

CASA ȘCOALELOR
BIBLIOTECA PEDAGOGICĂ
№ 20931

VICTOR HENRY / DAS BILDUNGSPROBLEM

Doc.

6254f

CASA SCIENTIF. DI
BIBLIOTECA PEDAGOGICA
No 20931

DAS BILDUNGS= PROBLEM

VON
DR. VICTOR HENRY
STUDIENRAT

130849



1 9 2 5

VERLAG QUELLE & MEYER / LEIPZIG

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITĂȚII BUCUREȘTI
COTA.....
62547

1956

RC 53/03

Alle Rechte vorbehalten!

Druck von
C. G. Naumann G. m. b. H.
in Leipzig

*

B.C.U. Bucuresti

C130849

HILDEGARD HENRY

zugeeignet

VORBEMERKUNG

Ein Werk über das Bildungsproblem ist ein philosophisches Buch, und es ist ein pädagogisches Buch. Das soll heißen, es geht aufs Ganze, und es wendet sich an alle geistigen Menschen. Denn dadurch unterscheidet sich der geistige Mensch vom nur produktiven, daß ihm alles Wirken und Arbeiten im Leben nicht um des endlichen Zweckes willen, sondern um der seelischen Bildung wertvoll ist. In diesem Sinne sind durchaus nicht nur und durchaus nicht alle beruflich mit einem Lehramt ausgestatteten Menschen wirkliche Menschheitsbildner. Aber um alle wahrhaft geistigen Menschen schließt sich dieser geheime Bund, daß ihr Wirken pädagogisch im edelsten und tiefsten Sinne ist; sie schaffen, einerlei, wo sie stehen, und wie eng oder weit ihr unmittelbarer Wirkungskreis greift, subjektive oder objektive Bildung. Da am Anfang der abendländischen Philosophie der äußerlich unscheinbare, vom pädagogischen Eros begeisterte Mann steht, der für alle Zeiten die Kunst des Bildens und Erziehens und gleichzeitig die geistige Philosophie entdeckte, sollte man meinen, es erübrige sich, heute auf die Verwandtschaft von Pädagogik und Philosophie hinzuweisen. Aber uns trennt von Sokrates das Jahrhundert der exakten Wissenschaft und der Technik. Wenn man schon erkannte, daß die Philosophie sich eben dadurch von der Fachwissenschaft abhebt, weil sie Klarheit über das Ganze will und auch methodisch sich nicht in die Enge eines besonderen Faches bannen läßt, so versuchte man doch vielfach für die Pädagogik das, was in der Technik zum Ziel führt, Beschränkung auf und Bindung an fachmäßig abgesteckte Wege und Ziele. Gegen solchen zunftmäßigen, technischen Betrieb hat es freilich im idealistischen Deutschland weder auf den Hochschulen noch in der praktischen Lehr- und Erziehungstätigkeit der Schulen nicht an entschiedenem Widerspruch gefehlt. Ich selbst beteiligte

mich an dem Beweise, daß alle wahre Pädagogik und Didaktik auf philosophischer Grundlage ruhen müsse.

Heute jedoch steckte ich mir ein anderes Ziel. Will man als philosophierender Mensch in die ungeheure Problematik unseres Lebens Ordnung und Richtung bringen und nicht bei einer einzelnen logischen, ethischen oder erkenntnistheoretischen Frage stehen bleiben, so muß man einen Mittelpunkt finden, in dem alle Fäden zusammenlaufen. Dies, glaube ich, kann in der Aufrollung des Bildungsproblems geschehen. Geling mir der Beweis, steht wirklich das Bildungsproblem im Mittelpunkt aller philosophischen Fragen, und wird mit seiner Aufrollung und Behandlung nicht bloß die Frage der Erziehung und des Unterrichts beantwortet, sondern gleichzeitig ein allgemeiner Lebensrhythmus gewonnen, so ist ein Werk über das Bildungsproblem gleichzeitig die notwendige alles umfassende Philosophie.

Natürlich geht jeder derartige Versuch einer allgemeinen philosophischen Lebens- und Weltdeutung von gewissen Voraussetzungen aus. Sprangers Lebensformen und die Rickertsche Wertphilosophie stellen für mich eine solche Voraussetzung dar. Aber wenn hier in, wie ich glaube, richtiger Weise eine Strukturphilosophie der geistigen und seelischen Leistungen der Menschen, die wir kurz zusammenfassend Kultur nennen, gegeben wurde, so fehlt doch dieser Wertphilosophie noch eine zweifache Ergänzung nach oben und nach unten. Einmal muß man — wenn wir den Wert als philosophischen Grundbegriff annehmen — nun seine Dynamik im Bildungsprozeß zeigen. Den verschiedenen Lebensformen entsprechen verschiedene Bildungssysteme, den verschiedenen Werten verschiedene Bildungsideale. Ist dies Nebeneinander von Typen aber von höherer Warte aus gesehen ein geordnetes In- und Durcheinander, erweisen sich diese Bildungsformen als Seiten oder Stufen der Bildung überhaupt, so wird im Bildungsprozeß der allgemeine Lebensrhythmus sichtbar und die Wertphilosophie steht alsdann der klassischen Philosophie des Seins nicht mehr gegensätzlich gegenüber. Vielmehr greift die neue idealistische Philosophie alsdann in die alte Erkenntnistheorie, Psychologie und Logik sich auswirkend hinab. Die sogenannten exakten Wissenschaften unterstehen alsdann auch dem Wertbegriff.

Aber auch nach oben im Wertbegriff selbst müssen wir die allgemeingültige Ordnung wiederfinden. Der Lebens- und Bildungsrhythmus entspricht einer absoluten Strukturgesetzlichkeit des Wertes selbst. Sie aufzuzeichnen und zu beweisen ist die andere notwendige Ergänzung. Das ist Metaphysik. Und die Wertphilosophie Sprangers steckt uns im Bildungsproblem, das sie neu aufrollt, diese doppelte Aufgabe, die Metaphysik und die Pädagogik, welche sie ergänzen, zu geben. Ob ich die gesteckte Aufgabe löste, darüber bin ich nicht Richter; in allen Einzelheiten kann nur das Leben selbst, nicht ein Buch sie lösen, aber immerhin kann der Schriftsteller die große Linie treffen oder verfehlen. Zu dem eingeschlagenen Wege muß ich noch einige Worte sagen.

Es könnte Befremden erregen, daß der erste Teil des allgemein-philosophischen Werkes die Gliederung der Schulphilosophie in Logik, Psychologie, Ethik, Erkenntnistheorie und Metaphysik aufnimmt. Auch Spengler und Kayserling glauben sich berufen, eine Lebens- und Wertphilosophie zu entwerfen. Aber die Meinung dieser beiden geistvollen Denker, es käme zunächst einmal darauf an, sich von dem in Jahrtausenden aufgebauten abendländischen wissenschaftlichen Begriffsapparat und den in ihm steckenden Vorurteilen zu emanzipieren, ist nicht richtig, sondern selbst ein Vorurteil. Es gibt absolute Werte, und in unsern wissenschaftlichen Begriffen und Methoden ist neben allem kulturell Bedingten und insofern Relativem etwas vom absoluten Wahrheitswert enthalten. Dies gilt es herauszuarbeiten und methodisch zu benutzen, davon kann auch ein noch so weit getriebener Relativismus und eine noch so erhabene Überschau über die großen Kulturen nicht frei werden. Ja, wenn sie es könnte, wäre es nicht einmal wünschenswert. Was Spengler z. B. zum tieferen geschichtlichen Verständnis beitrug, leistete er in richtiger methodischer Anwendung abendländischer wissenschaftlicher Begriffe. Schon bei Mommsen findet sich der Begriff des Kulturkreises und der Kultur als eines Lebewesens, und für die römische Kultur hat dieser Denker eine Geschichte im Geiste Spenglerscher Geschichtsphilosophie zum voraus geschrieben. Nicht weil die Anwendung bestimmter Begriffe und Formen dem abendländischen Wesen notwendig entspricht, sondern weil in ihnen abso-

lute und ewige Gültigkeiten verkapselt sind, können und sollen wir von ihnen nicht frei werden.

In diesem Sinne ist meine Arbeit methodisch, ohne fachlich oder historisch beschränkt oder gebunden zu sein. Und nur durch den methodischen Geist können wir auf wissenschaftlichem Felde loskommen vom Zufälligen, Zeitlichen, Empirischen zum Absoluten. Diese Erkenntnis in voller Klarheit und Schärfe hat der Menschheit Kant erarbeitet, und deshalb kann eine philosophische Arbeit bei aller zeitlichen und kulturellen Bedingtheit, die auch Kant hat, nicht an seiner kritischen Methode und seinem Apriorismus vorbei, sondern ihn höchstens ausweiten. Mit der Nennung der sechs großen philosophischen Denker habe ich gesagt, wem ich Dank schulde, und was ich will, selbst wenn es mir nur teilweise gelang.

Charlottenburg, Juni 1925 Victor Henry

INHALT

Vorbemerkung	VII
§ 1. Einleitung: Die zentrale Stellung und Bedeutung des Bildungsproblems.....	1

1. Kapitel: Logische Fragen

§ 2. Definition der Bildung.....	11
§ 3. Die Antinomie zwischen objektiver und subjektiver Bildung	23
§ 4. Form und Inhalt des Bildungsprozesses	30
§ 5. Der Begriff der formalen Bildung.....	35
§ 6. Methode und System der Bildung.....	43

2. Kapitel: Psychologische Fragen

§ 7. Die psychologische Seite des Bildungsproblems	53
§ 8. Die psychischen Grundlagen des Bildungsprozesses und die allgemein psychologischen Voraussetzungen einer Untersuchung des Bildungsproblems.....	55
§ 9. Systematische Gliederung und Deutung der psychischen Elementarvorgänge	61
§ 10. Entwicklungsgeschichte der Güter aus psychischen Elementarvorgängen. — Stammbaum der Werte als Gliederung der Bildungsformen	66
§ 11. Der Stammbaum der Werte und das System der Bildung	87
§ 12. Der Streit um Methode und Wesen der Psychologie. — Drei Arten der Psychologie und ihre Bedeutung für das Bildungsproblem	90
§ 13. Kritisch-psychologische Untersuchung zusammengesetzter psychischer Funktionen aus einfachen. Die Individualitäten....	101

3. Kapitel: Erkenntnistheoretische Fragen

§ 14. Das Reich des Geltens	117
§ 15. Die Möglichkeit der Bildung und ihrer wissenschaftlichen Gesetze. Das Problem der Bildsamkeit	123
§ 16. Die Wirklichkeit der Bildung. Bildungsstufen: I. Kindheit	133
§ 17. Die Wirklichkeit der Bildung. Bildungsstufen: II. Jugend und III. Leben	155
§ 18. Die Notwendigkeit der Bildung und ihrer Gesetze.....	173

4. Kapitel: Ethische Fragen

§ 19. Die Pflicht zu bilden.....	180
§ 20. Das Recht auf Bildung.....	190
§ 21. Das Ethos der Bildung.....	198

5. Kapitel: Metaphysische Fragen

§ 22. Wert- und Sinnproblem	204
§ 23. Die Funktion des Wertes im Bildungsvorgang.....	213
§ 24. Das System der Werte	215
§ 25. Der Anspruch auf Totalgeltung jedes Wertes. — Bildungs- formen. — Schluß	233
Anmerkungen	235
Literaturverzeichnis	245
Sach- und Stichwortregister	248

EINLEITUNG

§ 1. Die zentrale Stellung und Bedeutung des Bildungsproblems

Eingespannt zwischen zwei Grenzen, die stets lockend und doch unerreichbar vor uns stehen, zerrinnt dem Menschen das Leben. Oberhalb der Grenze des bloß animalischen Daseins, unterhalb der Grenze des absoluten Reichs reiner Wesen lebt der Mensch und bezieht doch gestaltend sein Leben stets auf die jenseits jener Grenzen liegenden Welten. Sind nämlich die Grenzen erst einmal ins erkennende Bewußtsein getreten, so denken wir sie als für uns erreichbar, ja als überschreitbar.

Alle im Leben erreichbaren Ziele erhalten so den Charakter des Vorläufigen. Nicht bloß das letzte Erkennbare, auch jede sonstige letzte Form oder Gestaltung bleibt immer ein Vorletztes. Ein geistreicher, neuerer Philosoph¹ behält recht mit der paradox zugespitzten Formulierung: „Der Mensch ist das begrenzte Wesen, das keine Grenze kennt.“

Von den Grenzen aus ist unser ganzes Leben dauernd in den verschiedensten Formen polarer Spannung gespalten. Denn die Grenzen sind zwar der Rahmen unseres Daseins, erscheinen aber dem Bewußtsein als stets überschreitbar gedachte Schranken. Diese Deutung liegt schon in dem das ganze Leben begleitenden Selbstbewußtsein. Der Mensch weiß sich selbst als Bildner und Former dieses seines Lebens. Das seelische Ich kann dem physischen Ich, das konstante Ich (von den Philosophen² transzendente Einheit des Bewußtseins genannt) kann dem sich wandelnden Ich ständig gegenüber treten. Diese Antithese ist eine wesentliche Seite des Lebens. Mit dieser Polarität ist uns auch die Mannigfaltigkeit seiner Gestaltung gegeben.

Und mehr noch. Auch die Fixierung des Lebens ist in unsre Hand gelegt. Jene Grenzen nach oben und nach unten: das Reich reiner Wesen und das bloß animalische Dasein sind keine ewigen Schranken. Geburt und Tod, die Grenzen und tiefsten Rätsel des Lebens, sind doch vom Leben her gesehen Auswirkungen des Lebens. Ja, das Tiefste im Menschenleben ist das sichere Bewußtsein, das der Mensch gewinnt: du kannst selbst jene Grenzen setzen. Dauernd begleitet uns im Leben, im Wissen von uns selbst

¹ Henry, Das Bildungsproblem

mit beschlossen, das Wissen vom Sterben und das Wissen von der ewigen Schöpferkraft. Eros, der Leben zeugende Gott, läßt das Seelisch-Geistige aus dem bloß animalisch Unbewußten erstehen. Er gilt und galt stets als des Lebens tiefste mystische Kraft. Nicht bloß Sokrates deutet die Liebe um in die Sehnsucht nach der oberen Grenze. Eros ist nicht nur in der Geburt der Wecker geistigen Lebens. Unerschöpfliche Bildsamkeit hat das ganze Leben. Immer wieder gibt uns Eros das Wissen vom Absoluten, die Richtung und das Streben ins Reich reiner Wesenheiten. Immer wieder gestaltet sich aus jener Urpolarität neue Bildung des Lebens und des Menschen. Löst sich im Tode die Spannung, wird hier die Grenze überschritten, so begleitet uns andererseits im Leben ständig das Bewußtsein, diese andere Grenze dem Leben selbst setzen zu können. Nicht bloß schaffend und bildend, nein auch begrenzend und lösend haben wir dauernd das Leben in der Hand. Vielleicht ist das Wissen: Ich kann, wenn ich will, das Absolute erreichen, ins Unendliche eingehen, „sei's mit Gefahr, ins Nichts dahinzufließen“³ ein noch tieferes Lebensmotiv als Eros' reiche Schaffens- und Bildungskraft.

Interessanter als solch Vergleich scheint mir freilich, wie jene Motive selbst im Leben sich verschlingen, wie von den Grenzen her in dauernder Spannung des Lebens Reichtum sich entfaltet. Das Tiefste darüber haben uns vielleicht nicht die Philosophen, sondern die großen Dichter gesagt. Abgesehen von der ungeheuren Gestaltung, die große Religionen, vor allem das Christentum, der Lebensproblematik gaben, steht die griechische Tragödie und das germanische Heldenlied vor unserem geistigen Auge. Um des Eros willen und des mit ihm geborenen Geistes bringen die Heroen der Antike Mord und Selbstmord in das Leben. Von den Grenzen des Menschlichen schlingen sich die tragischen Fäden besonders für Oedipus und Antigone. Aber auch die germanische Heldensage zeigt uns die Verwebung der beiden großen Motive: der lebensschaffenden Liebe und des lebenslösenden Todes. So sind die obere und die untere Grenze und die von daher sich ergebende Spannung die tiefste Ursache für das Fragmentarische und Leidvolle des Lebens. Aber aus diesem metaphysischen Urquell fließt auch alles Glück und alle Gestaltung, aller Erfolg und alle endlichen im Leben gesteckten und erreichten Ziele.

Es ist schließlich Sache der individuellen Veranlagung, ob man den allgemeinen Lebensrhythmus tragisch oder positiv ausdeutet. Der eine fühlt ihn stärker im Entsagen, der andere mehr im Genießen der endlichen Erfolge. Jedenfalls durchzieht die polare Spannung von den Grenzen her das Leben als Lust und Leid. Und diese Spannung bricht sich selbst von neuem in der lebensbejahenden und lebensverneinenden Antithetik zwischen der sogenannten optimistischen und pessimistischen Weltanschauung⁴. Gleichsam *im* Leben und der Haltung des Einzelnen zum Leben haben wir die Gegensätzlichkeit zum zweiten Male. Wie sehr diese Entscheidung individuell ist, sieht man an den durchaus gegensätzlichen Antworten der beiden letzten schöpferischen deutschen Geister. Richard Wagner, der Dichterphilosoph, hat zum mindesten in einer gewissen Epoche seines Lebens Schopenhauers Pessimismus dichterisch und musikalisch geformt. Ganz anders als Wagners große Dichtung vom Welten- und Götteruntergang antwortet Friedrich Nietzsche auf die Grundantithetik des Daseins:⁵

O Mensch! Gib acht!
 Was spricht die tiefe Mitternacht?
 „Ich schlief, ich schlief —,
 aus tiefem Traum bin ich erwacht; —
 die Welt ist tief,
 und tiefer als der Tag gedacht.
 Tief ist ihr Weh —,
 Lust — tiefer noch als Herzeleid;
 Weh' spricht: Vergeh'!
 Doch alle Lust will Ewigkeit —,
 — will tiefe, tiefe Ewigkeit!“

Aber nicht bloß das Leben und den einzelnen Lebenden, auch alle einzelnen Lebensformen spaltet die Polarität des Lebens.

Weil überhaupt erst in jener Grundantithetik zum *Absoluten* und zum *Animalischen* das endliche begrenzte Leben geboren wird, deshalb durchzieht die Problematik auch wie ein Netz feinsten Fäden das ganze Leben. Und in aller Gestaltung lebt das tragische Bewußtsein der Unvollkommenheit. Wo immer in den verschiedenen Lebensformen: in Kunst, Wissenschaft, Religion, auf dem Felde staatlicher oder sozialer Gestaltung, in technischer oder ökonomischer Arbeit der Mensch im Leben wirkt, überall zeigt sich (mit Ausnahme vielleicht von ganz jungen Kulturen) das Brüchige und Fragmentarische aller menschlichen Leistung. Mit Problemen und Aufgaben fangen wir an, und richtig gestellte

Probleme und Aufgaben hinterlassen wir günstigenfalls denen, die nach uns leben und Leben gestalten. Gerade in unserer Kultur-epoche wird überall deutlich die Grundpolarität des Lebens in seiner Einzelproblematik sichtbar. Da ist die Frauenfrage und das Stilproblem, das Erkenntnisproblem und die Frage der Grundlegung für die verschiedenen Wissenschaften, von dem Problemkomplex, der schon in den Begriffen des Sozialismus, der Wirtschaft und der Staatsmacht liegt, ganz zu schweigen. Die Religion ward schon mit dem Abbruch mittelalterlicher Geschlossenheit umstritten und problematisch. Aber was bedeuten die Fragen der Reformationszeit, ja der religiöse Streit der Religionskriege gemessen an der religiösen Problematik unserer Tage? Nicht mehr welche Religion gilt, sondern das Wesen der Religion ist uns Problem.

Das einzige Feld, wo noch nicht die ungeheure Spannung sich bis zum Bruch und zur individuellen Lebenstragik auswirkt, wendet man mir vielleicht ein, ist das Gebiet technisch-praktischer Tat. Aber auch die Technik hat ihre Tragik, wenn sie sich wahrhaft zur Lebensform gestaltet. Diese Tragik greift um so tiefer, als sie äußerlich unsichtbar, nur in der Seele des Lebenden da ist. Max Eyth und andere vom Felde der Technik kommende Dichter und Denker sind nicht minder Zeugen wie die auf dem Boden des Handwerks erstandenen Lebensformen früherer Kultur-epochen. Technik und Tathandlung brauchen nicht zu entseelen, aber dieser Abgrund gähnt stets bei hohen technischen Leistungen und droht, den Schöpfer zu verschlingen: Der Mensch läuft Gefahr, zur Vollendung hoher objektiver Kulturgüter in der Technik noch unter das bloß animalische Dasein ins rein Mechanisch-Maschinelle zu versinken. In aller modernen maschinellen Technik liegt in ganz besonders scharfer, zugespitzter Weise die polare Spannung zwischen dem Höheren und dem Tieferen vor. Ja, die Grenzen erscheinen hier nicht in der immerhin noch lebensvollen rhythmischen Spannung zwischen dem *Animalischen* und dem *Absoluten*, sondern in der ungleich schärferen und äußerst zugespitzten Dissonanz: Geist und Maschine. Im Stichwort des Amerikanismus meinen wir nicht bloß die technisch-praktische Kulturform der Gegenwart und Zukunft, sondern auch ihre ganze Problematik und Antinomie⁶.

Die verschiedenen Einzelprobleme, in denen sich die Gegensätzlichkeit und Spannung unseres Lebens auswirkt, sind nun untereinander wieder in der mannigfaltigsten Weise verschlungen und verknüpft. Bei jeder neuen aus diesen Verschlingungen entstehenden Fragestellung zittert es in jedem andern Punkte des ganzen Netzes. Jede neue Spannung der Kräfte ergibt überall neue Verschlingungen und Gestaltungen. Ich erläutere nur an einem Beispiele: Die Frauenfrage entband schon damit, daß sie aufgerollt wurde, eine Fülle latenter Energien. Diese jetzt lebendigen Energien, um weiter in der Sprache des Physikers zu reden, bewirkten auf religiösem, auf wirtschaftlichem, politischem, ästhetischem, ja selbst auf rein theoretischem Felde eine solche Fülle neuer Fragestellungen und Kraftgruppierungen, daß es geradezu möglich wird, die gesamte moderne Kulturgestaltung einmal unter diesem Aspekten anzusehen. Nicht anders liegt es mit andern Kulturfragen.

Schließlich ist ja jeder Mensch selbst ein solcher Aspekt oder anders ausgedrückt ein Bezugspunkt für die gesamte Lebensproblematik. Ähnlich ist es dem Physiker erlaubt, in einer Mannigfaltigkeit von Kraftlinien und Energiezentren ein Koordinatensystem beliebig anzusetzen. Aber die systematische Geschlossenheit physikalischer Beschreibung ist doch — so lehrt uns die Geschichte physikalischer Theorien — außerordentlich dadurch bedingt, wie man das Koordinatensystem wählt. So sollte es vielleicht auch möglich sein, in der Fülle der die Grundspannung unseres Lebens ausdrückenden Einzelprobleme eins herauszufinden, das vorzüglich geeignet ist, Mittelpunkt zu werden. In diesem Problem verschlingen sich besonders die verschiedenen Fragen. Es umschließt sie alle und ist möglichst gleichmäßig bis in die äußersten Provinzen und die feinsten Maschen des Netzes wirksam. Nicht ein Menschentyp und wäre es der größte, der je gewesen ist oder sein wird, noch weniger eine zeitlich bedingte, abgeschlossene Kulturform kann solchen Mittelpunkt ergeben. Vielmehr muß ohne jede historische Bindung aus der Fülle der Lebensproblematik selbst ihr systematischer Mittelpunkt deduzierbar sein.

Damit ergibt sich aber gleichzeitig eine grundsätzliche Schwierigkeit. Die zentrale Stellung der betreffenden Frage ist nicht von

vornherein sicher. In ihrer eigenen Entwicklung muß ich vielmehr erst beweisen, daß mein Ansatz richtig oder zum mindesten möglich war. Die Vorbemerkung ist folglich nur Erläuterung und Verdeutlichung des Ansatzes, nicht der Beweis seiner Richtigkeit.

Keine andere Frage steht so im Knotenpunkt zwischen natur- und geisteswissenschaftlicher Problematik, zwischen künstlerischer, religiöser und erkenntnismäßiger Lebensgestaltung wie das Bildungsproblem. In keiner andern Lebensform ist praktisch-aktiver und theoretisch-kontemplativer, religiöser und sozialer Mensch so sublimiert wie im Bildner. Scheinbar freilich ist der Schwerpunkt des Lebens gegenüber dem Machtideal des Politikers etwas verschoben, wenn wir im Bildungsproblem den Zentralpunkt sehen, aber nur scheinbar. Wer mehr ins Wesen und die Wurzelkräfte politischer Idealbestimmung und den Kern aller Machtbildung vordringt, der weiß, daß auch für diese Lebensform das Gesetz gilt: „Es ist der Geist, der sich den Körper baut.“ Weil die physischen Mächte doch letzten Endes sich als den geistigen unterlegen erweisen, deshalb ist gerade für den Politiker es von hervorragender Bedeutung, wer als Bildner und in welcher Richtung er auf das Volk einwirkt. Aber noch in einer andern Beziehung hängen Politik und Pädagogik so eng zusammen, daß gar kein Zweifel von seiten des Politikers laut werden kann über die Berechtigung der Zentralstellung der Pädagogik. Dem Wesen der Macht ist korrelativ als ihre Darstellungsform der Kampf oder im höheren Sinne gesprochen der Willensentscheid.

Bei keiner politischen Frage handelt es sich so ausgesprochen um letzte Willensentscheide, nirgends ist der Kompromiß so schief und unmöglich wie bei kultur- und bildungspolitischen Streitfragen. In der Schul-, Bildungs- und Kulturpolitik geht der politische Kampf am heftigsten. Hier ringt man um Ideale. Hier wird der weltanschauungsmäßige Hintergrund der politischen Kräfte sichtbar. Und so zeigt sich hier, daß in unserm großen Netz nicht reine Willenskräfte, nicht rein intellektuell erzeugte oder auflösbare Energien die Spannungen oder Schwankungen bewirken, sondern, daß der energetische Ursprung jenes mannigfaltigen Spiels die Weltanschauungen sind. Die Philosophie teilt mit der Politik und mit der Pädagogik jenen schillernden Glanz. Diese drei großen Geistesgebiete sind keine reinen Wissenschaften,

keine praktischen Tathandlungen, und sie haben andererseits auch nicht die Leichtigkeit und den Schmetterlingsglanz künstlerischer Produktion. Vielmehr ringen sie nach dem Ernst und der Bündigkeit reiner Wissenschaft. Sie erstreben die Freiheit und die persönliche Note, wie sie der Kunst eigen ist, und wollen doch auch wieder bestimmend und gestaltend ins praktische Leben eingreifen. Da endlich die innerste Gemütsart des Pädagogen und vielleicht auch des Philosophen und Politikers die Liebe ist, ist auch zu den sozialen Werten eine lebendige, starke Beziehung da. Unser Ansatz darf also wohl nicht von vornherein als absurd und unmöglich abgewiesen werden. Das Bildungsproblem ist nicht bloß entwicklungsgeschichtlich aus dem Weltanschauungs- und Weltsittlichkeitsproblem geboren, nein, es teilt auch mit ihm die zentrale Stellung und den allumspannenden Charakter.

Was inhaltlich auf den ersten Blick einleuchtet, wird noch mehr deutlich, wenn man die formale Seite des Bildungsproblems ansieht. Sucht man nämlich für alle jene vorhin angedeuteten möglichen geistigen Gestaltungen der Grundantinomie nach einer gemeinsamen Struktur, so findet man sicher eins: überall liegen Formungsprozesse vor. In der Kunst, in der theoretischen Erkenntnis, im religiösen Erlebnis, im staatlichen Ausdruck der Macht und im sozialen Wirken handelt es sich um Formungen des Grundproblems. Es ist eine besondere Aufgabe der Strukturphilosophie zu erforschen, worin die besondere Eigenart der einzelnen Formungsprozesse liegt. Jedenfalls aber ist schon rein sprachlich das Wort Bildung und Formung nahezu gleichbedeutend. Tatsächlich bezeichnen wir alle jene geistigen Formungsprozesse auch als Bildungsprozesse im weiteren Sinne. Diejenige Gestaltung, die wir im engeren Sinne meinen, wenn wir von Bildung reden, also Erziehung, Unterricht und Belehrung, ist sicherlich eine Formung des Menschen nach einem Bilde. Das Bild des wahrhaft vollendeten Menschen liegt jedem Bildungsprozesse zugrunde, in dem wir die Antinomie zwischen den beiden Grenzen des menschlichen Lebens zu gestalten und zu lösen trachten.

Das Bildungsproblem im weiteren Sinne umfaßt die Fülle aller Fragen nach Verhältnis und gesetzlichen Beziehungen zwischen Form und Inhalt in allen geistigen Gestaltungsprozessen. Ja selbst in den rein physisch animalischen Lebensvorgängen sprechen wir

von Bildungen und Bildungsgesetzlichkeiten, wahrscheinlich, weil wir sie geistig auffassen und nach Analogie geistiger Bildungen deuten.

Das Bildungsproblem im engeren Sinne, also die Grundfrage der Pädagogik und Didaktik, ist das Urbild aller kulturphilosophischen Problematik. Am charakteristischen Beispiele der Bildung des animalischen Menschen zum Menschen im höheren Sinne werden uns Formgesetzlichkeiten überhaupt und der Zusammenhang zwischen dem Geistigen und seiner Form, werden uns endlich die Gesetze, die wiederum das Objektiv-Geistige mit seiner subjektiven Erfassung im Bewußtsein verbinden, deutlich. So steht tatsächlich das Bildungsproblem als allgemeinste und typischste Ausprägung des Form-Stoffproblems im Mittelpunkt aller philosophisch wissenschaftlichen Fragestellung. Formal sowohl wie inhaltlich können wir von hier aus in die Gesamtproblematik aller Wissenschaft und allen Lebens eindringen.

Aus dem Ansatz ergibt sich zwingend die *Gliederung des Problems nach Lebensformen* und den sie bedingenden Werten. Aus den biologischen und ökonomischen Bildungsformen, die allen Bildungsprozessen immanent zugrunde liegen, heben sich die besonderen vom politischen, vom sozialen, vom ästhetischen und vom theoretischen Wert beherrschten Bildungstypen als reine Formen heraus. In ihrer Entwicklung, die auch die Verschlingungen und Durchkreuzungen der reinen Bildungsformen zu glänzenden Synthesen mit enthält, erfassen wir die verschiedenen Seiten und Gesetze der Erziehungs- und der neben ihr stehenden Unterrichtslehre. Die Erziehungslehre oder Pädagogik im engeren Sinne stützt sich auf die Ethik und die Kulturphilosophie, da hier die sozialen und politischen Werte die Bildung bestimmen, die Unterrichtslehre andererseits auf Erkenntnistheorie und Wissenschaftslehre; denn in der theoretischen Bildung ist der Wahrheitswert Triebfeder und die Erkenntnisfunktion das seelische Element. Zwischen die theoretische und praktische Vernunft stellt Kant die Urteilskraft, und in der Ästhetik und Kunstphilosophie will der Philosoph eine Theorie des Schönen und der von diesem Wert geleiteten Lebensform des Künstlers geben. Entsprechend wird nun auch diese philosophische Disziplin in den Dienst der Bildung treten und die Lehre von den ästhetischen Bildungstypen

stützen. Wenn sich in unserer Zeit das Bildungsproblem also sachlich und fachlich spaltet, wenn sich die Aufgaben des Lehrers und Erziehers nicht bloß nach den durch die Wertgebiete gegebenen Seiten der Kultur entsprechend diesen Bildungsformen differenzieren, *so ist andererseits doch die absolute Einheit gesichert. Sie ruht im Wert und seiner Antithetik zum Sein!*

In dem aller Bildung zugrunde liegenden Leben und den ökonomischen Bildungsformen macht sich Fach- und Standesinteresse stark geltend; hier wirkt geradezu die Spaltung und Einseitigkeit moderner Zivilisationstechnik für differenzierte Bildungsorganisationen schöpferisch. Aber auf der andern Seite, im Reich der absoluten Werte, steht und wächst immer wieder eine neue höchste Einheit. Diesem Absoluten und seiner dynamischen Auswirkung gilt zuletzt unsere Aufmerksamkeit, wenn wir von der religiösen Bildungsform reden. Hier ist die Metaphysik die philosophisch-theoretische Grundlage für die Untersuchung des Bildungsproblems.

Ehe ich aber überhaupt an die Darstellung dieser Typenlehre und damit an das Bildungsproblem im einzelnen herangehe, bedarf unser Ansatz einer vielseitigen und allgemeinen Grundlegung, die sich nach den philosophischen Disziplinen gliedert. Aus dem Wesen der Bildung gilt es, die zentrale Stellung des Bildungsproblems und seine innere Beziehung zum Reich der Werte zu beweisen. Diese Untersuchung ist vorwiegend *logischer* Natur. In den faktischen Grundlagen des Bildungsprozesses, also dem psychophysischen Mechanismus, dem er den Stempel des Wertes aufdrückt, will ich zweitens die Beziehung zum Wert, seine Gliederung nach Wertgebieten und das System der Werte selbst gleichsam induktiv ableiten. Dieser *psychologischen* Untersuchung steht als Gegenstück die allgemein *metaphysische* zur Seite, wo aus dem Wesen des Wertes und vom Sinnproblem her deduktiv die Gliederung der Bildung abgeleitet wird.

Bestrahlt somit nicht bloß faktisch der Wert jeden Bildungsvorgang von oben und gibt ihm ungeheure Vertiefung nach innen, sondern ist auch die Metaphysik der Werte von umfassender Bedeutung für den Bildner, weil er aus ihr heraus erst sein Werk adelt, so muß doch andererseits unsere Untersuchung des allgemeinen Bildungsproblems, ehe sie von den logischen und

psychologischen Grundlagen zu den Gipfeln metaphysischer Spekulation aufsteigt, noch eine Zwischenfrage in ihrer Beziehung zum Bildungsvorgang aufrollen.

Im Wertbegriff steckt die eigenartige Funktion des Geltens. Ja das Wesen des Wertes läßt sich sogar durch das Gelten beschreiben. Wir werden also zu untersuchen haben, wie weit der Bildungsvorgang als Darstellung der Werte selbst an dieser Funktion und ihren Begriffen teil hat. Soweit es sich dabei um die mehr logischen *Begriffe* „Möglichkeit“, „Wirklichkeit“ und „Notwendigkeit“ handelt, haben wir es mit der allgemein *erkenntnistheoretischen* Untersuchung des Bildungsproblems zu tun. Die *ethische* Untersuchung dagegen zielt darauf, das *Recht* und die *Pflicht zur Bildung* und damit das *allgemeine Ethos* des Bildungsprozesses zu klären.

Schon die Disposition und die Einleitung zeigen die große Ausweitung, andererseits aber auch die umfassende Bedeutung des Bildungsproblems. Gelingt es, die Richtigkeit des Ansatzes zu beweisen, so ist damit mehr als Aufgabe und Plan einer allgemeingültigen Erziehungs- und Unterrichtslehre gegeben. Der Wert gibt dem Dasein erst Sinn, und alle wissenschaftliche Untersuchung zielt auf diesen Sinn ab. Aber auch die übrigen Kulturgebiete sind vom Wert beherrscht und bedingt. Sind jetzt Bildung und Wert in enger Wechselbeziehung verknüpft, so ist die Bildung das geistige Urphänomen, und die Pädagogik rückt in den Mittelpunkt aller Philosophie, ja umfaßt in sich nicht bloß die verschiedenen philosophischen Systeme, sondern aus ihr ergibt sich auch das wahre philosophische System.

Mit solchen weitgehenden Ansprüchen und Perspektiven wie das Bildungsproblem sind schon viele Denker und manche Probleme aufgetreten. Um sie auch nur einigermaßen zu erfüllen, muß die Untersuchung mit der denkbar größten Exaktheit durchgeführt sein. Ein Rest persönlichster Weltanschauung freilich bleibt auch dann.

1. Kapitel
LOGISCHE FRAGEN
§ 2. Definition der Bildung

Gegen die logische Voruntersuchung der Grundbegriffe, der Methode und des Systems einer Wissenschaft hat unsere Zeit eine Abneigung. Mit Recht; denn oft bleibt solche gelehrte Forschung in vorbereitenden Untersuchungen und Begriffsbestimmungen stecken. Das soll hier nicht geschehen, wir wollen das Bildungsproblem und in ihm die großen Fragen der Weltanschauung und Erkenntnistheorie wirklich anfassen. Aber unter den Wissenschaften ist die Bildungslehre ein so junges Erzeugnis des philosophischen Eros, eine so umstrittene Disziplin, daß wir nicht darumkommen, erst den Begriff der Bildung und damit den Wissenschaftscharakter der Pädagogik und Didaktik zu klären. Drei Wesensbestimmungen der Bildung gibt man¹. Die Beantwortung der Frage, was die Pädagogik denn nun eigentlich sei, ja ob sie überhaupt eine Wissenschaft sei, hängt gegenwärtig davon ab, welchen Bildungsbegriff man zugrunde legt, ja schließlich davon, wie der einzelne selbst die Lebensform des Menschenbildners fühlt und erfüllt. Aber der objektive Bildungsbegriff ergibt sich bei der kritischen Durchmusterung der drei Standpunkte.

I.

Erstens wird gegenwärtig vielfach die technisch-praktische Seite des Bildungsvorganges hervorgehoben. Wie der Mathematiker und Physiker allgemeine Gesetze und Formeln der materiellen Welt herausarbeitet, die der Ingenieur alsdann auf den konkreten Einzelfall zur konstruktiven Lösung technischer Probleme anwendet, so, meint man, müsse es auch möglich sein, für die seelisch-geistige Welt allgemeine Bildungsgesetzlichkeiten in einer exakten Psychologie zu erarbeiten und im konkreten einzelnen Bildungsprozeß zweckmäßig anzuwenden. Zwischen die abstrakte, rein um der Erkenntnis willen betriebene Theorie und die konstruktive Praxis schiebt sich dann die angewandte Wissenschaft. Die Summe aller aus der theoretischen Erkenntnis abgeleiteten praktischen Regeln und Kunstgriffe für das konstruktiv zu lösende Einzelproblem bildet die Technologie. Entsprechend

dieser Deutung der *Bildung als Technik des Seelisch-Geistigen* gilt die *Pädagogik und Didaktik für eine Technologie des Geistigen*. Sie ist für diesen ersten Standpunkt eine systematische Sammlung aller vom Bildner angewandten und anzuwendenden Regeln und praktischen Kunstgriffe.

In dieser Auffassung stecken zwei grundsätzlich bedeutsame und höchst anfechtbare Annahmen. Wenn irgendein technisches Problem konstruktiv gelöst wird, so wird mit bestimmten rationalen Mitteln ein bestimmter Zweck erreicht. Beispielsweise die Konstruktion des lenkbaren Luftschiffes hat als Zweck den sicheren, raschen, unbehinderten, vielleicht auch den möglichst einfachen Verkehr zwischen den Menschen. Ist die Konstruktion einmal gelungen, so liegt im Wesen der Technik, daß sie beliebig oft wiederholbar, daß sie bei veränderten Bedingungen innerhalb eines gewissen Spielraumes variierbar, ja daß sie bis zu einem gewissen Optimum zweckentsprechend verbesserungsfähig sei. Aus diesen drei wesentlichen Merkmalen erhält man die Definition: *Technik ist rationale, beliebig oft wiederholbare und variierbare, Zweckrichtung gebende Handlung. Bildung ist also für diese Auffassung definiert als rationale, wiederholbare Zweckrichtung des Menschen*. Die Pädagogik als Technologie des Geistes würde uns die Hilfsmittel in die Hand geben, solche Zweckrichtungen zu vollziehen. Aus dieser Fixierung der ersten Auffassung ergeben sich auch die

Einwände:

Die Zwecksetzung selbst geht den Techniker nichts an, sondern nur die Mittel zur Verwirklichung der Zwecke. Er hat also nicht zu entscheiden, ob überhaupt, sondern nur, wie ein Luftschiff zu bauen ist. Entsprechend würde die Pädagogik als Technologie der Bildung der Frage, ob überhaupt und in welchem Sinne gebildet werden soll, völlig uninteressiert gegenüberstehen. Das Wort „Zweck“ kommt von der Zwecke, die beim Schießen im Mittelpunkt der Scheibe angebracht wurde. Entsprechend dieser Ableitung liegt im Zweckbegriff nur die bestimmte Richtung und Zielstrebigkeit einer Handlung, nicht mehr und nicht weniger. Um zweckentsprechend zu handeln, um technisch zu gestalten, brauche ich nur im Bewußtsein eine klare

Vorstellung des zu erreichenden Ziels und eine Erkenntnis der Mittel. Die Vorstellung des Zwecks heißt Absicht. Die richtige Erkenntnis der Mittel ist nur dann möglich, wenn zwischen Mitteln und Zwecken eine rein kausale, logisch rationalisierbare d. h. wiederholbare, allgemeingültige Beziehung obwaltet, wenn anders gesprochen die Zwecksetzung nichts anderes als ein ins Bewußtsein getretener, rückwärts überschauter Kausalmechanismus ist.

Viel verwickelter als der verhältnismäßig einfache Zweckbegriff ist der „Wert“. Mit ihm erst, nicht mit der Absicht einer Handlung kommen wir ins Reich des Seelisch-Geistigen. Der Zweck verliert mit seinem Eintritt ins Bewußtsein als „Absicht“ durchaus nicht den mechanisch-dynamischen Charakter. Ebensowenig wird ein Stück Eisen geistig, weil es eine geistige Vorstellung davon im Bewußtsein gibt. Tiefer als alle Absichten liegen im Bewußtsein die Motive. Sie entsprechen den jenseits aller Zwecke liegenden, geltenden Werten.

Bildungsvorgänge sind nun aber keine Zweckmechanismen, sondern individuelle, nicht wiederholbare Prozesse. Ihre Eigentümlichkeit erschöpft sich nicht in der Technik, vielmehr ist die Setzung der Bildungsziele selbst Aufgabe der Bildung. Endlich ist das Bildungsziel durchaus nicht nur als Zweck, sondern darüber hinaus als Wert gekennzeichnet. Gegenüber der Technik hebt sich die Bildung ja gerade dadurch ab, daß wir es hier nicht mit im wesentlichen gleichartigem oder wenigstens als gleichförmig angesehenem Material und innerhalb gewisser Möglichkeitsklassen gleichartigen Zielen, die wir Zwecke nennen, zu tun haben. Nein, im Bildungsprozeß handelt es sich um stets individuell differenziertes seelisch-geistiges Leben. Damit ist jeder Bildungsprozeß schlechthin unwiederholbar, einzigartig und nur im Nacherleben reproduzierbar.

Diesen Gegensatz zwischen der mechanisch-kausal erklärbaren Natur und der nur in Analogien begreifbaren Welt des Menschengeistes, die man auch Kultur nennt, hat neben andern Oswald Spengler wiederholt betont². Ebenso ist Sprangers Gedanke einer Strukturpsychologie³ als notwendige Ergänzung der exakten Psychologie der Elemente auf die methodische Grunderkenntnis gestützt, daß man in mathematischen Formeln und Kausal-

gesetzmäßigkeiten immer nur ein Gewebe und Gerüst der Welt, nie ihre Totalität begreift.

Wir wissen, daß selbst in die unsere Technik begründende exakte Naturwissenschaft dies individuelle Element an einer Stelle hineinspielt. Die Astronomie und von ihr belehrt auch die Physik arbeiten bei all ihren Beobachtungen und Experimenten mit der sogenannten „persönlichen Gleichung“. Der Astronom, beziehungsweise der Physiker unterwirft die Ergebnisse seiner Beobachtungen einer rechnerischen Korrektur.

Durch diese sogenannte persönliche Gleichung soll das Individuell-Zufällige ausgeschaltet und das Allgemein-Gültige abgeleitet werden. Die Vertreter der These: Pädagogik ist eine Technologie, Bildung ist eine Technik im Gebiet des Seelisch-Geistigen, und die experimentelle Psychologie ist ihre exakte wissenschaftliche Grundlage, wie Mathematik und Naturwissenschaften die Grundlagen der Technik, wollen nun das Individuelle des einzelnen Bildungsvorganges ebenso eliminieren, wie man in der Technik die Individualität des Beobachters und Konstrukteurs durch die persönliche Gleichung eliminiert. Theoretisch läßt sich solche Elimination wohl denken. Aber dem so gereinigten Bildungsbegriff und der so gedeuteten Pädagogik fehlt auch der unerschöpfliche Reichtum und die Lebenskraft. Was am Bildungsprozeß wiederholbar und rein technisch rational auflösbar ist, nennen wir ja gemeinhin gar nicht Bildung, sondern Dressur. Die Konsequenzen für die Psychologie aus der Ablehnung dieses falschen Bildungsbegriffs untersuchen wir im nächsten Kapitel; hier nur eine Bemerkung: Selbst den Techniker befriedigt dieser Begriff von der Technik nicht, will er doch oft mehr sein als bloß zweckmäßig arbeitender Konstrukteur. Ist wirklich jedes technische Wunderwerk wiederholbar? Fließt nicht soviel Persönlichstes des Schöpfers in das Werk hinein, daß gerade dies Persönliche das Wesentliche und Entscheidende ist? Die Techniker strebten nach einer Durchgeistigung oder einer künstlerischen Beseelung ihrer Technik. Das war der tiefere Sinn, als sie Ingenieure und Baukünstler heißen wollten. Faktisch liegt im Wesen der Technik selbst solche Tendenz zur Beseelung und Durchgeistigung. Ingenium heißt schöpferischer Geist. Der originelle Geist oder die stets einzigartige Gnadengabe künstlerischer Beseelung und Formung

des Stoffes sind die beiden Möglichkeiten zur Veredlung der Technik. Diese beiden Richtungen nach oben hatte das Handwerk seit ältesten Zeiten. Eine so veredelte Technik aber erhebt sich über die rational bestimmte Zweckrichtung; denn sie bekommt selbst einen Wertgehalt und damit seelische Vertiefung und idealistischen Höhenflug. Es empfiehlt sich, diese veredelte Technik mit dem Namen des technischen Kunstwerkes oder der wissenschaftlichen Erfindung zu belegen, um so die Einzigartigkeit der Leistungen⁴ zu betonen. Auch die organisatorische Tat ist mehr als bloße rationale, wiederholbare Zweckrichtung, ist geniale, individuelle, wertvolle Leistung.

Der tief sinnige Henrik Ibsen hat in seinen reifsten Dramen die Veredlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Technik im Individuum betont und ihre Problematik aufgerollt. Da ist der Baumeister, dessen Bauten über ihn selbst hinauswachsen⁵. Den Sohn des Bergmanns rufen das Erz und die Kohle. Die Bodenschätze ersehnen die Bildung von Menschenhand⁶. Aber die Bildner sind nicht Techniker, sondern Dichter⁷. Und das wird eben die Tragödie der Helden. Einerlei, wie weit der Baumeister, der Bildhauer, der Ingenieur nun mehr sein darf oder soll als ein Techniker, ohne sich selbst zu verraten und zu verlieren; auf alle Fälle liegen im Technischen zwei Höhenrichtungen: zur Kunst und zur wissenschaftlichen Erkenntnis hin.

So ergeben sich aus der Ablehnung und Analyse der ersten Deutung zwei neue Haltungen gegenüber dem Bildungsprozeß, gegenüber der Pädagogik und gegenüber der Lebensform des Pädagogen.

II.

Zweitens: Eine Reihe von Kulturphilosophen und Pädagogen sehen *in der Bildung und Erziehung eine Kunst und in der Pädagogik eine der Ästhetik verwandte nachträgliche theoretisch-kritische Besinnung über diesen aus voller genialer Kraft fließenden Gestaltungs- und Beseelungsprozeß.*

Drittens bleibt noch die Möglichkeit, den Bildungsvorgang selbst als wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß zu deuten. Gerade dadurch soll Bildung sich von der bloßen Dressur unterscheiden, daß im Gebildeten sich selbst ein geistiger Prozeß abspielt. Ob

dieser geistige Weg immer auf Erkenntnisgewinnung gerichtet ist und sein muß, bleibt eine zweite Frage. Vielleicht muß nur eine Wertgewinnung und Werterringung im sich Bildenden vorliegen, die nach Analogie des Erkenntnisprozesses gedeutet werden kann. Auf alle Fälle wird bei dieser dritten Deutung der wissenschaftliche Charakter der Pädagogik gesichert. Die Bildungs- und Erziehungswissenschaften sind für diesen Standpunkt durchaus nicht angewandte, sondern reine, abstrakte Wissenschaften, ja sie stehen gleichsam im Mittelpunkte aller Wissenschaften als die Theorie der theoretischen Erkenntnis, als Kernstück der Philosophie. Hier erfolgt die Besinnung und Kritik des geistigen Erkenntnis- und Aneignungsprozesses, den wir Bildung nennen.

Ich hebe wieder das Grundsätzliche an beiden Standpunkten heraus und bereite in ihrer Kritik die exakte Definition der Bildung und der Pädagogik vor. Mit ihr rollen wir das Bildungsproblem auf. Wer die Bildung als Kunst auffaßt, betont damit die Wertrichtung und schöpferische Freiheit, aber auch den formalen Charakter des Bildungsvorganges. Das Wesen der Kunst liegt im reinen, nur seinen eigenen Formgesetzmäßigkeiten gehorchenden, freien Formen. Bewußt schließt der Künstler die Eingliederung des Wertes in das tatsächliche Alltagsleben aus. Der Gesichtspunkt der Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit, aber auch der Wahrheitswert treten vollkommen zurück gegenüber den Forderungen formaler Geschlossenheit. Was seinen eigenen Formgesetzmäßigkeiten entspricht, ist restlos schön. Umgekehrt liegt das Wesen des Schönen und Erhabenen, das uns zum rein ästhetischen Genießen auffordert, eben darin, daß wir etwas nur auf seine Formgesetzmäßigkeiten ansehen und aus allen Zweck- und Kausalzusammenhängen herauslösen. Die Bildung eines Menschen als ästhetisches Gestalten bedeutet folglich: Wir erschauen bei der Bildung im Zögling lediglich die schöne Seele als Gestalt. Diesen ästhetischen formalen Wert soll der Mensch gewinnen. Aus ihm folgt als Bildungsziel die Harmonie von Körper und Seele, von Geist und Gemüt. Wir erkennen also, daß die Erhebung der Bildung zur Kunst und des Bildners zum Künstler nicht bloß formal die Tätigkeit adelt, sondern auch material das Bildungsideal im Sinne einer ganz bestimmten Humanität festlegt. Diese Humanität, zu der jeder Pädagoge, der sich als Künstler fühlt,

den Zögling heranbilden will, ist gewiß ein hoher Wert und vielleicht für gewisse Zeiten ästhetischer Kultur tatsächlich das gültige Bildungsideal. Die hellenische Kalokagathie, Schillers Anmut und Würde und schließlich das rein formal-artistisch-ästhetische Ideal gewisser Künstler, z. B. Oskar Wildes oder Thomas Manns, ist wirklich so zu erreichen. Für dies Bildungsziel gilt wirklich die Gleichung: gestaltende, formende Kunst gleich Bildung.

Die eigentümliche, jenen Bildungsbegriff beseelende Kraft hat ihren Namen schon in der sokratisch-platonischen Philosophie erhalten. Der *Eros*⁸, jene rein geistige Liebe, ist eine Neigung zum andern um seiner Bildsamkeit willen. Weil die Schönheit des noch unentwickelten Jugendlichen dem Bildner alle Möglichkeiten der Bildsamkeit offenbart, deshalb liebt er den Zögling. Und in jener Liebe zur schönen Seele ist schon die ganze Spannkraft enthalten, aus der dem Bildner die lebendige Energie zum Gestalten flutet. — Und doch: so wahr jene Deutung des Bildungsprozesses als schöpferische Kunst ist, so stark der Pädagoge in guten Stunden und genialen Augenblicken schöpferischer Künstler und vom *Eros* beseelt ist, diese ganze Deutung der Bildung und Pädagogik hat doch ihre wohl zu berücksichtigenden Einschränkungen und Grenzen.

Einwände

638027
Gerade Sokrates bedeutet der *Eros* als bildende Kraft doch gewissermaßen nur ein Gleichnis. Im Symposium, dem hohen Lied vom *Eros*, wird der *Eros* umgedeutet in den wissenschaftlichen Erkenntnisdrang, in das Streben des Philosophen. Sokrates selbst schöpft aus jener Ekstase des Bildners immer wieder neue Spannkraft zu ernster, sachlicher Belehrung und Erziehungsarbeit. Eine zweite Tatsache verbietet uns, die Analogie zum Künstler und zur Kunst zu weit zu treiben. Wir haben als Bildner keinen wenn auch noch so spröden, eigenartigen Marmor, keine leblose Leinwand, ja nicht einmal wie die musischen Künstler formlose Gedanken oder Tonmassen vor uns, nein, unser Material, das wir bilden, sind Menschenseelen mit ihrer individuellen lebendigen Form- und Wertgesetzlichkeit.

Der ästhetische Wert aber erschöpft durchaus nicht die Fülle



und den Reichtum seelischer Kultur. Eher könnte noch das Religiöse solche umfassende Gestaltungskraft haben. Aber durch seine Totalität und unergründliche Tiefe bleibt das Religiöse wiederum restloser Formung und Gestaltung verschlossen. Wir können unmöglich die Bildung auf religiöse Wertgestaltung zurückführen, weil eben die Gestaltung am religiösen Wert das Problematische und Nichtstudierbare ist. Am besten vielmehr scheint mir der Bildungsprozeß in Analogie zum Erkenntnisprozeß begreifbar.

III.

Drittens: Ich selbst habe trotz aller Anerkennung für die Gleichung: Bildung = schöpferische Kunst und trotz des Segens, den ich mir daraus verspreche, wenn alle Bildner sich als Künstler fühlen, doch die Begreifbarkeit und logische Analyse des Bildungsvorganges darauf aufgebaut, daß ich Bildung, Erziehung und Unterricht zu einer unauflösbaren organischen Einheit verschmelze⁹. Gibt man dies einmal zu, räumt man also ein, daß jede Bildung erziehenden Wert hat und ein wahrer Unterricht nur als Bildung denkbar sei, so läßt sich auch alle nichtintellektuelle Bildung in Analogie zum Unterricht begreifen. Wird der Mensch religiös, politisch, sozial oder allgemein: ethisch gebildet, so vollzieht sich mit ihm eine Formung, die ihm neue Werte erschließt oder mindestens die Richtung daraufhin gibt. In diesem erweiterten Sinne als das Streben nach Werten ist allerdings der Eros die seelische Kraft jedes Bildungsprozesses. Im Erkenntnisstreben, im Formen der wissenschaftlich-theoretischen Problematik, in der Wertrichtung auf die Wahrheit haben wir dies alles am klarsten und exaktesten. Die Gleichung: Bildung = Weckung des Erkenntnisdranges⁹ ist der zweckmäßigste Ausgangspunkt für eine wissenschaftliche Pädagogik. In meiner Wissenschafts- und Unterrichtslehre bewies ich: Die Pädagogik ist strukturell aus der Didaktik und diese aus der Erkenntnistheorie ableitbar.

Bei meiner eignen Neigung für die dritte Deutung halte ich keineswegs zurück mit den dagegen geäußerten Bedenken.

Einwände

Der Haupteinwurf der Gegner lautet: Aus der Gleichung Bildung = Erkenntnis ergibt sich ein Hyperintellektualismus. Der Intellekt aber ist etwas Blasses, Sekundäres gegenüber der Tat, gegenüber dem Leben. Gefühls-, Herzens-, Willens- und Tatbildung ist wichtiger als alle Erkenntnisbildung. — Bei einer einseitigen Beschränkung der Erkenntnis auf das Intellektuelle und einer zu engen Fassung des Intellektuellen besteht dieser Einwand zu recht. Ich wähle jedoch die intellektuelle Erkenntnis nur zum Ausgangspunkt. Denn im Felde des Unterrichts und der Belehrung besitzen wir eine Fülle gesicherter Ergebnisse, während auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer ethischen Fundierung noch große Unsicherheit zu herrschen scheint. Die Didaktik ist bereits eine Wissenschaft, die Pädagogik soll erst eine werden. Immerhin gebe ich die Einwände gegen jeden der drei Standpunkte zu. Wir legen uns auf keine der drei Definitionen fest, sondern versuchen jetzt, aus dem Recht und der kritischen Einschränkung, die jeder der drei Definitionen zukommt, eine allgemeine Definition der Bildung und der Bildungswissenschaft abzuleiten. Sie soll dann im folgenden unserer ganzen Untersuchung zugrunde liegen. Zum klareren Verständnis fasse ich zusammen und erläutere an Beispielen.

I.

Oft ist die Tätigkeit des Bildners wirklich nur eine zweckmäßige Technik und die Wissenschaft davon eine Art Technologie. Wenn man z. B. dem Kinde die Bruchrechnung erklärt, geht man praktisch vielfach nicht vom Wesen des Bruches und dem allgemeinen Charakter der mathematischen Erkenntnis aus, sondern man verfolgt den Zweck, durch eine geeignete Unterrichtstechnik, die sich auf gewisse psychologische Beobachtungen gründet, dem Kinde eine sichere Rechentechnik und in dieser Technik ein gewisses Verständnis zu geben. Nicht anders liegt es, wenn die allgemein ethische Erziehung von gewissen, durch die Sitte und das praktische Leben gegebenen Mechanismen aus geht. Durch eine geschickte Erziehungstechnik gewöhnt man etwa das kleine Kind schon an eine gewisse Regelmäßigkeit im Essen und Trinken, an Gehorsam und Achtung gegen Erwachsene, an Ord-

nung und Klarheit im äußeren Leben und im Sprechen. Diese und ähnliche pädagogische Maßnahmen nehmen sich wirklich aus wie eine Technik des Seelischen, und die Wissenschaft davon scheint höchstens eine angewandte Psychologie zu sein. Aber das Entscheidende ist auch hierbei nicht diese äußerliche Schulung oder Dressur, sondern eben der innere Wert, der ihr erst Sinn und Bedeutung gibt. Bildung haben wir erst dann vor uns, wenn ein ewiger Wert die wiederholbaren Zweckmechanismen beseelt. Sowohl auf seiten des Bildners muß der Wert als Motiv die handwerksmäßige Technik adeln wie auf Seiten des zu bildenden Zöglings, muß sich aus den bloß nützlichen und gewohnheitsmäßigen Übungen die wertvolle Lebensform herauskristallisieren. Genauer gehen wir dieser Entwicklung im psychologischen Teil auf den Grund.

II.

Die Beseelung des Stofflichen ist das Lebenselement des Künstlers, und ein genialer Lehrer oder Erzieher wird sich selbst oft als Künstler fühlen. Oft wird er gerade im besten Unterricht frei gestalten wie der Künstler, und gegenüber dem schöpferischen Bildungsprozesse ist die wissenschaftliche Besinnung nachträglich und blaß wie die Kunstwissenschaft gegenüber dem Kunstwerke. Keine noch so geistvolle Ästhetik, keine noch so scharfsinnige Theorie kann dem Unverständigen die Schönheitswerte einer Raffaelschen Madonna erschließen oder gar das Geheimnis ihrer Schöpfung entschleiern. Entsprechend kann man auch nicht durch nachträgliche wissenschaftliche Besinnung über Bildungsvorgänge, die solcher schöpferischen Kunst gleichen, einem andern eine Anweisung geben, wie er zu bilden habe, oder auch nur, was Bildung ist. Deshalb lehnen diejenigen, welche sich als Künstler auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts fühlen, auch die Pädagogik und Didaktik als normative Wissenschaften ab. Aber bei dieser Auffassung ist wiederum das Wesentliche und Allgemeingültige nicht die schöpferische Freiheit und Gestaltungskraft auf seiten des Bildners oder die Entwicklung und Entfaltung der schönen Seele auf seiten des Zöglings, sondern einzig und allein die Wertrichtung, die hier vorliegt. Nicht darum, weil er nach Art des Künst-

lers intuitiv gestaltete, leistete Sokrates pädagogisch und didaktisch etwas, als er aus dem Sklaven die Tatsache erfragte: Das Quadrat über der Diagonale ist doppelt so groß wie das über der Seite eines Quadrates, sondern weil er in sich selbst den Erkenntnisdrang trug und in andern diesen Drang erweckte. So bildete er die Richtung auf den Wahrheitswert. Ganz entsprechend ist es bei andern Bildungsvorgängen. Nicht dadurch, daß jemand nach Art des Künstlers Menschenseelen frei formt, sondern dadurch, daß er ihnen die Richtung auf Gott gibt, wird seine Tätigkeit ein religiöser Bildungsvorgang. Denken wir etwa an Jesu pädagogische Wirksamkeit, so müssen wir gestehen, daß wir ihn als Bildner der Menschheit ansprechen, weil er selbst die großen Werte Gott, Liebe, Freiheit, Wahrheit, Schönheit lebendig fühlte und sie in andern lebendig zu machen verstand, nicht aber, weil er nach Art des Künstlers gestaltete. So tief die Deutung der Bildung als Kunst greift, und so richtig sie oft ist, schildert sie doch nur eine äußere, nicht einmal notwendig vorhandene Seite des Bildungsvorganges; der innerste Kern, das Wesentliche ist die Wertrichtung.

III.

Der Bildner erkennt, wenn er theoretisch den Bildungsvorgang zu zergliedern und zu begründen versucht, daß diese Erkenntnis selbst schon bildend für ihn und auch mittelbar für den Zögling ist. Ja er findet bei tieferem Einblick, daß eigentlich alle Erkenntnis bildend sei. Für den wissenschaftlichen Unterricht leuchtet es ohne weiteres ein, daß er auf einem eindringenden Verständnis, auf tiefster Erkenntnis beruhen muß. Wenn ich zum Beispiel dem Kinde wirklich die Bruchrechnung erschließen und beibringen will, genügt nicht die oben erwähnte Technik, sondern ich muß selbst eine Erkenntnis vom Wesen des Bruches, von seinen Beziehungen zu andern mathematischen Gebilden haben. Ja mehr noch, ich muß wissen, was mathematische Erkenntnis, was Erkenntnis überhaupt sei. Dasselbe gilt auch für die ethische Bildung. Mit dem Satze: Tugend = Wissen meint Sokrates, daß der ethische Bildungsprozeß einem Erkenntnisprozeß ähnlich sei oder ihn doch mindestens enthalte. Aber

auch bei dieser Deutung der Bildung als einem der Erkenntnis ähnlichen Vorgang und der Bildungswissenschaft als einer Art allgemeineren Erkenntnistheorie sind nicht die der Erkenntnis anhaftenden besonderen Merkmale, sondern das Allgemeine entscheidend. Nur insofern Erkenntnis Streben nach Wahrheit ist, können wir sie mit der Bildung vergleichen. Nicht bloß die Wahrheit, nein jeder Wert stempelt das Streben zum allgemeinen Bildungsvorgang. Im engeren Sinne aber ist Bildung die Veredlung der Menschenseele in der Richtung auf den Wert.

Daß der Bildungsprozeß als Entfaltung der Wahrheit und Erweckung des Erkenntnisdranges in der Menschenseele oder als Formung ästhetischer Harmonie gedeutet wurde, erscheint folglich für eine umfassende Definition noch zu eng und speziell. Alle Bildungsformen teilen mit diesen beiden die *Richtung auf einen Wert*. Wir werden folglich den Wert- und die Menschenseele in ihren Beziehungen zu untersuchen haben, um die psychologischen und metaphysischen Grundlagen der Bildung hinzuzichnen¹⁰. Zweitens aber muß ein vollständiges System aller objektiven Werte uns gleichzeitig sämtliche möglichen Bildungsformen offenbaren. Ob freilich faktisch alle Bildungsformen verwirklicht werden können und unter welchen Bedingungen solche Wertrichtung dem Menschen gegeben werden kann, darüber sagt die Definition noch nichts. Wir werden z. B. zu prüfen haben, ob die Liebe oder die Freiheit mit der Bildung eine ähnlich enge Verbindung eingehen kann wie die Wahrheit, oder ob es auch möglich ist, diese Werte als höchstes Bildungsziel anzusetzen. So birgt also die allgemeine Definition, welche wir jetzt als Ergebnis der kritischen Durchmusterung der andern Definition ableiteten, in sich weitere Aufgaben, aber sie bestätigt auch die zentrale und umfassende Stellung des Bildungsproblems. *Bildung ist Wertrichtung des Menschen und Formung seiner Seele zur Wertsuchenden*, im günstigen Falle sogar: *Gestaltung der Werte im Menschen und Formung des animalischen Menschen zum wertvollen, höheren Menschen*. Dementsprechend ist *Pädagogik die kritische wissenschaftliche Besinnung über Form, System, Gestaltung der Werte im Menschen durch Menschen*.

§ 3. Die Antinomie zwischen objektiver und subjektiver Bildung

In unserer Definition der *Bildung als Wertgestaltung* liegen eigentlich zwei Begriffe vor. Aus dem doppelten Bildungsbegriff entsteht eine Antinomie. Die Forderungen, welche dem Bildner aus beiden Begriffen erwachsen, widerstreiten einander. Der Widerstreit begründet viele pädagogischen Streitfragen. Ja ich behaupte, die ganze Problematik der Bildung entfaltet sich aus dieser Grundantinomie¹¹.

Bildung wird in der deutschen Sprache *einmal im Sinne von Werterfüllung* des einzelnen Menschen, *sodann aber auch im Sinne von objektiver Wertformung*, ja Werterzeugung gebraucht. Anders ausgedrückt: dem einen bedeutet Bildung die Summe aller objektiven Werte und der aus ihnen ableitbaren Güter. Diese *objektive Bildung* wird dem sich Bildenden vom Bildner irgendwie übermittelt. Der andere dagegen versteht unter Bildung nicht das im Prozeß übermittelte oder erzeugte Gut, sondern *den Prozeß subjektiver Bildung* selbst. *Der eine Bildungsbegriff ist dynamisch und subjektiv* — wenn wir nämlich den Vorgang meinen; *der andere Bildungsbegriff dagegen ist statisch, objektiv* — wenn wir an das in dem Prozeß Erreichte oder diesem Prozeß schon zugrunde Liegende denken. Die Bildung im zweiten Sinne liegt dem Bildungsprozeß, also der Bildung im ersten Sinne, deshalb zugrunde, weil die landläufige Deutung ja eben annimmt, daß im Bildungsprozeß, den der Erzieher am Zögling vollzieht, ein bestimmtes, von vornherein objektiv gegebenes Gut jetzt subjektiv übermittelt oder erfaßt wird. Der Bildner, also die Eltern und Lehrer, gelten hierbei gleichsam als die glücklichen Besitzenden, die von der Fülle ihres Besitzes an objektiven Bildungswerten dem sich bildenden Kinde abgeben. Diese weitverbreitete Deutung ist falsch. Aber ihre weite Verbreitung ist charakteristisch für ihre Bedeutung. Denken wir uns, um die *Antinomie zwischen subjektiver und objektiver Bildung* zu begreifen, in sie hinein! Wir gewinnen so ein *Verständnis der inneren Struktur des Bildungsbegriffes*. Beispiele mögen veranschaulichen.

