d) Die Selbstregierung kann sich weder auf Fragen des Lehrplanes der Schule noch irgendwie auf die Fragen des inneren Unterrichtsbetriebes beziehen. Ihre Hauptangelegenheiten sind Fragen der geistigen und sittlichen Zucht der Schülerschaft, Fragen der gegenseitigen Hilfe und Förderung der Schüler, zunächst in Unterrichtsangelegenheiten, dann aber auch in Angelegenheiten des außerschulischen Lebens, Fragen der Verwaltung der Lehr- und Unterrichtsmittel, weiterhin alle Angelegenheiten der einzelnen Unterverbände, welche die Schüler zur Erreichung bestimmter mit dem Geiste der Erziehung vereinbarter Zwecke geschlossen haben, Gestaltung der Schulfeste usw.

e) Wo immer der Unterrichtsgegenstand und der Charakter der Schüler es erlaubt, ist der Lehrbetrieb aus der Idee der Arbeitsgemeinschaft der betreffenden Schulklasse heraus zu gestalten, in der sich womöglich alle Schüler, jedenfalls aber die sittlich einsichtigsten und organisatorisch reifsten, mehr und mehr verantwortlich fühlen für die Ergebnisse, welche die gemeinsame Arbeit beim Einzelnen wie im Ganzen zeigt.

f) Jede Selbstregierung erfordert regelmäßig wiederkehrende Sitzungen aller Schüler zur Besprechung derjenigen Angelegenheiten, deren Behandlung ihnen anvertraut ist. Die Lehrer der Anstalt nehmen an diesen Vollversammlungen der Schüler als Zuhörer teil.

g) Die Verfassung, welche der Selbstregierung der Schüler zugrunde liegt, darf nicht vom Leiter der Anstalt oder vom Lehrkörper diktiert werden. Sie muß langsam in vorsichtig geleiteter Entwicklung der Schüler reifen. Die allmähliche Erweiterung der Rechte der Schülerschaft hängt von den wechselnden Verhältnissen in der Gemeinschaft ab, die durch die immer sich erneuernde Schüler- und

Elternschaft bedingt sind. Ist sie einmal gebilligt, so muß sie von Lehrern und Schülern als Heiligtum respektiert werden. Der verantwortlichen Leitung der Schule muß aber für alle Fälle das Recht gewahrt bleiben, auch die beste Verfassung zeitweilig zu suspendieren.

Mit diesen Betrachtungen müssen wir uns an dieser Stelle begnügen. In Einzelheiten einzugehen, verbietet sich hier von selbst. Bei dem Widerstand, den vielfach die Selbstregierung in nicht angelsächsischen Staaten findet, erscheint aber eine Bemerkung nicht überflüssig: In dem gleichen Maße, wie die Völker von autokratischer Verfassung zu demokratischer Verfassung übergehen, in dem gleichen Maße wird die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend immer unerläßlicher. Die staatsbürgerliche Erziehung steht und fällt aber mit der Einführung der Selbstregierung in den Betrieb der Schule. Sie allein vermag die Schule aus einer Stätte individuellen Ehrgeizes in eine Stätte sozialer Hingabe, aus einer Stätte theoretisch intellektueller Einseitigkeit in eine Stätte praktisch humaner Vielseitigkeit, aus einer Stätte rechten Erwerbes von Kenntnissen in eine Stätte rechten Gebrauches der Kenntnisse umzuwandeln. Das aber ist die grundlegende und unerläßliche Reform eines Schulwesens, das der moralischen Erziehung dienen soll. Wir haben Schulen für intellektuelle Erziehung, für künstlerische Erziehung, für technische Erziehung, wir haben aber keine Schulen für soziale Erziehung. Erst die Selbstregierung wird unsere Schulen dazu machen.

15. Der seelische Kreislauf des Verstehens. Wir wenden uns nunmehr zum letzten Prinzip des Bildungsverfahrens, zum Individualitätsprinzip. Ich habe es früher auch das Kongruenzprinzip genannt und ihm eine besondere Abhandlung gewidmet.<sup>21)</sup> Ehe wir es indessen formulieren, wollen wir uns mit der Wechselwirkung von dinglichen und persönlichen Gütern befassen oder, wie man wohl auch sonst sich ausdrückt, mit der Wechselwirkung von objektivem und subjektivem Geist.

Das personale Kulturgut unterscheidet sich von den dinglichen Kulturgütern insofern, als die letzteren in der Regel als sinnhaltige Gebilde den Charakter der abgeschlossenen Bündigkeit haben. Das personale Kulturgut dagegen, der gebildete Mensch, die sittlich autonome Persönlichkeit, ringt gerade unter dem Einfluß der dinglichen Güter, solange er lebt, nach solcher Bündigkeit seines eigengesetzlichen

Sinngefüges. Nur dadurch unterscheidet sich das personale Gut von den bloß naturhaften Personen, daß das Gefüge seiner geistigen Akte in individueller Gesetzmäßigkeit nach einem Punkte, d. h. nach einem tiefsten Sinn hin konvergiert. Die aus einem solchen tiefsten Sinne heraus gesetzlich wirkenden Grundhaltungen kommen in allem Tun und Lassen, in allem Denken und Fühlen zur Geltung. Der Sinn dieses Gefüges ist die unendliche Idee des „Menschen“, d. i. des Trägers geistiger Werte in irgendeiner endlichen Ausprägung. Es gab Zeiten und wird sie wahrscheinlich immer wieder geben, in denen eine solche Ausprägung eine weitverbreitete typische Form annimmt. Der griechische Staatsbürger des perikleischen Zeitalters, der mittelalterliche Mensch der Ekkehardischen Klosterzeit, der amerikanische Wirtschaftsmensch der Gegenwart mit seinem philanthropischen Einschlage, der indische Mensch des sanften Gotamo Buddho, der ästhetische Mensch der florentinischen Renaissance, sie alle sind, in ihrer Vollendung gedacht, solch edle Typen der unendlichen Idee des Menschen.

Sie wachsen vor allem in historischen Zeiten, in denen der tiefste Sinngehalt der objektiven Kulturgüter nicht etwa bloß theoretisch erfaßt, bewußt intellektuell verstanden, sondern vielleicht ohne alles theoretische Verstehen gelebt, d. h. als subjektiver Geist lebendig gehalten wird, und in denen in allen Kulturgütern, welches geistesgesetzliche Gefüge sie auch aufweisen mögen, dieser tiefste Sinngehalt gleichsam als eine alle Güter tragende Weltanschauung zum Ausdruck kommt. In ununterbrochenem Fluß verwandelt sich dieser in den dinglichen Gütern objektivierte Sinngehalt in subjektive Formen lebender Persönlichkeiten. Aber aus der Potentialität in die individuelle Aktualität übergegangen, wird der Geist den individuellen Gesetzmäßigkeiten des Schaffens unterworfen und, neuerdings objektiviert, bereichert er die Welt des objektiven Geistes mit einer Fülle von neuen dinglichen und personalen Formen, die, wenn sie auch noch lange Zeit hindurch den alten tiefsten Sinn zu bewahren suchen, dieses dennoch nicht vermögen ohne stetig fortschreitende Modifikationen, Spaltungen und Neubildungen. So stehen die objektiven Geistesgebilde und das subjektive geistige Leben in einem unauflöselichen Zusammenhang. Hans Freyer hat ganz recht, wenn er sagt, daß beide geradezu im Begriff objektiven Geistes zusammen gedacht werden müssen, daß die dinglichen Güter nur deshalb objektiver Geist sind,

weil sie wieder des aktuellen geistigen Lebens bedürfen. Was sich hier abspielt, ist eine Art aufsteigenden Kreislaufes des Geistigen.

Wenn nun aber der Mensch von einem dinglichen Kulturgut, also sowohl von seinem Sinngehalt wie von seinem Sinngefüge, nur theoretisch Kenntnis nimmt, so braucht der Sinn des Kulturgutes noch lange nicht sein Sinn zu werden. Ich kann als Abendländer recht wohl von der Art des indischen Philosophierens wie von dem Inhalt der indischen Philosophie Kenntnis nehmen, den Mängeln und Vorzügen ihrer Methoden und Inhalte nachspüren, an diesen Studien meine Verstandesfunktionen schulen usw., ohne daß ihr tiefster Sinn Bestandteil meines geistigen Seins wird. Bildung in unserem Sinne aber ist ein geschlossenes personales geistiges Sein, wie eine Wissenschaft, ein Kunstwerk, eine Staatsform ein dingliches geistiges Sein darstellt. Der objektive Geist des dinglichen Gutes muß im individuellen Subjekt lebendig werden, wenn auch mit jenen Modifikationen, die mit jeder solchen individuellen Wiederverlebendigung verbunden sind. Zum Bildungsgut wird also ein Kulturgut erst dann, wenn sein tiefster Sinn in dem zu Bildenden wieder lebendig ist und damit in ihm schaffende Kräfte zu gleichartigen Objektivationen auslöst. Das aber setzt immer eine geistige Verwandtschaft des vergangenen Erzeugers, seiner objektivierten Form und jener Individualität voraus, die den Sinn dieser Form in ihr Wesen aufnehmen soll. Für den rechten Architekten ist, sofern seine Werke sinnhaltige Gebilde sind, nicht das Rationale, das Technisch-Konstruktive das Wesentliche der Gebilde, sondern zu allererst und immer wieder der Sinn des Werkes: der Sinn eines gotischen Domes, der Sinn eines Königsschlusses, einer Befestigung, eines Patrizierwohnhauses, eines Treppenhauses, einer Fassade. Aus dem werthaften Sinn, der hinter dem Zweck steht und der in ihm lebendig sein muß, schafft der Künstler. Können wir Betrachter nicht in die Tiefen des Sinnes eindringen, so können wir die Gebilde auch nicht „verstehen“. Aber wir dringen sinnerfassend, also verstehend, nur ein, wenn der Sinn des zu verstehenden Werkes schon in uns lebt, ein Stück unseres eigenen Sinngefüges ist und damit eine geistige Aktivität aufweist, „die mit den ursprünglich hervorbringenden Akten zwar nicht identisch, aber ihnen nach Richtung und Qualität verwandt ist.“<sup>22</sup>) Es ist nicht bloß ein Nacherleben, es ist immer zugleich eine Art des Neuschaffens, die sich einstellt, wenn

der objektive Geist einer Form durch das rechte „Verstehen“ in subjektivem Geist in ein Neues, Lebendiges verwandelt wird.

16. Das Prinzip der Individualität im Bildungsverfahren. Natürlich braucht in dem Subjekt, in welchem der Geist des Gutes sich verlebendigt, die tiefste Schicht des Sinnes noch nicht in aller Klarheit aufgegangen zu sein, aber die Entwicklung der Sinngestaltung der Individualität muß sich irgendwie in der Richtung bewegen, in der das dingliche oder personale Kulturgut gemäß seiner Sinnhaftigkeit steht. Wenn dies der Fall ist, dann vermag, wie die Tatsachen es hundertmal bestätigen, „der subjektive Geist durch die Gestalten der Objektivationen in Höhen gerissen und in Tiefen geführt werden, die im Bereich seiner selbständigen Erlebnisfähigkeit schlechterdings nicht liegen würden.“<sup>(23)</sup> Insbesondere ist eine solche emporhebende bildende Kraft personalen Gütern eigen, die ihr geistiges Sein in einem vorbildlichen Leben objektivieren. Faßt man den Begriff der Leistung nicht bloß im technischen Sinne, sondern auch im Sinne des Herausstellens eines bündigen wertbezogenen gegenständlichen Sachverhaltes, so kann man sagen, daß nur derjenige, der diese Leistung bei entsprechender Schulung selber hervorzubringen vermöchte, sie auch in ihrem tiefsten Sinne wird erleben können. Denn er wird in diesem Falle nicht nur die formale, technische Leistungsfähigkeit, sondern vor allem die gleiche Richtung der Sinnhaftigkeit besitzen. Für das bloße kritische Auffassen und Begreifen eines gegenständlichen Sachverhaltes braucht dagegen nur das gleiche technische Können gegeben zu sein. Wer philosophisch denken kann, wird wohl jedes konsequent durchgeführte philosophische System „begreifen“ können; aber zu erleben, d. h. in seinem innersten Sinn zu ergreifen, von ihm getragen, von ihm erfüllt zu werden, seinen Sinn als einen Teil des eigenen geistigen Seins zu empfinden, vermag nur der, dessen Sinnhaftigkeit in der gleichen Richtung sich entwickelt. In allen Künsten, wo der Sinngehalt unmittelbar anschaulich mit der Form gegeben ist (umso unmittelbarer, je bündiger das Werk ist), vermag der sinnverwandte Geist, wenn er nur einigermaßen mit den Formelementen vertraut ist, den Inhalt in seiner ganzen Sinnhaftigkeit zu erleben, ohne daß er imstande zu sein braucht, das Werk zu erzeugen. Sitten und Gebräuche erleben wir überhaupt nicht in ihrer Sinnhaftigkeit, ohne in unserem geistigen Sein wenigstens von einem Hauche dieser Sinnhaftigkeit berührt zu sein. Gäbe

es Menschen, die auch nicht die Spur eines Sinnes für Gerechtigkeit in ihrem Wesen hätten, sie würden den tiefsten Sinn einer „Staatsverfassung“ nie „verstehen“.

Nun ist aber jedes Kulturgut, mag es dinglicher oder personaler Art sein, ein individuelles Gut, ein einzig- und eigenartiges Gut. Das ist auch da der Fall, wo, wie in Zeiten großer innerlich ganz geschlossener Kultur einer Gemeinschaft, die Güter aller Arten von geistigen Akten in der tiefsten Sinnschichte eine einheitliche Weltanschauung aufweisen, umso mehr da, wo, wie in der Gegenwart, das Schaffen von Gütern aus ganz verschiedenen sinnhaften Weltanschauungen heraus erfolgt. Diese Eigen- und Einzigartigkeit ist nicht zuletzt auch durch individuelle, körperliche wie seelische Dispositionsanlagen bestimmt, mit denen der Mensch in die Welt der Kultur eintritt und die längst in Entwicklung stehen, ehe die zu den schaffenden Gebilden des objektiven Geistes führenden geistigen Akte erwachen. Welche von den verschiedenen geistigen Akten nach ihrem Erwachen zu maßgebender Stärke für die weitere Entfaltung des geistigen Seins gelangen können, das hängt, wie wir früher gesehen haben, auch von den Dispositionsanlagen ab, welche die Sprache der Güter zu erlernen erlauben. Diese Anlagen aber sind in unendlicher Mannigfaltigkeit hinsichtlich ihrer Art und ihres Grades in der einzelnen Individualität gemischt. Je nach dieser individuellen Mischung wird das Individuum von dinglichen wie personalen Gütern angezogen, die den gleichen geistigen Akten ihren Ursprung verdanken. Ein primitives Sinngefüge entwickelt sich, das noch keine bewußt erfaßte Tiefe hat, solange keine der Geistesgesetzmäßigkeiten ihre volle Wirksamkeit entfalten konnte. Die allereinfachsten sinnbezogenen Sachverhalte, wie sie auf der Oberfläche aller Kulturen liegen, bestimmen den Inhalt dieser ersten Sinngefüge. Aber allmählich steigt der erwachte Geist in tiefere Schichten der umfassenderen Kulturgüter und erlebt mehr und mehr ihren letzten Sinn. Jetzt beginnt nicht mehr bloß die geistesgesetzliche Struktur des Individuums, also seine Aktstruktur, die Güter in eigener Wahl zu bestimmen, die auf dem Wege zu dem ihm möglichen geistigen Sein eine Rolle spielen, sondern auch die in das ganze Sinngefüge eingebauten sinnhaften gegenständlichen Sachverhalte. Je mehr freilich das letztere der Fall ist, desto starrer droht das ganze Sinngefüge zu werden, unter Umständen so starr, daß selbst Menschen gleichen Akt-

gefüges schließlich einander nicht mehr verstehen, obwohl in der tiefsten Schichte ihres entwickelten Sinngefüges der gleiche Wurzelboden eines bestimmten geistigen Wertes liegt. So kann es kommen, daß z. B. Tausende von tiefreligiösen Protestanten verständnislos dem Sinngefüge des religiösen Systems der Katholiken gegenüberstehen und umgekehrt, obwohl bei beiden der Wurzelboden ihres Sinngefüges der zeitlose religiöse Wert ist und bei beiden die Struktur ihres Sinngefüges durch die religiösen Akte bedingt wird. Würden beide, statt an den starr gewordenen Oberflächen und Mittelschichten ihrer religiösen Weltanschauung zu haften, vielmehr plastisch genug immer die tiefsten Schichten ihres religiösen Wesens ins Bewußtsein heben können, so würden beide ein letztes Gemeinsames entdecken, den tiefsten Sinn ihrer positiv-christlichen Religion, den Sinn der Erlösung von allem „Übel“ durch ein transzendentes Wesen, den Sinn der Befreiung von allen Widersprüchen des tatsächlichen Seins und des normgemäßen Sollens im eigenen Wesen wie in der Wirklichkeit des Weltgeschehens. Wie sehr sich dann auch in den übergelagerten Schichten einander widersprechende Sätze finden mögen über die Beziehungen des Menschen zu den Dingen und der Dinge unter sich, über das Verhalten einer göttlichen Macht zu den Geschehnissen der Welt, über den Sinn der Gotteskindschaft der Menschen —, im immer erneuten bewußten Erleben des tiefsten Sinns müßten sie sich als eine Gemeinschaft von Brüdern und Schwestern fühlen, als eine Wertgemeinschaft, die vom gleichen Band eines zeitlosen Wertes umschlungen ist. Ganz das gleiche gilt von anderen Wertgemeinschaften, die sich auf einem in bestimmten geistigen Werten verankerten Aktgefüge aufbauen. Wie sehr nun auch das Bildungsverfahren veranlaßt sein wird, dem Aktgefüge seiner Zöglinge nachgehend, ihre Entwicklung zum geistigen Sein zu fördern, ja, wie häufig es veranlaßt sein mag, auch auf die sinnhaltigen gegenständlichen Sachverhalte Rücksicht zu nehmen, die das Aktgefüge des Zöglings füllen, so muß es dennoch stets davor auf der Hut sein, das Ganze des Sinngefüges starr werden zu lassen, wenn anders nicht bloß die sittlich autonome Persönlichkeit, sondern auch die Versittlichung der Gemeinschaft durch die friedliche Dialektik ihrer verschiedenen bündigen Sinngefüge das Ziel des Bildungsverfahrens sein soll. Darum wird das Bildungsverfahren trotz seiner Gebundenheit durch das Aktgefüge des Zöglings immer auch darauf hinzielen,

diesem Zögling auch Sinngefüge mit anderen Mittel- und Oberflächenschichten nahe zu legen. Ob dabei allerdings mehr herauskommt als ein bloß intellektuelles Erfassen der Verschiedenheit der Sinngehalte, das ist eine Frage, die nicht allgemein beantwortet werden kann.

Jedenfalls aber führen uns alle diese Überlegungen notwendig zu einer Norm des Bildungsverfahrens, die wir als Prinzip der Individualität folgendermaßen fassen wollen: Die individuelle geistige Struktur eines Kulturgutes und die individuelle Aktstruktur des Zöglings müssen sich ganz oder teilweise decken, wenn das Kulturgut Bildungsgut werden soll.

Wieweit dieses Prinzip auch noch auf die Inhalte der Struktur ausgedehnt werden kann oder ausgedehnt werden muß, ohne jene Starrheit des ganzen Sinngefüges zur Folge zu haben, von der wir eben sprachen, wage ich nicht zu entscheiden. Daß unter Umständen die Norm auch auf den Inhalt des Sinngefüges Anwendung finden kann, dafür ist mir immer die geistige Entwicklung Fichtes ein Beispiel. Fichtes Aktstruktur war im tiefsten Grunde diejenige Spinozas; sie war eine philosophisch-religiöse. Seiner philosophisch-theoretischen Einstellungsfähigkeit nach konnte er die Philosophiesysteme aller Zeiten ohne Zweifel theoretisch erfassen, aber Erlösung brachte ihm nur das Sinngefüge der Kantschen Philosophie, die, sein ganzes geistiges Wesen emporreißend, ihm zum Erlebnis wurde und in ihm jene Bildungskräfte entfesselte, die ihn selbst zu seiner Vollendung führten. Was man im Werden so mancher großer Menschen plötzliche Erleuchtung nennt, ohne daß ein radikaler Sinneswandel damit verbunden ist, läßt sich kaum anders denken, als daß hier geistig innerlich verwandte Strukturen miteinander in Berührung kamen, von denen die eine in ihrem Sinngehalt tiefer und bündiger war als die erst nach Bündigkeit suchende andere. Die großen Erlebnisse des in sittlicher Autonomie suchenden, nach innerer Einheit trachtenden Menschen sind auf solche geistige Verwandtschaftsbeziehungen zurückzuführen.

Auch in der Bildungswirkung der Kunstwerke spielen deutlich erkennbar nicht bloß die Übereinstimmung im ästhetischen Akte, sondern auch die teilweise oder völlige Deckung der Sinngehalte eine nicht unerhebliche Rolle. Es ist kein Zufall, daß die Schillerschen Dichtungen der Sturm- und Drangperiode, vor allem die Dramen, der Jugend (soweit sie ästhetisch gerichtet ist), näher liegen als die

Goetheschen, daß philosophische Gedichte wie *Das Ideal* und *Das Leben*, *Die Künstler*, *Resignation*, *Der Spaziergang* auf jene ästhetisch Empfindenden am stärksten wirken, welche im wesentlichen Schillers philosophische Weltanschauung teilen. In den graphischen Künsten wirken auf jeden sittlichen Menschen Darstellungen sexueller Perversitäten trotz aller Empfänglichkeit für höchste ästhetische Leistung derart abstoßend, daß sie nicht einmal für die Befriedigung der ästhetischen Akte dieser Menschen in Betracht kommen. Die absolute Musik, die nur Gefühlsinhalte der Freude, der Seligkeit, der Sehnsucht, des Schmerzes, der Trauer, der Ergebenheit in das Schicksal, des Seelenfriedens, der leidenschaftlichen Erregung, der Andacht usw. zur objektiven Darstellung bringt, verdankt ihre allgemeine Erlebnistfähigkeit der allgemeinen Verbreitung dieser Gefühlsinhalte. Wer etwa der Andacht z. B. unfähig wäre, würde, wenn er auch noch so musikalisch wäre, beim Anhören so manches Beethovenschen Andante nie zu ihr emporgehoben werden können. Der in den Vereinigten Staaten so oft zitierte Spruch Ralph Emersons: *The only entrance to so to know is so to be*, deutet in die gleiche Richtung.

Was von der Wirkung der Kunstwerke gilt, gilt wohl noch mehr von den Gebilden des religiösen Verhaltens. Die Veranlagung für religiöse Akte fehlt keinem Menschen, wenn sie auch oft genug nicht zum Durchbruch kommen oder verkümmern mag. Insofern könnte das religiöse Gut, woher es auch immer stammen mag, auf die meisten Menschen emporhebend wirken. Aber die voll-endliche Totalität (Rickert) der hochentwickelten theistischen Religionssysteme ist in ihrem ganzen Inhalte derart bereits dauernd festgelegt, daß die Inhalte ihrer Güter eine um so größere Wirkung ausüben, je fester sie in das Sinnggefüge des religiösen Menschen eingebaut sind. Die Frage ist daher nicht ganz unberechtigt, ob nicht das Bildungsverfahren gut daran täte, den Zögling auch in die Sinngelhalte anderer hochentwickelter religiöser Bekenntnisformen ehrfurchtsvoll einzuführen, als diejenige ist, der er selbst angehört. Jedenfalls würde damit der religiösen Kultur der Volksgemeinschaft und dem gegenseitigen „Verstehen“ ihrer Glieder ein wertvollerer Dienst erwiesen, als durch die beständige Hervorhebung des Trennenden, die sich in unsern Schulen verborgen oder offen im religiösen Unterricht zeigt, oder gar durch die absprechende Kritik an anderen Bekenntnissen.

17. Die Bedeutung des Individualitätsprinzips für die Schulorganisation. Auch unser letztes Bildungsprinzip ist im Grunde nur die wissenschaftliche Formulierung einer alten pädagogischen Einsicht. Zu allen Zeiten, in denen man über das Problem der Bildung nachgedacht hat, war man sich darüber klar, daß nicht jedes Bildungsobjekt auf die gleichen Mittel der Bildung in gleicher Weise reagiert. Die Forderung der Individualisierung des Unterrichts war daher eine ganz allgemein ausgesprochene Forderung, wie oft sie auch außer Acht gelassen wurde. Auf ihre Notwendigkeit stößt jeder mit praktischen Bildungsaufgaben Beschäftigte aus eigener Erfahrung, wie jeder das Grundaxiom der Geometrie findet, daß in der euklidischen Ebene die gerade Linie die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten ist. Sobald man nicht immer bloß das Bildungsgut oder einen Komplex von Bildungsgütern starr im Auge behält, mit denen man das Werk der Bildung zu vollziehen gedenkt, sondern auch den Umstand, daß jeder einzelne Mensch auch eine einzigartige naturgegebene Individualität besitzt und daß demgemäß der Ausschnitt, der Bereich von Lebensformen oder Sinngefügen, in den er hineingebildet werden kann, relativ eng umzirkelt ist, wird das Individualitätsprinzip ebenso evident wie das euklidische Axiom.

Aber weil der Blick der Bildungsverfahren im wesentlichen gebannt war auf die Bildungsgüter, mit denen man den Prozeß der Bildung durchführen zu müssen glaubte, so erfuhr das Prinzip eine durchaus einseitige Auslegung. Da das Bildungsgut als solches feststand, so kam für die Individualisierung des Bildungsverfahrens nur die Art und Weise in Betracht, wie das Individuum in das kanonische Bildungsgut eingeführt werden sollte. Der Blick des Bildungsverfahrens war einseitig gerichtet, statt zweiseitig auf das Bildungsgut und das Individuum. Erst in der neuesten Zeit beginnt man, sich bewußt zu werden, daß das Bildungsgut unter dem Gesichtswinkel der Individualität betrachtet werden muß. Die Starrheit der Lehrpläne, wenigstens unserer Bildungsanstalten für geistige Arbeiter, beginnt sich da und dort zu lockern, die Schultypen werden vermehrt und teilweise konsequenter unter dem Gesichtswinkel solcher Gruppen organisiert, die, wenigstens in bezug auf das theoretische Aktgefüge, Rücksicht auf die Individualität nehmen. Das Prinzip der Freiheit

tritt auf den obersten Stufen dem der unbeugsamen Autorität unerbittlich normierter Bildungsgüter gegenüber; ja die Idee der elastischen Einheitsschule, deren Lehrplan allen Individualitäten in einem einzigen Schulorganismus gerecht zu werden versucht, taucht am Horizonte auf.

Aber überall lastet auf den öffentlichen Bildungsorganisationen der dicke Nebel des so oberflächlichen Begriffes der Allgemeinbildung und läßt die Sonne des recht verstandenen Individualitätsprinzips nicht durchdringen. Daß es auch noch ein Totalitäts- und Aktualitätsprinzip gibt, muß erst allmählich, namentlich in der Volksschulentwicklung zum Bewußtsein gebracht werden. Noch immer läuft das Bildungsverfahren unserer öffentlichen Schulen (ausgenommen der von den Bildungsphilistern als minderwertig degradierten Fachschulen) in Bahnen, als ob die gesamte Jugend aus Individualitäten mit wesentlich theoretischem Aktgefüge bestünde. Freilich haben wir einen Reichtum an Schultypen und an Bildungsgütern in diesen Schultypen, aber es ist ein höchst einseitiger Reichtum, in dessen Besitz die Gemeinschaft als Bildungsgemeinschaft gleichwohl sehr arm sein kann. Es ist im wesentlichen ein Reichtum an Gütern des theoretischen Verhaltens. Drei Viertel aller Unterrichtsfächer gehören den sprachlichen, den naturwissenschaftlichen und den mathematischen Gütern an. Mit Ausnahme der Geschichte fehlen alle Güter des Wissens von den Beziehungen des Einzelnen zur Gemeinschaft, des Wissens von Staat und Recht, von Erziehung und Ökonomie der häuslichen, gemeindlichen und staatlichen Verbände, Güter, die freilich nur dann von Bedeutung wären, wenn die Schulen zugleich das wären, was sie nicht sind, Schulen zur praktischen Ausbildung des sozialen Verhaltens nach dem Prinzip der Freiheit. Es fehlen die Güter des praktischen, technischen Verhaltens, von denen wir gesehen haben, daß sie der zweiten und dritten Entwicklungsperiode geradezu unentbehrlich sind. Wie wenig Klarheit noch besteht über das Individualitätsprinzip, mag auch daraus hervorgehen, daß trotz der vierfachen Schultypengliederung in Deutschland (altsprachliche und neusprachliche Gymnasien, Oberrealschulen, Deutsche Oberschulen) ein Unterschied im Wesen ihrer Bildungsfächer nicht besteht. Alle vier Schultypen wenden sich mit gleichem Nachdruck an Schüler, deren theoretisches Aktgefüge

sowohl den sprachlichen, wie den naturwissenschaftlichen, wie den mathematischen Gütern zugewendet ist. Auf einseitig theoretische Begabungsformen, auch auf die wertvollsten der menschlichen Gemeinschaft, nehmen sie keine Rücksicht. Der größte Übelstand aber scheint mir der Umstand zu sein, daß infolge der Multiplikation völlig gleichwirkender Bildungsgüter dem Zögling, welcher der Wissensmast der Anstalt sich gewissenhaft hingibt, keine Zeit bleibt, sich freiwillig mit Bildungsgütern zu befassen, die nicht im sogenannten Bildungsprogramm liegen, oder mit Bildungsgütern, die ihm zwar einverleibt sind, aber mit so wenig Gewicht und Nachdruck, daß der hierfür besonders Begabte nicht dabei auf seine Rechnung kommt. Den Schulen genügt vielfach das bloße Wissen um den Inhalt eines Bildungsgutes; aber mit dem bloßen Wissen um ein Bildungsgut ist es nicht getan. Das Bildungsgut, d. h. sein tiefster Sinngehalt muß im Zögling lebendig werden, seine Seele muß darin aufgehen, muß es gleichsam aus sich selbst erzeugen, rekonstruieren, neu gestalten, wenn es ein Gut für seine Bildung werden soll. Man fürchte nicht, daß das Ergebnis intensiver Beschäftigung mit einem Bildungsgut Einseitigkeit der Bildung zur Folge haben müsse. Je tiefer wir graben müssen bei einer geistigen Beschäftigung, desto mehr kommen wir in die Gebiete der anderen geistigen Arbeitsfelder von selbst, je nach den Fähigkeiten, welche die Form unseres Geistes bestimmen. Gerade beim tiefen Graben tauchen die Probleme auf, für welche die Mittel der Lösung gleichsam aus fremden Ländern importiert werden müssen. Dann ist es immer noch Zeit, solche Kenntnisse zu übermitteln, ohne daß man den Zögling durch eine zunächst ungewollte Schar von Bildungsgütern hindurchschleppt. Der einzig sinnvolle Weg zur allgemeinen Bildung ist der Weg, der zu immer gründlicherer, sorgfältigerer, gewissenhafterer Arbeit auf einigen wenigen Gebieten führt. Faßt man den Begriff allgemeiner Bildung in dem einzig möglichen Sinne, den wir zu Beginn unserer Betrachtungen aufgestellt haben, so läßt sich das Bildungsverfahren immer so ausgestalten, daß mit der Erziehung zur Gründlichkeit und Sorgfalt auf Arbeitsgebieten, die dem jeweiligen Aktgefüge des Zöglings entsprechen, der Zögling den Weg zu der ihm möglichen allgemeinen Bildung geht. Was der Mensch leisten soll, muß sich als ein zweites Selbst von ihm ablösen. Wie könnte das möglich sein, wäre sein

erstes Selbst nicht ganz davon durchdrungen? „Sich auf ein Handwerk zu beschränken, ist das Beste. Für den geringsten Kopf wird es immer ein Handwerk, für den besseren eine Kunst und der Beste, wenn er eins tut, tut er alles, oder, um weniger paradox zu sein, in dem einen, was er recht tut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht getan wird.“<sup>(24)</sup>

Es ist hier nicht der Platz, die Konsequenzen des Individualitätsprinzips in einer Theorie der Schulorganisation weiter auszuführen. Eine solche Theorie, die zugleich alle sechs anderen Prinzipien berücksichtigt, wäre von außerordentlicher Bedeutung für die Praxis des öffentlichen Bildungswesens. Ich hoffe, sie später noch einmal in einem eigenen Buche geben zu können. Im übrigen darf ich einstweilen auf meine Schrift hinweisen: „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation.“<sup>(25)</sup>

18. Die funktionelle Einheit der sieben Grundprinzipien. Wir sind am Ende unserer Betrachtungen angelangt. Man mag die Frage aufwerfen, ob die aufgestellten Grundprinzipien das Wesen des Bildungsverfahrens erschöpfen, d. h. ob sie in ihrer Allgemeinheit für das Ganze des Bildungsprozesses hinreichend sind, und man kann weiter fragen, ob sie auch theoretisch notwendig sind, d. h. ob nicht der eine oder andere Grundsatz sich noch auf die übrigen zurückführen ließe. Daß sie mindestens praktisch notwendig sind, mögen unsere Darlegungen gezeigt haben. Ob sie hinreichend sind, wage ich nicht zu entscheiden; man kann nur sagen, daß unsere Untersuchungen keine weiteren Grundprinzipien erkennen lassen. Die Frage ihrer Notwendigkeit für die Theorie, also die Frage der Möglichkeit der Reduktion der Grundprinzipien auf eine kleinere Zahl — eine ähnliche Frage, wie die der Rückführung der geometrischen Axiome auf auf eine möglichst kleine Anzahl — ist für das Bildungsverfahren nicht wichtig genug, um lange dabei zu verweilen. So weit ich sehe, wird man nur das Aktualitätsprinzip aus dem Individualitätsprinzip ableiten und darum es in dieses einbeziehen können. Denn es verlangt ja nur die Rücksichtnahme auf die eigenartige Struktur der einzelnen Entwicklungsstufen der Individualität. Aber das Prinzip der Aktualität wird trotz seiner weittragenden Bedeutung derart vernachlässigt, daß seine besondere Hervorhebung berechtigt erscheint.

Die sechs übrigen Grundprinzipien sind aber von einander unabhängig; in dem von uns aufgestellten Bildungsbegriff haben sie gleichwohl ihre funktionelle Einheit. Faßt das Individualitätsprinzip (zusammen mit dem Aktualitätsprinzip) die Eigenart des Zöglings in seinen einzelnen Funktionen und Akten auf allen Entwicklungsstufen, so legt das Totalitätsprinzip den Nachdruck auf die geschlossene Ganzheit des Bildungsverfahrens. Richtet das Aktivitätsprinzip sein Augenmerk auf die sachliche Einstellung zu allen dinglichen Gütern, so weist das Sozialitätsprinzip auf die sachliche Einstellung zu allen personalen Gütern der Gemeinschaft. Das eine ist im wesentlichen das Prinzip des Unterrichts, das andere das der Erziehung. Der Zielforderung der sittlichen Autonomie endlich wird das Freiheitsprinzip gerecht, das aber das Autoritätsprinzip voraussetzt. So umschließen die sieben Grundprinzipien alle Faktoren des Bildungsverfahrens, den Bildungsbegriff und das in ihm enthaltene Bildungsziel in den Prinzipien der Autorität und Freiheit, das Bildungsobjekt in den Prinzipien der Totalität, Aktualität und Individualität und die Bildungsmittel in den Prinzipien der Aktivität und Sozialität. Nur für das Bildungsobjekt ist kein Prinzip aufgestellt. Soweit das individuelle Bildungsobjekt in Frage ist, der Lehrer und Erzieher, mag jene Forderung, die wir am Schlusse des vierten Kapitels an seine Struktur gestellt haben, als prinzipielle Forderung angesehen werden. Soweit das kollektive Bildungsobjekt in Betracht kommt, die Bildungsanstalt, läßt sich unmittelbar aus dem Individualitäts-, Aktualitäts- und Totalitätsprinzip das Grundprinzip aller Schulorganisation entwickeln und in die allgemeine Form fassen, die ich schon im oben erwähnten Buche, „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses“ gegeben habe<sup>26</sup>): „Die Organisation jeder Schule hat in ihrer Lehrplangestaltung der besonderen Gruppe von Lebensformen gerecht zu werden, für deren Bildung sie bestimmt ist.“ Eine eingehende Betrachtung dieses Prinzips gehört in eine besondere Theorie der Bildungsorganisation. Das Recht der sonstigen Regeln, Vorschriften, Anweisungen, Normen muß sich aus diesen Grundprinzipien ableiten lassen. Wäre das nicht der Fall, so wäre das ein Zeichen, daß entweder die Gültigkeit dieser Regeln usw. eine fragliche ist, oder daß die sieben Grundprinzipien nicht das Ganze des Bildungsverfahrens umspannen, oder aber, daß

---

von einem andern Bildungsbegriff, also einem andern Ziele des Bildungsverfahrens ausgegangen wird, als dem der sittlich autonomen Persönlichkeit.

Wir aber müssen an diesem Bildungsbegriff festhalten. Soll das ewige Reich der Werte zu uns kommen, soll ihr „heiliger“ Geist im dialektischen Prozeß über die Menschheit sich immer mehr ausbreiten, soll wenigstens der innere Friede auf Erden möglich werden, so ist die auf die Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten gegründete sittliche Autonomie des einzelnen die Grundvoraussetzung. Diese sittliche Autonomie aber sei der Glaube, die Hoffnung und die Liebe desjenigen, der sein Leben dem höchsten Amte weihen darf und weihen kann, das die religiöse wie sittliche Welt zu erteilen vermag, dem Amte des Erziehers.

ANMERKUNGEN  
ZUM ERSTEN UND ZWEITEN BUCHE  
AUTOREN- UND SACHREGISTER

Buch I, Kap. 1.

- 1) Vgl. John Locke, Untersuchungen über den menschlichen Verstand, II. Buch, 1. Kap., Ziffer 2.
- 2) Vgl. das II. Buch, 2. Kap. unserer Untersuchungen, Ziffer 19—22.
- 3) Christoph Sigwart, Kleine Schriften, 2. Aufl. 1889. J. C. B. Mohr, Freiburg, im Aufsätze: Unterschiede der Individualitäten, S. 212—260.
- 4) Th. Ribot, Sur les diverses formes du caractère, Revue philosophique, Bd. 32, 1892, S. 483 u. 484. Vgl. auch mein Buch: Charakterbegriff und Charaktererziehung, 3. Aufl., S. 276—279.
- 5) Vgl. dazu z. B. E. Grisebach, Die Schule des Geistes, 1921, Niemeyer, Halle a. S., 3. Kap.
- 6) W. Stern, Wertphilosophie, 1924, J. Ambr. Barth, Leipzig, S. 65.
- 7) Hans Freyer-Kiel in seinem Buche: Theorie des objektiven Geistes, 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 54. Auch Freyer stellt „Bildung“ in seiner Theorie des objektiven Geistes an die Seite der „Gebilde“, also jener Formen, die man sonst auch als Kulturgüter (Wissenschaften, Kunstwerke, Religionssysteme) bezeichnet hat. „Gebildet“, sagt er mit vollem Rechte, „ist eine personale Lebenseinheit, wenn sie das Objektiv-Sinnhaltige nicht sowohl weiß oder tut (was Akte wären), noch auch kann oder vermag (was Aktdispositionen wären), sondern wenn sie das Objektiv-Sinnhaltige ist.“ „In der Bildung lebt dieser Sinngehalt als So- und Sosein der Person, er wird gelebt, nicht gewußt — genau so wie er im Bilde nicht gewußt, sondern gemalt ist.“
- 8) Max Scheler bezeichnet solches Wissen als „Leistungs- oder Herrschaftswissen“. (Vgl. Die Formen des Wissens und die Bildung, 1925, Friedrich Cohen, Bonn, S. 33.)
- 9) W. Stern, Wertphilosophie, 1924, J. Ambr. Barth, Leipzig, S. 90.
- 10) Vgl. G. Simmel, Philosophische Kultur, gesammelte Essays, 1911, Klinkhardt, Leipzig, S. 247.
- 11) Vgl. 2. Kap. dieses Buches, Ziffer 8.
- 12) Vgl. G. Simmel, Der Begriff und die Tragödie der Kultur, gesammelte Essays, 1. Aufl., 1911, Klinkhardt, Leipzig, S. 248.
- 13) Über diese Begriffe des Gewissens vgl. Th. Lipps, Ethische Grundfragen, 3. Aufl., 1912, Leopold Voß, Leipzig, S. 181.
- 14) Anton Heinen, Sinn und Zweck in der Erziehung, 1924, Volksvereins-Verlag, M.-Gladbach.
- 15) Heinen, a. a. O., S. 10.
- 16) Eduard Spranger hat im Anschluß an Wilhelm von Humboldt die Gesamtheit, Eigenartigkeit und Einheitlichkeit des geistigen Seins in die drei

Bezeichnungen der Universalität, Individualität und Totalität gefaßt, also des Wesensreichtums, der individuellen Wesensgrundlage und der (unbeschadet aller Entwicklungsfähigkeit) einheitlichen, umfassenden Geschlossenheit. Universalität und Individualität sind in diesem ersten, Totalität im vierten Merkmal der Bildung enthalten.

- 17) Vgl. G. Simmel, a. a. O., S. 247.
- 18) Vgl. II. Buch, 2. Kap. dieser Abhandlung, meine Lehre vom Interesse.
- 19) Vgl. mein Buch: Charakterbegriff und Charaktererziehung, 3. Aufl., S. 147.
- 20) John Dewey, Human Nature and Conduct, 1922, Henry Holt & Co.
- 21) Eduard Spranger, Lebensformen, 2. Aufl., 1921, Max Niemeyer, S. 35.
- 22) A. Heinen, Sinn und Zwecke in der Erziehung, S. 37.
- 23) Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre, I. Buch, 12. Kap.
- 24) Goethe, a. a. O., I. Buch, 4. Kap.
- 25) Goethe, a. a. O., II. Buch, 12. Kap.
- 26) Vgl. Eduard Spranger im Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1922, Quelle & Meyer, S. 52, Berufs- und Allgemeinbildung.
- 27) Vgl. meine Interessenlehre, II. Buch, 3. Kap. dieser Untersuchung.
- 28) Vgl. Fr. Paulsen, Kultur der Gegenwart, Bd. 1. S. 54—58.
- 29) Der Bericht über diesen zweiten deutschen Kongreß ist erschienen 1913 bei B. G. Teubner, Leipzig.
- 30) Vgl. dazu auch Hans Freyer-Kiel, Theorie des objektiven Geistes, 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 58.
- 31) Die Rede ist veröffentlicht in der Zeitschrift Deutsche Fortbildungsschule, 1920, Nr. 14.
- 32) Ed. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, Quelle & Meyer, Leipzig, 1923, S. 6.
- 33) Der Aufsatz ist veröffentlicht im Handbuch für das technische Schulwesen, 1922, Quelle & Meyer, Leipzig.
- 34) Zuerst veröffentlicht im Logos, II. Bd., dann in den gesammelten Essays, 1911, Leipzig, S. 248.

#### Buch I, Kap. 2.

- 1) R. H. Lotze, Logik, S. 515.
- 2) Vgl. auch M. Scheler, Der Formalismus in der Ethik, S. 64: Der einzige Zugang zur Welt der Werte wird nicht durch Wahrnehmen und Denken geöffnet, sondern durch die spezifischen Funktionen des Fühlens, Vorziehens, Liebens . . .
- 3) J. Cl. Kreibitz, Psychologische Grundlegung der Werte, S. 12.
- 4) Chr. v. Ehrenfels, System der Werttheorie, S. 53.
- 5) Th. Lipps, Grundfragen der Ethik, S. 137.
- 6) G. Simmel, Philosophie des Geldes, 2. Aufl., 1907, S. 6ff.
- 7) H. Rickert, Allgemeine Grundlegung der Philosophie, 1921, Mohr, Tübingen, S. 113—116.
- 8) Rickert fährt fort; „Zwar hat man behauptet, Wahrheit selbst sei noch kein Wert. Aber das läßt sich nicht durchführen. Da man den Wert in der theoretischen Sphäre nicht leugnen kann, sagt man, die Erkenntnis sei der Wert und

meint, man könne so den Wertcharakter der Wahrheit in Abrede stellen. Das bedeutet jedoch den Gipfel der Verwirrung der Begriffe. Wie soll Erkenntnis zu einem Werte kommen, wenn Wahrheit kein Wert ist. Versteht man unter Erkenntnis einen realen psychischen Vorgang, so ist sie ein Gut, und zwar lediglich deshalb (und nur dann), wenn an ihr der Wert der Wahrheit haftet. Nie könnte man die Erkenntnis werthaft nennen, wäre die Wahrheit nicht der Wert, der das Erkennen erst zum Erkennen und damit zum Guten macht.“ (Die Ausführungen sind gegen Max Scheler gerichtet, der in seinem Buche: *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, S. 191 erklärt: Andererseits kann die Logik nicht als eine Wertwissenschaft der Ethik und Ästhetik gleichgeordnet werden, da sie es ja auch mit dem Werte „Wahrheit“ zu tun hat. Denn Wahrheit ist überhaupt kein Wert. Es hat einen guten Sinn, den Akten des Suchens, des Forschens nach Wahrheit Wert beizulegen; auch nach der Gewißheit hinsichtlich eines Satzes, daß er wahr sei —, wie man z. B. auch von Wahrscheinlichkeitswerten reden kann. Auch die Erkenntnis der Wahrheit ist selbst noch ein Wert; aber Wahrheit als solche ist kein Wert, sondern eine von allen Werten verschiedene Idee, die sich erfüllt, wenn ein satzartig formulierter Bedeutungsinhalt, ein Urteil mit dem Bestande eines Sachverhaltes übereinstimmt und diese Übereinstimmung selbstevident gegeben ist.)