Wir sprechen etwa vom „deutschen Bildungswesen“ und meinen damit alle die Vorgänge und Einrichtungen, die dazu dienen, die

Deutschen zu bilden. Hier ist der subjektive Bildungsbegriff gemeint. Ob die im Prozeß der deutschen Bildung erreichte objektive Bildung überhaupt eine spezifisch deutsche Bildung ist, ja ob überhaupt solch ein objektives Gut erreicht wird, ist eine andere Frage. Zu Zeiten war das objektive Bildungsgut, welches das höhere deutsche Bildungswesen erstrebte, keine deutsche Bildung, sondern Humanismus.

Ein Volk, das keine Analphabeten aufweist, oder das wie das Volk der Hellenen sich von klein auf in der Gymnastik und Musik übt, hat eine gewisse subjektive Bildung, ob es eine diesem Volk eigene objektive Bildung gibt, hängt von den selbständigen, eigenartigen Kulturleistungen des Volkes und ihrer Beständigkeit ab. Z. B. hat sich hellenische Bildung als objektives Gut erhalten auch bis in die Zeit, wo es keine Hellenen mehr gab, die sich subjektiv bilden.

Der Maßstab bei beiden Begriffen ist grundsätzlich verschieden. Beim objektiven Bildungsgut spielt die hohe Zahl derjenigen, die es sich aneignen, und die Intensität, mit der dieser oder jener es ergreift, keine Rolle für seine Höhe, während subjektive Bildung erst mit einer gewissen seelischen Intensität beginnt und gemessen wird durch die Zahl der vom Bildungsprozeß Ergriffenen und die Intensität, mit der sie ergriffen wurden. Hier haben wir einen Vorgang, der einer Wertgestaltung zustrebt, dort im objektiven Bildungsgut einen absoluten Wert, etwas schlechthin Gestaltetes vor uns. Der Wert wurzelt darin, daß ein Etwas objektive Form gewann, nicht darin, daß es subjektiv erfaßt wurde. Ich gebe, um ganz deutlich diesen Unterschied zwischen subjektiver und objektiver Bildung zu erklären, noch ein Beispiel.

Ein und dasselbe Volk, ein und derselbe Mensch kann subjektiv eine hohe Kapazität an Bildung darstellen und doch für die Mehrung, ja auch nur für die Bewahrung objektiven Bildungsgutes nichts oder wenig leisten. Umgekehrt haben z. B. gewisse einseitige Talente Gewaltiges an objektivem Bildungsgut neu geschaffen, ohne in besonderem Grade den subjektiven Bildungsprozeß durch ihre Individualität fluten zu lassen. Im sprichwörtlich gewordenen „deutschen Gelehrten“ meint man den Typus hoher objektiver bei verhältnismäßig geringer subjektiver Bildung. In seinem Gegenbilde „dem Mann von Welt und Geist“ meint man

einen vielseitig und gut subjektiv gebildeten Menschen, der aber wenig oder nichts zur Mehrung objektiven Bildungsgutes beiträgt¹². Ich brauche nur an die beiden Mathematikertypen¹³ zu erinnern. Der eine will nur abstrakte Erkenntnisse, also objektive Bildung, der andere elegante Darstellung, Evidenz der schon gewonnenen Erkenntnisse, also subjektive Bildung für sich und andere. Ähnliche Gegensätze herrschen in andern Bildungsformen. Der Diplomat und der elegante parlamentarische Politiker schafft subjektive politische Bildung, der politische Idealist wie Platon oder Schiller denkt in politischen Werten und mehrt damit das Gut objektiver politischer Bildungsformen. Ein schöpferisch konstruktiver Staatsmann wie Stein aber weiß sein Volk subjektiv in der Richtung auf neue objektive Güter hin politisch zu bilden.

Bisweilen fallen die objektiven Bildungsgüter, die aus einem Volkstum kommen, und die subjektive Bildung des Volkes stark auseinander. So halten die Europäer vom Standpunkt ihrer Bildung aus die slavischen Völker für halbbarbarisch und wenig gebildet, obwohl manches objektiv wertvolle Bildungsgut slavischen Ursprungs in die abendländische Kultur einging. Diese Vorstellung vom Slaventum ist schief und subjektiv westeuropäisch; ich gebe sie hier nur als Beispiel dafür an, daß man sich sehr wohl objektive Bildungsgüter bei einem niedrigen Stande der subjektiven Bildung denken kann.¹⁴

Soziologisch und strukturpsychologisch höchst bemerkenswert ist die Tatsache, daß die Frau im allgemeinen mehr der subjektiven, der Mann mehr der objektiven Seite der Bildung zugewandt ist. Es liegt dies im Wesen der Geschlechter begründet. Aber bei sorgfältiger Untersuchung erweist sich die Antinomie zwischen subjektiver und objektiver Bildung nur als logische Antithese von methodischer Bedeutung. *Es gibt keinen Wert, der sich nicht dynamisch im Bildungsprozeß auswirkt, und es gibt keine subjektive Bildung, die nicht Wertgestaltung ist. Folglich ist auch jedes einzelne objektive Bildungsgut notwendig in einem subjektiven Bildungsvorgang gebildet, und umgekehrt jede noch so individuelle subjektive Bildung ist nur dann und dadurch Bildung, weil in ihr ein objektives Bildungsgut neu entsteht.* Die dynamischen Auswirkungen des Wertes sind so fein differenziert und von so

individuellem Reichtum, daß eben dauernd neue Güter in diesen Anheftungen des Wertes an Einzelvorgänge entstehen.

So angesehen gibt es kein objektives Bildungsgut ohne zugehörigen subjektiven Prozeß und keine subjektive Bildung, der nicht eine objektive Idee a priori zugrunde liegt. — Und doch mußte diese Antithese zum Ausgangspunkt gemacht werden, ebenso wie die zweite zwischen dem Bildner und dem sich Bildenden¹⁵. Denn aus ihr erwachsen uns alle grundsätzlichen wissenschaftlichen Fragen, und andererseits ist der doppelte Bildungsbegriff der Grund dafür, daß man gegenwärtig in den Erziehungs-, Bildungs- und Schulfragen soviel aneinander vorbeiredet.

Zwei entgegengesetzte Strömungen machen sich in allen Bildungsfragen geltend. Die einen wollen, einerlei, was ihnen nun als besonders wertvolles Bildungsgut erscheint, vor allen Dingen dies objektive Bildungsgut unseres Volkes erhalten und vermehren. Die andern dagegen kämpfen dafür, daß möglichst viele Volksgenossen Anteil an dem Bildungsgut gewinnen. Die erste Richtung will durch Schul- und Erziehungsreform die pädagogischen Schäden und die didaktischen Schwächen der Schule heilen, um eine möglichst gute objektive Bildung zu schaffen. Alles, was seine innere, wesenhafte Form gewann und ideellen Gehalt hat, ist solch objektives Bildungsgut. Davon soll nichts geopfert werden. Andererseits wächst dies objektive Bildungsgut selbst dauernd durch den Fortschritt des Lebens, der Kultur, der Kunst, der Religion, des Staates und der sonstigen Wertgestaltung. Das Bildungsproblem liegt folglich für diese Strömung darin, ständig den subjektiven Bildungsprozeß mit jenem eignen Wachstum des objektiven Bildungsgutes in Zusammenhang zu halten und zu weben. Die andere Richtung dagegen will eine Organisation schaffen, die möglichst jedem Volksgenossen den Weg zu der für ihn passenden Bildung eröffnet. Sie nimmt daher nicht in erster Linie Rücksicht auf die objektiven Werte, sondern auf die subjektiven Eigenschaften der zu bildenden Kinder und der sie bildenden Erzieher, aber auch auf die zufälligen Bedürfnisse der Zivilisation.

Philosophisch aber liegt an dieser Stelle das Problem der Pädagogik als Wissenschaft. Einerseits ist Bildung als individueller geistiger Prozeß unwiederholbar und daher nicht in einer Wissenschaft faßbar. Andererseits aber ist die Bildung als Wertrichtung

ebenso wie der Wert selbst allgemeingültig und höchste Gesetzlichkeit. Folglich ist die Pädagogik als absolute Wertwissenschaft gerade allgemeingültig, ja geradezu die einzige absolute Wissenschaft. Derselbe Widerstreit findet sich in jeder erkenntnismäßigen Betrachtung geistiger Strukturen, z. B. in der allgemeinen Kulturgeschichte. Wie ist er zu lösen? Was ist nun entscheidend, das Individuelle oder der Wert?

Hier kann ich die Lösung erst andeuten, die im ganzen Bildungsproblem gegeben wird. Sie liegt im Begriff des „Typischen“ und der „Wesensschau“. Soweit man individuelle Vorgänge als Bildungsprozesse auffaßt, sieht man eben im subjektiv Einzigartigen das Typische und Wertvolle, nicht das zufällig Empirische, sondern das Gesetzliche, Allgemeingültige. Spengler gebraucht für diese Gattung von Erkenntnis den Ausdruck „Analogie“ und stellt sie in Gegensatz zur mathematisch-exakten und naturwissenschaftlich-kausalen Erkenntnis¹⁶. In Wahrheit ist das, was er Analogie, andere Wesensschau nennen, dasselbe wie Platons Anamnesis und Kants kritische oder transzendente Methode, die nach meiner Meinung einzig mögliche Erkenntnis.

*

In der Praxis aber sieht die Lage folgendermaßen aus: Die subjektiven Bildungsbedürfnisse treten zu den objektiven Forderungen in Widerstreit. Wenn möglichst viele an den Werten teilhaben, kann diese Verbreitung leicht zur Verflachung werden, d. h. zur Verflachung. Man hat diese Gefahr in einem ganz bestimmten Begriff gleichsam fixiert. „Popularisierung“ im üblen Sinne bedeutet jene oberflächliche Verbreitung der höheren Werte, die mit der Verbreitung das Wesen und die Werthaftigkeit des Bildungsgutes zerstört, weil sie verflacht. Diese Gefahr ist durch meine Definition der Bildung beseitigt. Ich lehnte es ab, Bildung als Technik der Wertübermittlung zu definieren. Folglich bestimmt nicht die Zahl der Subjekte, welche sich Bildungsgüter aneignen, nicht die Zahl der Bildungsgüter, welche dem einzelnen Subjekt übermittelt werden, den Grad der subjektiven Bildung, sondern die Intensität, mit der im Bildungsprozeß der einzelne wertvoll wird. Nur da, wo eine Wesensgestaltung des sich bildenden Subjekts erzielt wird, können wir überhaupt von

subjektiver Bildung sprechen. Die vorhin abgeleitete Definition verbietet uns, subjektive Bildung als bloße Wertübermittlung an den sich Bildenden durch den Bildner zu definieren. Die menschliche Seele gleicht nicht einem Kasten, in den jetzt der, jetzt jener Bildungsstoff hineingepackt wird. Sie ist vielmehr ein Lebewesen, das sich bildet, ähnlich wie die physischen Organismen. Im folgenden Abschnitt gehe ich den psychologischen Konsequenzen dieser Definition des Bildungsbegriffes weiter nach.

Wird der Begriff „subjektive Bildung“ in diesem tieferen Sinne als Wesensformung verstanden, so ist damit der Widerstreit zu den Forderungen der objektiven Bildung noch nicht beseitigt. Auch von der andern Seite her ergibt sich eine Antinomie. Die Anhänger des objektiven Bildungsbegriffes stellen sich oft in Gegensatz zu den Verfechtern der subjektiven Bildungsforderungen. Man braucht Redewendungen wie „das ist Kaviar fürs Volk“ oder „das sind Perlen, welche vor die Säue geworfen werden“. Man meint in diesem Sinne, das objektive Bildungsgut liege gleichsam oberhalb der Menschen und werde entweiht, wenn man es der Menge zugänglich machen will. Aus der Lehre von der objektiven Bildung leitet man dann die Begriffe „Fachbildung“ im Gegensatz zur „Universalbildung“ und die Begriffe „höhere Bildung“ im Gegensatz zur „Allgemeinbildung“ ab. Der verkehrte Gebrauch dieser Begriffe sollte eigentlich jedem Nachdenkenden die Fehler und Absurditäten, welche in dem einseitig zugespitzten objektiven Bildungsbegriff stecken, deutlich machen.

Es gibt gar kein objektives Bildungsgut, was innerlich wesenhaft von den engen Mauern eines Faches begrenzt wäre. Alles wahre objektive Bildungsgut ist universaler Wert. Beispielsweise ist eine mathematische Wahrheit nicht als mathematische Sach- und Fachkenntnis, sondern als typische wissenschaftliche Erkenntnis ein Bildungswert. Es gibt keinen Wert auf irgendeinem Gebiete, der nicht in sich selbst jene starke allgemeine Bildungskraft besäße. Wer wirklich eine Wahrheit in ihrer ganzen Tiefe erkennt, erfährt auch ihre Strukturgesetzlichkeit und ihren Zusammenhang. Damit wird ihm diese Erkenntnis zur Lehre. Und jede Lehre ist geformt und wirkt nach außen auf andere, will andere bilden. Genau dieselbe doppelte Seite kann man an Kunstwerten, religiösen und Machtwerten studieren. Sie alle haben ihre

innere eigentümliche, wertschaffende Strukturgesetzlichkeit, daneben, oder richtiger, dadurch aber wenden sie sich auch nach außen und erfassen den ganzen Menschen. Wie jeder Wert ist auch die Bildung stets allgemein und Universalbildung. Insofern die Bildung vom Animalischen und Technischen zum Höheren führt, ist sie natürlich höhere Bildung. Nicht bei jeder Mehrung objektiver Bildungsgüter, also nicht bei jeder wissenschaftlichen Erkenntnis, nicht bei jedem Kunstwerk, jeder religiösen Offenbarung, jeder politischen Tat ist allerdings ohne weiteres klar und für den Schaffenden deutlich, daß er auch über sich hinaus subjektiv bildend wirkt. Am wenigsten dürfte auf dem Gebiet der sozialen Werte ein Zweifel darüber bestehen. Am stärksten wird auf wissenschaftlich theoretischem Felde die pädagogische Wirkung aller Erkenntniswerte bestritten. Das geht so weit, daß mancher der Wahrheit dienende Forscher die Arbeit des Lehrers und Erziehers gering achtet und meint, es gäbe abstrakte Erkenntnisse, deren Wert auf seine besondere Wissenschaft beschränkt bleibt.

„Was,“ so entgegen mir die Mathematiker, „hat die Lesbeguesche Integraltheorie oder Gauß' Lehre von den komplexen Zahlen für einen allgemeinen Bildungswert?“ Gerade in den neuesten mathematischen Theorien handelt es sich immer um eine erkenntniskritische Schärfung und Verbesserung grundlegender mathematischer Begriffe und Methoden. Nicht das „Was“, sondern das „Wie“ ist der in jenen zunächst ganz fachmäßig auftretenden wissenschaftlichen Arbeiten steckende Erkenntniswert. Diesen allgemeinen Erkenntniswert muß man aus der Fachwissenschaft herausholen. Durch solche logizistisch, erkenntniskritische Untersuchung werden die fachwissenschaftlich verkapselten Theorien allgemein klar und durchsichtig, der Nerv der Gedankengänge wird bloßgelegt, und das höchst Abstrakte wird dem Laien evident. Durch diese Klärung kommt einmal der weltanschauungsmäßige Kern, der in jeder auch noch so speziellen Wahrheitsforschung steckt, heraus, andererseits aber wird das Ganze auch lehrbar. Die kritische Untersuchung ist gleichzeitig didaktisch und pädagogisch von Wert. So ergibt sich gerade aus der Antithese die grundlegende Forderung für alle pädagogischen Untersuchungen. Die Strukturgesetzlichkeit des Bildungswertes (auch

der rein theoretischen Wahrheit) ist dieselbe wie die des sich bildenden Menschen. Jede Gewinnung eines objektiven Wertes ist Formung oder Bildung. Und jede solche Bildung hat ihr Analogon in der Bildung eines Menschen. Wer neue theoretische Wahrheiten findet, hat nicht an Kenntnis zugenommen, sondern einen Erkenntnisprozeß geleistet, das heißt, er hat den erkennenden Menschen gebildet. Natürlich handelt es sich hierbei nicht um einzelne empirische Menschen, sondern um transzendente Subjekte, um Menschen überhaupt. Gerade die großen wissenschaftlichen Forscher waren in diesem hohen Sinne Menschheitsbildner. Wer wahrhaft Menschen bildet, schafft umgekehrt damit objektive Bildungswerte. Jede pädagogische Leistung ist Wertschöpfung, jede didaktische Leistung ist Erkenntnis. Wer die Struktur einer Lehre als Bildungsvorgang darstellt, hat die Lehre zur Erkenntnis vertieft.

In diesem transzendentalen Bildungsbegriff ist der Gegensatz von subjektiver und objektiver Bildung beschlossen. Für die übrigen Wertgebiete ist die enge und notwendige Verwandtschaft von Wertschöpfung und Bildung bekannt. Welcher produktive Künstler, welcher Liebende, welcher Staatsmann, welcher religiös Erleuchtete wollte nicht Menschenbildner und Menschheitsbildner sein? Nur für das theoretische Feld wissenschaftlicher Erkenntnis wollen leider noch manche in scheuer und kühler Ferne vom Bildungsprozesse des Menschen bleiben. Und doch gilt auch hierfür der Satz: *Es ist überhaupt keine objektive Bildung, keine Wahrheit denkbar, die sich nicht auf ein Subjekt überhaupt beziehen ließe.*

Von diesem so gewonnenen Bildungsbegriff aus werden sich auch die Probleme lösen, welche noch in den Begriffen „Form“ und „Inhalt“, „Methode“ und „System“ der Bildung stecken.

§ 4. Form und Inhalt des Bildungsprozesses

I.

Man wird die Gültigkeit der beiden logischen Grundbegriffe „Form“ und „Inhalt“ für die Bildung bezweifeln. Ist nicht alle Bildung selbst Formung? Scheidet nicht mit dieser Definition der Bildung jede inhaltliche Bestimmung aus? Sind nicht alle

Inhalte der Bildung, alle Bildungsstoffe, alle Bildungsziele gleichzeitig Formen? Der Wert als Ziel der Bildung gibt ihr Form und Struktur, weil er selbst dem seienden Stoff als das Geltende schlechthin gegenübertritt¹⁷. Jede idealistische Philosophie betonte die formal bildende Seite des Absoluten. Platons „Ideen“, Schillers „reine Formen“ oder, wie er auch sagt, die „Gestalt“ sind solche absolut gültigen Formen. In der Tat besteht im Bildungsbegriff eine innige Verschmelzung der formalen und materialen Elemente. Ich selbst habe in einer erkenntnistheoretischen Untersuchung des Bildungsbegriffs¹⁸ die These verfochten: *Für den Unterricht muß die Lehrform stets material bereichernd sein*. Anders ausgedrückt: Unter allen möglichen didaktischen Methoden wähle immer die, welche am intensivsten und tiefsten bildet, welche dem Bildungsideal angemessen ist! Die Verwebung von Stoff und Form im Bildungsvorgang ist, wie ich dort bewies, noch fester. Die Auswahl der einzelnen Bildungsstoffe und Fächer ist selbst als Form oder Methode der Bildung aufzufassen. Auch hier gilt der Satz: die Form muß sachlich bereichern. So ergibt sich eine bemerkenswerte Umkehrung der Begriffe infolge der ganz engen Durchdringung des Sachlichen und Formalen. Was zunächst als inhaltliche Bestimmung erscheint, ist bei tieferer Deutung formal und umgekehrt.

Die Auswahl eines bestimmten Bildungstoffes, z. B. des Chamisso'schen Gedichtes „Schloß Boncourt“, ist scheinbar eine inhaltlich sachliche Bestimmung. Im tieferen Sinne aber wird eine solche Stoffwahl zu einer methodischen Tat, gehört folglich zur formalen Pädagogik. Es handelt sich garnicht darum, daß der Schüler dies bestimmte Gedicht kennen lernt, sondern daß er sich an diesem Stoffe allgemein bildet. Er soll etwa seine eigene ästhetische Persönlichkeit entwickeln, indem er am typischen Beispiel „Chamisso“ studiert, wie das doppelte Vaterland dem lyrischen Dichter eine eigentümliche Weichheit gibt, wie sich hier verschiedene Stilformen, das dramatisch Aktive und das lyrisch Kontemplative, vermischen. Das Wesen der Romantik und damit der Kunst selbst wird in einem besonders charakteristischen Kunstwerk anschaulich. Dies Kunstwerk, nicht bloß als Fertiges, sondern in seiner Bildung erlebt, bildet unsere eigene künstlerische Persönlichkeit. Das Materiale in diesem

Bildungsprozeß ist folglich, wenn man ihn so tief versteht, nicht das Schloß Boncourt, sondern die ästhetische Erziehung, und das Gedicht ist ein Beispiel, ein Mittel zum Endzweck, ist formal. Aber das materiale Endziel ist selbst eine bestimmte Lebensform. Wir bilden die ästhetische Erlebnisform, vielleicht im günstigen Falle sogar die Lebensform künstlerischer Produktivität.

Damit ist das Bildungsziel, also das eigentlich Sachliche, wiederum eine „Form“ im idealistischen Sinne. So findet nicht bloß im Mittel, sondern auch im Ziel der Bildung eine völlige Sublimierung von formalen und materialen Elementen statt. — Aber noch in einer zweiten Richtung löst sich das Sachliche in ein Formales. Die Lebensform, welche einem bestimmten einzelnen Bildungsvorgang zugrunde liegend gedacht werden muß, ist niemals *das* Endziel *der* Bildung, sondern selbst nur eine Etappe, ein Beispiel, ein Mittel für die Bildung überhaupt. Wir bilden ja garnicht den ästhetischen Menschen, sondern wir bilden im ästhetischen Menschen den Menschen überhaupt. Das gilt für jede Lebensform. Auch die allgemeine wissenschaftliche Bildung oder die religiöse bleiben trotz ihres universellen Charakters doch immer nur der Versuch, das Leben in eine bestimmte Form zu fassen, unter einem ganz bestimmten Gesichtswinkel zu sehen. Der Bildungsbegriff ist weiter als jede einzelne Lebensform. Wer bildet, will das Ganze! Jede einzelne Lebensform ist nur Vorstufe oder eine Seite dieser ganzen Bildung. *Dies letzte Ziel ist nun aber nicht etwa das Leben als Faktisches oder die Form als Abstraktes, sondern die denkbar innigste Verwebung von Form und Gehalt.* Wir erzeugen im Bildungsprozeß nicht einen bestimmten Typ von Menschen, nicht einen bestimmten Wert, sondern *den Wert* schlechthin und *den* wertvollen Menschen an sich. Dies ist das, was ich weiter oben als die objektive Bildung und die subjektive Bildung schlechthin bezeichnete.

Im vorigen Paragraphen endeten wir bei einer transzendentallogischen Behauptung. Das dort über subjektive und objektive Bildung Festgestellte gilt auch für Form und Gehalt der Bildung. Es gibt keinen Bildungsgehalt, der nicht, um eben Bildung zu werden, auf seine formalen Gesetzlichkeiten hin angesehen und nach ihnen hin aufgelöst werden muß. Umgekehrt ist jede

Bildungsform werterfüllt und bezieht sich auf irgendeinen besonderen Wert und damit auf den Wert schlechthin. So gibt es überhaupt keine nur aus formalen oder methodischen Gründen zu rechtfertigende Bildungsmaßnahme, sondern alles hat seinen ideellen Gehalt und Hintergrund. Gerade in dieser dauernden Spannung und Verwebung von Form und Gehalt liegt gegenüber dem bloß zeitlichen „Werden“, ja selbst gegenüber dem „reinen Leben“ der Ewigkeitscharakter des Bildungsvorganges begründet. Diese philosophische Bestimmung der Bildung meint Goethes „Dauer im Wechsel“:

„Laß den Anfang mit dem Ende sich in eins zusammenziehn!
Schneller als die Gegenstände selber dich vorüberfliehn!
Danke, daß die Gunst der Musen Unvergängliches verheißt,
Den Gehalt in deinem Busen und die Form in deinem Geist.“

Das ist Bildung: Gehalt, nämlich Wertgehalt im Menschen und Form, nämlich geistige Form, die eben den Wertgehalt erst zum Wert macht. Aber nicht bloß in den höchsten metaphysischen Gipfeln des Bildungsprozesses, sondern auch in seinen untersten Anfängen findet diese Verwebung statt. Deshalb brauchen wir die beiden Begriffe als methodische Hilfsmittel für die Bestimmung des Bildungsprozesses. Gerade weil die enge Verwebung von Form und Inhalt der Hauptsinn jedes Bildungsvorganges ist, muß eine logisch-analytische Untersuchung der Bildung notwendig mit diesem Begriffspaar arbeiten.

II.

Hierin liegt aber auch gerade für den Logiker die Schwierigkeit. Die beiden Begriffe Form und Gehalt der Bildung sind so grundlegend und andererseits so umfassend für den Bildungsprozeß, daß es schlechterdings unmöglich erscheint, eine logische Definition zu geben. Umgekehrt arbeitet vielmehr alle logische Zergliederung der lebendigen Vorgänge und Kräfte bereits mit diesen beiden Begriffen. Fernerhin sind beide Begriffe Wechselbegriffe, einer ohne den andern nicht möglich. Wir können also nur versuchen, diese methodisch grundlegenden Begriffe noch zu erläutern, ihren logischen Ort im System der Begriffe klarzulegen, nicht aber sie selbst aus dem Nichts durch Definition zu erzeugen. Nachdem es im vorvorigen Paragraphen gelungen war,

eine ganz allgemeine, aber auch allgemein annehmbare Definition des Bildungsbegriffes zu geben, zeigt sich in diesem Begriffe die Antinomie des Subjektiven und Objektiven und die aus ihr erwachsende Problematik. Wir wollen jetzt sachlich die logischen Beziehungen erläutern, welche zwischen den Begriffspaaren „subjektive und objektive Bildung“ und „formale und materiale Bestimmungen der Bildung“ stattfinden.

In mehrfacher Beziehung steht im Bildungsprozeß das Subjekt dem Objekt gegenüber. Einmal ist es der subjektive aktive Bildner, der im zu bildenden Zögling das Objekt sieht. Zweitens aber ist eben dieser passive Zögling selbst ebenso wie der Bildner im höchsten Grade subjektiv zufällig gegenüber den objektiven Bildungsgütern. Endlich ist das rein Sachliche und Fachliche, das Objektive, tot gegenüber den lebendigen Subjekten des Bildungsprozesses. Ja, Bildung kommt überhaupt erst zustande, indem dies sachlich Objektive persönlich subjektiv gestaltet wird. So liegt also je nach dem Begriffe der Wertakzent einmal auf dem Subjektiven, das andere Mal auf dem Objektiven der Bildung. Es ist für die erste Auffassung klar, daß das Subjekt der Bildung gegenüber dem Objekt gleichsam als werterfüllt zu denken ist. Der Lehrer soll ja bei dieser Auffassung von Subjekt und Objekt den Schüler ins Reich der Ideen erheben. In der zweiten Antithetik dagegen liegt umgekehrt der Wertakzent auf den objektiven Bildungsgütern im Gegensatz zu den bloß subjektiven Eigenschaften von Bildner und Zögling, während im dritten Falle das Lebendige im Gegensatz zum toten Objekt bildende, wertgestaltende Kraft hat.

Diese Spannung im Bildungsprozeß löst sich mit Hilfe des *Form-* und *Stoffbegriffs*. Tritt das Subjekt, also der Bildner, dem Objekt gegenüber, so wird im Bildungsprozeß das Objekt vom Subjekt erfaßt und die Kluft überspannt. Der Bogen, der die Kluft überspannt, ist die Form. Die Grundantithese von Subjekt und Objekt, von Ich und Ding, einerlei, ob das Dinghafte selbst den subjektiven Charakter des Zöglings hat, oder ob es sich um spröden Bildungsstoff handelt, geht selbst als Stoff in jene überspannende, umgreifende Form ein. Die Form ist gleichsam die Brücke oder das Gesetz, wodurch die Verbindung zwischen jenen Grundgegensätzen zustande kommt. Im Bildungsprozeß wird das

Materielle vergeistigt durch die Form. In ihr werden die zufälligen, lebendigen, subjektiven Einzelheiten zu allgemeingültigen Werten gestaltet. So entsteht objektive Bildung im dritten Sinne. Die objektive Bildung ist eben der in allgemeinere Formgesetzhelikeiten gestaltete mannigfaltige Stoff. Dies ist also die logische Zergliederung und Beschreibung jener pädagogischen Methode, die ich im vorigen Paragraphen mit den Stichworten Wesensschau und Analogie kennzeichnete¹⁹.

Die beiden Gegensatzpaare schlingen sich folglich gegenseitig ineinander und bestimmen nach der Weise der Transzendentalphilosophie den Bildungsvorgang. Ja man kann sagen: Es ist Aufgabe der Bildungslehre, alles in Bildungsformen und Bildungstoffe aufzulösen.

§ 5. Der Begriff der formalen Bildung

I.

Mit den logischen Grundlagen muß ich zwei Ziele erreichen. Um die Stellung des Bildungsproblems im Mittelpunkt aller philosophischen Weltdeutung zu zeichnen, zeige ich die Weite des Bildungsbegriffes und die verschiedenen von ihm ausgehenden Sinnrichtungen. Vielleicht kann die logische Fixierung des Mittelpunktes auch in das Chaos gegenwärtiger Lebensproblematik eine gewisse objektive Ordnung bringen. Dann gewinnen wir den Standpunkt, von wo aus man die verschiedenen unsere Zeit und die Menschheit erschütternden Einzelfragen überschauen und in ruhiger Klarheit zu ihnen Stellung nehmen kann. Dabei entfaltet sich notwendig die im Mittelpunkt selbst vorliegende Problematik. Aus der Sichtung und Klärung der im allgemeinen Bildungsbegriff steckenden Unterbegriffe und Fragen erwächst System und Methode des Bildungsbegriffs.

Wer einen hohen Berg ersteigt, um von dort aus Übersicht über die Lande zu gewinnen und Richtung und Ziele der Straßen zu erschauen, der muß erst die Lage des Berges selbst und die von ihm ausgehenden Wege erkennen. Er muß aber auch die Festigkeit und Höhe des Standpunktes, ja schließlich auch die Klarheit und Schärfe seines Auges überprüfen.

So ergaben sich uns in den beiden letzten Paragraphen eine Reihe einzelner logischer Begriffe, Fragen und Antithesen des Bildungsbegriffes. Vielleicht antizipierte ich dabei eine bestimmte philosophische Einstellung. Dann aber glückt es, jenes Bündel auseinanderstrebender Begriffe und Forderungen doch immer wieder zusammenzuhalten und zur Geschlossenheit zu gestalten. Für diese Geschlossenheit und die von mir den Begriffen „Bildungsform“, „Bildungsgehalt“, „subjektive Bildung“ und „objektive Bildung“ gegebene Ausdeutung ist nun *ein Begriff besonders charakteristisch und wesentlich*. Im Gedanken der formalen Bildung, wie ich ihn jetzt als methodischen Grundbegriff und als Forderung entwickle, steckt jene Geschlossenheit²⁰.

In der Entwicklung dieses Begriffs und in der Zentralstellung, die er für alle Erziehung und allen Unterricht bekommt, bahnt sich Methode und System der Bildung an. In dreifachem Sinne spricht man von formaler Bildung.

Erstens: Man versteht unter formaler Bildung einen Vorgang, bei dem es nicht auf die Übermittlung bestimmter Güter oder die Erfüllung eines Subjekts mit bestimmtem sachlichen Gehalt, sondern auf die Entwicklung von Eigenschaften und seelischen Fähigkeiten ankommt.

Beispiel I: Die Beschäftigung mit der Mathematik, um Anschauungs- und Denkvermögen zu bilden, um allgemeines, abstraktes Denken, um konstruktive Phantasie und systematisches Verstehen zu schulen, stellt formale mathematische Bildung dar.

Beispiel II: Das Erlernen einer Fremdsprache nur zwecks Schulung und Pflege sprachlicher Kräfte im Menschen, das logisch formulierte, aber sprachliche, gebundene Denken, die konstruktive Grammatik sind formale sprachliche Bildung. — In diesem ersten (psychologischen) Sinne ist formale Bildung die Bildung der Funktionen. Dabei ist wesentlich das Leistungs- oder Arbeitsprinzip. Alle Bildungsgüter sollen vom sich Bildenden selbst erarbeitet werden²¹.

Zweitens üben wir bei jeder inhaltlichen Aneignung eines Bildungsgutes einen bestimmten Akt aus. Dabei erfahren gleichartige, ähnliche und zugehörige Akte eine Übung. Diese Übung wird als die formale Bildung oder die formale Seite des betreffenden Bildungsprozesses bezeichnet.

Beispiel I: Bei der Aneignung mathematischer Wahrheiten ist ein gewisses Zahlengedächtnis und Verständnis oder eine gewisse Rechen- und Zeichentechnik eingeübter oder mitgeübter Akt. Das richtige Funktionieren dieser Akte bedingt und begründet sogar die formale Richtigkeit, wenn auch noch nicht das tiefere Verständnis mathematischer Wahrheiten.

Beispiel II: Im Aneignen fremden Sprachgutes, z. B. in der Lektüre eines lateinischen Schriftstellers, ist die Einübung grammatischer und orthographischer, auch stilistisch-rethorischer Regeln formale Bildung in diesem zweiten Sinne. Die materiale Bildung sehen wir jetzt: einmal in dem sachlichen Inhalt, zweitens in dem Vokabelschatz und der stilistischen, nicht formal gebundenen Individualität des Schriftstellers. Auch in diesem Beispiel ist die formale Bildung Bedingung für die materiale Bereicherung und Voraussetzung für das richtige Sprachverständnis.

Drittens spricht man von einer formalen im Gegensatz zu einer enzyklopädischen Bildung, wenn es bei einer Wissenschaft nicht darauf ankommt, die Summe ihrer Wahrheiten, sondern das Wesen ihrer Methode zu erfassen. Im Sinne dieses Begriffs bezeichnen wir unsere Hochschulen als Universitäten. Das soll heißen: *Einheit, nicht Allheit* der Wissenschaften. Die Einheit der Wissenschaften aber liegt in der Einheit der Methode oder, noch tiefer, in der Einheit ihres Sinnes, als Problematik und systematische Ordnung der Probleme und Formgesetzmäßigkeiten. Nicht in dem „Was“, sondern in dem „Wie“ ihres Suchens und Arbeitens sind alle Studierenden einig. Bei allen gilt es, weil sie sich formal bilden, nicht Kenntnisse zu sammeln, sondern Erkenntnisse zu gewinnen. In diesem dritten Sinne ist also formale Bildung dasselbe wie Weckung und Entwicklung des wissenschaftlichen Dranges. Aber dasselbe, was hier am Beispiel der Wissenschaft gezeigt wurde, gilt auch für die andern großen Wertgebiete. So wäre beispielsweise eine formale künstlerische Bildung im dritten Sinne nicht eine Belehrung über verschiedene Kunstwerke oder eine Produktionsbildung weitesten Umfangs. Nein, es käme nur darauf an, im tiefsten Sinne das Stilgefühl zu bilden. Formale Bildung im zweiten Sinne wäre auf dem Felde der Kunst Bildung der für

das Kunstwerk notwendigen Akte. Dabei kann es sich wiederum um Übung solcher Akte handeln, die für die künstlerische Produktion notwendige Bedingung sind, oder auch solcher, die für die Aufnahme und den Genuß von Kunstwerken in Frage kommen. Hierher würde die Schulung des musikalischen Gehörs zu rechnen sein. Das ist formale Bildung nicht bloß für die Musik, sondern auch für die Dichtkunst.

Formale Bildung im Sinne von Bildung der Funktionen kommt für die Kunst ebenfalls in Frage. Es gibt in der seelischen Entwicklung des Menschen einen Punkt, wo sich aus der allgemeinen Wertrichtung der ästhetische Formwert als besonderes Ziel klar und deutlich abhebt, hier setzt die Bildung der künstlerischen Funktion ein. Im besonderen Teile wird für die einzelnen Wertgebiete gerade dieser Punkt in der Bildung der ihnen korrespondierenden Funktionen ganz besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Nur aus dem Begriff der formalen Bildung wird der Strukturzusammenhang zwischen Wert und Funktion und damit das Wesen der Werte deutlich. Folglich liegt im Bildungsproblem die Aufgabe einer Metaphysik und systematischen Erkenntnistheorie der Werte mit beschlossen.

Aber auch das Umgekehrte gilt. Das Wert- und Sinnproblem weist unmittelbar auf das Bildungsproblem hin. Mit unserer Wesensbestimmung der Bildung als Wertrichtung rückt der Begriff der formalen Bildung auch in den Mittelpunkt jeder struktur- und wertphilosophischen Untersuchung. Endlich ist im Begriff der formalen Bildung auch die vorher als notwendig erkannte Verschmelzung von subjektiver Bildung und objektivem Bildungsgut, von Bildungsstoff und Bildungsform mit enthalten. So führt die logische Voruntersuchung pädagogischer Grundbegriffe auf folgende zwei methodischen Grundsätze:

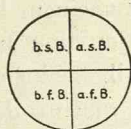
- I. Alle wahre Bildung ist formale Bildung.
- II. Alle formale Bildung ist gleichzeitig Gewinnung von objektivem, d. h. materialem Bildungsgut.

II.

Zum Beweis dieser beiden Sätze gliedern wir nach Art der klassischen Logik alle Bildung unter den Gegensatzpaaren „allgemein —

besonders“, „sachlich — formal“. Man erhält die durch die nebenstehende Figur verdeutlichte **Vierteilung**:

1. Besondere sachliche Bildung = *Fachbildung*.
2. Allgemeine sachliche Bildung = *Enzyklopädische Bildung*.
3. Besondere formale Bildung = *Schulung*.
4. Allgemeine formale Bildung.



Jede dieser vier Formen ergibt einen besonderen Bildungsbegriff.

1. Bloße Fachbildung erstreben die Fachschulen, welche den Menschen für bestimmte Berufe das notwendige sachliche Wissen mitgeben, z. B. Handelsschulen, Handwerkerschulen, landwirtschaftliche Schulen und vielfach auch die entsprechenden Hochschulen. 2. Der enzyklopädische Bildungsbegriff wurde zu gewissen Zeiten der allgemeinen Volksschule untergeschoben. Ja manche versuchten überhaupt das Wesen der Bildung im Sinne einer allgemeinen Wissens- oder Kultur-Enzyklopädie zu bestimmen. Bei der Festsetzung von Lehrplänen machen die Schulen an diesen Bildungsbegriff gewisse Zugeständnisse. Als bildungstechnisches Hilfsmittel entspricht ihm das Konversationslexikon oder das Realienbuch. Zu unserm Bildungsbegriff: Bildung = Wertrichtung des Menschen führt weder Fachbildung noch enzyklopädische Bildung. Beide Begriffe sind höchstens Etappen, nicht Ausgangs- oder Zielpunkt. 3. Schulung des Geistes galt auch vielfach als Wesenszug der Bildung. Die Forderungen der besonderen formalen Bildung waren im Aufbau der höheren Schule, insbesondere im deutschen Schulwesen zu Beginn des 19. Jahrhunderts richtunggebend. Logische Schulung, theoretische Erkenntnis erstrebte man, also eine formale Spezialbildung. Der Erziehung der Jesuiten, dem preußischen Militarismus, der indischen Yoga-Praxis liegt auch dieser Bildungsbegriff zugrunde. Schulung des Willens oder des Intellektes oder einer aus Willen und Intellekt gebildeten synthetischen Geistesfunktion, beziehungsweise der willensmäßig geleiteten körperlichen Funktionen ist das Ziel.

Es ist durchaus noch nicht ausgemacht, ob der hier vorliegende Bildungsbegriff durch unsern als überwunden gelten darf. Immerhin soviel ist sicher: Auch der Begriff der Schulung deckt sich nicht mit dem von mir im § 2 definierten Bil-

dungsbegriff. Der Begriff der besonderen formalen Bildung birgt nicht die ungeheure, weltumspannende Problematik des allgemeinen Bildungsbegriffs. Zeichnet man von vornherein eine Funktion und damit einen Wert aus, so fällt das Problem der allgemeinen Wertstruktur (mindestens zum größten Teil) und das Problem der Rangordnung und das System der verschiedenen Werte ganz fort. Andererseits entgeht keine solche formale Spezialbildung dem Vorwurf der Einseitigkeit. Historisch ist zu beobachten, daß alle Bildungsreformen mit dieser Anklage anheben. Unserer Schule und dem sie tragenden Bildungsgedanken machte man den Vorwurf intellektueller Einseitigkeit. In der „Erlebnisschule“ ebenso wie in der Gemeinschaftsschule sollten andere Werte und die ihnen entsprechenden Funktionen gepflegt werden. An Stelle des Erkenntniswertes und der intellektuellen Funktionen sollen Gemeinschafts- oder ästhetische Werte treten. 4. Die Fundierung des Bildungsbegriffs überhaupt in der allgemeinen formalen Bildung steckt uns eine ungeheuer schwierige Aufgabe. Ist Bildung überhaupt identisch mit allgemein formaler Bildung, so darf sie nicht etwa in verschiedene formale Spezialbildungen zerfallen oder sich spalten. Nein, gibt es eine einheitliche Wertrichtung des Menschen, die wir in aller Bildung erstreben, so sind alle verschiedenen Wertgebiete in dem absoluten Wert beschlossen und aus ihm ableitbar, und der ideale, völlig gebildete Mensch, dem wir zustreben, umfaßt alle Lebensformen in höchster harmonischer Einheit. Als Idee ist dieser Bildungsbegriff schon öfter aufgetreten. Immer da, wo die Kultur einer bestimmten Epoche zur geschlossenen Einheit drängte oder sie forderte, trat das Ideal der Humanität auf. Aber dies Bildungsideal war eben bisher stets historisch in der jeweiligen Kulturlage verankert. Der Humanismus gewisser Zeiten war eine zwar synthetisch aufgebaute, aber einheitliche Lebensform, denkbar für alle und von ganz großen Geistern nahezu verwirklicht. Unsere Zeit hat keine solche geschlossene Lebensform. Deshalb bedeutet das Bildungsproblem in diesem Sinne stellen, für uns mehr als ein neues Humanitätsideal suchen. Es bedeutet das absolute Humanitätsideal²² die Lebensform schlechthin, welche unabhängig ist, auch von allen historischen Bedingungen als notwendige Bedingung des Wertbegriffs und der Bildung ableiten. Die Kultur-

philosophie des 19. und 20. Jahrhunderts hat vielfach bewußt oder unbewußt ein diametral entgegengesetztes Ziel im Auge gehabt und eine entgegengesetzte Methode angewandt. Vom Blickpunkt einer ganz bestimmten Kulturlage aus wurde Kultur- und Geschichtsphilosophie getrieben. Selbst Oswald Spenglers Relativismus, der diese Bedingtheit aller philosophischen Leistung vom Standpunkt ihres Schöpfers klar erkennt, macht nicht den Versuch der Befreiung. Auch seine eigene Geschichtsphilosophie ist vielmehr nach seinen eignen Worten zeitlich bedingt und damit in ihrer Gültigkeit begrenzt²³. Meine Auffassung von Wahrheit und Gültigkeit, ja vom Wert ist grundsätzlich von dieser relativistischen und erst recht von der empirischen und bloß phänomenologischen Denkweise verschieden.

III.

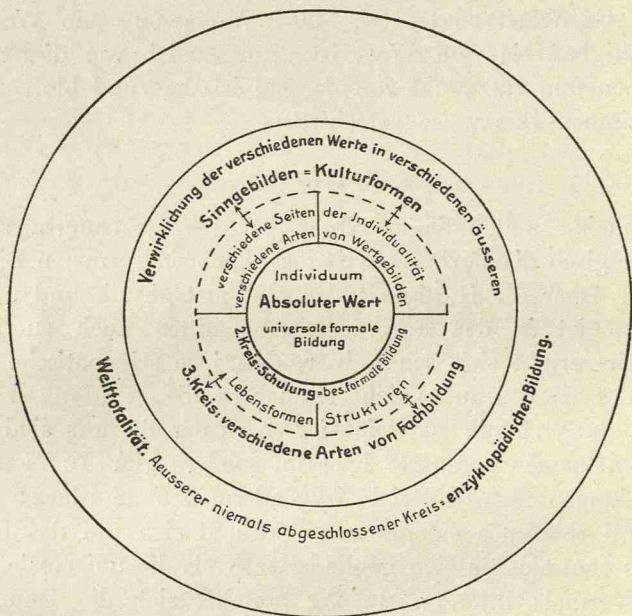
Wer meine weltanschauungsmäßigen Voraussetzungen zugibt, dem ist logisch die Vorherrschaft der allgemein formalen Bildung bewiesen. Über die Gültigkeit der Wertmetaphysik und unserer Definition ist in den folgenden Abschnitten noch zu reden. Andererseits ergibt sich schon hier, daß jene schematische Viertelteilung des Kreises auch nicht einmal für den Umfang des Begriffs Bildung richtig ist. Die vier Arten der Bildung sind nicht vier nebeneinander gelagerte Klassen, sondern vier Auffassungen vom Bildungsprozeß, die sich folgendermaßen anordnen:

Dem Mikrokosmos entsprechend schließt sich um das Individuum als zentraler, in sich gegliederter Kreis die universale, individuelle formale Bildung. In ihr gestaltet sich die Humanität schlechthin. Das Individuum empfängt aus seiner Einheit heraus die absolute Form; in dieser Bildung ist der absolute Wert verwirklicht. Wie der absolute Wert in sich das System aller Werte trägt und gleichzeitig seine Einheit repräsentiert, so gliedert sich strahlenförmig nach außen entsprechend den verschiedenen Seiten des Individuums und des Wertes die formale universale Bildung in die verschiedenen Seiten individueller Schulung. Die besondere formale Bildung ist also aus der allgemeinen formalen Bildung abgeleitet und mit ihr gegeben.

Aber in dieser Wertgestaltung empfängt nicht bloß das sich bildende Individuum seine Form. Dem Mikrokosmos entspricht

ein Makrokosmos. Auch die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen bildet sich zur sinnvollen Welt. In jede formale Bildung geht ein sachlicher Stoff ein; deshalb umschließt die enzyklopädische Bildung ringförmig die formale Bildung. Dauernd flutet der Bildungsstrom von außen aus dem ungeheuren, unendlichen Kreis in den Mittelpunkt und in umgekehrter Richtung.

Die vollständige Humanität, d. h. die absolute Geschlossenheit des Menschen im Werte erkannten wir als ein nie völlig erreichtes



Ziel. Ebenso bleibt auch die absolute Totalität enzyklopädischer Welterfassung immer ersehntes Ziel. Da wir den innersten Kern und die äußerste Peripherie nie erreichen, spielen sich alle faktischen Bildungsprozesse in den dazwischen liegenden konzentrischen Kreisen ab. Der besondern formalen Bildung entspricht jedesmal eine besondere sachliche Fachbildung, wie schon weiter oben durch Beispiele verdeutlicht wurde. Folglich lagern sich die verschiedenen Arten besonderer formaler und besonderer Fachbildung in konzentrischen, gegliederten Ringen um die universale formale und innerhalb der totalen enzyklopädischen Bil-

dung an. Diese mittlere Zone, den eigentlichen Schauplatz des Bildungsprozesses, und seine Gliederung erforschen wir aus dem Wesen des Wertes und der Individualität.

Die uns umgebende Welt gliedert sich nach Kulturgebieten entsprechend der Gliederung aller enzyklopädischen Bildung. Unser Ich gliedert sich nach den Wert- und Sinnrichtungen entsprechend der Gliederung der formalen Bildung. Beides begegnet einander. Im folgenden Teil wird diese Gliederung selbst aus der Bewegung abgeleitet. Aus dieser Erkenntnis des Bildungsvorgangs als einer Bewegung zwischen Makrokosmos und Mikrokosmos sind jetzt die beiden Thesen bewiesen. Solche Besinnung über das Wesen und die Struktur der Bildung ist aber nicht bloß für die theoretische Pädagogik, sondern auch für die Praxis des Bildners fruchtbar.

§ 6. Methode und System der Bildung

Ich fasse das Ergebnis der logischen Voruntersuchung in Leitsätzen systematisch zusammen. Schon früher²⁴ versuchte ich einmal, mir literarisch über die systematischen Grundlagen meiner Lehrer- und Erziehertätigkeit Rechenschaft zu geben. Jede solche Formulierung erscheint dürr und schematisch, gemessen am lebendigen, vielgestaltigen Bildungsprozeß. Und doch muß die logische Antinomie zwischen individuell gestaltendem Leben und absoluter Vernunftgesetzlichkeit auch einmal von seiten der systematischen Vernunftgesetzlichkeit in eine feste abschließende Form geprägt werden. Wir malten in den vorigen Paragraphen die Grundbegriffe und ihre antinomischen Wechselbeziehungen aus; jetzt müssen wir die methodischen Grundsätze und das System der Bildung hinzeichnen. Entsprechend dem Reichtum des Bildungsbegriffs erfährt die früher entworfene Skizze eine innere Ausweitung und Vertiefung, aber keine eigentliche Korrektur.

I. Allgemeine methodische Grundsätze

1. Die Form der Bildung ist nicht durch irgendwelche empirische Daten, sondern durch den leitenden Wert bestimmt.

Ausführungen und Beispiele

Die theoretische Bildung ist von der politischen Bildung notwendigerweise nicht bloß stofflich, sondern vor allen Dingen auch formal verschieden, weil dem Erkenntnis- und Machtwert eine verschiedene Lebens- und Bildungsform entspricht²⁵. Aber auch innerhalb eines Wertgebietes bestimmt sich die Bildungsform weiter nach den verschiedenen Sinnrichtungen des Wertes. So gibt es eine der naturwissenschaftlichen Erkenntnis und eine der historischen Erkenntnis adäquate Lehrweise oder entsprechend: aus dem politischen Wertideal des Liberalismus heraus eine andere Bildungsform als aus dem des Sozialismus.

In Deutschland, dem Lande der Theoretiker, wird das verkannt. Unter staatsbürgerlicher Erziehung versteht man bei uns einen neuen Unterrichtsgegenstand. Man verwechselt politische Erziehung mit Belehrung über politische Kräfte und Erscheinungen. Als die Hochschule für Politik gegründet wurde, fand sich niemand, der auf die besonderen Aufgaben der politischen Bildungsform hinwies. E. Spranger hat gerade in diesem Zusammenhang es betont, daß Deutschland zwar hervorragende Gelehrte und Lehrer besitzt, daß aber hier etwas ganz anderes nötig ist. Die Lebensformen müssen aktiv dargestellt werden. Der Lehrer muß zum Bildner wachsen. Und nicht bloß der Lehrer, auch die andern Lebensformen müssen im Bildner aufgehoben sein, sonst bleibt alle nicht theoretische Bildung doch nur Theorie und Wissen, statt Erlebnis und Gestaltung zu werden. Für andere Völker liegt die Gefahr einer umgekehrten Verschiebung vor, so für den Angelsachsen nach der ökonomischen und politischen Richtung. Jede Einseitigkeit aber bringt Erstarrung. Möge Deutschland davor bewahrt bleiben! Auch dazu kann das Bildungsproblem uns helfen.

2. Die Wahl und die systematische Anordnung der leitenden Werte ist selbst Bildungsform, um ein bestimmtes Gesamtziel zu erreichen.

Ausführung und Beispiele

Dies Gesamtziel ist aus dem Wesen des absoluten Wertes und seiner Lebensform, also aus der absoluten Humanität herleitbar. Die den einzelnen Wertkategorien entsprechenden Bildungsformen sind nicht bloß koordiniert, sondern in mannigfaltiger Weise systematisch verflochten. Ich hielt mich in den Beispielen bisher an Sprangers sechs Lebensformen²⁶. Erst in den folgenden Kapiteln will ich beweisen, daß es die ökonomische, politische, soziale, theoretische, ästhetische und religiöse Bildungsform tatsächlich gibt und nur sie geben kann. Alle diese verschiedenen Seiten der Bildung sind gleichzeitig Stoff und Form, Zweck und

Mittel im Bildungsprozeß überhaupt. Dem wahren Erkenntniswert entspricht z. B. als Bildungsform die kritisch-dialektisch wissenschaftliche Methode. Aber im platonischen Dialog als höchster Form wissenschaftlicher Bildung wird doch gleichzeitig die soziale, politische und ästhetische Lebensform mitgestaltet. Umgekehrt ist die soziale Bildung des Menschen gleichzeitig Eros erweckend, folglich auch wissenschaftlich und ästhetisch bildend. Der kluge Bildner verwebt die einzelnen Lehrfächer einer Schule, die einzelnen Stunden und Abschnitte eines Bildungsprozesses²⁷. Auch die verschiedenen Seiten der Bildung und ihre Anordnung sind Form und Mittel für das Bildungsziel überhaupt. Dasselbe gilt für die Bildung der verschiedenen Seiten der Individualität. Phantasiebildung etwa ist ein Mittel zur historischen Erkenntnis, umgekehrt aber ist auch das Lernen geschichtlicher Tatsachen wieder ein formales Hilfsmittel, die gestaltende Phantasie lebendig zu machen und zu schöpferischer Ergänzung der Fragmente anzuregen.

3. Aus beiden Grundsätzen ergibt sich das von mir formulierte allgemeinste Grundprinzip: Die Form der Bildung muß stets materialbereichernd sein.

Ausführung und Beispiele

Soll man einen bestimmten Stoff an den sich Bildenden heranzubringen und ihn mit diesem Gut erfüllen, so muß man stets den Stoff nach seinem Wertgehalt hin auflösen. In der Bildungsform muß der Wertgehalt des Stoffes lebendig werden. Aus der Verschmelzung von subjektiver und objektiver Bildung ist dieser Satz evident. Der in den Mittelpunkt gerückte Gedanke der formalen Bildung bedeutet ja gar nichts anderes als solche Auflösung aller sachlich-stofflichen Bereicherung auf ihren formalen Wert. In der Wissenschafts- und Unterrichtslehre, wo ich nicht allgemein die Bildung und den Wert, sondern spezieller wissenschaftlich-theoretische Bildung und ihre Gesetzmäßigkeiten untersuchte, ging ich von diesem einen synthetischen Satz a priori aus, hier in den logischen Grundfragen gehe ich vom Wesen der Bildung aus. Dies ist ein methodischer Unterschied der Darstellung, den Kant mit dem Gegensatz „synthetisch-analytisch“ benannte. Zwischen

der allgemeinen Bildung und jenem Satz besteht genau dieselbe Beziehung wie zwischen den reinen Anschauungsformen und den mathematischen Sätzen. Vor und unabhängig von aller empirischen Erfahrung muß jener eine Satz gelten als Bestimmung a priori des Bildungsbegriffs. Dieser Bildungsbegriff und dieser Satz macht Bildung im empirischen Einzelfalle erst möglich. Wir begnügen uns hier mit der logischen Ableitung der drei methodischen Grundsätze aus dem allgemeinen Bildungsbegriff. Die Gültigkeit des Bildungsprozesses und die erkenntnistheoretische Begründung der Wahrheit dieser drei Sätze ist Untersuchungsgegenstand eines späteren Teils.

II. System

Die systematische Einheit der Pädagogik hat vier Voraussetzungen: Idealismus, Formalismus, Humanismus und heuristische Methode.

a) Allgemeine Leitsätze

1. Die Entwicklung eines Wissens, die Belehrung eines Menschen, die Übung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten, kurz, jede Bildungsmaßnahme ist nicht um ihrer selbst willen da, oder um des einzelnen Menschen, sondern einzig und allein, um ein bestimmtes ideelles Ziel zu erreichen.

Ausführung und Beispiele

Es kommt nicht auf Wissen oder nützliche Fertigkeiten oder auf Erfüllung einzelner sittlichen Gebote oder auf schöne und erhabene Gestaltung des Lebens oder auf eine bestimmte religiöse Lehrmeinung, nicht auf ein bestimmtes staatsbürgerliches Ideal an, das durch pädagogische Maßnahmen eingepflanzt werden soll, sondern einzig und allein auf Bildung. Nicht Einzeltatsachen sollen im Bildungsprozeß übermittelt oder erarbeitet werden, sondern es gilt, eine ganz bestimmte Idee zu realisieren.

Der Zögling soll nicht eine Anzahl mathematischer Lehrsätze und lateinischer Vokabeln aufnehmen, sondern er soll mathematisch denken, bzw. ein Verständnis für römische Sprache und Kultur gewinnen. Nicht die Verwaltung eines bestimmten Klassen-

amtes oder die Wahl eines Klassenausschusses, sondern die politische und soziale Bildung ist Ziel. Das Kind muß erleben, was eine Gemeinschaft, ein Staat, ein Amt ist. Aber auch diese Ziele sind noch keine endgültigen, auch hier fragen wir nach dem „Warum“, oder anders ausgedrückt: wir fordern eine Rechtfertigung gerade dieser Materie aus ihrem objektiven Bildungswert. Wenn Chinesisch denselben objektiven Bildungswert besäße wie Mathematik, spräche nichts dagegen, Chinesisch statt Mathematik zu treiben. Ähnlich liegt es für die übrigen Wertgebiete. Falls etwa Malerei und Plastik gleich hohen künstlerischen Bildungswert besitzen, so spricht pädagogisch nichts dagegen, den Zeichenunterricht durch bildhauerische Übungen teilweise zu ersetzen oder zu ergänzen. Der letzte Grund einer bestimmten Pädagogik und ebenso die Berechtigung der Antwort auf eine bestimmte pädagogische Einzelfrage liegt also niemals im jeweilig gegebenen Stoff oder dem jeweilig gegebenen Schüler, sondern einzig und allein in dem Erziehungsideal, das uns klar vor Augen stehen muß. Das Bildungsideal und damit auch seine Stufengliederung ergibt sich aus dem Wert und seiner Entfaltung in der Bildung der Menschenseele überhaupt. Der pädagogische Idealismus — so bezeichnen wir diese Lehre — *löst also den Bildungsvorgang von allen empirischen Einzelbedingungen* (Kulturlage, Schülermaterial, zufälligen Eigenschaften des Lehrers, zufällig gegebenen Stoff) *los und bestimmt ihn entscheidend durch das Bildungsideal.*

2. Aus der allgemeinen Bildungsidee ist die Form der Bildung eindeutig bestimmt.

Ausführung und Beispiele

Für die ganz allgemeinen Ideen, für die Werte, hat Eduard Spranger²⁸ die ihnen entsprechenden Lebensformen abgeleitet. Aber dasselbe gilt auch für jeden einzelnen Bildungsprozeß. Der Weg ist durch das Ziel, die Form durch die Idee vorgezeichnet. Jedes Bildungsziel wirkt gleichsam dynamisch. Der objektiven Bildung ist stets ein subjektiver Prozeß als Realisierung zugeordnet²⁹. Das Bildungsziel entfaltet aus sich heraus die ihm entsprechende Bildungsform. Im empirischen Einzelfalle geht zwar

die empirische Einzelpersönlichkeit des Erziehers formbildend in den Erziehungs- und Lehrvorgang mit ein. Aber auch ihm liegt der Bildungsprozeß als solcher a priori zugrunde. Eine stark sittlich akzentuierte Persönlichkeit, die starke Leidenschaften bezwungen hat, wirkt, selbst in erster Linie Charakter, vorzüglich durch und auf die Charakterbildung ein. Im Gegensatz dazu entwickelt und benutzt eine hohe Intelligenz vorwiegend Kräfte des Verstandes und der Phantasie. Aber diese verschiedenen Methoden zu bilden entsprechen dann eben auch verschiedenen Bildungsidealen. In der Bildung überhaupt sind die verschiedenen Methoden nur Stufen, selbst systematisch geordnet und harmonisch gegeneinander abgestimmt, wie das absolute Bildungsideal alle einzelnen persönlichen Erziehungsziele als Seiten umfaßt. Ein Problem liegt noch in diesem Punkte vor: Wieweit deckt sich der empirische Vorgang und die in ihm vollzogene Wertung mit dem objektiv-gültigen Wert jedesmal³⁰?

Der formale Idealismus lehrt also *die durchgängige Bestimmung der Bildungsform aus der Idee.*

b) Besondere sachlich bestimmende Leitsätze

3. Bei dem Versuche, die allgemeinen Leitsätze jetzt sachlich auszufüllen, muß man sich vor Einseitigkeit hüten. Wer von einer bestimmten Bildungsform und ihrem Wert aus die andern Werte mitzuerfassen versucht, entgeht nicht dem Vorwurf mangelnder Objektivität. Das unabhängig von einer bestimmten Kulturlage und einem bestimmten Menschentyp geltende absolute Bildungsideal finden, heißt, das System aller Einzelwerte ableiten und den absoluten höchsten Wert bestimmen. Als Bildungsideal entspricht diesem absoluten Wert die absolute Humanität, d. h. die harmonische Entfaltung aller Seiten der menschlichen Persönlichkeit.

Ausführung und Beispiele

Anderen Ortes faßte ich den Wahrheitswert und das wissenschaftlich-theoretische Streben so allgemein, daß von ihm aus das Humanitätsideal ableitbar war, ja, daß es sich mit ihm

decken sollte³¹. Ich folge dabei dem klassischen Humanismus. Weiterhin leitete mich das Bestreben, die Pädagogik nach Art der Unterrichtslehre und diese selbst wiederum als Wissenschaftslehre zu denken. Aus tiefem Verstehen des wissenschaftlichen Eros kann man das Wesen der Bildung begreifen. Deshalb gebe ich die früheren Gedanken hier wieder, obwohl wir jetzt von der Erkenntnistheorie zur Wertmetaphysik und von der Unterrichtslehre zum Bildungsproblem aufsteigen und den wissenschaftlichen Idealismus zur Wertphilosophie erweitern.

Wissenschaft und wissenschaftliche Erkenntnis ist und kann nie etwas anderes sein als systematische Anordnung der Einzelkenntnisse und Einzeltatsachen des Lebens. Schon in der Gewinnung von Einzelerkenntnissen wirkt das Streben nach dieser universellen organischen Ordnung. Das Endziel, die vollständige Ordnung und Harmonie im Sinne des griechischen und deutschen Idealismus (also Platons und Leibniz') erreichen wir, wie oft betont, nie. Das Streben danach bleibt das Wesen der Wissenschaft. Da alle Bildung auf systematische Ordnung und grundsätzliche Vertiefung der geistigen Welt hinarbeitet, muß der wissenschaftlich forschende Mensch Bildungsziel sein. In der Verallgemeinerung steckt freilich noch die These, daß die sittliche, ästhetische und religiöse Persönlichkeit, zu der wir auch heranbilden, intellektuell in Sokrates' Sinn fundiert sei. Die Auflösung ethischer Antinomien ist sicher analog dem Erkenntnisstreben. Zweifellos ist das Ziel aller Strebungen eine universelle Ordnung. Dies Erziehungsziel macht also nur bedingten Anspruch auf Vollständigkeit; praktisch gilt es jedoch als Voraussetzung, daß der philosophierende Mensch ganz im Sinne von Sokrates und Platon Bildungsideal der höheren Schule ist. *Wissenschaftlichen Idealismus nenne ich diese sachliche Ausfüllung des Bildungs-ideals, und Humanismus heißt die Erweiterung des Bildungs-ideals von der wissenschaftlich fragenden Persönlichkeit zum wertsuchenden, wertvollen Menschen.*

4. Dem Bildungsideal des Humanismus entspricht die heuristische Methode; denn der einzelne Bildungsvorgang ist individuell und gerade dadurch typisch allgemein-menschlich.

Ausführung und Beispiele:

Grundsätzlich entdeckte Sokrates diese Methode, die in der sokratisch-platonischen Philosophie eine gewisse einseitige intellektuelle Färbung behält. Diese Methode für alle Werte zu erweitern und als gültig nachzuweisen, gehen wir von einem Gegensatzpaar aus. In der wissenschaftlichen Erkenntnis stehen sich zwei große Methoden polar gegenüber. Auch für die Didaktik bildete ein methodischer Gegensatz den Ausgangspunkt. Wir stellen gegenüber „die deduktive und die induktive Methode“. Im Unterricht sind beide Wege nicht gangbar. Ein Kompromiß zwischen deduktiver und induktiver Methode erzeugt niemals den schöpferisch gestaltenden Bildner, sondern im besten Falle einen geschickten Techniker der Didaktik.

Die rein deduktive Methode erzieht nicht zur wissenschaftlichen Problematik, geht sie doch vom allgemein Bekannten oder Angenommenen aus. Aus diesem Grunde verwirft man Euklids Methode jetzt für den mathematischen Unterricht. Aber nicht bloß für die Erkenntniswerte, sondern für jedes Feld der Bildung läßt sich dies beweisen. Wer im Felde politischer Bildung den Machtwert oder den Freiheitswert als absolut Statisches hinstellt und alle Bildung nur nach der Maxime einrichtet, den Zögling zu diesem Wert hinzuführen, läuft Gefahr, Sklaven, d. h. von Trieben beherrschte Wesen, aber nicht freie Menschen zu erziehen. Um sich in seiner eigenartigen Dynamik zu entfalten, muß der Wert die Realität durchfluten. Der Künstler vollends bildet sich nicht deduktiv vom allgemeinen Schönheitswert oder von einer bestimmten fertig gegebenen Stilform in ihrer Anwendung auf bestimmte Sachen und Menschen, sondern eben im Gestalten.

Ebenso unvereinbar mit unserm Erziehungsideal ist die induktive Methode. Wer die Fülle der Einzelfälle wahllos behandelt, wie sie sich zufällig bieten, der erzieht nicht zum wissenschaftlichen Denken, sondern zur sicheren Technik. Aus diesem Grunde wären etwa Aufgabensammlungen oder Tafeln von Daten ohne systematische Gesichtspunkte unbrauchbar, wenn nicht der Lehrer imstande ist, selbst systematische Gesichtspunkte hineinzutragen. Ein Unterricht, der möglichst viele Aufgaben erledigt oder schematisch am Lehrplan klebt und einen zu großen Lehrplan durch-

jagt, ist unmöglich, weil unwissenschaftlich³². Besonders gilt dies von jedem propädeutischen Unterricht, der überhaupt besonders scharf die methodischen Gesetze der Pädagogik verwirklicht. Ebenso falsch ist hier, gewisse Definitionen und Sätze immer wieder und wieder lernen zu lassen und daraus andere zu deduzieren, wie auf der andern Seite auf jede methodisch wissenschaftliche Begründung zu verzichten, im mathematischen Unterricht nur zeichnen und rechnen, beziehungsweise im philologisch-historischen nur lernen und erzählen zu lassen oder endlich im naturwissenschaftlichen Unterricht nur zu schildern und zu experimentieren. Das eine wäre die rein deduktive Methode; sie ertötet jede Freude beim Lernenden. Die andere, die induktive Methode, mag zwar scheinbar gute Erfolge haben, ist aber keine Pädagogik, sondern Dressur. Sie pflanzt schon in die Kinderseele jenen materiellen Utilitarismus, es käme nur auf den Erfolg und das Vergnügen an. Auch für die religiöse und ethische Bildung ist ein rein induktives Verfahren unmöglich. Man mag noch so innige religiöse Erlebnisse und Eindrücke erwecken, die religiöse Persönlichkeit bildet sich erst im Begreifen jener Erlebnisse als typisch und spezifisch religiös. In den empirischen Einzelheiten werde der die Bildung gestaltende Wert lebendig! Soziale, politische und ökonomische Bildung ist das Erleben und Gestalten wertvoller menschlicher Beziehungen, also nur durch Wesenserschaffung im Individuellen möglich. Nicht psychologische Einzelheiten oder besondere Tatsächlichkeiten bilden uns künstlerisch, werden sie selbst doch erst Träger ästhetischen Werts, wenn etwas Allgemeines im Besonderen typisch gestaltet ward.