9) Dies zugleich gegen W. Stern, *Wertphilosophie*, S. 227—229.

10) M. Scheler, a. a. O., S. 10.

11) Vgl. A. Messer, in seiner *Ethik* oder noch klarer in seiner philosophischen Grundlegung der Pädagogik, 1924, Ferd. Hirt, Breslau, S. 78.

12) Beachte dazu II. Buch, 3. Kap.

13) Vgl. auch mein Buch: *Autorität und Freiheit*, 1924, Oldenburg, Leipzig, 2. Kap., Ziffer 6.

14) Vgl. dazu auch Arthur Liebert, *Das Problem der Geltung*, 2. Aufl., 1920, Felix Meiner, Leipzig, S. 109: „Für etwa völlig vereinzelt auftretende Stücke der Erkenntnis für einen einzelnen Begriff oder einen einzelnen Satz ist ihre objektiv wissenschaftliche Geltung niemals nachweisbar. „Der einzelne Begriff als einzelner ist ein ganz künstliches Gebilde . . . Seinen wissenschaftlichen Wert, seine ‚Wahrheit‘ erhält er stets nur als Glied eines theoretischen Gesamtkomplexes“ (nach Cassirer).

Ferner S. 115: „Wie die metaphysische Ordnung in dem ontologischen Seins begriff, in der Hypostase des Geltungsbegriffes und die psychologische Wertordnung in dem Erlebnis . . ., so ruht und gipfelt die logisch-theoretische Geltungsordnung in dem Gedanken des Systems.

15) Ausgabe O. Flügel und Th. Fritsch, S. 114.

16) Th. Lipps, *Grundfragen der Ethik*, 3. Aufl., 1912, Voß, Leipzig, S. 131.

17) „Das potentielle Gewissen, erklärt Lipps, ist die Fähigkeit, die Tatsachen ihrem ganzen Wesen nach uns zu vergegenwärtigen und ihres objektiven Wertes inne zu werden . . ., es ist die Gesetzmäßigkeit des Geistes, die von uns fordert, daß wir einen vollzogenen Willensentscheid verurteilen, wenn sich Tatsachen ergeben, die den entgegengesetzten Willensentscheid bedingen; es ist die Gesetzmäßigkeit unseres Geistes, die uns nötigt, Forderungen, die wir aus bestimmten

Gründen stellen, unter Voraussetzung der gleichen Gründe allgemein anzuerkennen oder aber jene Forderungen als unberechtigt wieder zurückzunehmen. — Das Gewissen in diesem Sinne ist uns ursprünglich eigen. Es liegt in der menschlichen Natur, und es ist in allen gleichartig.

18) Vgl. H. Schwarz, *Das sittliche Leben*, 1. Aufl., 1901, Reuther und Reichard, Berlin, S. 44.

19) Vgl. Max Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, 2. Aufl., 1921, Max Niemeyer, Halle a. S., S. 109.

20) J. C. B. Mohr, Tübingen.

21) Deutsche Bearbeitung von Georg Wobbermin, 2. Aufl., 1914, Hinrichs, Leipzig.

22) W. Stern, a. a. O., S. 76.

23) W. Stern, a. a. O., S. 81.

24) W. Stern, a. a. O., S. 90.

25) Vgl. H. Rickert, *Allgemeine Grundlegung der Philosophie*, S. 150.

26) H. Rickert, a. a. O., S. 383.

27) H. Rickert, a. a. O., S. 399.

28) H. Rickert, a. a. O., S. 138.

29) Vgl. W. Windelband, *Einleitung in die Philosophie*, 1914, J. C. B. Mohr, Tübingen, S. 255.

30) Die englische Sprache spricht hier von „happiness“ und nicht von „pleasure“.

31) Hugo Münsterberg, *Philosophie der Werte*, 4. Abschn., 1921, A. Barth, Leipzig, S. 60—81.

32) Vgl. Max Scheler, a. a. O., S. 102.

33) So Fr. Niebergall, *Person und Persönlichkeit*, 1911, Quelle & Meyer, Leipzig, S. 41 ff.

34) Vgl. Th. Lipps, *Ethische Grundfragen*, S. 149.

35) Vgl. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 22. Jahrgang, Heft 1/2, Jan. 1921, S. 68.

36) Vgl. mein Buch: *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, 2. Aufl., 1. Kap., 1919, B. G. Teubner, Leipzig, oder *Charakterbegriff und Charakterbildung*, 3. Aufl., Kap. 6, 1923, B. G. Teubner, Leipzig.

37) Vgl. wegen der Bezeichnungen W. Windelband, *Präludien*, Bd. II, 1911, J. C. B. Mohr, Tübingen, S. 145.

38) Vgl. W. Rein, Pickel, Scheller, *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts*, 8 Bde., Heinrich Brodt, Leipzig.

### Buch I, Kap. 3.

1) Wir verweisen auf Franz Brentano, *Psychologie vom empirischen Standpunkt* 1874, Edmund Husserl, *Logische Untersuchungen*, 1. Aufl., 1900, 2. Aufl., Bd. I u. IIa, 1913, Bd. IIb, 1921, Carl Stumpf, *Erscheinungen und psychische Funktionen* 1906, *Empfindung und Vorstellung* 1918, beide Arbeiten in den *Abhandlungen der Berliner Akademie*, August Messer, *Empfindung und Denken*

1. Aufl., 1907, 2. Aufl., 1924, Eduard Spranger, Lebensformen, 2. Aufl., 1921, 3. Aufl., 1923.

2) Der Begriff „intentional“ hat sich insbesondere seit Husserls bahnbrechenden Untersuchungen eingebürgert. Clemens Baeumker unterscheidet drei Hauptgebrauchsweisen: a) im psychologischen, b) im erkenntnistheoretischen, c) im logischen Sinne. Vgl. C. Baeumker, Anschauung und Denken, 3. Aufl., 1921, Schöningh, Paderborn, S. 104 u. 105.

3) a. a. O., S. 21. Spranger erörtert unmittelbar vorher und nachher sowohl den Begriff „Ich“ als den Begriff „geistige Leistung“ und den Begriff „überindividuell“. „Das ‚Ich‘“ sagt er, „kann nicht definiert werden“. Es könnte nur erlebt werden; es sei auch nichts Eindeutiges. (Vgl. auch a. a. O., S. 87.) Es habe in den verschiedenen geistigen Leistungen einen sehr verschiedenen Sinn. Was man unter ‚Ich‘ im landläufigen Sinne verstehe, sei das Erlebniszentrum. Dagegen versucht auch Spranger zwei Seiten vorher den Begriff „geistige Leistung“ zu definieren. „Ich nenne diejenige Verflechtung subjektiver, seelischer Funktionen, wodurch ein überindividuelles Sinnvolles, ein objektives Sinngebilde erzeugt wird, eine geistige Leistung.“ Sollte hier nicht das „objektive Sinngebilde“ selbst die geistige Leistung sein? Man kann nicht gut eine „Verflechtung von Funktionen“ eine geistige Leistung nennen. Dieses objektive Sinngebilde hat dann überindividuellen Sinn, d. h. ist auf überindividuelle Werte bezogen. „Überindividuell“ bedeutet aber hier, wie Spranger S. 22 hinzufügt, nicht das Kollektive (das im kritischen Sinne noch immer subjektiv sein kann), sondern das Normgemäße, das Kritisch-Objektive. Es ist die Frage, ob nicht doch auch das kollektiv Überindividuelle das subjektiv aber doch allgemein Geltende Gegenstand des „geistigen“ Aktes sein kann.

4) E. Spranger, Lebensformen, S. 23.

5) E. Spranger, a. a. O., S. 44.

6) E. Spranger, a. a. O., S. 15.

7) E. Spranger, a. a. O., S. 22.

8) Apostel Paulus im 1. Briefe an die Thessalonicher 5, 21.

9) John Dewey, How we think, 1910, Heath and Co., Boston, U. S. A., S. 66.

10) Vgl. W. Stern, Person und Sache, Bd. II, 2. Aufl., S. 167.

11) Vgl. mein Buch: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, 2. Aufl., S. 28—30.

12) Vgl. Essays by Thomas H. Huxley, Bd. III, Science and Education 1905, Macmillan & Co., London, S. 52.

13) Vgl. Herbart, Lehrbuch zur Psychologie, Ausgabe von O. Flügel und Th. Fritsch, 1914, Klinkhardt, Leipzig, S. 19 u. 121—124, weiterhin Pädagogische Schriften, Ausgabe von Willmann u. Fritsch, 1914, Bd. II, A. W. Zickfeldt, Osterwieck a. Harz, S. 43—46, 311—324. Hier (S. 324) besonders der bemerkenswerte Satz: Apperzeption hängt ganz mit der individuellen Ichheit zusammen. Sie ist ganz anders fürs Wir als fürs Ich.

14) Herbart, Pädagogische Schriften, Ausgabe von Willmann und Fritsch, 3. Aufl., Bd. II, 1914, Zickfeldt, Osterwieck a. Harz, S. 43ff. u. S. 311ff.

- 15) Vgl. W. Stern, Die menschliche Persönlichkeit, 2. Aufl., S. 157.
- 16) Vgl. Ribot, Psychologie der Gefühle, übersetzt von Ufer, 1903, Bonde, Altenburg, S. 200—208.
- 17) Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsformen im Bereich des Gedächtnisses, Archiv für die gesamte Psychologie, IV, 1 ff.
- 18) Zitiert bei W. J. Ruttmann, Hauptergebnisse der Psychologie, 1914, E. Wunderlich, Leipzig, S. 111.
- 19) Eine schlechte Ernährung des Gehirns kann die Aufmerksamkeit bedeutend herabdrücken, damit auch die Erinnerungsfähigkeit. Insofern gibt es also auch hier eine Verbesserungsfähigkeit des Gedächtnisses.
- 20) Vgl. Max Offner, Das Gedächtnis, S. 22.
- 21) Vgl. Offner, a. a. O., S. 24.
- 22) M. Honecker weist in seiner Schrift „Das Denken“ (1925, Dümmler, Berlin) auf eine vierfache Bedeutung des Wortes Phantasie hin: 1) Die Tätigkeit des Phantasierens, 2) Die dadurch entstehenden Phantasiegebilde, 3) Die Fähigkeit zum Phantasieren, 4) Der psychische Besitz von Phantasiegebilden. Bei der Tätigkeit des Phantasierens kann man entweder die Aufgabenlosigkeit dieser Akte betonen, dann rechnet man dazu auch jenes beziehungslose freie Reproduzieren von Vorstellungen und Gedanken, wie es z. B. beim sogenannten „Wachträumen“ vorkommt. Legt man aber das Hauptgewicht auf die verknüpfende Funktion des Phantasierens, so ist man geneigt, alles Kombinieren dazu zu rechnen, das bloß anschauliche wie auch das rein gedankliche der Wissenschaften. Beachtet man dagegen in erster Linie den Umstand, daß die Phantasie zu neuen Gebilden kommt, so gehört dazu die schöpferische konstruktive Tätigkeit des Erfinders, Entdeckers, Künstlers, wobei auch an die gedankliche Konstruktion zu denken ist.
- 23) Vgl. auch G. Heymans, Einführung in die Ethik, 1914, J. Ambr. Barth, Leipzig, S. 39.
- 24) Vgl. W. James, Psychologie, übersetzt von Dr. Marie Dürr, S. 449. „Haben wir die Tatsache des siegreichen Werdens der motivierten Vorstellungsbegriffe, dann sind wir mit der Psychologie des Willensaktes eigentlich am Ende. . . . Das Wollen findet sein Ende mit dem Sieg der Vorstellung, ob die Handlung dann erfolgt oder nicht ist gänzlich Nebensache, soweit nur das Wollen in Betracht gezogen wird.“
- 25) G. Heymans, Einführung in die Ethik, 1. Aufl., 1914, Ambr. Barth, Leipzig.
- 26) Vgl. mein Buch: Charakterbegriff und Charaktererziehung, 3. Aufl., 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 2.
- 27) Über den Begriff des „Grundcharakters“ vgl. vor allem A. Pfänder, Grundprobleme der Charakterologie, Jahrbuch für Charakterologie, I. Jahrg., Bd. I, 1924.
- 28) Vgl. W. James, Psychologie, 1905, London, Macmillan & Co., S. 437, in der Übersetzung von Dr. Marie Dürr, S. 438.
- 29) Vgl. Henry Sidgwick, Die Methoden der Ethik, übersetzt von C. Bauer, Bd. II, 1909, Werner Klinkhardt, Leipzig, S. 46.
- 30) Bei Juvenal heißt es, daß man die Götter bitten solle, ut sit mens sana in corpore sano (Satire 10, Vers 356).

31) Diese eindimensionale Lehre von der Richtung der Gefühle wird von Ribot insofern angenommen als auch er nur zwei Klassen Elementargefühle kennt. Aber da er die Existenz eines Indifferenzpunktes (Nullpunkt) des Gefühlslebens in Abrede stellt und keinen stetigen Übergang von Lust zu Unlust annimmt, fällt m. E. das Eindimensionale.

32) So bei M. Honecker, Das Denken, 1925, Dümmler, Berlin, S. 89.

33) Th. Ribot, Psychologie der Gefühle, übersetzt von Ufer, 1903, Bonde, Altenburg, S. 18.

34) Doch gibt es Furchtzustände ohne Grund, Traurigkeitszustände vor Geisteserkrankungen, Gefühle des Wohlbefindens vor dem unmittelbaren Tode, Gefühle des Behagens und Unbehagens beim Kinde in den ersten Lebensmonaten ohne alle weiteren Vorstellungen usw. usw.

35) Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, 1924, Quelle & Meyer, Leipzig, S. 90.

36) Eduard Spranger, a. a. O., S. 134.

37) Th. Ribot, Psychologie der Gefühle, II. Teil, 6. Kap. Über die mannigfaltige Zusammensetzung des Gefühles der Gattenliebe schreibt (nach Ribot) Herbert Spencer: „Rings um das physische Gefühl, welches den Kern bildet, sammeln sich alle Gefühle an, die durch die Körperschönheit veranlaßt werden, weiter diejenigen der einfachen Zuneigung, der Bewunderung, der Achtung, Ehrerbietung, der Freude am Beifall und Besitz, der Selbstachtung, das gesteigerte Mitgefühl. Alle diese Gefühle verschmelzen, ihre Erregungen strahlen aufeinander aus (Irradiation) und bilden so den Zustand, den wir Liebe nennen. Und da jedes dieser einzelnen Gefühle selbst eine große Zahl verschiedener Bewußtseinszustände umfaßt, so können wir sagen, daß diese Leidenschaft zu einem unermeßlichen Aggregat verschmilzt, und daß eben daraus ihre unwiderstehliche Gewalt entspringt.“

Man begreift auf diese Weise die unendliche Verschiedenheit, die der Gefühlskomplex der Gattenliebe gemäß der Individualität der einzelnen Subjekte annehmen muß.

38) Fr. D. E. Schleiermacher kennzeichnet die vier Temperamente durch die zwei Gegensatzpaare: Spontaneität — Rezeptivität einerseits und schnelle und langsame Gemütsbewegung andererseits.

39) W. Wundt benutzt überhaupt nur die Gemütsbewegungen zur Einteilung der Temperamente.

Gemütsbewegung	stark	schwach
Schnell . . . . .	cholisch	sanguinisch
Langsam . . . . .	melancholisch	phlegmatisch

40) Harald Höffding, Humor als Lebensgefühl, 1918, B. G. Teubner, Leipzig, S. 79 und 80.

41) Vgl. im übrigen mein Buch: Charakterbegriff und Charaktererziehung, 3. Aufl., 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 134—146.

- 42) Vgl. Okakura Kakuzo, Buch vom Tee, und die Betrachtungen im zweiten Buch dieser Abhandlung, 3. Kap.  
 43) Vgl. mein Buch: Charakterbegriff und Charaktererziehung, 3. Aufl., 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 147—162.  
 44) Vgl. dazu auch Alexius Meinong, Über emotionale Präsentation, Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften in Wien, Bd. 183, 1917, Wien.  
 45) John Dewey, Democracy and Education, Macmillan, New York, 1920, S. 77.

## Buch I, Kap. 4.

- 1) Vgl. im Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen 1922 (Quelle & Meyer, Leipzig), den Aufsatz Eduard Sprangers: „Berufsbildung und Allgemeinbildung“, S. 32.  
 2) Vgl. mein Buch „Grundlagen der Schulorganisation“, 4. Aufl., B. G. Teubner, Leipzig, 1921, S. 24 u. 25.  
 3) Hermann Itschner, Unterrichtslehre, 1917, Quelle & Meyer, Leipzig, S. 292.  
 4) Vgl. mein Buch „Die Seele des Erziehers“ B. G. Teubner, Leipzig, 1921.  
 5) Vgl. J. Kant, Bd. V der Akademieausgabe, S. 86 u. 87.  
 6) Vgl. Fr. Paulsen, System der Ethik, Bd. I, 7. u. 8. Aufl., 1906, S. 346.  
 7) Vgl. Paulsen, a. a. O., Bd. I, S. 374.  
 8) Vgl. auch G. Heymans, Einführung in die Ethik, 1914, J. Ambr. Barth, Leipzig, S. 264.  
 9) Vgl. W. Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre, I. Buch, 4. Kap.  
 10) Vgl. Th. Lipps, Grundfragen der Ethik, 3. Aufl., 1912, Voß, Leipzig, S. 33.  
 11) Vgl. auch mein Buch: Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, 1924, Ernst Oldenburg, Leipzig.  
 12) Vgl. J. Kant, Akademieausgabe, Bd. VI, S. 313.  
 13) Hans Kelsen, Der soziologische und der juristische Staatsbegriff, 1922, J. C. B. Mohr, S. 15.

## Buch II, Kap. 1.

- 1) Vgl. Th. Litt, „Pädagogik“ in dem Sammelwerke „Kultur der Gegenwart“, Bd. I, 6, 3. Aufl., B. G. Teubner, Leipzig, S. 298.  
 2) Vgl. Richard Höningwald, Über die Grundlagen der Pädagogik, 1918, Ernst Reinhardt, München, S. 98.  
 3) John Dewey, Democracy and Education, 1920, The Macmillan Company, New York, S. 386 u. 387.  
 4) Max Epstein, Buch der Erziehung, II. Teil, 1922, Braun, Karlsruhe, S. 345—375.  
 5) Vgl. zu diesen Sätzen Th. Litt, a. a. O., Pädagogik, S. 279—281.  
 6) Trotz Max Scheler, der in seiner „Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle“, 1913, Halle a. S., S. 57 u. 58 die Vereinbarkeit von Liebe und Erziehung in Abrede stellt.  
 7) Vgl. E. Weber, Ästhetik als Grundwissenschaft, 1907, E. Wunderlich, Leipzig, S. 233.

8) Vgl. auch Hans Freyer, *Theorie des objektiven Geistes*, 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 16—25. Die beiden angeführten Schriftbreiten decken sich mit seinen zwei ersten Stufen der Objektivierung.

9) Vgl. mein Buch: „Die Seele des Erziehers“, 2. Aufl., 1926, B. G. Teubner, Leipzig.

10) Vgl. Th. Litt, *Die Methode des pädagogischen Denkens*, im bereits erwähnten Epsteinschen *Sammelwerke*, S. 373.

11) Vgl. E. Spranger, *Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie*, in der *Festschrift zum 70. Geburtstage von Joh. Volkelt*, 1918, O. Beck, München, S. 366.

12) E. Spranger, a. a. O., S. 396.

13) E. Spranger, a. a. O., S. 294.

14) Vgl. E. Spranger, *Lebensformen*, 2. Aufl., Max Niemeyer, Halle a. S., S. 174.

15) E. Spranger unterscheidet (*Lebensformen*, 2. Aufl., S. 336) vor allem zwei Formen: Die *erotisch oder ästhetisch fundierte Liebe*, die schon der sinnlichen Anmut oder Kraft der Erscheinung gilt und sich bis zur *Einführung in die seelische Schönheit* des andern vergeistigen kann. Ihr gegenüber stellt er die *Liebe im eigentlichen Sinne*, das *Gleichgerichtetsein im Werte*, wo also die Liebe zum Werte und zu den Wertmöglichkeiten im andern das Verbindende ist. Diese letztere Liebe teilt er wieder in drei seelische Zustände: die *empfangende Liebe*, die *gebende Liebe* und die *entfaltete Wertgemeinschaft*, in welcher letzterer sich *Geben und Empfangen* zwischen zwei persönlichen Wertwelten das Gleichgewicht halten. Die *pädagogische Liebe* rechnet er der *gebenden Liebe* zu, mit der Charakteristik, daß sie nicht einseitige Wertrichtungen geben will, wie etwa die *Liebe im religiösen Werte*, sondern der ganzen wertfähigen Seele zugewendet ist und durchaus alle positiven Wertrichtungen entfalten will, soweit sie dazu befähigt ist.

16) Vgl. mein Buch: „Die Seele des Erziehers“, 2. Aufl., 1926, B. G. Teubner, Leipzig.

17) Ich erwähne hier:

Eduard Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, 1924, Quelle & Meyer, Leipzig.

Walter Hofmann, *Die Reifezeit*, 1922, Quelle & Meyer, Leipzig.

Otto Tumlirz, *Einführung in die Jugendkunde*, 1921, Julius Klinkhardt, Leipzig.

Charlotte Bühler, *Das Seelenleben der Jugendlichen*, 1923, Fischer, Jena.

J. M. Baldwin, *Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse*, 1898, Reuther & Reichard, Berlin.

E. Claparède, *Kinderpsychologie*, 1911, J. A. Barth, Leipzig.

W. Stern, *Psychologie der frühen Kindheit*, 1914, Quelle & Meyer, Leipzig.

Karl Lühler, *Die geistige Entwicklung des Kindes*, 1918, Fischer, Jena.

## Buch II, Kap. 2.

1) Vgl. Chr. Sigwart, *Vorfragen der Ethik*, 1907, Mohr, Tübingen, S. 4.

2) Vgl. dazu auch mein Buch: *Begriff der Arbeitsschule*, 6. Aufl., 1925, B. G. Teubner, Leipzig, S. 15.

3) Vgl. dazu auch H. J. Coursault, *The Principles of Education*, 1920, Silver, Burdett & Co., Boston, 3. Kap.

4) E. Claparède, *Kinderpsychologie*, übersetzt von Franz Hofmann, 1911, J. Ambr. Barth, Leipzig, S. 212.

5) Claparède weist darauf hin, daß selbst Wundt niemals vom Interesse spricht. In der 4. Aufl. seiner *Psychologie* sei dieser Ausdruck nicht einmal im alphabetischen Inhaltsverzeichnis angezeigt. In der 5. Aufl. sei er nur nebensächlich angeführt.

6) J. Dewey in seinen beiden Arbeiten: „Interest as related to Will“ (Supplement to *Herbart Yearbook for 1895*, The University of Chicago Press, Chicago, 1903) und: „Interest and Effort in Education“, Houghton Mifflin Company, Boston 1913.

7) Übrigens erklärt L. Nagy in seiner Monographie, *Psychologie des kindlichen Interesses*, 1912, Otto Nemnich, Leipzig, S. 16: Wir erachten es notwendig zu bemerken, daß wir unter Interesse nicht bloß eine Bedingung der Aufmerksamkeit in einem Augenblicke verstehen, sondern eine führende ständige Disposition unserer Seele. Dabei weist er auf die Monographie, *Das Gedächtnis*, von Max Offner hin, und auf die darin gegebene Definition des Interesses.

8) J. Fr. Herbart im Umriß pädagogischer Vorlesungen von 1835, § 71, Ausgabe von Sallwürk.

9) Herbart, dreißig Jahre früher in seiner „Allgemeinen Pädagogik“, II. Buch, 2. Kap., Ziffer 2.

10) Vgl. mein Buch: *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*, 1905, Carl Gerber, München, S. 268—273.

11) J. Dewey, *Interest and Effort in Education*, Houghton Mifflin Company, Boston, S. 65.

12) Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, S. 145, Bd. I der pädagogischen Schriften. Ausgabe von Sallwürk.

13) Herbart, *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung*, Bd. II der pädagogischen Schriften, Ausgabe von Sallwürk, S. 278. Die ganze Stelle in dem Gutachten lautet: „Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu interessieren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen Zweck, das Interesse aber das Mittel. Dieses Verhältnis kehre ich um: Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entsteht. Das Lernen soll vorübergehen, das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.“

Herbart setzt dann den Unterschied seiner Auffassung und der landläufigen in einem Beispiel, das aus dem Unterricht im Griechischen genommen ist, nach seiner Methode und der Methode eines Herrn Gedicke auseinander. Herbart führt seine 8—9 jährigen Knaben sofort in die Lektüre der *Odyssee* ein, ohne daß sie auch nur den kleinsten Satz im Griechischen vorher hätten erklären hören, während Gedicke mit einer Chrestomathie voll drolliger Erzählungen, Fabeln und kleinen historischen Bruchstücken beginnt. Das tadelt Herbart mit der Bemerkung, diese Lektüre sei „nichts Großes und Ganzes“.

Es ist wohl unnötig zu bemerken, daß die spätere Entwicklung des fremd-

sprachlichen Unterrichts nicht Herbart sondern Gedicke recht gegeben hat. Die Methode Gedickes ist durchaus der von uns vorgetragenen Interessentheorie angepaßt. Er benützt die in den Kindern vorherrschende vom bloßen Lustwert getragene Neigung, um den Zweck, den dieser Wert setzt, den fröhlichen Zustand des Gemüts, durch das Mittel kurzer, amüsanter und vor allem leicht zu übersetzender Erzählungen zu erreichen, und damit das Interesse dem Mittel zuzuwenden. Herbart gibt selbst zu: „Natürlicherweise sind die ersten Zeilen in Gedickes Chrestomathie weit interessanter für die kleinen Anfänger als die ersten Verse des Homer. Allein der Unterschied liegt in dem Interesse, was die Lektüre zurückläßt.“ Man wird sagen: Gewiß, die erfolgreich vollendete Lektüre der Odyssee läßt wahrscheinlich ein dauerndes Interesse an ihr bei vielen zurück. Aber zunächst kommt es nicht darauf an, daß am Inhalt der Odyssee ein Interesse erzeugt wird, sondern am Übersetzen aus dem Griechischen. Dazu aber bietet der Lust befriedigende Inhalt drolliger Erzählungen, Anekdoten, Fabeln usw., die überdies der schwachen ersten Leistungsfähigkeit angepaßt sind, weit mehr Möglichkeiten als ein Beginn mit der Lektüre der Odyssee. Der Gedanke aber, die Lektüre an einem Großen und Ganzen zu pfelegen, ist durchaus richtig — sobald die Kräfte stark und die Interessen am Übersetzen entwickelt genug sind sich in dieses Große und Ganze versenken zu können. Dann wird auch das Interesse „geduldig“.

14) Jesse H. Coursault, *The Principles of Education*, 1920, Verlag Silver, Burdett and Co., Boston, S. 132.

15) Herbart trennt seltsamerweise das „spekulative“ vom „empirischen“ Interesse, weil das erstere beim Nachdenken über Erfahrungsgegenstände entstehe.

16) Ein besonders merkwürdiger Fall ist mir aus der Interessengruppe der Erkenntnis begegnet, auf den ich schon einmal hingewiesen habe. Ein junger Philologe der alten klassischen Sprachen mit glänzenden Prüfungszeugnissen kam eines Tages zu mir mit der Bitte, ihn an einer Volksschule als Hilfslehrer anstellen zu wollen. Auf meine Entgegnung, daß zu den hier zu lösenden Aufgaben mehrmals Kenntnisse in Griechisch, Latein, Deutsch und Geschichte erforderlich wären, daß er insbesondere auch einige Kenntnisse in Physik und Chemie, Zoologie, Botanik und Mineralogie und einige Fertigkeit im Experimentieren haben müsse, erwiderte er: Das Studium der alten Sprachen und der Geschichte des Altertums hat mich zwangsweise dazu geführt, der Sprachentstehung und der Prähistorik nachzugehen, so daß ich nach Vollendung meiner philologischen Staatsprüfung Vorlesungen hörte über Anthropologie und Sprachvergleichung. Eingehende Studien über Anthropologie veranlaßten mich dann, mein Interesse auch Studien über Zoologie und Botanik zuzuwenden und die entsprechenden Vorlesungen und Übungen zu belegen. Aber ich empfand bald, daß man in das Biologische nicht tief genug eindringen kann, ohne physikalische und chemische Erkenntnisse, so daß ich auch Vorlesungen über diese Gebiete hörte. Ja schließlich mußte ich, um gewisse physikalische Gesetze besser zu verstehen, auch noch Vorlesungen über die Elemente der Differential- und Integralrechnung bei Geheimrat v. D. hören. Das geschah alles innerhalb dreier Jahre nach meinem Staatsexamen. Nun, fügte er hinzu,

möchte ich noch einige Jahre an der Volksschule arbeiten, um die Grundlagen kennen zu lernen, auf denen ich später als Gymnasiallehrer aufbauen muß. Nach solcher Schilderung konnte ich gar nicht anders als den jungen Mann gegen den Widerspruch der Volksschullehrer, die in ihm einen scharfen Konkurrenten um eine Schulaufsichtsstelle witterten, einige Jahre an der Volksschule anzustellen. Ein irgendwie überragendes Interesse an einer der erwähnten Wissenschaften hat sich nicht in den Vordergrund gedrängt. Er ist später in den Gymnasialdienst als begeisterter Philologe eingetreten, dann aber leider im Kriege gefallen.

Man kann die beiden Beispiele leicht vervielfältigen. Wichtig erscheint hierbei das Folgende: Ist in der Individualität nicht ein Interesse besonders stark ausgeprägt (etwa infolge einer besonders entwicklungsfähigen angeborenen Disposition), sind in ihr vielmehr eine größere Zahl schlummernder Dispositionen von annähernd gleicher Stärke vorhanden, so kann diese Interessenverzweigung wohl auch zur Unstetigkeit führen. Der Mensch wird dann eine zeitlang von diesem, eine andere Zeit von jenem Interesse gefesselt. Sehr häufig sind es namentlich in der Kindheit und im Knabenalter mittelbare Interessen im Dienste egozentrischer Zwecke. Diese Menschen scheinen zwar für vielerlei interessiert, haben aber in Wirklichkeit, wenn auch ihnen oft selbst unbewußt, nur ihr eigenes Ich als Zweck im Auge.

17) W. Windelband, *Einleitung in die Philosophie*, 1914, Mohr, Tübingen, S. 250.

18) Th. Ribot, *Psychologie der Gefühle*, übersetzt von Chr. Ufer, 1903, Oskar Bode, Altenburg, S. 221.

19) Vgl. W. Wundt, *Grundriß der Psychologie*, 1898, S. 381.

20) Hermann Schwarz würde sagen zuerst Zustands- dann Personwerte, dann impersonale Werte, vgl. sein Buch: *Das sittliche Leben*, 1901, Reuther u. Reichardt, Berlin.

21) E. Spranger, 1924, Quelle & Meyer, Leipzig.

22) L. Nagy, *Psychologie des kindlichen Interesses*, 1912, Otto Nemnich, Leipzig.

23) Wer hier die einschlägige Literatur kennen lernen will, mag sich durch die Vorlesungen „Zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“ von Ernst Meumann, 3 Bde., 1911–1913, Engelmann, Leipzig, oder durch die „Einführung in die Jugendkunde“ von Otto Tumlriz, 2 Bde., 1920 u. 1921, Julius Klinkhardt, Leipzig, unterrichten lassen.

24) Eine vierstufige Periode finden wir bereits bei Herbart; in der Gegenwart bei Carl Stumpf, Berlin, und Hermann Vierordt, Tübingen.

25) Vgl. Herbarts Rezension der Erziehungslehre von F. H. Ch. Schwarz, 1832, Bd. 2, XII, Ziffer 2 u. 5, in der Ausgabe von Sallwürk.

26) Erasmus in seiner „*Declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis*“, Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften, herausgegeben von A. Israel, II., 2. Aufl., 1877, Zschoppau, S. 7.

27) L. Strümpell, *Psychologische Pädagogik*, 2. Aufl., 1909, Leipzig.

28) W. Stern, *Die menschliche Persönlichkeit*, 2. Aufl. 1919, Leipzig.

29) O. Tumlriz, *Einführung in die Jugendkunde*, 1921, Leipzig.

30) Vgl. mein Buch: *Charakterbildung und Charaktererziehung*, 3. Aufl., 1923, S. 68 u. 69.

- 31) Vgl. auch meine Schrift: Grundaxiom des Bildungsprozesses, 2. Aufl., 1924, Union Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart-Berlin, S. 34—36.
- 32) Vgl. mein Buch: Grundfragen der Schulorganisation, 4. Aufl., 1921, B. G. Teubner, Leipzig, S. 39.
- 33) O. Tumlriz, a. a. O., Bd. II, S. 115—168.
- 34) M. Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, 1921, Niemeyer, Halle a. S., S. 27.
- 35) Vgl. W. Stern, Die menschliche Persönlichkeit, S. 68. Aristoteles bezeichnet dieses Entwicklungsgesetz als Entelechie, E. Spranger als Wesensverwirklichung.
- 36) a. a. O., S. 70 u. 71.
- 37) a. a. O., S. 84.
- 38) a. a. O., S. 159.
- 39) a. a. O., S. 157.
- 40) a. a. O., S. 163.
- 41) a. a. O., S. 163.
- 42) Man erinnere sich an die Bedeutung der italienischen Reisen Goethes für die Gestaltung seines Lebens.

### Buch II, Kap. 3.

- 1) Vgl. über diese Einteilung W. Rickert, Allgemeine Grundlegung der Philosophie, 1921, Mohr, Tübingen, S. 132—134.
- 2) Vgl. dazu auch Hans Freyer, Theorie des objektiven Geistes, 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 30 bis 41: „Alle Gebilde des objektiven Geistes haben eine doppelte Charakteristik, eine physiognomische und eine gegenständliche. Die Zeichenkomplexe drücken einesteils etwas Seelisches aus; andererseits bedeuten sie etwas objektiv Geistiges.“
- 3) Vgl. dazu auch meine Abhandlung: „Die immanenten Bildungswerte der Volksschule“ in meinem Buche: Grundfragen der Schulorganisation, 4. Aufl. 1921, B. G. Teubner, Leipzig, Seite 200 bis 231.
- 4) Vgl. Th. Lipps, Aesthetik, Bd. II, § 4.
- 5) H. Freyer, Theorie des objektiven Geistes, 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 45—58.
- 6) Okakura Kakuzo, Das Buch vom Tee, aus dem Englischen übersetzt von Margarete und Ulrich Steindorff, Insel-Verlag, Leipzig, Inselbücherei Nr. 274.
- 7) H. Gaudig, Die Schule der werdenden Persönlichkeit, 1917, Quelle und Meyer, Leipzig, Band I, Seite 91.
- 8) Siehe die Aufzählung der menschlichen Instinkte bei W. James, Psychologie, Übersetzung von Dr. phil. M. Dürr, 2. Aufl. 1920, Quelle & Meyer, Leipzig, Kap. XXV.
- 9) Vergl. Th. Ribot, Psychol. d. Gefühle, übersetzt von Chr. Ufer, 1903, Verl. Oskar Bonde, Altenburg, S. 297: „Die Nachahmung ist nicht wie der Instinkt von vornherein angepaßt; sie tastet, probiert; sie mißlingt wieder, wenn sie schon gelungen war, sie verschwindet wieder oder macht nur langsame Fortschritte. Sie ist ein ideomotorischer Reflex. Dieser steht über dem Instinkte als angeborene

blinde Tendenz, aber unter der willkürlichen Tätigkeit, die er vorbereitet, weil er die erste Anstrengung zur Vereinigung von Tätigkeiten in der Richtung eines Zweckes ist.

10) Vgl. James M. Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse, übersetzt von E. Ortmann, 1898, Reuther & Reichardt, Berlin, S. 324—332.

11) Z. B. Angewandte Geschichte von Dr. Heinrich Wolf, 1. Aufl. 1910, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung, Leipzig, Seite 269—272.

12) Vgl. H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1917, Quelle & Meyer, Leipzig, Bd. I, Seite 105.

13) Vor allem auf meine Bücher: Begriff der Arbeitsschule, 6. Aufl. Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 5. Aufl., Grundfragen der Schulorganisation, 4. Aufl., Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, 3. Aufl., sämtlich im Verlag B. G. Teubner, Leipzig.

14) In dieser Hinsicht stimme ich mit den Gedankengängen und Forderungen John Deweys vollständig überein. Man findet die gleichen Gedanken vor allem niedergelegt in seinen Betrachtungen bezw. Werken: My Paedagogical Creed 1897, The School and Society 1900, The Child and the Curriculum 1902, Democracy and Education, 1920. Das letztere Buch, veröffentlicht durch The Macmillan Company, New-York and London, gibt zugleich sein wissenschaftliches System der Pädagogik.

15) J. Dewey, Democracy and Education, 1920, The Macmillan Comp. S. 92: „We are doubtless far from realizing the potential efficacy of education as a constructive agency of improving society.“

16) So etwa E. Hammacher, Hauptfragen der modernen Kultur, 1914, B. G. Teubner, S. 293 und 294.

17) W. Birkemeyer, Über den Bildungswert der Mathematik, 1923, B. G. Teubner, Leipzig.

18) E. Vowinkel, Pädagogische Typenlehre, 1923, Verlag Rösl & Co., München S. 249.

19) E. Dürkheim, Education et Sociologie, 1922, Felix Alcan, Paris, herausgegeben von Paul Fauconnet.

#### Buch II, Kap. 4.

1) In Bayern haben z. B. seit dem Einzug der Republik die politischen Gemeinden, die großen Städte nicht ausgenommen, kein Recht, aus eigener Initiative ihre Schulen zu organisieren, zu leiten und zu beaufsichtigen. Sie dürfen noch die Schulhäuser bauen, für Beleuchtung, Heizung und Reinigung sorgen, Schulhausmeister, Badedienerinnen und Abortfrauen anstellen. Alles andere besorgt der Staat. Als ich noch die Leitung des Münchener Schulwesens unter der Monarchie hatte, konnte ich mein Schulwesen nach eigenen Plänen organisieren, den einzelnen Lehrern besondere Aufgaben eines gehobenen Schulwesens zuweisen, sie für diese Aufgaben besonders honorieren, das Fortbildungswesen der jüngeren Lehrer mit Rücksicht auf ihre zukünftigen Aufgaben in der großen Stadt gestalten, die

nötigen Unterrichtsmittel und Schulbücher ausarbeiten lassen und Ausbildungskurse für besondere Lehraufgaben einrichten, Versuchsklassen mit eigenen Aufgaben betrauen, tüchtige Lehrer aus dem Volksschuldienste zu Studienzwecken und Studienreisen für die neuen Aufgaben des Münchener Schulwesens beurlauben usw. usw. Das ist alles radikal vorüber. Der pädagogische Friedhof oder das pädagogische Zellengefängnis ist in ganz Bayern hergestellt nicht ohne Zustimmung der Lehrer, von der freilich heute viele Teile nichts mehr wissen wollen.

2) Vgl. mein Buch „Das einheitliche deutsche Schul-System“ 2. Aufl., 1922, B. G. Teubner, Leipzig, S. 1—153.

3) Ich kann diese Betrachtung hier nicht weiter spinnen, ich verweise auf meine Abhandlung in der Festschrift zur Eröffnung des Deutschen Museums, herausgegeben von C. Matschoß 1925, Verlag Oldenbourg, München.

4) Vgl. Kants „Grundlegung der Metaphysik der Sitten“, Bd. IV der Ausgabe der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, S. 429.

5) Vgl. mein Buch „Begriff der Arbeitsschule“ 6. Aufl. S. 22 oder „Grundaxiom des Bildungsprozesses“, 2. Aufl., S. 93.

6) Für das Studium der deutschen Versuche mag das Buch von Franz Hilker „Deutsche Schulversuche“, 1924, Schwetschke & Sohn, Berlin oder das Buch F. Karsen „Die neuen Schulen in Deutschland“, 1924, Beltz, Langensalza oder F. Karsen „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart“, 1923, Dürr, Leipzig dienen. Für den Einblick in den Dalton-Plan lese man das Buch Helen Parkhurst, Education on the Dalton-Plan, 1924, G. Bell and Sons, London, für die Project-Method Henry Heard Kilpatrick, The use of the purposeful act in the education process, 1918 Teachers College Bulletin der Columbia Universität, 10. Reihe, Nr. 3. Über die Montessori-Methode ist genügend deutsche Literatur vorhanden.

Im übrigen gibt Frau Montessori zur Verbreitung ihrer Ideen selbst eine Zeitschrift heraus „The Call of Education“, Organ of the Montessori Movement, Amsterdam, 1. Jahrgang 1924. Über den Puebloplan des Superintendenten Search sind keine allgemein zugänglichen Schriften vorhanden. Das Buch „The Platoon School“ von C. L. Spain, 1924, Macmillan Company, New York gibt eine ausführliche Schilderung des Platoon-Plans.

7) Vgl. mein Buch „Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans“, 2. Aufl., 1902, Karl Gerber, München, ferner die bei B. G. Teubner erschienenen Bücher „Grundfragen der Schulorganisation“, 4. Aufl., „Das einheitliche Schulwesen in Deutschland“, 2. Aufl. und endlich „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses“, 2. Aufl., Union, Deutsche Verlagsanstalt, Berlin.

8) Vgl. auch mein Buch „Grundfragen der Schulorganisation“, 4. Aufl., 1922, B. G. Teubner, Leipzig.

9) Vgl. dort „Das Beispiel der Lehrplantafel einer Oberrealschule“, S. 129. Im übrigen verweise ich noch auf meine „Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans“, 2. Aufl., 1901, Karl Gerber, München. Leider seit langen Jahren vergriffen.

10) Vgl. den Anhang in meinem Buch „Begriff der Arbeitsschule“, 6. Aufl., 1925.

11) Als Studentafel der Grundschule möchte ich folgende in Vorschlag bringen:

	1	2	3	4	5	
Klasse	Beschäftigungs-, Turn-, Reigen-Spiel, Singen	Werkarbeit mit Messen, Zählen, Zeichnen	Lesen, Schreiben, Erzählen	Vorstellungsbildung. Gott und Welt	Rechnen System der Grundrechnungsarten	Stunden-zahl
I	6*) 4**)	6*) 4**)	0*) 6**)	0*) 2**)	2	12 18
II	2	4	6	4	2	18
III	2	4	8	6	4	24
IV	2	4	8	6	4	24

Eine weitere Gliederung halte ich nicht für nötig. Was man gewöhnlich als Anschauungsunterricht und Heimatkunde bezeichnet, steckt in den Rubriken 4, 2 und 1 in reichlichem Maße; für die religiöse Belehrung bietet die der Rubrik 4 zugeordnete Stundenzahl genügend Zeit; kurze religiöse Übungen sind, wie schon angedeutet, stets mit dem Beginn des Tagewerkes verbunden. Das Wichtigste ist die Stoffauswahl für die Rubriken 1 mit 4, ihre Gliederung und innere Verknüpfung. Hierauf kann hier nicht eingegangen werden. Die Grundregel ist: Mit einem Minimum von Stoff ein Maximum von beseelten Gewohnheiten erzeugen. Für die Arbeitsstätten empfehle ich sorgfältige Holz-, Papp- und Nadelarbeit für Knaben wie für Mädchen. In der allzeit sorgfältigen Durchführung des einzelnen Werkes bis zur größten vom Schüler selbst kontrollierbaren Genauigkeit liegt das Kernstück der Erziehung in der Grundschule. Die hier erworbenen beseelten Gewohnheiten werden sich auch in den Arbeiten der Rubriken 3 und 4 deutlich sichtbar machen. Die Voraussetzung freilich ist ein auch in der Werkstatt gewissenhaft erzogener, nicht bloß sachkundiger, sondern auch arbeitsfreudiger Lehrer. Gewöhnung an oberflächliche, nicht durchdachte, die gegebene Forderung nicht peinlich erfüllende oder gar äußerlich gefälschte Werkarbeit ist weitaus schlimmer als gar keine Werkarbeit. Die Kinder sind im allgemeinen zu sorgfältiger Arbeit bereit. Mögen es auch die Lehrer sein!

12) Vgl. mein Buch „Charakterbegriff und Charaktererziehung“, 3. Aufl., 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 211—223.

13) Vgl. Eduard Spranger, „Lebensformen“, 2. Aufl., S. 341.

14) Vgl. E. Vowinkel, „Pädagogische Typenlehre“, 1923, Rösl & Co., München, S. 205—215.

15) Vgl. mein Buch „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“, 1922, B. G. Teubner, Leipzig.

16) Vgl. mein Buch „Die Seele des Erziehers“, (S. 40).

17) Vgl. Vowinkel „Pädagogische Typenlehre“, 1923, Rösl & Co., München.

\*) In den ersten Monaten, \*\*) in den weiteren Monaten.