So ergibt also unser Bildungsideal zwingend eine dritte, beide umspannende, die sogenannte heuristische Methode. Die Humanität ist allgemein und doch individuell, gleichzeitig Bildungsideal und Bildungsform. Sie entfaltet sich dynamisch in jedem einzelnen Bildungsprozeß, obwohl sie als absoluter Wert, als Form und Norm schlechthin darübergelagert ist. Wie kann das sein? Sokrates knüpft induktiv an etwas sich ihm zufällig Bietendes an und lehrt uns, im Trivialen, Alltäglichen das Methodische, Prinzipielle zu sehen. Dies Prinzipielle, die Idee, wird immer wieder entdeckt, und das Beispiel trägt immer immanent die Beziehung auf das Allgemeine³³. Wie ist dies möglich? Das soll in den folgen-

den Abschnitten gezeigt werden. Die Dynamik der psychophysischen Welt: „Begreifen und Ausdruck“ sind im Wert vorgebildet, und umgekehrt der ganze Prozeß geistiger Bildung läßt uns das System der Werte ablesen. Hier im logischen Teil genügt folgende Feststellung: Jede methodisch wertvolle neuere Leistung, so die Analyse mathematischer Erkenntnis, Kants transzendente Methode, die phänomenologische Wesensschau, Spenglers Analogie ist Sokrates' Arbeitsweise in neuem Gewande. Die heuristische Methode *gilt nicht bloß im Unterricht, sondern für jede Art der Bildung: Das empirische Einzelereignis wirkt bildend auf den Menschen ein, indem er es als typisch, d. h. auf seinen Wertgehalt hin, begreift. So nur löst die Seele sich von den Banden des Irdischen und verwirklicht die Welt ewiger Werte.*

Mit diesen Erkenntnissen ist eine wissenschaftliche philosophische Pädagogik als möglich erwiesen. Psychologisch und metaphysisch bedarf sie der Ausführung, das rein logische System ist mit dieser methodischen Erkenntnis abgeschlossen.

2. Kapitel

PSYCHOLOGISCHE FRAGEN

§ 7. Die psychologische Seite des Bildungsproblems

Alle im 1. Kapitel zum Bildungsproblem vorgetragenen Gedanken stehen eigentlich noch in der kühlen und reinen Luft logischer Abstraktionen. Ob dem Bildungsbegriff, der dort *formal definiert* wurde, nun auch *reale Vorgänge* entsprechen, ist besonders zu untersuchen. Dabei muß sich der Blick auf drei große Reiche und ihre Beziehungen richten: die *physische Welt* der körperlichen Vorgänge, die *Seele* und ihre Dynamik in psychischen Vorgängen und das *ewige Reich der Werte*. Die Entwicklung dieser Welten und ihre Verwebung war das, was wir formal als Bildungsvorgang definierten. Wenn wir jetzt jenen Vorgang studieren und die merkwürdige prästabilisierte Harmonie zwischen den absolut geltenden Werten und der Menschenseele feststellen, so wird unsere *Formaldefinition der Bildung zur Realdefinition*. Bildung des Menschen ist eben dann Wertichtung und Wertdarstellung. Der dauernde Strom von innen nach außen in jenen vier Kreisen formaler und materialfachlicher Bildung, das ständige Hin- und Herfluten zwischen der Totalität des Makrokosmos und dem Mittelpunkt und Sinn gebenden Kreis des Mikrokosmos¹ ist nicht bloß eine logische Konstruktion zum Verständnis unseres Bildungsbegriffs aus dem Gedanken der formalen Bildung, nein, es ist ein Bild des tatsächlichen psychophysischen und psychischen Vorgangs und seiner Verknüpfung mit Werten.

Diese ganze Darstellung ist psychologisch; denn stets, auch wenn man die körperlichen Gebilde der physischen Außenwelt zu wertvollen Gütern bildet, ist seelisches Verstehen und Begreifen das Bindeglied zur Welt der Werte. Einen fein funktionierenden Mechanismus kann man sich vielleicht ohne begreifenden Geist denken, obgleich es auch dabei zweifelhaft bleibt, ob er nicht als logisches und zweckmäßiges Sinngefüge² seelische Bildung sein muß. Aber Kultur und Bildung im eigentlichen Sinne ist immer wertvoll und damit psychisch. Glaubt vielleicht mancher Leser,

dieses Kapitel habe nur mittelbar mit dem Bildungsproblem zu tun, es sei eigentlich eine psychologische Beschreibung und Theorie der einfachen seelischen Vorgänge und der Bildung höherer Strukturen aus ihnen, so ist doch solch psychologischer Teil eben notwendig.

Ich beginne mit dem ganz einfachen gegebenen Tatbestand und seiner Beschreibung. In der systematischen Zergliederung *1. der psychophysischen Mechanismen*, also der Willenshandlungen; *2. der psychophysischen Mechanismen*, also der Vorstellungen; *3. der Gefühle* und *4. der einfachen Lebensvorgänge* bereiten wir die Entwicklungsgeschichte vor.

Bei der Entwicklungsgeschichte der Kultur und der Entstehungsgeschichte bestimmter Menschentypen (Charaktere, Talente und Temperamente) ergibt sich ein System oder vielleicht besser ein Stammbaum der Werte. Und zwar entdecken wir gerade die sechs Sprangerschen Werte und Bildungsformen in dieser psychologischen Untersuchung³. Eine andere Möglichkeit sehe ich nicht, wie man sich von der tatsächlichen historischen Entwicklung und Kultur unabhängig machen kann und andererseits das Bildungsproblem systematisch und allgemeingültig behandeln will. Von oben her, vom Werte selbst⁴ aus, kann man die Tafel der Werte erst entwerfen, wenn man die Wirkungsweise des Wertes im einfachen Vorgang und die einfachen Vorgänge selbst studierte. Auch die Sprangersche Ableitung aus den großen Kulturgebieten: Wirtschaft, Staat, soziale Gemeinschaft, Kunst, Wissenschaft, Religion ist, wie mir scheint, nicht ausreichend, da jene Gebiete selbst erst in ihrer Notwendigkeit und Sinnstruktur erwiesen werden müssen. Das tut Spranger zwar auch, aber vielleicht kann die schwierige Analyse durch die einfachere Entstehungsgeschichte ergänzt werden.

Jedenfalls liegt gerade an dieser Stelle ein (mehr methodischer) Unterschied vor. Ich glaube, wenn man zunächst die Welt psychischer und physischer Vorgänge beschreibt und aus der Gegenüberstellung von psychischem Ich und physischem Ich eine systematische Ordnung ableitet, dann die mögliche Entwicklung der Vorgänge bis zur Geburt der Kulturgebiete und der ersten Anheftung von Werten und Sinnrichtungen hin verfolgt, hat man

weniger Voraussetzungen gemacht, als wenn man umgekehrt von den in der Kultur gegebenen Sinngefügen, sie analysierend, ausgeht. Das Bindeglied zwischen Elementar- und Strukturpsychologie muß einmal jemand geben und den Prinzipienstreit in der Psychologie und Pädagogik damit aus der Welt schaffen⁵. Denn hier liegt ja eigentlich das Bildungsproblem. Nicht Assoziations- und Aperzeptionspsychologie, aber auch nicht die Strukturpsychologie höchst komplizierter Sinngebilde wie z. B. des Kunstwerks löst uns das Bildungsproblem. Vielmehr muß man gerade die Entstehung als allgemein gültigen, typischen Vorgang und das System der Werte in ihm beweisen, um dem Geheimnis der Bildung des animalischen Menschen zum wertvollen auf die Spur zu kommen.

§ 8. Die psychischen Grundlagen des Bildungsprozesses und die allgemein psychologischen Voraussetzungen einer Untersuchung des Bildungsproblems

Wie man auch beide Welten aufeinander bezieht und ihr Nebeneinander weiter erklärt, unbestreitbar existiert neben der im Raum und der Zeit gegebenen Welt der Körper und Kräfte noch eine zweite Welt, die Welt der Bewußtseinstatsachen⁶. Seit den ältesten Zeiten trachtet man, die physische Welt zu beschreiben und zu erklären. In der mathematischen Methode des Messens und Zählens fand man ein geeignetes Hilfsmittel dazu. Aber erst in neuester Zeit ist man der psychischen Welt der Bewußtseinstatsachen mit ähnlichen exakten Messungen und Zählungen näher oder nach der Meinung mancher zu nahe getreten. „Denn,“ so behauptet ein Teil der Psychologen, „die experimentelle und empirische Psychologie erfaßt gar nicht das eigentlich Psychische, sondern nur eine ganz unwesentliche Seite der Bewußtseinsvorgänge.“ Mathematische Beschreibung und Deutung ist überhaupt nur auf Erfahrungstatsachen anwendbar, und zwar auf solche, die einer gewissen Verallgemeinerung und damit Gesetzlichkeit fähig sind. Zweitens aber erfaßt selbst von solchen Erfahrungstatsachen das mathematische Gesetz oder sein knapper

Ausdruck, die mathematische Formel, nur eine Seite. Es liegt gleichsam in der mathematischen Formulierung nicht mehr der unerschöpfliche Reichtum des Daseins, sondern nur die Projektion in eine Ebene oder gar nur in eine Dimension vor. Niemals kann uns selbst beim rein physischen Vorgang, z. B. bei der Planetenbewegung, die mathematische Formulierung, also die Kepler-Newtonschen Gesetze, den lebendigen Eindruck des Geschehens wiedergeben.

Für die Bewußtseinsvorgänge bleibt die empirische Erfassung und die mathematische Beschreibung erst recht einseitig und in keiner Weise erschöpfend. Ganz abgesehen von diesen beiden auch für die psychische Welt geltenden Einschränkungen und Bedenken gelten bei der Welt des Bewußtseins zwei weitere noch stärkere Gegengründe gegen eine empirische und mathematische Wissenschaft. *Erstens* finden wir in der seelischen Welt außer den sich in der Zeit abspielenden Vorgängen, die vielleicht eine gewisse Analogie mit physischen Vorgängen gestatten, die absoluten, geltenden Werte. Die Abgrenzung dieses ganz andersartigen Reichs gegenüber den Bewußtseinsvorgängen und seine Beschreibung ist auch Aufgabe der Psychologie. *Abgesehen* aber vom Reich der Werte, das weder wissenschaftlicher Erfahrung noch mathematischer Berechnung zugänglich ist, besteht auch gegenüber der Bearbeitung psychischer Vorgänge nach Art der Naturwissenschaften ein grundsätzlicher Einwand. Alle, auch die primitivsten Bewußtseinsvorgänge, sind doch eben psychisch und als solche dem Reich der Werte in gewisser Beziehung ähnlich. Alle Hilfsmittel der Beobachtung und Messung aber, ja selbst die einer mathematischen Psychologie zugrunde liegenden Daten gehören zur physischen Welt oder werden wenigstens in ihrer Weise gefunden.

Ein Bewußtseinsvorgang, etwa das Sicherinnern an eine Empfindung, mag einem physischen Vorgang, etwa der durch Anziehung hervorgerufenen Bewegung eines Körpers ähneln. Beides sind Vorgänge in der Zeit; wir können beide als Kausalmechanismen ansehen. Aber preßt man nicht damit bereits den psychischen Vorgang viel zu sehr in ein ihm nicht mehr angemessenes Begriffssystem? Überträgt man nicht die der physischen

Welt entlehnten Methoden zu Unrecht auf das Psychische? Im § 11 sprechen wir genauer über die verschiedenen Arten der Psychologie. Wir werden untersuchen, welche Art für das Bildungsproblem in Frage kommt. Hier, wo erst der psychische Bestand beschrieben werden soll, um eine Grundlage zu haben, genügt der Hinweis, daß wir *nicht zum voraus das Psychische vollkommen in Analogie zum Physischen oder vollkommen in Gegensatz dazu stellen dürfen, daß wir vielmehr gegenüber allen psychologischen Theorien und Richtungen neutral bleiben und einen übergeordneten Standpunkt suchen müssen.*

Der Vorgang (die Veränderung in der Zeit) ist gegenüber der psychischen und physischen Welt so ein neutraler, beiden übergeordneter Begriff. Alle physischen Vorgänge sind räumlich bestimmt und entweder direkt körperlicher Natur oder auf die Körperwelt bezogen. Die Gesamtheit alles Räumlich-Körperlichen gibt die Einheit, die wir Natur φύσις nennen. Die Einheit ist aufgegeben, nicht gegeben. Erst durch die Vorgänge in und an den Körpern und ihre Gesetzlichkeit entsteht die Natur. Entsprechend haben die psychischen Vorgänge eine Einheit im Bewußtsein. Wenn zwei noch so auseinanderliegende physische Vorgänge doch als in der Körperwelt sich abspielend zusammengehören und zusammenhängen, so sind zwei psychische Vorgänge darin verbunden, daß beides Bewußtseinsvorgänge sind. Z. B. besteht zwischen einem Vulkanausbruch auf dem Mond und dem Fluten des Meeres möglicherweise ein körperlicher Zusammenhang, auf alle Fälle aber ordnet beides sich der einheitlichen physischen Gesetzlichkeit ein. Entsprechend gehören der Willensimpuls im Bewußtsein für das Aufheben eines Steins und die Vorstellung eines Hauses abgesehen von direkten Verbindungen jedenfalls in einen großen Zusammenhang. Beide Bewußtseinsvorgänge gehören in die Einheit des Bewußtseins und gehorchen den psychischen Gesetzen, falls es solche gibt.

So erweisen sich also die drei Begriffe „Vorgang“, „Einheit der Natur“ und „Einheit des Bewußtseins“ als Grundbegriffe. Bewußtseinsvorgänge bestimmen und unterscheiden sich zeitlich, nach ihrer Qualität und nach ihrer Intensität, eine räumliche Be-

stimmung dagegen geht ihnen ab. Für die physischen Vorgänge dagegen ist die räumliche Bestimmbarkeit charakteristisch. Diese Grundbegriffe „*physischer Vorgang*“, „*psychischer Vorgang*“ können nicht weiter definiert werden, sie bauen vielmehr selbst die beiden Welten auf. *Als drittes Reich tritt das Reich der Werte neben die beiden Welten.*

Der Wert ist im Gegensatz zu den physischen und psychischen Vorgängen nicht zeitlich, ja er *gehört überhaupt nicht der Welt des Seins an*, er gilt⁷. Trotz dieses andern Charakters hat er jedoch Beziehungen zur physischen und psychischen Welt. „Eine Wahrheit wird erkannt.“ Der Bewußtseinsvorgang, das Erkennen, enthält also Wahrheit. „Die Schönheit wird erschaut und in der psychischen Welt gestaltet.“ Aber weder der psychische Vorgang des Schauens noch die physische Darstellung im Kunstwerk ist identisch mit dem Schönheitswert. Ebenso wenig kann eine Wahrheit jemals Sein gewinnen. Sie macht vielmehr das Seiende wertvoll. Durch diese Anheftung eines Wertes an einen physischen oder psychischen Vorgang entstehen Güter⁸. Erkenntnisse, Erlebnisse, wissenschaftliche Sätze, Kunstwerke, staatliche Formen, Gemeinschaften, religiöse Riten, wirtschaftliche Güter sind Beispiele für solche wertvoll gewordenen Vorgänge. Erst durch die Güter wissen wir überhaupt von den geltenden Werten. Aber auch die Welt des Seins kann man überhaupt nur begreifen als Einheit wertvoller Güter. Dabei kann dieselbe Handlung oder dasselbe Geschehen ein ganz verschiedenes Gut darstellen, je nachdem welchen Wert man daran heftet, welchen Sinn es empfängt. Ohne die Werte wären die höchsten Vorgänge ein sinnloses Nebeneinander. Erst durch die sinnvoll verbindende Liebe, in Gott und in der Wahrheit wird z. B. Jesu Leben zum Gut für die Christen.

*Das ist die bleibende Erkenntnis aller idealistischen Philosophie*⁹: das Seiende hat Anteil am Wert. Auch die Werte gehören in gewissem Sinne zur psychischen Welt. Erweitert man nämlich den Begriff des Psychischen, so daß er alles Nichtphysische umfaßt, so gehören die seelisch begreifbaren Werte mit in das psychische Reich. Aber im Gegensatz zu den psychischen Vorgängen lassen Werte sich nicht als Kausal- oder Zweckmechanis-

men deuten, weil sie eben gar keine Vorgänge sind. Und doch besteht möglicherweise eine Ordnung der Werte. Sie sind qualitativ und innerhalb der einzelnen Wertgruppen auch in ihrer Intensität vergleichbar oder mindestens bestimmbar. Es hat trotz gelegentlicher Einwendungen einen guten Sinn und ein Recht für sich zu behaupten, ein Wert sei höher als ein anderer. Für jedes der drei Reiche ist eine Ordnung und ein Netz von Beziehungen möglich. Die Physik, die Psychologie und die Metaphysik müssen diese Beziehungen darstellen und ihre Allgemeingültigkeit entwickeln¹⁰. Der Einblick in das System dieser Wissenschaften ist für die Bearbeitung des Bildungsproblems eine wichtige Vorbedingung, aber der Kernpunkt liegt wo anders.

Die Beziehungen zwischen den drei Gebieten, ihre Verkettenungen und Grenzen sind für den Pädagogen und den Bildungsphilosophen von entscheidender Bedeutung. In diesen Knotenpunkten liegt auch das Bildungsproblem. Wie gestaltet sich in den psychischen Vorgängen der Wert? Wie werden physische Vorgänge zu wertvollen Gütern? Wie endlich hängt die physische Welt, zu der auch unser Körper gehört, mit der seelischen Welt zusammen? In diesen Fragen steckt das Bildungsproblem. Umgekehrt in der Darstellung des Bildungsprozesses und seiner Gesetze ergreift man notwendigerweise diese Probleme mit.

Denn was heißt Bildung eines Menschen? Bestimmte psychische Vorgänge auslösen, andere verhindern, wieder andere in bestimmter Weise beeinflussen oder lenken. Die Kenntnis der Welt psychischer Vorgänge und ihrer Gesetze, wie sie die Psychologie ermittelt, ist erforderlich zu solcher Beeinflussung dieser Welt. Im allgemeinen spielt sich diese Beeinflussung nicht lediglich in der psychischen Welt ab. Der Pädagoge versucht durch Worte und Ausdrucksbewegungen, durch Bild und Schrift, durch Handlungen und Beispiel auf den Zögling zu wirken. Zwischen seine eigene psychische Welt und die des Zöglings schaltet er also als Verbindungsglied eine Welt physischer Vorgänge ein. Er muß folglich sein Seelenleben erst in physische Vorgänge übersetzen, der Schüler übersetzt diese wieder in psychische Vorgänge. Wie weit ist solche Übersetzung und Rückübersetzung möglich? Davon hängt der Erfolg des Bildungsprozesses ab. In diesem

Knotenpunkt liegt auch das psychophysische Problem. Die erste Übertragung also vom Seelischen ins Physische heißt „Ausdruck“, die zweite umgekehrte „Verstehen und Begreifen“. Ein gut Teil aller Erziehungs- und Lehrkunst besteht darin, daß der Bildner seinem eignen Seelenleben den angemessenen Ausdruck gibt. Ein ebenso wichtiges Stück aber ist es, den sich Bildenden zum Verständnis und zum Begreifen zu bringen.

Noch in einem anderen Sinne gibt es ein „Verstehen und Begreifen“, noch an einer andern Stelle liegt im Bildungsprozeß solche Übertragung aus einer Welt in eine andere vor, gibt es einen noch wichtigeren Weltknoten¹¹. Es kommt ja nicht allein darauf an, im Zögling die verschiedenen psychischen Vorgänge zu beeinflussen, sondern es gilt, sie so zu beeinflussen, daß sie wertvoll sind. Das Willensleben, die Vorstellungen, die Gedanken und Begriffe, die Stimmungen und Phantasien des Kindes lösen wir in der Bildung aus, hemmen sie und beeinflussen sie durch gute Bücher, durch Wort und Bild, durch eigene Taten, durch Handlungen des Kindes und durch mancherlei physische Gegenstände, mit denen wir es handelnd oder beobachtend in Berührung bringen. Aber das ist doch nur ein und zwar ein noch ziemlich äußerlicher Teil der Bildung. Das Entscheidende ist, das Seelenleben so zu beeinflussen, daß Wahrheit und Schönheit, Liebe und Gott, Macht und Nützlichkeit, kurz all die Wertgruppen in ihren verschiedenen Beziehungen und in der für den Wert charakteristischen Weise in das Seelische eingehen. Anders gesprochen: Bildung erstrebt wertvolle Lebensform für die psychische und auch für die physische Welt. Damit ist alles gefaßt: Charakterbildung, Talententfaltung, Temperamentgestaltung und ihre Auswirkung in der Kultur. Folglich muß der Bildner selbst zunächst das Reich der Werte seinen eigenen seelischen Vorgängen anheften, der Zögling wieder muß den Ausdruck nicht bloß in dem oben geschilderten Sinne begreifen. Wir bewirken nicht bloß die entsprechenden psychischen Vorgänge bei ihm, sondern das Begreifen und Verstehen greift noch tiefer als diese Schulung des Seelischen meint. Der Zögling muß seinerseits auch die Brücke von der Welt der Vorgänge ins Reich der Werte bauen.

Das erste Problem: Wie hängen physische und psychische

Welt zusammen? und die damit verbundene pädagogische Aufgabe: Erwecke Verständnis und gib dem Seelischen den angemessenen Ausdruck! bezeichnen wir als das *psycho-physische Grundproblem*. Die zweite Grundfrage: Wie wird die Welt des Seins wertvoll? bezeichnet man als das *Sinnproblem*. Das Sinnproblem und die Frage nach dem Zusammenhang von psychischer und physischer Welt durchziehen als Grundmotiv jede philosophische und pädagogische Arbeit, sie treten im metaphysischen Teil in den Mittelpunkt des Bildungsproblems. Der Psychologie geben sie eine bestimmte Richtung. Alle Bildung dreht sich um die beiden Knotenpunkte, zielt in doppeltem Sinne auf entsprechenden Ausdruck und Begreifen. Folglich ordnen wir die psychischen Vorgänge beschreibend auch im Hinblick auf diese Knotenpunkte an. Damit hat man für die Psychologie einen zweckmäßigen Ansatz auch zur Ableitung der Wertetafel.

§ 9. Systematische Gliederung und Deutung der psychischen Elementarvorgänge

Zur systematischen Ordnung aller psychischen Vorgänge knüpfen wir an das soeben über Ausdruck und Verständnis Gesagte an. Beim Ausdruck haben wir eine ausgesprochene Richtungstendenz von der psychischen Welt in die physische oder wie wir auch in volkstümlicher Redewendung sagen: von innen nach außen. Beim Verstehen und Begreifen dagegen überträgt man in entgegengesetzter Richtung Vorgänge der Außenwelt in seelische Vorgänge. Diese grundlegende Unterscheidung trifft auch bei einfachen seelischen Vorgängen zu. Sie begründet folgendes Schema seelischer Lebensvorgänge und folgende Einteilung der psychischen Vorgänge in drei Gruppen:

1. *Bewußtseinsvorgänge* mit der Richtungstendenz *von außen nach innen* heißen Vorstellungen. Die einfachste Grundform stellen die Empfindungen dar.

2. *Bewußtseinsvorgänge* mit der Richtungstendenz *von innen nach außen* heißen Willenshandlungen. Die einfachste Grundform stellen die Willensimpulse oder Wollungen dar, die meist mit Ausdrucksbewegungen verbunden sind.

3. *Bewußtseinsvorgänge, bei denen keine von beiden Richtungstendenzen vorwiegt, und die auch nicht aus Willenshandlungen und Vorstellungen irgendwie gemischt sind, sondern sich beiden Arten von psychischen Vorgängen anheften oder auch ganz selbständig auftreten können und auch nicht aus Vorstellungen oder Impulsen abgeleitet oder entwickelbar sind, heißen Gefühle.* Als einfachste Grundformen kennen wir nur die Gefühle der Lust und Unlust.

In meinem Begriff „Richtungstendenz“ liegt nicht, daß im Falle der Vorstellung die physischen Vorgänge Ursache der psychischen und im Falle der Willenshandlungen umgekehrt die psychischen Vorgänge Wirkung der psychischen seien. Wie die Berührung beider Welten eigentlich aussieht, darüber wissen wir nichts Exaktes auszusagen. Die Hypothesen über den Zusammenhang beider Welten sind später zu erörtern. Sicher aber begleiten gewisse einfache Vorstellungen und Willensimpulse psychische Vorgänge in der Großhirnrinde. Bei den Empfindungen geht den Veränderungen der Großhirnrinde ein (wahrscheinlich elektrischer) Vorgang in den sensorischen Nervenbahnen und diesem wieder eine Reizung des Sinnesorgans, bewirkt durch einen physischen Vorgang in der Außenwelt, den man Sinnesreiz nennt, voran. Bei den Willenshandlungen dagegen ist die zeitliche Reihenfolge der physischen Vorgänge und ihre kausale Verknüpfung umgekehrt. Hier verursacht der Vorgang im Zentralorgan die Erregung und Leitung in den motorischen Nervenbahnen. Diese wieder ist Ursache für die Bewegungsvorgänge der Muskeln, Haut, Sehnen und Knochen. Diese Bewegungen endlich geben in der Außenwelt der seelischen Welt einen Ausdruck in Wort und Werk. Ferner haben wir beim Ausdruck die begleitende Vorstellung: Psychisches sei in die physische Welt übersetzt. Das Verstehen und Begreifen im Bewußtsein dagegen begleitet eine umgekehrt gerichtete Auffassung, nämlich der Willensimpuls, physische Vorgänge ins Psychische zu übertragen.

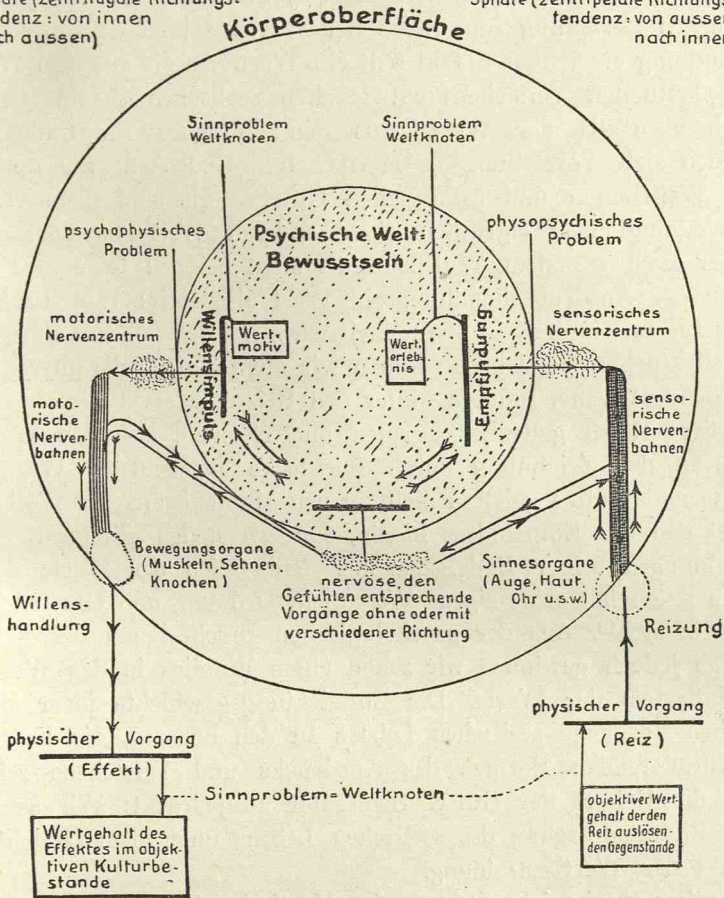
Ich bin mir bewußt, daß diejenigen Psychologen, welche nur den psychischen Tatbestand zu beschreiben behaupten, meiner Dreiteilung aller psychischen Vorgänge vorwerfen werden: Ich antizipiere zu Unrecht bereits gewisse theoretische Deutungen in den einfachen Tatbestand, ja ich füge bereits zu Unrecht eine gewisse kausale Verknüpfung zu dem einfachen psychischen und physischen Tatbestand. Zwar kann niemand im Ernste

Psychologische Fragen

bestreiten, daß er im Bewußtsein jene drei Arten von Vorgängen: „Vorstellungen, Willensimpulse und Gefühle“ vorfindet. Aber selbst wenn man, wie gewisse Psychologen, beispielsweise James¹², alle Affekte als reflektorische Empfindungen deutet und mit dem oft zitierten Paradoxon: „Wir weinen nicht, weil wir traurig sind, sondern wir sind traurig, weil wir

emotionale oder motorische Sphäre (zentrifugale Richtungstendenz: von innen nach aussen)

sensitive oder intelligente Sphäre (zentripetale Richtungstendenz: von aussen nach innen)



weinen!“ leugnet, daß im primitiven Bewußtsein der von innen nach außen laufende Willensimpuls und die von außen nach innen laufende Vorstellung geschieden sei, kommt man um folgenden Unterschied nicht herum: Bei einem Willensimpuls bewirkt eine Lähmung der motorischen Nervenbahn, daß die Vorstellung vom Effekt nicht eintritt, obwohl der psychische Vorgang ungeändert bleibt. Bei einer Vorstellung dagegen fällt durch eine Lähmung des sensorischen Nerven die Vorstellung fort, wenn es sich um eine Sinnesempfindung

handelt oder ändert sich nicht, wenn es sich um eine Phantasievorstellung handelt.

Dies von den einfachsten Formen psychischer Vorgänge abgeleitete Schema und diese Einteilung gelten auch für die höchstentwickelten Formen seelischen Lebens. Erst bei den höheren psychischen Vorgängen tritt die psychische und die physische Welt in Beziehung zum Reich der Werte. Hinter den durch die Handlung erreichten Effekt tritt ein Wert. An die auf dem Wege intellektuellen Verstehens entwickelten seelischen Gebilde heftet sich ebenfalls der Wert. Aus den einfachen Empfindungen bilden sich Vorstellungen, Begriffe und Gedanken. Sie werden zu Wahrheiten und ästhetischen Gütern. Sie sind dann etwas Unvergängliches, eigentlich einer anderen Welt Angehörendes. Aber auch vor dem Willensimpuls steht bei den feineren Formen der Ausdruckshandlung ein Wert als Motiv: Wir handeln aus Liebe, wir erstreben Wahrheit usw. Bei den höheren Formen intellektuellen Verstehens nehmen wir nicht einfach die physische Außenwelt wahr, sondern hinter den Reizen erfassen wir ein objektives Reich geltender Formen und Normen, also den Wert. Die in der Zeichnung durch Rechtecke angedeuteten Wertgehalte und Motive gehören nicht in den Mechanismus des Wollens oder den des Empfindens hinein, sondern stellen gleichsam Bestrahlungen seiner Endglieder aus dem Reich der Werte dar. Dies Reich hat seine eigene Wesenheit, Ordnung und Gesetzmäßigkeit in sich¹³. Aus der psychologischen Beschreibung der Vorgänge jedoch gewinnen wir schon einen Einblick in das Wesen und System der Werte. Die Entwicklungsgeschichte jener einfachen Vorgänge seelischen Lebens zu den höheren, die Kultur konstituierenden Formen des Ausdrucks und Verstehens zeigt uns die Geburt der Güter. Schlichter ausgedrückt: Wir sehen den Bildungsvorgang des seelischen Lebens unter dem Gesichtspunkt der Wertbestrahlung.

Vorher mache ich noch an der Hand des Grundschemas folgende methodisch wichtigen Bemerkungen:

1. Der Begriff der Richtungstendenz ist nicht bloß für das psychophysische und psychopsychische Problem, sondern auch für das Sinnproblem von entscheidender Bedeutung. Nicht bloß für die Funktion, sondern auch für die Struktur des Wertes selbst

ist die Richtungstendenz des Vorgangs, an den er sich zuerst anheftet, und die Stelle, wo dies geschieht, von ausschlaggebender Bedeutung: Tritt der Wert hauptsächlich als Motiv vor den seelischen Teil eines Willenvorgangs oder hinter seinen physischen Effekt als objektiver Wertgehalt? Heftet sich der Wert als objektiv gültige Form oder Norm, als Komponente des Verstehens oder Begreifens bei einem entgegengesetzt verlaufenden Mechanismus an die Vorstellung? Oder liegt das Absolute und Unvergängliche vorzüglich im physischen Vorgang, der die Vorstellung auslöst, ist also der Reiz, bzw. der ihn auslösende Gegenstand objektiviertes Gut durch einen absoluten Wertgehalt der Außenwelt? Das muß man bei der Entwicklungsgeschichte der Güter und dem Stammbaum der Werte beantworten und unterscheiden. Auch die Bildung der primitiven Lust- und Unlustgefühle bis zu den höchsten Formen religiösen Fühlens und Lebens begleitet und bedingt eine immer tiefere und intensivere Wertbestrahlung, ohne daß wir hier Richtungstendenz und Anheftungspunkt angeben können.

2. Die *doppelte Richtung zwischen der Welt der Vorgänge und dem Reich der Werte* bezeichne ich als höher und tiefer. Ich sage also z. B.: das tiefere Verständnis einer Vorstellung beim Erleben des Wahrheits- oder Schönheitswerts. Hier verlängert man gleichsam den psychophysischen Mechanismus ins Reich der Werte. Ich spreche vom höheren Motiv, wenn umgekehrt vom Reich der Werte hinab auf den psychophysischen Mechanismus der Willenshandlung die Richtung geht. Die Handlung bekommt hierbei durch den Wert den Sinn einer Ausdrucksbewegung. Tritt hinter einen objektiv erzielten Effekt ein Wertgehalt, so muß man sagen, der tiefere Sinn dieses Ereignisses war die Verwirklichung etwa der Freiheit. Umgekehrt sagt man bei einem objektiven Gegenstand, den wir als Träger eines Wertgehaltes begreifen, sein höherer Sinn ist, schön oder wahr oder ein Ausdruck der Liebe oder Freiheit zu sein, oder er bedeute im höheren Verstande diesen Wert. In den meisten Fällen begleitet jedoch eine Intention (Willensregung) jedes Verstehen und Begreifen. Umgekehrt begleiten intellektuelle Vorgänge die Willensimpulse, besonders bei höheren Formen des Ausdrucks. Folglich haben wir stets beide Richtungstendenzen und können die Terminologie „höher — tiefer“ nicht

ganz reinlich durchführen, ohne einer unnötigen, langweiligen Umständlichkeit anheimzufallen.

3. Noch eine letzte allgemein methodische Einschränkung zu diesem psychologischen Ansatz; er ist schematisch und methodisch gemeint und zu benutzen. Im Leben sind die motorisch-emotionale und die sensitiv-intelligible Sphäre mannigfach verflochten. Es gibt ferner ganz primitive Mechanismen, bei denen man physischen und psychischen Vorgang noch kaum trennen kann. Reflexbewegungen, die niedrigsten Organempfindungen, die primitiven Lust- und Unlustgefühle und andererseits Lebensvorgänge des Stoffwechsels und der Fortpflanzung, aber auch ganz diesen Vorgängen dienende Bewegungen und Reizungen sind Beispiele solcher Verschmelzungen von psychischer und physischer Welt im Organischen. Umgekehrt existieren auch psychische und physische Vorgänge, die so wertvoll wurden, daß sie uns beinahe nur noch ob dieses Sinnes als Werte gelten. Der Wert und der Vorgang sind hier ganz eng verschmolzen, dabei überwiegt der Wertgehalt so stark, daß wir ob dieser Geltung das Sein verschwinden oder zerrinnen lassen. Wem fiel es etwa ein, bei einer erhabenen Dichtung noch an die Druckerschwärze und das Papier, an die Lichtreize und Sinnesempfindungen oder an die Schallwellen und Tonempfindungen oder bei einer staatlichen Macht noch an die physischen Gewalten, aus denen sie erwuchs, zu denken? Umgekehrt gibt es auch Fälle, wo die Verschmelzung von geltendem Wert und Vorgang zu ungunsten des Wertes vor sich geht, der Art, daß der Wert beinahe völlig hinter dem Sein verschwindet.

§ 10. Entwicklungsgeschichte der Güter aus psychischen Elementarvorgängen. — Stammbaum der Werte als Gliederung der Bildungsformen

Die Entwicklungsgeschichte des einfachsten psychischen Vorgangs zur höchsten, wertvollen Form ist allgemein ein Lebensprozeß. *Mit der Entstehung von Gütern* wird der Lebensprozeß zur Bildung. Aber auch sein erstes Stadium, die primitivsten Formen von Willensimpulsen, Sinnesempfindungen und Gefühlen, denen sich noch kein Wert anheftet, sind Lebens-

vorgänge. Das Leben äußert sich in vier Grundfunktionen: 1. Stoffwechsel; 2. Fortpflanzung; 3. Reizbarkeit; 4. Bewegung.

Ihnen füge ich als 5. Funktion hinzu: Die Verschmelzung zweier Lebeseinheiten zu einem Organismus.

Nur bei den höheren Lebewesen ist die Verschmelzung in der geschlechtlichen Fortpflanzung mit der 2. Funktion verkoppelt. An sich hat sie nichts mit ihr zu tun. Ich befinde mich in Übereinstimmung mit R. Hertwig¹⁴, wenn ich sie als besondere Funktion abtrenne.

Die beiden ersten Lebensfunktionen sind bei allen Organismen gleich entwickelt, während Reizbarkeit und Bewegungsfähigkeit im Pflanzenreich und bei manchen Tiergruppen zurücktreten, deshalb nennt die Biologie 1 und 2 vegetative, 3 und 4 animalische Fähigkeiten. Unsere beiden einfachen psychischen Grundvorgänge „Vorstellung“ und „Willensimpuls“ in reiner ungemischter Form sind animalische Lebensfunktionen. Umgekehrt sind alle Lebensfunktionen einfache psychophysische Mechanismen oder Bündel aus ihnen. Bei den animalischen Lebensfunktionen der Reizbarkeit und der Bewegung stellten wir eine ausgesprochene Richtungstendenz fest. Bei den sogenannten vegetativen Funktionen (Ernährung und Fortpflanzung) dagegen ist davon keine Rede. Hier handelt es sich weder um Ausdruck des Individuums in der physischen Außenwelt noch um eine Hineinnahme (um ein Begreifen) der physischen Welt ins Psychische, hier ist vielmehr das Leben selbst einziger Zweck. Diese Lebensfunktionen zielen auf Lebenserhaltung des Individuums und der Gattung in gleicher Weise ab. Das Leben flutet in der Ernährung und Fortpflanzung gleichsam als gewaltiges Meer ständig gleichzeitig von außen nach innen und von innen nach außen. Diese Lebensfunktionen sind also ursprünglicher als die andern und naturgebunden.

Sollte es Befremden erregen, daß meine Entwicklungsgeschichte psychischer Vorgänge mit biologischen Gedankengängen anhebt, so muß ich erstens entgegnen: Auch in der Bildungswissenschaft gibt es eine biologisch pragmatische Richtung, zweitens: der Entwicklungsbegriff stammt selbst aus der Biologie, und drittens: der ökonomische Wert ist an die einfachen Lebensfunktionen geknüpft.

I.

Aber auch diese rein als Zweck- und Kausalmechanismen deutbaren Lebensfunktionen haben eine starke Bildungsfähigkeit. Die höheren Formen der Ernährung und Fortpflanzung begleitet eine

völlige Umgestaltung der physischen Welt von der seelischen aus. Und zur Erhaltung muß der einzelne Mensch und das Menschengeschlecht die ganze Fülle der zur Fortpflanzung und Ernährung dienenden Güter umgekehrt immer wieder begreifen und gebrauchen. Selbst in den höchsten Formen menschlicher Kultur bezweckt ein guter Teil aller menschlichen Bildung, daß jeder neu hinzutretende Mensch die gesamten der Erhaltung und Ausbreitung der Menschen dienenden psychophysischen Mechanismen begreife und selbst handelnd bewirke. Das Kind, das die Kaffeemühle drehen lernt, Robinson, der sich Werkzeuge zum Ackerbau und zum Aushauen seiner Höhle ersinnt, sind einfache Beispiele des sich in dieser Richtung bildenden Menschen. Aber auch der den Gesetzen der Volksvermehrung und Ernährung nachsinnende Nationalökonom oder der auf der Handelshochschule studierende und praktisch gestaltende Kaufmann bezwecken diese Bildung. Wenn die vegetativen Lebensfunktionen solch hoher Bildung fähig sind, wenn andererseits schon in den ersten Anfängen der Bildung für das Kind und die Menschheit es sich nur darum handelt, die der Lebenserhaltung dienenden Vorgänge ins Seelische und ins Physische hin zu verlängern und auszugestalten, so *muß* doch wohl *ein Wert das große, aus dieser Entwicklung gebildete Teilgebiet menschlicher Kultur beherrschen*. Umgekehrt muß dieser Wert sich als gültig legitimieren, weil er als Motiv sich all den entwickelten Lebensvorgängen anheftet, die in ihrer primitiven Form keine ausgesprochene Richtungstendenz hatten, und weil er als objektiver Wertgegenstand jenes große Gebiet menschlicher Kulturschöpfungen zusammenfaßt, das wir nur um der Lebenserhaltung willen schaffen und begreifen. Folglich beginnt die Entstehungsgeschichte mit diesem Wert und diesen Gütern.

Man bezeichnet dies ganze Gebiet als Wirtschaft. Alle diejenigen, welche begreifend oder handelnd im Dienste der Wirtschaft stehen, motivieren und objektivieren ihre Leistungen im Nützlichkeitswerte. Das Fremdwort ökonomisch für nützlich weist auf die Keimzelle aller Wirtschaft hin. Alle Unterformen der ökonomischen Lebensform: Handel und Landwirtschaft, Industrie und Technik, Viehzucht, Handwerk, Hygiene, Jagd, Bekleidungs- und Wohnungswirtschaft entwickeln sich aus dem Hauswesen¹⁵ (οἶκος).

Das Hauswesen, die Keimzelle aller menschlichen Zivilisation, aber stellt biologisch gedeutet nichts anderes dar als jenen gleichzeitig psychophysischen und psychopsychischen Kausal- und Zweckmechanismus der Ernährung und Fortpflanzung ins Objektive, nach außen hin allseitig erweitert und nach innen hin ins Seelische bis zur Wertzone beliebig vertieft und verinnerlicht.

Manchmal erweitert sich dabei der geistige Gehalt, den man in das sichtbare, ursprünglich sogar ganz physische, ungeistige Hauswesen legt, bis zur Gesamtkultur und verinnerlicht sich bis zu den tiefsten seelischen Werten: Das Haus kann zum Tempel Gottes, die Liebe zu Haus und Heim zur Liebe überhaupt, zur Religion werden. Das ökonomische Denken führte in verschiedenen Kulturformen (Juden, Angelsachsen) unmittelbar zum religiösen Erleben. Das „arbeite und bete!“ stellt dort eine solche feste Synthese dar, daß eine Loslösung des Werturteils „nützlich“ vom Werturteil „heilig“ gar nicht mehr denkbar, geschweige denn vollziehbar ist. In anderen Fällen hat sich der Wert ökonomisch zum politischen oder sozialen Wert hin vertieft, wurde Haus und Heim zur Burg, zum Sinnbild der Freiheit, zum Ausdruck der Macht oder zur Stätte verstehender Liebe. Aus der Bedeutung des Hauswesens für die Geschlechts- und Erziehungsgemeinschaft begriff man die Gemeinschaftswerte überhaupt. Auch zum ästhetischen und theoretischen Wert hin kann sich das Ökonomische vertiefen. Vielleicht sind Baukunst, dekorative Malerei und Plastik, ursprünglich an die Wände des Hauses gebunden, auch genetisch die ältesten vom ästhetischen Wert motivierten Formen psychophysischer Vorgänge. Die theoretische Erkenntnis tritt ursprünglich im Hauswesen als Helferin der Wirtschaft auf.

Nirgends aber gelingt es, die Wirtschaft und den ihr zugrunde liegenden Wert des Nützlichen in sich noch zu vertiefen, immer führt vielmehr der Versuch, diesen Teil der Kultur in eine höhere Wertzone zu objektivieren oder seelisch noch mehr zu verinnerlichen, dazu, ihn in eine andere Wertkategorie zu transformieren. Aus der Wirtschaft wird dann der Wirtschaftsstaat, die Wirtschaftsgemeinschaft, das Kunstgewerbe oder die technische Wissenschaft, d. h. es entsteht keine Vertiefung des ökonomischen Wertes, sondern eine Verbindung mit andern Wertkategorien, die unter gewissen Umständen ganz in die andern Kulturformen hinüberleitet.

Dabei wird dann das Ökonomische nur noch die Begleiterin jenes anderen eigentlichen Wertes, es spielt jetzt gewissermaßen die Rolle des Stofflichen gegenüber den ideellen Werten, bezeichnet man doch diese Motivierung auch geradezu als die „materielle Seite der Sache“. Damit drückt man diesen ersten Wert beinahe in die psychophysische Welt des Seins herab. All das hat seinen guten Grund in der Struktur des Nützlichkeitswertes selbst.

Dem Nützlichen fehlt die Absolutheit. Nichts ist an sich nützlich, man fragt notwendigerweise: „Nützlich wozu, für wen?“ Wir versuchen mit dem Werturteil „nützlich“ eine Verabsolutierung des Begriffs „zweckmäßig“. Der Zweckbegriff gehört noch völlig in die Welt der Vorgänge. Entspricht die dem Willensimpuls vorangehende Vorstellung (Absicht) dem bewirkten Effekt, so ist die Handlung zweckmäßig. Deshalb braucht sie durchaus nicht nützlich, ja überhaupt wertvoll zu sein¹⁶. Wenn man aber das Urteil „zweckmäßig“ von dem Mechanismus lösen und aus der Sphäre des Seins ins Reich der Werte erheben will, kommt man zum Nützlichkeitswert. Solche Erhebung zum Nützlichkeitswert gelingt, wenn wir irgendeinen allgemeinen Maßstab für die Wahl der Zwecke haben. Dann ist alles den so gewählten Zwecken Dienende eben das Nützliche. Ein solcher Maßstab kann entweder wieder ein anderer Wert sein, dann wird das *Nützliche zum Mittelwert* herabgedrückt oder bleibt gar ganz in der Sphäre des psychophysischen Mechanismus. *Oder man macht das Leben als solches zum Zweck aller Zwecke, und dann ist das Nützliche identisch mit der Zweckmäßigkeit der entwickelten Lebensvorgänge.*

Zweitens ist durch das Fehlen der Richtungstendenz und die ursprüngliche Anheftung des Nützlichkeitswertes an die vegetativen Funktionen ebenfalls seine stärkere Nähe gegenüber der Welt der Lebensvorgänge und seine größere Ferne gegenüber dem absoluten Wert strukturell bedingt. Fortpflanzung und Ernährung können auch ohne Bewußtsein gedacht werden. Zwar bleibt es strittig, ob im Pflanzenreich und bei den primitiven Tierformen die psychischen Vorgänge fehlen oder mit den physischen nur so sublimiert sind, daß von einem psychophysischen und physio-psychischen Problem nicht mehr die Rede ist¹⁷. Aber auf alle Fälle sind diese vegetativen Lebensfunktionen stets auch bei uns

ohne klare Richtungstendenz, ja ohne Sonderung und ohne Knoten der Welten, als schlichtes Werden und Vergehen, als Leben schlechthin möglich.

Wie stellt sich nun unter der Herrschaft des Nützlichkeitswertes das Bildungsproblem dar? Eine rein im Ökonomischen fundierte Bildungsform ist denkbar. Faßt man den Nützlichkeitswert biologisch, so erstrebt der ihm dienende Bildner das für das Leben Zweckmäßige, und seine Erziehungsmethode ist Gewöhnung und Übung des Zöglings. Die natürlichen Lebensfunktionen werden im Bildungsprozeß geübt, verfeinert und gegeneinander abgestimmt. Dem angelsächsischen Bildungswesen, aber auch Rousseau und den Philantropen liegen solche Gedankengänge, wenn auch nicht nur solche zugrunde. In der Typenlehre müssen wir die ökonomisch-biologische Bildungsform darstellen und kritisieren.

Solch Bildungssystem ist durchaus nicht mit den oben vorgetragenen Einschränkungen und Bedenken gegen den ökonomischen Wert überwunden. Man muß grundsätzlich die Gleichung: *Leben = Bildung, Wert = Nutzen* überprüfen und widerlegen. Die Angelsachsen beweisen, welches Gewicht diese Bildungs- und Lebensform bekommen kann¹⁸. Aber auch wenn wir von metaphysischen Gedankengängen aus diese Bildungsform als Ganzes ablehnen, bleibt dem Nützlichkeitswert eine gewisse konstitutive Bedeutung für das Bildungsproblem.

Wir müssen dem Nützlichkeitswert, wenn wir ihm schon den absoluten Charakter absprechen, jene eigentümliche Mittel- und Übergangstellung zwischen dem Reich der Werte und der Welt des Seins einräumen. Das Gebiet der Wirtschaft ist, wenn wir es schon nicht als wertvolle Lebensform im eigentlichen Sinne, als Kultur anerkennen, doch eine Erhebung über das bloße Leben, eine Bildung des Menschen vom bloß animalischen Wesen in der Richtung auf den Wert. D. h.: Die Wirtschaft ist Vorstufe zur Kultur. Die ökonomische Bildungsform ist Propädeutik für andere Bildungsformen. Die Tragweite dieser These ist vielleicht im Augenblick kaum abzusehen. Ahnen kann man ihre Wichtigkeit bei einem Blick auf die modernen Bestrebungen im Bildungswesen, besonders im Volksbildungswesen. Viele Forderungen der gegenwärtigen Pädagogik erscheinen bedingt wert-

voll und berechtigt, gestützt auf die Grundgedanken: *Propädeutik und ökonomische Bildungsform.*

II.

Die beiden animalischen Grundfunktionen Reizbarkeit und Bewegungsfähigkeit entsprechen genau unseren beiden einfachen Grundmechanismen, dem psychophysischen Ablauf: Reiz—Empfindung und dem psychophysischen Ablauf: Willensimpuls—Bewegung. Bei den einfachsten Grundformen findet sich weder im Seelischen noch im Körperlichen ein Wert. Und doch bilden solche einfachen Vorgänge damit, daß der Mensch den Lebensvorgang nach beiden Seiten verlängert, die Grundlage und Keimzelle der gesamten Kultur. In diesem Prozeß muß man die Geburt der verschiedenen Werte studieren. Um jedes Mißverständnis zu vermeiden, drücke ich mich ganz deutlich aus: Der Wert ist etwas Absolutes, Ungeborenes, ja überhaupt Unzeitliches, aber für unsere Welt des Seins gewinnt er Bedeutung, indem er sich an einen Vorgang anheftet. In unserem Schema sind vier Anheftungspunkte vorhanden, und die Entwicklungsgeschichte der animalischen Vorgänge wird uns entsprechend vier Werte enthüllen. *Solchen wertvollen Vorgang nennen wir ein Gut, und aus solchen Gütern baut sich die Kultur auf.* Diesen wohl mit Recht als Geburt bezeichneten Prozeß veranschaulichen die Beispiele.

Ein Lebewesen, das sich selbst bewegt, die Beute ergreift und verzehrt, schafft noch keine Kultur. Hier liegt ein bloßer Kausal-Zweckmechanismus vor. Weder ist vor die auslösende Kraft des Hungers ein Wertmotiv noch hinter den zu erreichenden Zweck der Sättigung ein Wert als objektivierendes Element getreten. In dem Augenblick aber, wo dieses Lebewesen einen physischen Gegenstand als Waffe benutzt und damit den psychophysischen Mechanismus nach außen hin verlängert, wird diese Waffe Träger eines objektiven Wertes oder ein Kulturgut. Die Außenwelt ist in diesem einen Punkte an den psychophysischen Mechanismus angeschlossen, nicht in dem Sinne, daß sie durch ihn kausal verändert wurde, sondern in viel tieferer Weise. Die Waffe hat einen *objektiven Kultursinn* bekommen. Sie braucht physisch gar nicht verändert zu sein; sie kann etwa ein Stein geblieben sein, aber der Stein bedeutet jetzt eben eine Waffe. Welches Gut

aber entstand hierbei? Welches Motiv vor dem Willensimpuls entspricht dieser Objektivierung hinter dem Effekt? Ganz im Keime sehen wir hier ein Machtgut. Die Handlung ist im Sinne der Macht wertvoll. Tatsächlich baut sich *das ganze große im Machtwert geeinigte Kulturgebiet*, das man als politische Lebensform bezeichnet, aus solchen psychophysischen Mechanismen auf, deren physischer Effekt objektiviert wurde, und hinter deren Absicht als *Wertmotiv* Freiheit und Macht trat. Die psychische Welt wirkt irgendwie in oder auf die physische Welt ein. Dies Bewußtsein begleitet alle Willensimpulse. Das „Ich“ soll sich mit dem „Nicht-ich“ auseinandersetzen in der Form und den Bahnen der Willenshandlung. Dies ist der Sinn des Machtwertes oder mindestens die Art und Weise seiner Geburt. Es ist nicht so zu verstehen, daß in einem psychophysischen Mechanismus, an den sich der Machtwert anheftet, nun immer nur ein Willensimpuls und eine Handlung vorhanden wäre. Nur ist diese Form und diese Richtungstendenz das Ursprüngliche. Den beschriebenen Vorgang begleiten auch Vorstellungen, möglicherweise auch Gefühle. Nur vollzog sich *die Synthese der Elemente unter der Vorherrschaft einer Willenshandlung*. An sie knüpfte sich primär der Machtwert.

Aber entstehen nicht auch andersartige Güter durch Anheftung eines Wertes an Willensimpulse? Die Waffe kann auch Instrument zur Ernährung sein. Dann ist sie nur ökonomisches Gut. In diesem Falle liegt aber kein reiner Willensimpuls, sondern eine vegetative Funktion vor. Das Gut entsteht durch Objektivierung des Ernährungsapparates. Ein Machtgut, eine Waffe, bildet sich durch Anheftung des Wertes an den reinen Willensimpuls. In solch einem Willensimpuls setzt sich *das Ich gegenüber einem andern Ich durch*. Die Waffe dient ihrem Schöpfer sinngemäß zur Herrschaft über andere¹⁹. Sie soll aktuell oder potentiell den Kampf zwischen zwei Willen entscheiden. Bei diesen eigentlichen Willensimpulsen kann nun aber auch der Fall des Unterliegens eintreten, ja es muß sogar, damit wirklich von Macht gesprochen werden kann, auf der andern Seite ein Wille sein, der dieser Macht untertan wird, oder sie zum mindesten nicht durch eigene Macht einschränkt. Das gilt für die primitivsten Machtgüter sowohl wie für die höchstentwickelten. Der

Bumerang des Australiers ist nur so lange ein Machtgut, als keine stärkere Waffe der Abwehr oder des Angriffs ihn wirkungslos gemacht hat. Und jede moderne Großmacht muß wachsen oder mindestens sich behaupten. Die Souveränität gehört zum Wesen der staatlichen Macht.

Der unterliegende Willensimpuls kann in einem zweifachen, ganz verschiedenen Sinne unterliegen. Entweder er unterliegt ohne jede Wertbetonung wie irgendeine physische Gewalt; er bleibt psychophysischer Mechanismus. Dies interessiert uns hier nicht, da es zu keinem neuen Wertgebilde führt. An diesen Fall muß sich die Psychologie und Soziologie der Sklaverei anschließen. Er kommt mit wachsender Bildung immer seltener vor. Ja die Hauptforderung der politischen Bildung ist, diesen Fall auszuschalten. Denn eigentlich hebt ja der Sklave den Machtwert wieder auf.

Voll entwickelt sich der Sinn des Machtwertes erst im zweiten Falle. Der unterliegende Willensimpuls wird hier ebenfalls zum Gut. Auch hinter ihn stellt sich ein Wertmotiv. Sein Effekt ist zwar keine Handlung, keine Umgestaltung des Nicht-ich vom Ich, sondern umgekehrt ein Leiden, eine Umgestaltung des Ich vom Nicht-ich aus. Aber auch dieser sozusagen negative Effekt kann zum Kulturgut objektiviert werden. Wir nennen solche psychophysischen Vorgänge: *Dienen, Gehorchen, sich Einordnen, Leiden. Ist ein Leiden oder Dienen ein Kulturgut und die Persönlichkeit, die es auf sich nimmt, frei, so kann zur Bestimmung dieses Gutes nicht der Machtwert ausreichen.* Die Macht dessen, der herrscht, wird allerdings erst in diesem Vorgang wirklich realisiert. Von ihm aus gesehen stellt sich die Handlung des Dienenden als Machtgut dar. Aber auch vom Standpunkt des Dienenden muß diese Handlung ein Gut sein, wenn er überhaupt als wertvoller freier Mensch in diesen Vorgang eingeht. Andererseits kann man von seinem Standpunkt aus es nicht als Machtgut bezeichnen; denn die Macht, die sich diesem Dienen anheftet, kommt ja durch seine Einordnung in das Machtsystem des andern zustande. Von seiten des Dienenden liegt eher ein freiwilliger Verzicht auf Machtgüter vor. Das Gut ist von seiner Seite die freiwillige Einordnung in das Machtsystem des andern. Besonders deutlich wird die Sache in dem

Falle, wo beide Partner gleich sind, wo gar kein Herrschen und Dienen, sondern ein Zusammenwirken zweier oder mehrerer Menschen vorliegt. *Diese Erscheinung nennt man Gemeinschaft oder Gesellschaft.* Der soziale Wert oder die Liebe beherrscht solche Vorgänge und *unter seiner Herrschaft entfaltet sich dies ganze Kulturgebiet.* Da nach dieser Ableitung der soziale Wert nicht bloß bei einer völligen Koordination der wirkenden Persönlichkeiten, sondern auch bei einer Subordination mit dem Machtwert zugleich geboren wird, ist folglich jeder Staat nicht bloß Machtgut, sondern auch soziales Gut. Umgekehrt dürfte auch jede Gemeinschaft Machtgut, ja selbst die Liebe stets gleichzeitig Macht sein. Damit nähert sich diese genetische Theorie in ihren Ergebnissen trotz verschiedener Begründung doch sehr der von Spranger²⁰ entwickelten kulturpsychologischen an. *Die Werte Macht und Liebe oder die Güter Staat und Gemeinschaft entsprechen also einander.* Ich nenne Macht und Liebe dynamische Werte, weil sie sich vorzüglich an Willensimpulse heften oder doch die ihnen entsprechenden Kulturgüter in der Entwicklung der Willensimpulse geboren werden.

In gleicher Weise zeigt uns der Blick auf die Entstehungsgeschichte der dynamischen Güter und auf das abgeleitete theoretische Schema der emotionalen psychischen Vorgänge zwei Möglichkeiten für die Anheftung des Wertes an den psychophysischen Mechanismus. Machtstaat und Liebesgemeinschaft entstanden beide im Felde der Willensvorgänge, aber beim Mächtigen ist der Wille aktiv, beim Liebenden sozusagen passiv. Der Schöpfer des ursprünglichen Machtstaates setzt sich durch, in der Liebesgemeinschaft ist Hingabe des Ich das Motiv und der Wert des Willensvorganges. Im Schema des psychophysischen Mechanismus kann sich der Wert als Motiv vor die Absicht oder als objektiv erreichter Wertgegenstand hinter den Effekt stellen. Das Gut entsteht im psychischen Vorgang oder in der physischen Welt. Bei jedem höheren Macht- und Liebesgut ist zwar immer beides wertvoll: Absicht und Effekt. Bei der ersten Entstehung dieser Güter aber ist die Anheftungsstelle des Wertes verschieden. *Das erste Machtgut ist die Herrschaft über andere Menschen, also der objektivierte Effekt.* Der Machtwert heftet sich zuerst an die außer unserer Seele liegende Wirkung des Wollens.

Umgekehrt ist die Liebe als Wert zuerst in den Motiven zu finden. Ja das äußerliche Unterliegen wurde, wie wir zeigten, erst von ihnen heraus zum wertvollen Leiden, Dienen oder Sich-einfügen gestempelt. So ist also die doppelte Möglichkeit der dynamischen Werte in der doppelten Anheftungsstelle systematisch logisch begründet:

In den verwickelteren Kulturformen liegt es natürlich nicht so einfach wie in den hier betrachteten Grundformen. Vielmehr kann sich jeder Wert als Motiv und auch als Objektivierung an jeden psychophysischen Mechanismus heften. Werte und Vorgänge verschlingen sich in mannigfaltigster Weise. Um bloß ein Beispiel zu nennen: Die Sorge für die Kinder ist biologisch gewertet eine vegetative Lebensfunktion, aber ihr Motiv ist in erster Linie Liebe und erst in zweiter Nützlichkeit oder gar Macht.

Das *Bildungsproblem im Bereich der dynamischen Werte* erfordert solche Zergliederung der Kultur auf einfache wertvolle Grundvorgänge und umgekehrt ihre Zusammensetzung. Das 19. Jahrhundert entwarf die vom Willen zur Macht beherrschte Lebensform im bewußten Gegensatz zur christlichen Weltanschauung und ihrer Liebeslehre²¹. Dieser Lebensform entsprechen die politische und die soziale Bildungsform mit ihren pädagogischen Grundfragen. Wie gestaltet sich die Bildung unter dem Machtwert, wie unter dem sozialen? In welchem Verhältnis stehen diese Werte als Bildungsziele zueinander und zu den andern Werten?

Soziale und politische Bildung müssen sich nach unserer Entwicklung notwendig ergänzen. Nur da kann ein Machtstaat entstehen, wo der soziale Mensch gebildet wurde, und umgekehrt eine Gemeinschaft ist nur da möglich, wo der Machtmensch im Gehorchen und im Befehlen gebildet wurde. Ferner muß die vom politischen oder sozialen Wert beherrschte Bildungsform notwendig als Mittel die Willensschulung haben²².

III.

Ebenso wie der primitive Willensvorgang ist auch die einfache Empfindung noch nicht wertvoll, ebenso wie dort können auch hier auf der Seite der Vorstellungen an zwei Punkten Werte sich an den Vorgang anheften. Ebenso wie dort bilden sich auch hier

zwei Arten von Gütern, zwei große Lebens- und Bildungsformen *unter der Herrschaft zweier großer Hauptwerte*: Schönheit und Wahrheit. Dieses System der Werte und der Lebensformen gewann Eduard Spranger aus der Untersuchung der möglichen Sinnrichtungen des Begreifens und des Ausdrucks und aus der Zergliederung der vorhandenen Kultur²³. Aus dem Wesen des Wertes, also metaphysisch, beweise ich im letzten Kapitel, genetisch-psychologisch jetzt, daß es nur diese Werte gibt.

Der Erkenntnisprozeß aber entwickelt sich aus dem physopsychischen Mechanismus, entsprechend wie die primitive Empfindung zur Vorstellung, zum Erinnerungsbild, zum Begriff umgebildet wird. Wir haben hierbei ganz entsprechende Stufen wie auf der Willensseite. Übt ein irgendwie zufällig eintretender physischer Vorgang irgendeinen Reiz auf ein Lebewesen aus, etwa einen chemischen Reiz bei der Ernährung, so haben wir, einerlei ob diesen Lebensvorgang schon psychische Vorgänge als deutlich abgegrenzte andersartige Ereignisse begleiten, oder ob Physisches und Psychisches noch so sublimiert sind, daß man von Empfindungen eigentlich nicht sprechen kann, in dieser primitiven Lebensfunktion noch keine wertvolle Keimzelle der Kultur vor uns. Wieder ergibt erst die Objektivierung des physischen Vorgangs, die Verlängerung des Zweck-Kausalmechanismus zurück ins Physische oder die Vertiefung ins Psychische ein Gut. Der Kausal-Zweckmechanismus muß erst wertvoll werden, um selbst die Grundlage für eine Kultur zu bilden. Aber *welches Kulturgebiet hat hier seine Keime?* In dem Augenblick, wo die einen Empfindungskomplex auslösenden Reize vergegenständlicht werden, wo hinter die Empfindung ein Erlebnis tritt, ist die bloße Wahrnehmung zur Erkenntnis geworden. Z. B. braucht die Pflanze zum Stoffwechsel Lichtreize, aber eine Objektivierung dieser Lichtreize zum Bild oder gar zum Begriff findet hier nicht statt²⁴. Es bleibt unseres Wissens hier beim einfachen Lebensvorgang.

Wird aber die Vorstellung zur Erkenntnis, so geschieht dies durch Anheftung des Wahrheitswertes. Umgekehrt verwirklicht sich dieser Wert in primitiver Form und erstmalig nur in diesem Gut und dieses Gut nur in dieser Art von Vorgängen. In den verwickelten und verfeinerten Formen der Kultur heftet

sich der Wahrheitswert auch als Motiv und als Objektivierung an Willensvorgänge an; und die Behauptung des deutschen Idealismus bleibt unbestreitbar, daß in der Erkenntnis höherer Art stets eine stark voluntaristische Komponente mitschwingt²⁵. *Die mannigfaltige Bildung dieser Keimzelle und die gleichzeitige Entfaltung des sich erzeugenden Wertes erfolgt in der Wissenschaft, insbesondere in der Erkenntnislehre. Ihr entspricht auf praktisch-pädagogischem Gebiete der Unterricht.*

Die theoretische Bildungsform stellt den Unterricht in den Mittelpunkt aller Erziehung. Der Unterricht aber ist nicht Wissensübermittlung, sondern Erkenntnisbildung. Der Bildner, dem die Erkenntnis der Wahrheit oberstes Bildungsziel ist, braucht eine umfassende Wissenschaftslehre und ein geschlossenes philosophisches Weltbild. Denn alles in der Welt, auch der menschliche Geist und seine Vorgänge, ja auch die Werte erfahren jene Vergegenständlichung und gehen in die wissenschaftliche systematische Ordnung ein, an die sich dann wieder der Wahrheitswert heftet. Den Einwand, jene wissenschaftliche Objektivierung sei nur eine Konstatierung des Seins und die Wahrheit sei kein Wert, sondern gleichsam nur eine Bejahung oder Feststellung der Tatsachen, hat die idealistische Philosophie, besonders Kant und neuerdings Rickert²⁶ gründlich widerlegt. Die Wissenschaft und das Erkennen haben es gar nicht mit der Welt des Seins, also den physischen oder psychischen Vorgängen, zu tun. Ihr Gegenstand sind die Kategorien, welche jene Objektivierung bewirken, also die Ableitungen und Ausstrahlungen des Wahrheitswertes.

*

Für den ästhetischen Wert und das große *von ihm beherrschte Kulturgebiet* der Kunst ist die Entstehung wesentlich dunkler. Spengler versuchte Kunst und Wissenschaft in engen inneren Zusammenhang zu bringen. Die Entwicklung der Stilformen und die Geschichte des theoretischen Weltbildes, das Mathematiker und Philosophen entwerfen, erscheint diesem Denker vollkommen parallel. Seine vergleichende strukturelle und psychologische Betrachtung künstlerischer Gestaltungsweise und des mathematischen Erkenntnisprozesses ist nicht nur grundsätz-

lich, sondern auch in vielen Einzelergebnissen richtig²⁷. Wir müssen sicher zum Verständnis der künstlerischen Bildung der Menschheit und des Individuums die Bildung mathematischer Erkenntnisformen vergleichend heranziehen. Schon in ihrer Geburt stehen ästhetische und theoretische Güter in ähnlicher Wechselbeziehung wie politische und soziale.