## Buch II, Kap. 5.

- 1) Vgl. E. Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, 1909, Reuther & Reichard, Berlin.
- 2) Vgl. F. Schleiermacher, Vorlesungen von 1826, in „Schleiermachers pädagogische Schriften“, herausgegeben von C. Platz, 3. Aufl., 1902, Beyer & Söhne, Langensalza, S. 50.
- 3) Vgl. Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes, 2. Aufl., 1902, Fischer, Berlin, S. 113.
- 4) Vgl. Hans Freyer, Der Staat, 1925, Verlag Rechfelden, Leipzig, S. 137.
- 5) Vgl. Kant, Kritik der praktischen Vernunft, Akademieausgabe, Bd. V, S. 161.
- 6) Vgl. mein Buch „Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“, 5. Aufl., 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 149.
- 7) Vgl. mein Buch „Begriff der Arbeitsschule“, 6. Aufl., 1925, B. G. Teubner, Leipzig, S. 4—10. Auch Hans Freyer, Der Staat, 1925, Verlag Fr. Rechfelden, Leipzig, charakterisiert den Staat (S. 103) als die höchste Stufe des Geistes, deren vorausgehende Stufen er als die Stufen des Glaubens und des Stiles bezeichnet. Auf der Stufe des Glaubens ist der Geist subjektiv gewendet, auf der des Stiles objektiv oder gegenständlich, auf der des Staates politisch. Die Stufe des Staates schließt die des Glaubens und des Stiles in sich ein. „Das Gefüge des Staates ist die echte Synthesis aller bisherigen Formen des Geistes“ (S. 96). „Der Staat muß aus allen gültigen Formen zuerst ein Ganzes machen. Er muß die vielen Formen und Formzusammenhänge der Kultur so über-, unter- und nebeneinander ordnen, daß keine mehr absolut im eigenen Raume steht, sondern jede an bestimmter Stelle im gemeinsamen Raume“ (S. 106). Das fasse ich als eine andere Formulierung der Tatsache auf, daß der Staat nichts anderes ist als die für einen Schicksalsraum einer bestimmten Gemeinschaft von der Gemeinschaft souverän aufgestellte Rechtsordnung, welche die berechtigten und vor allem auch die geistigen Interessen der Glieder der Gemeinschaft zum Ausgleich bringt. (Vgl. dazu auch mein Buch „Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“, I. Kap.).
- 8) Ich verweise hier auf die Ausführungen in meinem Buche „Grundfragen der Schulorganisation“, 4. Aufl., 1921, B. G. Teubner, Leipzig, und auf die Schrift „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses“, 2. Aufl., 1924, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft, Berlin.
- 9) John Dewey, Human Nature and Conduct, 1922, Henry Holt and Co., New York, S. 166/167.
- 10) Ein mir befreundeter Professor der Columbia Universität in Neuyork, der viele Monate die deutschen höheren Bildungsanstalten besuchte, erklärte mir eines Tages: „Ich habe den Eindruck, daß der deutsche Knabe soviel lernen muß, damit er weniger zum Denken kommt.“
- 11) Vgl. mein Buch „Begriff der Arbeitsschule“, 6. Aufl., 1925, B. G. Teubner, I. Kap.

- 12) Zum Beweise braucht man nur die täglichen zahlreichen Annoncen großer Neuyorker Tageblätter zu lesen, in denen sich Chiromanten, Astrologen, Kartenschläger, Zeichendeuter, Gesundheitsbeter zu Hunderten anpreisen.
- 13) Vgl. Zeitschrift „Die Arbeitsschule“, herausgeg. von Scheibner, Verlag Quelle & Meyer, Leipzig, 1925, Heft 1, 2, 3.
- 14) A. Fischer, a. a. O., S. 13.
- 15) Vgl. Theodor Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal, 1925, B. G. Teubner, Leipzig, S. 44.
- 16) Vgl. mein Buch „Begriff der Arbeitsschule“, 6. Aufl., 1925, B. G. Teubner, Leipzig, Kap. III, oder den Aufsatz „Die geistige Arbeit als Bildungsverfahren“ in der Zeitschrift „Die Erziehung“, 1. Jahrgang, Heft 9, Quelle & Meyer, Leipzig. Neuerdings soll Max Scheler in seiner Abhandlung „Arbeit und Ethik“ in „Schriften aus Soziologie und Weltanschauung“ Bd. III, darzutun versucht haben, daß „arbeiten nie eine einmalige zweckvolle Handlung sei“, daß daher eine etwaige „Definition des Arbeitens“ als einer „zweckvollen Tätigkeit“ abgelehnt werden müsse.
- 17) Ebenso, Kap. IV—VI.
- 18) Vgl. Hugo Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1917, Quelle & Meyer, Bd. I., S. 89.
- 19) Vgl. mein Buch „Begriff der Arbeitsschule“, S. 7.
- 20) Ebenso, Begriff der Arbeitsschule, S. 94, sowie mein Buch „Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“.
- 21) Vgl. mein Buch „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses“, 2. Aufl., 1924, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Berlin. Das dort aufgestellte Prinzip ist nicht unwidersprochen geblieben; auf die erhobenen Einwände bzw. auf das Verlangen nach Ergänzungen habe ich in dieser 2. Aufl. geantwortet.
- 22) Hans Freyer, Theorie des objektiven Geistes, 1923, B. G. Teubner, Leipzig, S. 64.
- 23) Hans Freyer, a. a. O., S. 68.
- 24) W. Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre, 1. Buch, 4. Kap.
- 25) Grundaxiom des Bildungsverfahrens, Union Deutsche Verlagsanstalt, Berlin, 2. Aufl., 1924.
- 26) Ebenso, a. a. O., S. 75.

## AUTORENREGISTER

- Aristoteles 198. 217  
 Baeumcker, Clem. 125. 487  
 Baldwin, J. M. 348. 349. 352  
 Barth, Paul 367  
 Birkemeyer, W. 365  
 Brentano, Franz 108  
 Claparède, E. 260  
 Cohn, Jonas 54. 221  
 Coursault, H. J. 273  
 Cornelius, Hans 54  
 Delacroix, Eugène 74. 329  
 Deuchler, Gustav 91  
 Dewey, John 31. 123. 128.  
     231. 260. 269. 271. 299.  
     364. 439  
 Dürkheim, E. 367  
 Dürr, Ernst 125. 263  
 Ebbinghaus, Herm. 140. 263  
 Erasmus 304  
 Fichte, J. G. 304. 387  
 Fischer, Alois 314. 447. 448.  
     452  
 Freyer, Hans 25. 36. 337.  
     467. 483. 491. 495. 499  
 Gaudig, Hugo 346. 358. 456  
 Goethe, W. v. 41. 96. 183.  
     215. 304. 429  
 Grisebach, Eberh. 483  
 Hammacher, E. 496  
 Harnack, A. von 50  
 Hegel, Georg Fr. W. 42. 68.  
     75. 218  
 Heinen, Anton 18. 40. 48  
 Herbart, J. Fr. 68. 132. 133.  
     164. 259. 270. 281. 303.  
     387. 419. 487. 492. 493  
 Heymans, G. 125. 153. 315  
 Höfding, H. 172. 174  
 Honecker, Martin 125. 488  
 Humboldt, W. von 207. 402  
 410. 416. 419  
 Husserl, Edmund 107. 312  
 Huxley, Th. Henry 128. 193  
 Ihering, Rud. von 207  
 Itschner, Hermann 194  
 James, William 30. 71. 140  
     384  
 Jodl, Fr. 58. 141  
 Kant, Imm. 6. 68. 69. 200.  
     217. 375. 429  
 Kelsen, Hans 217  
 Klein, Felix 99  
 Kreibitz, J. Cl. 58  
 Leibniz, G, Fr. 132  
 Liebert, Arthur 485  
 Lipps, Th. 61. 68. 207. 335  
 Litt, Th. 228. 238. 239  
 Lotze, R. H. 58. 484  
 Lucka, Emil 84  
 Mach, Ernst 97. 125  
 Meinong, Alexius 58. 312  
 Messer, August 58. 64. 108.  
     125  
 Meumann, Ernst 101. 139.  
     140  
 Montessori, M. 497  
 Münsterberg, Hugo 58. 72.  
     79  
 Nagy, Ladislaus 263. 294  
 Natorp, Paul 387  
 Niebergall, Fr. 87  
 Niemeyer, Aug. Herm. 417  
 Offner, Max 125. 139. 141.  
     263  
 Okakura, Kakuzo 339  
 Parkhurst, Helene 497  
 Paulsen, Fr. 51  
 Pestalozzi, H. 51. 386. 404.  
 Pfänder, A. 488  
 Ribot, Th. 5. 63. 169. 180.  
     285. 287. 306. 348. 349. 366  
 Rickert, H. 57. 58. 61. 62.  
     63. 72. 75. 76. 451. 473. 484  
 Sidgwick, Henry 488  
 Sigwart, Chr. 5. 173  
 Simmel, Gg. 13. 55. 56. 61  
 Scheler, Max 58. 62. 64.  
     69. 312. 483. 484. 490  
 Schiller, Fr. v. 96  
 Schleiermacher, Fr. 3. 69.  
     173. 221. 404. 405. 415. 416  
 Schopenhauer, A. 304  
 Schwarz, Hermann 69. 494  
 Spranger, E. 5. 22. 32. 33.  
     34. 54. 170. 190. 193. 196.  
     197. 239. 240. 294. 395.  
     443. 491  
 Stern, William 9. 58. 60.  
     71. 82. 309. 311. 313. 315.  
     317  
 Störing, Gustav 167  
 Strümpell, Ludwig 305  
 Stumpf, Karl 109  
 Tarde, G. 349  
 Troeltsch, Ernst 70  
 Tumlriz, Otto 305. 307. 309.  
     311  
 Vowinkel, E 366. 396  
 Weber, Ernst 490  
 Windelband, W. 57. 58.  
     284  
 Wundt, W. 167. 289. 489.  
     494  
 Ziegler, Th. 263

## SACHREGISTER

- Abulie** (als Willenskrankheit) 164  
**Adoleszenz** (Periode der A.) 296  
**Akt** 24, theoretischer, ästhetischer, religiöser, ökonomischer, politischer, sozialer A. 32. 111, emotionaler A. 60, geistiger A. (bei Spranger) 110, intentionaler A. (bei Husserl) 107—109, objektivierender A. 108, pädagogischer A. (sein Wesen) 240—244, (seine Merkmale) 397, Aktdisposition 98, Aktgefüge 196, fundierende und fundierte Akte 108  
**Aktivitätsprinzip** (im Bildungsv erfahren) 404. 452—457, (seine Norm) 453  
**Aktualitätsprinzip** (im Bildungsv erfahren) 404. 415—417, (seine Norm) 415, Sünden gegen das A.-Pr. 417—420  
**Allgemeinbildung** (im axiologisch-psychologischem Sinne) 34. 184, (im landläufigen Sinne) 34. 35. 186. 187, (bei Goethe im Wilhelm Meister) 52, (bei Paulsen) 53, Wirkung der landläufigen A.-B. auf die Schulorganisation 475  
**Analyse** (im Denkprozeß) 124, (beim Beobachten) 147  
**Anerkennungsbedürfnis** (Geltungsgefühl) 171  
**Anlagen** (als Dispositionen, im Gegensatz zu Eigenschaften als Dispositionen) 314  
**Anpassung** (soziale. in der Bewertung der Güter) 344. 345, Begriff der sozialen A. 347, Sichselbstanpassen 359, biologische A. 359.  
**Anschauung** (räumliche in der Mathematik) 99, A B C der Anschauung (bei Pestalozzi, Herbart, Fröbel) 386. 387. 419  
**Antinomien** (im Begriff der Schule als Bildungsanstalt) 380. 394  
**Apperzeption** (Begriff d. A.) 132, apperzipierende Massen 132, transzendente A. 68  
**Apriori** (der Kunst, Religion, Erkenntnis) 68—70, Apriori-(od. Objektivitäts-)funktionen 77  
**Arbeit** (Begriff d. A.) 449, Arbeiter (geistiger) 186, Arbeitsalter (egozentrisches u. heterozentrisches) 296, Versittlichung d. A. 208. 209, Arbeitsberuf 138, Arbeitsgemeinschaften 212. 213, Arbeitsgemeinschaft und Schule 459, Arbeitsschule 404, Arbeitsunterricht 454  
**Askese** (als Merkmal d. pädagog. Begriffs der Arbeit) 452  
**Aspekt** der Bildung, axiologischer 17. 57, psychologischer 26. 106, teleologischer 36. 184.  
**Assoziationsbildung**, Gesetze derselben 141. 142  
**Auffassen** (im Sinne d. Apperzeption) 124. 133  
**Aufmerksamkeit** (ihre Rolle beim Denken) 125, (als Grundbeding. d. Apperzeption) 132, (i. Sinne von erhöhter Beachtung) 263, willkürliche und unwillkürliche A. 133, Konzentration und Distribution d. A. 134  
**Aufwühlbarkeit** 24. 141, A. des Gemüts (Begriff d. A. 175 und 176)  
**Automatismus** (als Willensschwäche) 164

- Autonomie** (im Sinne von Gewissen) 38, Berechtigung der pädagog. Forderung der Autonomie 78. 79
- Autorität** (als Werkzeug der Gefühlsübertragung) 181, Begriff d. Aut. 420, Autoritätsgefühl 422. 425, Autoritätsglaube 422. 425, Autoritätsgesinnung 422. 425, Autorität der Macht 426, Autoritätsprinzip im Bildungsverfahren 424—432, Normen des Aut.-Prinz., erste 426, zweite 430, dritte 432, Aut. des äußeren oder inneren Zwanges 425
- Ausbildungs- (oder Schulungs-) Werte** i. Gegensatz zu Bildungswerten 89
- Axiologischer Aspekt** der Bildung 17
- Beachten** (im Sinne von Aufmerksamwerden) 146, Beachtungsdispositionen (i. Interessenbegriff) 133. 264
- Begabten-Schulen** (ihre Gefahr für das Totalitätsprinzip) 407
- Begriffsklarheit** (als Grundlage der Denkklarheit) 129
- Belehrung** (moralische, staatsbürgerliche, religiöse durch den bloßen Unterricht) 461. 462
- Beobachten** (als Ablauf eines log. Denkproz. i. Gegensatz z. Wahrnehmen) 146. 147. 148, Beobachtungsfähigkeit (ihre formale Ausbildung) 145, Beobachtungsbegabung (nicht vorhanden als ein allgemeines Vermögen) 146
- Beschäftigung** (ihr Begriff i. Gegensatz zu Spiel, Sport, Arbeit) 449
- Besonnenheit** (*σωφροσύνη*, als Willenseigenschaft) 159
- Beruf** (der besondere und der allgemeine jed. Menschen) 43, Berufenheit (innere) 190, Berufenheit (soziale) 198, Berufsethos (Versittlichung des Berufs) 40. 208, Berufsschulen (ihre unberechtigte Verurteilung als Bildungsanstalten) 374. 376, Berufstypenideal (seine Übersteigerung d. Bildungsforderungen) 191, 193, Berufsbildung (als biologischer Aspekt d. Bildung) 39, (bei Pestalozzi) 51, (bei Harnack) 51, (bei Schleiermacher) 52, (bei Goethe) 41
- Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten**, allgemeine (als Wurzeln der unbedingt geltenden Werte) 68. 69. 70. 78, sind nicht Gesetzmäßigkeiten der physischen Natur, sondern die Funktionen des Geistes 8
- Bildsamkeit** im axiologischen Sinne 305, i. psychologischen (formalen) Sinne 309, homogene und heterogene B. 315, bewahrende B. 316, ausstrahlende B. 316, einverleibende B. 317, immunisierende B. 318, B. i. teleologischen Sinne 318, B. i. soziologischen Sinne 320
- Bildung** im axiologischen Sinne 17, 57—105, im psychologischen (formalen) Sinne 26—28. 106—183, im teleologischen Sinne 36—38, die berufliche (biologische) Seite im teleolog. Bildungsbegr. 38. 39. 184. 188. 189, die soziologische Seite i. teleolog. Bildungsbegriff 39. 206, allgemeine B. 34. 35. 68. 69. 70. 78. 184. 186. 187, staatsbürgerliche B. 217, konstitutive Merkmale d. B. 19, konsekutive Merkmale d. B. (Wissen und Können) 20, Höhe u. Umfang der B. 22. 23, Idee d. B. (als unbedingt geltender Wert) 23
- Bildungsamt** der Wertgemeinschaften 370
- Bildungsbegriff** bei Harnack 50, bei Pestalozzi 51, bei Paulsen 53, bei Cornelius 54, bei Spranger 54, bei Simmel 56
- Bildungsideal**, als Idee der Humanität 35. 81, B.-Ideal des Volksschullehrers bei Itschner 194, 195, bei E. Spranger 196
- Bildungsgesinnung**, als Merkmal des Gebildeten 15, als Autoritätsgesinnung 427

- Bildungsverfahren als Technik betrachtet 229. 230, als Kunst betrachtet 233—239
- Bildungswerte der Kulturgüter 31, axiologische, psychologische, teleologische B.-W. 92—95, immanente formale B.-W. 33. 96. 97, akzessorische B.-W. 101—105, axiolog. und formale B.-W. der Mathematik 98, immanente B.-W. der Schule als bloße Organisation einer Gemeinschaft 378
- Bildungszweck, in d. Richtung des Bildungsideales liegend 185
- Bündigkeit des objektivierten Werkes 98. 123. 389
- Charakter, Begriff des Ch. 157, Charakterzug 157, wertfreier und wertbetonter Ch. 158, Ch. als Totalität des Wesens 408
- Dalton-Plan, als eine Verwirklichung der Arbeitsschulidee und als Lösungsversuch der Antinomien im Schulbegriff 381. 393
- Denken, funktionales, in d. Mathematik 99, historisches D. 103, logisches D. im weitesten Sinne als Herstellung irgend eines gegenständlichen Sachverhaltes 122, logisches D. im theoret. Sinne als Herstellung notwendiger gegenständl. Sachverhalte aus eindeutigen Voraussetzungen 123, logisches Denken i. praktischen Sinne z. Herstellung analyt. oder synthet. geltender Urteile 123. 124, funktionales D. in d. Mathematik 99, die fünf Abschnitte eines log. Denkprozesses 126. 127. 128, Klarheit, Stetigkeit, Ablauftempo des D. 129. 130. 131
- Denkgewohnheiten, Notwendigkeit der Erziehung zu ihnen als Ziel der formalen Bildung 123. 128
- Demokratie, ihre Tendenz zur Autokratie durch das Selbstgefühl der physischen Macht der Masse 424, liberaler Geist des kulturellen D. 362
- Dienstwert, als Wirkungswert 37. 82. 323.
- Disposition, als physiologisch wie psychologisch deutbare Bezeichnung für die Veränderung des Bewußtseins infolge einer Reizeinwirkung 140, erworbene und angeborene D. als Grundlagen des Gedächtnisses 141, Vorstellungsdispositionen (Reproduktionsgrundlagen) 141, Miterregungsdispositionen (Reproduktionstendenzen) 141, Dispositionskomplex (seine Dauerhaftigkeit) 142, Begriff d. D. bei W. Stern 313, inhaltliche, formale, strukturelle D. 313, Disposition als Anlage und als Eigenschaft 314, Richtungs- und Rüstungsdisposition 313, Bildsamkeit d. D. 309—312
- Dressuralter, als erste Stufe der geistigen Entwicklung 297, Nachahmungstendenzen im Dressuralter 349
- Drillverfahren, i. Gegensatz. z. Bildungsverfahren 120
- Ehrfurcht, Begriff d. E. 423. 427, Erziehung z. E. in der pädagog. Provinz (Goethes W. Meister) 428. 429
- Eigensinn, Begriff d. E. (ist nicht Willenstärke) 150
- Eigenschaften, seelische, als Dispositionen betrachtet 314
- Einheit, funktionelle, der Normen des Bildungsverfahrens 477
- Einheitsschule, elastische, als Versuch der Auflösung der Antinomien im Schulbegriff 394, als Erfüllung des Prinzips der Freiheit 475
- Einstellung, soziale, heterozentrische, egozentrische 209, sachliche E. als Wirkung des Aktivitätsprinzips 452, E. auf Versittlichung der Gemeinschaft 210, E. des Historikers 234. 235, E. des Pädagogen 236

- Einstellungsformen, erworbene 125  
 Emotionalität, als Eigenschaft des Interesses 269  
 Empfindsamkeit (Sentimentalität), nicht zu verwechseln mit Feinfühligkeit 174. 175  
 Energie, des eigenen Erlebens, seine Bedeutung für die Entwicklung altruistischer u. sozialer Einstellung 207  
 Entschiedene Schulreformer, ihre Pläne zur Aufhebung der Antinomien im Schulbegriff 382.  
 Enzyklopädismus in der Schule als Wirkung einer wesentlich teleologischen bildungstheoretischen Einstellung 365  
 Erleben, als geistiger Akt neben „Verstehen“ 112. 113  
 Erlebniszentrum, als „Ich“ gedeutet 487  
 Erzieher, psychologische und geistige Struktur des E. 395—399, Erzieher-typen 395—401  
 Erziehung, nationale, soziale, politische, staatsbürgerliche 223, Erziehungsschulen als angeleglicher Gegensatz zu Berufs- und Fachschulen 376  
 Ewigkeitsgüter, (religiöse Güter) bei Rickert, als oberste Wertangabestufe der Kulturgüter 75  
 Expressionismus, pädagogischer 448  
 Fachschulen, ihre Organisation als echte Bildungsanstalten 376  
 Faktoren, die 3 F. des Bildungsverfahrens 227  
 Fatalismus, als Negation der Bildsamkeit 303  
 Feigheit, moralische, als Grundübel der Staatsgemeinschaft 459  
 Formalbildung oder psychologischer Aspekt der Bildung 29. 105—183, i. Dienste der geistigen Akte 98, Möglichkeiten der F.-B. 181, Beschränkung d. Arbeitsfeldes als Voraussetzung der Formalbildung (Goethe) 182. 183  
 Formgewöhnung, im Gegensatz zur Sinngewöhnung (mechanische Gewohnheiten i. Gegensatz zu beseelten) 30  
 Formalstufen bei Herbart, ihre mechanische Anwendung 246  
 Freiheit, innere, aus sittlicher Einsicht 172, transzendente Fr. als Voraussetzung des Pflichtbewußtseins 204, transzendente Fr. bekämpft von Herbart 303, Begriff der Fr. des Handelns 436—440, Freiheitsprinzip im Bildungsverfahren 440—446, Freiheit des Handelns ohne Gesetz unmöglich 438  
 Fremdbestimmung, im Gegensatz zur Selbstbestimmung 436  
 Funktionen, vegetative, animalische, geistige 6, F. des Geistes oder Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten 8  
 Funktionskomplex, die Individualität als F.-K. 7, die Entwicklung des geistigen Funktionskomplexes im Verlauf des vegetativen und animalischen F.-Kompl. 8  
 Funktionelle Einheit der Normen des Bildungsverfahrens 477  
 Furcht, als eines der allgemeinen Grundgefühle 170  
 Gattenliebe, als zusammengesetztes Gefühl nach Herbert Spencer 489  
 Gebräuche, als Wertträger und Symbolwertdinge 337  
 Gedächtnis, als Fähigkeit der Nachwirkung von Reizen 137, mechanisches, assoziatives, judiziöses, ingenieures G. 142. 143, Wort-, Zahl-, Form-, Ton-, Geruchs-, Geschmacks-, Tast-, Temperatur-, Bewegungsgedächtnis 139, Eigenschaften des G. (Dauerhaftigkeit, Treue, Dienstbereitschaft, Umfang) 138. 140, G. des Gefühls 139, G. des Willens bei Herbart 139

- Gedankenexperiment, als Beginn der Objektivierung 238
- Gefühl, läßt sich nicht definieren, sondern nur notdürftig beschreiben, nur erleben, ist ein Seelenvorgang subjektiver Art 166, Verschiedenheit nach Qualität und Intensität des G. 167, Dauer und Tiefe d. G. 168, Ausstrahlungsfähigkeit d. G. 169, Verschmelzung, Mischung, Organisation d. G. 171, psychische Energie d. G. 169, Sprach-, Takt-, Stil-, Evidenz-, technische Gefühle als Ausdruck von Sekundarfunktionen 135, Geltungsgefühl 170. 171, Gefühl der Ehrfurcht als Mischgefühl 423, Gefühlsgedächtnis 139. 178, Gefühlsamnesie 178, Gefühlsübertragung 180, Grundgefühle der Sympathie u. Zuneigung 169, der Furcht u. des Zornes 168, Gefühle als Gemütsbewegungen aufgefaßt 167, Selbstgefühl als ein Grundgefühl d. Menschen 170, religiöse Gefühle als Trieb zur vollen Einheit des Bewußtseins 71
- Gegenwartsgüter (Kunstgüter, Lebensgüter) als zweite Rangstufe der Güter bei Rickert 75
- Gegenwirkung, als Akt des Bildungsverfahrens 204. 405. 409
- Gegenstand, im Kulturgut, zum Unterschied von Inhalt und Struktur des Gutes 336
- Gehorsam, äußerer und innerer gegen Autoritäten 421. 422
- Geistesgesetzlichkeiten, siehe auch Bewußtseins- oder Vernunftgesetzlichkeiten 6. 68. 69. 70. 78
- Geistesverfassung, reflektierende (kontemplative) 300
- Geltung, Problem der objektiven G. von Systemen bei A. Liebert 485, unbedingte G. der geistigen Werte als Erfüller der allgemeinen Bewußtseinsgesetzlichkeiten 67—71, Unbedingte Geltung d. Werte bei Stern, Rickert, Münsterberg 71—76
- Geltungsbedürfnis (Anerkennungsbedürfnis), als Grundgefühl jedes Menschen 170. 171, Gemeinschaft als seine Voraussetzung 208
- Gemüt, als Sammelname f. gewisse Bewußtseinserscheinungen (wie Verstand und Wille) 166, formale Gemütsbildung, Sinn derselben 166—174, Gemütsenschaften: Gemütsreichtum, Gemütsbeweglichkeit, Gemütsruhe (od. Seelenruhe, auch Gemütsharmonie und Gemütsheiterkeit) 172. 173, Feinfühligkeit oder Takt 174, Aufwühlbarkeit d. G. 174. 175, Reinheit, Klarheit, Treue d. G. 177. 178, Gemütsreizbarkeit (Sentimentalität) 174
- Gerechtigkeit, als sittlicher Kern der Staatsgemeinschaft 207, als Wesen der sozialen Sittlichkeit 218
- Geschichtsunterricht, immanenter Bildungswert der Geschichte 103
- Gestalt, als Form (Wertgestalt) des geistigen Seins 16, als Ideal des geistigen Seins bei Schiller 438
- Gewissen, aktuelles und potentielles 18. 59. 69. 78. 485, logisches 121, soziales 460
- Gewohnheiten, mechanische und be-seelte G. 30. 31. 115. 255, des logischen Denkens 128, der Vollendung eines Werkes 453
- Grundwissenschaften, angebliche, der Pädagogik 229
- Grundschule, ihr Lehrplan 385—391, Konstruktion ihrer Stundentafel 498
- Güte (selbstloses Wohlwollen), als eine der drei staatsbürgerlichen Kardinaltugenden 401
- Güter, im Gegensatz zu Sachen 65, Zukunfts-, Gegenwarts-, Ewigkeitsgüter nach Rickert 75

- Gut, höchstes inneres und höchstes äußeres G. 253. 443, religiöses G. (Unterweisung in ihm) 443
- Handbetätigung im Unterricht ist noch keine Verwirklichung der Arbeitsschulidee 454
- Handeln, Erziehung z. moralischen H. 462
- Herrengesinnung, als eine Form der Autoritätsgesinnung 425
- Heterogenie der Zwecke, als ein Prinzip der Interessenentwicklung 288. 289, als Mittel des lückenlosen Fortschreitens im Werterleben 416, im Dienste der werdenden sachlichen Einstellung 452
- Humor, der große H. (bei Harald Höffding) als Gemüthsruhe, Gemüths-harmonie, Seelenruhe 171. 174
- Humanitätsideal, deutsches, verankert in den Ideen der inneren Freiheit, Autonomie und Selbstverantwortlichkeit 84
- Ich, undefinierbar, als Erlebniszentrum umschrieben 487, freies Ich als jeweiliges Wert-, Zweck-, Interessensystem des Individuums 447
- Idealismus, kritischer im Sinne Kants 71
- Identitätserlebnis der individuellen geistigen Struktur mit der geistigen Struktur eines Kulturgutes als Erlebnis geistiger Werte 68
- Illusionsspiel, als Tätigkeit im Dressuralter d. Kindes 295, als Vorstufe d. Regelspiels 416
- Individualität, Begriff der I. 4, Verwechslung d. I. mit Charakter 158, Pflege der I. als Bildungsforderung W. v. Humboldts 402
- Individualitätsprinzip, als Prinzip des Bildungsverfahrens 469—479, als Grundlage der Schulorganisation 474, Norm d. I.-Pr. 472
- Individuallage, als jeweilige Gesamtverfassung des Zöglings in jedem pädagog. Akt zu würdigen 410
- Individualpädagogik, mit der Sozialpädagogik untrennbar verbunden 214
- Inhalt der Kulturgüter neben dem Gegenstand und der Struktur derselben 331, Bedeutung des I. im Kunstwerk 335, Schillers Hinweis auf diese Bedeutung 336
- Innenschau, als Selbstprüfungsakt bei Vollendung eines geistigen Werkes 358. 455
- Intention, im Sinne des tatsächlichen Gerichtetseins (nicht i. Sinne des „Beabsichtigens“) 107
- Intentional, die vierfache Bedeutung des Begriffs bei Cl. Baeumcker 487
- Intentionale Akte, bei Husserl und Brentano 107—109
- Instrumentalismus, als Form des Utilitarismus 254
- Interesse, hat körperliche, seelische oder geistige Bedürfnisse als seine Wurzeln 263, ist nicht Lustgefühl, Wertschätzungsgefühl, Aufmerksamkeitsgefühl, Selbsttätigkeit, auch kein Gefühl suigeneris 263, I. als Beachtungsdisposition 263. 264, als Teilbedingung der Aufmerksamkeit 263, als bloßes Wohlgefallen (Interessenbegriff bei Herbart) 270. 271, mittelbare und unmittelbare I. 256—260, äußerliche und innerliche I. 282—284, Reizinteressen 269, Dauer-, Trieb- oder echte Interessen 21. 268. 269, die vier Grundmerkmale des echten I. 269, Beispiele von Reiz- und Trieb-I. 272—276, I. als Weg zum geistigen Sein 267, Interessenpflege i. Unterricht 277—279, Interessenverzweigung 45, Gesetz der Interessenverzweigung 280—282, Gesetz der assoziativen Interessenübertragung 285.

- 286, Gesetz der Interessenwandlung durch Nebenwirkung 287, Konzentration der I. 290, Vielseitigkeit d. I. 291, berufliche I. 293, die vier Entwicklungsstufen des Zöglings und ihr jeweiliges Interessensystem 293—297, Interessen-, Zweck- und Wertsystem als ein Komplex der Totalität des Zöglings 355
- Kategorialfunktionen** oder **Objektivitätsfunktionen** als **Funktionsgruppen** i. geistigen Akte 116, dynamische und mathematische 148
- Kompensationstendenzen**, bei Minderwertigkeitsgefühlen als Folge der Verbindung von negativem Selbstgefühl und Geltungsgefühl 171
- Kongruenzprinzip** des **Bildungsverfahrens**, siehe **Individualitätsprinzip** 474
- Kopieren**, ist nicht **Nachahmen** 350
- Kraftbildung**, als anderer Ausdruck für **Formalbildung** 27. 28
- Kritiklosigkeit**, gegen die eigenen Einfälle ist vor allem zu bekämpfen 434
- Kunsterziehungstage**, ihr Einfluß auf d. Vernachlässigung des **Aktualitätsprinzips** 417
- Kurssystem**, an der **Odenwaldschule**, als eines der **Lösungsmittel** der **Antinomien** im **Schulbegriff** 382
- Kulte**, als **Werträger** und **Symbolwertdinge** 337
- Kultur**, **Begriff** d. **Kultur** nach **Simmel** 13
- Kulturgemeinschaften**, **konservative** und **progressive**, ihre **Gegensätze** und **Gefahren** 351. 352
- Kulturgüter**, als **Bildungsmittel** 322 bis 368, ihre **geistige** und **materiale Struktur** 325—330, **Gegenstand** und **Inhalt** d. **K.** 330—334
- Lebensform**, zum **Unterschied** v. d. **Individualität** als **bloßer Funktionskomplex** 5, **typische L.** nach den **geistigen Akten** **getrennt** (**Spranger**) 32, **L.** ist etwas anderes als **Charakter** 158, **L.** als **strukturelle Disposition** 314
- Lehrer**, **psychologische Struktur** d. **L.** 399—401, **Bildungsideal** d. **L.** nach **Itschner** 194—195, **Lehrertypen** bei **Vowinkel** 399, **Lehrbildungsfrage** als **Grundfrage** der **Schulorganisation** 384
- Lehrplan**, seine **Bedeutung** im **Sinngefüge** der **Schule** 383, **Lehrplanfreiheit**, **Lehrplanuniform**, **Lehrplanschablone** 384, **Lehrplankonstruktion** 385, **Lehrplantafel** der **Grundschule** 385—391, **Studentafel** f. d. **L.** der **Grundschule** 498
- Leistungsfähigkeit**, als **Bildungsmerkmal** 24. 25. 26, ihre **Steigerung** durch **Begabtschulen** 314
- Lernen**, **experimentelles** und **autoritatives** 441. 442
- Lernfähigkeit**, ihre **Verbesserung** als eine **Seite** der **Gedächtnisübung** 138
- Lesefertigkeit**, als **mechanische** und als **beseelte Gewohnheit** 117. 118
- Liebe**, **geistige** oder **pädagogische** 429, **erotische** oder **ästhetisch fundierte L.** 491, **empfangende**, **gebende L.** 491, **Gattenliebe** als **zusammengesetztes Gefühl** (nach **Herbert Spencer**) 489
- Lüge des Bewußtseins**, als **Feind** der **Selbstprüfung** und **Selbstbesinnung** 440
- Lückenlosigkeit** des **Fortschreitens** im **Bildungsverfahren** 416
- Mathematik**, **Bildungswert** d. **M.** 99, **Zeichengefüge** **mathematischer Gebilde** als „**Gegenstand**“ im **Gegensatz** zum „**Inhalt**“ des **Gebildes** 332
- Mäßigung** (**moderatio**, **temperantia**, **Sophrosyne**), als **Form** der **Selbstbeherrschung** 159
- Maxime** (**regula maxima**), als **Grund** der **Willensbeständigkeit** 157

- Mitübung, Vorsicht gegen die Idee d. M. 114, M. auf dem Gebiete der Gedächtnisstärke 138
- Mneme, als Nachwirkung von Reizen im ganzen Organismus eines Wesens 137
- Montessori-System 381. 497
- Motiv, Begriff d. M. als Vorstellung v. d. Folgen einer Handlung 150, Zwecke als Motive 253
- Mut, moralischer, als staatsbürgerliche Grundtugend 212. 223. 435. 459. 460
- Museen, als Bildungsinstitute 373
- Nachahmung, Bedeutung der N. im sozialen Anpassungsprozeß 348, subkortikale, kortikale, plastische N. 349
- Naturen, spröde, plastische, amorphe i. Sinne von Individualitäten 5
- Neigung, Begriff d. N. 150, egozentrische N. als die ersten N., die zu Arbeitsleistungen führen 208, egozent. Neigung als Einschlag im sozialen Verhalten 209
- Normen d. Bildungsverfahrens: erste N. des Totalitätsprinzips 410, zweite N. desselben 412, dritte N. desselben 414, N. des Aktualitätsprinzips 415, erste N. des Autoritätsprinzips 426, zweite N. desselben 430, dritte Norm desselben 432, N. des Freiheitsprinzips 441, N. des Aktivitätsprinzips 453, N. des Sozialitätsprinzips 459, N. des Individualitätsprinzips 472, Normen für die Selbstregierung der Schulgemeinschaft 464. 465, Grundnorm der Schulorganisation 478
- Objekt des Bildungsverfahrens als einer seiner 3 Faktoren (Bildungsobjekt) 228, seine 4 Entwicklungsstufen 295 bis 303, seine Bildsamkeit 305—321
- Objektiv geltend, von Systemen ausgesagt (nach A. Liebert) 485, bei geistigen Werten, besser ersetzt durch den Ausdruck: unbedingt geltend 57
- Objektivitätsfunktionen, als kategoriale Einstellungen der Erkenntnis (Apriorifunktionen) 109, als Ursprung geistiger Güter 83
- Ordnung des Bewußtseins, als Quelle geistiger Werte (theoret. Wahrheit als Ordnung der Erkenntnis, ethische Wahrheit als Ordnung der Vorziehungsakte, ästhetische Wahrheit als Ordnung der Formen, religiöse Wahrheit als Ordnung des Gesamtbewußtseins) 78
- Ordnungsgesinnung, als eine Form der Autoritätsgesinnung 427. 428
- Pädagoge, Begriff des P. im Unterschied vom Begriff des Pädagogikers 196
- Pädagogische Provinz (in Goethes W. Meister), der erste Grundsatz des Verfahrens in ihr, vor allem zu suchen, was dem Zögling gemäß ist, der zweite Grundsatz, wonach Halbheit im Hundertfältigen keine Bildung gibt 41, System der Erziehung zur Ehrfurcht 428
- Platonplan, als Lösungsversuch der Antinomien im Schulbegriff 393
- Partikularität, im System der Werte bei Rickert 73
- Persönlichkeit, konstitutive Merkmale der P. 84. 85, sittlich autonome P. 59. 83, sittliche P. als unbedingt geltender Wert und in seiner Verwirklichung als höchstes inneres Gut 88. 440, Persönlichkeitsvorlage in ihrer suggestiven Kraft 353
- Personalismus, kritischer bei W. Stern 71
- Pflicht, es gibt keine „allgemeine“, nur immer eine „besondere“ 187, 188, Begriff d. Pfl. bei Kant 200, Begriff d. Pfl. bei Paulsen 202, der sittliche Imperativ d. Pfl. 204, Pflichtbewußtsein,

- Weg zu ihm durch Pflege der inneren Berufenheit 187, Pflichtneigung 150, Pflichtgesinnung als Kennzeichen d. sittlichen Persönlichkeit 200, der autonome Pflichtruf des Sollens 203
- Phantasie, als Fähigkeit, neue anschauliche Vorstellungen oder Begriffe aus vorhandenem Vorstellungsmaterial zu erzeugen 143, vierfacher Inhalt des Wortes Ph. nach Honecker 488
- Platoon-Plan, als Schulorganisation 381. 497
- Pragmatismus, kennt keine grundsätzlichen Rangunterschiede der Werte und entwickelt daher eine andere Bildungstheorie als der kritische Realismus 59, als eine Form des Utilitarismus 234
- Primärfunktionierende, als Gegensatz der Sekundärfunktion 315
- Prinzipien des Bildungsverfahrens 402—480, siehe auch „Norm“
- Pueblo-Plan, als Schulorganisation 381. 497
- Pubertäts-Periode, als dritte Stufe der geistigen Entwicklung 296. 300
- Quaternio terminorum, als häufiger Fehler im Denkprozeß 130
- Regula maxima (Maxime), als Grundlage einer Willensbeständigkeit 157
- Regelspiel, als Spielentwicklung mit dem Erwachen der Zweck-Mittelbeziehung 295. 416
- Regierung, als Bildungsverfahren bei Herbart 164. 405
- Reifezeit, als 4. Periode der geistigen Entwicklung (Alter der sachlichen Arbeitsinteressen) 300
- Reproduktionsfähigkeit, ihre Steigerung durch Übung des Gedächtnisses 138
- Reproduktionsgrundlagen, als Vorstellungsdispositionen 401
- Reproduktionstendenzen, als assoziative Dispositionen zur Steigerung der Leistungsfähigkeit d. Gedächtnisses 141
- Retentionsfähigkeit, als unbeeinflussbare Eigenschaft des Behaltens im Gedächtnis 140
- Religion, Wesen d. R. nach Schleiermacher 70, R. hat ihren Wesenskern im Gefühl (Natorp) 70, R. als Werk der Erlösungssehnsucht 443, R. als Hingabe a. d. Verwirklichung zeitloser Werte 443, religiöses Apriorialumfassendste einheitsstiftende Gesetzmäßigkeit des Bewußtseins 71, religiöse Akte setzen Beziehungen zum Totalwert des geistigen Lebens 111, religiöses Gut und seine Vermittlung 443
- Rezeptivität, als Gegenpol der Spontaneität 4
- Sachen, als Erzeugnisse der Natur im Gegensatz zu Gütern als Erzeugnissen des Geistes 65
- Scharfsinn, als Quelle der Vermutungen im logischen Denkprozeß 126
- Schule, als Ausbildungsanstalt, nicht als Bildungsanstalt 90, geistige Struktur d. Sch. 373—377, immanente Bildungswerte d. Sch. als Gemeinschaftsorganisation 378, innere Widersprüche i. Begriff der Schule (Antinomien) als Bildungsanstalt 380—383, Schulorganisationen zur Beseitigung der Widersprüche (Dalton-, Platoon-, Puebloplan, Montessorisystem, elastische Einheitschule) 381, Schulreformer, entschiedene 351, Lebensnähe der Schule 382. 383, Schulformen, offene und geschlossene 391, Schulungswerte 90. 450
- Schulungswerte (Ausbildungswerte), i. Gegensatz zu Bildungswerten 89, Sch.-W. von Spiel, Sport, Beschäftigung, Arbeit 450

- Seelenrelief (nach A. Fischer), als Bezeichnung für die psychologische Struktur des Individuums 314
- Seelenverfassung, als strukturelle Disposition wie Seelenrelief und Lebensform 314
- Sein, psychisches, animalisches S. 7. 8, geistiges S. 9. 11, Mensch-Sein 10, Arten des Seins (phänomenales, ideelles, reales, irreales S.) 58, Sein-sollen 79
- Sekundärfunktion, als Ausfluß der erworbenen seelischen Gesamtdisposition 125, ihre Rolle im Gesamtverhalten des Menschen 315
- Selbst, das S. als jeweiliges geistiges Sein, als Wert-, Zweck- und Interessenzentrum (freies Ich) 447, Selbstachtung als Korrelat des echten Autoritätsgefühls 429. 430, Selbstbehauptung als Mittel für soziale Arbeitszwecke bewertet 299, Selbstbeherrschung ist ein echter Willensakt, nicht eine Eigenschaft des Willens 159. 160, Selbstbeschränkung als Merkmal der Persönlichkeit 86, Selbstbesinnung als Mittel der Selbsterkenntnis 440, Selbstbestimmung als Grundmerkmal der Freiheit des Handelns 436, Selbstbildung als notwendiger Weg aller Bildung 212. 404, Selbstdarstellung und Selbstentwicklung in der Verfolgung eines echten Interesses 270, Selbsterkenntnis als Merkmal der Persönlichkeit 86. 440, Selbstentladung als Gegensatz der Selbstbeherrschung 159. 160, Selbstgefühl als allgemeines Grundgefühl 170, Selbstgefühl der Masse 424, Selbstkritik und Selbstprüfung als Ergebnis gemeinsamer Erarbeitung des Lehrstoffes u. gemeinsamer Besprechung d. Schuldisziplin 434, Selbstregierung als individuelle Eigenschaft 161, Selbstregierung in der Schulgemeinschaft 460, ihre Voraussetzungen 463, ihre Normen 464. 465, Selbsttätigkeit (Aktivität) im Sinne Gaudigs 346. 358, ihre mißverständliche Auffassung in der Arbeitsschule 404, Begriff der Selbsttätigkeit 446–452, Selbsttreue als Wesen der Sittlichkeit 435, Selbstverantwortlichkeit u. Selbstloses Wohlwollen als staatsbürgerliche Grundtugenden 212. 223, Selbstverneinung als Mittel für soziale Arbeitszwecke bewertet 299, Selbstverwirklichung als sittliche Form der persönlichen Entwicklung 256, in der Verfolgung eines echten Interesses 270, Selbstwertfülle 12
- Sinn eines Gegenstandes als Wertbezogenheit desselben 18. 60, immanente Sinnhaftigkeit der Güter (strukturelle Wertbezogenheit) 15. 18, transzendente Sinnhaftigkeit der Güter und Sachen (soziale Bedeutungen oder Bewertungen derselben) 15. 18, Sinngefüge an das Zeichengefüge eines Gegenstandes gebunden 333, Sinngefüge als geistige Struktur (theoretische, ästhetische, religiöse, technische, soziale, politische) des gegenständlichen Sachverhaltes 326, Sinngewöhnung (beseelte Gewohnheit) als Gegensatz der Formgewöhnung 31
- Sinnesfunktionen, ihre Ausbildung 145
- Sitten, als Wertträger und Symbolwertdinge 337
- Sollensruf, als autonomer Pflichtruf 203
- Sophisten, griechische, entwickeln philosophische Fragen aus ihrer pädagogischen Einstellung 230
- Sozialformen oder Wertgemeinschaften als Kulturgüter 36
- Sozialitätsprinzip im Bildungsvorgang 403. 457–466
- Sozialpädagogik ist neben Individualpädagogik nicht eine besondere Pädagogik 214