Die bisherige Psychologie freilich gab noch zwei andere Hypothesen über die Entstehung der ästhetischen Wertung. Einige glauben, die primitiven Lust- und Unlustgefühle entwickeln sich entsprechend zum ästhetischen Urteil wie die Vorstellungen zum theoretischen. Andere meinen, der ästhetische Wert hefte sich zuerst an Willensimpulse, da ja zum Kunstwerk stets der gestaltende Künstler gehört. Sicher ist in den entwickelten Formen ästhetischer Kultur, also im weiten Felde produktiver Kunst, von einer rein rezeptiven Einstellung, von einer ausgesprochen physopsychischen Richtungstendenz keine Rede. Aber das besagt nichts gegen oder für die Struktur des Wertes und seine Urentstehung. In den gebildeteren Formen finden wir in jeder Wertzone und Lebensform so verwickelte Verhältnisse, daß wir der Lehre von den Bildungstypen ihre Zergliederung überlassen.

Wo heftet sich aber zuerst der Schönheitswert an einen Vorgang, im emotionalen Bewußtsein als Motiv oder als Wertgehalt an den Effekt oder im intellektuellen Bewußtsein als Werterlebnis, beziehungsweise vor den Reiz als objektiver Wertgehalt des auslösenden Reizes? Was ist ursprünglicher, die Forderung: Das soll schön werden oder das Urteil: Das ist schön? Genetisch geht das Schönheitserlebnis dem künstlerischen Akt voran. Entwicklungsgeschichtlich ist zweifellos der ästhetisch schöne Gegenstand viel früheres Gut als die künstlerische Schöpfung. Eine sorgfältige Psychologie des Künstlers dürfte diese Theorie von der Entstehung der Kunst bestätigen. Der Künstler gehört nicht mit den dynamischen Naturen des Politikers und sozialen Menschen in eine Reihe, sondern ist dem Theoretiker wesensähnlich. Seine Aktivität ist Empfängnis. Schönheit und Wahrheit im Gegensatz zu den dynamischen Werten sind kontemplative Werte.

Der Unterschied zwischen der Geburt ästhetischer und theoretischer Güter liegt folglich nicht im Vorgang, an den sich der

Wert anheftet, sondern in der Anheftungsstelle. Nicht der den Reiz auslösende Gegenstand ist ursprünglich ästhetisch wertvoll, sondern meine Vorstellung davon. Deshalb ist die Verhaltensweise des Subjekts beim Schönheitswert anders als beim Wahrheitswert trotz der gleichen Grundrichtung. Dort tritt Objektivierung, hier Aktivität, Gestaltung als notwendige Folge ein. Dementsprechend liegt das Reich der Kunst in einer ganz andern Sphäre als das der wissenschaftlichen Erkenntnis. Dort entsteht aus der Objektivität erst die Formung, hier umgekehrt aus der freien Formung eine andersartige Objektivität. Man bezeichnet die Welt, in der die künstlerischen Schöpfungen sich befinden, mit Recht nach dieser Entstehung als *imaginative Sphäre*.

In diese imaginative Sphäre muß die ästhetische Bildungsform den Zögling hineinwachsen lassen. Wieweit eine besondere Bildungsform und ein von ihr beherrschter Erzieher die Jugend dauernd beeinflußt, ja ob von der Bildung im engeren Sinne eine Umgestaltung der Kultur ausgeht, untersuche ich hier nicht. Jedenfalls steht die Bildung des ästhetischen Werturteils und der produktiven Phantasie zu den übrigen Seiten seelischer und körperlicher Bildung in Wechselwirkung. Schillers Untersuchungen in der Richtung ästhetischer Bildungsformen geben der Pädagogik des 19. Jahrhunderts wertvolle Anregungen. Herbarts uns vielfach nicht mehr genießbare Pädagogik ist trotz einer gewissen Nüchternheit von den Methoden ästhetischer Bildung getragen. Der Bildner dieses Typs bietet dem Zögling sinnlich-anschauliche Vorstellungen. Die Selbstgestaltung in Wort und Schrift, in Bild und Ton, in Geste und Bewegung erzieht das Kind zu eigenem ästhetischen Werten und Formen. Wem Schönheit und Harmonie Bildungsziel ist, der legt dieser Seite der Erziehung großes Gewicht bei. Stilbildung, rhythmische Erziehung und dauernde bildhafte Darstellung gewonnener Erkenntnisse sind ihm Hilfsmittel der Bildung. Die Durchsetzung solcher Forderungen in neuester Zeit²⁸ beweist, wie sich die ästhetische Bildung in unser Gesamtbildungsideal hineinwebt.

Aber auch als geschlossene, in sich selbständige Form läßt sich künstlerische Bildung denken, freilich nicht ohne gewisse Gefahren. Da man hier eben das tragische und imaginative Lebens-

element der Kunst in bisweilen verhängnisvoller Weise pflegt, entsteht der Konflikt zwischen rauher Wirklichkeit und Phantasiewelt und alle Probleme eines romantischen Illusionismus, wenn man den Künstler oder auch nur die schöne Seele bildet²⁹.

IV.

Die Einteilung der psychischen Vorgänge stellte neben Willenshandlungen und Vorstellungen die *Gefühle*. Bei ihnen war keine Richtungstendenz zu entdecken. Sie hefteten sich vielmehr als Lust- oder Unlustbetonung dem emotionalen oder dem intellektuellen Seelenleben an³⁰. Es fragt sich jetzt, ob auch hier, wo keine Anheftungsstelle gegeben ist, ein neues Gut und ein neuer Wert auffindbar sind. Die Gefühle erfahren selbst durch die Anheftung an bestimmte seelische Vorgänge eine Bildung. So ist z. B. die Freude am Genießen eines Kunstwerks mehr als ein bloßes primitives Lustgefühl und auch spezifisch etwas anderes als das mit der politischen Willenshandlung verschmolzene Lustgefühl des Triumphes oder die Befriedigung über eine erkannte Wahrheit. Aber bei sorgfältiger Untersuchung finde ich keinen neuen Wert, der sich an die entwickelten, sogenannten höheren Gefühle: Zorn, Haß, Liebe, Eifer, Freude, Mitleid usw. knüpfte, sie zu Gütern stempelte und eine besondere Lebens- und Bildungsform schüfe. Vielmehr ist abgesehen von der Lust- oder Unlustbetonung durch das Gefühl immer nur der dem Willens- oder Vorstellungsvorgang sowieso anhaftende ökonomische, soziale, politische, ästhetische oder theoretische Wert aufzufinden. Meistens wird sich an die wertvollen Vorgänge auch das Lustgefühl, an die wertwidrigen das Unlustgefühl anheften. Ich gebe zu, diese Gefühlsbetonung kann den Vorgang selbst und seinen Wertcharakter mannigfaltig verändern und abtönen, aber neue, eigenartige Güter entstehen hier nicht und können auch gar nicht entstehen, da für die Entwicklung der Gefühle eben die schon untersuchten Vorgänge, an die sie sich anheften, ausschlaggebend sind.

Aber diese Entwicklung führt noch zu einer höheren Stufe. Das Gefühl kann sich so hoch entwickeln, so vertiefen, daß es wieder selbständig wird. Dies von Willensvorgängen und Vorstellungen ganz losgelöste Gefühl steht himmelhoch über den

primitiven Lust- und Unlustgefühlen, obwohl es wie sie keine Richtungstendenz hat. Es hat den ganzen Reichtum und die Tiefe der höchst entwickelten intellektuellen und emotionalen Vorgänge, in ihm begreift das Ich die Welt und drückt sich in höchster Weise, aber eben gefühlsmäßig aus. Dies Begreifen und dieser Ausdruck sind grundsätzlich von allem intellektuellen Begreifen und allem willensmäßigen Ausdruck verschieden, vielleicht kann man die Bezeichnungen Mystik und Ekstase dafür benutzen, um den Unterschied zu betonen. Die Scheidungen zwischen Ich und Welt, ja selbst zwischen Begreifen und Ausdruck, die einzelnen Wertkategorien sind eigentlich auf dies Gefühl nicht mehr anwendbar. In dieser höchsten Form seelischen Lebens haben wir wie in den primitiven Gefühlen der Unlust und Lust eine neue, eigenartige Erscheinung vor uns, die kaum mit unseren bisherigen Begriffen zu fassen ist. Sie heißt das absolute Gefühl und ist im höchsten Sinne wertvoll, ohne daß irgendeiner unserer fünf Werte sich anheftet oder eine bisher besprochene Lebensform und ihre Güter dem absoluten Gefühl entsprechen. Goethes Ausspruch meint dies absolute Gefühl:

Und wenn du ganz in dem Gefühle selig bist,
 Nenn es dann, wie du willst,
 Nenn's Glück! Herz! Liebe! Gott!
 Ich habe keinen Namen
 Dafür; Gefühl ist alles;
 Name ist Schall und Rauch.

Bevor ich dies absolute Gefühl, den ihm entsprechenden absoluten Wert und *die von ihm beherrschte Bildungsform und Lebensgestaltung* genauer bespreche, widerlege ich erst die Annahme eines den primitiven Lustgefühlen zugehörigen Lustwertes.

Heinrich Rickert³¹ behauptet, daß schon bei dem primitiven Gefühl der Lust ein besonderer Wert: der Lustwert vom psychischen Vorgang abzutrennen sei. Die logische Richtigkeit dieser Behauptung zugegeben, ist doch die systematische Zweckmäßigkeit und psychologische Haltbarkeit der ihr zugrunde liegenden Begriffsbildung zu bezweifeln. Einmal hat dieser Lustwert, dem Rickert selbst keine objektive, sondern nur subjektive Geltung beimißt, keine konstitutive Bedeutung für ein Kulturgebiet. Dieser Wert tritt nicht hinter die Effekte oder Reize als objektivierendes wertvolles Element der physischen Welt, auch nicht als Motiv vor die den Willensimpuls begleitende Vorstellung, die wir Absicht nennen, oder als Wertergebnis hinter den Eindruck. Der sachliche Inhalt eines primitiven Lustgefühls ist eben nur die Lust wie bei einer Empfindung die Empfindungsqualität und Empfindungsintensität. In der Lust ist unbestreitbar ein gewisser Geltungscharakter enthalten, nur tritt das Gelten nicht wie bei den höheren Werten als etwas Neues zu dem Inhalt des betreffenden psychischen

Vorgangs hinzu. Dies Gelten erschöpft gleichzeitig den Inhalt des betreffenden Gefühls. Wer diese subjektive Geltung jedes Lustgefühls als Wert bezeichnet, muß jedem seelischen Vorgang, auch den Empfindungen und Willensimpulsen solchen subjektiven Wert zuerkennen. Wenn der Geltungscharakter der primitiven Lustempfindung einen besonderen Lustwert einschließt, warum nicht der Geltungscharakter einer spezifischen Rotempfindung einen Wert „Rot“ oder der eines bestimmten Willensimpulses eben diesen Wert? Beide Bewußtseinsvorgänge geben doch damit, daß sie im Bewußtsein stattfinden, eben diesem ihren Inhalt schon eine subjektive Gültigkeit. Der Willensimpuls schließt inhaltlich sicher ein subjektives Sollen und die Empfindung ein subjektives Gelten ein. Bezeichnen wir aber dies subjektive Gelten als Wert, so wird die Grenze zwischen dem Reich der Werte und der Welt des Seins recht verschwommen. Hat jeder psychische (vielleicht gar jeder physische) Vorgang schon kraft seines Daseins einen Geltungscharakter und damit einen subjektiven Wert und stempelt man alles Seiende zum subjektiven Gut, so läuft diese Wertphilosophie einfach auf eine Verdoppelung der Welt hinaus.

Andrerseits kann man nicht bestreiten, daß diese subjektiven Werte und Güter bedeutungslos für die Kulturbildung und unendlich weit von den objektiven Werten verschieden sind. Es ist vom psychischen Tatbestand aus unzulässig, das primitive Lustgefühl auf eine Stufe mit dem höchsten Wertbegreifen und Wertwillen zu stellen. Der Wille zur Macht oder das Begreifen der Wahrheit ist in ganz anderer Weise wertbetont als die primitiven subjektiven Lustgefühle. Für eine Philosophie der Bildung können die subjektiven Werte Rickerts fortfallen.

Man sollte den Geltungscharakter des primitiven Lustgefühls zweckmäßig nicht als Wert bezeichnen. Ihm entspricht keine Lebensform und kein Bildungstyp, so wichtig die Herrschaft der primitiven subjektiven Lustgefühle in der Seele für die Bildung und den Bildner auch ist. Der Versuch, eine besondere, vom Lustwert beherrschte Kulturform des Vergnügens anzunehmen, ist nicht glücklich. Die ihr angehörenden, der Unterhaltung dienenden Einzelvorgänge stellen sich als Mischformen aus einfachen Lebensvorgängen, ästhetischen, ökonomischen, politischen und sozialen Gütern und ihren wertwidrigen Gegenerscheinungen dar. Ja, es bleibt bei vielen, z. B. dem antiken Zirkus, dem modernen Kinematographen überhaupt strittig, ob sie Kulturgüter sind.

Die primitiven Lustgefühle geben keinen neuen Wert und keine neue selbständige Kulturform. Wohl aber können sie mit andern Vorgängen sich verschmelzen und dem ihnen angehefteten Wert eine ganz neue Seite und Ausgestaltung geben. So scheint mir z. B. im Felde der Kunst der allgemein ästhetische Wert auf diese Weise sich zum Begriff des Komischen und Tragischen zu entfalten. Das Häufigste aber ist, daß diese primitiven Gefühle einfache Lebensfunktionen der Fortpflanzung und Ernährung begleiten, die selbst wie diese Gefühle ohne Richtungstendenz sind.

Dann heftet sich diesen Vorgängen häufig der „Nützlichkeitswert“ an. Er war wie das Lustgefühl ohne Richtungstendenz und wie dieses lebensbejahend. Der Nützlichkeitswert ragte so stark in die Welt des Seins, daß wir mit guten Gründen seinen Wertcharakter bezweifelten. Umgekehrt erhebt sich das absolute Gefühl so hoch über die Welt des Seins, daß es überhaupt nicht mehr als Zweck- und Kausalmechanismus gedeutet werden kann. Deshalb hat es keine Richtungstendenz. *Dies absolute Gefühl ist Religion*³², der ihm eigentümliche absolute Wert ist das spezifisch Religiöse. So ergibt sich also hier eine letzte höchste Lebensform, ein letztes Bildungsideal und ein letzter sechster Wert. Aber dieser Wert und diese Form sind allumfassend. Sie stehen nicht neben den andern Werten und Formen, sondern umspannen sie, ja aus dem religiösen Wert fließt überhaupt alle Wertung. Wenn der Nützlichkeitswert und die ökonomische Lebensform noch ganz eingetaucht in die Welt des Seins war, wenn hier für die Mannigfaltigkeit des Lebens zum ersten Male noch kindhaft verschwommen die Wertrichtung erwachte, so gilt vom absoluten Gefühl das Entgegengesetzte. Hier ist alles Sein vom Wert verschlungen. *Das absolute Gefühl, die Religion schlechthin, ist keine Tatsache, kein Sein, sondern Wert an sich.* Wir betrachten deshalb von unten her, von den verschiedenen Darstellungen diese absolute Lebensform. Dann gibt es für die Religion als letzte und höchste Lebensform viele Deutungen, und die verschiedenen Religionsformen und verschiedenen Erlebnisse und Haltungen religiöser Menschen gestatten verschiedene Interpretationen des religiösen Wertes. Aber alles Religiöse und zwar jede Kraft und jeder religiöse Ausdruck haben doch gewisse gemeinsame Züge. Diese gemeinsamen Züge aller religiösen Erscheinungen beweisen die Richtigkeit unserer Aufweisung des religiösen Wertes.

Wenn das Religiöse mit irgendeinem der vorher beschriebenen Vorgänge und Wertbestrahlungen ähnlich zu sein scheint, ist doch der spezifisch religiöse Charakter nicht diese Ähnlichkeit, sondern gerade das Eigenartige, allen religiösen Phänomenen Gemeinsame. Beispielsweise sind Luthers und Paulus' Religion und ihre Deutung des Glaubens als religiöses Grundphänomen stark nach den dynamischen Werten hin orientiert, während die Mystik und in andrer

Weise auch die Gnosis das religiöse Phänomen durch die Annäherung des religiösen Wertes an kontemplative Werte der theoretischen und ästhetischen Kulturzone naherücken. Aber das spezifisch Religiöse liegt eben gerade nicht in dem „Was“, sondern dem „Wie“. Überall wo Religion als selbständige Erscheinung auftritt, ist sie eine ungeheure Vertiefung und gleichzeitige Ausweitung, die nicht bloß alle Wertgebiete umspannt, sondern auch die Welten des Seins und Geltens umgreift. Dem absoluten Wert entspricht als absolutes Gut Gott und das religiöse Gefühl. Beides wird identisch mit dem absoluten Sein. Die Vertiefung der bloßen Vorgänge zum wertvollen Gut dringt in eine Schicht vor, in der Wert und Sein nicht mehr geschieden oder, anders gesagt, in der das Sein so werterfüllt ist, daß es selbst Wert wird. Diesen Vorgang meint man, wenn Gott mit einem Wert, z. B. dem der Wahrheit, der Liebe, der Macht, bisweilen auch der Schönheit = Harmonie und andererseits mit einem wertvollen Vorgang identifiziert wird.

Das Absolute, Unfaßbare, den Wert aller Werte irgendwie zu erfassen oder zu ahnen, ist das Wesen der Religion; damit werden alle drei Welten: die seelische, die physische und die Welt der Werte gleichsam noch eine Schicht vertieft. Mit dieser Vertiefung wird jede der Welten in ihrer Ganzheit umfaßt, und alle drei werden verschmolzen. Oder noch anders gesprochen: wir dringen in eine Schicht vor, in der jene zum Verständnis menschlicher Bildung vorgenommene Scheidung wiederum bedeutungslos wird, weil es hier keine Bildung mehr gibt, sondern nur noch das absolute Ineinssein mit Gott.

Dasselbe was hier allgemein über die ganz großen Religionsformen und über die religiöse Haltung hervorragender Persönlichkeiten gesagt wurde, gilt auch für den einzelnen schlichten Alltagsmenschen und die besonderen in primitiverer Kultur- oder Lebensform auftretenden religiösen Vorgänge und Güter. Einfache ökonomische Arbeiten, ja selbst völlig wertfreie Lebensfunktionen oder auch bestimmte Güter jener vier Wertgebiete können zu religiösen Gütern werden. Aber immer ist das Religiöse nicht dieser Vorgang, sondern eben seine Vertiefung und Richtung auf Gott. Nicht das Stück Holz oder der schwarze Stein, nicht Brot und Wein oder das Beisammensein von Menschen, nicht das Lied —

und sei es künstlerisch noch so wertvoll —, nicht die Erkenntnis — und sei sie noch so tief —, sondern die diesen Dingen, Vorgängen und Gütern aufgeprägte Richtung auf den absoluten Wert und vom absoluten Wert auf sie, macht sie religiös. Dies heißt Symbol.

Von allen Lebensfunktionen kommt nun der Verschmelzung am stärksten der symbolische Charakter zu. An sie knüpft sich für das tatsächliche Leben die Höherentwicklung und die Lösung des Weltknotens an. Hier ist die emotionale und die sensible Seite in eins zusammengelegt. Das „Nicht-ich“ wird restlos in das „Ich“ aufgenommen und umgekehrt; das „Ich“ wirkt mit höchster Macht auf das „Nicht-ich“ ein und opfert sich ihm völlig auf. Diese fünfte Lebensfunktion hat keine Richtungstendenz oder gleichzeitig alle. Als Wert heftet sich ihr in ihrer höchsten Form die absolute, mystische Liebe an. Das ist nicht mehr der zum politischen Wert gegensätzliche soziale Wert. Die absolute Liebe erhebt sich als Wert über die sozialen Werte, indem sie Machtwerte und Gemeinschaftswerte umfaßt, ins Religiöse. Auf dem Felde der kontemplativen Werte ist in ganz entsprechender Weise eine Zusammenfassung und Erhebung ins Religiöse möglich. Derselbe Wert umspannt Wahrheit und Schönheit wie dort die dynamischen Wertklassen³³. In dem faktischen Vorgang der Verschmelzung zweier Individuen zu einem vollkommeneren ist rein biologisch die Höherentwicklung gegeben. Diese Lebensfunktion gibt gegenüber den bloß erhaltenden, vegetativen und gegenüber den die Richtung auf den Wert gebenden animalischen, wirklich die Erhebung und Vollendung des Aufstiegs³⁴. Und genau wie es in der bloßen Lebensdarstellung und Entfaltung aussieht, genau so sind die entsprechenden Werte funktionell gegliedert³⁵.

Werfen wir schließlich ganz allgemein auch für dies letzte Gebiet das Bildungsproblem auf. Fragen wir jetzt: „Was lehrt die Entwicklungsgeschichte über die vom Religiösen als Wert beherrschte Bildungsform?“ Zweierlei ist deutlich: Für den, der eine religiöse Bildungsform neben die andere stellen will, zeigt sich, daß die religiöse Bildungsform alle andern umfaßt und verschlingt. *Eine spezifisch religiöse Bildung kann es gar nicht geben*, da der absolute Wert ja nur an das absolute Gefühl im besondern, im übrigen aber möglicherweise an jeden

andern Vorgang und jedes Ding sowie jedes Gut geheftet ist. Das absolute Gefühl ist in sich nicht bildbar, sondern eben schlechthin, und die Anheftung des religiösen Wertes an eine Erkenntnis oder ein Gut irgendwelcher Art kann niemals erzwungen oder auch nur bezweckt werden.

Andrerseits ist Bildung schon aus der Definition als Wertrichtung immer notwendig religiöse und nichts als religiöse Bildung. Weltweisheit, Erkenntnisbildung sind Güter, aber nur, weil die Wahrheit als Wert selbst Ausstrahlung des absoluten Wertes ist. Macht ist schließlich nur ein Symbol göttlicher Allmacht. Und so paradox es zunächst scheint, alle politische Bildung kann überhaupt nur Bildung genannt werden, weil sie zu den Werten der Freiheit und absoluten Liebe und damit zu Gott führt. Genau so liegt es auf jedem andern Felde³⁶.

*

Man kann dieser psychologischen Entwicklungsgeschichte gewiß noch manche Bedenken entgegenhalten. Insbesondere fragt man vielleicht, ob das hier abgeleitete System alle tatsächlich vorhandenen Lebensformen umfaßt, ob es nicht zum voraus im spekulierenden Geist vorgezeichnet den Dingen und Vorgängen aufgeprägt wurde. Immerhin stimmt dies System mit dem logisch abgeleiteten Bildungssystem des ersten Abschnitts zusammen, wie ich sogleich zeigen will, es deckt sich ferner mit Sprangers und Rickerts aus andern Voraussetzungen abgeleiteter Wertetafel und wird seine Bestätigung in der Lehre von den Bildungstypen und der Metaphysik des Wertes³⁷ finden. Sollte es doch auf gewissen Prämissen beruhen, die man mir anficht, so bin ich wenigstens mit denkbar wenig und denkbar einfachen Prämissen ausgekommen. Auch kann man dieser Wertetafel und ihrer Entstehungsgeschichte wohl nicht Mangel an Geschlossenheit vorwerfen.

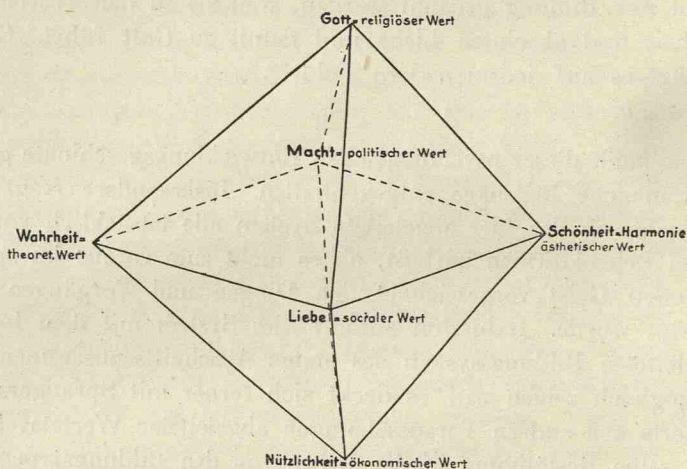
§ 11.

Der Stammbaum der Werte und das System der Bildung

Die Entwicklungsgeschichte der Güter und Bildungsformen aus den einfachen psychischen Vorgängen ist keine psychologische Spezialuntersuchung, keine fein erfundene logische Spitzfindig-

keit, sondern sie ist von grundsätzlicher Bedeutung für das Bildungsproblem. Die sechs Werte ergeben die sechs Bildungsformen, aber die Entwicklungsgeschichte beweist uns auch die systematische Anordnung dieser Bildungsformen.

Der Pädagoge kann nicht etwa zwischen sechs nebeneinanderliegenden Bildungsformen nach eigenem Geschmack oder irgendeinem Grundsatz wählen. Nein, jene sechs Bildungsideale: das Nützliche, die Freiheit=Macht, die Liebe, die Wahrheit, die Schönheit, Gott und die sechs Formen der ökonomischen, politischen, sozialen, theoretischen, ästhetischen und religiösen Bildung sind Seiten oder Stufen des Wertes, sind Entwicklungsstufen der



menschlichen Bildung, die sich in bestimmter Weise ergänzen, durchdringen und umfassen. Jede Bildungsform hat zwar ihre Gesetzlichkeit und ihren Stil in sich, aber erst die Einheit aller Bildungsformen bildet wahrhaft alle Seiten der menschlichen Persönlichkeit. Diese Einheit ist ein so geschlossenes System, daß auch nicht im einzelnen das Gewicht nach irgendeiner Seite verschoben werden darf ohne Gefahr einseitiger Verbildung. Unter welchem Bilde man sich die Struktur dieses Wertesystems darstellt, ja ob es überhaupt in bildhaft anschaulicher Form geschieht, ist schließlich Veranlagungssache. Mir ist es persönlich eine Verdeutlichung, die Werte an den Ecken eines regelmäßigen Achtecks zu denken. Die Gegensätzlichkeit zwischen der ganz

dem Sein zugekehrten ökonomischen Welt und der ganz über dem physischen Sein liegenden göttlichen transzendenten Welt einerseits, zwischen der imaginativen Sphäre des ästhetischen Werts und der objektiven des theoretischen Werts, zwischen der egoistischen und der altruistischen der beiden dynamischen Werte andererseits kommt hier durch die Stellung der betreffenden Werte an dem Ende der Körperdiagonalen zum Ausdruck. Andererseits entsprechen die Diagonalfächen der Gruppe dynamischer, kontemplativer und der richtungsmäßig differenzierter mittlerer Werte.

Die Bildung als Ganzes erscheint in dieser räumlichen Darstellung als eine Bewegung, als ein Strömen in jenem regelmäßigen Körper. In der Entwicklungsgeschichte entspricht jeder Stufe eine bestimmte Höhe der Bildung, aber nicht so, daß etwa das Kind unten im ökonomischen Gebiet sich aufhielte, der Jüngling und der Mann sich zu den differenzierten Werten hinbildete und schließlich der vollendete Mensch in Gott einginge. Mag auch jedes Lebensalter, als Bildungsstufe gedacht, eine bestimmte Höhe einnehmen und nur im Kindheitsstadium und in der Vollendung die Einheit des Punktes da sein, so liegen doch andererseits in jedem Wert und jeder Bildungsstufe Richtungen nach oben und unten sowie nach allen Seiten vor. Diese Beziehungen und Bewegungen sind so mannigfaltig, daß wir uns hier mit der allgemeinen Feststellung begnügen: Man muß die Bildungstypen immer im Hinblick auf die systematische Bildungseinheit, nicht als starr abgegrenzte Gesetzmäßigkeiten, sondern als formierende Komponente und umgekehrt die Bildungseinheit als Struktur aus den Bildungsformen denken.

Diese Auffassung von der Bildung als ständiges Fluten oder Kräftespiel gewannen wir schon im ersten Teil an einem andern Schema³⁸. Das dort entworfene anschauliche Kreisbild für die formale und sachliche Bildung als Seiten der Bildung gestattet jetzt auch die Veranschaulichung der Werte und Bildungstypen. Ins Wesenhafte des Menschen, in die tiefsten Tiefen seiner Seele dringt die religiöse Bildungsform. Sie entspricht dem innersten Kreis der totalen formalen Bildung, umfaßt wie diese den ganzen Menschen und die ganze Bildung. Um diesen Kreis lagert sich ein zweiter, der sich in die verschiedenen Arten besonderer formaler Bildung oder Schulung gliedert. Dem entspricht jetzt die Bil-

derung des Erkenntnisvermögens (theoretische Bildung), die Bildung der produktiven Phantasie (ästhetische Bildung) und die Bildung des aktiven und passiven Willens (politische und soziale Bildung) und alle Synthesen aus diesen vier Haupttypen. Der nächste Kreis, die differenzierte sachliche Bildung wird vom ökonomischen Wert beherrscht. Aus Nützlichkeitsgründen wird diese oder jene materiale Fachbildung getrieben, und doch ist alle solche ökonomische Bildung propädeutisch für einen höheren Bildungstyp. Der dritte Kreis weist auf den zweiten hin, und ein dauerndes Hin- und Herfluten gestattet aus jeder ökonomischen Lebensform Aufstieg und Verinnerlichung selbst bis zum religiösen Wert. Das Ganze aber umschließt die allgemein sachliche Bildung oder der unendliche Kreis des Lebens. Wie unsere Werte sich an die schlichten, nur seienden Lebensvorgänge anhefteten, so ist alle Bildung schließlich Bewältigung des unendlichen Makrokosmos im Mikrokosmos, im Wert.

§ 12. Der Streit um Methode und Wesen der Psychologie. — Drei Arten der Psychologie und ihre Bedeutung für das Bildungsproblem

Nachdem die psychologische Untersuchung selbst bis zu diesen systematischen Ergebnissen gelangte, scheint es an der Zeit, im Streit der verschiedenen psychologischen Richtungen um die Methode und das Wesen der Psychologie Stellung zu nehmen.

Mit der psychologisch-genetischen Ableitung der Wertetafel und der Bildungsformen ist nämlich die psychologische Untersuchung noch nicht zu Ende. Der Bildner muß auch die Individualitäten als psychische Einzelstrukturen begreifen. Dazu muß man sie ähnlich wie eben die Bildungsideale und Bildungsformen nach psychischen Funktionsweisen und sinnvollen geltenden Werten zergliedern und ordnen. Deshalb ist eine Überprüfung unserer systematisierenden genetischen Methode selbst auf ihren wissenschaftlich-exakten Charakter jetzt Pflicht.

Die Kritik wissenschaftlicher Methoden führt zu einer Zerteilung aller Wissenschaften. Spengler³⁹ scheidet zwischen der Wissenschaft von der Welt als Natur und der Welt als Geschichte. Spranger⁴⁰ als Schüler Dilthys stellt die kulturwissen-

schaftliche oder geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise der mathematisch-naturwissenschaftlichen gegenüber. Die Natur ist starr, gegenwärtig, durch Analyse nach dem Kausalgesetz *erkennbar*. Die Geschichte ist lebendiges Werden nicht von der Kausalität, sondern vom Schicksal beherrscht, nur durch Analogie und bestimmte Kulturtypen *begreifbar*. Die lebendige Gegenwart und die vollendete Geschichte, zu der auch alle Wissenschaft gehört, stellt E. Griesebach⁴¹ in einen ähnlichen Gegensatz; für ihn ist nicht die Geschichte, sondern nur der gegenwärtige Augenblick lebendig und nur in ihm lebendige Erziehung möglich. Wir können uns hier nicht mit dieser mystischen, alle Wissenschaft ablehnenden, höchst interessanten Weltanschauung auseinandersetzen, die ich nur zitiere, um zu zeigen, wie jener methodische Grundgegensatz gegenwärtig überall auftaucht.

Beide Arbeitsweisen beanspruchen die Biologie und die Psychologie für sich. Spengler macht die Biologie als Lehre von den Strukturen des Lebens geradezu zur Grundlage der Geschichtswissenschaft, und die Psychologie ist für Spranger als „*Begreifen seelischer Strukturen*“ in erster Linie eine Geisteswissenschaft. Aber beide Denker sind selbst Partei und vertreten ihren neuen Standpunkt gegen die alte Richtung. Der Entwicklungsgedanke Darwins in der Biologie und die empirisch-experimentelle Methode in der Psychologie gaben beiden Wissenschaften das Gepräge exakter Naturwissenschaften.

Neuerdings stellte Spranger vier Arten der Psychologie seiner Strukturpsychologie gegenüber: 1. die physiologische Psychologie, 2. die alte, auf Wolff zurückgehende Vermögenspsychologie, 3. die Psychologie der Elemente und 4. die biologische Psychologie. Ich glaube aber, daß es genügt, die Diskussion auf zwei Haupttypen zu beschränken. Was Spranger an den Typen 1 bis 3 ablehnt, wird sich im wesentlichen aus der Gegenstellung seiner geisteswissenschaftlich-psychologischen Methode gegenüber der empirisch-naturwissenschaftlichen Methode ergeben. Die biologische Psychologie aber ist gewissermaßen eine unvollkommene, einseitige Vorstufe der Strukturpsychologie, ähnlich wie auch die moderne psychoanalytische Methode grundsätzlich mit der Strukturpsychologie übereinstimmt. Freuds Psychoanalyse unterscheidet sich nur durch gewisse einseitige, übrigens unbeweisbare Voraussetzungen von der allgemeinen Strukturpsychologie. Wir wollen uns also auf die Gegenüberstellung der beiden Haupttypen beschränken.

Vor der Darstellung dieser beiden grundsätzlich sich widerstreitenden methodischen Deutungen der Psychologie lehne ich meinerseits ausdrücklich beide Richtungen und den ihnen zugrunde liegenden Gegensatz zwischen Geistes- und Naturwissen-

schaft ab. Es gibt nur Geisteswissenschaft; auch die Mathematik und die Naturwissenschaft hat es mit Sinnzusammenhängen und geistigen Strukturen zu tun. Aber suchen wir jetzt durch Rede und Gegenrede das Wahre zu finden und im Widerstreit der Argumente die für das Bildungsproblem gültige Psychologie abzuleiten.

I.

In Anlehnung an naturwissenschaftliche Methoden, ja vielfach in direkter Benutzung oder Nachahmung versuchte die Psychologie die psychische Welt zu beschreiben, zu erkennen und zu erklären. Den Ausgangspunkt bildet die Beobachtung und Messung der einfachen seelischen Lebenserscheinungen und der sie begleitenden physischen Vorgänge. Außer bei den einfachen Gefühlen, gewissen Organempfindungen und Bewegungen sind nicht bloß physische Vorgänge im Organismus, sondern auch solche in der Außenwelt Begleiterscheinungen des seelischen Lebens. Diese Art von Psychologie hat folglich eine genau durchgebildete Physiologie und Physik zur Voraussetzung. Weshalb machte man das System dieser nichtpsychischen Begleiterscheinungen zum Ausgangspunkt oder doch mindestens zum methodischen Hilfsmittel für die Beschreibung und Deutung der Bewußtseinsvorgänge? Die Gründe sind leicht einzusehen.

Die physischen und auch die physiologischen Vorgänge sind meßbar, folglich im exakt-wissenschaftlichen Sinne objektiv. Sie sind allgemeingültigen Gesetzen unterworfen und mit gewissen bedeutungslosen Variationen wiederholbar, endlich existiert von ihnen bereits eine exakte Wissenschaft. Man versuchte die physiologischen und physikalischen Beziehungen und Gesetzlichkeiten auf das Gebiet der psychischen Erscheinungen zu übertragen. Wo dies nicht anging, suchte man nach ihnen entsprechenden Gesetzlichkeiten im Psychischen. Diese Art der Psychologie zerlegt die psychische Welt in Atome und versucht aus diesen Elementen (Empfindungen, Gefühlen, Willensimpulsen usw.) die zusammengesetzten psychischen Vorgänge aufzubauen und zu verstehen. Am weitesten ist die Psychologie der Elemente von Münsterberg getrieben. Er sieht in der einfachen Empfindung das Element alles Psychischen. Den Ausgangspunkt dieser Rich-

tung bildete die englische Assoziationspsychologie; einen besonderen Triumph feierte sie in der Entdeckung des psychophysischen Grundgesetzes⁴². Sie lebt heute in zahllosen statistischen und Laboratoriumsuntersuchungen, in gewiß nicht zu unterschätzender Kleinarbeit fort, bei der vielfach die geistreich ausgeklügelten Methoden mehr Bewunderung verdienen als die dürftigen Ergebnisse. Mit dem klassischen Ausdruck, den Wilhelm Wundt⁴³ dieser empirisch fundierten Psychologie gab, hatte sie jedoch bereits ihren Höhepunkt überschritten und ihre Unzulänglichkeit, beziehungsweise Ergänzungsbedürftigkeit erwiesen. Folgende *Einwände* erhebt man gegen diese empirische Psychologie mit Recht.

1. Die Bewußtseinsvorgänge dürfen nicht mit Hilfe eines Systems von physischen Vorgängen beschrieben und von vornherein auf die hier üblichen Maß- und Erkenntnismethoden bezogen werden. Durch *dies dem Psychischen inadäquate Beschreibungssystem bewirkt man ein falsches Ergebnis (psychologica psychologico methodo)*.

2. *Physik und Physiologie geben selbst für die Außenwelt und die körperlichen Vorgänge kein erschöpfendes Bild.* Diese Vorgänge sind gar nicht so objektiv und exakt bestimmbar wie man in der empirischen Physik und Physiologie annimmt. Vielmehr schaffen die Physiker und Physiologen sich selbst erst ihren wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand durch eine bestimmte Sinnrichtung und eine bestimmte Art der Objektivierung, die aber vieles Wesentliche einfach außer acht läßt. Man darf nicht diesen Sinnzusammenhang der exakten Wissenschaft für erschöpfend ansehen und auf alle Vorgänge, die in anderem Sinnzusammenhang stehen, übertragen.

3. Der Aufbau des seelischen Lebens aus Elementarvorgängen *nach Art der Physis aus ihren Teilen ist unmöglich.* Selbst Wundt⁴⁴ baut nur vermitteltst eines besonderen Prinzips schöpferischer Synthese die komplizierteren seelischen Erscheinungen aus den einfachen Gefühlen, Empfindungen und Strebungen auf.

4. *Nicht alle Beziehungen zwischen Elementarvorgängen des Bewußtseins sind allgemeinesetzlich.* Es gibt auch solche Verbindungen, die *nur innerhalb eines individuellen Bewußt-*

seins *konstant sind*, andere gelten für gewisse Typen von Menschen. So konstituieren schon die psychischen Elemente gegenüber der empirischen Elementarpsychologie Strukturen und Typen des Psychischen.

5. Die Psychologie kann sich also gar nicht mit der Beschreibung und Erklärung der psychischen Elementarvorgänge und dem Aufbau von zusammengesetzten Vorgängen aus solchen Elementen begnügen. Sie muß vielmehr *die sich aus vielen seelischen Vorgängen ergebende seelische Gesamtstruktur als Einheit* begreifen und verstehen.

6. Dazu ist es nötig, die Gesamtstruktur und auch die seelischen Vorgänge *in große Sinnzusammenhänge des Geistes und der Kultur einzuordnen und diese Sinnzusammenhänge selbst als Einheit zu begreifen*.

7. Insofern Werte die Sinnzusammenhänge und seelischen Strukturen bedingen, ist die Psychologie *von der allgemeinen Wertmetaphysik mindestens ebenso abhängig wie von der Physiologie und der Physik. Der Wert als konstitutives Element seelischer Strukturen ist auch Gegenstand der Psychologie, läßt sich aber bestimmt nicht auf physikalische oder physiologische Weise deuten*.

II.

Aus diesen Einwänden heraus ergibt sich für Spranger⁴⁵ die Strukturpsychologie. Psychische Elementarvorgänge gibt es nach seiner Meinung überhaupt nicht im lebendigen Bewußtsein, sie sind vielmehr Abstraktionen, die nicht einmal zur Beschreibung, geschweige denn zur Erklärung des seelischen Lebens ausreichen. Den Ausgangspunkt der Psychologie müssen vielmehr höchst verwickelt aufgebaute Bündel von seelischen und physischen Vorgängen bilden. Solche Bündel nennt Spranger allgemein *Strukturen*. Die Strukturen sind also psychophysisch neutral oder richtiger, sie ragen in beide Welten hinein und haben möglicherweise durch ihren Sinn auch Anteil am Reich der Werte. Eine Struktur würde beispielsweise im Sinne Sprangers die Erziehung mit all ihren einzelnen Willensakten, Ausdrucksbewegungen, aber auch intellektuellen Vorgängen des Begreifens und mit allen sie begleitenden Gefühlen sein. Jede einzelne

technische Leistung, z. B. die Konstruktion einer Maschine ebenso wie ihre mehr mechanische Bedienung sind Strukturen, aber auch einfache psychophysische Mechanismen wie die Ernährung, die Fortpflanzung oder ein bestimmter dazu dienender Vorgang, z. B. das Saugen des Kindes sind bereits Strukturen. Selbst der Instinkt als auslösende Kraft ist eine Struktur aus Empfindung, Willensimpuls und Gefühl. Wir können und müssen solche Strukturen analysieren, aber wir können sie nicht mosaikartig aus Elementen zusammensetzen. Man muß vielmehr zunächst einmal die sinnvolle Struktur als Ganzes und Einheitliches begreifen, und alsdann kann man durch wissenschaftliche Analyse die Einzelstrukturen herauschneiden, wobei aber die lebendige Gesamtstruktur zerstört wird.

Der Vergleich mit der Biologie liegt nahe und wird auch von Spranger⁴⁶ gezogen. Aber nur für die primitivsten Formen seelischen Lebens reicht er aus. *Das Bewußtsein ist stets organische Einheit, aber in den höheren Formen ist es darüber hinaus Sinngefüge.* Für die primitiven seelischen Vorgänge bleibt übrigens noch das von Spranger nicht untersuchte psychophysische Problem. Wenn das primitive Bewußtsein nur ein psychischer Organismus ist, wie unterscheidet es sich dann von dem zugehörigen physischen Organismus? Wie sind andererseits die Zusammenhänge zwischen beiden Arten von Leben, wenn das Leben als solches einmal als begreifbar zugegeben wird?

Bei den entwickelteren Formen ist der Bewußtseinsorganismus in verschiedene Sinnzusammenhänge eingebettet und in verschiedensten Richtungen und Weisen verlängert. *Wir setzen mit dem allgemeinen Wert- und Sinnbegriff einen objektiven Geist methodisch an.* Erst aus der Erörterung des Sinnproblems ergibt sich das psychologische Material für eine Kulturphilosophie. Diese kulturpsychologische Arbeit muß man in dreifacher Weise durchführen.

Man kann von den objektiv gegebenen Kulturformen ausgehen und ihnen den individuellen Geist einbetten; man kann umgekehrt aus den Verhaltensweisen des individuellen Geistes die Entstehung solcher objektiven Kulturformen und ihre sinnvolle innere Struktur ableiten, und man kann schließlich aus dem Verhältnis der Einzelstruktur zu der Gesamtheit des objektiven und nor-

mativen Geistes die Begriffe Wert und Sinn und aus ihnen dann die verschiedenen Wert- und Sinnrichtungen ableiten. Die dritte Untersuchung gehört der generellen geisteswissenschaftlichen Psychologie und der Metaphysik, die erste und zweite der differentiellen geisteswissenschaftlichen Psychologie an.

Sprangers Psychologie ist also mehr als eine Lehre von den Bewußtseinsvorgängen und ihren Beziehungen. Alle Bewußtseinsvorgänge sind zwar für Spranger Strukturen. Aber auch die Funktionsweisen eines Individuums und der Zusammenhang seiner verschiedenen Bewußtseinsvorgänge sind eine Struktur. Wenn man nicht mit Unrecht, die Psychologie der Elemente als Psychologie ohne Seele bezeichnet hat, so kommt durch den Strukturbegriff die individuelle Seele nicht nur in die Psychologie wieder hinein, sondern sie wird sogar zu einem wichtigen Untersuchungsgegenstand. „Die individuelle Seele muß gedacht werden als ein sinnvoller Zusammenhang von Funktionen, in dem verschiedene Wertrichtungen durch die Einheit des Ichbewußtseins aufeinander bezogen sind. Die Wertrichtungen sind bestimmt durch spezifisch normative Wertgesetze, die den verschiedenen Wertklassen entsprechen⁴⁷.“

Was können nun diese beiden Arten psychologischer Arbeitsweise und Zielsetzung für das Bildungsproblem leisten? Sicherlich brauchen wir die Ergebnisse der empirischen Elementarpsychologie, soweit sie wirklich jenen sieben Einwänden standhalten und methodisch und sachlich unanfechtbar sind, für Einzelfragen des Bildungsproblems, aber auch für die große, im Bildungsproblem mit enthaltene allgemeine Frage nach dem Zusammenhang psychischer und physischer Vorgänge und umgekehrt. Psychologie im ersten Sinne ist folglich eine notwendige Voraussetzung aller Pädagogik und Didaktik, aber doch keine hinreichende. Wir sahen⁴⁸, daß der sich nur auf sie stützende Bildner zum Techniker hinabsinkt. Ganz abgesehen von den methodischen Bedenken, muß man auch wegen ihrer Enge eine nur in dieser Psychologie fundierte Pädagogik abweisen. Aber auch Sprangers Strukturpsychologie reicht als psychologische Grundlegung der Bildung nicht aus. Der Erzieher und Lehrer, der sich nur auf ein Begreifen der Strukturen und Sinnzusammenhänge stützt, müßte immer über die Intuition und Schöpferkraft des Künstlers

verfügen, und auch dann würde sein Werk als Bildung dem Vorwurf einer gewissen Einseitigkeit nicht entgehen, wie wir ebenfalls in der logischen Voruntersuchung feststellten, als wir die Definition Bildung = Kunst abwiesen⁴⁹. Übrigens hat Spranger selbst neuerdings die Trennung und Gegenüberstellung der beiden Arten von Psychologie verworfen und erklärt, er habe sie in den „Lebensformen“ nur gemacht, um Polemik zu vermeiden. Er sagt weiterhin: „Die reine an der Physik und Physiologie orientierte Psychologie ist als solche nie streng durchgeführt worden; immer hat man, wie sich leicht zeigen ließe, Sinndeutungen eingemischt. Ja selbst in ihrem Kerngebiet ist sie nicht sinnfrei, sondern (wie die Physik selbst) nur einseitig sinnbezogen, insofern sie ihre sinnvolle Ordnung der Phänomene ganz dem einseitigen Sinn entlehnt, der in der Physik und Physiologie maßgebend ist. Aber schon eine Wahrnehmung hat, wie Husserl mit Recht betont, ihren Sinn. Gefühle — wenn man von den bloß sinnlichen Zustandsgefühlen absieht — haben ihren Sinn; Affekte, Willenshandlungen sind erst recht sinngerichtet, und es heißt, die ganze Psychologie vor eine methodische Unmöglichkeit stellen, wenn man sie auf die Konstatierung eines völlig wertindifferenten Geschehens einengen will⁵⁰“. Spranger fordert also selbst eine Umbildung der Elementarpsychologie und eine Erweiterung der Sinnpsychologie, so daß sie die umgebildete Elementarpsychologie mit umfaßt. Ehe wir fragen, wie solche dritte Art von Psychologie möglich ist, und wie sie gestaltet sein muß, noch ein Wort über die Notwendigkeit der Strukturpsychologie für die Bildung. Bildung als Wertrichtung muß natürlich dauernd wertvolle Sinngefühle begreifen. Der Bildner muß also dauernd Strukturen psychologisch begreifen, mögen es individuelle Charaktere, Werterlebnisse, Kulturformen oder objektive Güter wie z. B. Kunstwerke sein. Dies psychologische Begreifen ist ja nur eine geistige Wiederholung oder eine Antizipation des für jenes Gut schöpferischen Bildungsprozesses. Wir nennen mit gutem Recht dies Begreifen von Gütern selbst Bildung, denn es wirkt auf den Begreifenden selbst veredelnd, es gibt ihm die Richtung auf den Wert. So zeigt sich also, daß das andere Kernproblem aller Bildung, das Sinnproblem, überhaupt nur unter Voraussetzung dieser Strukturpsychologie erörtert werden kann. Die Strukturpsychologie ist folglich für den

Bildner nicht bloß spezielle Voraussetzung, um die Ziele der Bildung als Strukturen zu begreifen und die zu bildende Seele zu verstehen, sondern auch allgemeine Voraussetzung, um an dies Kernproblem heranzukommen⁵¹.

Beide Arten psychologischer Forschung sind *notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für den Bildner*. Ebenso wenig wie eine Kenntnis der Reaktionstypen und der Gesetze der Ermüdung ausreicht, um jemand eine Erkenntnis zu übermitteln, oder gar die innere und äußere Organisation des Unterrichtswesens psychologisch abzuleiten, so genügt auch nicht eine Strukturpsychologie des theoretischen Menschen und des Jugendlichen zu diesem Zwecke. Immer klafft noch bei solcher Betrachtung des Seelischen eine Kluft zwischen beiden Blickrichtungen. Die eine Art von Psychologen sieht gleichsam nur hinab in die Fülle der empirisch gegebenen Bewußtseinsvorgänge, die andere nur hinauf zum Wert und der Mannigfaltigkeit seiner geistigen Sinngebilde; und so scheint sich hier auf dem Felde der Psychologie die alte Gegenstellung von empirischem Realismus und rationalem Idealismus zu erneuern, wobei die einen Forscher den andern den Vorwurf machen, sie borgten von ihnen das ihnen selbst Fehlende. Wie Spranger mit gutem Recht der Experimentalpsychologie vorwirft, sie enthalte doch Sinnrichtungen, so muß er auch umgekehrt zugestehen, die Strukturpsychologie könne empirischer Feststellungen und Einzelheiten nicht entraten.

III.

Ich stelle beiden Methoden eine neue, sie umfassende gegenüber. Die kritische Psychologie⁵² (so bezeichnete ich meine eigene psychologische Methode andern Ortes.) löst die Antinomie zwischen empirischen Konstatieren und geistigem Begreifen, zwischen Elementar- und Strukturpsychologie. Richtig verstanden fragt die Psychologie ja gar nicht nach den psychischen Vorgängen selbst. Sie hat gar nicht den Stoff zu registrieren, zu beschreiben und zu erklären, sondern wie jede Wissenschaft hat sie die Kategorien zu bestimmen. Sie fragt nach den Prinzipien, unter denen wir die psychischen Vorgänge ordnen und ansehen müssen, damit eine Wissenschaft von ihnen möglich sei. Mit dieser transzendentalen Drehung aber wird sie selbst bewußt sinnbezogen und entgeht da-

mit dem Vorwurf, gegen das Programm doch rationale, d. h. Wertmomente, einzuschmuggeln. Die kritische Wissenschaft fragt ja gerade, wie eine Ordnung, d. h. ein objektiver Sinnzusammenhang des subjektiv empirisch gegebenen Stoffes aussehen muß. Dieser objektive Sinnzusammenhang muß nun seinerseits aber wieder aus den allgemeinen Wertbegriffen deduzierbar und umgekehrt zu jenen hin entwickelbar sein. Das Beispiel erläutere:

Die systematische Betrachtung und Ordnung psychischer Vorgänge beginnt nicht bei einer Registrierung der einzelnen faktisch vorkommenden Vorgänge, sondern bei einer Orientierung am psychophysischen Knotenpunkt. Die so gewonnene Ordnung beweist andererseits ihre Gültigkeit, indem es gelingt, an sie unmittelbar das Sinnproblem und das System der Werte anzuschließen. Dieser geistige Erkenntnisprozeß der kritischen Psychologie entspricht nun aber genau dem Bildungsprozeß. Auch hier wird im einzelnen empirischen Falle die allgemeingültige Funktion des Wertes wiederholt. Die in einer Wesensschau begriffene Wertstruktur erweist sich als formierend für jeden einzelnen Bildungsprozeß und umgekehrt: im empirischen Elementarvorgang liegen bereits alle Sinnrichtungen im Keime vorgebildet. Nur die Sinndeutungen als Kategorien können das bloß Seiende zum Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung machen. Der Begriff der Bildung oder, allgemeiner gesprochen, der organischen und sinnvollen Entwicklung ist also das zweite Bindeglied zwischen dem auf das Seiende und dem auf das Geltende gerichteten Blicke.

Die kritische Psychologie muß die psychischen Elementarvorgänge von vornherein auf ihre Ordnungsgesetzlichkeiten hin ansehen. Kraft dieser Ordnungsgesetzlichkeiten sind die psychischen Elemente nicht durcheinander wirbelnde Atome, sondern Bausteine des seelischen Organismus und weiterhin der typischen und spezifischen Individualität. Es ist folglich durchaus richtig, bei der Struktur oder dem Sinn zu beginnen. Ja auch die Behauptung, es gäbe keine Elemente im psychischen Leben, sondern nur Strukturen, jeder Willensvorgang enthalte bereits eine Vorstellungskomponente beigemischt und umgekehrt, ist zutreffend. Nur ist andererseits die Betrachtung eines psychischen Vorgangs als Struktur eben seine transzendental kritische, nicht reale Analyse auf Sinnzusammenhang und fiktive Elemente. Das, was dabei

herausgearbeitet wird, sind weder empirisch zufällige psychische Einzelfakten noch ebenfalls empirisch zufällige Kulturgefüge, sondern psychologische Ordnungsgesetzlichkeiten. Diese Ordnungsgesetzlichkeiten sind selbst nicht empirisch zufällig, sondern synthetisch a priori, sie bestimmen die seelische Struktur, aber auch die Struktur der geistigen Sinnzusammenhänge. Beides aber sind nicht stationäre Dinge, sondern selbst Bildungsgesetzlichkeiten. Der animalische Organismus ist Ausgangspunkt, der geistige Sinnzusammenhang Zielpunkt der Bildung. Folglich müssen jene Ordnungsgesetzlichkeiten der Psychologie auch a priori aller faktischen Bildung zugrunde liegen.

So kann also die kritische Psychologie, welche gleichzeitig Psychologie der Bildung ist, allein jene Spannung beseitigen. Sie beweist in einer psychologisch genetischen Herleitung der Werte und Wertgebilde, daß es sich in dem von der Strukturpsychologie Begriffenen nicht etwa um bloße Begriffsdichtungen oder zufällige empirisch-historisch bedingte Kulturformen, sondern um allgemeingültige ewige Gesetzlichkeiten handelt. Von Untersuchungen, die auf diesem Wege diesem Ergebnis zustreben, möchte ich besonders Hönigswalds⁵³ Arbeiten über psychologische Einzelprobleme nennen. Ferner ist gerade die im vorigen Paragraphen gegebene Herleitung der Werte aus der Entwicklung und Bildung der psychischen Elementarvorgänge solche kritische psychologische Arbeit. Früher schon versuchte ich⁵⁴, aus der Struktur und Funktion des menschlichen Bewußtseins den Inhalt oder die systematisch-stoffliche Gliederung der Bildung abzuleiten. Diese Versuche, einerlei ob gelungen oder nicht, illustrieren die Methode der kritischen Psychologie, ohne ihr Arbeitsfeld zu erschöpfen.

Es gilt auch, die individuellen Strukturen und die Synthesen der psychischen Elementargebilde sowie die in der Kultur vorkommenden merkwürdigen Verschlingungen von objektiven Wertgebilden und subjektiv zufälligen Forderungen systematisch kritisch aufzulösen und zu begreifen. Von oben, also von den Sinngefügen der Kultur aus, analytisch zu den sie konstituierenden psychischen Elementen führen Sprangers „Lebensformen“. Dies bedeutende Buch enthält durchaus nicht bloß Strukturpsychologie, vielmehr hat Spranger selbst entsprechend seinem Programm im

Sinne der kritischen Psychologie die Herausarbeitung allgemeingültiger Strukturgesetze und der die Sinngefüge konstituierenden Elemente im Auge. Aber es bleibt doch, wenn man von unten her, von den primitiven Elementarvorgängen ausgeht, noch ein Stück Weg bis zu den sechs elementaren Lebensformen. Insbesondere muß man die möglichen Synthesen der primitiven psychischen Vorgänge zu entwickelteren psychischen Gebilden hin kritisch untersuchen. Aus den hierbei wirksamen Funktionen und Richtungen erst baut sich die Individualität auf. Ihr Wesen muß man zwar wieder strukturpsychologisch begreifen. Aber die Bildungsgesetze als allgemeingültige Bestimmungen erkennt die kritisch-psychologische Untersuchung.

Solcher Aufbau von unten her muß im einzelnen den Bildungsprozeß und die Darstellung der verschiedenen Bildungsformen ständig begleiten. Allgemein schließen wir die psychologischen Grundlagen für das Bildungsproblem in diesem Sinne ab.

§ 13. Kritisch-psychologische Untersuchung zusammengesetzter psychischer Funktionen aus einfachen.

Die Individualitäten

Ich leite also jetzt mit Hilfe der psychologisch-kritischen Methode ein System der psychischen Verhaltensweisen und Vorgänge ab. In dieser Art Landkarte seelischer Strukturen findet man auch die verschiedenen Typen von Individualitäten auf. Natürlich erschöpft dies System niemals den Reichtum des Lebens, aber es hilft uns doch, ihn zu begreifen, und ist ungleich plastischer als die von der empirischen Psychologie entworfene Einteilung in vier Reaktionstypen. Man kann solche Übersicht hier nur als Plan zeichnen, ihn in allen Einzelheiten ausführen bedeutet, eine kritische Psychologie schreiben.

Nach der Richtungstendenz, vom psychophysischen Knotenpunkt aus, konnten wir alle seelischen Vorgänge in *Vorstellungen, Willensimpulse und Gefühle einteilen*⁵⁸. *Jeder tatsächlich vorkommende Lebensvorgang ist freilich als Struktur stets ein Bündel solcher Elemente*⁵⁹. Selbst ein ganz primitiver Willensimpuls enthält eine gewisse Vorstellungskomponente und ist irgendwie gefühlbetont. Mag sie auch unklar, ja unbewußt sein,

eine Absicht gehört doch zum Willen. Umgekehrt sind auch die reinen Empfindungen als einfachstes Beispiel von Vorstellungen niemals frei von Intentionen, ganz abgesehen davon, daß sie im tatsächlichen Seelenleben überhaupt kaum ursprünglich vorkommen. Dennoch nehmen wir die „reine Empfindung“, den „primitiven Willensimpuls“ und das „primitive Gefühl“ als methodisches Hilfsmittel an, um die entwickelteren Vorgänge: Wahrnehmungen, Erinnerungen, Phantasievorstellungen, Begriffe, Urteile, Triebhandlungen, Bewegungen, Willenshandlungen, Ausdrucksbewegungen und höhere Gefühle als seelische Strukturen aus ihren Elementen zu begreifen. Um ein recht klares Bild zu haben, stellen wir uns die Bildung solcher Strukturen auch wieder als Entwicklungsprozeß dar.

I.

Von den seelischen Elementarvorgängen, Empfindungen, Gefühlen und Willensimpulsen gliedern sich die Empfindungen nach Sinnesgebieten in Gesichts-, Gehörs-, Tast-, Geruchs-, Geschmacks-, Druck-, Temperatur-, Schmerz-, statische Organ- und Bewegungsempfindungen. Zwischen den Empfindungen eines Sinnesgebietes bestehen Beziehungen, die allgemeinen Gesetzen gehorchen. So tritt z. B. bei allen Menschen eine gewisse Gewöhnung an länger andauernde Sinnesreize ein, die eine Intensitätsverminderung und unter gewissen Umständen eine Qualitätsänderung der Empfindung zur Folge hat. Man nennt diese Gewöhnung *Adaption*⁶⁰. Mit ihr lassen sich wieder die Erscheinung des Kontrastes und der Mischung in Verbindung bringen. Für die Gesichtsempfindungen versuchte ich an dem Orte solche kritisch-systematische Darstellung zu geben⁶¹. Auch den übrigen Gruppen von Empfindungen liegen Allgemeingesetzlichkeiten zugrunde. Im Gebiet der Willensregungen und Gefühle lassen sich, wenn auch schon schwieriger, allgemeingültige Ordnungsbeziehungen auffinden. *Diese den naturwissenschaftlichen Gesetzen ähnlichen, begrifflich faßbaren Gesetze sind nicht weiter erstaunlich, da diese primitiven Elemente des Seelenlebens und ihre Bestimmungen „Qualität“, „Intensität“ eben selbst begriffliche Abstraktionen, nicht psychische Realitäten sind*⁶².

Aber auch zwischen den Empfindungen verschiedener Sinnesgebiete, zwischen Sinnesempfindungen und primitiven Gefühlen, zwischen diesen und Willensregungen wiederum und zwischen Willensregungen und Empfindungen bestehen mannigfaltige Zusammenhänge. Diese Bindungen treten z. T. ganz ursprünglich auf und können nicht irgendwie verstandesmäßig begründet werden. So ist dem einen Menschen die Farbe Rot unangenehm. Ein anderer verbindet notwendig mit ihr eine bestimmte Tonempfindung, während der Dichter Jacobsen⁶³ ein höheres Gefühl, nämlich die Freude, durch sie symbolisiert. Solche Zusammenhänge zwischen verschiedenen psychischen Gebilden innerhalb einer Individualität sind zeitlich unveränderlich, während es andererseits nicht zwei Menschen gibt, die völlig übereinstimmende Synästhesien haben. Andererseits läßt sich die seelische Struktur eines Individuums aus der Art, wie solche Synästhesien auftreten und bewertet werden, begreifen. Die empirische naturwissenschaftliche Psychologie hat dies Gebiet vernachlässigt, weil hier ihre Methoden versagen. Man findet weder durch Experimente noch durch Statistik Allgemeingesetzlichkeit. Gerade deshalb liegt hier eigentlich psychologisches Arbeitsfeld. Diese Bindungen zwischen bestimmten Empfindungen und Gefühlen z. B. sind eben Strukturen. Wir müssen nicht das „Was“ registrieren, sondern das „Wie“ solcher Struktur begreifen, um ihre Bedeutung für die Individualität richtig einzuschätzen.

II.

Gehen wir jetzt weiter und verfolgen die *Bildung zusammengesetzter Strukturen* aus den seelischen Elementarvorgängen, so werden wir ebenfalls an verschiedenen Punkten individuell konstante, aber von Individuum zu Individuum abweichende Vorgänge antreffen. Anders ausgedrückt: Gewisse Bündel verschiedener seelischer Elementarvorgänge bedeuten für das Bewußtsein mehr als bloße Bündel. Die Relationen, welche zwischen den verschiedenen primitiven Elementen bestehen, oder von uns gesetzt werden — das bleibe hier dahingestellt — verbinden so stark, daß wir primitive Elementarvorgänge überhaupt höchstens im ganz unentwickelten Bewußtsein des kleinen Kindes vorfinden. Im entwickelten Bewußtsein ist jedes solche Bündel eine

einheitliche Vorstellung. Gewöhnlich deutet man die Relationen als räumliche und zeitliche Eigenschaften der Anschauung. Mit diesen räumlichen und zeitlichen Relationen zusammen sind Empfindungen *ein einheitliches Ganzes im Bewußtsein, eine Anschauung*. Erst eine *besondere Funktion der Isolierung* gestattet uns, nur den Empfindungsgehalt oder nur die Relationen, also die räumlichen und zeitlichen Eigenschaften der Vorstellung im Bewußtsein zu begreifen. Wir fügen im gewöhnlichen Bewußtsein gar nicht die Empfindungen rot und grün und eine bestimmte Geruchsempfindung mit der kugligen räumlichen Relation zur Anschauung der Rose zusammen, sondern wir nehmen die Rose als einheitliche Anschauung wahr. Wahrnehmungen, Erfahrungen, Erinnerungen, Phantasien, Illusionen, Halluzinationen, Begriffe, aber auch Urteile, Entschlüsse, Ausdrucksbewegungen sind weitere aus den einfachen Willensimpulsen und Empfindungen entwickelte seelische Gebilde. Dabei ist zwar die Gesetzmäßigkeit der Entwicklung allgemeingültig. Aber die individuellen Verschiedenheiten liegen jetzt eben darin, welche Entwicklungen bevorzugt werden. Dementsprechend spielen im individuellen Bewußtsein die verschiedenen Vorgänge eine verschiedene Rolle. Beim einen herrschen etwa die Phantasie und ihre Gebilde so vor, daß es ihm Mühe bereitet, überhaupt empirisch richtige Wahrnehmungen zu machen und in Form von Erinnerungsbildern zu reproduzieren. Ein anderer ist so von Willensimpulsen und in Wahrnehmung festgehaltenen physischen Tatbeständen beherrscht, daß sein Bewußtsein für abstrakte Begriffe und Gedankengänge keinen Raum bietet. Um die Entstehung solcher und anderer Typen als pädagogisches a priori zu begreifen, müssen wir die Bildung synthetischer seelischer Funktionen aus den Elementarvorgängen studieren.

III.

Wir wollen wieder am Beispiel veranschaulichen. In der *Phantasievorstellung* ist ebenso wie im *Urteil* eine starke Vorstellungskomponente neben einer Willenskomponente wirksam. Auch pflegt der Psychologe bei beiden seelischen Gebilden die Vorstellungskomponente für das Wichtigere zu halten. Man rechnet Urteile und Phantasievorstellungen zu den intellektuellen,

nicht zu den emotionalen Vorgängen. Aber beides sind sehr verschiedene Vorgänge. Man vergleiche etwa das Urteil: „Die Heinzelmännchen existieren nicht“ und die Phantasievorstellung des Märchens von den Heinzelmännchen. Im zweiten Falle wird eine willkürlich vollzogene Verbindung von Anschauungselementen zur so intensiven Vorstellung, daß sie sich weder qualitativ noch zeitlich und auch in der Intensität nur unwesentlich, vielleicht überhaupt nicht, von der sinnlichen Wahrnehmung unterscheidet. Im ersten Falle dagegen wird gerade, einerlei, ob überhaupt eine Phantasievorstellung vollzogen war oder nur der Begriff vorliegt, ein objektiver Unterschied des Inhalts gegenüber dem Inhalt sinnlicher Wahrnehmung festgestellt. Diese Feststellung ist nur möglich durch Begriffe (hier den Begriff Existenz.) Beim *Begriff* aber ist (*im Gegensatz zur Phantasie*) gerade das Anschauliche der Vorstellung völlig gestrichen oder doch bis zur Unkenntlichkeit verblaßt. Die Schöpfung der *Begriffe, Gedanken, Urteile*, aber auch der *Phantasien, Illusionen, Halluzinationen*, ja schon der *bloßen Gedächtnisbilder* aus dem Bestande der Empfindungen und Wahrnehmungsvorstellungen vollzieht sich folglich *unter Mitwirkung des Willens*.

Allerdings sind es nicht primitive Willensimpulse, die die Vorstellungen zu den entwickelten Gebilden umgestalten. *Diese Willensakte laufen* nicht vom Seelischen ins Physische; ihr Effekt ist keine physische Handlung, keine Ausdrucksbewegung, sondern sie laufen *innerhalb des Bewußtseins*, aber mit derselben Richtungstendenz wie die Willensimpulse. An die Stelle der Außenwelt ist die Welt der Vorstellungen getreten. Das Ziel und die Wirkung des Willensaktes auf das im Bewußtsein gegebene Empfindungs- und Vorstellungsmaterial ist bei den Phantasien, Illusionen und Halluzinationen gerade entgegengesetzt wie bei den Begriffen, Urteilen und Schlüssen.

Beim Phantasieren stellt die produktive Einbildungskraft (also ein Willensakt) aus im Bewußtsein vorhandenen oder erzeugten Empfindungsbildern und Relationen eine Struktur her und gibt ihr die Qualität und Intensität der Wahrnehmung, ohne daß ein Reiz vorliegt. Diesem Gebilde fehlt allerdings die Objektivität, welche bei der Wahrnehmung als Gegenstand hinter den Vorgang der Außenwelt tritt. Ob die Phantasien aus jenem Willens-

akt der sie erzeugt, eine andere Art Objektivität gewinnen können, bleibe hier ununtersucht. *Beim Begriffe* dagegen hebt man gerade durch den Willensakt die der Wahrnehmung eigentümlichen Merkmale Intensität, Qualität und zeitliche Bestimmungen auf oder läßt sie doch stark abblassen. Dadurch entsteht eine neue viel stärkere Objektivität; weil zum Begriffe kein vorübergehender Reizkomplex gehört, hat er Geltung und damit Ewigkeitscharakter. Er bestimmt selbst geradezu das Wesen der theoretischen Objektivität. Vielfach liegt die Sache noch viel komplizierter, weil bereits in den Vorstellungen, welche zugrunde lagen, Gefühle, Willensimpulse und Empfindungen in eigenartiger Weise gemischt sind.

Schon an diesen einfachen Beispielen lassen sich verschiedene Typen von Menschen entsprechend den Funktionsrichtungen *in ihrem Bewußtsein* ableiten. Bei der Zusammenfassung eines Bündels von Empfindungen zu einer Wahrnehmungsvorstellung, der ein objektiver empirischer Gegenstand entspricht, war eine synthetische Funktion neben der Empfindung wirksam. Im Gegensatz dazu hat jene Willensfunktion, durch die einmal die Phantasien, andererseits die Begriffe gebildet werden, eine isolierende, loslösende, unterstreichende Tendenz. Außerdem lehnte sich die bei der Bildung der Wahrnehmung wirksame psychische Funktion an die physische Welt an. Man bezeichnet sie als Anschauen und in der entwickelteren Form als Erfahren.

Phantasieren und das Bilden von Begriffen dagegen geht auf die erst im Seelischen erzeugten Verbindungen und Beziehungen ohne Anlehnung an die physische Welt; denn das eine Mal werden ja bei den Begriffen die dem Physischen entlehnten Sinneseindrücke gestrichen, das andere Mal dagegen werden neue Synthesen mit ihnen vollzogen, die in der physischen Welt bisher nicht wahrgenommen wurden, oder es werden neue Sinnesempfindungen in wahrgenommene Beziehungen eingefüllt.

Menschen, bei denen Anschauungen und Erfahrungen vorwiegen, nennt man *Tatsachenmenschen*, solche, bei denen Phantasien sich zu starker Blüte entfalten, heißen *Phantasten*. Die Phantasten sind den Intellektualisten näher verwandt als den *Tatsachenmenschen*, wenn wir unter Intellektualisten Men-

schen verstehen, in deren Bewußtsein die Begriffe und Begriffsverknüpfungen vorherrschen.

Diese Dreiteilung ist noch nicht ausreichend. Unter den Phantasten und Intellektualisten gibt es solche, in deren Bewußtsein die isolierende Funktion besonders stark ausgebildet ist. Sie konzentrieren ihre Aufmerksamkeit auf Relationen, aber dann nur auf Relationen, ohne den sinnlichen Gehalt überhaupt zu beachten. Oder umgekehrt: sie erleben stark die reine Sinnesqualität, ohne die dazu gehörige Relation. Im ersten Falle bilden sie abstrakte Begriffe, im zweiten Falle reine Sensationen, die alsdann meist durch Gefühle verstärkt das Material für Phantasien bilden. Da beide Bewußtseinsrichtungen aus der isolierenden Funktion ableitbar sind, finden wir oft beides beisammen: Neigung zu übertriebenem, reinem Intellektualismus und andererseits starke unmittelbare, gefühlbetonte Sinnesempfindungen. So entsteht der Typus des Romantikers, der für die Vorstellungswelt des Empirikers blind, eine eigenartige Phantasiewelt in seinem Bewußtsein aufbaut und dabei doch zugespitzten, rein logischen Begriffsbildungen, ja Begriffsdichtungen zuneigt. Es wäre gerade für den Bildner sehr interessant, die verschiedenen Übergänge und Abschattierungen von diesem Typus hinüber zum Rationalisten zu studieren. Aber man muß sich klar sein, daß die Wirklichkeit doch immer wieder reicher und farbiger ist als der kritische Verstand des Menschen. Die Strukturen der Individuen zu begreifen, dazu können diese Typen uns nur Richtweiser sein.

Schon aus der Art, wie die primitiven seelischen Vorgänge: Empfindungen verschiedener Qualität, Willensimpulse und Gefühle miteinander verbunden werden, kann man entscheiden, in welcher Richtung die individuelle Struktur sich bildet. Anlässlich einer Untersuchung über Synästhesien habe ich dies durchgeführt: Wenn jemand Farben den Tönen zuordnet, so fragt es sich nicht, welche Farben er etwa den Vokalen a, e, i, o, u zuordnet, sondern wann und wie diese Zuordnung vor sich geht und wie er sie selbst sich erklärt. Wer z. B. behauptet, nur bei ganz ausschließlichem Achten auf die Tonqualität und die Farbenqualität stelle sich die Zuordnung ein und von einer bestimmten räumlichen, formenmäßigen Bindung nichts wissen will, bei dem dürfte

die isolierende Fähigkeit stark entwickelt sein. Gibt der Betreffende vollends Gefühle als das Töne und Farben Verbindende an und hebt bei Vorstellungen gern eine primitive Sinnes- oder Gefühlsqualität heraus, so sind dies *ziemlich eindeutige Merkmale des Romantikers*⁶⁴.

Der Reaktionstyp des Empirikers hat diese ganze Erscheinung viel seltener. Immerhin mögen Fälle vorkommen, wo die ursprünglich gegebene Verkettung von Sinnesempfindungen verschiedener Gebiete so fest ist, daß sie trotz ausgesprochenem Überwiegen der Wahrnehmungsfunktion nicht durch die andersartigen hierbei auftretenden Bindungen verdeckt wird.

Man sieht, wie schon in diesem Beispiele die kritische Psychologie die Ergebnisse der empirischen Psychologie überholt oder doch erweitert. *Die empirische Psychologie unterscheidet zwischen vier Formen von Reaktionstypen: Optiker, Akustiker, Sensomotoriker und gemischtem Typ*, je nachdem, worauf der betreffende Mensch besonders reagiert und welche Vorstellungen und Erinnerungsbilder er bevorzugt: Gesichtsvorstellungen, Gehörsvorstellungen oder die Vorstellung der selbst ausgeführten Ausdrucksbewegung (Sprache, Schrift). *Diese Dreiteilung hat überhaupt nur Sinn für den oben beschriebenen Empiriker oder Tatsachenmenschen.* Für den Typ des Romantiker und des Rationalisten ist überhaupt die Vorstellungswelt von geringer Bedeutung. Sie bevorzugen vielleicht gar kein Gebiet von Sinneseindrücken. Es ist falsch, sie einfach alle zum gemischten Typ zu rechnen. Ihr Bewußtsein kann ja seinen Schwerpunkt in den reinen Sinnesqualitäten, in den Relationen oder in den Gefühlen, auch in Willensimpulsen oder in mehreren dieser Gebilde finden. Dementsprechend ergeben sich eine Reihe neuer Reaktionstypen als Unterformen des rationalistischen und romantischen Typus. Das Begreifen solcher Typen ist für den Bildungsprozeß und die Struktur der Individualität ungleich wichtiger als das jener drei von der klassischen Psychologie gezeichneten. Der Empiriker ist viel weniger in der Lage, Sinnzusammenhänge zu begreifen und zu gestalten als jene schon in ihrer Individualität gegenüber den Anschauungen der Außenwelt selbständigeren Typen. Die empirische Psychologie muß etwa die verschiedenen Künste Malerei und Musik oder epische und

lyrische Dichtung gegeneinander aus jenen verschiedenen Reaktionstypen erklären. In der Schulbildung etwa würde sie das Erlernen der fremden Sprachen für den optischen und akustischen Typ verschieden einrichten und darin den höchsten Schluß psychologischer Weisheit sehen. Welche Öde und Oberflächlichkeit!

Immerhin, beweist dies Beispiel uns nicht auch, daß im Fortschritt kritisch-psychologischer Betrachtung die Fragen immer komplizierter, die Richtungen immer zahlreicher, die Typen immer mannigfaltiger, das Bildungsproblem immer verwickelter wird? Aus jenen sozusagen Elementartypen bauen sich ja jetzt in zahllosen Synthesen und Verschlingungen individuelle Strukturen auf. Ferner ist die Bildung von einfachen Wahrnehmungen und Vorstellungen zu Phantasien und Begriffen hier ja erst die erste Stufe. Wir müssen, um bloß die seelischen Funktionen der einen Seite zu verstehen, verfolgen, wie sich die rezeptive Sinnlichkeit nicht bloß zur Phantasie und zum Verstand als dem Vermögen der Begriffe hin bildet, sondern wie auch dies beides sich wiederum nach oben zur produktiven Einbildungskraft, zur Intuition, zum Verstehen und Begreifen, zur Urteilskraft und zur organischen Vernunft emporbildet. Diese verschiedenen Stufen des intelligiblen Bewußtseins sind selbst gesetzmäßig und a priori für alle psychologische Beobachtung. Sie entfalten sich in einer Fülle neuer Individualtypen, und an alle diese Vorgänge heften sich in ganz bestimmter eigenartiger Weise Werterlebnisse und damit Ausgestaltungen der Kulturformen.

Zur Aufhellung dieser Fragen leisteten die psychologischen Dichter im letzten Jahrhundert mehr als die Gelehrten. Man vergleiche besonders die nordische Literatur: Jakobsen, Ibsen, Strindberg, aber auch den deutschen psychologischen Roman.

Erst damit, daß wir beweisen, alle diese Formen sind aus den Elementarvorgängen gebildet, wenn es auch für jede von neuem einen Akt des Begreifens und Verstehens braucht, erst damit beweisen wir, daß die von uns psychologisch-genetisch abgeleitete Wertetafel vollständig ist. Dieser Beweis braucht nun aber nicht erst besonders erbracht zu werden. Es kann als primitive Elementarvorgänge nur von innen nach außen laufende Willens-

impulse, von außen nach innen laufende Empfindungen und die ohne Richtungstendenz auftretenden vegetativen Funktionen und primitiven Gefühle geben. Alles andere muß sich aus ihnen strukturell bilden. Allerdings, diese Bildungen sind in ihren einzelnen Abschattungen ebenso reich wie die Persönlichkeiten, d. h. von unerschöpflicher Möglichkeit und Mannigfaltigkeit. Aber prinzipiell in ihrer Sinnrichtung und typischen Struktur muß auch hier wieder ein ganz geschlossenes System vorliegen. Entsprechendes gilt für die Werte. Neue Kategorien von Gütern und Werten können im Fortgang der Bildung nicht geboren werden. Das lehrt uns die kritisch-psychologische Betrachtung der einfachen Grundstrukturen. Unerschöpflich dagegen ist die Mannigfaltigkeit der Einzelausgestaltungen und Synthesen, der Abschattungen und Sinngebilde, der Einzelwerte und der sie repräsentierenden geistigen Strukturen und Güter. Endlich und systematisierbar dagegen sind wiederum die Typen. Ein Beispiel erläutere, was ich meine! Es gibt nur einen Schönheitswert und nur eine Kunst neben den fünf anderen Wertkategorien und Kulturformen, aber es gibt unerschöpflich viele Kunstwerke, und es gibt eine systematische Anordnung der Künste und Stilformen, die sich nicht beliebig vermehren läßt.

Damit kommen wir auch mit unserer strukturpsychologischen Untersuchung zu einem Punkt, wo es gestattet ist, die allgemeine Untersuchung abzubrechen und das weitere der Typenlehre zu überlassen. Wir haben die Richtung und die Art und Weise der kritischen Psychologie an einem allgemeinen Beispiel soeben aufgedeckt. Auf der Seite der intellektuellen Vorgänge bildet sich durch die Entwicklung und Synthese der Elementarfunktionen die Struktur der geistigen Anlagen und Funktionsweisen der Individualität. Erreichen diese in irgendeiner Richtung etwas Überdurchschnittliches, so spricht man von Gaben oder Talent. Für das Bildungsproblem ergeben sich nun in diesem Punkte eine Reihe sehr wichtiger Fragen.

Wieweit ist das Talent selbst bildbar? Anlagen, Entwicklung, Milieu und Schicksal bewirken, daß besondere Strukturen über das übliche Maß sich entwickeln und verfeinern. In der erkenntnistheoretischen Untersuchung wird zu prüfen sein, wieweit diese vier Faktoren beeinflusbar sind, wieweit also durch

Erziehung die Bildung des Talent^s gefördert oder gehemmt werden kann. Schon an dieser Stelle ist es deutlich, daß für die unter höheren Werten stehenden Lebensformen des schöpferischen Künstlers und des produktiven theoretischen Geistes eine solche Bildung eines Talent^s Voraussetzung ist. Auch ist sicher das künstlerische Talent auf der Grundlage des phantastischen Reaktionstyps, das wissenschaftlich-theoretische auf der des Intellektualisten möglich. Aber weder ist dieser Reaktionstyp hinreichende noch notwendige Voraussetzung, vielmehr ergeben sich die verschiedenen Formen wissenschaftlicher Produktion und die verschiedenen Stile in der Kunst als ganz bestimmte, höchst verwickelte, aus diesen Grundstrukturen zusammengesetzte Strukturen. Beispielsweise kann der Phantast ebenso zum ökonomischen Spekulanten, zum Hochstapler wie zum Künstler die Anlage sein.

Bildung selbst ist eben diejenige Struktur, die gleichsam die Anlagen zu einer positiven Synthese vereinigt; denn nur so kommt die Richtung auf einen Wert zustande. Auch hierbei muß im einzelnen die Lehre von den Bildungstypen den Problemkomplex entwirren. Nur die andere erkenntnistheoretische Frage muß auf der Grundlage des psychischen Tatbestandes noch der allgemeine Teil beantworten: Gibt es bei den zweifellos verschiedenen Anlagen überhaupt eine (wenigstens in großen Zügen) überindividuelle allgemeine humane Bildung?

*

Zur Individualität gehört außer dem Talent auch Charakter und Temperament, d. h. auch in der emotionalen Sphäre findet vom primitiven Willensimpuls eine Bildung zu immer höheren Formen statt. Diese entwickelten, immer verschlungeneren seelischen Vorgänge sind ebenso für die Individualität, die geistige Persönlichkeit und den objektiven Kulturzusammenhang von formierender Kraft wie auf der intelligiblen Seite die aus den einfachen Wahrnehmungen entwickelten Vorgänge des Erkennens, Denkens und phantasievollen Gestaltens. Wer diese zweite Linie kritisch-psychologisch weiterblickend in ihren Stufen verfolgt, wird eine notwendige Analogie zum vorher Gesagten finden. Wie aus der Empfindung durch Ordnung im Raum und der

Zeit die Anschauung und daraus die auf der Kategorie der Kausalität begründete Erfahrung, so wird aus dem einfachen Willensimpuls die Willenshandlung und daraus die Zweckhandlung, indem zunächst räumlich-zeitliche Bedingung und sodann eine Vorstellung als Absicht sich mit dem Willensvorgang verflucht. Die irgendwie *disziplinierte* Willenshandlung, sei es als Übung, sei es als Herrschaftshandlung über sich oder andere enthält genau so intellektuelle Elemente neben der vorwiegenden Willenskomponente, wie Phantasien und Begriffe aus Vorstellungs- und Willenskomponente zusammenwachsen.

Die höheren Ausdrucksbewegungen der Sprache, Schrift, des Gebotes sind weitere Bildungen der Willensseite. Wie nun hier die einzelnen Kräfte und Vorgänge im Bewußtsein auftreten und verteilt sind, ist für die Struktur der Individualität und der Persönlichkeit — *so nennen wir eine zu einer gewissen Höhe und objektivem Wert gebildete Individualität* — ebenfalls bedeutsam. Aber auch hier darf die allgemeine Untersuchung nur die Grundlagen geben, auf denen die Typenlehre im einzelnen aufbaut. Sie erst zeigt, wie in der Bildung sich die Werte mit diesen psychischen Strukturen verschlingen.

Ich glaube, daß alle Charaktere sich genau wie die Reaktionstypen in drei Hauptgruppen gliedern. Es gibt Menschen, die bei der einfachen, schlichten Zweckhandlung stehen bleiben wie die Empiriker bei der Vorstellung, also Willensmenschen des Tatsächlichen. Sie sind den Empirikern nahe verwandt, nur liegt *der Schwerpunkt ihres Bewußtseins* nicht in der Aufnahme der Umwelt, *sondern in der Arbeit an der Umwelt*. Es gibt andererseits den Phantasten und Intellektualisten entsprechend Menschen, deren Bewußtsein Willensvorgänge, die stark mit Vorstellungen verschmolzen sind, beherrschen. Diese Tatmenschen sind entweder Herrscher- oder Liebesnaturen. So sind z. B. Bismarck oder Luther nicht notwendig willensstärker als irgendein schlichter Arbeiter oder als Christus oder als Faust, aber ganz andere Charaktere.

Für die Bildung der Temperamente auf Grund einer Entwicklung der dritten psychischen Elementarvorgänge, der Ge-

fühle, liegt die Sache insofern schwieriger, als diese Vorgänge von vornherein nur als Begleiterscheinung von Willensvorgängen oder Empfindungen auftreten. Aber ich glaube doch, daß man versuchen muß, auch hier eine Bildung zu studieren. Denn die Art, wie sich eben Gefühle mit andern seelischen Vorgängen verbinden, und ob sie sich überhaupt besonders mit emotionalen oder sensitiven Vorgängen verbinden, ist im höchsten Grade bedeutsam für die individuelle Struktur. Selbst wenn das Gefühl sich in keiner Weise gegenüber dem primitiven Lust- und Unlustgefühl ändert, so ist doch die Verbindung eines Gefühls beispielsweise mit einer Empfindung selbst eine Bildung, ein synthetischer seelischer Vorgang und als solcher sicher von jeder andern Synthese etwa der zwischen Gefühl und Begriff verschieden.

Daß die Synthese mit Gefühlen charakteristische neue seelische Gebilde erzeugt, deren häufiges Vorkommen geradezu Merkmal einer bestimmten typischen Individualität sein kann, habe ich am Beispiel des Romantikers gezeigt. Gerade hier liegt für die Psychologie und Pädagogik noch recht viel terra incognita, auf der zwar viel, oft auch mit Glück, experimentiert wird, die aber nur die kritische Psychologie erleuchten kann. Ich möchte nur eine Bemerkung machen, die vielleicht die Möglichkeit solcher systematisch-kritischen Analyse beweist. Wenn man unter Temperament die Seite individueller Struktur versteht, die sich aus der besonderen Lagerung und Entwicklung der Gefühle im Bewußtsein ergibt, so müßte man zwei Formen der Temperamente unterscheiden, solche, bei denen sich das Gefühl vorwiegend Willensvorgängen anschließt, und solche, bei denen umgekehrt vorwiegend intellektuelle Vorgänge Gefühlsbetonung erfahren. Faktisch scheint nun die alte Viergliederung der Temperamente nach den beiden Disjunktionen stark — schwach, ausdauernd — plötzlich recht überlebt und schief. Sanguiniker und Choleriker sind vielmehr Typen, bei denen die Lust- und Unlustgefühle vorwiegend in der emotionalen Sphäre liegen, während der Melancholiker und der Phlegmatiker schwach oder gar nicht reagieren, weil für sie eben die Gefühle in der sensiblen Sphäre abklingen. Dabei ist jedesmal das ausdauernde Temperament gleichzeitig durch seine Höhenlage charak-

terisiert. Der dem Leben zugewandte Nützlichkeitsmensch ist bei einem phlegmatischen und sanguinischen Temperament möglich; denn die sich an verhältnismäßig einfache Willensvorgänge und Eindrücke knüpfenden Gefühle sind flüchtig und gestatten ein rasches Umschlagen ins Gegenteil. Mit der Veredlung der Motive, mit der Vertiefung der Werterlebnisse, kurz damit, daß der Wertcharakter des Vorgangs in eine höhere Schicht sich erhebt, wird auch die den Vorgang begleitende Gefühlsbetonung dauernder und durchgreifender. So werden Melancholie zum Element künstlerischer Gestaltung und auch höchster metaphysischer Besinnung und das cholerische Temperament zur *Gefühlslage, aus der heraus der Politiker und der soziale Mensch von einem gewissen Ausmaß gestalten*. Nun gibt es aber auch eine individuelle Struktur, in der das Gefühl sich selbst zu solcher Höhe entfaltet, daß es weder nach der Willens- noch nach der Intelligenzseite hin gravitiert. Wir nannten diese Form absolutes Gefühl und können diesem Falle ein fünftes Temperament zuordnen, das man vielleicht am besten mit dem schlichten Worte „fromm“ bezeichnen sollte. Diese Gefühlstiefe ist der wichtigste Zug in der Struktur des religiösen Menschen.

Natürlich müßte nun die Bildung der Temperamente ebenso wie die der Talente und Charaktere weiterhin auf ihre Bildungsstufen und auf ihre Synthesen hin verfolgt werden. Dabei läßt sich schon jetzt a priori sagen, daß es sich in der Gefühlssphäre vielmehr um ein Nebeneinander als um eine Verschmelzung und Nuancierung handeln wird. Für die Beschreibung liegt es hier einfacher, für die Bildung dagegen erweist sich das Gefühl viel spröder als Willens- und Erkenntnisfunktionen. Eher mag es gelingen, einem im Denken Ungelenken Erkenntnisse zu übermitteln, geistig zu bilden, einem Willensschwachen den Willen zu stärken, als ein melancholisches Temperament zum cholerischen oder umgekehrt umzubilden.

Und damit haben wir die psychischen Grundlagen soweit erforscht und die Richtungen gezeichnet, in denen die kritische Psychologie weitergehen muß, daß wir jetzt die an diesem Punkte auftauchenden Bildungsprobleme aussprechen dürfen.

In der ganzen Darlegung wurde gezeigt, wie sich die zusammengesetzten seelischen Funktionen, wie sich die individuelle Struktur bildet. Die Frage ist nun: Wieweit haben wir es hierbei mit einer präformierten und im Keim bereits bestimmten Struktur zu tun, deren Bildung wir vielleicht beschleunigen oder verlangsamen, aber niemals verhindern oder hervorbringen können? Wenn wir z. B. kritisch-psychologisch die Bedingungen des Politikers in gewissen Charakterzügen aufdecken und diese Charakterzüge sich wieder auflösen lassen als das Vorwiegen gewisser Willensfunktionen, können wir da diese Willensfunktionen selbst, damit den Charakter und damit den Politiker bilden? *Bis zu welchem Grade ist Anlage, Talent, Charakter und Temperament durch Bildung ersetzbar?*

Zweitens wird und muß uns aber auch die Frage beschäftigen, wieweit solche Bildung der Individualität überhaupt Bildung in unserem Sinne ist. Ist es überhaupt sicher, daß die individuelle Struktur die Wertmotivation und das Werterlebnis mit sich bringt? Bildung war Richtung zum Wert. Angenommen nun, es gelänge wirklich, die Phantasie eines Menschen durch Bildung so zu entwickeln, wie sie sich bei einem andern als besonderes Talent von selbst entfaltet, ist es dann sicher, daß nun in beiden der sich oft an Phantasien heftende ästhetische Wert lebendig würde, daß er vielleicht sich durch sie auch in objektiven Kunstgütern verwirklichte? Die Sachlage scheint viel komplizierter, wenn wir daran denken, daß *es auch politische Phantasten, soziale Theoretiker, auf ökonomischen Felde Machtmenschen, aber auch Verbrechernaturen mit starken Machtinstinkten oder überwuchernder Phantasie usw. gibt.* Ja es scheint so, als seien zwar gewisse individuelle Strukturen und gewisse Lebensformen für bestimmte Werterlebnisse und Wertmotivationen besonders geeignet, aber als hänge es noch an besonderen Geheimnissen, ob sie nun im positiven oder negativen Sinne auf die ihnen erwiesene Bildung und die in ihnen liegenden Anlagen antworten, ja ob sie überhaupt antworten.

Endlich besteht noch eine Differenz zwischen dem, was jemand subjektiv für wertvoll hält, und dem, was objektiv als Wert gilt. Zu den objektiv-gültigen Werten und ihrer Verwirklichung aber soll doch die Bildung führen, nicht dazu, daß der

einzelne möglichst oft, möglichst stark und möglichst andauernd subjektive Werterlebnisse hat. Es wird also folgende Frage untersucht werden müssen, ob es in der Bildung des Individuums eine Steigerung gibt, ob dieser die Steigerung der Werterlebnisse und Wertmotivationen entspricht und ob dadurch gleichzeitig der bloß subjektive Wertgehalt vermindert, der objektive vermehrt wird. Auch damit wäre das Bildungsproblem noch nicht zu einem strukturpsychologischen Problem gewandelt, selbst wenn alle diese Fragen im günstigen Sinne entschieden wären. Denn jetzt würde es sich darum handeln, die verschiedenen Wert- und Sinnrichtungen selbst ins zu erstrebende Gleichgewicht zu bringen und durch einen gesunden Ausgleich von Anlagen und Bildung die zur höchsten Wertentfaltung geeignete Struktur der Seele zu formen.

Ob allerdings damit die Objektivierung der Werte in den physischen Vorgängen und das notwendige Wechselspiel von Eindruck und Ausdruck erreicht wäre, bleibt ein neues Problem, das für die Bildung mindestens ebenso wichtig ist wie diese Frage. Vielleicht ließen sich eine Reihe dieser Fragen jetzt im psychophysischen Grundproblem und im Sinnproblem zusammenfassen und erörtern. Kommt doch alles schließlich darauf hinaus, wie die drei Reiche Natur, Bewußtsein und ewige Werte zusammenhängen. Aber diese beiden Probleme sind keine psychologischen Fragen mehr, sondern nach meiner Meinung metaphysisches Problem. So führt also die Untersuchung von selbst zur *Erkenntnistheorie*, *Ethik* und *Metaphysik* der Bildung.

ERKENNTNISTHEORETISCHE FRAGEN

§ 14. Das Reich des Geltens

In den beiden ersten Abschnitten unserer Untersuchung zeichneten wir die faktischen Voraussetzungen des Bildungsvorgangs. Die Grundbegriffe, vor allem der Begriff Bildung, wurden definiert und aus diesen Definitionen *formal-logisch* methodische Regeln und das System der Bildung gedacht. Der zweite Abschnitt zeigte uns den *psychischen Tatbestand*, in dem jenes gedachte Gefüge von logischen Beziehungen sich verwirklichen soll.

Wieweit entspricht nun aber diesem erdachten System ein tatsächlich vollzogener Vorgang in diesem zu zweit gezeichneten Gefüge seelischer Strukturen? Das ist keine logische und keine psychologische Frage mehr. Wir kommen mit dieser Fragestellung aus dem *Gebiet des Seins* in die *Sphäre des Geltens*. Denn unsere Frage meinte nicht, ob sich tatsächlich im Gebiet des Seelischen ein bestimmter Vorgang abspielt oder ob wir tatsächlich solchen Vorgang denken, sondern sie meinte, ob der Bildungsprozeß möglich und notwendig ist, und ob man dort, wo er etwa nicht ist, ihn herbeiführen soll. Deckt sich unsere Denkkonstruktion mit dem sich tatsächlich abspielenden Vorgang bis zu einem gewissen Grade? Das ist eine Frage des Geltens. Ich verdeutliche am Beispiel das Verhältnis der Welt des Seins zum Reich des Geltens.

1. Aus dem Samen wächst die Pflanze hervor; sie treibt Blätter und Knospen, sie blüht, und sie bringt Frucht. Ein Lebensvorgang! Wir sind in der Sphäre des Seins. Aber wir nennen gelegentlich mit gutem Recht diesen Vorgang einen Bildungsvorgang. Dann meinen wir etwas ganz anderes.

2. Ein anderer Lebensvorgang in der Sphäre des Seins, zeitlich und räumlich begrenzt, sich abspielend: Aus den ersten unklaren Sinnes- und Organempfindungen, den einfachen Reflexbewegungen und Gefühlen entwickelt sich im Kindesalter schon der Reichtum seelischer Strukturen. Nennen wir das aber Bildung, so meinen wir damit mehr als diesen bloßen tatsächlichen Vorgang.

3. Eine sorgfältig durchdachte und in allen Einzelheiten ausgeführte mathematische Didaktik ist mehr als das Sein der Denkkakte, die sie schufen, als das Sein des Papiers und der Druckerschwärze, worin sie ausgedrückt ist. Sie beansprucht vielmehr, ein zeit- und raumloses Gelten zu sein. Sie gilt für jeden zeitlich und räumlich begrenzten mathematischen Unterricht, den irgendwo und irgendwann einmal jemand erteilte oder erteilt. Damit gehört auch solch einmaliger Vorgang zur Sphäre des Geltens. Dann nennen wir ihn einen Bildungsvorgang. Auch in den beiden ersten Beispielen sprechen wir in diesem Sinne von einer Bildung: *Das ewig gültige Bild des Lebens: Knospe, Blüte, Frucht* haftet dem einmaligen Vorgang an. Deshalb heißt er Bildung. Im Seelisch-Geistigen sprechen wir von Bildungsgesetzen. Dann bewegen wir uns nicht mehr in der Welt psychischer Vorgänge, die die Psychologie beobachtend beschreibt, vielmehr vermuten wir in diesen Vorgängen ewige, zeitlose Gültigkeiten. Sie nennen wir Bildungsgesetze. Ob wir dazu berechtigt sind, ist eben eine Frage der Geltungswissenschaften. So eröffnet sich uns jene dem Reich des physischen und psychischen Seins gegenüberstehende und doch auch wieder verbundene Welt des Geltens.

Noch von einer andern Seite kommen wir an die Sphäre des Geltens heran, wird uns der Unterschied zwischen zeitlich und räumlich gebundenem Sein und Werden gegenüber dem ewigen, zeitlosen Gelten deutlich. Zur Definition der Bildung brauchten wir außer den faktischen logischen Beziehungen und außer den psychischen und physischen Realitäten noch etwas Drittes. Ebenso war, um die Funktionen und Zusammenhänge im Felde der psychischen Vorgänge zu begreifen, *außer jenen beiden Tatsächlichkeiten, den logischen und den psychologischen*, oder anders gesagt, *außer dem Bildungsbegriff und der Seele* noch etwas *Drittes erforderlich, nämlich das Reich der objektiven Werte*. Den Wertgebilden aber kommt kein Sein, sondern ein Gelten zu. Den Bildungsvorgang kann man also auch nicht allein vom seienden Material aus verstehen. Vielmehr müssen wir, ehe wir uns den absoluten Werten zuwenden, uns erst mit der Funktion des Geltens beschäftigen. Diese eigenartige Funktion des Wertes bestimmt nämlich nicht bloß das Reich der Werte in sich, entsprechend wie die Vorgänge als

seiend bestimmt sind, sondern das Gelten vermittelt auch zwischen beiden Welten. Die Anheftung des Wertes an ein physisches oder psychisches Sein ist ein Gelten. In jener mittleren Zone aber spielt sich auch der Bildungsvorgang ab. Er hat folglich mit dem Gelten eine große Ähnlichkeit. Ja möglicherweise ist Bildung selbst ein Gelten. Wieder verdeutliche ein Beispiel:

Irgendeine bestimmte Einzelwahrheit, etwa ein Satz aus der Lehre von den Kegelschnitten, gilt absolut. Auch zu den Zeiten, als er noch nicht von Menschen ausgesprochen und bewiesen war, auch für den Fall, daß es nirgends in der Welt Kegelschnitte gibt, bleibt die Wahrheit gültig. Das Urteil, das diesen Satz ausspricht, dagegen hat einen doppelten Charakter. Einmal ist es ein sich zu bestimmter Zeit abspielender Bewußtseinsvorgang von einer ganz bestimmten Entwicklungshöhe. In diesem Sinne gehört es zur Welt des Seins, ist psychisch und zeitlich. Zweitens aber gehört es in die Sphäre des Geltens. Der Wert heftet sich an diesen Vorgang. Wir befinden uns also in jener mittleren Zone, die zwischen dem Reich reinen Seins und dem absoluten Geltens liegt, in der sich beide Reiche verweben. Ebenso liegt es mit der jenen Satz tatsächlich verwirklichenden mathematischen Figur. Sie ist an einem physisch Seienden; denn der Vorgang, daß ein Kegel von einer Ebene geschnitten wird, ist ein physischer Vorgang, aber sie ist selbst kein Sein. Die eigentlich mathematischen Beziehungen, d. h. die beweisbaren Wahrheiten sind Gültigkeiten an jenem physisch Realen. Unter „mathematischer Bildung“ wird man nun nichts anderes verstehen können, als daß eben solche wahren Urteile gefällt, solche Figuren hergestellt werden. Wenn also die Bildung in jener Zone sich abspielt, so muß diese Zone in den Grundlagen des Bildungsproblems untersucht werden.

Dies Gelten und dementsprechend diese Untersuchung *hat aber zwei Seiten*. Das Gelten kann formalen und normativen Charakter haben. Von der ersten Art des Geltens handelt die *Erkenntnistheorie*, von der zweiten die *Ethik*. Die erste Art heißt *Notwendigkeit*, die zweite *Pflicht oder Sollen*.

Es ist einleuchtend, daß diese Zweiteilung sich wieder an unsere Gliederung des seelischen Ablauf-Mechanismus anlehnt. Für die intellektuelle Sphäre erfolgt die Anheftung des Wertes an

den psychophysischen Mechanismus so, daß die Gesetzlichkeit, welche dem Erkennen als Wahrheit, beziehungsweise dem ästhetischen Erschauen als Schönheit oder ästhetischer Wert verflochten ist, den Charakter der Notwendigkeit hat. „So und nicht anders muß es sein“, lautet das erkenntnistheoretische Ergebnis, womit wir übrigens kein Urteil über das Seiende, sondern über den ihm anhaftenden theoretisch-objektiven oder ästhetisch-formalen Geltungswert fällen. Für die emotionale Sphäre dagegen erfolgt die Anheftung des Wertes an den psychophysischen Mechanismus in Gestalt eines Sollens, die Gesetze haben hier den Charakter von Geboten und Verboten, und aus dem Wert wird als Gut nicht die Objektivität des Seins, sondern die Freiheit des Handelns geboren¹. Anders ausgedrückt: die Ethik wendet sich normierend an den Willen, die Erkenntnistheorie formierend an die Erkenntnisvorgänge. Aber die erkenntnistheoretische Einstellung untersucht nicht etwa bloß das Gelten in der Sphäre der kontemplativen Werte, und die ethische Untersuchung bleibt nicht auf die dynamischen Werte: Macht und Liebe beschränkt. Wir können auch im Gebiet der dynamischen Werte Urteile fällen, und diese Werte und die unter ihnen stehenden Güter als Sinngebilde erkennen und eine Erkenntnistheorie davon aufstellen. Umgekehrt können auch theoretische, ästhetische und religiöse Werte normierenden Charakter bekommen. Sie und ihre Sinngebilde unterstehen somit auch der Ethik. Die Untersuchung dieses Sollens, die ethischen Grundlagen des Bildungsproblems und die erkenntnistheoretische Untersuchung, der wir uns zunächst zuwenden, haben für das Bildungsproblem aus zwei Gründen Bedeutung. Die Analogie zwischen der Zone des Geltens und dem Bildungsvorgang geht soweit, daß man zunächst Bildung und Geltung einfach gleichsetzen möchte. Zweitens fordert der problematische Charakter jenes Mittelgebietes zwischen Wert und Sein eine erkenntnistheoretische Grundlegung. Oft ist der subjektiv vollzogene Geltungsakt und die mit ihm verbundene Werterfassung eben nur subjektiv gültig. Wie können wir uns versichern, daß wir in der Erkenntnis objektive Wahrheit, im ästhetischen Schauen und Gestalten objektive Schönheit, im Handeln wahre Freiheit und Liebe haben? Da liegt das erkenntnistheoretische Problem. Und

diese eigentlich erkenntnistheoretische Frage haben wir bei allen Gütern. Stets müssen wir fragen, ob ihr Geltungscharakter in einem objektiven Wert als objektive Geltung oder in einer bloß subjektiven Wertung fundiert und dann eben nicht fundiert ist. Bildung ist aber selbst solches Gut. Folglich müssen wir auch hier die erkenntnistheoretische Frage nach der Möglichkeit der Bildung und die ethische Frage: „Soll gebildet werden?“ stellen. Im erkenntnistheoretischen Teile also sehen wir jetzt die Bildungsvorgänge und ihre Gesetze nicht mehr als Tatsächlichkeiten oder als bloße logische Begriffe unseres Denkens, sondern als gültige Formen an, im ethischen Teil dagegen fragen wir nach ihrem normativen Charakter. Gibt es ein Gebot: „Du sollst bilden!“ und einzelne Normen: „So sollst du bilden!“?

Vor einem psychologistischen Irrtum muß ich noch ausdrücklich warnen. Diese Warnung wird uns gleichzeitig das absolute Gelten gegenüber dem Sein noch schärfer abgrenzen. Es gibt Denker, die den Unterschied zwischen einem tatsächlichen „Sein“ und einem „Gelten“ durchaus zugeben, ihn aber auf eine Stufe mit dem Unterschied stellen, den der empirische Psychologe zwischen „Wahrnehmung und Begriff“ machen muß. Für diese Menschen wird die Erkenntnistheorie und Ethik zu einem Teil der Psychologie. Dies ist falsch, wenn es vom Standpunkt der empirischen Psychologie aus geschieht, es bleibt aber auch falsch von einer erweiterten Strukturpsychologie aus. Wir werden einen geltenden Sinn, der einem psychischen Vorgang innewohnt, nur psychologisch beschreibend, noch nicht aber erkenntnistheoretisch oder ethisch deutend gerecht, wenn wir den ganzen psychischen Vorgang mit dem ihm anhaftenden Gelten als sinnvolle Struktur darstellen. Wieder erläutere das Beispiel.

Es ist sicher im Leben des einzelnen und der Menschheit eine entscheidende Wendung, wenn gegenüber den tatsächlichen Lebens- und Bewußtseinsvorgängen zum ersten Male ewige Gültigkeiten auftreten. Das ist z. B. noch bis heute der innerste Grund für den ungeheuren Eindruck, den die zehn Worte des Dekalog auf uns machen. Mit dem „du sollst“ legitimieren sich die zehn Gebote als zeitlose Gültigkeiten. Einen nicht minder gewaltigen Eindruck als diese erste umfassende ethische Normierung machte auf jeden Nachdenkenden die erste erkenntniskritische Formie-

rung, wenn der griechische Philosoph zum ersten Male nach der Wahrheit und ihrer Begründung forscht. Ganz falsch und unglücklich ist es nun, in jenen Gültigkeiten nur Zusammenfassungen und Verallgemeinerungen des Seins zu sehen. Gültigkeit ist ihrem Wesen nach etwas anderes als Häufigkeit. Das Gebot kann man ebensowenig wie das Gesetz der Erkenntnis oder der ästhetischen Formung aus der Regel ableiten. Aber auch im sachlichen Gehalt der betreffenden psychischen Akte erschöpft sich der Charakter des Geltens nicht. Wer etwa zugibt, daß die Gebote sich zwar von den einfachen Willensimpulsen, die Erkenntnisse zwar von den einfachen Wahrnehmungen, die Begriffe zwar von den einfachen Anschauungsbildern unterscheiden, aber andererseits behauptet: Alles, folglich auch das Geltende, gehört zu den psychischen Vorgängen, also zur Welt des Seins, verkennt das Wesentliche. Der Akt, in dem die Geltung psychisch erfaßt oder gefordert wird, gehört zu den seienden Vorgängen, aber mit diesem Akt greifen wir doch über die Welt des Seins hinaus. Der Inhalt dieses psychischen Prozesses ist kein Sein mehr. Diese ausdrückliche Widerlegung des Psychologismus ist von Kant so gründlich durchgeführt worden, daß seine Wiederholung für Erkenntnistheorie und Ethik sich erübrigen würde, wenn er nicht immer wieder an anderer Stelle, so insbesondere gegenüber dem Bildungsvorgang, auftauchte. Immer wieder glaubt man, mit einer anthropologisch-psychologischen Entstehungsgeschichte auch das erkenntniskritische und ethische Problem erledigt zu haben. Es könnte mir nichts Schlimmeres begegnen als diese Auslegung meiner Arbeit. Nicht wie es ist, sondern wie es sein muß und wie es sein soll, ist die Kardinalfrage. Deshalb legte ich auch meiner Psychologie von vornherein methodisch-kritische Prinzipien zugrunde. Nicht die tatsächlich auftretenden Werte, sondern die notwendig geltenden und ihr notwendiges System wurde aus dem Grundgegensatz von Ich und Außenwelt deduziert².

Erst da, wo ein solches Gelten sich dem bloßen Sein anheftete, ist überhaupt ein Bildungsvorgang vorhanden und möglich. Erst unter den ethischen Geboten „du sollst“ oder den erkenntnistheoretischen Gültigkeiten tritt überhaupt Bildung auf. Ebensowenig wie die oben beschriebenen Gültigkeiten sich in den

sie erfassenden psychischen Akten erschöpfen, sowenig erschöpft sich Bildung in dem sie darstellenden Lebensprozeß. Ebensowenig aber auch erledigt man das erkenntnistheoretische und ethische „a priori“ mit seiner Einordnung in das logische Begriffssystem. Das Bildungsproblem löst man nicht durch logische Zergliederung des Begriffs. Vielmehr knüpft sich in der Bildung an gewisse Lebensprozesse der Geltungscharakter. Ja meine Behauptung geht sogar dahin, daß *jede* solche Verknüpfung von Geltung und Lebensvorgang Bildung sei. In diesem Sinne steht Bildung im Mittelpunkt zwischen Sein und Wert.

§ 15. Die Möglichkeit der Bildung und ihrer wissenschaftlichen Gesetze. Das Problem der Bildsamkeit

In doppeltem Sinne stellen wir das erkenntnistheoretische Problem. 1. Wir fragen: Wie ist der Bildungsvorgang überhaupt als Entwicklung des menschlichen Geistes zum gültigen Wert hin möglich? Wie können erkennbare, also wissenschaftliche Gesetze für diesen Vorgang gelten? Das ist genau Kants transzendente Fragestellung nach der Möglichkeit objektiv-gültiger Gesetze der Erkenntnis und des Handelns auf die Bildung angewandt. Kant stellte die kritische Frage bekanntlich gegenüber den mathematischen und naturwissenschaftlichen Gesetzen. Seine Antwort war, daß diese Gesetze die Form unseres Anschauens a priori aller empirischen Anschauung bestimmten. Dies ist die einzige Möglichkeit einer absolut-gültigen Erkenntnis. Erkenntnis, die weder Begriffsdichtung noch empirisch ist, leitet ihr Recht und ihre Gültigkeit daraus ab, daß sie die Prinzipien aller empirischen Einzelerkenntnis gibt, oder anders gesagt, daß sie transzendente Bedingung des empirischen Einzelfalles ist.

Genau so beantwortet sich die Frage nach der Möglichkeit jedes absoluten Geltens, also auch der Bildung. Bildung an sich ist a priori dem empirischen Einzelvorgang, weil sie dessen allgemein-gültige Bedingung darstellt.

2. Wir verstehen unter Bildungsmöglichkeit oder Bildsamkeit nicht bloß die natürliche Wertentfaltung und ihre Gesetze a priori, sondern auch die Möglichkeit, solche Entfaltung von außen zu

fördern. Kann die *natürliche* Bildung der Seele überhaupt durch einen Bildner künstlich beeinflusst werden? Diese zweite dem empirischen Einzelfall zugewandte Frage ist uns ebenso wichtig wie die erste. Sie steht, wie wir sehen werden, mit ihr in innerem Wesenszusammenhange. Hier sind die gegebenen Antworten diametral entgegengesetzt. Einige meinen: „Anlage, Entwicklung, Milieu und Schicksal lassen sich in keiner Weise beeinflussen, sondern sind als Ereignisse der Außenwelt dem Kausalsatz restlos unterworfen und endgültig determiniert. Bildung also ist völlig unmöglich und bestenfalls Selbsttäuschung. Gehört der Einfluß des Bildners selbst mit unter jene Faktoren, so ist auch er determiniert, andernfalls ist er unwirksam.“ „Die Determiniertheit der individuellen Entwicklung“ — folgern umgekehrt andere — „ist gerade die Voraussetzung für die Wirkungsmöglichkeit bildender Kräfte“.

Faßt man das Problem der Bildsamkeit in dieser Weise vom Freiheitsproblem an, so kommt man nicht vorwärts, sondern verliert sich in fruchtlose Antinomien. — Es handelt sich aber bei der Frage der Bildsamkeit der Menschenseele gar nicht um den Gegensatz von Determiniertheit und Freiheit, sondern um das viel tiefere Problem, wie es möglich sei, eine seelische Struktur durch und an andern Strukturen zu bilden. Wie greifen im Spiel jener *vier Kräfte Milieu* und *Anlagen* etwa gegenüber dem beweglichen *Schicksal* und der *Entwicklung* doch immer wieder durch? Und wenn schon die sich verändernden Komponenten, zu denen wir auch den Bildner rechnen müssen, nicht wirkungslos sind, welches ist die Resultante jener bildenden Kräfte? Wir untersuchen beide Fragen:

I.

Die Möglichkeit der Bildung im erkenntnistheoretischen Sinne ist gesichert, wenn die Bildungsgesetzlichkeiten der Seele dieselben sind wie die des objektiv-gültigen Wertes. Z. B. kann von einer ästhetischen Bildung dann und nur dann die Rede sein, wenn der begreifende Geist sich nach denselben Gesetzen zu einer sinnvollen Struktur, eben zum ästhetischen Geist bildet, wie der ästhetische Wert selbst im Kunstwerk sich entfaltet. Nur in diesem Falle ist Bildung selbst als objektiv

Gültiges begreifbar. Die Gesetze der theoretischen Bildung sind dieselben wie die der theoretischen Erkenntnis, die Gesetze der ästhetischen Bildung dieselben wie die des ästhetischen Erlebens, Schauens und Gestaltens, die Gesetze der sozialen Bildung dieselben wie die der Liebe und die Gesetze politischer Bildung dieselben wie die, nach denen politische Macht sich bildet. Solche Gesetze können niemals durch Erfahrung von tatsächlichen Bildungsvorgängen abgeleitet werden. Sie sind keine synthetischen Wahrheiten a posteriori, sondern sie sind Bedingungen jeder möglichen Bildung; sie sind Gesetze a priori. Es ist aber andererseits kein frei erfundener Begriff der Bildung, aus dem die Gesetze analytisch abgeleitet werden. Nein, diesem Begriff und diesen Gesetzen kommt objektive transzendente Gültigkeit zu, und die Bildungslehre muß kritisch sein. Das, was wir rein logisch aus dem Bildungsbegriff im ersten Teile gedanklich abgeleitet, gewinnt jetzt den Charakter einer Erkenntnis. Wenn es überhaupt Bildung gibt, so muß sie als Gut mehr sein als ein bloßer zeitlicher Prozeß, sie muß selbst die Sinnzusammenhänge des Wertes im Werte begreifenden Geist wieder aufbauen. Damit ist aber Bildung an die Gesetzlichkeiten des begreifenden Geistes und die des Wertes gebunden. Folglich sind jene Gesetzlichkeiten nicht analytisch aus einem frei erfundenen Bildungsbegriff abgeleitet, sondern eben Bedingungen des einzig möglichen Bildungsbegriffes, der wiederum seinerseits im objektiven Geist und den Werten und ihrer Gegenüberstellung verwurzelt ist.

Für die ökonomische Bildung, den ökonomischen Wert und den ihn begreifenden Geist könnte man solch transzendentalen Charakter bezweifeln. Bedarf es denn überhaupt für das Nützliche eines begreifenden Geistes? Ist nicht hier einfach das lebende in den Wirtschaftszusammenhang eingefügte und den Wirtschaftskomplex aus sich heraus als Leben schaffende Individuum Korrelat zu diesem Wert? Bei der tiefen Einsenkung des ökonomischen Wertes in das Sein, bei der engen Verkettung des Nützlichen mit den Lebensvorgängen liegt solche Deutung nahe. Tatsächlich ist wirtschaftliche Bildung nach unsern Prinzipien selbst schon Wirtschaft, und umgekehrt macht sich überall da in der Bildung das Technische und Ökonomische als

methodisches Hilfsmittel bemerkbar, wo wir noch ganz oder teilweise auf der Stufe des ökonomischen Wertes verweilen. Dem jüngeren Kinde ist etwa eine mathematische Theorie als objektive Gültigkeit in sich oder ein Lebewesen als biologische Struktur oder ein Kunstwerk an sich in seiner rein ästhetischen Formgesetzlichkeit nicht faßbar. Hier setzt nun die Methodik des Unterrichts ein und scheint vielfach wirklich den von uns abgelehnten Charakter einer Technologie zu haben³. Die Kinderpsychologie gibt dem Lehrer Zweckmäßigkeitsregeln an die Hand, wie er die Kinder allmählich in diesen ihnen zunächst fernliegenden Sinnzusammenhang einführen soll.

Aber in Wahrheit müssen diese Regeln kritisch-psychologisch aus der Gesamtstruktur der Kindesseele begründet werden. Es sind nicht empirisch sich ergebende Zufälligkeiten, sondern es sind notwendige Gesetzmäßigkeiten. Der Weg vom bloßen Lebewesen zum objektiven Sinnzusammenhang führt eben durch den ökonomischen Sinnzusammenhang. Dieser Weg selbst aber ist nicht technologisch, sondern kritisch bestimmt. Damit stellen auch die beiden Beispiele keine Ausnahme, sondern umgekehrt eine Bestätigung meiner Erkenntnistheorie des Bildungsvorgangs dar. Wer sich ökonomisch bildet, indem er selbst wirtschaftliche Arbeiten ausführt, für den ist die Wirtschaft eben mehr als eine bloße Lebensäußerung. Der ökonomische Wert weist ihn nicht nach unten, sondern gibt ihm umgekehrt die Wertrichtung nach oben. Er steht gleichsam nicht bloß in der Wirtschaft als Diener am Werk, sondern er bildet sich an der Wirtschaft, er steht gleichzeitig als Repräsentant des objektiven, den Sinnzusammenhang begreifenden und bewirkenden Geistes neben oder über der Wirtschaft. Damit wird auch dieser Sinnzusammenhang und dieser ihn begreifende Geist transzendental und allgemeingültig, obwohl es für ihn ein wesentliches Merkmal ist und bleibt, selbst zu wirtschaften.

Und ganz entsprechend widerlegt sich der andere Einwand von selbst. Der Lehrer muß in dem Falle, daß der reine theoretische Sinn oder sonst ein höherer Wert noch nicht faßbar ist, an die vorliegende Struktur des Kindes anknüpfen, sein Interesse am Gegenstande erwecken, indem er den Gegenstand in die tiefere Wertzone rückt. Diese Wertzone ist eben

deshalb tiefer, weil sie einen weniger hohen Grad objektiver Gültigkeit und eine stärkere subjektive Bindung aufweist, d. h. der Gegenstand wird in die dem individuellen Dasein nähere Zone des Nützlichkeitswertes transponiert. Das Tier wird als nützlich oder schädlich für den Menschen, das Kunstwerk als Formung von Lebensinhalten oder als Zweckkunst, die Bruchrechnung als Teilung von Torten, Früchten und dergleichen, die geometrischen Probleme als irgendwie von der Wirtschaft geforderte Konstruktionen und Messungen gedeutet. Das ist das Geheimnis der sogenannten psychologischen Pädagogik und Didaktik. Aber erkenntnistheoretisch möglich wird dies Verfahren nicht durch die empirische Psychologie, sondern erst durch die kritische Psychologie. Nur wenn die Bildungsgesetzlichkeit des sich bildenden objektiven Geistes und des objektiven Wertes und der ihn tragenden Kulturgüter sich deckt, ist solche Transponierung der Gegenstände in die niedere Wertzone und solche Emporbildung des Geistes in die höhere Wertzone überhaupt möglich.

In die Struktur des individuellen Bewußtseins ist die Teleologie der Gattung, aber auch die des objektiven Geistes eingelagert. Wenn ein einzelnes Lebewesen etwa sich ernährt oder den Sexualtrieb befriedigt, wirkt in ihm nicht bloß der individuelle Strukturzusammenhang zu dem Zwecke eigener Lebenserhaltung und Lebenserhöhung als Kausalzweckmechanismus, vielmehr dient das Individuum gleichzeitig, ohne daß es sich dessen bewußt zu sein braucht, der Gattung. Auch für die Gattung gelten biologische Gesetze, und die betreffende Struktur untersteht diesen Gesetzen ebenso wie denen des Individuums. Diese Einordnung des Individuums in einen andern Organismus kann zu Spannungen und tragischen Konflikten führen. Besonders im Gebiete des sexuellen Triebes sind solche Konflikte zwischen gattungsmäßiger Sexualität und individueller Besonderung des Triebes Motiv für Tragödien und Untersuchungsgegenstand differentieller Strukturpsychologie⁴.

Zweitens ist der individuelle Geist in gleicher Weise mit einem überindividuellen objektiven Geist verwachsen. Durch die Einbettung der sinnvollen Strukturen des objektiven Geistes in das individuelle seelische Leben kommen hier im höheren Sinne wertvolle Strukturen zustande. Spranger bezeichnete diese Art

von Strukturen im Gegensatz zu den nur in biologischem Zusammenhang stehenden Strukturen als überbiologische Strukturen⁵. Erst in diesen ist der Bildungsprozeß gegeben. Der objektive Geist und seine Sinnzusammenhänge sind folglich bei jedem Bildungsvorgang dem individuellen Geist eingebettet. Dadurch ist die Allgemeingültigkeit der Bildung gesichert und, wie wir nachher zeigen, auch die Möglichkeit im zweiten Sinne bewiesen. Das ist aber auch völlig gleichlaufend mit den Ergebnissen des Kantischen Kritizismus. *Der objektive Geist ist kein metaphysisches Wesen, sondern eben nur die transzendente Gültigkeit des Bildungsprozesses an sich für jeden empirischen.*

Der objektive Wert hat in sich eine erkenntnistheoretisch gemeinte Gültigkeit, d. h. er entfaltet aus sich die systematische Ordnung der Einzelwerte und Wertgruppen. Entsprechend diesem System muß sich die Bildung des objektiven Geistes vollziehen und umgekehrt, dies Wertsystem vollendet sich erst in der entsprechenden Bildung des objektiven Geistes und im Aufbau des ihm ebenfalls entsprechenden Systems objektiver Kulturgüter (Einzelwerke und Kulturformen) und psychischer Vorgänge (Einstellungen, Akte, Sinnrichtungen im begreifenden objektiven Geiste). Diese Dynamik der objektiven Weltordnung in der Bildung des objektiven Geistes ergibt sich zwar aus dem Wesen des Wertes, immerhin aber zunächst doch nur als möglich, nicht als notwendig. Wenn es überhaupt Bildung im Sinne von Wertrichtung gibt, so muß erstens ein objektiver begreifender Geist angesetzt werden, zweitens müssen seine Bildungsgesetzlichkeiten und die Wertgesetzmäßigkeiten sich decken.

Ob die empirischen Wertungen sich nun freilich mit jenen objektiven decken, ob Bildung wirklich ist und jener transzendental möglichen entspricht, das ist eine ganz besondere Frage für sich.

II.

Die Möglichkeit der Bildung im gewöhnlichen Sinne bewiesen wir noch nicht. Man könnte nämlich sagen: Ja gewiß, Bildung muß den Gesetzmäßigkeiten und der systematischen Ordnung des Wertes entsprechend ablaufen. Wie jedoch ist es möglich, diese Dynamik des absoluten Wertes im objektiven Geiste und den ihr möglicherweise im empirischen Bewußtsein ent-

sprechenden Vorgang von außen als Bildner zu beeinflussen? Gewöhnlich meint man doch, daß der Bildner durch geeignete Maßnahmen jenen Prozeß im Zögling fördert und auslöst und störende Einflüsse hemmt. Gegenüber dieser empirisch-faktischen Tätigkeit des Lehrers und Erziehers gilt es ebenfalls, erkenntnistheoretisch Stellung zu nehmen. Vielleicht bestreitet man gerade, weil die transzendente Möglichkeit und Gesetzlichkeit der Bildung erwiesen ist, die empirische Möglichkeit. Die Bildung des objektiven Geistes nach synthetischen Gesetzen a priori muß ohne, sogar trotz jeder Beeinflussung durch andere geschehen. Dieser Standpunkt schließt auch für den empirischen Bildungsprozeß jede Beeinflussung aus. Ich erläutere ihn durch ein Beispiel:

Wenn der Lehrer dem Zögling eine Erkenntnis, etwa die Platonische Ideenlehre, mit allen didaktischen Hilfsmitteln und aus eigener tiefster Einsicht heraus erklärt, so kann, behauptet diese Auffassung, solche Erklärung das Begreifen und die Bildung des Schülers in keiner Weise fördern. Vielmehr muß seine Seele von selbst sich bis zu der Höhe des objektiven Geistes hin bilden, die der Einstellung auf dies Wertgebilde, eben auf die Platonische Ideenlehre, entspricht. Dann tritt von selbst aus der Bildungsgesetzlichkeit des Geistes Verständnis und Begreifen ein, ohne daß es irgendwelcher Erklärung und Deutung von seiten eines andern bedarf. — Man kann, ganz abgesehen von aller grundsätzlichen Berechtigung oder Nichtberechtigung über diese Auffassung, die die Möglichkeit irgendwelcher erzieherischen Beeinflussung und den Erfolg jedes Unterrichts bestreitet, und lediglich die Selbstbildung für möglich erklärt, nicht so ohne weiteres zur Tagesordnung übergehen. Man bedenke, wie ungeheuer viel tatsächlich für die Bildung im Geheimnis des Reifens begründet ist! Wie wenig hat demgegenüber auch der geschickteste Lehrer und Erzieher in der Hand! Wie wenig bewirkt oder auch nur beeinflusst er! Doch ist die Lage keineswegs so hoffnungslos für den Bildner. Bildung ist nicht bloß im transzendentalen Sinne als Selbstbildung des objektiven Geistes möglich, sie ist auch empirisch als Bildung jeder einzelnen individuellen Menschenseele in sich und durch andere dauernd wirklich. Im Studium des Bildungsprozesses, wie er sich dauernd abspielt, werden wir im folgenden diese ganze für den transzendentalen

Fall erörterte Problematik wieder antreffen. Ja sie ist für die Bildung entscheidend. Die hier berührte *Frage der Bildsamkeit* ist ein solcher Knotenpunkt, von dem aus sich das ganze Bildungsproblem aufrollen und begreifen läßt. In welchem Verhältnis stehen die ausgestreuten Samen zum Reifen? Wieweit ist jedes scheinbar ganz selbständige Reifen der Seele doch durch eine frühere, nur vergessene Befruchtung bedingt? Ja können überhaupt vom Bildner ausgestreute Samen wirkungslos bleiben, auch wenn sie noch so lange im Unterbewußtsein verborgen und vergessen schlummern? Aber ehe wir die Wirklichkeit der Bildung erkenntnistheoretisch durchprüfen, müssen wir hier noch allgemein vom transzendentalen Bildungsbegriff aus die Unhaltbarkeit dieses Einwandes beweisen.

Auch jene objektive Wertgesetzlichkeit und ihre systematische Ordnung ist nur ausnahmsweise reine Selbstbildung. Nur im Grenzfall hat man die Dynamik eines einzigen objektiven Geistes in sich. Die Selbstbildung, wie wir sie uns eben ausdachten, ist eine Dynamik ohne jede Spannung, eine objektive Ordnung ohne jedes subjektive Widerspiel. Die objektive Bildung als sinnvolle Struktur aber hat ihren Sinn in der *Gegenstellung des Geistes zum empirisch-faktischen Gebilde*. Das folgt aus der dem erkenntnistheoretischen Bildungsbegriff zugrunde liegenden kritischen Psychologie. Wir haben im vorigen Abschnitt als *für die Bildung grundlegende Tatsachen die beiden psychologischen Phänomene des „Ausdrucks“ und des „Begreifens“ erkannt*. Im transzendentalen Bildungsprozeß des objektiven Geistes gemäß der absoluten Wertgesetzlichkeit und Ordnung der Werte werden dauernd Güter erzeugt. Der Wert heftet sich einmal an die Richtungen, Einstellungen und Funktionen der Seele, sowohl an die emotionalen als Motiv wie an die intellektuellen als Werterlebnis und bildet so dauernd neue sinnvolle seelische Strukturenzusammenhänge. Zweitens entstehen aber auch außerhalb dieses objektiven Geistes dauernd Güter, nämlich sinnvolle Kulturzusammenhänge. Ästhetische Strukturen sind als Kunstwerke objektiviert in der Außenwelt. Wissenschaftlich-theoretische Güter objektivieren sich einmal als die dem Seienden vom theoretisch eingestellten Geist aufgeprägten objektiv-gültigen Ordnungen, zweitens aber auch als die theoretischen Gesetzlichkeiten der Geistes-

schöpfungen. Die Sprachgesetze, Staats- und Rechtsformen sind weitere Beispiele solcher Objektivierungen der Bildung. Gegenüber diesen im Bildungsprozeß des objektiven Geistes mitgebildeten Gütern nimmt der Geist selbst jene doppelte Haltung ein, die wir als Ausdruck einerseits und als Begreifen andererseits bezeichneten. Je nachdem, ob die Bildungsvorgänge des Geistes von innen nach außen oder von außen nach innen laufen, sind diese Kulturzusammenhänge⁶ Ausdruck des Geistes oder als Eindruck vom Geist begriffen. Diese doppelte Seite der Bildung ist gerade ihr wichtigstes Kennzeichen. Bildung ist stets eine Ordnung und Formung der Verhaltensweisen des Geistes einerseits und eine Gestaltung von Kulturzusammenhängen andererseits.

Folglich muß jede Bildung des Geistes von einem ständig verfeinerten Ausdruck und Begreifen begleitet sein. D. h. in der Bildung erfährt die Seele nicht bloß eine ungeheure Vertiefung, nein, sie greift auch über die Grenzen des individuellen Daseins begreifend und sich ausdrückend hinaus. *Damit ist im transzendentalen Prozeß der Bildung notwendig eine überindividuelle Verbindung der Individuen gegeben.* Beide Individuen, der sich bildende Zögling und der ihn bildende Lehrer, werden mit dem Fortschritt der Bildung immer mehr und tiefer in überindividuelle Sinnzusammenhänge eingebettet, und damit ist die überindividuelle Verständigungsmöglichkeit für sie immer größer. Der Eindruck, den irgendeine Art des Ausdrucks von seiten des Lehrers oder Erziehers auf den Schüler oder Zögling macht, wird mit fortschreitender Bildung immer tiefer. Das Verstehen und Begreifen wird immer inniger, je wertvoller das Gut ist, je höher es liegt. Aber auch umgekehrt, die Ausdrucksmöglichkeiten des Schülers werden reicher und feiner. Damit wird auch von seiten des Bildners und der Außenwelt überhaupt der Bildungsvorgang intensiver, weil er die seelischen Zusammenhänge tiefer begreift und versteht. Wieder mögen einige Beispiele das Gesagte verdeutlichen.

Das vorhin gegebene Beispiel des Platonischen Dialogs und der ihm innewohnenden Philosophie als Einwand gegen diese Wechselwirkungslehre schlägt sich selbst. Hier ist eben Platon

der Bildner, der natürlich, um begreifbar zu sein, bereits eine gewisse Höhe der Seelenlage voraussetzt. Aber diese Höhe des Begreifens kommt eben durch die Bildung zustande. Diese Bildung vollzieht sich zwar nicht als Einwirkung, wohl aber unter Mitwirkung und in Wechselbeziehung zum Lehrer. Der Bildner wird etwa die Dialoge in einer ganz bestimmten Reihenfolge an den Schüler heranbringen. Darin liegt bereits eine Erklärung, und er wird weiterhin durch einfachere theoretische Güter die Bildung zu diesem höchsten Begreifen vorbereiten. So löst sich auch in der transzendentalen Bildung die Spannung zwischen ausgestreutem Samen und Reifen der Seele. Ohne Samen ist ein Reifen und ohne Reifen das Ausstreuen von Samen gar nicht möglich. Selbst der vorhin als Grenzfall ins Auge gefaßte Vorgang der Selbstbildung vollzieht sich so, daß dauernd Ausdruck und Eindruck wechseln, daß der betreffende Mensch dauernd die Rolle des Schülers und Lehrers gleichzeitig und nacheinander spielt.

Ein zweites Beispiel: Als Freitag von Robinson die geistig höherstehende Sprache erlernt, da wächst die Fähigkeit zum Verstehen und Begreifen auf der Gegenseite, ebenso wie die Möglichkeiten des Ausdrucks auf der andern Seite reicher und feiner werden. Dies geht so intensiv vor sich, dies Wechselspiel ist so fruchtbar, daß wir überhaupt nur die Ansatzpunkte zu kennen brauchen, um den Bildungsvorgang als Ganzes zu begreifen. Nicht anders liegt es bei andern Bildungsprozessen. Auch in der politischen, sozialen und ästhetischen Bildung haben wir keine Selbstbildung des objektiven Geistes, sondern ein dauerndes Wechselspiel von Seele und objektiver Kultur vor uns, sonst wäre es ja auch gar nicht möglich, daß der objektive Geist die Schöpfungen von Jahrtausenden ständig von neuem begreift und weiterbildet.

Mit dieser Hineinnahme des Begriffs „Bildner“ in den transzendentalen Bildungsbegriff ist freilich noch nicht der empirische Vorgang genügend erhellt. Wir untersuchen ihn jetzt und fragen nicht mehr nach der Möglichkeit, sondern nach dem Sein der Bildung.

§ 16. Die Wirklichkeit der Bildung. Bildungsstufen. I. Kindheit

Ein Blick auf das Menschenleben im einzelnen und den großen Strom, in den es eingebettet ist, sollte eigentlich jedem die Wirklichkeit und damit auch die Möglichkeit der Bildung beweisen. Ein Zweifel daran, daß jeder Mensch und die Menschheit sich dauernd bilden, ist unmöglich. Wir müssen jedoch jenen tatsächlich sich abspielenden Prozeß in seine Stufen gliedern. Damit prüfen wir seine Gültigkeit und erforschen seine notwendigen Gesetze. Dieser Prozeß ist mehr als ein individueller, mehr als ein allgemeiner Lebensvorgang. Er ist Bildung, d. h. eine objektive geistige, überbiologische Struktur. Spranger stellt für den Bildungsprozeß drei Gesetze⁷ auf, die ich für richtig halte, und die uns bei seiner kritischen Darstellung jetzt begleiten müssen.

1. *Es gibt keine pädagogische Einwirkung auf isolierte psychophysische Elemente, sondern nur auf Strukturen.*
2. *Jede Einwirkung ist abhängig von dem gesamten Entwicklungszustand des zu bildenden Individuums und von dem Entwicklungszustand der betreffenden Struktur, auf die man einwirken will.*
3. *Je jünger das Individuum ist, desto mehr ist jede Einwirkung notwendig eine Einwirkung auf die Gesamtstruktur.*

Durch diese drei Gesetze rückt die kritische Analyse des Bildungsprozesses mit der Strukturpsychologie und der Entwicklungspsychologie in engen inneren Zusammenhang. Ich teile das Bedauern, daß uns für gewisse Stufen entwicklungspsychologische Untersuchungen fehlen. Aber ich glaube, vom Standpunkt der kritischen Psychologie und kritischen Pädagogik ist diese Lücke ausfüllbar. In der Erkenntnistheorie des Bildungsprozesses erfaßt man ja die Entwicklung des Seelenlebens mit. Die für jede Bildung gültigen Bildungsstufen sind auch die notwendigen psychologischen Entwicklungsstufen. Sie gelten a priori aller Erfahrung. Auch die Abweichungen von der Norm ergeben sich in der Kritik als systematische Möglichkeiten. Umgekehrt kann man alle individuellen psychischen Daten (Tagebücher, Erinne-

rungen, Entwicklungsromane) eben erst dann entwicklungspsychologisch verwerten, wenn man die methodischen Prinzipien bereits kritisch-psychologisch erarbeitete. Wir gehen an unsere Darstellung:

Hilfloser als irgendein Organismus ist das Neugeborene des Menschengeschlechts gegenüber allen Fährnissen der Naturgewalten, gegen alle Angriffe feindlicher Lebewesen, ja selbst gegenüber den natürlichen Erfordernissen des Lebens: Das Kind des Menschen schützt kein Panzer oder Fell, kein Federkleid oder starrendes Stachelhemd, es hat keine Klauen oder Hörner zum Angriff und zur Lebensbehauptung, ja nicht einmal Zähne trägt sein Mund, und kein Element, weder Wasser, noch Erde, noch Luft oder Baumwipfel gewähren ihm eine Zufluchtsstätte. Ganz auf den Schutz und die Pflege anderer Menschen angewiesen und doch zunächst ohne jedes Verstehen und Begreifen für die von der Menschheit geschaffenen Güter tritt das Kind in die in Jahrtausenden aufgebaute Kultur. — Aber diese ganze Kultur, diese Fülle von Gütern, die ihr zugrunde liegende Wertordnung bilden wir in der kurzen Spanne eines Menschenlebens von neuem im Begreifen und im Ausdruck des Individuums. Freilich ist die Bildung eines einzelnen Menschen niemals in extenso eine erschöpfende Wiederholung der menschlichen Kultur, ja der einzelne wiederholt nicht einmal sämtliche Sinnrichtungen und Zusammenhänge. Aber die menschliche Seele bildet sich doch so allseitig formal, daß an Stelle jener bei der Geburt vorhandenen Fassungslosigkeit eine Verständnismöglichkeit für jede auch noch so entlegene Provinz von Kulturgütern da ist. Ja, kraft dieser Bildung wirkt auch das schlichteste Menschenleben in bescheidenem Ausmaße selbst schöpferisch an der Kultur mit. Anderswo würdigte ich dies Wunder ständiger Bildung des Menschengeschlechts folgendermaßen⁸: „Eins der größten Wunder ist die tatsächlich sich ständig und stetig vollziehende Bildung des Menschengeschlechts. Trotz der elementarsten Gewalten, gegen kriegerische Vernichtung und andere entsetzliche Heimsuchungen und Bedrohungen wahrt die Menschheit ihren geistigen Besitz und mehrt ihn. Das liegt in der eigentümlichen Struktur des menschlichen Geistes, nach der er in geheimnisvoller Weise mit der Fähigkeit zu belehren und zu bilden aus-

gerüstet ist. Die Menschheit als Ganzes hat neben und in ihrem ungeheuren Bestande an geistigen Werten eine tatsächlich vorhandene Pädagogik und Didaktik. Diese Tatsache, wahrlich nicht Beobachtungen in der physischen Welt, ließ uns zuerst an ein ewiges Leben überhaupt, nämlich den ewigen Bestand des Geistes glauben. Und mehr noch, indem das Geistige sich mehrt, mehrt sich die ihm innewohnende Kraft, übermittelt zu werden.“

Ich gliederte andern Ortes⁸ auf Grund kritisch-psychologischer Untersuchung die Geistesbildung der höheren Schule, die übrigens durchaus nicht einseitig intellektuell zu sein braucht, in drei Stufen. Die Gesamtbildung gliedert sich auch wieder in drei Abschnitte. Den zweiten Abschnitt stellt eben die Schulbildung dar. Bezeichnet man den hinter der Schule liegenden Abschnitt als Leben, den vor ihr liegenden als Kindheit, so haben wir

1. Kindheit,
2. Jugend,
3. Leben

als die drei Abschnitte menschlicher Bildung überhaupt. Sie entsprechen dem jeder Entwicklung zugrunde liegenden Schema: Knospe — Blüte — Frucht⁹ und werden ungefähr durch den Eintritt in die Schule und den Austritt aus ihr in das fachmäßig und werktätig geordnete Leben begrenzt. Der Aufbau der Bildung nach diesen drei Stufen beweist die Allgemeingültigkeit dieser Dreigliederung.

1. Kindheit

In der Knospe sind alle Entwicklungsmöglichkeiten beschlossen, noch nichts ist ausgeprägt. Ähnlich ist in der Kindheit keine Wert-richtung ausgezeichnet. Der hilflose, junge Mensch wird zunächst mit den einfachen biologischen Funktionen vertraut. Die Bildung ist scheinbar besonders von biologischen und einfachen Nützlichkeitsgesichtspunkten beherrscht. Das bedeutet keineswegs, daß es auf dieser Stufe keine Pädagogik und Didaktik gibt. Auch die Bildung des kleinen Kindes ist kein einfacher Kausal- und Zweckmechanismus. Im Gegensatz zum Tier- und Pflanzenreich bedeuten schon die Funktionen des kleinen Kindes mehr als bloße Lebensvorgänge. Die Erziehung des Kindes zur Regelmäßigkeit, Reinlichkeit, Wahrhaftigkeit, Selbstbeherrschung, Selbstbestimmung und

Klarheit im Ausdruck und Eindruck durch die Eltern schon vor der Schule ist entscheidend für den ganzen Bildungsvorgang. Es liegen hier bereits *ausgesprochene Wertmotive* den einfachen Lebensmechanismen zugrunde. Man behauptet sogar mit Recht, Erziehung und Bildung des Kindes beginne schon vor der Geburt. Wie hebt sich nun aber diese Kindheitsbildung gegenüber den beiden andern Etappen ab? Die Jugendbildung auf der Schule und die ständige Bildung des reifen Menschen durch Leben und Beruf sind doch grundsätzlich von ihr verschieden.

*Die verschiedenen Bildungsrichtungen liegen in der ersten Etappe zwar schon im Keime vor, sind aber noch nicht grundsätzlich als besondere Wertzonen geschieden, sondern noch in der Lebenseinheit wie bei der Knospe zusammengeschlossen*¹⁰. In neuester Zeit ist sehr viel von *infantiler Sexualität* die Rede¹¹. Man beweist ausführlich, daß beim Kinde diese Seite des Lebens nicht etwa fehlt, sondern in den verschiedensten, oft ganz anders verstandenen Formen sich äußert. Die andern primitiven Lebensfunktionen: *Stoffwechsel, Reizbarkeit und Bewegungsfähigkeit* sind sogar im Kindesalter besonders stark ausgeprägt und bildbar¹². Die *höheren Wertrichtungen: politische, soziale, theoretische, ästhetische und religiöse Einstellung* findet man bei feiner Beobachtung und Zergliederung schon im kindlichen Spiele. Die Haupt- und Grunderkenntnis der Pädagogik und Didaktik des Kindesalters liegt in der Forderung organischer Bildung nach allen Richtungen¹³.

Das Kind darf sich nicht bloß ökonomisch und biologisch bilden. Es genügt durchaus nicht, seine körperlichen Bedürfnisse durch Nahrung, Licht, Luft, Schlaf und Sauberkeit zu befriedigen, sondern es müssen geeignete *Spiele und Beschäftigungen* zur Bildung der emotionalen und intellektuellen Seelenfunktionen hinzukommen. Das Kind *lernt die Ausdrucksbewegungen, insbesondere die Sprache, so beherrschen, daß es in seinem kindlichen Erlebniskreise Meister über diese Ausdrucksbewegungen wird.* Geeignete Eindrücke treten hinzu und entwickeln im Begreifen der Umgebung das sogenannte naive Weltbild, mit dem das Kind bereits in die Schule eintritt.

Aber auch die einfachsten Wertrichtungen werden schon in der Bildung des Kindes angelegt. Im Spiele gibt es *Über- und Unterordnung*, aber auch *Nebenordnungen der verschiedenen*

Kinder. Diese ersten *staatlichen und sozialen Bildungen* bauen sich genau so auf Macht und Liebe als Wertmotive auf wie Staat und Gesellschaft der Erwachsenen. Das *ästhetische und theoretische Motiv* tritt ganz entschieden in gewissen vom Kinde selbst bevorzugten Beschäftigungen und Spielen auf. Ja, kritische Analyse lehrt uns, das Spiel selbst als erste Formung der produktiven Phantasie und der Erkenntnisfunktion zu deuten. Diese Keimzelle aller künstlerischen Gestaltung kann uns psychologische und erkenntnistheoretische Erkenntnisse über das Wesen der Kunst und der Wissenschaft liefern. Die *Richtung auf den religiösen Wert* ist *keine pädagogische Aufgabe der ersten Bildungsstufe*; das *Lebens-element des Kindes* ist durch die eben nachgewiesene Wertbetonung *schlechthin religiös*. Da auf dieser Stufe noch keine systematische Sonderung nach Wertgebilden und Bildungstypen stattfindet und auch die seelische Welt sich gegen die physische Welt und das Reich der Werte nicht scharf abhebt, ist jede Wertfärbung schlechthin religiös. Im Kindesleben überwiegt das Gefühl die intellektuellen und emotionalen Vorgänge so, daß eine Absonderung spezifischer Wertkategorien geradezu unkindlich ist und spezifische intellektuelle oder emotionale Vorgänge überhaupt nicht vorkommen. Die Lebensvorgänge des Kindes und seine Bildung spielen sich vielmehr noch im seelischen Vegetationspunkt ab, um den wir im späteren Leben ständig kreisen und in den wir nur in besonderen Zuständen höchster Ekstase zurückkehren. In diesem Punkte aber liegt das eigentlich Religiöse als absolutes Gefühl, als Einheit von höchstem Wert und höchstem Sein¹⁴.

Was ergibt sich daraus für die Pädagogik? Alle Bildung des Kindes ist Spiel, und alles Spiel ist Bildung. Sehen wir doch das Spiel des Kindes an! Überall herrscht Einheit und Geschlossenheit des Lebensgefühls, der Welten und der Wertrichtungen¹⁵. Bringen wir Erwachsenen irgendeine Störung in diese Einheit, indem wir ein Gewicht nach irgendeiner Richtung anfügen, so wird das Kind diese Störung sofort korrigieren. Füge ich z. B. in das Spiel meines Kindes eine für sein Alter zu abstrakte Belehrung ein, hänge also ein Gewicht in der Richtung auf den theoretischen Wert an, sofort antwortet mir das Kind mit dem Hinweis auf das sinnfällige Beispiel. Umgekehrt löst ein zu

starkes Unterstreichen der gegenständlich-konkreten Welt von seiten des zum Bildner berufenen Erwachsenen beim harmonisch gebildeten Kinde sofort eine Frage nach dem „Warum?“ aus. Oft wird in diesem Falle der Erwachsene dem Kinde in einem eigentümlichen Lichte erscheinen. Wir haben für das, was das Kind hier empfindet, den Ausdruck: er scheint mir kindisch.

Das ist aber eine Benennung vom Standpunkt des Erwachsenen. Dem Kinde ist diese Haltung des Erwachsenen, der sich künstlich in seine Welt zu versetzen sucht, nicht angenehm, weil diese unnatürliche Haltung die natürliche Harmonie der Kindeswelt stört.

Auf eine kindische Haltung des Erwachsenen antwortet das sich bildende Kind durchaus nicht etwa freundlich und bejahend. Auch die imaginative Welt ästhetischer Güter ist für das Kind nicht scharf von der physischen Welt geschieden. Deshalb ist die Welt des Kindes kein verschwommener Brei. *Die Kindeswelt entsteht keineswegs, indem ein Sinnzusammenhang gestrichen wird. Es fehlt nichts im naiven Weltbild. Alle Keime und Richtungen sind angelegt. Vielmehr liegen die Reiche übereinander, und das Kind kann sich infolge seines starken ursprünglichen Lebensgefühls gleichzeitig in den verschiedenen Welten bewegen.* Wenn es etwa mit der Puppe oder dem Baukasten spielt, ist die schöpferische Phantasie so stark am Werke, daß eine imaginative Wirklichkeit von derselben Lebendigkeit wie beim schaffenden Künstler entsteht. Andererseits gehören die vom Kinde gestalteten Phantasiegebilde doch auch in eine durchaus ökonomische und biologische Wirklichkeit. Es sind seine Kinder, die Nahrung und Kleidung brauchen, seine Bauten, die zum Wohnen oder andern ökonomischen Zwecken dienen. Gleichzeitig bildet das spielende Kind sich aber auch ständig theoretisch und taucht oft außerordentlich tief in *die* durch die Erkenntnisfunktion gegebene Ordnung ein.

Beispielsweise begreift der kleine Baumeister unformuliert die Gesetze der Statik und Dynamik und der geometrischen Formenlehre intuitiv oft besser als später der Schüler die begrifflich-mathematischen Formulierungen.

Die soziale und politische Anordnung der Welt schafft das Kind selbst da, wo andere Kinder fehlen, weil es aus seinem ursprünglichen, urkräftigen Lebensgefühl alles beleben und geistig begreifen kann.

Man darf nun aber nicht glauben, daß im Kindesalter notwendig alles sich von selbst und harmonisch bildet. Zwar ist *im Kinde*, wie ich oben zeigte, *eine ausgleichende und gegen alle Einseitigkeiten regulierende Kraft* vorhanden. Aber es gibt doch durchaus *einseitig gebildete, sogar verbildete Kinder*. Die Pädagogik des Kindes erschöpft sich auch nicht in der Formel: bilde harmonisch! Schon *nach Anlagen und Milieu gibt es Einseitigkeiten*, die, besonders wenn sie im Bildungsgange unterstrichen und gefördert wurden, einer Korrektur bedürfen. Das naive Weltbild, mit dem material die Bildung der ersten Etappe abschließt, und das die Kinder schon mit in die Schule bringen, ist bei den verschiedenen Kindern verschieden reich und verschieden tief und fein. Ebenso ist die formale Bildung, *welche der Mensch schon als Kind empfing*, verschieden intensiv und auch qualitativ abhängig von der Kulturhöhe seiner Umgebung. Aber diese Unterschiede sind keine erheblichen Hemmungen. Wir können trotz oder besser gerade in ihnen doch das urwüchsige Weltbild als allgemeinen sachlichen Gehalt jeder Kindheitsbildung und die erste formale Schulung zeichnen. Dabei ist das nur in der abendländischen Denkweise und Kultur Bedingte vom Allgemeingültigen zu scheiden. Vorher muß ich einige *besonders bedenkliche und häufig vorkommende* Verbildungen des Kindes schildern, um gerade in ihnen die in der Knospe noch zusammengeschlossenen, aber doch verschiedenen Sinnrichtungen zu entfalten.

1. Das Wunderkind

Die meisten Wunderkinder sind einseitig ästhetisch gebildete Kinder, die auf irgendeinem Felde der Kunst sich in einem Alter produzieren, wo eben solche Differenzierung und Produktivität nichts Gewachsenes und Gewordenes ist. Solche Leistungen gefährden die dem Kinde wesentliche Lebens- und Gefühlseinheit oder zerstören sie gar völlig. Sie sind keine Bildung, sondern Dressur. Auch auf intellektuellem Gebiete gibt es Wunderkinder, die etwa spielend Rechnungen von solcher Schwierigkeit ausführen, daß wir Erwachsenen Mühe haben zu folgen, oder deren Vorstellungskreis so weit über das naive Weltbild hinausgreift, daß sie Urteile fällen und Schlüsse ziehen, die wir

bei Kindern gleichen Alters nicht finden und auch nicht vermuten. Auch hier besteht große Gefahr für die seelische Bildung des Kindes. Da die Seele des Kindes nicht so weit formal gebildet ist, um in selbständiger Leistung sich die Erkenntnisse zu erarbeiten, die jenen „Wunderleistungen“ zugrunde liegen sollen, bleiben die Leistungen nicht bloß einseitig, sondern auch äußerlich. Abgesehen von der Auflösung der Harmonie der kindlichen Seele und der Veräußerlichung seines Wesens birgt das „Wunderkind“ noch eine dritte Verbildungsgefahr. Durch die häufige Produktion und die oft dabei gezollte Anerkennung spaltet man das Ich des Kindes künstlich von der Welt ab. So schafft man ein Ichbewußtsein oder steigert das vorhandene in schädlicher Weise. Den Fluch und die Gefahren, die auch für den Erwachsenen am Künstlerberuf haften, tragen wir künstlich in ein Lebensalter hinein, wo die Kräfte zu wirksamer Überwindung sich noch nicht bildeten. In hervorragender Weise konnte uns der ausgesprochen artistische Künstler Thomas Mann die Tragik, die in dieser Verbildungsform vorliegt, anschaulich zeichnen¹⁶, weil er selbst als schöpferischer Dichter die eng verwandte Tragik des Literatentums überwand. Jeder Künstler legt ja notwendigerweise in seinem Schaffen sein Ich bloß, spielt mit sich selbst und läuft Gefahr, seine Seele zu verspielen, indem sein Schattenbild lebendig wird¹⁷. Das Kind aber hat noch gar kein „Ich“ in diesem Sinne. Erst wenn die Knospe sich zur Blüte öffnet, erst in der Pubertät tritt das Ich der Welt gegenüber. Damit entfaltet sich die ganze Problematik und Spannung des Jugendalters. Aus diesem seelischen Ringen aber schöpft der Jugendliche auch die Kraft zu neuer Gestaltung, zum Neuaufbau und zur bestimmten, ihm persönlich liegenden einseitigen Wertrichtung. Fordert man diese Bildung in einer Zeit, wo eben noch keine wesenhafte Entfaltung da ist, so entstehen Scheinblüten, die keine Frucht bringen können. Abgesehen von der individuellen Katastrophe wird das Wunderkind auch oft auf dem spezifischen Leistungsgebiet die Hoffnungen enttäuschen.

Für solche Verbildungsform des Kindes sind aber nicht nur Milieu und Schicksal verantwortlich. Ohne besondere Anlagen, ohne einseitige Entwicklung entsteht niemals ein Wunderkind. Ferner muß die besondere Begabung notwendig mit einer Nei-

gung, sich zu produzieren, verbunden sein, sonst kann sich gar kein Wunderkind bilden. Es bleibt also die pädagogische Möglichkeit, zwar nicht die Gaben oder ihre Entwicklung, wohl aber ihre frühzeitige Produktion zu unterbinden. Beispielsweise könnte man versuchen, bei einem sehr musikalischen Kinde jeden Vortrag und jede eigene Komposition zu verbieten, um die Verbildungsform des Wunderkindes zu vermeiden. Man setze auf diese vorbeugende, bloß negative Pädagogik keine großen Hoffnungen. Das Wesen des ästhetischen Wertes und der Kunsterziehung ist Produktion und damit auch Selbstdarstellung. Wer die Gottesgabe künstlerischer Phantasie pflegt und hegt, regt damit auch die Produktion an. Ferner sind in der Pädagogik (wie übrigens überall) bloß negative Maßnahmen schwach. Wer verbietet, reizt zum Ungehorsam, wer dagegen gebietet, fordert oder gar vorlebt, entbindet lebendige Kräfte. Nicht die strengen Verbote des Vaters, sondern die eigenen Taten bildeten den Genius Friedrichs in der Kindheit und Jugend.

Dies ist der Weg des geschickten Erziehers gegenüber den Anlagen zum Wunderkind: er muß die Leistungen des begabten Kindes durchaus im Kinderland lassen. Er darf ihnen keinesfalls irgendwelche Bedeutung oder Wichtigkeit geben. Vor allem aber muß er Leistungen auf dem Gebiet erzwingen, wo keine besonderen Gaben vorhanden sind, um das Kind vor eigener Überschätzung zu bewahren und die Harmonie wiederherzustellen. Das Fehlen solcher ausgleichenden Gerechtigkeit begründet auch eine zweite, weniger gefährliche Verbildungsform des Kindesalters.

2. Das Einzelkind

Das Unharmonische und damit die Verbildung der Kindheit kommt beim Einzelkind nicht durch ein Zuviel in irgendeiner Richtung, nicht durch eine positive, sondern durch eine negative Einseitigkeit zustande. *Es fehlt* dem ohne andere Kinder erzogenen Kinde *die Möglichkeit, die sozialen Werte: Liebe, Gerechtigkeit, Einordnung, Anpassung usw. zu bilden und zu verwirklichen.* Die Auseinandersetzung der kindlichen Individualität mit Erwachsenen ist nicht sozialer Ausgleich. Unterordnung und Aufnahme von seiten des Kindes lassen die sozialen Güter nicht

keimen. Vor allem ist die Welt des Kindes und die der Erwachsenen zu verschieden, als daß ohne Verbildung dauernd eine Partei in die andere Welt eintreten und dort leben könnte. Eine Welt aber bedarf lebender Wesen, sie muß Gemeinschaft, Staat in kleinerem oder größerem Ausmaß sein. Deshalb schafft das Einzelkind sich selbst Lebewesen für seine Welt, es bevölkert sie mit Phantasien.

So entsteht beim Einzelkind gegenüber dem verminderten sozialen Leben ein Mehr an Phantasieleben und oft auch an intellektueller Reife. Durch dies reiche Feld eigener Gestalten und die lebendige, leichte Beweglichkeit gewinnt das seiner Natur nach nicht soziale und auch nicht politische Einzelkind bisweilen später unter anderen Kindern doch eine Führerstellung. Diese Überlegenheit braucht freilich nicht von langer Dauer zu sein. Wir beobachten die ganze Struktur oder besser diesen Strukturenkomplex in abgeschwächter Weise häufig beim erstgeborenen Kinde gegenüber den jüngeren Geschwistern. Gewiß sichern auch das höhere Alter und die für die Jahre des Alleinseins vorhandene Ausschließlichkeit des Bildungsgenusses dem Erstgeborenen gegenüber nachkommenden Geschwistern eine Vormachtstellung. Aber die Hauptursache für die Führerstellung scheint mir die stärkere Beweglichkeit in der Welt der eigenen Phantasien, die aus dem anfänglichen Alleinsein erwuchs.

Die Verbildungsform des Einzelkindes verstärkt man durch Einzelerziehung und Einzelunterricht statt der Schulerziehung, vor allem aber durch die absichtlich herbeigeführte Absonderung und Trennung des Kindes von andern Kindern. Hier liegen sicher größere Verbildungsgefahren als im Fehlen der Geschwister. Besonders kann nach neuen psychoanalytischen Forschungen eine strenge Isolierung der Kinder von denen des andern Geschlechts für das Leben verhängnisvoll werden¹⁸. Die eigentlich sozialen Instinkte brauchen beim Einzelkinde nicht zu fehlen. Liebe, Freundlichkeit, Gerechtigkeit usw. können sich im Verkehr mit Erwachsenen und mit Phantasiegestalten (Puppen) bilden, aber sie behalten eine gewisse Blässe und Wirklichkeitsferne.

Diese Verbildungsform des Einzelkindes ist also auszugleichen und zu mildern durch möglichst mannigfaltigen Verkehr und viel Zusammensein mit andern Kindern. Dabei kann ruhig eine

gewisse Wahllosigkeit hinsichtlich Alter, Geschlecht, sozialem Milieu und Charakter der andern Kinder herrschen. Das Zusammenspielen und die Unterhaltung der Kinder soll durchaus nicht bis ins kleinste geregelt und überwacht sein. Vor allen Dingen sollen sich die Kinder unbeobachtet fühlen. Der Bildner mag unbemerkt beobachten; denn wichtiger als alle Theorie ist für ihn die stille Beobachtung. Das wichtigste pädagogische Mittel zur Milderung dieser Verbildungsform aber scheint mir, sie in keiner Weise zu stärken. Jedes Zusammensein des Einzelkindes mit Erwachsenen, die nicht nach bestimmtem Plane das Kind bilden, sondern nur in ihrer Welt leben, verstärkt die Schattenseiten des Einzelkindes und weckt neue Gefahren, die man in den Eigenschaftswörtern „altklug“ und „frühreif“ kennzeichnen kann. Damit kommen wir zur dritten Verbildungsform.

3. Das frühreife Kind

Im Wunderkind und im Einzelkind bewirken positive Anlagen oder Milieubedingungen neben gewissen Vorzügen starke Verbildungen. Die Stellung des Erziehers gegenüber diesen beiden Typen wird oft entscheiden, wohin nun das Pendel ausschlägt, ob geschickte Maßnahmen die Fehler mindern oder kompensieren, so daß diese Verbildungen zu eigenartigen, aber doch positiv wertvollen kindlichen Bildungstypen führen oder ob umgekehrt die hier vorliegenden Verbildungstendenzen sich weiter auswirken und der seelenlose Virtuose, der liebeleere Eigenbrödler oder noch schlimmere Verbildungen des Menschen später entstehen.

Gleichsam *die künstliche Schattenseite der beiden vorigen*, immerhin durch Schicksal, Anlagen und Milieu bedingten *Verbildungen* stellt das frühreife Kind dar. Was wir beim Wunder- und Einzelkind als Tragik ansprachen und durch gütige Bildung beseitigten und milderten, das ist hier Schuld und Fehler der Bildung. *Frühreif bedeutet uns* eine künstlich erzielte Scheinreife, die ein wirkliches Ausreifen verhindert. Wir brauchen auf diese Verbildungsform kaum einzugehen. Sie entsteht bei Verstößen gegen die Grundgesetze jeder Bildung. Bloß zwei Irrtümer oder Mißverständnisse möchte ich beseitigen. Diese Verbildungsform gibt es auch beim Erwachsenen, wenn auch

die im Worte „frühreif“ steckende Zeitbestimmung auf den Erwachsenen nicht zutrifft und man deshalb gewöhnlich andere Bezeichnungen gebraucht. Ja, dieser Typ des Erwachsenen ist die eigentliche Ursache für frühreife Kinder. Der Mangel an Gründlichkeit und Ehrfurcht erzeugt eine oberflächliche Aufgeblasenheit, die von scharfer, ernster Kritik sehr zu scheiden ist. In diesem Milieu bildet sich das frühreife Kind. Vorlautes Besserwissen, altkluge Überheblichkeit, Hineinreden und Hineinwirken ohne Verantwortungsbewußtsein, ja ohne Begriff für Verantwortung und Grundsätze sind die abstoßenden Symptome dieses Milieus und dieser so verbildeten Kinder. Z. B. nehmen alle Kinder sehr leicht die platte Aufklärung derartig verbildeter Kreise gegenüber den Wundern des Lebens und der Kunst an. Gegenüber einem wahrhaft seelisch bildenden Einfluß setzen sie dann die Geste des schon Wissenden mit überlegenem Lächeln auf. Gegen diese leider in der Großstadt sehr häufige Verbildungsform hilft eigentlich nur beißender, ätzender Spott und unerbittliche Strenge. Aus den Schlacken der Verbildung muß man erst die verschüttete Seele herausarbeiten und durch eine strenge Schule sachlich knapp bemessener, formal besonders intensiver Bildung alle Scheinbildung zerstören.

2. Frühreife ist nicht zu verwechseln mit „früher reif sein“. Nicht jedes frühere Wissen oder Können schließt jene verhängnisvolle Scheinreife ein. Jede Bildung geht rascher und intensiver vor als die natürliche, unbeeinflusste Entwicklung. Eine tiefe innere Aufklärung des Menschen schafft gerade Ehrfurcht und Andacht und hindert damit die Frühreife in unserm Sinne.

So wird auch der Pädagoge bei aufgeweckten Kindern nicht durch Zurückhaltung des seelisch-geistigen Lebens, sondern durch seine Vertiefung und Fernhaltung aller bloß zerstreuenen Mannigfaltigkeit der Frühreife vorbeugen. Körperlich frühreife Kinder bildet man durch einfache, streng geregelte Nahrung, Kleidung und Bewegung, vor allen Dingen aber auch dadurch, daß man den Rhythmus von körperlicher Entwicklung und seelisch-geistigen Eindrücken erhält und jede künstliche Frühreife auf der geistigen Seite verhindert. Wie sehr sexuelle Frühreife und Verbildungen eine Folge jenes oben skizzierten ungünstigen Milieus

im Elternhause oder bei andern Erwachsenen sind, beweisen die modernen Psychoanalysen.

Der Hinweis auf die Verbildung des Charakters durch zu viele oder ungeeignete Vorstellungen im Kindesalter führt mich überhaupt zu den möglichen Verbildungen in der Willenssphäre.

4. Trotzkopf und Eigenwille

Eine übermäßig starke Entwicklung des Willens verlangt auch besondere Bildungsmaßnahmen in dieser Richtung. Wir nennen gewöhnlich diesen Teil der Bildung Zucht oder Disziplin. Das Ziel dieser Bildung ist nicht die Brechung des Willens oder seine Unterordnung unter einen stärkeren Willen, sondern die Bindung des triebhaften Willens an den eigenen sittlichen, vernünftigen Willen. Wo das nicht gelingt, steht der Mensch unter der Herrschaft seiner Triebe und Leidenschaften, ist unbeherrscht und unfrei. Diese ungebildete Art von Menschen hat nun auch ihr Gegenstück im Kinde. Der Trotzkopf oder Eigensinn besteht nicht darin, daß das Kind einen starken Willen den Anordnungen der Erwachsenen entgegensetzt. Erst wenn dieser Wille in keiner Weise gebildet, weder eignen Gesetzen, noch der Vernunft, noch fremden Geboten gehorcht, sondern völlige Willkür aufweist, liegt wirkliche Verbildung vor. Diese Verbildung des Willens tritt nicht auf, wenn die Intelligenzentwicklung mit der Willensentwicklung Schritt hält oder dieser sogar voraneilt, und wenn keine verbildenden Tendenzen wirksam waren. Wo unnötigerweise ein in seinem kleinen Kreise vernünftiger Kinderwille gebrochen wird, da entwickelt sich leicht Trotz, besonders wenn der stärkere Erwachsene selbst nicht nach sittlichen Grundsätzen, sondern nach Willkür und Laune dem kindlichen Willen heute die, morgen jene Schranke setzt. Ruhige, sachliche Strenge, die ganz wenige Gebote, diese aber unbedingt durchführt, wirkt auf den Trotzkopf umbildend und läuternd.

Der starke Eigenwille des Kindes kann auch ohne verbildende Kräfte zum Eigensinn und Trotz führen, wenn die Intelligenzentwicklung gegenüber der Willensentwicklung zurückblieb. Bei dieser nicht eigentlich durch Verbildung, sondern naturhaft gewachsenen Form muß der Pädagoge die Intelligenzentwicklung fördern. Hier darf vielleicht auch der starke im Eigensinn steckende

Ichwille zum Ehrgeiz umgebogen werden, wenn man den Ehrgeiz dann sofort wieder der Intelligenzbildung dienstbar macht und durch diese den Trotz in klugen Eigenwillen umbiegt. Gewiß ist das eine sehr schwierige Struktur und beim kleinen Kinde wird bisweilen doch Zwang und entschiedene Bezwungung des Trotzes notwendig sein. Nur lege man immer Gewicht darauf, daß nicht die Brechung, sondern die Bildung des Willens das Ziel ist.

Das Gegenstück zu dieser Verbildungsform, der zu schwache Wille, findet sich auch schon im Kindesalter in verschiedenen Formen.

5. Duckmäuser

„Angsthase“, „Duckmäuser“, „verschüchtertes Kind“ — mit diesen Namen benennt man diejenige Verbildungsform, wo die Harmonie der kindlichen Seele durch Fehlen oder starke Verringerung der Willenskräfte gestört ist. Auch hier können wieder äußere und innere Ursachen verantwortlich sein. Die natürliche Entwicklung gleicht Anlagen des Kindes meist nicht aus, sondern verstärkt sie. Das körperlich oder seelisch schwächere Kind ist gerade in der Gemeinschaft von Kindern besonders Angriffen und Hänseleien ausgesetzt. Der einfache physische Stoß geht in der Richtung des geringsten Widerstandes, ebenso wirken sich die Machtinstinkte der Kinder gegenüber den schwächeren aus. Erst später bildet sich vielleicht ein gewisses Schutz- und Treuverhältnis¹⁹. Aber auch diese Lösung wird selten den gelähmten oder geschwächten Willen wieder aufrichten. Wie das Einzelkind sich in gewisser Beziehung gemildert im ersten Kinde wiederfand, so weisen *Nesthäkchen* und aus irgendwelchem Grunde den Geschwistern vorgezogene Kinder vielfach dieser Verbildungsform ähnelnde Züge auf. So wird *der einzige Knabe unter einer Schar Mädchen* leicht etwas Verzärteltes, Ängstliches, das *einzige Mädchen unter einer Schar von Brüdern* etwas Prinzessinnenhaftes bekommen. Das sind aber mildere Formen von Verbildung, die nicht notwendig zum „Duckmäuser“ und „Angsthasen“, sondern oft auch zum Gegenteil führen.

Der Bildner muß gegenüber der Verbildungsform des unterdrückten, verschüchterten Kindes Schicksal spielen, durch gelegentlich künstlich herbeigeführte Erfolge das in Körperkräften und

Willensanlage schwächliche und ängstliche Kind ermutigen. Vor allem aber muß man das verschüchterte Kind vor Schreck bewahren und in der Gemeinschaft anderer Kinder freundlich als gleichberechtigt behandeln. Die Gefahren dieser Verbildungsform liegen darin, daß das Kind hinterhältig und heimtückisch wird, um sich gegen Spott und Angriff zu schützen. Diese äußere Unwahrhaftigkeit kann dann zu innerer Falschheit führen. Deshalb ist solche Verbildung nicht gering einzuschätzen, birgt sie doch große Gefahren für die Charakterentwicklung. Auch die andere Möglichkeit, daß nämlich das Kind übermäßig weich und liebebedürftig, selbst stark sozial wird, ist nicht ganz unbedenklich. Nur bei starken Intelligenzkräften wird solcher Mensch sich im Kampf ums Dasein einigermaßen behaupten. Damit rühren wir aber an die höchsten metaphysischen Probleme des Daseins. Ist der sozialreligiöse Edelmensch, also der Christustyp, auch wenn er für das Leben in seiner rauhen Machtwirklichkeit verloren und nur als Märtyrer denkbar ist, vielleicht doch das höchste Ideal aller Bildung?

Wir kommen auf dies Problem im letzten Teile zurück. Hier gelang der Beweis, daß in den fünf erörterten Bildungsformen der Kindheit jedesmal lediglich die Harmonie in irgendeiner Richtung durch ein Zuviel und in einer andern durch ein Zuwenig gestört ist. Wir müssen nun noch zwei Verbildungen kurz erwähnen, bei denen überhaupt die Bildung als Veredlung zum Wert in Frage gestellt scheint.

6. Das Sorgenkind

Es gibt Kinder, die ohne eigentlich körperlich oder seelisch krank zu sein, in jeder Beziehung hinter der normalen Entwicklung zurückbleiben. Sie lernen sehr spät gehen, richtig essen, sich beschäftigen. Sie zeigen in der Schule große Trägheit, vermögen sich kaum zu konzentrieren und geben unklare oder gar keine Antworten. Oft kommen alle die in den vorigen Typen gemalten Einseitigkeiten: Eigensinn, Schüchternheit, Verstocktheit, ungesunde Phantastik, Zänkigkeit insgesamt oder zum Teil noch hinzu. Jedenfalls ist es bei solchen Sorgenkindern nicht möglich, die auf einem Gebiet auftretenden Schwächen durch ein starkes Mehr auf andern Gebiete zu kompensieren und

etwa gegenüber der Schwierigkeit, sich zu konzentrieren, den Hebel starken Interesses anzusetzen.

Wo nicht schließlich doch der Arzt eine besondere Behandlung vorschreiben kann, bleibt dem Pädagogen nur die Möglichkeit, auch bei solchen Kindern immer wieder nach Anlagen zu suchen, an die er die ganze Bildung anknüpfen kann. Vielleicht findet er plötzlich bei solchem Sorgenkinde, das zu nichts gut schien, eine gewisse technische Fähigkeit der Hand oder eine gute Beobachtungsgabe oder einen starken Sammeltrieb. Es muß jedenfalls glücken, an irgendeiner Stelle den Stumpfsinn zu durchbrechen und auch das Sorgenkind zu fördern. Natürlich wird es nicht möglich sein, an diesen geistigen Vegetationspunkt alles das anzuknüpfen, was andere Kinder lernen und können. Ob man solche Kinder nicht besser allein erzieht und bildet, kann ich nicht allgemein entscheiden. Der bequemere und leichtere Weg ist es sicher, ob aber auch der bessere? Jedenfalls können wir bei allgemeingültigen Bildungsplänen und Bildungsforderungen solche schon beinahe krankhaften Formen nicht berücksichtigen.

7. Unkindliches Kind

Wir haben die verschiedenen Verbildungsformen nach den verschiedenen Welten, in denen wir wirken und leben, und die im gesunden Kinde noch einheitlich umschlossen sind, entwickelt. Ein Überwiegen der ästhetischen Gestaltungswelt erzeugte das „Wunderkind“, beim „Einzelkind“ war die geistige Welt des theoretischen Erkennens und der freien Phantasie gegenüber der dynamischen Welt besonders stark betont, während der „Eigensinn“ die Willenskräfte einseitig und verzerrt so entwickelt hat, daß er, geradezu als kindliche Parodie des Politikers deutbar, im Gegensatz zum allzu stark sozialen und deshalb allzu weichen „Duckmäuser“ steht. Nirgends, auch nicht bei dem in ungesunderweise zurückbleibenden „Sorgenkind“ noch bei dem scheinbar zu weit, in Wahrheit zu oberflächlich gebildeten „frühreifen Kinde“ beobachten wir ein unkindliches, ungesundes Überwiegen der ökonomischen Werte. Gewiß: alle Kinder sind ihrem Wesen nach ein gut Stück Utilitaristen. Die enge Verbundenheit mit dem rein vitalen Dasein läßt die Kinder bei vielen Dingen zuerst fragen: „Was nutzt es, wozu kann ich es gebrauchen?“

Die persönliche Lust des Genusses ist nicht bloß im Kindesalter ein wichtiger pädagogischer Hebel. Abgesehen von diesem Vorwiegen der natürlichen Zweckmäßigkeit im kindlichen Denken, sollen aber doch gerade Kinder und Jugend, durch die Bildung der rein ökonomischen Erwerbssphäre entrückt, sich den höheren Werten zuwenden. Einmal im Leben — nämlich in der Jugend — ist jeder Mensch seinem Wesen nach Idealist. Er erhebt sich in die reinen Wertreiche der Wissenschaft, Kunst, Menschengemeinschaft, des Staates und der Religion. Er strebt nach dem Wert um des Wertes willen, nicht nach dem Effekt zur Lebenserhaltung. Wo diese Erhebung nicht gelingt, da ist jede Bildung unmöglich, mag der Betreffende sich noch so viel nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, er bleibt ungebildet und innerlich leer. Für ein bestimmtes Wertgebiet spricht Goethe dies für alle Werte gültige Bildungsgesetz aus:

„Und wer der Dichtkunst Stimme nicht vernimmt,
Ist ein Barbar, er sei auch, wer er sei.“

Für diese Erhebung und Begeisterung, den Eros des Jugendlichen, muß aber schon die Kindheit die Vorbedingungen schaffen. *Wo das Kind nicht jene köstliche Freiheit von allem ökonomischen Streben besaß, wo man es vielleicht schon ins Erwerbsleben hineinstellte oder es in einer durchaus ökonomisch gerichteten Atmosphäre aufwachsen ließ, da ist die schwerste Verbildungsgefahr gegeben. Solche unkindlichen Kinder, die sich nicht am Geschenk, sondern an dessen Preis freuen, die mit dem Reichtum ihrer Eltern prahlen und die wirtschaftlich-ökonomische Stellung zum Maßstab der Menschenschätzung machen oder die umgekehrt, selbst arm, von Jugend auf im Haß gegen die glücklichen Besitzenden erzogen wurden, mit diesem Haß gegen die ökonomischen Werte eine allgemeine Feindschaft gegen Bildungsgüter einsogen, sind unheilbare Verbildungen. Hier sind Hopfen und Malz verloren. Der Boden ist geraubt, auf den die Samen der Bildung fallen müssen, um aufzugehen. Es fehlt das Kindheitsland, das Kindheitsglück und, was schwerer wiegt, die seelische Reinheit und Geschlossenheit des Kindes, aus der immer wieder die Veredlung der Menschheit wächst.*

Furchtbar bewahrheitet sich Jesu Wort: „Ihr könnt nicht Gott dienen und dem Mammon“. Wo das Nützliche die Menschen beherrscht, sie nur dem wirtschaftlichen Gewinn und Genuß nachjagen, da stirbt notwendig alle Bildung und Kultur. Wenn diese Denkweise in die Familie und damit in die Bildung des Kindes eindringt, so stirbt mit dieser Verbildungsform die Familie, das Kind und damit der stets die Menschheitsbildung erneuernde Quell. Hier liegen die Bedingungen für den „Untergang des Abendlandes“. Völlige Mechanisierung und Ökonomisierung des Lebens nach amerikanischem Muster ist für die Menschheit die schwerste und drohendste Gefahr. Demgegenüber muß die deutsche Familie sich durchsetzen und ihren Kindern die harmonische Welt erhalten, damit diese Kinder später die ideale Welt überhaupt neu aufbauen. Das ist nicht eine soziale, politische oder ökonomische Frage, sondern die pädagogische Frage selbst. Wie auch die äußeren Lebensbedingungen sein mögen, die innere Gesinnung kann edel bleiben. Umgekehrt können bei der besten wirtschaftlichen Lage Menschen doch die Richtung auf die höheren Werte verlieren und rein ökonomische Zweckmaschinen, also seelenlos werden.

Gewiß ist ein gewisser Grad materieller Sicherheit ein guter Hintergrund für Menschenbildung und Veredlung, aber das Schwergewicht liegt immer in der Seele und in der Gesinnung. Gerade die wirtschaftliche Not kann die deutsche Seele retten, wenn sie uns zum Bewußtsein bringt, daß Wert und äußerer Erfolg entgegengesetzt sind.

So können wir aus dieser schwersten Verbildungsform des Kindes grundsätzlich die wirkliche Bildung nicht bloß des Kindes, sondern der Menschheit überhaupt in ihrer Dreigliederung begreifen und das Jesuswort als oberstes pädagogisches Gesetz aufstellen:

„Wahrlich ich sage euch, wenn ihr nicht werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht in das Reich Gottes kommen.“

Nach der inneren²⁰ Wesensbestimmung des ersten Bildungsabschnittes gilt es noch, ihn äußerlich nach Stoffgebiet, formaler Schulung und Bildungsorganisation zu umgrenzen. Wir schildern also jetzt das naive Weltbild, die kindlichen Funktionen

und die Familie als bildende Institution des ersten Lebensabschnittes.

1. Das naive Weltbild

Die Natur der Heimat, vor allem die Lebewesen, werden dem Kinde schon in den ersten Jahren vertraut. Darüber hinaus sollte man, wenn irgend möglich, auch dem Kind schon durch Ausflüge oder Reisen andere Natureindrücke geben, also das Stadtkind aufs Land, das Kind der Ebene ins Gebirge, das Kind des Binnenlandes ans Meer oder einen großen See bringen. Es ist dies wichtig, um dem naiven Weltbild eine gewisse innere Elastizität und der noch so aufnahmefähigen jungen Seele Eindrücke des reichen Lebens zu geben²¹.

Die Kultur der Menschen, die berufliche Gliederung der Arbeit, das Zusammenwirken von Natur und Kultur zur Erhaltung seines eigenen Daseins wird auch dem Kinde schon vor der Schule durch das Elternhaus offenbar. Dabei soll sich sein Weltbild in einem einfachen Kreis runden, der es wenigstens etwas über das immerhin zufällige Milieu seines Elternhauses hinausführt. Das Kind des Handwerkers oder Arbeiters mag ruhig mit dem Kaufmann, dem Pfarrer, dem „Onkel Doktor“ gut Freund sein und mit ihren Kindern auch schon vor der Schule verkehren. Beide Berufskreise werden durch lebendigen Eindruck nur ihr naives Weltbild abrunden. Vor allem aber sollten Kinder sogenannter gebildeter Kreise dem Handwerker bei seinem Werk zuschauen, wo sich Gelegenheit bietet. Der Sprachschatz und die Bilder des Kindes werden durch die Bekanntschaft mit wichtigen Werkzeugen wahrhaft innerlich bereichert.

Spiel und unterhaltende Bücher sind der dritte mehr mittelbare Bildungsstoff des Kindes. Sie spiegeln Natur und Kultur. Je umfassender und innerlicher sie das tun, je lebendiger sie das Kind seelisch mit dem Gehalt des naiven Weltbildes verweben, um so intensiver bilden sie das Kind. Das ist der ungeheure Wert des Märchens, der Sage und der großen kulturellen Romane: Robinson, Gulliver, Till Eulenspiegel und Reineke Fuchs. Ihnen liegt dieselbe Geschlossenheit wie dem naiven Weltbild zugrunde; sie sind einfach und abgerundet wie das Kind selbst. Aber die Kinder müssen die in diesen Geschichten liegende

lebendige Bewegung auch selbsttätig verwirklichen. Theater, Puppen und Bilder, besonders Lichtbilder leisten als Spielzeug solche lebendige Verwirklichung. Sie vervollständigen das naive Weltbild in der Richtung auf das imaginative Gebiet der Kunst. Ein einfaches Gerüst theoretischer Begriffe steckt ebenfalls im naiven Weltbild. Zahlen und Raumformen, Farben und Farbenbeziehungen, Größen und vor allem die sprachlichen Bildungen als Ausdruck logischer Beziehungen gehören zum naiven Weltbild. Aber das ist schon kein bloßer Sachgehalt, sondern Struktur der Seele.

2. Die kindlichen Funktionen

Außer im Sprechen und Gehen bildet das Kind sich auch in seinen Spielen. Hand und Auge, sowie gewisse Denk- und Erfahrungsakte werden hier geübt. Im Sinne solcher formalen Bildung sind Baukasten und Zusammensetzspiele, Zeicheninstrumente und Bewegungsspiele von großer Bedeutung. Die beliebten Richterschen Ankersteinbaukasten sind eins der wertvollsten Spielzeuge, bilden sie doch Auge und Hand, räumliche Erfahrungen, Gleichgewichtssinn und lebendige Phantasie in schöpferischer und doch exakt gebundener Betätigung. Die Orientierung im Raum ist im kindlichen Alter weiter vorgeschritten als die zeitliche²². In der formalen Bildung bestehen natürlich von Kind zu Kind große Differenzen. Gewiß, alle Kinder können, wenn sie in die Schule kommen, gehen und sprechen, etwas zeichnen und andere technische Leistungen zuwege bringen. Aber in Schnelligkeit, Sicherheit und Größe der Leistung, Ausdauer und Tiefe des Verständnisses sind starke Unterschiede. Welche Leistungen sind nun bei solcher individuellen Verschiedenheit allgemein zu fordern? Gehören z. B. Schlittschuhlaufen und Gymnastik zur kindlichen Bildung, sind mehrstündige Wanderungen und technische Leistungen mit dem Handwerkzeug schon vom Kinde zu fordern? Muß schon das Kind den Weg zum Haus des Freundes allein finden? Es wird kaum gelingen, sachlich oder formal die kindliche Bildung von der Jugendbildung scharf abzugrenzen.

Immerhin könnte vielleicht für die erste Bildungsstufe das Merkmal der Geschlossenheit entscheidend sein. *Alle Leistungen*

und Fähigkeiten, Einstellungen und Gesinnungen, die schlecht-hin in jedem Menschenleben vorkommen, bilden sich bereits in der Kindheit. Solche formalen Fähigkeiten dagegen, die bereits eine ganz bestimmte einseitige Lebensform konstituieren, gehören erst in die zweite oder gar in die dritte Bildungsstufe. Rechnen, Schreiben und Lesen müssen wir dann allerdings auch schon zur formalen Bildung des Kindes rechnen. Tatsächlich kann man sich sehr wohl einen Zustand so hoher allgemeiner Geistigkeit ausmalen, daß diese freilich erst von Menschen geschaffenen Formen des Ausdrucks und Verständnisses so selbstverständlich im Kinde und im Elternhaus sich bilden wie jetzt das Gehen und Sprechen.

Das ist nämlich das zweite Merkmal des Kindesalters und auch seiner Funktionen. Die kindlichen Leistungen sind nicht künstliche formale Bildung, sondern natürlich gewachsen oder wenigstens natürlich angelegt. Aber auch diese Scheidung zwischen erworbenen und natürlichen Strukturen ist nicht absolut gültig, sondern eine Funktion der Bildung. So ist z. B. der Kauf und Tausch, das Operieren mit Geld und Geldeswert für die westeuropäische Kultur eine natürliche Struktur, die schon im Kindesalter spielend sich bildet, während umgekehrt für wirtschaftlich auf anderer Stufe stehende Völker davon keine Rede sein kann²³.

Es gibt Formen kindlicher Bildung, die zwei-, ja sogar dreisprachig sind, weil die Beherrschung einer zweiten Sprache für dies Milieu selbstverständliche Lebensnotwendigkeit ist. Der Tanz als Ausdrucksbewegung kann natürliche, vollkommen geschlossene Bildung sein und als solche schon in der Kindheit geübt werden, er kann andererseits so an der Peripherie der Bildung liegen, daß überhaupt nicht alle Menschen sich darin bilden, ja daß er völlig verpönt und verboten ist²⁴. Schon in der ersten Etappe und selbst in ihrer formalen Seite ist also die tatsächlich wirkliche Bildung durchaus nicht eindeutig bestimmbar und gleichartig. Aber die Abhängigkeit von der Struktur und dem Sachgehalt der jeweiligen Kultur beweist gerade die Richtigkeit unserer Gliederung und unseres Ansatzes. Aus der vorhandenen Kultur ist die Kindheitsbildung sowohl inhaltlich wie formal bestimmt. Zwischen der Gesamtbildung als objektives

Gut = Kultur und der subjektiven Bildung als gegliedertem Vorgang besteht eine ganz bestimmte funktionale Beziehung, und wer an dem Vorgang aktiv gestaltend oder passiv sich bildend teilnimmt, baut auch an der objektiven Kultur. Wer irgendwelche geistig hochwertigen Strukturen so stark allgemein beseelt und so schlicht vereinfacht, daß sie zur naiven Lebenseinheit gehören²⁵, fügt sie der formalen Bildung des Kindes ein, hebt damit gleichzeitig die objektive Bildung der Menschheit. Dasselbe leistet jeder am Glück und der Lebenseinheit eines Kindes arbeitende Bildner mit jeder seelisch-geistigen Vertiefung dieses Prozesses. Das Umgekehrte habe ich schon an den die ganze Kultur gefährdenden Kindheitsverbildungen bewiesen. Die berufene bildende Gesellschaft des Kindes, von der jetzt noch zu sprechen ist, bleibt:

3. Die Familie

Im Gegensatz zur Schule ist die Familie eine natürliche Gemeinschaft, keine künstliche, sie ist total in ihren Zielen, nicht speziell auf Bildung und Erziehung, womöglich vorwiegend auf Geistesbildung eingestellt wie die Schule. Ihre Ziele und ihr Gehalt sind sozialer, ökonomischer, sexueller, religiöser, pädagogischer und oft auch theoretischer und ästhetischer Natur. Die natürliche, auf den Blutbanden der Abstammung beruhende Gesellschaftsform wird sich leichter zur Wesensgemeinschaft entfalten als die künstliche Gesellschaftsform, die ihrer Entstehung nach Zweckgemeinschaft ist und in ihrer Organisation meistens auch nur Zweckgemeinschaft bleibt²⁶. Der Lehrer wird, wenn er mit seinen Schülern eine Gesinnungsgemeinschaft eingehen und die Schule zur Wesensgemeinschaft veredeln will, meist an den Schranken der Organisation scheitern²⁷. Endlich stellt die Familie die sichtbare, anschauliche Kontinuität des Menschenlebens selbst dar und verwirklicht seine beiden unformulierbaren Grundkräfte im Vater und in der Mutter²⁸. Die Familie hat die unmittelbare Substantialität des Geistes²⁹. Sie ist die stärkste und am meisten gegenständliche Liebesgemeinschaft.

Aus all diesen Gründen ist die Familie die einzig berechnigte und berufene Erziehungsgemeinschaft des Kindes. Nur wo in-

folge Kindermangels die soziale Seite der Erziehung für das Einzelkind zu kurz kommt, mag vielleicht der Kindergarten die Erziehungsarbeit der Familie ergänzen. Die Forderung, Kinder durch den Hauslehrer und Hofmeister³⁰, die Erzieherin oder das Internat zu bilden, beweist den Zusammenbruch der Familie und die Gefahr eines Zusammenbruchs der Bildung überhaupt. Leider besteht besonders in protestantischen Kreisen Deutschlands die Gefahr, daß der Erziehungsinstinkt und infolgedessen die Erziehungskraft der Familie versiegt. Der Wiederaufbau der Familie und der Kindheitserziehung wird folglich zur entscheidenden Aufgabe. Die Geschlossenheit und natürliche Entstehung der Familie entspricht der seelischen Haltung des Kindes und den Wesenszügen der ersten Bildungsstufe.

Der Einwand, es gäbe doch zerrüttete und als Erziehungsinstitut völlig ungeeignete Familien, ist nicht durchschlagend. Dann gilt es eben, die Familie wieder aufzubauen, und nicht, sie zu ersetzen.

Je reiner eine Gesellschaftsform auf dem Blutbände der Abstammung beruht, um so umfassender, traditionsgebundener und instinkthafter sind ihre Erziehungsmaßnahmen³¹. So haben wir folglich für die erste Stufe eine völlige Übereinstimmung von sachlichem Gehalt der Bildung, formaler Struktur und Bildungsorganisation und in dieser Übereinstimmung eine restlose Verwirklichung der an die Spitze gestellten Gesetze. Damit ist für diese erste Stufe nicht bloß die Möglichkeit allgemeiner Bildungsgesetze und einer wissenschaftlichen Pädagogik, sondern auch ihre Gültigkeit im wirklichen Bildungsprozeß erwiesen. Wir kommen zur zweiten Stufe.

§ 17. Die Wirklichkeit der Bildung.

Bildungsstufen: II. Jugend und III. Leben

II. Jugend

Die Blüte ist nicht mehr geschlossen, sondern entfaltet. Der Reichtum des Lebens ist in der Jugend auseinander gelegt. Daß der Jugendliche sich noch nicht ausschließlich für eine Wertrichtung entscheiden kann, sondern schwankt, darf uns nicht über das Vorhandensein verschiedener Wertrichtungen täuschen. Im Blühen und Reifen schwindet die geschlossene Ein-

heit des Kindes dahin. *Das Locken, aber auch das Grauen und die Macht der Unendlichkeit tun sich der jugendlichen Seele auf. Deshalb bedürfen das Leben und die Bildung jetzt einer strengen Gliederung und Ordnung.* Nicht mehr natürliche Bildungseinflüsse wachsen aus der natürlichen Entwicklung heraus, sondern *eine künstliche Organisation, die Schule, bildet nach kunstvoll ersonnenem Plane jetzt diese, jetzt jene Seite des Menschen in gegliederten Abschnitten.* Die Bildung gliedert sich auf der Schule im Gegensatz zur Kindheitsbildung rein äußerlich nach Klassen und Fächern. Dem entspricht innerlich eine Wesensgliederung des zweiten Bildungsabschnittes. Nur diese für die Jugendbildung charakteristische Gliederung kann ich hier ausmalen. Alle Einzelheiten, also die besondere Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer, die besondere Pädagogik der einzelnen Altersstufen und die einzelne Pensenverteilung überlasse ich der Lehre von den Bildungstypen. Ebenso kann man jetzt keine Einzeluntersuchung der Pubertäterscheinungen und ihrer Bedeutung für den Bildungsprozeß verlangen. Spranger untersucht diese Probleme im einzelnen³², unsere allgemeine Untersuchung des Bildungsproblems muß auf Spezialforschungen verweisen. Das Grundsätzliche aber hebe ich heraus. Der Drehpunkt und das Zentrum des zweiten Bildungsabschnitts liegt allerdings in der psychischen und physischen Pubertät. Die Jugend hebt sich gegenüber der Kindheit sowohl wie gegenüber dem Leben als Zustand des Reifens ab und gliedert sich selbst wieder notwendig in drei Teile.

Im *ersten Abschnitt klingt die eigentliche Pubertät erst an*, die Sonderung der Welten und Gegenstände, die Gliederung des körperlichen und seelischen Ich beginnt. Diese Epoche, das Knaben- und Mädchenalter, kann man mit einem gewissen Recht noch zur Kindheit rechnen, da die beginnende Entfaltung noch nicht völlig bewußt wird³³.

Die *zweite Epoche* enthält das, was man *im engeren Sinne Pubertät* nennt, und ist charakteristisch für die Jugend überhaupt. Die ungeheure Spannung, die in dem körperlichen geschlechtlichen Reifen und dem gleichzeitigen seelischen Blühen liegt, wirkt sich aus in der festen Abgrenzung des „Ich“ gegenüber der Welt³⁴. Aber dies gelingt in der zweiten Epoche noch nicht, sondern ist nur ihr Bildungsziel. Im Höhepunkt der Jugend ist auch dieser

Grundgegensatz unseres Daseins zur höchsten Spannung gesteigert. Diese Polarität ist für den Zustand des Reifens bezeichnend und gibt dem ganzen Leben einen ungeheuren Schwung, ein dauerndes Hin und Her zwischen Spannung und Lösung und neuer Spannung. Absonderung des eben erst gefundenen, noch nicht ganz erforschten Ich von der Welt wechselt mit sehnsüchtiger Hingabe, spröde Verslossenheit der Seele mit erotischer Schwärmerei und Begeisterung für geliebte Personen. Wilde sexuelle Wünsche und blöde Schamhaftigkeit stellen auf physischem Gebiete die Polarität des jugendlichen Daseins dar und regeln doch auch wieder zum Glück für den Menschen diese Periode des Reifens.

Die *dritte Epoche* führt zu einer *gewissen Festigung des Ich*. Sie schafft die Vorbedingungen für das werktätige Leben. Wenn der ideale Schwung in der zweiten Epoche der Jugend hoch und höher die Seele bildete, wenn die Begeisterung stark war, dann gerade können hier die festen realen Grundlagen sich bilden für das schaffende Leben. Die in der zweiten Epoche bis zum Brechen getriebene Spannung zwischen der Welt der ewigen Werte und der Physis kann sich im Reifezustand wieder lösen. In der dauernden schöpferischen Liebe löst sich die Spannung zwischen Eros und Geschlecht, an der die Jugend zu zerbrechen drohte. *Die aus dem Sturm und Drang der Jugend gebildete Religion des reifen Menschen ist die ethische Ordnung gegenüber dem Konflikt der Werte und gleichzeitig das sichere Fundament des tätigen Lebens*. Nicht anders liegt es auf theoretischem, politischem und ästhetischem Gebiete. Überall ist wahres, bleibendes Schaffen nicht aus der jugendlichen Begeisterung und Spannung heraus, aber auch nicht ohne sie möglich. Erst in ihrem Abklingen festigt und bildet sich die Lebensform. So ist *die dritte Epoche des zweiten Bildungsabschnittes das erste Abklingen der Pubertätsspannung und gleichzeitig der Anfang und die Grundlage des dritten Bildungsabschnitts*. Das werktätige Leben bekommt hier seine seelischen Grundlagen.

Darüber müssen wir uns klar sein: Diese Dreiteilung gilt nicht nur für die ganze Bildung und für ihren zweiten Abschnitt, sie gilt auch für jede einzelne Bildungsstruktur, sie ist a priori jeder Bildung. Jede Erkenntnis, jede soziale Bildung (z. B. jede Ehe), aber auch jede staatliche Bildung, jedes andere Gut weist wieder

in sich diese Dreigliederung auf. *Deshalb wird es vielleicht von Bedeutung sein, die analysierende Beschreibung der geistigen Jugendbildung nach drei Stufen und nach drei Strömen hier vorzutragen.* In meinen Arbeiten vor Jahren bewies ich schon die Dreigliederung der intellektuellen Seite unserer Schulbildung³⁵. Sie gilt also für alle Seiten der Bildung.

Die Bildung der Willensseite kann man kaum für sich abge-sondert betrachten. Alle Willensbildung ist an Vorstellungen geknüpft. Wir können nie eine einzelne seelische Kraft, sondern immer nur Strukturen bilden. In allen Willensstrukturen steckt aber ein gut Stück intellektuellen geistigen Lebens mit darin³⁶. So genügt es, am Erkenntnisprozeß die Notwendigkeit der Dreigliederung für das geistige Leben überhaupt zu erweisen. Die höheren Bildungsformen, nach den sechs Werten gegliedert und geschieden, müssen sich jede in sich ebenso gliedern wie die geistige Bildung. Die sorgfältige Gliederung des Unterrichtswesens nach Klassen und Schultypen, nach Fächern und Fachgruppen befreit zwar nicht von der Aufgabe, auch für die anderen Bildungstypen, die ja alle nur Seiten der einen großen humanen Bildung sind, eine entsprechende Ordnung und Gliederung aufzustellen. Andererseits soll man nicht verkennen, daß ein gut Stück dieser Arbeit in unsern Lehrplänen und Schultypen mitgeleistet ist. Ich bestreite ganz entschieden, daß die deutsche Schule rein intellektuell sei und nur Erkenntnisbildung treibe. Im deutschen Aufsatz z. B. ist ästhetische Bildung mit theoretischer sublimiert. Die Schüler selbstverwaltung, die freie Ausgestaltung der Oberstufe, die freie Wahl von Vortrags- und Aufsatzthemen, die turnerischen Veranstaltungen und Wandertage sind in erster Linie politisch-soziale Bildung. Hier bildet sich die freie Persönlichkeit in entsprechenden Stufen aus dem von Trieben beherrschten Sinnenwesen, wie auf der geistigen Seite der vernünftige Mensch sich aus dem sinnlich wahrnehmenden Kinde bildet.

Eine gewisse Auseinanderfaltung der beiden Seiten aller Bildung, also der Erziehung und des Unterrichts oder der Charakter- und Geistbildung, findet erst auf der zweiten Stufe statt. Für die Kindheit ist gerade die Einheit von Erziehung und Unterricht charakteristisch³⁷. Beim Jugendlichen laufen zwar bisweilen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen getrennt und parallel, aber

auch hier ist beides innerlich verflochten. Diese Verflechtung beruht einmal in der Gesamtstruktur der Bildung, die beides umfaßt, zweitens in der Struktur einer für jede Bildungsstufe wesentlichen Geistigkeit³⁸. Beispielsweise ist die Pubertät ein physischer und ein seelischer Vorgang, eine Willensbildungsstufe und eine geistige Stufe.

1. Systematische Einheit der Geistesbildung auf unsern Schulen nach drei Stufen³⁹:

„So hebt aber alle Erkenntnis mit den Sinnen an, geht von da zum Verstande und endet bei der Vernunft, über welcher nichts Höheres angetroffen wird.“ Dies Wort Kants kennzeichnet treffend und kurz die drei Stufen jedes Erkenntnisprozesses. Diese Gliederung findet sich im geistigen Bildungsgange der Menschheit ebenso wie jedes einzelnen Menschen, sie ist schließlich wieder charakteristisch für jeden einzelnen Gedankenkomplex, ja jeden Gedanken und seine allmählich sich steigernde Erfassung. Wenn ich jetzt aus diesem Kantworte den Bildungs- und Entwicklungsgang des menschlichen Geistes entwerfe, so sei ausdrücklich bemerkt: Es handelt sich hier um eine transzendente Deduktion, nicht um eine psychologische Aufweisung.

1. Die erste Etappe der Jugenderziehung ist vorwiegend die der Wahrnehmung und des konkreten Denkens. Hier wird man an die naheliegenden Beobachtungen des täglichen Lebens anknüpfen. Immer soll ein Beispiel aus dem, was das Kind interessiert, zur Hand sein. Diese Stufe findet für den Einzelmenschen etwa mit dem 12. Lebensjahr ihren Abschluß. Wir staunen bei Kindern jüngeren Alters, bei Sextanern und Quintanern, über die Lust zu fabulieren, über die nette und frische Art zu beobachten und zu berichten; das schwindet z. T. wieder später. Nicht ohne Grund hat man in die diesem Alter entsprechenden Klassen den Naturkunde- und Geschichtserzählunterricht gelegt. Auch der sonstige Unterricht rechnet mit diesen Anlagen, er hat noch fast gar nicht systematischen Charakter. Technik des Gedächtnisses, Handfertigkeit und Ordnungssinn sind weitere Fähigkeiten, die auf dieser Stufe geübt werden sollen.

Darin liegen für dies Alter die Keime der Heranbildung zur reinen Wissenschaft. Die praktische Regel ist die Vorstufe zum

wissenschaftlichen Gesetz, die Ordnung der Anfang einer Systematik, — die Hervorhebung des Wichtigen in der Erzählung bereitet die Frage nach den Prinzipien, der Scherz die Kritik und die Handfertigkeit das Experiment, ja die selbständige Konstruktion vor. Der Unterricht, der den Jungen lehrt, von der Uhr die Bruchrechnung und Winkelmessung, von seinen Beeten die Schätzung von Flächengrößen, zu verstehen, arbeitet das Prinzipielle heraus aus dem diesem Alter geläufigen Stoff. Er formt das Vorhandene und wirkt so material-bereichernd.

Im Steglitzer Lyzeum durften die Mädchen dieses Alters in der Schule für ihre Puppen Handarbeiten anfertigen. Im Rechnen saßen dann die Puppen artig im Papierkorb und hörten zu. Ein feiner Gedanke, durch das Spiel ernste Pflichterfüllung an die der weiblichen Natur angeborne Mutterliebe anzuknüpfen. Der dänische Dichter und Naturforscher Jens Peter Jacobsen lag schon in diesem Alter ganze Nachmittage im Sumpf, um Tier- und Pflanzenleben zu beobachten.

2. Die zweite Stufe umfaßt das sogenannte Entwicklungsalter, das bekanntlich mit mancherlei Hemmungen und Störungen zu kämpfen hat. Ihnen haben Erziehung und Belehrung Rechnung zu tragen. Der Junge fühlt sich hier selbständiger, er bäumt sich auf gegen die Leitung Erwachsener; erziehende Einflüsse gehen bisweilen von Kameraden aus, andere Kinder schließen sich in diesem Alter ganz ab, verkapseln sich gleichsam geistig; jedenfalls schwindet bei allen jene Frische und Kindlichkeit. Aus dem stärkeren Bewußtsein ihrer selbst und ihres geistigen Lebens entspringt den Kindern Unsicherheit und schamhafte Schüchternheit, die sich bisweilen bis zu einer gewissen Blödigkeit steigern kann. Aber Zielpunkt und Schluß der Entwicklung sind doch eine gewaltige Steigerung der intellektuellen Fähigkeiten. Diese Stufe kennzeichne ich als Stufe des formulierten, logischen Denkens. Damit, daß jenes Bildungsziel der zweiten Stufe erkannt wurde, ist viel für das pädagogisch-didaktische Problem dieser Stufe bereits gesagt. Es gilt, dem Jungen Aufgaben in dieser Richtung zu stecken.

Das logische Denken als Erkenntnisquelle statt des konkreten und der Wahrnehmung bedeutet, daß an Stelle der Erzählung die Debatte und der Aufsatz treten. Gliederung, Schema, Technik

der Begriffe und Überblick sind die Formen, die sich aus jener einfachen Ordnung und Sammlung der ersten Stufe entwickeln. Der Obertertianer, sicher aber der Untersekundaner, interessiert sich schon für Maschinen und Experimente statt für Drachen und Eisenbahn, für Technik und Wissenschaft statt für Baukasten und Sammlung, für den Bau und die Gesetze eines Organismus statt für Tier- und Pflanzenleben. Bei fast allen Jungen in diesem Alter überwiegt das naturwissenschaftlich-technische und das sportliche Interesse. Historische und literarische Dinge treten in den Hintergrund. Das liegt in zweierlei begründet. Die Logik der Naturwissenschaft ist bündiger, einfacher und straffer, auch faßlicher als die der Geisteswissenschaft. Jene Schamhaftigkeit und Zurückhaltung hinsichtlich aller Erscheinungen und Wirkungen des Phantasie- und Gefühlslebens drängt den Menschen auf das intellektuelle Gebiet. Logische Klarheit, auch mit Mühe erkämpft, ist für dies Alter ein guter Halt und Schutz gegen jene verträumte Vereinsamung. Das zweite, was die Interessen dieses Alters für den Pädagogen formal so wichtig macht, ist das Praktische und Aktive, das in jenen Interessen vorliegt. Der beste Schutz gegen die Gefahren des Entwicklungsalters ist Betätigung.

So muß der Pädagoge versuchen, den intellektuellen Anlagen dieses Alters nicht bloß Wirkungsmöglichkeiten, nein mehr als das: Betätigungsfelder zu geben. Die Jungen einer Untersekunda haben mich, nachmittags mit ihnen noch einmal zusammenzukommen und Dinge, auf die im Unterricht nicht mit der ihnen erwünschten Genauigkeit eingegangen werden könne, zu besprechen. Ich setzte absichtlich diese Zusammenkünfte nur 14tägig an, gab den Versammlungen aber eine parlamentarische Form. Diskussionen und Vorträge, auch Experimentalvorträge wechselten sich ab. An der Spitze standen drei Ordner, die mir und den Schülern verantwortlich waren. Die Vorträge und Arbeiten der Mitglieder, aber auch auf den Stoff bezügliche Bücher lagen aus. Ich selbst empfang aus diesen „Übungen“ eine Fülle von Anregungen und Einblicke in den Interessenkreis dieses Alters.

Der Sinn meiner Einrichtung war nun letzten Endes nicht, die Jungen zur Selbstorganisation und Selbstregierung, sondern zur

Wissenschaft zu erziehen. Die der wissenschaftlichen Forschung entsprechende Form aber ist die Diskussion, und diese Form wiederum wird jenem Alter am zugänglichsten in jener vereinsmäßigen Organisation. Eine andere Form ist noch mit gutem Erfolg erprobt worden. Die Schüler einer Klasse werden in verschiedene Gruppen geteilt. Bei 30 Schülern werden 6 Schüler schriftlich eine Aufgabe, die zur Wiederholung gegeben war, bearbeiten. 3 Schüler schreiben an die Tafel die Gliederung, beziehungsweise den Gedächtnisstoff (Geschichtszahlen, Formeln, Stichworte) der Wiederholungsaufgabe, des Vortrages und des neu Durchzunehmenden. Der Vortrag bezieht sich auf das in der vorhergehenden Stunde Durchgenommene, er ist in drei Teile geteilt, für die jedesmal zwei Schüler und zwar einer zum Vortrag, einer zur Kritik aufgerufen werden. Da noch ein Schüler sich an der Karte, beziehungsweise am Modell befindet und einer darauf zu achten hat, daß die vorgeschriebenen Zeiten innegehalten werden, sind über die Hälfte, nämlich 17 Schüler, direkt zu geistiger Aktivität gezwungen. Aber auch die andern müssen sich an der Kritik beteiligen und müssen wegen des raschen Wechsels ständig dabei sein. Dies System, von Direktor Vilmar im Geschichtsunterricht vollkommen durchgeführt, ist gewiß Form als materiale Bereicherung. Nur bedarf es doch immer des Künstlers, der die Maschine richtig gebraucht, schon damit die Kinder nicht überanstrengt werden.

Sachlich scheint es zunächst ganz gleichwertig, ob in der Untersekunda der Lehrer über den Hochofen spricht, oder ob ein Schüler einen Vortrag darüber hält und die Klasse ihn alsdann debattiert. Scheinbar hören bei beiden Methoden die Schüler einmal alles, was über den Stoff zu sagen ist und beim Vortrag des Lehrers vielleicht sogar besser. In Wahrheit aber ist der Schülervortrag von viel größerem Interesse von seiten der Jungen getragen und zwingt viel mehr zum Nachdenken und zur Kritik, läßt den Lehrer Schwierigkeiten und Unklarheiten sehen und gibt infolge der intensiveren Beschäftigung mit der Materie ein viel tieferes Eindringen. So findet der Lehrer Gelegenheit, zu präzisieren und durch Heraushebung des Wesentlichen das ganze Niveau zu heben. Damit nähern wir uns der dritten und obersten Stufe. Ich bezeichne sie als

3. Stufe des systematischen und organischen Denkens. Was auf der zweiten Stufe tastend versucht wurde, allmählich Tatsachen und Beobachtungen durch Zusammenhänge und Gedanken zu ersetzen, die Erziehung zum philosophierenden Menschen, das soll sich auf dieser Stufe vollenden. Freilich, um eine mathematische Theorie in ihrem ganzen Zusammenhang und allen Einzelheiten, um eine physikalische Hypothese in ihrer vollen Tragweite, um die hellenische Kultur und ihren sprachlichen Ausdruck oder Schillers Idealismus auch nur ahnend zu erfassen, dazu gehört mehr als logisches, formuliertes Denken. Die der obersten Stufe eigentümliche Funktion, das organisch-intuitive Denken, das im Abstrakten so wirkt wie die Anschauung im Konkreten, eben wollten wir durch jene Vorstufe bilden. Diese geistige Funktion durchläuft nicht langsam die das System stützende Schlußkette, sondern erschaut sie blitzartig. Man meint vielleicht, dazu könne nicht jeder kommen. Gewiß, selbständige intuitive Produktion ist Vorrecht und Gabe des Genius, aber zur intuitiven Erfassung schon gegebener Zusammenhänge, zum organischen systematischen Denken wollen wir jeden heranbilden.

Nicht bloß die Universität, schon die Schule kennt formale Hilfsmittel zu diesem Ziele; sie bilden die Unterrichtsform der Oberstufe. Der Vortrag und die Debatte, der Aufsatz und das Schema entwickeln sich hier zur wissenschaftlichen Ausarbeitung eines Gebietes, zum Dialog, zur Konstruktion eines Gedankens. Wenn Schiller in diesem Alter seine Räuber, Ibsen seinen Cati-lina schuf, warum sollen wir den Schülern der Oberstufe nicht gelegentlich in künstlerischen Versuchen die Möglichkeit geben, praktisch den Gesetzen künstlerischen Schaffens nachzugehen? Die Kunst hat unter dem Dilettantismus, wenn er sich selbst Maß und Kritik anlegte, nie gelitten. Traurig wäre es um die Zeit und das Volk bestellt, dessen Jugend nicht gelegentlich eine Novelle, ein Gedicht oder ein Drama verbräche. Warum soll aber so freudig geleistete Arbeit nicht ihren erzieherischen und belehrenden Segen spenden? Selbstverständlich ist auch hier wieder äußerste Vorsicht und großer Takt notwendig. Besonders muß gegenüber persönlichen Bemerkungen anderer immer das rein sachliche Moment betont werden. Zu ernster sachlicher Kritik

und damit zu wahrer Wissenschaftlichkeit werden gerade jene für die Mittelstufe vorgeschlagenen Formen erziehen.

Wichtiger aber als die Formen ist das Endziel. Es heißt: Einheit in der Mannigfaltigkeit! Unsere Allgemeinbildung ist so vielgestaltig und auch so zerspalten von Zweifel, Journalismus und Polemik, daß einzig und allein jene Systematik, jenes organische Denken die Menschen retten kann vor den beiden Polen: philisterhaftem, einseitigem Dogmatismus und in sich zerfahrener, bohemehafter Polemik.

Deshalb, weil einzig und allein die Wissenschaft kraft ihrer eigentümlichen Struktur, eigentlich nichts und doch alles zu sein, allen jenen zersetzenden Gewalten standhält und doch nie dogmatisch wird, deshalb ist sie einziges mögliches Bildungsziel, ist sie selbst Bildung. —

Aus der Gliederung jeder geistigen Bildung in⁴⁰

1. Anschauung der Mannigfaltigkeit des Sinnlichen,
 2. Formung in Begriffen,
 3. vernünftige Intuition der organisch-systematischen Einheit
- ergibt sich für die Jugendbildung aber nicht bloß ihre Teilung in drei Etappen, sondern auch:

Zweitens die Längsgliederung in drei große Ströme:

1. *Die material-bereichernde Bildung, also alle naturkundlichen und kulturkundlichen Lehrgegenstände, finden ihre Einheit in der muttersprachlichen Bildung und in ihrer höchsten Blüte in der formal selbständigen Leistung der freien Rede und der freien Abhandlung. Daß im deutschen Aufsatz nicht bloß die deutsche, sondern auch die naturkundliche, erdkundliche, historische, religionskundliche Bildung und das rezeptiv erworbene Wissen um fremde Völker und ihre Sprache wieder als Leistung ausgeprägt wird, betont besonders Leonhard⁴¹. Ich selbst malte diesen ersten großen Strom in seinen einzelnen Wellen andern Ortes⁴².*

„Sehen wir uns nach dieser Kritik der gewöhnlichen Deutungen die verschiedenen deutschen Schultypen auf ihre Idee hin an. Alle gemeinsam haben einen großen Strang. Um die muttersprachliche Bildung, also den Deutschunterricht, schließt sich überall ringförmig der Unterricht in deutscher Kulturkunde und Kulturgeschichte, in der Heimatkunde, der deutschen Religionslehre und Naturbeschreibung, die technische Schulung im Zeichnen, Gesang, Turnen und die im Rah-

men dieser Lehrgegenstände im Deutschunterricht oder später als selbständiger Lehrgegenstand erteilte Kunstlehre. Diese eine große Linie geht durch die ganze deutsche Bildung. Aus ihr heraus erwächst auch in den hochstehenden deutschen Volksschulen, nicht bloß auf den höheren Schulen, das Interesse des deutschen Kindes für fremde Kulturen, Länder, Völker, Tiere, Pflanzen und Naturerscheinungen. So verzweigt sich dieser einheitliche Baum humaner deutscher Bildung nach oben hin in die verschiedenen Wissenschaften und Kulturgebiete. Wissenschaftliches geschichtliches Denken, die verschiedenen Naturwissenschaften, staatsbürgerlicher Sinn und Belehrungen über Staatseinrichtungen und kulturgeschichtliche Ereignisse, Religions- und Kunstwissenschaft, das alles ist, wenn es sich auch noch so sehr verfeinert und zu Einzelfächern mit besondern Fachlehrern spezialisiert, doch ursprünglich aus jenem ersten großen Stamm gewachsen und, wie uns etwa die oberste Klasse der Charlottenburger Volksschule zeigt, im Rahmen der Volksschulbildung genau so möglich wie im Rahmen der höheren Bildung. Alles dies hat seine Wurzel wahrhaft „im ersten Wort, das ich gelallet“, im Elternhaus, in der das ganze Kindesleben durchdringenden Bildung von seiten der Mutter und von seiten des Vaters und all das wird, wie es uranfängs muttersprachliche Bildung ist, auch auf der obersten Stufe unserer höheren Schule zusammengehalten durch das „Deutsche“ und durch die in der Deutschstunde vom Schüler geforderte persönlichste Leistung: den deutschen Aufsatz.

Nicht die Vielheit, sondern die Einheit im Mannigfaltigen ist in diesem ersten Strom das Entscheidende. Hier haben wir noch die Einheitsbildung der Deutschen, die es gilt zur Einheitsschule organisatorisch auszugestalten. Für die Volksschule ist es klar, daß dieser erste Strang das Kernstück bildet, aber auch für die Realschule ist wiederholt gerade von denjenigen Direktoren, die Mathematiker vom Fach sind, betont worden, daß die deutsche und die sich darum schließende materiale Bildung die Seele dieser Schule sei. Im Gymnasium sehen manche eine reine Gelehrten- und Lateinschule, die dem Deutschtum und der Menschheitsbildung entfremdet oder doch neutral dazu steht. Dies ist grundfalsch, sowohl im Sinne der Gründer dieser Schulart wie auch im Wesen der Sache. Den Neuhumanisten schwebte durchaus ein allgemeines Menschheitsideal vor, und nur in diesem Sinne wurde das Griechische auf dem Gymnasium getrieben und eingeführt. Was die Gegenwart angeht, so kann man von jeder gut gegebenen „Homer-, Platon- oder Sophokles-Stunde“ ohne weiteres nicht bloß sagen: „Sie ist auch eine Deutschstunde“, sondern: „Sie ist eine Deutschstunde, bei der nur der Urtext herangezogen wird.“

Es ist für den nicht hervorragend sprachlich befähigten Menschen überhaupt nicht möglich, mehr als eine Fremdsprache wirklich zu

erleben und sich in ihr zu bilden. So bleibt denn notwendig aller über diese eine Fremdsprache hinausgreifende sprachliche Unterricht, also das Griechische, Hebräische und Französische auf dem Gymnasium ein Element in der um das Deutsche sich gruppierenden materialen Bereicherung. Dieser Unterricht ist Sprach- und Kulturkunde, nicht sprachliche Bildung. Die Kenntnis dieser Sprachen dient hier nur dazu, auf den Urtext gehen zu können, nicht zu müssen. Hier ist die Sprache die Scheide, in der das Messer des Geistes steckt. Zu diesem einen großen Hauptstrang, der sowohl in seiner Wurzel wie in seiner Krone wie auch in seinen seitlichen Verzweigungen sich weit über die lehrplanmäßig vorgeschriebene Stundenzahl ausdehnt, treten nun aber zwei weitere große Stämme.“

2. Die formale Bildung in einer Fremdsprache auf den höheren Schulen und die Bildung der Hand im Werkunterricht, die der Jugendliche auf oder nach der Volksschule statt der sprachlichen Bildung empfängt, ist ein zweiter Bildungsstrom. Auch ihn schilderte ich in der „Einheitsschule und Bildungseinheit“ genau⁴³.

„Diese sprachliche Bildung hat nicht in erster Linie, sondern nur nebenher den Zweck, in fremde Literatur oder Kultur einzuführen. Für die Wahl der Sprache kommt also auch erst in zweiter Linie die Bedeutung der betreffenden Literatur als Kriterium in Frage. Die Hauptsache ist ihr sprachlich bildender Wert und ihr Verhältnis zur Muttersprache. Das Kind soll am Einleben in diese eine Fremdsprache das Wesen der Muttersprache tiefer und eigentümlicher erfassen, in dem Sinne muß diese sprachliche Bildung von vornherein als wesentlichen Bestandteil *Parallelgrammatik* enthalten. Aber die Bedeutung der fremdsprachlichen Bildung liegt noch tiefer.

Alle geistige Schöpfung der Menschen, alle Gedanken werden sprachlich formuliert, und vieles Intuitive bedarf zwar nicht notwendig sprachlicher Formulierung, fordert sie aber als Ergänzung. Diese sprachliche Formulierung, die wir einem Gedanken geben, ist einerseits abhängig von der Art, wie wir denken, und andererseits von der Sprache, die wir sprechen, d. h. von dem Volk, dem wir angehören. So verweben sich also in der Sprache und ihren Gesetzen allgemein logische Denkregel und individuelles kulturelles Erleben. Dies alles kann nicht deutlich werden an der Muttersprache. Jedenfalls ist eine wissenschaftlich erkenntnismäßige Erfassung der Bedeutung, die die Sprache als Lebendiges *und* als Form des Denkens, als Ausdruck der Kultur hat, erst möglich, wenn man zwei Sprachen vergleicht und gelernt hat, aus einer in die andere umzudenken. Was kann zum Beispiel einem einsprachigen Menschen der Unterschied von „transitiv“ und „intransitiv“, von flektierender und aneinanderreihender Sprache mehr bedeuten als leere Worte? Das Kind muß es einmal erleben, daß sein sprachliches Denken nicht allgemeingültig

und selbstverständlich, sondern individuell und volkstümlich ist, daß andere Völker anders denken. Dieses sprachliche Erlebnis freilich kann nur eine lange Jahre umfassende sprachliche Bildung geben.

Es ist natürlich individuell verschieden, wieviel Jahre, wieviel Stunden dazu notwendig sind, welche Sprache sich dazu eignet, welche nicht. Immerhin läßt sich erfahrungsgemäß ein ungefähres Maß für den Normalen festlegen. Auch läßt sich bestimmt sagen, daß unsere höhere Schule im Sinne solcher sprachlichen Bildung unzureichend ist. Vor allen Dingen bewertet die Schule die sprachlichen Leistungen der Schüler falsch. Nicht auf Vokabelkenntnis, auf richtige Übersetzung, auf gutes Parlieren, auf Erfassung des fremden Volkstums, auf sprachgeschichtliche Kenntnisse kommt es in erster Linie an, so wichtig diese Dinge sein mögen. Das Hauptziel der fremdsprachlichen Bildung ist, das Wesen der Sprache immer tiefer zu erfassen, sprachliche Dinge als logische oder kulturelle, psychologische, systematische Notwendigkeiten zu verstehen, Urteil und kritisches Denken zu bilden. Ich glaube, dazu muß die fremdsprachliche Bildung mindestens neun Jahre und mindestens täglich eine Stunde umfassen. Wie diese fremdsprachliche Bildung sich im einzelnen gestaltet, habe ich im § 7 meiner Wissenschafts- und Unterrichtslehre angedeutet.

Hier bloß eine Bemerkung: Die Grammatik, die Lautlehre, Rhetorik und Poetik spielen in diesem formal bildenden Fremdsprachunterricht eine große Rolle, aber das Ziel ist nicht Beherrschung der Regeln oder fehlerfreier Gebrauch der Fremdsprache, sondern ein Verständnis dafür, warum die zunächst gemachten Fehler im Sinne der Fremdsprache Fehler sind, d. h. ein Erkennen, worin der Unterschied der andern Sprache, des andern Volkstums gegen unser Volkstum liegt. Wenn überhaupt solche sprachliche Bildung gegeben werden soll, muß sie in frühem Alter beginnen. Eigentlich bietet nur das humanistische Gymnasium mit seinem intensiven Lateinunterricht und die Oberrealschule in der französischen Sprachbildung einigermaßen solche Bildung.“

3. Der Formung in reinen Begriffen und dem absoluten System des Geistes entspricht die mathematische und logische Bildung. Die allgemeine Beschreibung dieses dritten Zweiges und sein Verhältnis zum ersten und zweiten gab ich in der Untersuchung über die Einheitsschule und Einheitsbildung wie folgt⁴⁴:

„Die mathematische Bildung, die als dritter großer Stamm neben jene beiden Stämme tritt, bedarf im Augenblick nicht so eingehender Erörterung. Ihr Sinn ist ebenfalls formale geistige Bildung, nicht Kenntnishaufung, aber wenn die humane deutsche Bildung ihr Schwergewicht in der Entwicklung des Anschauungsvermögens, der Phantasie und des Gemüts hat, wenn die sprachliche Bildung in eigen-

tümlicher Weise Logisches und Lebendiges, Rationales und Irrationales mischt, handelt es sich hier dagegen um eine rein rationale Wissenschaft.“

So kann die Logik der Mathematik und die Logik des ersten Zweiges sich nicht etwa gegenseitig ersetzen oder als Ersatz für die sprachliche Bildung dienen. Es ist auf jeden der drei Stämme eine eigentümliche Mentalität: sie befruchten und ergänzen sich gegenseitig und finden alle ihre Einheit und ihren Mittelpunkt im Deutschen. Daraus folgt nun aber nicht, daß der allen Schulgattungen und jeder Jugendbildung gemeinsame Kernunterricht in jenen allgemein bildenden humanen, sich ums Deutsche gruppierenden Fächern verschieden gestaltet werden muß, je nachdem welche Ergänzung die Kinder haben, ob die der Volksschule eigentümliche durch Werkunterricht, die der Realschule eigentümliche Sprachbildung oder die lateinische des Gymnasiums.

Nein, ich kann als Vater oder Lehrer mit einem zwölfjährigen Kinde „Grimms Märchen“, „die Sagen des Altertums“, „die Befruchtungsvorgänge der Pflanze“, „eine Schillersche Ballade“ oder „die Hochzeit zu Kana“ genau so behandeln, ob er Realschüler, Gymnasiast oder Volksschüler ist.“

In jenem andern Buche habe ich aus den drei großen Bildungsströmen die Organisation eines einheitlichen in sich gegliederten deutschen Schulsystems, nicht wie es ist, sondern wie es sein soll, abgeleitet. Diese Frage bleibt hier absichtlich unerörtert, da diese ganze Arbeit einen ganz anderen Charakter und geistigen Hintergrund hat.

Diese Dreigliederung aller geistigen Bildung gilt nicht bloß für die theoretische Bildung. Die Mannigfaltigkeit des Sinnlichen ist vielmehr auch für die ästhetische, diesoziale und politische Bildungsform der Ausgangspunkt. Auch künstlerische Eindrücke jeder Art sollen in die muttersprachliche Bildung als Sachgehalt eingehen. Immer mehr kommen die Lehrer des Deutschen dazu, die literarischen und musikalischen Eindrücke der Jugend dem deutschen Aufsatz und Vortrag als Stoffe zugrunde zu legen, mögen sie aus der Lektüre, aus dem Theater oder aus dem Konzert stammen. Und die bildende Kunst dringt als anschauliche Ergänzung in unsere Lesebücher und in unsern Deutschunterricht ein, ganz abgesehen davon, daß mit Recht Museumsbesuche und Besichtigungen von Baudenkmalern einen Teil der sachlichen Jugendbildung ausmachen.

In der formalen sprachlichen Bildung durchkreuzen sich dauernd die formale absolute Gesetzlichkeit und individuelle Tatsächlichkeiten. *Dieser zweite Bildungsstrom kann statt auf theo-*

retischem Felde auch auf ästhetischem *dahinfluten*. Die Hellenen in ihrer einsprachigen Kultur hatten in ihrer Bildung einen großen Strom *musischer Bildung*, und auch auf unsern Schulen ergänzt die Jugend die formal sprachliche Bildung durch eine formal ästhetische. Vortreffliches finde ich darüber in Louis' Buch „Die Realschule“⁴⁵. *Der künstlerische Ausdruck des eignen Seelenlebens ist, einerlei ob gelungen oder nicht, stets formal bildend, da wir sprödes und individuelles Lebensgut in allgemeingültigen ästhetischen Formen binden wollen. Gesang und Zeichnung, Aufsatz und Rede ermöglichen dies in der Jugendbildung.* Die höchste Stufe, die absolute Vernunft, spiegelt sich im dritten Strom der rein formalen Bildung wieder. Mathematische logische Bildung spiegelte die theoretische absolute Gesetzlichkeit der Jugend zu allen Zeiten, aber zu Zeiten hoher ästhetischer Bildung war diese mathematische Bildung selbst rhythmisch und musisch. Wie die höchste Formalgesetzlichkeit als Harmonie gedacht wurde, so malte man sich auch die obersten mathematischen Gesetzlichkeiten der Welt als Sphärenharmonie aus⁴⁶.

Auf dem Felde politischer und sozialer Bildung stellen die natürlichen Triebe, Bewegung und Willensimpulse uns den empirischen Stoff dar.

Man beachte den doppelten Sinn des Wortes „natürliche Sinnlichkeit“; auf der intellektuellen Seite bedeutet es das in den Sinnesempfindungen gegebene Mannigfaltige und die Funktion der Sinneswahrnehmung, auf der emotionalen Seite bedeutet es die Mannigfaltigkeit der natürlichen Triebe. Beides ist in seiner Tatsächlichkeit und Unformulierbarkeit in der Intensität, mit der es sich uns aufdrängt, gleich.

Gymnastik, Sport und rhythmische Bewegung bedeuten der Jugend ebenso wie ihre selbstgeschaffene Schule und Klassengemeinde jene mittlere Zone der Willensbildung, wo die individuell zufällige Gegebenheit in allgemeingültige Form gegossen wird. Das Ziel — die absolute, sich selbst das Sittengesetz als Norm setzende Vernunft, die Freiheit — scheint freilich sich nicht so in einer Bildungsform zu verwirklichen wie die formale theoretische und ästhetische Gesetzlichkeit, es sei denn, daß die erotische Bildung der Jugend dafür angesprochen wird. Aber wir kommen damit an die ethischen Fragen heran. Im nächsten Abschnitt muß vom Jugendalter und

der Jugendbildung aus diesem Blickpunkt noch einmal die Rede sein.

Die religiöse Bildung des Jugendalters durfte sich, soweit für das Gefühl überhaupt solche Bildungsgliederung und Bildung möglich ist, *ebenfalls in die drei Ströme und die drei Abschnitte gliedern*. Richtiger aber erscheint es mir, sowie sich Gefühle stets an Vorstellungen und Willensimpulse knüpfen, so auch die religiöse Bildung einfach den nach Strömen und Etappen gegliederten andern Bildungsformen einzulagern. Dann schließt mit dieser Einlagerung die Jugendbildungsbeschreibung ab. *Die erste Etappe und der erste Strom* umfassen die religiösen Tatsachen, Wunder, Geschichten und Gleichnisse mit. *Die letzte Etappe und der dritte Strom* sind schlechthin religiöse Bildung. Der weltanschauliche große Rahmen aller Religionen und die Beseelung, die jede Religion bewirkt, Metaphysik und Mystik werden in der absoluten formalen Bildung erreicht, soweit sich die höchsten Dinge erreichen lassen. Schwieriger ist die Stellung der Religion auf der mittleren Stufe und ihre Einbettung in den mittleren Strom. Was haben der logische Begriff, die formale ästhetische Bildung, die logisch-sprachliche Bildung und die Gymnastik oder die Schülerorganisation mit Religion zu tun? Wie bringt man das absolute religiöse Gefühl, den Glauben dem nicht mehr Gläubigen und noch nicht Geformten, in der Pubertät Ringenden näher? Die Antwort lautet: „Gar nicht.“ Auch die Religion hat ein Kapitel des Ringens, der Spannung. *Dieser Teil heißt Ethik*. In den Mittelklassen der Schule, was aber wichtiger ist, in der Seele des Reifenden drängen sich nun die ethischen Fragen in den Vordergrund, ja zeitweilig ist alle Religion Ethik. Auch hier haben wir die Schilderung der wirklichen Jugendbildung bis an die Grenze geführt, wo das ethische Problem, die Frage nach der Notwendigkeit und die Frage nach dem Aussehen der dritten Bildungsstufe auftaucht.

III. Leben

Die Früchte verwirklichen stets nur einen Teil der Hoffnungen und Möglichkeiten, die der Zustand des Knospens und Blühens erweckte. Die Frucht ist wieder wie die Knospe etwas in sich Geschlossenes und Gerundetes, und trotz

der Beschränkung und Einseitigkeit jeder Reife birgt doch die Frucht in sich im Samen genau so wie die Knospe die Keime zu neuen Bildungen, die Möglichkeiten reichen Lebens. In diesem Dreiklang *vollendet sich alle Bildung. Nimmt das Leben den gereiften Jugendlichen auf, so bedeutet dies nicht den Abschluß der Bildung, aber die Entscheidung für eine der in der Jugendbildung noch nebeneinanderliegenden Wertrichtungen als Hauptrichtung.* Gewiß bildet jeder Mensch auch nach dem Abschluß der Schule sich dauernd weiter und wirkt mit an der objektiven Gesamtbildung, aber durch Beruf und die allmählich festwerdende Individualität⁴⁷, also durch Charakter, Anlagen und Temperament gehört er doch vorwiegend einer der sechs Lebensformen an.

Der Kaufmann, der Landwirt, der Handwerker und Techniker, Arbeiter und industrielle Unternehmer bilden sich ständig im Beruf ökonomisch und sozial, wenn natürlich auch Wissenschaft und Kunst, Staat und Religion in dauernder Wechselbeziehung zur Wirtschaft stehen.

Gelehrte, Künstler und Pfarrer stellen schon im Beruf beinahe notwendig die theoretische, ästhetische und religiöse Lebensform und ihre Bildungen rein dar, während im Arztberuf soziale und theoretische Wertmotive, im Juristen politische, theoretische und vielleicht auch soziale und ökonomische Wertmotive gemischt erscheinen und der Lehrer, je nach seiner Persönlichkeit, alle Motive in eigenartiger Synthese darstellt. Das Machtmotiv ist vorherrschend im Beruf des Kriegers und des Herrschers. Die unter dem sozialen Motiv stehenden Berufe endlich kristallisieren sich in unserer Kultur immer mehr selbständig heraus. Jeder dieser Berufe bildet sich sein eigenes Ethos⁴⁸.

Sieht man aber das Leben als Ganzes als dritte Bildungsstufe des Menschen an, so muß man das Schwergewicht nicht auf die Besonderung nach Beruf und Persönlichkeit, nicht auf die hierdurch festgebildeten formalen Funktionen und sachlichen Geisteswelten, sondern auf die dauernd wechselnden Beziehungen zwischen diesen Formen, auf die ständig neu sich gestaltende subjektive und objektive Bildung legen. Da erscheint als Ergebnis der rein theoretischen Bildungsarbeiten des gelehrten Forschers ein neues Buch, oder die künstlerische Bil-

dung des Dichters, Schauspielers, Theatermalers usw. schafft ein neues Drama, oder wichtige Gesetze geben dem Staate eine neue Bildung, eine Erfindung gestaltet das gesamte Verkehrs- wesen um und dgl. mehr. Solche Bildungen beschränken sich nie auf den Fachmann, sondern sie durchzittern stets das gesamte Netz sämtlicher Strukturen. Theater, Literatur, Technik, Zeitung, Schule, Kirche, Staat, die mannigfaltigen sozialen Ge- sellschaften und Institutionen vom Krankenhaus bis zum Verein gegen Bettelei, Behörden, Gericht, Hochschule, Museen, Eisen- bahn und Feuerwehr sind nicht um ihrer selbst willen, zur Bildung der ihnen beruflich Verpflichteten da, sondern sie dienen samt und sonders gerade den andern und bilden dauernd die so- genannten Laien. Auf dieser dritten Stufe auf die einzelnen Bil- dungsinstitute näher einzugehen, wie es bei der dritten Stufe für die Schule, bei der ersten Stufe für die Familie geschah, ist hier unmöglich; es würde eine erschöpfende Soziologie der Pädag- ogik und der Kultur auf ihre bildenden Gesellschaften hin er- fordern. Einen gewissen Anfang in dieser Richtung stellt Kutz- ners⁴⁹ Buch dar.

Für das Leben als dritte Bildungsstufe ist neben der engen fachmäßigen Begrenzung und Einengung des Einzelnen gerade diese Einbettung aller in den gesamten Bildungszusammenhang wesentlich. Charakteristisch dafür ist eine sprachliche Bezeich- nung: wer auch nur an einer Stelle den persönlichen Zusammen- hang mit dieser Gesamtbildung verliert, etwa sich in keiner Weise jemals mit Literatur beschäftigt, oder vom Radio nichts wissen will, oder nie etwas von Psychoanalyse, dem Untergang des Abendlandes oder dem Bolschewismus gehört hat, läuft sofort Gefahr, als höchst „ungebildet“ bezeichnet zu werden. Wich- tiger aber ist die innere Bedeutung dieser Einbettung und Ver- webung jeder Einzelpersönlichkeit und jeder Einzelleistung in den Gesamtzusammenhang. Nur wo solche lebendige seelische Wechselwirkung und Beziehung jedes Einzelnen zur Gesamtheit besteht, gibt es überhaupt Bildung. Heben wir diesen Zusammen- hang auf, so entseelt sich die Kultur zur bloßen Zivilisation, der Einzelne wird zum Rad im Getriebe, er ist nicht mehr Glied im Organismus. Die Gefahr einer solchen Mechanisierung ge- rade für unsere Kultur ist stark. Damit führten wir die Be-

schreibung der wirklichen Bildung auch für die dritte Stufe bis zu dem Punkte, wo das Problem ihrer inneren logischen Notwendigkeit und ihres ethischen Sollens auftaucht.

Als Bildungsinstitution dient dieser dritten Stufe wieder wie der ersten die Familie und die Gesellschaft schlechthin, nicht mehr die Schule oder ein anderes besonderes Bildungsinstitut. Durch die Zugehörigkeit des im Leben berufsmäßig einseitig gebundenen Menschen zur allseitigen Familie und seine Eingliederung in die ebenfalls allseitig bildende Gesellschaft baut sich stetig und dauernd der Zusammenhang nach allen Seiten wieder auf. Der berufsmäßig einseitig gewordene Mensch bildet sich so im Leben sachlich und formal allseitig. Andererseits bedingen der Zerfall der Familie und der der Gesellschaft die Mechanisierung der Kultur zur toten Zivilisation, und die Zerstörung jeder Bildung sich gegenseitig. Diese Andeutungen über die wirkliche Bildung im Leben müssen hier genügen und zu dauernder sorgsamer Beobachtung mahnen.

§ 18. Die Notwendigkeit der Bildung und ihrer Gesetze

Der soeben geschilderte sich wirklich abspielende Bildungsprozeß und seine Gesetze stimmen mit dem Bildungsprozeß und den Gesetzen überein, die wir vorher als transzendental möglich erwiesen. Aus der Struktur der Seele ergibt sich die Strukturgesetzlichkeit ihrer Bildung nach drei Abschnitten: Kindheit, Jugend und Leben; und aus dieser Gliederung wieder ergeben sich für jeden Abschnitt die in der wirklichen Bildung wirksamen Gesetze und die drei von Spranger aufgestellten Grundgesetze⁵⁰.

Aber ist mit dieser Übereinstimmung die Notwendigkeit bewiesen? Die Frage hat im Gebiet der Geltungswissenschaft wieder einen doppelten Sinn. Einmal fragt der Erkenntnistheoretiker: „Ist der Bildungsprozeß selbst notwendig?“, zweitens: „Sind unsere empirisch wirklichen Bildungsgesetze damit, daß ihre transzendente Möglichkeit bewiesen wurde, auch die einzig möglichen, also notwendig?“ oder anders gesprochen: „Muß sich der Bildungsprozeß,

wenn er als Ganzes schon notwendig ist, im besonderen diesen Gesetzen und dieser Gliederung fügen?“

I.

Wir bewiesen im vorigen, daß *Bildung, Familie, Gesellschaft, Seele und Kultur unbedingt miteinander verknüpft* sind. Einen darüber hinausgehenden Beweis der Notwendigkeit der Bildung kann niemand führen. Auf zwei Weisen kann man sich einen Zustand ausmalen, in dem es keine Bildung gibt, *einmal* die vollständig urwüchsige Natur, *zweitens* die vollkommen seelenlose mechanisierte Zivilisation. Jeder mittlere Zustand enthält Wertrichtungen und damit Bildung, nur in ihm gibt es Beseelung, gibt es geistige Wesen, also Menschen im eigentlichen Verstande. Im Zustand der Zivilisation mag das äußere Geschehen zwar fein gegliedert und scheinbar sinnvoll ablaufen, aber die Menschen sind zu Maschinenteilen entseelt, und zum sinnvollen Objekt fehlt der begreifende Geist. Im Zustande urwüchsiger Natur ist noch keine geistig bewußte Seele, damit auch keine überbiologische Struktur, keine Wertrichtung und keine Bildung gegeben. Beide Zustände bleiben für uns *fiktive Grenzfälle*; in der Wirklichkeit herrscht notwendig stets Bildung, fragt sich nur, ob wir ihre ewigen absoluten Gesetze besitzen und begreifen.

II.

Für die mathematischen Gesetze hat mich eine sorgfältige Einzeluntersuchung der unserer Geometrie zugrunde liegenden Axiome auf ein negatives Ergebnis geführt⁵¹. Wir wissen zwar, daß es absolut gültige notwendige geometrische Gesetze gibt, die die Form aller empirischen Anschauung, den Raum, bestimmen, aber wir wissen nicht und werden es nie wissen, ob wir in unserm jeweilig angesetzten System bereits das absolut gültige vor uns haben, oder ob irgendein anderes auch denkbare, auch für sämtliche Einzelanschauungen mögliches das notwendige ist. Ich stehe nicht an, diesen skeptischen Kritizismus, diese Weiterbildung und Umdeutung des Kantischen Idealismus auf alle Gebiete menschlichen Geisteslebens zu übertragen. Denn

ich beweise ihn allgemein, wie folgt: *Jedes absolute Gelten leitet seine Apodiktizität eben daraus her, daß es für jedes geistige erkennende Subjekt von allen empirischen Einzelheiten gilt. Es birgt also in sich sachlich eine allgemeine geistige Form, die wir begreifen können und einen empirischen Sachgehalt, der immer aufgegeben bleibt, weil uns nie die Gesamtheit der empirischen Welt gegeben ist.*

Kommen wir zu den pädagogischen und didaktischen Gesetzen! Niemals kann man für Einzelheiten zwingende pädagogische oder didaktische Gesetze ableiten, immer geht die Persönlichkeit des Lehrers und Erziehers und die ganze empirisch zufällige Kulturlage mit ein. Was für den einen richtig ist, ist für den andern höchst falsch und verkehrt. Es gibt allerdings eine bis in alle Einzelheiten bestimmte absolute Bildungsgesetzlichkeit, und es gibt für geniale Erzieher und Lehrer in einzigen glücklichen Stunden und höchsten Augenblicken die intuitive Gewißheit, daß in ihrem Wirken und Schaffen objektive Geistigkeit lebt. Aber wer ist Richter über die schlichte Alltagsarbeit? Viele mühen sich darum, in der Jugend den Geist der Freiheit und sittlichen Pflicht zu bilden oder ihr die mathematische Denk- und Erkenntnisweise klarzumachen. Verschieden sind die Wege und Mittel, und niemand kann entscheiden, wo die objektive Bildung liegt, schon weil auch diese nie vollendet ist.

Freilich die ganz allgemeinen Formgesetzmäßigkeiten lassen sich transzendental deduzieren. Die im ersten Abschnitt aus dem Wesen der Bildung abgeleiteten Gesetze⁵², die drei Sprangerschen Gesetze⁵³ und die Dreigliederung aller Bildung sind notwendig und absolut gültig. Für die drei großen Bildungsströme, die wir im vorigen Paragraphen als wirklich aufwiesen, versuchte ich andern Ortes folgende transzendental-psychologische Deduktion, die mir bisher von niemand angefochten, aber von vielen gebilligt wurde, und mit der ich hier die erkenntnistheoretische Untersuchung abschließen⁵⁴:

„Bildung ist die Formung eines gegebenen Mannigfaltigen nach allgemeingültigen notwendigen Gesetzen. Das gegebene Mannigfaltige ist gegenüber der absoluten gesetzlichen Form zufällig, sachlich, empirisch, historisch. Das Mannigfaltige gehört zur Welt der Erscheinungen. Die Form dagegen, die jenes Stoff-

liche im Bildungsprozeß bekommt, ist ewig. Sie gehört in Kants Sprache zur Welt des „Ding an sich“. In diesem Sinne ist jeder wissenschaftliche Erkenntnisprozeß, jeder Akt künstlerischer Gestaltung, jedes religiöse Symbol, jede politische und soziale Tat, kurz jeder Wertungsprozeß solch eine Formung von subjektiv zufälligem, empirischem Stoff unter absolut gültigen, schlechthin geistigen Formen. Sokrates erkannte als erster, daß jede Herausarbeitung eines Wertes aus den Erscheinungen und jede Einordnung der Erscheinungen unter einen Wert schlechthin erziehend wirkt. Seine berühmte Gleichung Tugend = Wissen = lehrbar stellt die Bildung in den Mittelpunkt zwischen theoretischer Erkenntnis und praktischer Lebensgestaltung.

Der Bildungsstoff des Lehrers und Erziehers ist stets der Mensch. Das Ziel jeder Bildung, wenn sie wahrhaft diesen Namen verdient, ist ebenfalls der Mensch. Also muß *der Mensch eine doppelte Seite haben: er muß zufällige Erscheinung und ewiges Eidos sein*. Unsere Frage muß folglich notwendig eine transzendental-psychologische Untersuchung sein. Wie muß die Menschenseele ihrer Struktur nach gegliedert sein, damit sie im Bildungsprozeß gleichzeitig Form und Stoff sein kann? Wie muß sich die Einheitsbildung notwendig gliedern, damit sie dem Wesen der Bildung genügt und der Struktur der menschlichen Seele entspricht? Wie muß der Mensch gedacht werden, damit er gleichzeitig Erscheinung und Ich an sich, gleichzeitig Bildungsstoff und Formgesetz jenes ewig gültigen Formungsprozesses der zufälligen Erscheinung sein kann?

Dem Stofflichen, Mannigfaltigen der Erscheinungen entspricht in der Menschenseele die Kraft der produktiven Phantasie und das Wahrnehmungsvermögen im weitesten Sinne. Die Grundforderung meiner Wissenschafts-, Unterrichts- und Erziehungslehre geht dahin, daß alles Stoffliche des Bildungsvorgangs von der Masse der sich bildenden Kinder dargebracht und neu erzeugt werde.

Aber damit, daß das Kind den Bildungsstoff selbst darbringt, muß es ihn bereits formen. Was nur intuitiv und ganz persönlich erfaßt wurde, ist nicht mitteilbar, ja für den Erlebenden selbst nicht einmal gebildet und formuliert.

Gegenüber dem rein sachlichen, geistigen Erleben steht das formulierte Denken. Dies erste formulierte Denken ist muttersprachliche Rede, mag die Rede geschrieben, gesprochen, gelesen oder gehört sein. So findet also notwendigerweise alles Stoffliche (Anschauung, Erfahrung, Phantasieprodukt, Gefühl) seine erste Zusammenfassung und Einheit in der muttersprachlichen Bildung. *Damit ist für den ersten großen Bildungsstrom die transzendente Deduktion erbracht.*

Zweitens gibt es in der menschlichen Seele auch eine formale Kraft. Insofern die menschliche Seele Vernunft ist, gehören wir der Welt der Dinge an sich an. *Die theoretische und die praktische Vernunft enthalten nichts Zufälliges, Individuelles, Mannigfaltiges, sondern sind Gesetzlichkeit, Form schlechthin.*

Der formalen Einheit, die das Mannigfaltige der Erscheinungen im Bildungsprozeß erhält, entspricht in der menschlichen Seele die Kraft des Verstandes, der sittliche Wille und ihre Einheit in der absoluten Vernunft als oberstem Erkenntnisvermögen und höchstem sittlichen Prinzip. Insofern der Mensch wollende und erkennende Vernunft ist, gibt er Form und Gestalt, ist er Ich an sich. Insofern Phantasie und Sinnlichkeit, Triebe und primitive Gefühle in der Seele wirken, bildet sich die empirische Mannigfaltigkeit für jenen Formungsprozeß, den wir Bildung nennen. Das Ziel dieses Prozesses: die höchste Form vernünftiger Erkenntnis ist identisch mit der absoluten Sittlichkeit; beides wird gleichzeitig erreicht, und in diesem Sinne ist jede Bildung auch der Weg zu Gott. Denn jene höchste Form, jene absolute Gesetzlichkeit, läßt sich auch als absolutes religiöses Gefühl und als Gefühl des Absoluten beschreiben. Ja dies absolute Gefühl, das nicht mit einzelnen religiösen Stimmungen verwechselt werden darf, ist die höchste Einheit von Sittengesetz und Erkenntnis. In ihm ist Wahrheit und Schöpferkraft, theoretische und praktische Vernunft beschlossen.

Aber nicht das Ziel, nicht die Metaphysik der Seele und der Werte beschäftigt uns, sondern das Bildungsproblem. Was entspricht hier jener formalen Kraft der Seele? Wo vollzieht sich die Bildung der Vernunft? Da wir die Gliederung der Bildungseinheit nach Bildungsstoffen ableiten wollen, richten wir unser

Auge nur auf die theoretische Seite des Bildungsvorgangs. Was entspricht hier der absoluten formalen Vernunftgesetzlichkeit? Die Logik entwickelt die allgemeinen Denkformen, die Mathematik fügt die allgemeingültigen Anschauungsformen und ihre Gesetze hinzu.

So ergibt sich die formal-mathematische und die logische Bildung, die mit und in der mathematischen Bildung gleichzeitig erreicht wird, *als zweiter großer Strom der Einheitsbildung*. In keinem Schulsystem hat dieser Bildungsstrang gefehlt. Immer entsprach der mathematischen Bildung die selbständige Leistung. Wenn auf dem ersten Felde Phantasie und Anschauungsvermögen individuell gebildet wurden, so hier abstraktes, allgemeingültiges Denken, systematisches Verstehen und freies konstruktives Schöpferium nach notwendigen, allgemeingültigen Gesetzen.

Darin liegt der hervorragend erziehende Charakter dieser Wissenschaft, daß schon im kleinen Felde sich das System vollendet. Schon die Elementarmathematik ist solches System. Schon die sieben Grundrechnungsarten sind nicht etwas zufällig nebeneinander Gestelltes, das willkürlich vermehrt oder vermindert werden könnte, sondern ein System nach den drei logischen Grundprinzipien: Verallgemeinerung, Besonderung und Umkehrung gleichsam als Offenbarung der Vernunft selbst entwickelt⁵⁵.

Nun gibt es aber drittens ein Feld menschlicher Produktion, wo die absolute Vernunftgesetzlichkeit und das individuell Zufällige sich kreuzen und in ständigem Widerstreit durchbrechen. Nicht alles Gedankliche gewinnt sofort die abstrakt-logische Form reiner Mathematik und absolut logischer Vernunft. Im Gegenteil, die erste Formulierung des Seelischen ist die Sprache. Ihr verstandesmäßiger formaler Kern ist die grammatische Bildung. In der Grammatik verwebt sich das Volkstümliche, ja das Individuelle mit dem Logischen.

Ganz anders dagegen liegt es, wenn das Kind am Vergleich mit der Fremdsprache zum erstenmal erlebt, daß die ihm geläufige Art sprachlich logischer Formulierung nicht die einzig mögliche ist. Die sprachliche Bildung und die mit ihr gegebene grammatische Schulung wird für dieses Kind zur Erkenntnis,

wie die Volksindividualität die Sprache und wie die sprachliche Formulierung hinwiederum die Art zu denken beeinflusst.

Das Kernstück des Sprachunterrichts muß Parallelgrammatik bilden. Aus dem Erlebnis einer fremden Sprache und einer fremden Volksseele muß die Erkenntnis aufgehen: es gibt nicht eine Grammatik, sondern jede Sprache hat ihre eigene Grammatik. Es gibt kein Übersetzen, sondern nur den Versuch, in die andere Volksseele umzudenken. So entsteht in dieser tiefangelegten sprachlichen Bildung eine selbständige deutsche Grammatik. Sie hebt gerade die Unterschiede und wesentlichen Merkmale der deutschen Sprache gegenüber der Fremdsprache heraus.

Eine hohe Kultur, ohne daß für die höhere Bildung die fremdsprachliche Schulung ein integrierender Bestandteil war, hatte das Volk der Hellenen. In der hellenischen Bildung haben wir auch schon jene Grundantithese von abstrakt-formaler Bildung und materialer Bereicherung. Neben und in der Entwicklung der Sinnlichkeit wird die sittliche Persönlichkeit und die theoretische Vernunft gebildet. Im geistigen Leben sind die beiden Pole, um die sich das griechische Sein dreht, der gestaltende Künstler und der philosophierende Mensch. Dies geht so weit, daß in Platon beide Lebensformen innig verwoben bis heute den Charakter höherer akademischer Bildung bestimmen. Wie aber vollzieht sich diese Synthese? Wo ist gegenüber der absolut bündigen, streng logischen, mathematisch-philosophischen Bildung und der individuell empirischen Bereicherung, wie sie z. B. Aristoteles zur Vorstufe der Philosophie als Bildungsstrom fordert, das beide verbindende Mittlere? Da die sprachliche Bildung fehlt, muß es ein anderes Gebiet geben, wo individuelle Mannigfaltigkeit und strenge Formgesetzlichkeit sich kreuzen und diese Durchbrechung studiert wird. Dies Mittlere sieht der Hellene in der musikalischen und der gymnastischen Bildung.“

4. Kapitel

ETHISCHE FRAGEN

§ 19. Die Pflicht zu bilden

Das ethische Problem „soll Bildung sein?“ scheint vielleicht manchem mit dem Nachweis ihrer Notwendigkeit erledigt. Es ist für den Menschen notwendig, sich dauernd zu bilden. Die absolut gültigen Bildungsgesetze haben dieselbe Notwendigkeit wie irgendein mathematisches oder naturwissenschaftliches Gesetz. Was hat es da für einen Sinn, hier nach einem ethischen Sollen oder Nichtsollen zu forschen? Der Stein fällt zu Boden, weil die Erde ihn anzieht. Solch Naturgeschehen ist weder sittlich noch unsittlich, sondern eben naturnotwendig. So könnte man behaupten, die aus der Strukturgesetzlichkeit der Seele sich notwendig ergebenden Bildungsgesetze und Bildungserscheinungen seien eben damit, daß sie notwendig sind, dem ethischen Gebiet entrückt.

Aber diese Auffassung ist falsch. *In alle Bildungsvorgänge geht im Gegensatz zu physischen Prozessen der Mensch und zwar nicht bloß als Lebewesen, sondern als geistiges, beseeltes Wesen ein.* Der Mensch gehört beiden Welten an. Sein physisches und psychisches Leben als Erscheinung *gehört der Naturgesetzlichkeit, sein vernünftiger sittlicher Wille, sein höheres religiöses Gefühl und auch seine erkennende Vernunft, soweit diese Kräfte sinnvolle Strukturen motivieren und objektivieren, gehören ins Reich ethischer Freiheit¹.*

Beispiel 1.

Der psychophysische Ablauf bei einer Turnübung oder der psychophysische beim Auffassen eines mathematischen Satzes ist determiniert. Die Einordnung dieser Übung und jener Erkenntnis an einer bestimmten Stelle des Bildungsplans leitet sich notwendig aus dem Begriff der Bildung ab. Für alle Bildungsvorgänge herrscht die Kausalgesetzlichkeit der Natur, wenn man sie nämlich als Naturgeschehen ansieht, die systematische Gesetzlichkeit der Erkenntnistheorie, wenn man sie als Einzelfälle aus dem allgemeinen Bildungsbegriff ableitet.

Aber gegenüber diesem Geschehen kann der sittlich freie Mensch eine bejahende oder verneinende Haltung einnehmen. Neben und über der tatsächlichen Gültigkeit hat die gesamte Bildung und jeder einzelne Bildungsvorgang einen normativen Charakter. Wir stellen neben die Welt der zeitlichen Vorgänge, soweit Menschen an den Vorgängen handelnd oder leidend beteiligt sind, mit gutem Recht das ethische Urteil: so soll es sein! Mit diesem Urteil schaffen wir eine Welt absoluter, ewiger Normen. Ihr gilt jetzt unsere Aufmerksamkeit. Einerlei ob unsere Handlungen frei oder determiniert sind, so hat der Mensch doch gegenüber diesen Handlungen wie gegenüber allem sachlichen Geschehen die Freiheit der erkenntnistheoretischen und ethischen Beurteilung.

Beispiel 2.

Vielleicht ist die Fälschung, die ein Jugendlicher unter bestimmten Umständen beging, als Handlung durchaus notwendig². Aber mit dieser Erklärung als Kausalmechanismus ist der Vorgang kaum erschöpfend beschrieben, geschweige denn ethisch zergliedert. Wir fragen jetzt im Sinne des Jugendlichen: „War die Handlung sittlich?“ Wir stellen zweitens dieselbe Frage im Sinne der Gesellschaftsmoral. Und wir fragen schließlich im Sinne eines allgemein-gültigen Ethos: „War die Handlung sittlich gut? Geriet hier das persönliche Ethos des Jugendlichen mit dem allgemeinen Ethos in Konflikt, wo liegt die Spannung im Bildungsprozeß dieses Jugendlichen?“

Beispiel 3.

Der urwüchsige Naturzustand und der entseelte Zustand reiner Zivilisation sind unmöglich, der Zustand der Bildung ist allein möglich. Aber uns bleibt die Freiheit, das Wirkliche oder auch das Unmögliche zu wollen. Wohnt der Bildung selbst sittliche Kraft inne? Sollen wir als sittliche Persönlichkeiten den Zustand der Bildung wollen? Besteht also allgemein eine Pflicht zur Bildung? Diese Fragen untersuchen wir jetzt zunächst in der Kritik der entgegengesetzten Standpunkte.

I. Bildungsindifferentismus

Man kann sich sehr wohl einen Menschen denken, der sagt: „Ich tue niemand etwas zuleide, ich arbeite und lebe, wie ich es vor Gott und Menschen verantworten kann, ich helfe auch andern Menschen, aber die sogenannte Bildung lehne ich ab.“ Der Fall ist häufig. Sind solche bildungsindifferenten Menschen insgesamt pflichtvergessen und unsittlich? Oder hat wirklich die Bildung nichts mit der Sittlichkeit zu tun?

II. Extremindividualismus

Es gibt eine noch schärfere Ablehnung gegenüber der Bildung: „Bildung soll nicht sein!“ sagt der extreme Individualismus, „sie gefährdet die Freiheit und die Persönlichkeit oder zerstört sie gar völlig. Jede Beeinflussung eines Menschen, wie sie in der Bildung erfolgt, oder gar jeder Zwang ist unsittlich, ein Verbrechen gegen die heiligsten Menschenrechte.“ Wir sehen sofort, daß dieser Standpunkt zunächst die reine Selbstbildung nicht trifft, sondern nur die Bildung durch andere. Wer den Individualismus auf die Spitze treibt, kann zwar schließlich auch jede Selbstbildung verwerfen. Auch bei der Selbstbildung erfolgt doch eine Beeinflussung des Ich durch das vorhandene sachliche Material, durch die Kulturschöpfung der Menschheit. Der sich selbst bildende Mensch beschränkt folglich seine Freiheit.

Der *extreme Individualismus und der Indifferentismus sind nicht haltbar*. Das Ich ist überhaupt nur ein Wert in seiner eignen Bildung, ohne dauernde Auseinandersetzung mit der Welt hat es gar keinen Sinn, ja ist es überhaupt undenkbar. Ausdruck und Begreifen des Ausdrucks sind das geistige Leben und die Bildung des Ich. Die vom extremen Individualismus betonte und als ethisches Gut geforderte Freiheit ist nicht die Freiheit zu tun und zu lassen, was jedem gerade einfällt und beliebt, sie ist keine Willkür, sondern sittliche Freiheit.

Diese sittliche Freiheit kann sich überhaupt erst durch die Bildung verwirklichen. In der Bewertung einzelner objektiv gewordener Bildungen ist der Mensch sittlich frei.

Der bildungsindifferente Mensch lehnt nur subjektiv die Bildung ab, in Wahrheit aber bildet er sich in seiner Arbeit, in seinen sozialen und religiösen Gesinnungen dauernd. Gräbt er

eine Schicht tiefer, so gehört zu seiner Gesamtpersönlichkeit auch ein gewisses Maß geistiger, theoretischer und ästhetischer Bildung. Kommt er dazu nicht, so bleibt er allerdings in diesen Richtungen ungebildet und damit auch in gewissem Sinne unsittlich. Aber diese Behauptung bedarf näherer Begründung. *Wir müssen das Sittliche und seine Beziehung zur Bildung im einzelnen genauer zergliedern.*

Auf welcher Grundlage fällt der freie Mensch gegenüber der kausal bedingten notwendigen Erscheinungswelt das ethische Urteil und stellt gegenüber dem, was er und andere handelnd vollbringen, ethische Normen auf? Kant scheint der Meinung gewesen zu sein, daß die sittliche Forderung: so soll es sein, sich gleichsam selbst setze³. Andererseits brachte er sie in enge Wesensverwandtschaft mit der logischen Gesetzmäßigkeit, die ja der Wahrheit zugrunde liegt, und mit der Freiheit. Das sind in der Tat die drei möglichen wissenschaftlichen Begründungen ethischer Normen:

1. Begründung des Sittlichen in sich,
2. Begründung des Sittlichen in einem oder in mehreren Werten.
3. Begründung des Sittlichen im Wert überhaupt.

1. Die formale Ethik behauptet: *Das Sittliche ist eine eigenartige sich selbst setzende Gesetzmäßigkeit. Die Autonomie im Gegensatz zur Autorität ist für den sittlichen Willen und das Sittengesetz bezeichnend. Für diesen Standpunkt ist gewissermaßen das sittlich Gute ein neuer Wert neben unsern sechs Werten.*

2. Die materiale Einzelethik greift einen besonderen Wert als höchsten oder eigentlich ethischen Wert heraus und ordnet ihm alle anderen unter. So ist z. B. in der christlichen Ethik die Liebe und bisweilen auch das Heilige der höchste Wert, dem Wahrheit und Macht, Harmonie und Leben untergeordnet sind und im Falle des Konfliktes geopfert werden. *Nietzsches Ethik greift demgegenüber den Machtwert als obersten Wert heraus und ordnet ihm alles andere unter⁴. Für andere, besonders englische Ethiker, ist nützlich gleich sittlich gut und schädlich gleich schändlich⁵. Jahrtausendlang hat man versucht, die materiale Ethik in einer Hierarchie der Tugenden zu begründen⁶.*

3. Die totale Wertethik *leugnet*, daß es neben den sechs Werten einen besonderen Wert des Sittlichen gibt. Vielmehr gilt ihr jedes Streben zum Wert selbst als sittlich⁷. Für diesen Standpunkt tritt aber das eigentlich ethische Problem erst dann ein, wenn ein Widerstreit der Werte vorliegt. Dieser Widerstreit ist zwar nur scheinbar. Im absoluten Reich der Werte gibt es zwar eine Ordnung, aber keinen Konflikt der Werte. In die Welt der Erscheinungen kommt gerade durch den Widerstreit die ethische Welt der Werte hinein. *Ethos ist nie Besitz der Werte, sondern Ringen um sie*. Ethos ist auch nicht zu verwechseln mit Ethik⁸.

Einerlei, welches der drei ethischen Systeme wir annehmen, auf alle Fälle ist der *Zusammenhang der ethischen Normierung und der Bildung sicher*. In allen drei Systemen ist der Wert das Merkmal ethischer Normierung. Bildung aber ist Richtung zum Wert. Trotz dieses inneren Zusammenhangs kann man sich das Verhältnis von Ethos und Bildung noch verschieden denken.

1. Vielleicht herrscht Identität *zwischen Ethos und Bildung* so, daß jedes Ethos, das ein Mensch gewinnt, Bildung und umgekehrt jede Bildung Ethos erzeugt.

2. Vielleicht ist auch *einer der beiden Begriffe der weitere*, etwa so, daß nicht jede Bildung Ethos erzeugt, aber umgekehrt, jedes Ethos Bildung.

3. Endlich kann auch *zwischen Ethos und Bildung eine Wechselbeziehung bestehen*, so daß Bildung der äußere Vorgang, Ethos die innere seelische Seite der Sache ist.

Diese drei Standpunkte ähneln außerordentlich den verschiedenen Antworten auf das psychophysische Problem. Identitätshypothese, mehr oder weniger eingeschränkter Parallelismus und Wechselwirkungslehre *sind die Hypothesen über das Verhältnis von Physischem und Psychischem*. Sie verdrängen den absoluten Materialismus und Spiritualismus mehr und mehr. Es ist schwierig und mißlich, zwischen verschiedenen Hypothesen kritisch Stellung zu nehmen, da man eben eine exakte letzte Entscheidung nicht fällen kann. Dennoch will ich dies schwierige Geschäft sowohl für die drei ethischen Standpunkte wie für diese drei Hypothesen hernach versuchen. Zunächst stellen wir das allen drei Standpunkten Gemeinsame fest.

Im Ethos ist der Wert auf besondere Weise enthalten. Hier gewinnt der Wert den Charakter der Forderung. Erst wenn der Wert irgendwie den Willen normiert und wenn dieser wert-haltige Wille sich irgendwie mit dem tatsächlichen Geschehen nicht völlig deckt, ist von Ethos die Rede. Dieser eigenartige Charakter des Sittlichen, absolut verbindlich und doch nie völlig verwirklicht zu sein, das Wesen der Norm, das bezeichnende Merkmal jedes Sollens wird nun in einem andern Begriff gefaßt. Wir sagen, das Sittliche ist Pflicht. Die Pflicht ist nie erzwingbar, da sie gar nicht in der äußeren Welt der Handlungen liegt. Nicht irgendein Tun ist ethisch, ist Pflicht, sondern der Wille dazu. Wir meinen nicht den das Tun auslösenden psychophysischen Willensakt, sondern den freien, beurteilenden sittlichen Willen. Ja, wird ein Handeln irgendwie erzwungen, so daß es äußerlich pflichtgemäß erscheint, so ist es im echten Sinne nicht sittlich; denn zum Sittlichen und zur Pflicht gehört nun einmal das wesentliche Merkmal der Freiheit. Die Pflicht deckt sich weder mit dem, was tatsächlich geschieht, noch mit der transzendenten Ordnung der Werte. Sie ist vielmehr ein Mittleres, ein Hineinragen des Wertereichs in die raumzeitliche Welt. Aber es ist nicht so, daß im Ethos ein Teil des Wertereiches für die Welt des Seins sich verwirklicht und ein gewisser Rest bleibt. Nein, gerade in der Nichtverwirklichung, in der Spannung zwischen Wert und Sein entsteht erst das Ethos. Das sittlich Gute ist kein Sein, sondern eben ein Sollen. Die Pflicht ist immer Forderung, nie Geschehen. Sind einzelne Pflichten erfüllt, so hören sie damit auf, Pflicht zu sein. Es entsteht eine neue, höhere Pflicht, ein neues, höheres Ethos.

Diesen Charakter, ein Mittleres zu sein, teilt das Ethos mit der Bildung. Bildung ist Streben zum Wert und als Streben dem Besitz der absoluten Ordnung der Werte entgegengesetzt. Bildung ist aber auch dem bloßen naturhaften Sein entgegengesetzt, eben als ein Höheres, als ein Streben. Andererseits hat Bildung auch stets den Spannungscharakter des Ethos; sie ist nie vollendet. Der Mensch steht als ein sich Bildender immer zwischen dem bloßen Leben und dem Reich absoluter Werte in der mittleren Sphäre des Geltens.

Diese Sphäre hat nun neben dem erkenntnistheoretischen auch

stets einen ethischen Charakter. *Streben steht im Widerstreit und Gegenspiel zum Irrtum, aber auch zur Sünde.* Andererseits ist Streben, also Ethos im weitesten Sinne, auch immer eine von Irrtum und Sünde begleitete Richtung zum Wert, sonst wäre es eben kein Ethos, weil keine Spannung da wäre. Das meint Goethe mit seinen beiden das Streben kennzeichnenden Faustworten:

„Es irrt der Mensch, solang' er strebt.“

und

„Wer immer strebend sich bemüht,
den können wir erlösen.“

Und nun die Folgerung für unsere Frage. Dem aller Bildung innewohnenden Ethos entspricht eine Pflicht. Folglich besteht eine Pflicht zur Bildung. Bildung soll sein! Mit jeder wirklichen Bildung wird gleichzeitig eine höhere Bildung zur Pflicht gemacht. Die Spannung zum absoluten Wert erneuert sich ständig. Im Bildungsprozeß entsteht ständig die Verpflichtung zu tieferer und höherer Bildung.

Beispiel 4

Wir denken uns irgendeinen Bildungsvorgang, z. B. die ästhetische Bildungsform. Aus den einfachen Lebensvorgängen des Schauens und Gestaltens wird durch die Anheftung des ästhetischen Motivs und des objektiven ästhetischen Wertgehalts Bildung. Mit dieser Veredlung gewinnt das kindliche Spiel bereits normativen Charakter: es soll schön sein! In dieser Forderung liegt bereits ein bestimmtes Ethos vor. Die Spannung zwischen tatsächlichem Lebenslauf und absolutem Wert soll in der Form der Kunst gelöst werden. Aber jede gelungene Lösung, jede künstlerische Bildung, sei es innere Harmonie des Subjekts oder Form des objektiv gestalteten Kunstwerks, birgt neue Spannungen. Mindestens stellt die gestaltete Form zum Former sich in einen neuen Gegensatz. Sie ist etwas Selbständiges gegenüber ihrem Schöpfer, abgesehen davon, daß sie in sich neue ästhetische Aufgaben birgt. Hier kann man mit Recht von einer Pflicht des Künstlers zum Werk sprechen. Das Ethos liegt freilich nicht in der Vollendung, sondern in der Spannung vor. Daß ästhetische Bildung ganz abgesehen von ihren Gegenständen in sich im höchsten Grade ethisch ist, kann seit Schiller niemand

bezweifeln. Folglich ist für den auf ästhetischem Felde Bildenden oder sich Bildenden die ästhetische Bildung Pflicht.

Für jede andre Art der Bildung kann man entsprechend nachweisen, daß sie in sich ethisch ist. Fragt sich nur, ob es auch auf anderem Felde als auf dem der Bildung ein Ethos gibt. Der Krieger, der sich fürs Vaterland opfern will, der Gelehrte, der die reine Wahrheit zu ergründen strebt, der Staatsmann, kurz alle Berufe haben ihr eigenes Ethos. Bestimmte wertgemäße Normen stellen an die Tätigkeit des Menschen den beurteilenden Maßstab des Sollens. Aber insoweit wir solche Normen an die Handlungen anlegen, sind diese Handlungen wertgerichtet, also Bildungen.

Wir sind jetzt in der Lage, kritisch zu den drei Hypothesen Stellung zu nehmen. Für den weitesten Begriff „Bildung“ und „Ethos“ ist die Identitätshypothese richtig, allerdings so, daß Ethos nur der dem Bildungsprozeß innewohnenden Normcharakter, Bildung der ganze Vorgang einschließlich seinem ethisch-normativen Charakter, seinem erkenntnistheoretisch-formalen Charakter und seinem der physischen und psychischen Welt angehörenden Sein ist. Jedenfalls darf Bildung nicht als das äußere Sichtbare, Ethos als die Seele der Sache gelten; denn erst durch die Beseelung wird der äußere Vorgang zur Bildung. Auch den eingeschränkten Parallelismus können wir nicht gelten lassen. Der Bildung wohnt allerdings das Gelten in doppelter Weise inne. Aber die formale Gültigkeit und das ethische Sollen schließen sich nicht aus. Nicht bloß der Willensbildung wohnt Ethos inne, nicht bloß dort gibt es Pflichten. Ebenso wenig wie sich die erkenntnistheoretische formale Gesetzlichkeit auf ästhetische und theoretische Bildung beschränkte, vielmehr die ganze Bildung durchzog und in jedem einzelnen Bildungsakt als sein „a priori“ wirksam war, beschränkt sich das ethische a priori auf die soziale und politische Bildung. Jede Bildung kann man als ethisches Sollen auffassen. Aber die Bildung im engeren Sinne und der Bildner haben ihr eigenes Ethos, über das noch zu sprechen ist.

Die drei ethischen Systeme haben jedes ihre besondere Bedeutung für die strukturelle Erleuchtung des Wesens „Ethos“.

1. *Die formale Ethik Kants hat das ungeheure Verdienst, gegen-*

über aller sachlichen Einzelbestimmung *den allgemein normativen Charakter des Ethischen festgestellt zu haben*. Wir sind Kants Spuren gefolgt. *Er hat das Ethische als ein Sollen gegenüber dem Sein zuerst begriffen*. Kant hat die im 19. Jahrhundert herrschende Lehre, daß die Freiheit des Willens, nicht die des Handelns *entscheidende Voraussetzung der Ethik sei*, aufgestellt. Aber es kann nie gelingen, das Sittliche als einen besonderen siebenten Wert neben unsere sechs Werte zu stellen. Bei dem Versuche, diesen Wert sachlich zu beschreiben, ist Kant schließlich wieder zu einer Ankettung des Sittlichen an den Macht- und den Wahrheitswert gekommen. „Autonomie“, „praktische Vernunft“, „Freiheit“ ist nichts anderes als der Machtwert in seiner höchsten Verabsolutierung, in seiner reinen Werthaftigkeit. Weltenfern von der physischen Gewalt, der Willkür und dem Zwang, aber doch in gewissem Sinne auf einer Linie mit ihr steht die Macht. Wir sahen, wie der Machtwert sich erstmalig an Willensimpulse anheftete, wie in der Richtung auf ihn Charakter und freie Persönlichkeiten sich bildeten. Das logische Element, das Kants Sittengesetz anhaftet, liegt in der vernünftigen Erkennbarkeit, ja Beweisbarkeit seines kategorischen Imperativs der Pflicht. Auch auf andere Weise kann es nicht gelingen, das Ethische als neuen Wert neben jene sechs Werte zu stellen. Wir werden beweisen, daß das System der Werte vollständig ist, aber das gehört nach unserer Gliederung in den metaphysischen Teil.

2. *Die materiale Einzelethik hat bewiesen, daß wirklich jedem der sechs Werte ein gewisses Sollen anhaftet und daß man jeden als den eigentlich ethischen auszeichnen kann*. Damit werden alle Werte nicht bloß Endziele der Bildung, sondern auch ihre Normen. Als solche konstituieren sie Bildungstypen. Im einzelnen muß man besonders untersuchen, wie ein besonderes ethisches System der materiellen Einzelethik jeden besonderen Bildungstyp normiert⁹. Aber damit, daß verschiedene Systeme materialer Einzelethik nebeneinander möglich sind, ist eben jedes als unvollkommen erwiesen. Es bleibt folglich nur die totale Wertethik.

3. *Die totale Wertethik betont mit Recht den normativen Charakter jedes Wertes und sieht das Ethische als eine Seite oder Funktion des Wertes an*. Sie hält das Sollen und die ihm innewohnende Spannung für das Charakteristische am Ethos. Der

ethische Konflikt gilt ihr für die Entwicklung des Ethos als notwendige und hinreichende Bedingung. Damit stellt diese Art Ethik die von uns oben aufgedeckte enge Verbindung zwischen Ethos und Bildung her. Der ethische Konflikt ist aber nicht bloß die Spannung zwischen Realität und dem absoluten Reich der Werte. Für uns stellt sich dieser Konflikt (also die Sünde) ebenso wie der erkenntnistheoretische Konflikt (also der Irrtum) auch stets dar: als Streit verschiedener Wertrichtungen.

So kommen wie folglich zum Schluß auf Grund der kritischen Durchmusterung der drei möglichen ethischen Systeme und der Analyse des Wesens Ethos zu dem Ergebnis, von dem Spranger ausgeht. Das Ethische ist kein besonderer Wert neben den sechs anderen, sondern Ethos ist das stets aufzugebene System der Werte als normierende Rangordnung für den konkreten Einzelfall. Auch in dieser Erkenntnis ist wieder die innere Verwandtschaft von Ethos und Bildung enthalten.

Beispiel 5

Aus dem Konflikt zwischen sozialem Wert und Machtwert entsteht für Ellida Wangel¹⁰ das ethische Problem. Die liebende Fürsorge bindet sie an Mann und Kinder, der stark phantastisch umkleidete Freiheitsdrang lockt in die Fremde. Nicht was sie handelnd vollbringt, sondern was sie wertend wollen soll, ist die Frage. Die Spannung zwischen den beiden Wertgebieten ist aber nur bildhaft. In Wahrheit besteht die Spannung zwischen naturhafter Gebundenheit und ethischer Freiheit. Als Naturwesen gehorcht sie starken Trieben. Die sinnlichen Naturkräfte sind im Meere und in dem fremden Manne ebenso wie in dem gesellschaftlichen Zwange symbolisiert. Dieser sozusagen blinden Notwendigkeit steht der sittliche klare Wille gegenüber. Er muß aber erst entbunden werden. In dem Augenblicke wo sie sittlich frei wird, wo sie selbst wertet, steht sie, einerlei was mit ihr geschieht, in ihrem Urteil nicht mehr unter der Notwendigkeit, sondern baut selbst die ethische Welt der Pflicht auf. Daß der Mann diese sittliche Freiheit in eine Freiheit des Handelns verkleidet, ist pädagogisch.

§ 20. Das Recht auf Bildung

I.

Der entgegengesetzte Standpunkt zum Bildungsindifferentismus und zum krassesten Individualismus statuiert nicht bloß eine Pflicht zur Bildung, sondern darüber hinaus *ein Recht auf Bildung* und allgemeiner ein Recht des in irgendeiner Beziehung Ungebildeten auf jede Art von Bildungsgütern. Bei der ungeheuren Wichtigkeit dieser These für alle großen politischen Bewegungen und besonders für unsere Zeit dürfen wir an der Untersuchung dieser Frage nicht vorbeigehen: folgt aus der sittlichen Pflicht zur Bildung ein Recht auf Bildung oder besteht aus sonst einem Grunde ein solches Recht?

*Das Recht auf Bildung ist zunächst ein subjektiver Anspruch oder eine Forderung. Solcher Anspruch ist ein subjektives Recht, wenn er auf Grund des geltenden objektiven Rechts erzwingbar ist*¹¹. Das subjektive Recht des einzelnen auf Bildung muß sich folglich auf irgendwelche positiven Rechtssätze (Gesetze) des objektiven Rechts stützen.

Artikel 120 der Reichsverfassung besagt: „Die Erziehung des Nachwuchses zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit ist oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht“, und entsprechend begründen die §§ 1627 und 1631 BGB. ein Recht des Kindes auf Erziehung in der Familie: „Der Vater hat kraft der elterlichen Gewalt das Recht und die Pflicht, für die Person und das Vermögen des Kindes zu sorgen. Die Sorge für die Person des Kindes umfaßt das *Recht und die Pflicht, das Kind zu erziehen*, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen.“ Endlich stellen darüber hinaus die Artikel 145 und 146 der Reichsverfassung einen gewissen Anspruch auf Schulbildung fest: „Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich.“

Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen¹² Grundschule baut sich das mittlere

und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend. — Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern von Kindern, die zur Ausbildung auf mittleren und höheren Schulen für geeignet erachtet werden, bis zur Beendigung der Ausbildung.“

Soviel über die material rechtliche Seite der Sache. Im positiven Recht begründet sich also nur allgemein ein subjektives Recht auf Bildung und eigentlich nur auf die allgemeine Volksschulbildung. Die hier gestellte Frage erschöpft sich aber durchaus nicht in diesen juristischen Feststellungen. Vielmehr liegt ein viel tieferes, ein philosophisches Problem vor. Wir fragen nicht nach dem positiven Recht und seinem Verhältnis zur Bildung, sondern wir fragen nach dem allgemein rechtlichen (nicht sittlichen) Charakter des Anspruchs auf Bildung. Damit machen wir bereits in der Fragestellung eine von Juristen weder zugestandene noch für seine Praxis notwendige philosophische Hypothese. Meine Ausführungen von hier ab beanspruchen folglich nur logische, nicht juristische Geltung.

II.

Die Summe der zu irgendeiner Zeit in irgendeinem Staate geltenden Gesetze nenne ich ein positives Rechtssystem. Über allen positiven Rechtssystemen setze ich ein absolutes Recht schlechthin an, das mehr ist als die bloße Idee der Gerechtigkeit. Wir fragen nach dem Wesen dieses absoluten Rechts. Wir fragen, ob aus ihm ein Anspruch auf Bildung ableitbar sei. Solch absolutes Recht kennt der Jurist im allgemeinen nicht. Er versucht, das System des positiven Rechts aus der jeweiligen Kulturlage und dem Rechtsgefühl¹³ oder aus sozialen Bedürfnissen¹⁴ abzuleiten. Savigny¹⁵ nimmt für das Recht als eine Kulturäußerung eine der Sprache ähnliche Entwicklung an, gibt aber selbst zu, daß damit kein Urteil über Wert und Notwendigkeit vorweggenommen sei. Der Begriff des Rechts allgemein und sein Verhältnis zur

Sittlichkeit, zur Macht, zum Kampf und zur sozialen Gemeinschaft dagegen finde ich auch bei Juristen erörtert. Die Juristen scheinen in der Sittlichkeit und in der logischen Systematik ein Kriterium für den Wert und die objektive Gültigkeit des positiven Rechts zu sehen. Ich halte die Verbindung der beiden Begriffe Recht und Sittlichkeit für philosophisch falsch und meine, wir müssen das Recht gegenüber der Sittlichkeit begrifflich scharf abgrenzen.

Das Recht hat genau so stark allgemein verbindlichen Charakter wie die Sittlichkeit. Es kann nicht in ein und derselben Sache zweierlei Recht sein. Genau so wie die Wahrheit eines Urteils die Unwahrheit seines Gegenteils einschließt, so folgt aus der Gültigkeit einer Rechtsnorm die Ungültigkeit ihres Gegenteils, beziehungsweise aus der Gültigkeit eines ethischen Imperativs die Ungültigkeit seines Gegenteils. Durch diesen kategorischen Charakter unterscheidet sich die Sittlichkeit von der Sitte und das absolute Recht von dem positiven Recht eines Landes oder einer Zeit. Jedes positive Rechtssystem erstrebt zwar auch diesen absoluten Charakter. Die Idee des absoluten Rechts ist an jedem Einzelrecht wirksam. Über das Verhältnis des absoluten Rechts zum jeweilig geltenden positiven Rechtssystem kann man verschiedene Theorien bilden.

1. *Das absolute Recht enthält bereits gewisse Grundbegriffe* z. B. Rechtssubjekt (Person), Sache, Vertrag, Gesellschaft, Besitz, Verwandtschaft usw. *und gewisse Rechtsgrundsätze.* Die Gesamtheit dieser Begriffe und Sätze nenne ich das *natürliche Recht*¹⁶. Die Ableitung des positiven Rechtssystems aus diesem natürlichen Recht gelingt nie vollständig. Vielmehr tritt in der Praxis an die Stelle dieser theoretischen Ableitung die Einzelgesetzgebung und die praktische Rechtsprechung. Insofern besitzen wir niemals das absolute Recht in einem positiven Rechtssystem¹⁷.

2. *Eine zweite Theorie knüpft umgekehrt an die Entstehung der einzelnen Sätze eines positiven Rechtssystems (Gesetze) an.* Alle Rechtssätze werden auf gesetzlichem Wege geltendes Recht und *der Staat als gesetzgebende Macht ist gleichzeitig Garant des positiven Rechts.* Jeder einzelne *Rechtssatz*, auch wenn er als Völkerrechtssatz oder als Satz des internationalen Privatrechts

über die Staatsgrenzen hinausgreift, *stammt doch aus der Staatsmacht*. Im Staate stellt sich also das absolute Recht sinnfällig dar. Der *Staat selbst aber ist als vertragliche Bindung der Glieder selbst eine soziale und rechtliche Einrichtung*. So würde das absolute Recht sich in einem ursprünglichen contract social verwirklichen und aus diesem Staatsvertrag alles weitere positive Recht, alle besonderen Gesetze ableitbar sein¹⁸. Da der Staatsvertrag selbst Recht ist, stützt folglich das absolute Recht sich selbst.

3. *Gegenüber dieser sozialen, rationalistischen Staatskonstruktion sieht die historische Rechtsschule im Staate die sich geschichtlich entfaltende Macht, den Volkswillen, und im Recht seine normative logische Formulierung*¹⁹.

Für alle drei Hypothesen bleibt natürlich die Spannung zwischen dem absoluten Recht und seiner positiven zeitlichen Verwirklichung bestehen.

Aber selbst wenn das positive Einzelrecht vollkommen wäre, also sich aus dem absoluten Recht restlos ableiten ließe oder durch eine glückliche prästabilisierte Harmonie mit ihm in allen Punkten übereinstimmte, würde es sich doch scharf von der Sittlichkeit und ihren Normen unterscheiden. Die Rechtsnormen²⁰ beziehen sich wie die Vorschriften der Sitte auf äußere Handlungen, nicht wie die der Sittlichkeit auf die innere Gesinnung. Da sie aber ebenso allgemein verbindlich sind wie die ethischen Normen, andererseits das äußere Verhalten der Menschen sichtbar und feststellbar ist, erzwingt man die Erfüllung der Rechtsnormen bis zu einem gewissen Grade durch Macht, beziehungsweise bestraft ihre Nichterfüllung. Im Gegensatz zur Sittlichkeit ist das Recht seinem Wesen nach erzwingbar.

Sind nun diese drei Merkmale notwendig und hinreichend zur Definition des Rechts? Ist jede

als allgemein verbindlich,

das äußere Verhalten der Menschen regelnd und

durch Macht erzwingbar gedachte

Norm eine Rechtsnorm? Läßt sich umgekehrt jedes Recht in die Form solcher Normen kleiden?

Zweifellos gebraucht man das Wort „Recht“ oft auch in anderem Sinne: „Er hat recht, diese Sache ist in der Tat

schwierig.“ „Das war nicht recht, ihm Vorwürfe zu machen.“ „Ich habe recht, aber Sie bekommen Recht.“ Hier ist „Recht“ in der Bedeutung von „Wahrheit eines Urteils“, von „Sittlichkeit“ und im Sinne von „absoluter Gerechtigkeit oder Richtigkeit“ gebraucht. In vielen andern Redewendungen schillert die Bedeutung des Wortes noch mehr. Aber ich glaube, wir lassen diesen unexakten Sprachgebrauch beiseite und halten uns an das Wesen der Sache. Dann müssen wir wirklich die drei Merkmale als notwendige und hinreichende Bestimmungen des Rechts aufstellen. Zweifel könnten höchstens noch darüber bestehen, ob die Erzwingbarkeit zum Wesen des Rechts gehört.

Beispiel 1

Angenommen, die persönlichen Rechte sind absolute Grundrechte. Im Altertum war aber die Sklaverei positives Recht und die persönlichen Rechte der Sklaven waren in keiner Weise erzwingbar, sondern im Gegenteil der Versuch, sie zu erzwingen, war bereits positives Unrecht und gesetzwidrig. Hört denn hier durch das Fehlen der Erzwingbarkeit das absolute Recht der Persönlichkeit auf, Recht zu sein? Gewiß nicht, aber es handelt sich hier ja um den Gegensatz zwischen wirklich geltendem positiven und absoluten Recht. Für das positive Recht war der Sklave keine Person, sondern eine Sache. Für das absolute Recht sind dagegen die Persönlichkeitsrechte sehr wohl als erzwingbar gedacht, sonst wären es keine Rechte, sondern sittliche Forderungen. Das absolute Recht verwirklicht sich als Idee, wie schon oben betont, auch im besten Einzelrecht nicht vollständig. Erzwingbarkeit der Idee nach gehört sicher zum Wesen des Rechts. Dagegen spricht auch nicht, daß es praktisch nicht einklagbare z. B. verjährte Rechte gibt. Hier gehört eben zu dem betreffenden einzelnen Recht als Inhalt, daß man das Recht nicht mehr als Forderung realisieren kann. Diese Struktur als Ganzes bleibt erzwingbar. So bleibt nur noch die Frage offen: „Gibt es vielleicht auch allgemeingültige, das äußere Verhalten der Menschen regelnde, durch Macht erzwingbare Normen, die nicht Rechtssätze sind?“

Beispiel 2

Wir können primitive Kulturformen denken, und finden sie auch faktisch vor, wo allgemein verbindliche Vorschriften das Verhalten der Menschen regeln, und wo die Interessenten durch Machtmittel die strenge Wahrung dieser Vorschriften erzwingen, ohne daß diese Normen in strengem Sinne Recht sind. So sind etwa die altägyptische Kasteneinteilung oder die Bestattungsriten, die Blutrache, gewisse Heiratsverbote bei den Australiern religiöse Normen oder einfache Sitten, jedenfalls noch nicht ausgesprochenes Recht.

Schreibt jemand auf eine Tafel: „Achtung, bissige Hunde“, so ist dies ein allgemein verbindlicher, das Verhalten der Menschen regelnder Imperativ, der sich durch Macht Gehorsam erzwingt. Andererseits wird man dem Unachtsamen nicht Rechtsverletzung vorwerfen, folglich auch dem Gebot: „Paß auf!“ nicht den Charakter eines Rechtssatzes beimessen.

Dem Nachdenkenden ist der Unterschied deutlich. Die Allgemeinverbindlichkeit der echten Rechtsnorm ist anders wie die solcher normativen Riten und Sitten, und wiederum anders bei den lebenswichtigen Vorsichtsgeboten. Eine Lebensregel oder ein Vorsichtsgebot hat nur empirische und bedingte Allgemeinverbindlichkeit. Man setzt voraus, daß niemand vom Hunde sich beißen lassen will. Nur unter dieser stillschweigenden Voraussetzung gelten solche das Verhalten aller Menschen regelnde Imperative. Sie sind gar keine echten Normen²¹ und haben auch keine absolute, sondern nur empirische Allgemeinverbindlichkeit. Zu den echten Normen, zu Rechtssätzen und Sittengeboten stehen sie in demselben Verhältnis wie die empirische Regel zum wissenschaftlichen Gesetz. Riten und Sitten dagegen sind, ob bewußt oder unbewußt, auf einen bestimmten Kulturkreis beschränkt, ihre Allgemeinverbindlichkeit ist also ihrer räumlichen und zeitlichen Ausdehnung nach geringer als die der Rechtsnorm. Andererseits ist ihre Erzwingbarkeit, wenn eine solche überhaupt besteht, nicht in der Macht begründet. Auf niedrigen Kulturstufen freilich gilt diese Scheidung von Rechtsnorm, religiöser ritueller Norm und Sitte noch nicht. Aus Ritus, Recht und Sitte zusammengewobene Strukturen bilden die gemeinsamen Keimzellen

für verschiedene Entwicklungen. *In unserm Rechtsbegriff stecken aber auch methodische Voraussetzungen* und Schwierigkeiten. Aus ihnen ergibt sich auch das Verhältnis des Rechts zur Bildung. Das Recht normiert alle menschlichen Handlungen und Verhaltensweisen. Sie sind entweder dem Recht gemäß oder ihm widersprechend, oder sie liegen im rechtsleeren Raume. Wie ist solche Normierung möglich, da ja alle Handlungen als Erscheinungen der Naturgesetzlichkeit und als Ausdruck des freiwillenden Ichs bereits dem Sittengesetz unterstehen?

Beispiel 3

Eine Scheckfälschung wie die im vorigen Paragraphen geschilderte²² ist vom Standpunkt der empirischen Psychologie durchaus im Milieu, den Anlagen, der Entwicklung und dem Schicksal determiniert. Sie läßt sich in der Welt der Erscheinungen als ein physikalisch betrachteter Vorgang unter den Gesichtspunkten „Ursache und Wirkung“ beschreiben, erkennen und theoretisch objektivieren. Außerdem sind der Absicht und dem Effekte gewisse Werte als Motive und Objektivationen angeheftet. Aus der Betrachtung dieser nicht mehr ausschließlich der Erscheinungswelt angehörenden Wertstruktur ergibt sich die ethische Untersuchung des Vorgangs. Was hat es nun für einen Sinn, außer der sittlichen Normierung noch eine rechtliche Normierung vorzunehmen und etwa zu sagen: „Diese von einem gewissen Ethos begleitete, durchaus kausal determinierte Handlung ist ungesetzlich und unrecht“?

Beispiel 4

Das fünfte Gebot „Du sollst nicht töten!“ hat als ethische Norm seinen klaren einfachen Sinn. Es bedeutet: ob und wieviel Morde wirklich vorkommen, die sittliche Beurteilung verwirft diese Handlungen; „sie sollen nicht sein!“ Was bedeutet dieses Gebot aber als Rechtssatz? Das jüdische Recht fügt an das zunächst ethische Gebot sofort eine Strafe an für den, der gegen das Gebot verstößt: „Man soll ihn töten!“ Daraus wird ein Unterschied der Rechtsnorm gegen die sittliche Norm deutlich. *Rechtsnormen bewerten nicht bloß eine Handlung, sondern wollen*

darüber hinaus bestimmte Handlungsweisen erzwingen oder verhindern.

III.

Logisch scheint mir aus dieser Zergliederung des Rechtsbegriffs zu folgen: *das Recht setzt nicht bloß eine Freiheit der sittlichen Wertung, sondern auch eine Freiheit des Handelns voraus*; Aus allen Erscheinungen schneidet man die menschlichen Willenshandlungen heraus und betrachtet sie nicht bloß 1. *als determinierte psychophysische Mechanismen, als Sein*, (naturwissenschaftlich) und 2. *nach den ihnen anhaftenden Werten, als Ausdruck des Geltens* (ethisch und erkenntnistheoretisch), sondern außerdem noch 3. *als freie Handlungen* (rechtlich). Mindestens muß man wohl die Fiktion der Handlungsfreiheit machen, um überhaupt eine besondere Rechtsnormierung, die etwas wesentlich anderes als angewandte Ethik bedeutet, zu begründen. Meiner persönlichen Überzeugung nach läßt sich aus dieser einen Voraussetzung das absolute Recht ableiten. Diese eine Voraussetzung kann wahrscheinlich in inneren Zusammenhang mit der Entstehungsgeschichte der sozialen und der Machtgüter gebracht werden. In dem Augenblick, wo die Willenshandlungen der Menschen durch Anheftung des Machtwerts oder des sozialen Werts zu eigentlich menschlichen Handlungen und zu wertvollen Gütern werden, entsteht auch die das Recht begründende Handlungsfreiheit oder doch mindestens der Glaube an eine Freiheit des Handelns. Es geht weder an, die metaphysische Frage, ob unsere Handlungen frei sind, noch die rechtsphilosophische nach dem Verhältnis von Recht und dynamischen Werten hier weiter zu verfolgen.

Die im Recht vorgenommene Bewertung und Beeinflussung menschlicher Handlungen ist natürlich nicht sittlich indifferent, vielmehr liegt in jedem positiven Rechtssystem ein bestimmtes Ethos darin. Würde das positive Recht in sich auf jede ethische Motivierung verzichten und nur durch Macht erzwingbare, das Handeln normierende ethische Norm sein, so bliebe es zwar rein äußerlich formal Recht, verlöre aber innerlich an Boden, weil niemand ihm zustimmen würde, außer dem, der die Macht besäße. Aber auch aus unserer Definition würde sich in diesem Falle eine innere Antinomie solches positiven Rechtes zeigen. Die solches (im Bewußtsein der Unterdrückten als Unrecht empfundenen) formale Recht stützende Macht ist gar keine wahre Macht, sondern Gewalt. Zum Wesen der Macht und folglich auch zum Wesen des Rechts gehört die sittliche Freiheit. — Immerhin klingt etwas von dieser Antinomie in der Struktur des Rechts immer an. Im § 21 komme ich darauf zurück. Aus der Differenz des persönlichen

Ethos einzelner gegenüber dem im positiven Recht wirkenden Ethos ergibt sich die für das Ethos schöpferische und bildende Spannung ebenso wie aus der Differenz zwischen Ethos und Moral.

Auf die Wahlfreiheit alles menschlichen Handelns läßt sich wohl ein absolutes Recht des Menschen auf Bildung begründen. Die frei handelnde Person ist entwicklungsmaßig die Vorstufe zur sittlich wertenden und auch zur theoretisch werterfüllten. Folglich ist es ein Grundrecht des freien Rechtssubjektes, sich in jeder Beziehung zu bilden. Schwieriger schon liegt es beim Kinde und beim völlig Ungebildeten. Beide sind ja noch gar keine Rechtssubjekte und haben sicherlich noch keine Wahlfreiheit in ihren Handlungen. Hier heben ja nun auch im praktischen politischen Kampfe die Gegner des Rechts auf Bildung hervor, daß unzeitgemäße Bildung die Menschen nicht sittlich frei, sondern nur unzufrieden mache. Richtig an dieser Gedankenführung ist, daß ein Recht auf Bildung kein absolut konstanter Anspruch ist. Vielmehr wächst die Bildung, auf die das Recht auf Bildung Anspruch gewährt, ständig im Bildungsprozeß, also in der Ausübung dieses Rechts. Entsprechend hat unser positives Recht für alle Menschen nur an zwei Punkten das Recht auf Bildung fixiert; im Familienrecht und in der allgemeinen Schulpflicht.

So haben wir jetzt das Recht überhaupt als eine eigenartige wertbetonte Struktur und sein Verhältnis zur Bildung erhell. Wie weit diese Struktur selbst in den Bildungsprozeß eingeht, also die Bildung des Rechts im einzelnen Menschen, gehört bei der strukturellen Zusammengesetztheit des Rechts nicht mehr in die Grundlagen des Bildungsproblems.

§ 21. Das Ethos der Bildung

Unsere Untersuchung deckte die enge, innere Verbindung des Bildungsvorgangs mit der ethischen Norm auf. Ja sie ließ uns sogar im „Recht“ noch eine besondere Art von Norm gegenüber der Sittlichkeit entdecken und abgrenzen, die nicht bloß als Geltung die menschlichen Handlungen bewertet, sondern eine Schicht tiefer hinab als zwingendes Gebot oder Verbot sie beeinflusst. Hinter dem Recht stand die dem tatsächlichen Handeln zugewandte, es bestimmende Macht. Aber auch ohne Macht greift die Norm durch die sozialen Bindungen in das Handeln der Menschen be-

stimmend ein. Gesellschaftliche Moral heißt die Summe der ungeschriebenen unsere Handlungen beeinflussenden, nicht rechtlichen Gesellschaftsgebote. Die öffentliche Moral ist ein außerordentlich wichtiger Bildungsfaktor. Ihre Forderungen kleidet der Erzieher in die Form des unpersönlichen „Man,“ durch sie beeinflusst er den Zögling in entscheidender Weise.

„Man soll nicht lügen“, „man behält im Zimmer den Hut nicht auf dem Kopfe“, „man verhält sich ruhig und gesittet“ — solche Vorschriften sind weder Sittengebote noch Rechtssätze, sondern Forderungen der Gesellschaft an den einzelnen, deren Nichtbefolgung Tadel oder gesellschaftliche Verfehmung in sich schließt. Das reine Ethos in seiner absoluten Geltung wird zwar weder vom Recht²³ noch von der Gesellschaftsmoral berührt, aber für das persönliche Ethos einer bestimmten Gruppe oder Person sind diese beiden niederen Formen des Sollens, diese Einsenkung der Norm in die Einzelhandlungen von entscheidender Bedeutung. Wie begründet sich dies strukturpsychologisch?

1. Wir besitzen ja eben nicht die absolute Ordnung der Werte für jeden Einzelfall. Recht und Sitte treten aber mit der Behauptung auf, für die Praxis des Handelns jenes absolute Ethos, so gut es geht, teilweise zu verwirklichen. So wird etwa das Ethos des einzelnen Offiziers nicht so sehr durch die absolute Sittengesetzlichkeit wie durch die Standesmoral und den sie formulierenden Ehrbegriff bestimmt. In der Wertung menschlicher Handlungen und in seinen eigenen Handlungen macht er sich mindestens ebenso stark von dem „Was man dazu sagt“ wie von den positiv geltenden Rechtsnormen und objektiven Sittengeboten abhängig. Das Duell ist ein bekanntes, oft erörtertes Beispiel hierfür. Sogar das positiv geltende Recht muß mit der Gesellschafts- und Standesmoral rechnen und verliert an Boden, wenn es zu ihnen in direkten Gegensatz tritt. Die Gesellschafts- und Standesmoral ist sogar für die ethische Bewertung einer Handlung nicht vollkommen gleichgültig. Vollzieht sich die ethische Bewertung auch aus der Anwendung der absolut gültigen Wertordnung heraus auf eine besondere Handlung, so ist doch andererseits eben an der besonderen Handlung die Gesinnung des Handelnden ein wichtiger Bestandteil. Die Gesinnung aber ist selbst von der Gesellschafts- und Standesmoral oft entscheidend beeinflusst. In den Motiven

sind die subjektiven Werte und Wertordnungen der Moral mit objektiven, echten ethischen Normen verflochten. Deshalb wird man im ethischen Urteil diese Bindungen, die beim Zustandekommen der Handlung entscheidend mitwirkten, nicht ganz außer acht lassen dürfen.

2. Entscheidender aber ist folgendes: Die für das Ethos notwendige Spannung kommt gerade sehr oft nicht aus der Gegensätzlichkeit zwischen absolutem Gelten und faktischem Sein, sondern aus dem Widerstreit der ethischen Normen mit den Forderungen der Gesellschaftsmoral, beziehungsweise des positiven Rechts. Nicht, daß viel Böses in der Welt geschieht, sondern daß die Gesellschaft oder das Recht es gut heißt, ja geradezu herbeiführt, löst ethische Konflikte und mit ihnen ein persönliches höheres Ethos aus. So schildert z. B. Lessing, wie in Tellheim und Minna sich solch neues persönliches Ethos aus dem Widerstreit zwischen Gruppenmoral, Gesetz und ethischer absoluter Forderung bildet. Dasselbe zeigt sich überall in der Jugendbewegung²⁴.

Das eben Gesagte gilt nun typisch und im besonderen Ausmaße für die Bildung und für die Jugend. Sprachen wir vorhin vom besonderen Ethos einzelner Stände, das aus dem Widerstreit absoluter Sittlichkeit und besonderer Standesmoral geboren, sozusagen den Blickpunkt und die Stellung eines Standes zum absolut gültigen Wertsystem darstellt, so gibt es auch für den Bildner und die Bildung ein solch besonderes Ethos. Aber das Ethos der Bildung ist viel allgemeiner als jedes Standesethos, liegt doch die Bildung im Mittelpunkt der Güter. Die Spannung zwischen Gesellschaftsmoral, Recht und ethischer Forderung stellt sich bei der Bildung in ihrer allgemeinsten Form dar. Hinzu kommt, daß die der Jugend und der Bildung selbst eigentümliche Spannung sich häufig dieser ethischen Spannung gleichsam als Ausdruck und Kleid bedient. Weil jeder sich Bildende in sich ein Ringender ist, deshalb kann er sich so stark entrüsten und so schwer leiden, wenn er zum erstenmal die Differenz zwischen sexueller Moral und sexueller Ethik oder zwischen den religiösen ethischen Rigorismen und der üblichen Moral erkennt.

Das Ethos der Bildung erwächst gerade aus dieser Spannung, d. h.: der Bildner darf nie erstarren, sondern muß selbst stets ein Ringender und Suchender bleiben. Aber er muß allerdings eine

Stufe höher als der zu Bildende stehen, er muß gleichsam die Ordnung, in der der Jugendliche den Konflikt erlebt, schon überwunden haben.

Andererseits gehören die niederen Stufen der Normierung notwendig zur Bildung. Moral und Recht senken sich auch in jeden Bildungsprozeß ein. Leicht findet man den allgemeinen Moralvorschriften analoge Schulordnungsvorschriften. Auch im Elternhaus treten an das Kind solche nicht objektiv, sondern subjektiv aus der Gemeinschaft erwachsenen Gebote. Sie sind notwendig, nicht um zur Sittlichkeit zu erziehen, sondern um der Jugend den Gegensatz zwischen Vorschrift und Gebot einerseits und sittlicher Forderung andererseits allmählich zum Bewußtsein zu bringen.

An einer ganz bestimmten Stelle der Bildung wird die Spannung zum ersten Male erfaßt. Das Kind fügt sich meist kritiklos den Vorschriften. Mit beginnender Pubertät setzen zum ersten Male grundsätzlich der Zweifel und das Verlangen nach objektiver ethischer Begründung der Normen ein. Und dies Verlangen ist von so starkem begeisterten Glauben an die Möglichkeit einer realen absoluten Wertethik getragen, daß hier neue Keime für ethische Konflikte und Bildungen liegen. Der Jugendliche wünscht alle Handlungen und Probleme endgültig ethisch zu entscheiden; er ist von seinen Normen aus, die er sich selbst ausgestaltet, rasch bereit zu preisen und zu verdammen. Die Unhaltbarkeit dieser Wertungen und der Spannungscharakter dieses Zustandes begründen erst das eigentliche Ethos der Bildung.

In jenem jugendlichen Glauben an ein absolut gültiges Ethos und der Überzeugung, im Besitze desselben berechtigt zu sein, die Tafeln der Moral und des geltenden Rechts zu zerschlagen oder doch wenigstens zu verwerfen, haben wir keine eigentlich ethische, sondern eine erotische Haltung vor uns. Der Eros oder die jugendliche Begeisterung glaubt an den Wert und strebt nach ihm und mehr noch, die Verwirklichung des Wertes im Gut wird als realiter möglich und restlos durchführbar angenommen. Die imaginative Zone der Kunst weitet sich gleichsam auf alle Gebiete aus. Das Werterlebnis ist so stark und rein, daß die Inkarnation des Wertes selbstverständlich erscheint. So kommt es, daß — ebenfalls bezeichnend für den Bildungsprozeß und diese Stufe — sich die erotische Begeisterung nicht am reinen Wertwesen Genüge

sein läßt. Lebende Menschen oder Helden werden zu Trägern des reinen Wertes und zum Gegenstand des jugendlichen Eros.

Diese Spannung zwischen Eros und Ethos ist für das besondere Ethos der Bildung ebenso charakteristisch wie die erstgenannte zwischen Gesellschaftsmoral und persönlichem Ethos. Erst wenn diese Spannung zum Bewußtsein kommt, kann die Bildung wieder einen Schritt weiter gehen zum objektiven Ethos. Diese erotische Begeisterung für die geliebte Person als Inkarnation des Wertes, sei es im harmonisch schönen Körper, sei es in der schönen Seele, sei es in der Harmonie von beiden, ist ja im allgemeinen Bildungszusammenhange selbst ethisch bildend durch den Konflikt und den Schmerz, den sie später auslösen wird und soll. Das reine Wertwesen und seine meist sehr menschliche Inkarnation müssen ja einmal für den Begeisterten auseinanderfallen, weil seine eigene Bildung und die der verehrten Person nicht den gleichen Gang und Rhythmus haben. Aber gerade dieser Schmerz, im gesteigerten Falle diese Haß auslösende Enttäuschung, gibt in der neuen Spannung die Grundlage für das eigentliche höhere Ethos.

Wir können hier nicht alle Phasen und Möglichkeiten der Bildung jugendpsychologisch analysieren, aber noch eine dritte, für das Ethos der Bildung bezeichnende Spannung muß ich kurz andeuten. Der Gegensatz zwischen geschlechtlichen körperlichen Trieben und seelischem Eros, die Unmöglichkeit, im Zustand des Blühens schon die Reife zu haben, beides zu vereinigen, begründet eine neue Spannung im Jugentlichen, gibt dem Ethos des Bildungsprozesses eine neue Note.

Wir können das Gemeinte auch so ausdrücken: Die animalische körperliche Welt und die seelisch-geistige kann der Jugendliche noch nicht in einer Person vereinigen. Der Wertgehalt des erotischen Gegenstandes würde durch körperliche Vereinigung, ja durch bloßes Begehren entweiht und befleckt werden. Umgekehrt ist das sexuelle Verlangen noch nicht von der Kraft und von der Klarheit, um sich zur höchsten Liebe, die den Eros mitumfaßt, zu erweitern. Dies Ziel muß man eben erst im Bildungsprozeß erringen; die volle Hingabe des ganzen Menschen, die Einheit von Seelischem und Körperlichem hat die Reife zur Voraussetzung.

Diese dritte der Bildung zugrunde liegende, im Eros selbst wurzelnde Spannung zwischen Eros und körperlichem Verlangen muß durch die Bildung überwunden werden. Der Eros muß die gesamten physischen Energien durchgeistigen, den Menschen immer wieder zu den objektiven Wertgebilden emporheben. Die Bildung von Religion, Wissenschaft, Kunst, Staat und Gemeinschaft besonders in den objektiv wertvollen geschichtlich vorliegenden Formen gibt mit der Lösung der Spannung gleichzeitig ein Reifen zur Persönlichkeit.

So ist das Ethos der Bildung, aus drei Faktoren gebildet, gleichsam die allgemeinste Form einer individuellen ethischen Haltung und Gesinnung.

1. Der Bildner weiß, daß in der Gesellschaftsmoral und im Recht echte Wertnormen mit subjektiven Nützlichkeitsforderungen, ja mit gewissen Trägheitsmomenten verschmolzen sind. Er erlebte selbst die Spannung zwischen echtem Wert und diesen mit Vorurteilen und Wertwidrigkeiten belasteten Instanzen, aber er erlag im Kampfe nicht, sondern er ist entschlossen, den Konflikt jederzeit von neuem auszutragen, ja den sich Bildenden zu diesem Kampfe zu rüsten und hinzuführen, auf welchem Wertgebiete er sich auch abspielt. Kritik, selbstgestaltendes Können, Freiheit und starke, sich selbst verantwortende Neigung sind die Tugenden, die zu diesem Kampfe bereit stehen müssen und in ihm sich bewähren und stärken.

2. Die Spannung zwischen jugendlich erotischer Begeisterung, zwischen lichtvollem Glauben und dem im Ethos vorliegenden sauren Ringen ist dem Bildner bewußt; im sich Bildenden löscht sie nicht das Feuer der Jugend, sondern bewährt und härtet ihn selbst zum Charakter.

3. Der Eros der Jugend läßt den Bildungsprozeß immer wieder zu idealen Gütern gelangen. Diese Richtung begründet notwendig ein Ethos, das in der Reife und der vollkommenen Harmonie zwischen Wertwelt und körperlich-sinnlicher Welt das höchste Bildungsziel des Menschen sieht.

5. Kapitel

METAPHYSISCHE FRAGEN

§ 22. Wert- und Sinnproblem

I.

Das Bildungsproblem soll im Mittelpunkt aller philosophischen Fragen der Weltanschauung und der Lebensgestaltung liegen. Die Darstellung führte uns vom Tatsächlichen zu immer höheren Gipfeln. Wir müssen zeigen, daß wir uns nicht verstiegen; unser Standpunkt muß uns durch seine Höhenlage und seine Sicherheit wirklich einen Überblick und eine Ordnung aller großen Fragen des menschlichen Daseins gestatten. Aus dem Bildungsproblem müssen sich alle Einzelfragen entfalten.

Solch große Übersicht, deren Ergebnis ein in wissenschaftlicher Sprache formuliertes System ist, heißt Metaphysik¹. Dabei muß man aber von oben ausgehen, nicht etwa das empirische Material durchmustern. Im Mittelpunkt unserer von unten aufbauenden Forschung stand bisher der *Wertbegriff*, ohne daß wir diesen Begriff selbst in sich und seiner Funktion untersuchten. Den gleichsam umgekehrten Weg vom Wert und seiner Anheftung an die realen Vorgänge aus schlagen wir jetzt ein. Die metaphysische Aufgabe, ein System, nicht eine Tafel oder einen Stammbaum aller Werte aufzustellen, schließt sachlich die Frage nach der Rangordnung der Werte in sich. Das System kann man nicht aus der vorhandenen Kultur oder der Bildung, sondern nur aus dem Wert an sich und der Geltungsfunktion an sich ableiten, sonst bleibt die Ableitung kulturpsychologisch oder genetisch. Andererseits bedarf der Stammbaum der Werte und die erkenntnistheoretische und ethische Analyse der vorigen Kapitel solcher metaphysischen Ergänzung, um wirklich zwingend die sechs Bildungstypen zu ergeben.

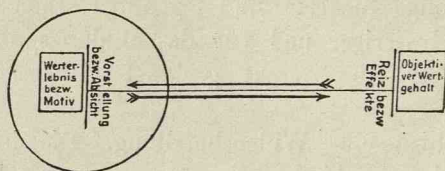
Eine logische Definition des Wertbegriffs kann Rickert² nicht geben, ebensowenig findet man sie bei Spranger. Dafür benutzt Spranger einen bestimmten schematischen Ansatz, der die Geltungsfunktionen des Wertes gut veranschaulicht³. Er hat uns bereits im § 9 als Bild gedient. In einfacherer Form ist er auch

jetzt der Ausgangspunkt, d. h. wir leiten ihn ganz von Grund auf ohne empirische Voraussetzung noch einmal ab, um an diesem allgemeingültigen Schema die metaphysische Untersuchung zu beginnen. Die Ableitung des Wertes aus dem Weltallbegriff als das Nichtexistierende im Gegensatz zum Realen, zum Sein, wie sie neuerdings Rickert⁴ und eigentlich schon Platon⁵ gab, scheint mir schwieriger und für das Bildungsproblem weniger als methodischer Ansatzpunkt geeignet als das Sprangersche Schema.

Wir betrachten eine Willenshandlung. Die im Bewußtsein sich abspielenden psychischen Vorgänge grenzen wir durch einen Kreis ab. Als Bild der physischen Handlung geht eine (nicht notwendig gerade) Linie aus dem Kreis heraus nach irgendeinem Punkte außerhalb des Kreises. Die hier durch die Handlung von uns erreichte Wirkung können wir in diesem Punkte etwa durch eine kleine senkrechte Strecke andeuten. Im Bewußtsein entspricht diesem durch die Handlung erreichten Effekt eine Zweckvorstellung oder Absicht, die ich durch eine parallele Strecke andeute. Der Effekt kann, muß aber nicht mit der Absicht des Handelnden übereinstimmen. Zum zweckmäßigen Handeln ist nicht bloß eine klare Zweckvorstellung im Bewußtsein, sondern auch eine gewisse vorherige Einsicht in den durch die Pfeilrichtung symbolisierten, zum Ziele führenden Weg nötig. Wir sagen, der Handelnde muß zuvor die zum Ziele führenden, zweckentsprechenden Mittel erwägen. Aber dieser Vorstellungskomplex allein genügt nicht. „Erst wägen, dann wagen“ oder „wer nicht wagt, der nicht gewinnt“, sagt der Volksmund und meint damit: Zur Erkenntnis des Zweckes und der Mittel muß ein gewisser Willensimpuls hinzutreten. Erst dadurch geht aus der Welt des rein Psychischen, in der sich jedes Vorstellen abspielt, die Richtung hinaus in die Welt des Physischen. Damit aus dem bloßen Willen die Handlung, die zweckvolle Tat wird, bedarf es eines gewissen Quantum an Willenskraft. Die jener Pfeilrichtung aus dem Subjekt mitgegebene Energie muß stark genug sein, den Pfeil über den Kreis des Psychischen in die physische Welt fort und bis ans Ziel zu leiten.

Diesen die Handlung auslösenden Willensimpulsen folgt ein zweiter sie überprüfender Vorstellungsvorgang. Wir nehmen den

erreichten Effekt selbst vorstellend ins Bewußtsein auf und vergleichen ihn mit der Absicht. Stellen wir dabei eine vollkommene oder wenigstens leidliche Kongruenz von Absicht und Effekt fest, so sind wir befriedigt. Wir sagen, die Handlung war zweckentsprechend oder erfolgreich.



Aber gemacht. — Nicht immer genügt uns solche Feststellung. Oft wird gerade der Erfolg nicht zum Maßstab. Alle höhere Wertung soll vom Erfolg oder Nichterfolg absehen und etwas Höheres zum Maßstab machen. Goethes: „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen“, die christliche Lehre von der Glaubensgerechtigkeit im Gegensatz zur jüdischen Gesetzeserfüllung und die Kantische Ethik des Willens⁶ fordern zwar in verschiedener Weise, aber doch innerlich übereinstimmend, die Gesinnung zum Maßstab der Bewertung zu machen.

II.

Was ist damit gemeint? Offenbar handelt es sich nicht um die Bewertung der Absicht, die ja ihrerseits vom Effekt abweichen kann. Dieser Unterschied liegt durchaus noch in der Welt des Seins. Ihn kennt auch das positive Recht, wenn es etwa zwischen Mord und fahrlässiger Tötung scharf scheidet. Die Bewertung eines psychophysischen Vorgangs ist selbst nicht mehr ein Teil des eben beschriebenen und schematisch dargestellten Vorgangs. Derselbe Vorgang kann eine ganz verschiedene Bewertung erfahren.

Beispiel 1

Die Absicht eines Schriftstellers ist, bestimmte Gedanken- zusammenhänge schriftlich darzustellen und in die ihnen angemessene Form zu bringen. Zwischen den diese Absicht verwirklichenden physischen Vorgängen und den die Absicht dar-

stellenden psychischen Vorgängen (Vorstellungen, Willensimpulsen und Gefühlen) besteht eine gewisse *Spannung*, die sich in der Handlung lösen soll. Das Buch ist fertig und mag mehr oder weniger dem Plane entsprechen. Nehmen wir nun noch an, daß jemand das Buch liest, so haben wir alle oben im Schema dargestellten psychischen und physischen Vorgänge. Über den objektiven Wert des Buches und die subjektiven Wertmotive des Autors ist damit noch nichts gesagt. Diese dem Vorgang sich anheftenden Werte bleiben vollkommen unabhängig von dem Vorgang.

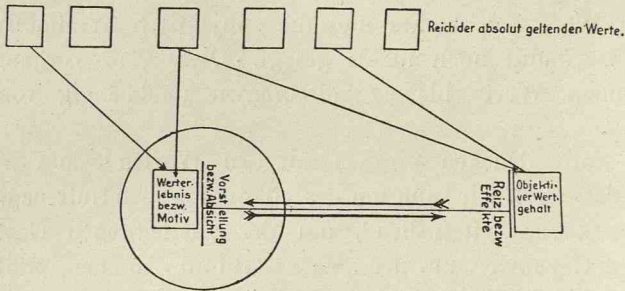
Das Motiv drücken wir aus mit den Worten⁷ „um willen“. Genau dasselbe Buch kann um des „ökonomischen Nutzens willen“, um der „Wahrheit willen“, um der „ästhetischen Gestaltung (Schönheit) willen“, um der „Macht (Ruhm, Ansehen, politischen Einflusses) willen“, um der „Liebe willen“ oder um „Gottes willen“ geschrieben sein. Niemand kann dem Werk mit Sicherheit das Motiv seines Schöpfers ansehen, noch gar die eigenartige Mischung von Motiven, die vielleicht aus einem Seelenkampf oder einer bestimmten Seelenstruktur entstanden. Den objektiven Wertgehalt beurteilen wir in der Benennung des entstandenen Gutes. Wir sagen z. B. „dies Buch ist ein Kunstwerk“ oder „dies Buch ist eine wissenschaftliche Leistung“, „eine politische Tat“, „ein religiöses Bekenntnis“, „ein Führer und Ratgeber für diese oder jene Lebenslage“. Der Wert, den das Buch objektiv darstellt, braucht sich nicht mit den Wertmotiven des Urhebers zu decken, selbst wenn Absicht und Effekt sich decken, umgekehrt kann auch bei Inkongruenz von Absicht und Effekt das Wertmotiv des Handelnden und der objektive Wertgehalt der Handlungen gleich sein.

Beispiel 2

Der sein Leben lang über den Fermatschen Lehrsatz nachgrübelnde Mathematiker Wolfskehl⁸ dürfte sich stark vom theoretischen Motiv (dem Streben nach Erkenntnis) bei seinen Absichten haben beherrschen lassen. Das von ihm erreichte Ziel deckt sich nicht mit seiner Absicht. Er löste das Fermatsche

Problem nicht, dennoch tragen seine Leistungen in sich den theoretischen Wert; sie sind objektive wissenschaftliche Erkenntnisse.

Zur schematischen Darstellung des Wertes zeichnen wir in unserem Bilde vor die Absicht und hinter den Effekt ein den Wertgehalt symbolisierendes Rechteck ein.



Aber weder im psychischen Vorgang der Wertung noch in dem objektiv wertvollen Gegenstand der physischen Außenwelt haben wir den Wert selbst vor uns. Vielmehr haben wir im Werterlebnis sowohl wie im Wertgegenstand Erscheinungen vor uns, die in eigentümlicher Weise am reinen Wertwesen Anteil haben. Der Platonische Begriff des $\mu\epsilon\tau\acute{\epsilon}\chi\epsilon\iota\nu$ beschreibt am besten, was hier vorliegt. Ebenso veranschaulichte der erste idealistische Philosoph die Erfassung des Wertes durch die Seele, also das Werterlebnis, uns in seiner Lehre von der Wiedererinnerung⁹. Zusammenfassend können wir mit den neuesten Werttheoretikern und im Sinne des Platonismus folgende Beschreibung der dreifachen Bedeutung des Wortes Wert geben.

Wert ist eine in sich geltende ideale Wesenheit von bestimmter Qualität, die sich im Einzelbewußtsein als Erlebnis¹⁰ realisieren und an einem physischen Träger¹⁰ als objektiver Gehalt haften kann, ohne je in solcher Realisierung sich restlos zu verwirklichen oder zu erschöpfen. Folglich müssen wir in unserm Schema die Rechtecke nicht als physische oder psychische Vorgänge, sondern als Bestrahlungen aus dem Reich reiner Wertwesen und dies selbst irgendwo außerhalb als absolut geltendes System einzeichnen.

Den psychischen Vorgang des Werterlebnisses als Motivation einer Ausdruckshandlung oder als Begreifen des Wertgehalts eines Eindrucks kann man nicht leugnen. Ebensowenig ist bestreitbar,

daß in objektiven Kulturgütern Werte sich realisieren. Aber, daß man außer diesen Realisierungen noch ein objektives Wertwesen in einer Sphäre des Geltens absolut setzen muß, bestreitet vielleicht mancher als idealistisches Vorurteil. Dies Reich der Werte verwirft der Gegner als metaphysische Begriffsdichtung. Wir müssen foglich das Reich der Werte an sich genauer in seinem Gegensatz zur Welt der psychophysischen Vorgänge schildern und seine notwendige absolute Gültigkeit beweisen; denn von der Richtigkeit dieses Ansatzes hängt alles andere ab.

III.

Vor allem muß man den Wert einer Handlung scharf vom Zweck und Erfolg, das Motiv von der Absicht, den Wertgehalt eines Gutes von der Energie unterscheiden. Zweck ist ein intendierter realer Wirkungserfolg von durchaus zeitlichem Charakter. Die Absicht ist eine zeitlich begrenzte Vorstellung eines ebenfalls zeitlichen und meist auch räumlichen Vorganges oder Dinges. Energie ist eine zeitlich begrenzte, bestimmte physische und psychische Vorgänge auslösende, von uns angesetzte Ursache. Im Gegensatz dazu ist der Wert absolut und ewig. Er dauert, wenn der Erfolg längst zunichte wurde. Goethes „Faust“ behält seinen ästhetischen, Leibniz' philosophisches System seinen theoretischen und die jüdische Gottesvorstellung und ihre alttestamentlichen Kulthandlungen ihren religiösen Wert, selbst wenn die betreffenden Leistungen im Raum und der Zeit längst zerstört sind. Wohl verstanden, es handelt sich nicht darum, daß auch die zerstörten Handlungen der Menschen weiterwirken. Sie greifen als äußere Umstände und Ursachen in andere Handlungszusammenhänge störend, fördernd oder verschiebend ein. Sie beeinflussen das seelische Bewußtsein gewisser Menschen als Vorstellungen oder Willensimpulse. Nein, hier handelt es sich um ganz etwas anderes. Diese kausale Abhängigkeit der menschlichen Handlungen und Vorstellungen von längst vergangenen und vergessenen Taten und Ereignissen liegt selbst in der Welt raumzeitlichen Geschehens. Sie ist keine überzeitliche Ewigkeit und Absolutheit, sondern eine unendliche zeitliche Verkettung, ein Fortwirken aller Taten ins Unendliche. Anders sieht

die ewige Gültigkeit des Wertes aus. Der Wert ist in einer bestimmten Struktur für alle Ewigkeit zeitlos gültig, mögen auch alle räumlichen und zeitlichen, die Struktur aufbauenden Vorgänge und damit realiter die Struktur selbst längst nicht mehr da sein. Es hat keinen Sinn, nach der Entwicklung oder Entstehung der „Wahrheit“¹¹, der „Schönheit“, der „Liebe“ oder „Gottes“ zu fragen. Einzelne Werterlebnisse und Güter entwickeln sich, nicht aber die absoluten Werte selbst. Sie gelten ewig. Da sich eine bestimmte Handlung mit ganz verschiedenen Werten verflechten kann, und nie der Wert sich in einer Realisierung erschöpft, gilt der Wert notwendig absolut, und unsere Motivierungen und Wertungen objektiver Güter sind immer Beziehungen auf jenes absolute Reich. Es gibt ein ewiges Reich der Werte über dem Reich des Seins und Werdens. Das dürfte zwingend bewiesen sein, soweit überhaupt Metaphysik zwingende Beweise geben kann. Den Ausdruck „es gibt“ gebrauchen wir allerdings hier nicht in dem Sinne, wie man für die reale Welt von „es gibt“ spricht. Für die ideale Sphäre der Werte hat diese Redewendung „es gibt“ eine ganz andere Bedeutung als für die reale Sphäre des Seins. Der Satz etwa „es gibt einen Gott“ hat ganz abgesehen von dem andern Subjekt eine ganz andere Bedeutung als der Satz „es gibt feuerspeiende Berge“. *Außer der Zeitlosigkeit und der Losgelöstheit vom Kausal- und Zweckmechanismus ist für die Werte positiv die Ewigkeit und das Gelten charakteristisch.*

IV.

Sind also das Reich der Realitäten und der Werte nicht mit denselben Maßen meßbar, ja nicht einmal mit denselben Begriffen bestimmbar und in derselben Erkenntnisweise faßbar oder beweisbar, so liegen die beiden Reiche doch andererseits nicht ganz disparat und weltenfern voneinander. Sie schlingen sich vielmehr in mehrfacher Weise ineinander, und diese Verschlingung wird selbst zum philosophischen Problem, ja zur Kardinalfrage der Wertmetaphysik.

Die Platonische Philosophie, welche zuerst neben die reale raumzeitliche Welt eine ideale Welt stellt, weist den Ideen einen

Topos atopus, einen nichträumlichen Ort an und bestimmt so das Reich der Ideen als völlig unabhängig vom Reich der realen Dinge¹². Ebenso gelten die Werte unabhängig von der psychischen und der physischen Welt. Zweitens aber fanden wir den Wert im Bewußtsein wieder als das noch vor der Absicht liegende Motiv. In ganz entsprechender Weise bestimmen nach Platon und Sokrates die Ideen das Ethos, die Erkenntnis, die ästhetische und politische Haltung des Menschen. Immer wenn die Seele des Menschen sich über das bloß Faktische psychischer Akte und Zustände erhebt, wenn es sich um mehr als Willensimpulse, Vorstellungen und Stimmungen handelt, heftet sich das Wert-erlebnis an die seelischen Tatsächlichkeiten an. Die Frage, welcher Wertakzent und wie der Wert dem Seelischen anhaftet, bezeichnen wir als die Frage nach dem Sinn. Das *Sinnproblem* aber existiert nicht bloß für das reale Gebiet des Seelischen. Auch die physischen, raumzeitlichen Tatsachen und Geschehnisse können sinnvoll oder sinnlos sein. Das ist nicht etwa gleichzusetzen mit zweckvoll und zwecklos oder gar mit kausal erklärbar und unerklärlich im Sinne einer kausalen naturwissenschaftlichen Deutung. Im Gegenteil, selbst im tiefsten, dem realen Sein am nächsten liegenden Felde, dem ökonomischen Wertgebiete, gibt es sinnlose Handlungen, die doch durchaus einem Kausal- und einem Zweckmechanismus genügen.

Beispiel 3

Das Zertrümmern eines ökonomisch wertlosen Gegenstandes ist selbst ökonomisch weder wertvoll noch wertwidrig (weder nützlich noch schädlich), also völlig sinnlos, ohne deshalb zweck- und ursachenlos zu sein.

Wie heftet sich nun der Wert an die physischen Realitäten? Welcher Wert tritt im bestimmten Einzelfall als Motiv oder als objektiver Wertgehalt zu dem Vorgang hinzu? Wir finden nämlich bei aller Freiheit der Wertung, daß doch bestimmte Gegenstände und Vorgänge auf eine ganz bestimmte Wertung gleichsam Anspruch erheben. So wird z. B. die ökonomische Ausnutzung einer ästhetisch schönen Ruine als sinnwidrig empfunden, die Benutzung geistiger Güter oder von Kunstwerken als Machtmittel barbarisch,

d. h. wertwidrig genannt. Das Arno Holz'sche Wort: „Dem Elend scheint ein Stückchen Butter erhabner als der ganze Faust“, will nicht die Berechtigung der ökonomischen Bewertung geistiger Güter, sondern nur ihre tatsächliche Möglichkeit aussprechen und aus der ökonomischen Not heraus entschuldigen. Damit sind wir beim zweiten metaphysischen Sinnproblem.

In jenen beiden Knotenpunkten, wo das ewige Reich der Werte und das zeitliche Reich der Realitäten sich verschlingen, liegt also die doppelte Frage nach dem Sinn der Welt. Wer nun aber dieser Frage nicht nur denkend, sondern gleichzeitig gestaltend nachgeht, wer also der Welt einen Sinn geben will, den Knoten zwischen Realität und Wert schlingen, die Realitäten wertvoll und den Wert gestalthaft real machen will, der ist ein Bildner im weitesten Sinne. *Hier in diesen beiden Punkten rückt also das Bildungsproblem in den Mittelpunkt aktiver, auf sinnvoller Weltbetrachtung aufgebaute Weltgestaltung.*

Freilich liegt in dieser ganzen Deutung auch die Unendlichkeit der Aufgabe und die Mannigfaltigkeit der Wege mitbeschlossen. Da es mehrere Werte und mehrere einzelne Auswirkungen des einzelnen Wertes gibt, erfassen wir auch in immer neuer Weise aktiv und schauend den Sinn. Der Künstler und der Philosoph, der religiös Begeisterte und der Politiker, der Liebende und der schlichte tätige Mensch des Alltags stehen, wenn sie ihr Werk adeln, nicht weniger in jenem Knotenpunkt. So sind also alle der Welt Sinn gebenden Lebensformen im Bildner beschlossen.

Andrerseits sind überhaupt nur aus unserm Ansatz heraus das Bildungsproblem und das wertmetaphysische Problem lösbar. Nur durch die einheitliche Wertbestrahlung von Absicht und Effekt beziehungsweise von Reiz und Vorstellungsbild löst sich die Spannung, in der Innenwelt und Außenwelt gegeneinander stehen. Ohne diese Einbettung der Welt der Vorgänge in das absolute Reich der Werte würde zwischen psychischer und physischer Welt ein jäher Spalt klaffen, ja eine Welt käme nie mit der andern in Verbindung. Wir könnten nie dem Seelischen einen Ausdruck geben und nie etwas Physisches begreifen.

§ 23. Die Funktion des Wertes im Bildungsvorgang

Mit diesem Schema und diesen Erkenntnissen ist die Funktion und Bedeutung des Wertes im Bildungsvorgang bewiesen. Eine Verbindung zwischen dem Ich und der Außenwelt ist nur möglich, wenn das Ich die Außenwelt als sinnvolle Struktur gestaltet und begreift. Jede Bildung des Ich hat aber eine Verbindung zwischen dem Ich und einem andern Ich zur Voraussetzung; immer dient dabei die körperliche Außenwelt als Bindeglied. Sie ist geformter Ausdruck eines Seelenlebens. Die Seele muß die Außenwelt als solchen Ausdruck des Seelenlebens begreifen. Folglich ist der Gegensatz zwischen physischem und psychischem Geschehen und die Aneinanderkettung der beiden Welten durch „Begreifen“ und „Ausdruck“ selbst im ewig gültigen Reich der Werte verankert¹³. Wer den Wert und seine Wirkung bei der Schöpfung sinnvoller Strukturen nicht anerkennt, der muß notwendig auch den eigenartigen Vorgang der Bildung ableugnen. Solche monistische Weltanschauung kann (als mechanischer Materialismus oder als Vitalismus) nur Mechanismen oder nur Lebensvorgänge ansetzen, aber niemals die drei Welten Physis, Bewußtsein und Wertereich oder die drei Arten von Vorgängen: Kausalmechanismen, Lebensvorgänge und Bildungsprozesse auch nur methodisch, geschweige denn grundsätzlich voneinander abtrennen.

Auch wenn wir Bildung nicht von vornherein als Streben nach dem Wert definieren, beweist uns eine strukturphilosophische Untersuchung der sich tatsächlich abspielenden Bildungsvorgänge, daß immer sinnvolle Strukturen in ihnen vorkommen. Folglich muß der Wert im Bildungsprozeß wirksam sein, und wir enden bei der zum Ausgangspunkt gewählten Definition. Die metaphysische Deduktion vom Wertbegriff aus führt hinab zu unserer Definition. Auf unserm Wege liegt auch eine ganz bestimmte Antwort auf das *psychophysische Grundproblem*.

Der monistische Materialismus und ebenso der Spiritualismus *widerspricht unserm Weltbild*. Gibt es nur materielle Kausalmechanismen¹⁴, so ist für Bildungsvorgänge und für den Wert kein Raum. Auch die monistischen Psychologen oder Erkenntnistheoretiker, die aus dem „Bewußtseinsvorgang“ alles ableiten wollen¹⁵, kommen nie dazu, das Reich des Geltens zu begründen.

Ja, ihre eigene Lehre bleibt in der Sphäre des Seins als ein Bündel von Bewußtseinsvorgängen, das ebenso da ist wie die Lehre der Gegner, aber nicht wahr oder falsch ist. Denn Wahrheit und Falschheit existieren für diese Richtung nicht als absolut geltender Wert, sondern auch nur als Bewußtseinsvorgang. Der Gegensatz von Bewußtsein und physischer Welt ist nur nachträglich angesetzt und höchstens methodisch wichtig; das „Ich“ vollends ist kein Sinnzusammenhang, sondern eine ganz späte Vorstellung neben andern Bewußtseinsvorgängen. *Bildung als überbiologische Struktur gibt es im Rahmen dieses Weltbildes nicht.*

Die Wechselwirkungslehre d. h. die Auffassung, das Reich der Kausalmechanismen im Raum und in der Zeit und das Reich der Bewußtseinsvorgänge seien zwei Seiten der Welt, die sich nicht bloß entsprächen, sondern in dauernder Beziehung und Wirkung zueinander stehen, ist im Rahmen der Wertphilosophie möglich. Leibniz' Monadologie und Kants Lehre vom Ich an sich und Ding an sich und der aus ihrer Beziehung geformten empirischen Realität stellen für mich metaphysische, auf dieser Hypothese aufgebaute Weltbilder dar. *Zwischen der Bewußtseinswelt und der Physis finden dauernd Wechselbeziehungen statt; sie sind die Voraussetzung des Bildungsprozesses.* Aber nur aus der beiden Reichen gemeinsamen Wertbestrahlung wird diese Beziehung sinnvoll begründbar. Der Wert selbst hat diese doppelte Seite des Geltens: er gilt für *ein wertendes Subjekt von einem bewerteten Gegenstand.* In diesem Sinne ist unsere Weltanschauung dualistisch. Das entspricht wiederum der für den Bildungsvorgang charakteristischen Spannung, die im Ethos und in der Kritik, im Norm- und Formcharakter des Wertes und des Bildungsvorganges sich auswirkt.

Die Identitätshypothese schließlich, wie sie Spinozas Metaphysik vertritt, behauptet, die räumliche Welt der physischen Vorgänge und die psychische der Bewußtseinstatsachen seien nur unendliche Modifikationen der beiden Attribute Gottes. Ausgedehntheit und Bewußtsein seien im Absoluten identisch, im Endlichen scheinbar getrennt. *Auch diese Lösung des psychophysischen Problems steht zur Wertmetaphysik und zum Bildungsproblem nicht im Widerspruch.* Der absolute Wert kann als solche

höchste Einheit und Identität der verschiedenen Welten erlebt und gefühlt werden. Bildung ist Streben danach.

§ 24. Das System der Werte

Bei jedem Vorgang, dem sich Werte anheften, besteht eine Spannung zwischen Ich und Welt. Die Wertbetonung bedeutet eine mindestens teilweise Lösung dieser Spannung in dem Vorgang. Schon die Sprache gibt dem Ausdruck: wir forschen nach der Wahrheit, wir streben nach Macht, wir suchen Gott, wir gestalten schauend die Schönheit usw. Auch aus dem schematischen Ansatz und aus der Geltungsfunktion folgt dies: das Wertmotiv und der objektive Wertgehalt sind das geistige Erlebnis für die Lösung der Grundspannung unseres Daseins. Die Antithetik von „Ich“ und „Nichtich“ wird in einer neuen Synthese aufgehoben. Wir wollen nun versuchen, aus dieser Grunderkenntnis die möglichen Lösungen und damit das System der Werte a priori abzuleiten.

I.

Die Spannung ist, wie schon öfters betont, *unendlich*, nicht bloß im zeitlichen und räumlichen Sinne, sondern auch als unendliche Aufgabe. Es gehört zum Wesen der Menschheit, stets neue, vorläufige Lösungen zu bilden. Wir bannen die ewigen absoluten Werte in diesen Gütern ins irdische Dasein. In neuester Zeit versucht eine metaphysische Dichtung, diese unendliche Aufgabe und ihre typischen Lösungen darzustellen¹⁶. Damit schließt sie einen wunderbaren geistigen Bund zwischen allen innerlichen, wertvollen Menschen; denn weiter und besser als die Sprache der Philosophie wirkt die magische Gestaltung des Dichters und weckt für das, was die tiefen, großen Religionen geschaut, neues Verstehen. Aber diese großen Dichtungen befreien uns nicht von der systematischen Aufgabe. Der Philosoph muß die möglichen Lösungen im System anordnen:

1. *Die endgültige Lösung der unendlichen Spannung, die Erfassung des Absoluten, ist im absoluten Gefühl da.* Wir durchlaufen den Weg vom Ich zum unendlichen Nichtich nicht schrittweise, sondern umfassen ihn als Ganzheit. Das Ich ist im Nichtich und das Nichtich im Ich aufgehoben. Der dieser Total-

lösung entsprechende absolute Wert heißt Heiligkeit oder Gott. Die religiöse Handlung ist durch und durch wertbetont. Die Absicht löst sich hier in ein völliges sich Versenken ins Ich auf. Das Ziel ist nicht mehr ein Einzelzweck, sondern die