- Spiel**, Begriff d. Sp. 449, Spieltrieb im Gegensatz z. Arbeitstrieb 388, Illusions- und Regelspiel 295, Beschäftigungsspiel 295. 388, Reigen- und Turnspiele 388, Spielalter 297, die Nachahmung im Spielalter 349
- Spon t a n e i t ä t**, als Gegenpol der Rezeptivität 4, Sp. der ersten körperl. und geistigen Wachstumsbedürfnisse führt zu den ersten Werterlebnissen 261, Vernachlässigung der Sp. im Erziehungssystem 338
- Sport**, Begriff d. Sp. 449
- Sprache**, der Kulturgüter (Laut-, Schrift-, Gebärden-, Ton-, Form-, Farb-, Materialsprache) 329
- Stetigkeit**, des Denkens durch systemat. Gewöhnung an das Festhalten eines Gedankenganges 125. 130
- Staat**, als Idee 217, als Rechtsordnung 217. 370, als höchstes äußeres Gut 253. 443, als Kultur- und Rechtsstaat 221, als Machtstaat 219, Staatsanbeter und Staatsverächter 219, Staatsgemeinschaft 216, Staatsgesinnung (sittliche) 218, staatsbürgerliche Erziehung als Erz. zur sittlichen Staatsgesinnung 216, Wesen derselben 218, Staatsmonopol für das Schulwesen 219
- Stil**, als Formgebung der Kulturgüter sprachen für einen zeitlich wandelbaren Ausdruck eines Sinnes 329
- Struktur**, als Sinngefüge (theoretisches, ästhetisches, soziales, religiöses, sittliches) 327, Ausdrucksstruktur und gegenständliche Str. der Kulturgüter 325, Materialstruktur d. Kulturgüter 328, Zeichengefüge und Materialstruktur 330, Bedeutungsstruktur der Gebärden in Sitten, Gebräuchen, Kulturn 338, geistige Str. des Erziehers 399, psycholog. Struktur des Erziehers 398, psychologische Str. des Lehrers 399 bis 401, geistige Str. einer Schule als Bildungsanstalt 327. 373
- Sünden**, wider das Aktualitätsprinzip 417—420
- Suggestion**, als Auslösung von Nachahmungsvorgängen 351, hemmende, hypnotische, ideomotorische, halbbe- wußte S. 352
- Symbole**, als Abzeichen mit gewissen Bedeutungen, auch Wertsymbole genannt und dann wohl zu unterscheiden von Symbolwertdingen 66, Symbolwertdinge 66. 324. 334, Symbolik (ästhetische) und Symbolistik 334. 336
- Sympathie**, als allgemeines Grundgefühl neben dem Grundgefühl der Zuneigung 169. 207. 208, die drei aufsteigenden Stufen der S. als Synergie, Synästhesis, Synenoesis 170. 349
- Synthese**, im notwendigen Wechselspiel mit der Analyse beim logischen Denkprozeß 124
- Tapferkeit**, moralische, als staatsbürgerliche Grundtugend (siehe auch moral. Mut) 233
- Taylorssystem**, im Kulturkreis der Wirtschaft als Ausnützung der Sinnesfunktionen 145, als Verächter des Totalitätsprinzips 406, als Gefahr für die Volksgemeinschaft bei vollendeter Durchführung auf allen Arbeitsgebieten 408
- Theismus**, als Kulturform bei den Japanern 339—341
- Temperamente**, ihre Einteilung nach Wundt 489
- Triebwesen**, als teleologisch funktionelle Einheit des vegetativen und animalischen Seins 7, sein Weg zum Vernunftwesen durch das Totalitätsprinzip diktiert 406, seine Unfreiheit 437
- Trotz**, Begriff d. Tr. zum Unterschied von Eigensinn 150

- Totalität**, als Richtung der Vollen-  
dungstendenz geistiger Akte in der  
Bewältigung der ganzen Wirklichkeit  
(Rickert) 73, T. der Persönlichkeit ist  
in ihrem Zwecksystem gegeben 255,  
als Bildungsforderung bei W. von Hum-  
boldt 402, Prinzip d. T. im Bildungs-  
verfahren 406—415, Norm des Totali-  
tätsprinzips 410
- Umwertung der Werte** kann sich  
nicht auf die unbedingt geltenden  
Werte, sondern nur auf die Werträger  
oder Güter beziehen 67
- Unfreiheit des Triebwesens** 427
- Universalität**, als Bildungsforderung  
bei W. von Humboldt 402, kann nicht  
mehr aufrechterhalten werden 403
- Unterbewußtsein**, als wirksames  
Agens der Apperzeption 135
- Unterricht**, als Bildungsverfahren 354,  
Unterrichtspläne (Lehrpläne) der Un-  
terrichtsarchitekten 383
- Unterstützung**, als positiver Akt des  
Bildungsverfahrens neben dem negati-  
ven Akt der Gegenwirkung 205.405.409
- Utilitarismus**, setzt den letzten Bil-  
dungszweck nicht in den Persönlich-  
keitswert, sondern in den größten  
Nutzen der Person 254
- Verfrühung d. Bildungsforderung** als  
Sünde wider das Aktualitätsprinzip 415
- Vergessen**, ist normalerweise kein  
Mangel, sondern Wesenszug des Ge-  
dächtnisses 143
- Verhalten** (theoretisches), seine beiden  
Hauptformen nach E. Mach 97
- Vernunftwesen**, als ein durch un-  
bedingt geltende Werte organisiertes  
Sinngefüge des individuellen Seins 10,  
als Ziel des Bildungsverfahrens 406
- Vernunftordnung**, als Ergebnis  
der Apriorifunktionen und der ihnen  
entspringenden geistigen Werte 77
- Kerschensteiner, Theorie der Bildung
- Verstand**, als Sammelname für ge-  
wisse Bewußtseinserscheinungen (wie  
Wille und Gemüt) 166
- Verstandesbildung**, der Sinn der  
formalen V.-B. 120. 121
- Verstehen**, muß noch nicht Erleben  
bedeuten 112. 113. 468, V. im Sinne  
von Erleben setzt Ähnlichkeit der  
geistigen Struktur voraus 468
- Versuchsschulen** als experimentelle  
Veranstaltungen zur Ermittlung geeig-  
neter Bildungswege 367
- Vollendung**, i. Sinne von Voll-Endung  
als Begriff des höchsten theoretischen  
Wertes (nach Rickert) 73, Bedeutung  
des Voll-Endungs-Wertes im Aktivi-  
tätsprinzip für die Wendung des Zög-  
lings zur Sachlichkeit 450. 451. 453,  
Notwendigkeit der Erziehung des Voll-  
Endungs-Bedürfnisses 452, V. bedeutet  
noch nicht höchste Vollkommenheit 74
- Vorbeugung**, als Akt des Bildungs-  
verfahrens neben Weckung, Unter-  
stützung, Gegenwirkung 205. 409
- Vorstellungsbeweglichkeit**, ihr  
Zusammenhang mit Gefühlsregsamkeit  
in der Phantasie 144
- Vorziehungsakte**, synthetische bei  
Herman Schwarz als Apriori des  
sittlichen Bewußtseins 69. 78
- Wahrheit**, als unbedingt geltender  
Wert 67. 484. 485, als theoret. Ord-  
nung der Seinstatsachen (Erkenntnis-  
wahrheit) 78, als sittliche Ordnung  
der Vorziehungsakte (sittliche W.) 78,  
als sinngebende Ordnung der Formen  
(ästhetische W.) 78, als umfassende  
Ordnung aller Seins- und Sollenstat-  
sachen (religiöse W.) 78
- Wahrnehmungsfähigkeit**, ihre  
Steigerung durch Übung der Sinne 146
- Weckung**, als ein Akt des Bildungs-  
verfahrens neben Vorbeugung, Unter-  
stützung, Gegenwirkung 205. 409

- Wendepunkte in der geistigen Entwicklung, erster W. 262, zweiter W. 267, dritter W. 268
- Welt, intelligible, als Reich der in den Vernunftgesetzen wurzelnden geistigen Werte 200
- Werk, als sachliches Produkt der Arbeit 389, Werkfreude i. Gegensatz z. Spielfreude 389, Zwang des Werkes z. Selbstprüfung 457
- Wert, kann nicht in strengem Sinne definiert werden (ist ein letzter unableitbarer Begriff wie Sein, Wirklichkeit, Dasein usw.) 61, unzutreffende Definitionen d. W. 60, vegetative, animalische, sinnliche W. 7, vitale W. 69, absolute, unbedingt (objektiv) geltende, zeitlose, überindividuelle, geistige W. als Erfüllung der Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten 8. 57. 67—70, der Weg zu dem Erlebnis d. unbedingt geltenden W. 250. 251, bedingt geltende W. 59, ihre Unterscheidung nach bloß subjektiv und nach allgemein bedingter Geltung 76, Selbst- oder Eigenwert 82. 323, Wirkungs-, Nutz- oder Dienstwert 82. 323, Lust-, Glücks-, Annehmlichkeits-, Nützlichkeits-, Herrschafts-, Macht-, Selbsterhaltungswerte 77, Dauerwerte 79, Lebenswerte (bei Rickert) 73, individuelle Affektwerte 323
- Wertapriori des kritischen Personalismus (W. Stern) 60. 71
- Wertbildung, oder axiologischer Aspekt der Bildung 28
- Werterlebnis, als maßgebend für die subjektive Wertrangordnung 59, das Ichbewußtsein als seine Voraussetzung 261
- Werteinsicht, bedeutet noch nicht Werterlebnis und ist nicht maßgebend für die subjektive Wertrangordnung 59
- Wertgefühl, im Unterschied von Werturteil, die objektive und subjektive Bedingung seiner Auslösung 63
- Wertgemeinschaft (Sozialform), als Gefüge von sinnhaften Beziehungen zwischen allen Gliedern einer im gleichen geistigen Werte verbundenen Gruppe von Menschen 36, als Voraussetzung für den Erfolg der Wertbildung 38, als Grundbedingung einer erfolgreichen staatsbürgerlichen Erziehung 42, als Gegensatz von bloßen Zweckgemeinschaften 321, als Bildungsgut 342, Schule als Wertgemeinschaft 357, konservative und progressive Wertgemeinschaften 362
- Wertgesinnung, als Drang und Bereitschaft zur Verwirklichung geistiger Werte 15. 16, als Ergebnis individuell organisierten Wertsinns 80
- Wertgestalt, der Person, als widerspruchsfreie Organisation des subjektiven Wertbewußtseins durch die unbedingt geltenden Werte (individuelles Sinngefüge) 16
- Wertglaube, heftet infolge Suggestion der Umgebung einen bereits erlebten Wert an fremde Dinge 64
- Wertsinn, als eine aus der Wertgestalt entspringende Empfänglichkeit für die Träger geistiger Werte und als Bereitschaft zur Verwirklichung dieser Werte 17
- Wertsymbole, als Abzeichen mit gewissen Bedeutungen zu unterscheiden von Symbolwertdingen 65
- Wertträger, Güter oder Sachen (siehe diese), an denen Werte haften 64
- Werturteil, als Folge eines Werterlebnisses oder als suggeriertes Urteil 63, seine Übertragung schließt nicht notwendig ein Werterlebnis mit ein 59
- Wille, als Sammelname für gewisse Bewußtseinszustände (wie Verstand

- und Gemüt) 166, reiner W. (bei Münsterberg) 72. 79, Willensakt (echter) 149. 150, Willensbildung (formale) 149, Willensentschluß in mathematisch-symbolischer Darstellung 151. 152, Willensvorgang 154, Willenseigenschaften (Selbständigkeit, Entschlußfähigkeit, Zähigkeit, Festigkeit) 155, Willensstärke 156, Willensbeständigkeit 157, Willensschwäche 164, Willenstugenden (aktive und passive) 433, Selbstbeherrschung, Selbstentladung, Selbstregierung des W. 159 bis 162
- Wissen, als konsekutive Eigenschaft der Bildung (ebenso wie Können) 20
- Wissenschaften (nomothetische und idiographische), die Schwierigkeit der Aufdeckung ihrer Bildungswerte 100
- Wohlwollen, selbstloses, als staatsbürgerliche Kardinaltugend (neben moralischer Tapferkeit und Selbstverantwortlichkeit) 223. 459
- Zeichengefüge, als Grundlage des Sinngefüges und als bedingt durch die Materialstruktur der Güter 330. 333
- Zeichnen, als Mittel zur Steigerung der Beobachtungsfähigkeit von Formen u. Formzusammenhängen 149, Zeichenfertigkeit als mechanische oder als beseeelte Gewohnheit (falsche und richtige Methode im Zeichenunterricht) 119. 120
- Zentralisation, als widerspruchsfreie Wertgestalt 16, Z. d. Interessen im Berufe 290. 293
- Zentralität (seelische), ihre allmähliche Entwicklung 21. 22, als konstitutives Merkmal der Bildung 19
- Zorn, als eines der Grundgefühle neben Furcht, Geltungsgefühl, Selbstgefühl 170
- Zucht, moralische und ästhetische 114, geistige Z. 114. 123, Z. im Sinne Herbarts 164. 165
- Zukunftsgüter (Wissenschaftsgüter), als erste Wertrangstufe im System der Güter (nach Rickert) 75
- Zuneigung, bildet zusammen mit den drei Formen der Sympathie (siehe diese) die Quelle der sozialen und altruistischen Gefühle und Tendenzen 169. 170. 207. 208
- Zweck, als zukünftiger Zustand realer Wesen (Sigwart) 252, Z. im Gegensatz von Sinn 18, Zweckorgan (Verstand) im Gegensatz Wertsinn 18, Zweckbildung (arbeitsberufliche und soziale) als Gegenstück zur Wert- und Kraftbildung 185, Zweckvorstellung in ihrer Entstehung an der Wende des Dressur zum Spielalter 261, Zwecksystem (individuelles) als Totalität des Ich 252. 355, seine Entwicklung 411, Zweckgemeinschaft als Gegenpol der Wertgemeinschaft 320, ist auch kein Bildungsorgan 459, Heterogenie der Zwecke 288, Zweck-Mittel-Relation 122. 254. 348

\*

Weitere Werke

von Oberstudienrat Prof. Dr. G. Kerschensteiner:

*DAS EINHEITLICHE DEUTSCHE SCHULSYSTEM*

*Sein Aufbau, seine Erziehungsaufgaben*

2., erw. Aufl. Mit 1 schemat. Darstellung. Geh. RM 4.40, geb. RM 5.60

*GRUNDFRAGEN DER SCHULORGANISATION*

*Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen*

4., erweiterte Aufl. Geb. RM 7.—

*DER BEGRIFF*

*DER STAATSBÜRGERLICHEN ERZIEHUNG*

5. Aufl. Geh. RM 2.80, geb. RM 3.60

*BEGRIFF DER ARBEITSSCHULE*

6. Aufl. Mit 5 Tafeln und 6 Abb. im Text. Kart. RM 4.20, geb. RM 5.60

*CHARAKTERBEGRIFF UND CHARAKTER-  
ERZIEHUNG*

3., verb. Aufl. Geh. RM 4.—, geb. RM 6.—

*DIE SEELE DES ERZIEHERS  
UND DAS PROBLEM DER LEHRERBILDUNG*

2. Aufl. [In Vorb. 1926.]

*WESEN UND WERT DES  
NATURWISSENSCHAFTLICHEN UNTERRICHTS*

*Neue Untersuchungen einer alten Frage*

2. Aufl. [In Vorb. 1926.]

\*

**VERLAG VON B. G. TEUBNER · LEIPZIG · BERLIN**

## *Werke von Prof. Dr. Th. Litt:*

**Individuum und Gemeinschaft.** Grundlegung der Kulturphilosophie. 3., abermals durchgearb. u. erw. Aufl. Geh. R.M 11.—, geb. R.M 13.—

„Wer an Deutschlands geistigem Wiederaufbau fruchtbar mitarbeiten will, darf nicht von der Hand in den Mund leben, sondern muß über die nächsten Aufgaben des Tages hinausblicken und Kulturpolitik auf lange Sicht treiben. Er wird deshalb nicht nur um äußere Erweiterung seiner Erfahrung bemüht sein, sondern auch um innere, begriffliche Durchdringung. Wer nach solcher theoretischen Klärung und Erleuchtung strebt, greife ohne Scheu zu Litts gedankenreichem Werk, das in seiner neuen Auflage noch an Geschlossenheit und Formsicherheit gewonnen hat. Man findet hier eine tiefgreifende Einführung in all die vielen und schweren Probleme, die in dem Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft liegen, und zwar eine theoretische Einführung aus der Feder eines vom ganzen Ernst seiner hohen Aufgabe erfüllten Philosophen.“ (Kölnische Zeitung.)

**Geschichte und Leben.** Probleme und Ziele kulturwissenschaftlicher Bildung. 2., teilweise umgearb. u. erw. Aufl. Geh. R.M 6.—, geb. R.M 8.—

Die Ergebnisse der inzwischen veröffentlichten eigenen Forschungen verwertend, gibt Litt in der zweiten Auflage eine einheitlich durchgebildete Darstellung seiner Geschichtsphilosophie, die im Verstehen der Wechselbeziehungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen Einzelnen und Gemeinschaft ihre Hauptaufgabe sieht und dem Geschichts- und Sprachunterricht auf dieser Grundlage neue Ziele weist.

**Erkenntnis und Leben.** Untersuchungen über Gliederung, Methoden und Beruf der Wissenschaft. Kart. R.M 4.20, geb. R.M 4.80

In der alten, in der heutigen Zeitenwende wieder auftauchenden Frage nach dem Werte der Erkenntnis, insbesondere der Wissenschaft für das Leben sieht die Schrift ein schlechthin grundlegendes Problem aller Wissenschaftstheorie auf einen zusammenfassenden Ausdruck gebracht, das sie in geschichtlichen, erkenntnis theoretischen und methodologischen Untersuchungen zu klären sucht.

**Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal.** In Bütt. R.M 2.20

„Mir ist unter den vielen Büchern über die Beziehungen zwischen Philosophie und Pädagogik kaum eins bekannt geworden, das mit gleicher Klarheit die Lage der Pädagogik in der Gegenwart herausgearbeitet hätte. Statt einer verwirrenden Vielheit von Einzelbildern, statt eines Nebeneinander von widerstreitenden Theorien gibt der Verfasser einen mit zwingender Notwendigkeit sich ergebenden Entwicklungsgang, der im höchsten Sinne des Wortes Hegelschen Geist atmet.“ (Zentralblatt für d. ges. Unterrichtsverwaltung.)

## *Werke von Prof. Dr. E. Spranger:*

**Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule.** 2. Aufl. Geh. R.M 2.60, geb. R.M 3.20

„Hier findet der Lehrer wirklich lebendige Philosophie. Man hört hier nicht nur das Geklapper einer gewaltigen Begriffsmühle, sondern Sprangers Darlegung ist gesättigt von wirklichem Lebensgehalt, und diese Psychologie ist nicht bloß Studium von abstrakten Mumien, sondern lebendiges Erfassen lebendiger Seelen.“ (Monatsschrift für höh. Schulen.)

**Begabung und Studium.** Kart. R.M 1.80

„Das Buch ist Frucht ruhigen und objektiv-abwägenden Studiums eines jenseits der politikpädagogischen Parteien und Parteien stehenden, überlegenen Geistes. Sp. denkt gründlich geschichtlich, und er arbeitet andererseits mit ganzer Seele daran, eine deutsch-nationale und zugleich humane Zukunft aufzubauen.“ (Deutsches Philologenblatt.)

**Theorie des objektiven Geistes.** Eine Einleitung in die Kulturphilosophie.

Von Prof. Dr. H. Freyer. Geb. R.M 3.40

„Man muß das inhaltreiche und fesselnde Buch selbst lesen, um sich von der Fülle von Anregungen, die es vermittelt, ein Bild zu machen. Neben den Arbeiten von Jonas Cohn, Adolf Dyroff, Karl Joel, Max Scheler, Georg Mehlis u. a. wird es als Zeuge eines hohen Idealismus seinen selbständigen Platz behaupten.“ (Deutsche Revue.)

**Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin**

## Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften

**Einleitung in die Geisteswissenschaften.** Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte. 2. Aufl. Geh. RM 12.—, geb. RM 15.—, in Halbleder RM 22.—. Band I.

**Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation.** Abhandlungen zur Geschichte der Philosophie und Religion. 3. Auflage. Geh. RM 13.—, geb. RM 16.—, in Halbleder RM. 23.—. Band II.

**Studien zur Geschichte des deutschen Geistes, vornehmlich im 17. und 18. Jahrhundert.** Band III. [Erscheint Herbst 1926.]

**Die Jugendgeschichte Hegels und andere Abhandlungen zur Entwicklung des deutschen Idealismus.** Geh. RM 14.—, geb. RM 17.—, in Halbleder RM 25.—. Band IV.

**Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens.** 1. Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Geh. RM 12.—, geb. RM 15.—, in Halbleder RM 22.—. 2. Hälfte: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. Geh. RM 8.—, geb. RM 11.—, in Halbleder RM 17.—. Band V und VI.

**Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften.** Band VII. [Erscheint Herbst 1926.]

In Vorb.: Band VIII: Philosophie der Philosophie. Abhandlungen zur Weltanschauungslehre.

„Es ist keine Übertreibung, wenn die Behauptung ausgesprochen wird, daß Dilthey nicht nur einer der ganz großen Kulturhistoriker war, durchaus ebenbürtig der Bedeutung, die z. B. Ranke für die Erkenntnis der politischen Geschichte und der europäischen Staatengeschichte besitzt, sondern daß er die Gesichtspunkte und Forschungsweisen des Historismus und Relativismus in einer letzten Reife und Vollendung vertrat. Wer diese Gesichtspunkte und Methoden in ihrer innerlich entwickeltesten und durchseeltesten Anwendung kennen lernen, wer den Geist des Historismus in einer seiner durchgeistigsten Gestaltungen in sich aufnehmen, wer damit zugleich eine Epoche des Geisteslebens des 19. Jahrhunderts in einer gleichsam akademischen Zuspitzung erfassen will, kann an Dilthey und seinem Werk nicht vorübergehen.“ (Kantstudien.)

„Das Ganze ist ausgezeichnet durch eine unerhörte Tiefe der Auffassung des einmal gewählten Stoffes, ebenso glänzend in der abstrakten Analyse wie in der charakterisierenden Menschendarstellung. Es sind prachtvolle Stücke unter diesen Charakteristiken, die, oft auf wenigen Seiten, ein unvergleichlich lebendiges Bild einzelner Denker, ihres Werdens, Schaffens und Wirkens geben. Es gehen Anregungen von dem Werk aus, die weit über eine bloße Geschichte der Philosophie hinausweisen, wie es andererseits auch für andere Wissenschaften, vor allem Soziologie, Kunst-, Musik- und Literaturgeschichte, von höchster Bedeutung ist. Ein lebensvolleres philosophisches Werk als dieses ist seit Jahren nicht erschienen.“ (Wolfgang Schumann, im „Dresdner Anzeiger“.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

**Allgemeine Geschichte der Philosophie.** (D. Kult. d. Geg. hrsg. v. Prof. Dr. P. Hinneberg. Teil I, Abt. V.) 2., verm. u. verb. Aufl. 2. Abdr. Geb. RM 25.—

Inhalt: Einleitung. Die Anfänge der Philosophie und die Philosophie der primitiven Völker: W. Wundt. A. Die orientalische (ostasiatische) Philosophie. I. Die indische Philosophie: H. Oldenberg. II. Die chinesische Philosophie: W. Grube. III. Die japanische Philosophie: T. Inouye. — B. Die europäische Philosophie (und die islam.-jüd. Philosophie des Mittelalters.) I. Die europäische Philosophie des Altertums: H. v. Arnim. II. Die patristische Philosophie: Cl. Baumker. III. Die islamische und die jüdische Philosophie des Mittelalters: J. Goldziher. IV. Die christliche Philosophie des Mittelalters: Cl. Baumker. V. Die neuere Philosophie: W. Windelband.

„Das Werk kann als die beste und umfassendste Gesamtdarstellung der Entwicklung der Philosophie vom Standpunkt der gegenwärtigen Forschung aus bezeichnet werden.“ (Kantstudien.)

**Geschichte der Philosophie in 7 Bd.** (ANuG Bd. 741/47). Geb. je RM 2.—

1. Griechische Philosophie von Thales bis Plato. Von Prof. Dr. E. Hoffmann. (Bd. 741.) 5. Das Jahrhundert der Aufklärung. (Vom englischen Empirismus bis Kant.) Von Prof. Dr. S. Marck. (Bd. 745.) 6. Der deutsche Idealismus. (Nachkantische Philosophie, erste Hälfte.) Von Prof. Dr. J. Cohn. (Bd. 746.) 7. Die Philosophie im Zeitalter des Spezialisismus. (Nachkantische Philosophie, zweite Hälfte.) Von Prof. Dr. J. Cohn. (Bd. 747.)

In Vorbereitung befinden sich 1926: Bd. II. Antike Philosophie bis Poseidonios. Hellenistische und altchristliche Philosophie. (742.) Bd. III. Philosophie des Mittelalters und der Renaissance. (743.) Bd. IV. Philosophie von Descartes bis Leibniz. (744.)

**Systematische Philosophie.** (Die Kult. d. Gegenw., hrsg. v. Prof. Dr. P. Hinneberg. Teil I, Abt. VI.) 3. Aufl. 2. Abdr. Geb. RM 16.—, in Halbleder RM 21.—

Inhalt: Allgemeines. Das Wesen der Philosophie: W. Dilthey. Die einzelnen Teilgebiete. I. Logik und Erkenntnistheorie: A. Riehl. II. Metaphysik: W. Wundt. III. Psychologie: H. Ebbinghaus. IV. Philosophie der Geschichte: R. Eucken. V. Ethik: B. Bauch. VI. Pädagogik: Th. Litt. VII. Ästhetik: M. Geiger. VIII. Die philosophischen Strömungen der Gegenwart: K. Oesterreich.

„Alles in allem besitzen wir in der ‚Systematischen Philosophie‘ ein Sammelwerk von sehr hohem Wert, das in hervorragendem Maße geeignet ist, in die verwickelte Struktur und in die materielle Fülle der Philosophie einzuführen, also als ‚Einleitung in die Philosophie‘ die vorzüglichsten Dienste zu leisten imstande ist. Diese Bedeutung haben die Beiträge darum, weil sie die Vorzüge einer vorbildlichen Gliederung und Anordnung des an sich überreichen Stoffes mit der denkbar saubersten Begriffstechnik und der schärfsten Gedankendisziplin verbinden, die kein leeres Wort und keine selbstgefälligen Umschweife duldet.“ (Kantstudien.)

**Einführung in das philosophische Denken für Anfänger und Alleinlernende.** Von Prof. D. W. Bruhn. Geb. RM 4.—

Das Buch stellt sich die Aufgabe, nicht so sehr die Philosophie, sondern das Philosophieren zu lehren, den Leser hineinwachsen zu lassen in die philosophische Problemstellung, ihn anzuleiten, aus geschichtlichem Anschauungsstoff die daraus zu gewinnende Erkenntnis selbst zu erarbeiten.

**Der Weg in die Philosophie.** Eine philosophische Fibel. Von Prof. Dr. G. Misch. Geb. RM 14.—, geb. RM 16.—

Das Buch führt in die Philosophie ein, aber nicht wie üblich durch Aussagen über die Philosophie. Es läßt vielmehr die Philosophie selbst — und zwar nicht nur die europäische, sondern vor allem auch die des Orients — in ihren großen Vertretern zu Worte kommen. Dargeboten wird das Ganze der Philosophie, die „ewige Philosophie“. Mit der pädagogischen Zielsetzung verbindet sich also die wissenschaftliche: Erkenntnis der Philosophie selbst. Die Auswahl der Lesestücke ist persönlicher Willkür entrückt dadurch, daß sie in die Gesamtentwicklung der Philosophie eingeordnet wird. Von der „natürlichen Einstellung“ und dem Erwachen des philosophischen Fragens an macht der Leser den Gang der Philosophie selbst mit und wiederholt ihn in seinem eigenen Denken.

**Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart.** Von Geh. Rat Prof. Dr. A. Riehl. 6. Aufl. Geh. RM 5.—, geb. RM 6.—

**Philosophisches Wörterbuch.** Von Studienrat Dr. P. Thormeyer. (Teubners kleine Fachwörterbücher. Band 4.) 3. Aufl. Geb. RM 4.—

---

**Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin**

**Grundlagen der Psychologie.** Von Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Th. Ziehen. In 2 Bänden. (Wissenschaft und Hypothese Bd. XX/XXI.) Band I: Erkenntnis theoretische Grundlegung der Psychologie. Geb. RM 6.—, Band II: Prinzipielle Grundlegung der Psychologie. Geb. RM 7.—

„Abschnitte wie die Kritik der Seelentheorien, über die Methoden, die allgemeine Charakteristik des Psychischen, ein besonders wertvolles Kapitel, dazu die steten geschichtlichen Überblicke, die Auseinandersetzung mit den neuesten Theorien, das alles macht die beiden Bücher dauernd schätzenswert.“ (Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik.)

**Die Grundlagen der Denkpsychologie.** Studien und Analysen. Von Prof. Dr. R. Hönlwald, 2., umgearb. Aufl. Geh. RM 16.—, geb. RM 18.—

Die Probleme der Denkpsychologie als Prinzipienfragen der Psychologie überhaupt aufzuzeigen und die methodische Stellung der Psychologie im System der Wissenschaften festzulegen, ist das Ziel dieser Studien. Sie erscheinen jetzt in wesentlich veränderter Fassung, die durchweg zu einer Verschärfung der Grundbegriffe geführt hat.

**Handbuch der Logik.** Von Prof. Dr. Losskij, übersetzt unter Redaktion von Prof. Dr. W. Sesemann. [Unter der Presse 1926.]

„Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Logik Losskijs durch ihr tiefes Eindringen in die logische Problematik, ihre feine Architektonik, ihre lebendige Darstellung und die Frische der Gedanken alles, was in den letzten 10—15 Jahren an logischer Literatur erschienen ist, bei weitem übertrifft.“ (Zeitschrift „Logos“ üb. d. russ. Ausgabe.)

**Psychologie des Kindes.** Von Prof. Dr. med. R. Gaupp. 5., vielfach veränderte Aufl. Mit 17 Abb. (ANuG Bd. 1001) Geb. RM 3.—

„Ein ganz hervorragendes Buch zur Einführung in die Seelenkunde des Kindes. Kein aufklärter Erzieher sollte diese Lektüre versäumen. Die einzelnen Lebensabschnitte des Kindesalters werden in elementarer und leicht faßlicher, doch sachlich und fachlich gediegener Weise behandelt, die seelischen Funktionen des Kindes erläutert und gewertet.“ (Elternhaus und Schule.)

**Die Seele des Menschen.** Von Geh. Rat Prof. Dr. J. Rehmké. 5. Aufl. (ANuG Bd. 36.) Geb. RM 2.—

„Dieser Gegenstand ist hier in seiner ganzen Mannigfaltigkeit so rein auseinandergelagt, das Wesen der Seele tritt hier so deutlich vor Augen, daß man nach der Lektüre dieses Buches die alten Psychologien mit ihren zahlreichen ununtersuchten Voraussetzungen gar nicht mehr lesen mag.“ (Königsberger Hartungsche Zeitung.)

**Einführung in die Psychologie.** Von Prof. Dr. E. v. Aster. 2. Aufl. Mit 4 Fig. (ANuG Bd. 492.) Geb. RM 2.—

Sucht ein Gesamtbild des seelischen Lebens zu geben, einen Einblick in die Probleme, die Grundbegriffe und allgemeinen Theorien der heutigen Psychologie sowie eine Einführung in ihre Denk- und Arbeitsweise und ihre Resultate zu bieten.

**Angewandte Psychologie.** Methoden und Ergebnisse. Von Dr. phil. et med. E. Stern. (ANuG Bd. 771.) Geb. RM 2.—

Behandelt Arbeitsweise und Ergebnisse der angewandten Psychologie für die Gebiete der Pädagogik (Intelligenzprüfung, Begabtenauslese, Feststellung der moralischen Urteilsfähigkeit), Rechtspflege, Medizin sowie des Wirtschaftslebens.

**Geistige Veranlagung und Vererbung.** Von Dr. phil. et med. G. Sommer. 2. Aufl. (ANuG Bd. 512.) Geb. RM 2.—

Der Verfasser behandelt das wichtige Problem, ob und inwieweit eine Vererbung auch der geistigen Fähigkeiten und Charaktereigenschaften stattfindet, unter Heranziehung eines großen Tatsachenmaterials und zahlreicher, dem Leben namentlich bedeutender Männer und Frauen entnommener Beispiele.

**Die krankhaften Erscheinungen des Seelenlebens.** Allgem. Psychopathologie. Von Dr. phil. et med. E. Stern. (ANuG Bd. 764.) Geb. RM 2.—

**Hauptprobleme der Ethik.** Von Prof. Dr. P. Hensel. 2., erw. A. Geb. RM 2.80

**Der Wille.** Versuch einer psychologischen Analyse. Von Dr. E. Wentcher. Geh. RM 3.—, geb. RM 4.—

---

**Verlag von B.G. Teubner in Leipzig und Berlin**

**Werke von Oberstudiendirektor Prof. Dr. H. Gaudig:**

**Didaktische Präludien.** 3. Aufl. Geb. RM 7.—

„Wer die packenden und geistvollen Schriften Gaudigs liest, kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß wir es mit Arbeiten zu tun haben, die jede Frage von der hohen Warte einer vielseitigen, gründlichen wissenschaftlichen Bildung behandeln.“  
(Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.)

**Didaktische Ketzereien.** 6. Aufl. Geb. RM 6.—

„Das ist eine erquickliche Lektüre. Eine Fülle von Stoff in aphoristischer Form lose aneinandergereiht, in allem des Verfassers geistvolle, lebenweckende Lehrerpersönlichkeit für jeden, der ihm nahegetreten, deutlich wieder erkennbar.“ (Lehrproben und Lehrgänge.)

**Was mir der Tag brachte.** Geb. RM 2.80

„Eine bunte Folge kurzer Skizzen und Aufzeichnungen aus einem reichen Leben, ein Büchlein, aus dem trotz aller Buntheit des Inhalts doch die ganze starke Persönlichkeit Gaudigs und seine reiche Gedankenwelt hervorleuchtet.“ (Baltische Blätter.)

**Elternhaus und Schule als Erziehungsgemeinschaft.** (Deutsche Elternbücherei Bd. 64). Kart. R M —.50

**Hugo Gaudig zum Gedächtnis.** Worte seiner Mitarbeiter und Kollegen. Mit einem Bildnis Gaudigs. Kart. R M 1.60

„Wer einen Einblick in die Art dieses wahrhaft schöpferischen Mannes und in die Gegenwartsbewegung der Pädagogik gewinnen will, darf an dem Schriftchen nicht vorübergehen.“  
(Lehrproben und Lehrgänge.)

**Geist der Erziehung.** Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Von Prof. Dr. J. Cohn. Geh. RM 8.—, geb. RM 10.—

**Bildungsrecht und Bildungspolitik.** Von Stadtrat Prof. Dr. J. Ziehen. (Enthalt. i. Teubn. Handb. d. Staats- u. Wirtschaftskunde I. Abt., II. Bd. Heft 3.) RM 1.80

Die Grundfragen der Bildungspolitik werden an der Hand des einschlägigen Abschnittes der Reichsverfassung erörtert, und es wird der Versuch gemacht, die ganze Betrachtung unter das Zeichen der Notwendigkeit einer umfassenden volkserziehungs-wissenschaftlichen Forschung, einer bisher stark vernachlässigten Volkswirtschaftslehre der ideellen Güter der Nation zu stellen.

**Die Entwicklungsgeschichte des Bildungswesens.** Von Oberstudien-  
direktor Dr. H. Haldich. Hilfsbuch für die Geschichte d. Pädagogik. Kart. R M 3.20

**Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung.**  
Von weil. Prof. Dr. Fr. Paulsen. 5. Aufl. (ANuG Bd. 99/100.) Geb. je RM 2.—.  
I. Von den Anfängen bis zur Reichsgründung 1871. Neubearbeitet von Stadt-  
rat Prof. Dr. J. Ziehen. II. Von der Reichsgründung bis zur Gegenwart. Neu-  
bearbeitet von Oberstudiendirektor Dr. F. Behrend. [II. In Vorb. 1926.]

**Arbeitskunde.** Grundlagen, Bedingungen und Ziele der wirtschaftlichen Arbeit. Unter Mitwirkung zahlreicher Fachleute herausgegeben von Dr.-Ing. Joh. Riedel. Mit 35 Abb. im Text u. auf 2 Tafeln. In Ganzl. geb. RM 15.—

„Wir halten das neue Handbuch für eine sehr verdienstliche Tat. Es ist dem Herausgeber gelungen, ein fast uferloses Gebiet praktisch zu meistern und ihm eine sehr klare und durchsichtige Darstellung zu geben und geben zu lassen. Der Leser vermag den Blick aufs Ganze zu richten und findet doch auch eingehende Belehrung im einzelnen.“ (Leipz. Lehrerzeitung.)

**Schulrecht in Preußen.** Ein Handbuch für Lehrer, Schulleiter und Schul-  
verwaltungsbeamte. Von Studienrat Dr. phil. Dr. jur. W. Kühn. Geh. RM 20.—,  
geb. RM 22.—

**Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin**

# Teubners Handbuch der Staats- und Wirtschaftskunde

## Abteilung I: Staatskunde

In 3 Bänden. Band I geb. RM 18.—. Band II/III zusammengebunden RM 16.—

<b>Bd. I, 1. Wesen und Entwicklung des Staates</b> . . . . . RM 8.— 1. Völkerrecht und Völkerbund. Geschichte der Staatstheorien. Staat und Volk. Staat und Gesellschaft. Verfassungsleben des Auslandes . . . . . RM 4.40 3. Versailler Vertrag . . . . . RM 3.60	<b>Bd. II, 1. Grundrechte und Grundpflichten. Die politischen Parteien in Deutschland. Die Presse. Die Staatsverwaltung.</b> RM 2.80 2. Verfassung und Verwaltung des Reichs und der Länder . . . . . RM 5.— 3. Heeresverfassung, Staat und Kirche. Bildungsgerecht und Bildungspolitik . . . . . RM 1.80 4. Selbstverwaltung . . . . . RM 1.60
<b>Bd. III. Recht und Leben. Bürgerliches Recht. Strafrecht.</b> RM 2.80	

## Abteilung II: Wirtschaftskunde

In 2 Bänden. Band I geb. RM 16.—. Band II noch nicht abgeschlossen.

<b>Bd. I, 1. Theoretische Grundlegung.</b> RM 2.40 2. Die Entwicklung der Volkswirtschaft und d. volkswirtschaftl. Lehmeinungen. RM 1.80 3. Bevölkerungslehre. Die beruflich-gesellschaftl. Gliederung d. deutsch. Volkes. RM 1.60 4. Sozialpolitik. Sozialversicherung. Wohnungs- und Siedlungswesen . . . . . RM 4.— 5. Kartelle und Trusts. Planwirtschaft und Sozialisierung. Genossenschaftswesen. Arbeitsrecht. Lohnformen und Lohnungsmethoden . . . . . RM 4.—	<b>Bd. II, 1. Landwirtschaft. Gartenbau u. Weinbau. Fischerei. Forstwirtschaft.</b> . . . . . RM 2.40 2. Bergbau. Industrie und Industriepolitik. Organisation der technischen Arbeit. RM 3.60 3. Energiewirtschaft . . . . . RM 1.80 4. Betriebswirtschaftslehre [2. Aufl. u. d. Br. 1926.] 5. Verkehrsweisen u. Verkehrspolitik. Handel und Handelspolitik. Bankwesen und Bankpolitik. Geldwesen . . . . . RM 6.— 6. Finanzwissenschaft u. Reichssteuerwesen.
--	--

Jedes Heft ist einzeln käuflich, Einbanddecken zu den vollständig vorliegenden Bänden je RM 1.80

Alle Darlegungen ohne Ausnahme geben ohne Weitschweifigkeit immer nur das Wesentliche, getragen von der Absicht, dem Leser die gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung darzubieten, ihn aber auch in die Aufgaben und Probleme, wie deren Lösungsversuche, einzuführen. Gerade aber darin dürfte der Hauptwert des Teubnerschen Handbuches für den Lehrer der Staats- und Bürgerkunde gesehen werden, dem es heute nicht mehr genügen kann, nach einer überholten Schablonenpädagogik den paragrafiierten bürgerkundlichen Lehrstoff an die Schüler von außen heranzubringen. Den Schüler an der Durchdenkung der staatlichen und wirtschaftlichen Probleme mitzubeteiligen, erfordert zunächst eine eingehende Befassung mit diesen Problemen von seiten des Lehrers selbst. Dazu kann ihm aber niemals die verwässerte Form der staatsrechtlich-volkswirtschaftlichen Spezialliteratur, in der sich die meisten Leitfäden der Staatsbürgerkunde bewegen, einen Weg zeigen. Hier aber in dem vorliegenden Teubnerschen Handbuch wird er das finden, was er braucht, eine auf wissenschaftlicher Höhe stehende Stoffsammlung und Problembehandlung, deren er bedarf zur Erfüllung seiner schwierigen Aufgabe, unsere Jugend zu erziehen zu einer vertieften Auffassung von Wesen und Zweck des Staates, zum richtigen Verständnis unseres Wirtschaftslebens und zur Fähigkeit, sich und ihre Arbeit in die soziale Gemeinschaft einzugliedern. (Die Gewerbeschule.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

**Deutschland in den weltgeschichtlichen Wandlungen des letzten Jahrhunderts.** Von Prof. Dr. F. Schnabel. Mit 16 Bildn. Geb. RM 9.—

Eine lebendig und fesselnd geschriebene Darstellung der deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, in den Zusammenhang des weltgeschichtlichen Verlaufs gestellt, gesehen von einem Deutschen mit warmem Herzen für sein Volk, aber auch mit unbeirrbar klarem Auge für Schwächen und Fehler.

**1789—1919.** Eine Einführung in die Geschichte der neuesten Zeit. Von Prof. Dr. F. Schnabel. 5. Aufl. Mit Karten und Diagrammen. Geb. RM 5.—

Ein Bild des Werdeganges des deutschen Volkes im Rahmen der weltgeschichtlichen Entwicklung der letzten 130 Jahre in seiner erschütternden Tragik — eindrucksvoll durch die Art der Darstellung, die, auf jede Rhetorik verzichtend, die großen Entwicklungslinien und Zusammenhänge heraushebt.

**Grundzüge der Deutschkunde.** Hrsg. von Studienrat Dr. W. Hofstaetter und Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. F. Panzer. I. Band. Deutsche Sprache und Kunst. Geh. RM 8.—, geb. RM 10.—

Inhalt des I. Bandes: Sprache (Bojunga), Schrift (Brandt), Prosastil (Boucke), Vers (Heusler), Musik (Abert), Bildende Kunst (Naumann).

„Die Herausgeber hoffen, ein Geschlecht zu erziehen, das mit klarem Blick für das Mögliche, ohne Illusion aber mit tatbereiter Liebe sich in den Dienst unseres Volkstums und seines staatlichen Lebens stellt. Sie denken dabei in erster Reihe an Lehrer der Deutschkunde und an Studierende; es wäre aber ein Segen, wenn dieses Buch in die Hände aller gebildeten Deutschen käme.“  
(Königsberger Hartungsche Zeitung.)

**Das dichterische Kunstwerk.** Grundbegriffe der Urteilsbildung in der Literaturgeschichte. Von Prof. Dr. E. Ermatinger. 2. Aufl. Geh. RM 6.—, geb. RM 8.—, in Halbleder RM 11.—

**Die deutsche Lyrik seit Herder.** Von Prof. Dr. E. Ermatinger. 2. Aufl. I. Bd. Von Herder zu Goethe. II. Bd. Die Romantik. III. Bd. Vom Realismus bis zur Gegenwart. Geh. je RM 7.—, geb. je RM 9.—

**Die deutschen Lyriker von Luther bis Nietzsche.** Von Prof. Dr. Ph. Witkop. I. Band: Von Luther bis Hölderlin. 3. Aufl. Mit 6 Bildnissen. In Leinwand geb. RM 11.—. II. Band: Von Novalis bis Nietzsche. 2. Aufl. Geh. 9.—, geb. RM 11.—

**Ludwig Richter und Goethe.** Von Oberstudiendirektor Dr. F. Breucker. Mit 53 Abb. Künstlerisch ausgestattet. RM 3.—

**Die deutsche Malerei vom Rokoko bis zum Expressionismus.** Von Prof. Dr. R. Hamann. Mit 362 Abbildungen und 10 mehrfarb. Tafeln. Schrift und Einband von Prof. Dr. W. Tiemann. Geh. RM 28.—, in Ganzleinen geb. RM 36.—, in Halbleder RM 45.—

**Geschichte der französischen Literatur.** Von Prof. Dr. V. Klemperer. Bisher erschienen: Band V: Die französische Literatur von Napoleon bis zur Gegenwart. I. Teil: Die Romantik. Mit 2 Bildnissen in Kupfertiefdruck. Geh. RM 10.—, in Ganzleinen geb. RM 12.—. II. Teil: Positivismus. Mit 2 Bildnissen in Kupfertiefdruck. Geh. RM 10.—, in Ganzleinen geb. RM 12.—. III. Teil: Vom Positivismus bis zur Gegenwart. [Erscheint Ende 1926.]

**Grundzüge der Länderkunde.** Von Prof. Dr. A. Hettner. Bd. I: Europa. 3., verb. Aufl. Mit 4 Tafeln, 269 Kärtchen und Figuren im Text. Geh. RM 11.—, in Ganzleinen geb. RM 13.—. Bd. II: Die außereuropäischen Erdteile. 3., verb. Aufl. Mit 197 Kärtchen u. Diagrammen im Text. Geh. RM 14.—, geb. RM 16.—

**Allgemeine Wirtschafts- und Verkehrsgeographie.** Von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. K. Sapper. Mit 70 kartogr. und stat.-graph. Darstellungen. Geb. RM 12.—

---

**Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin**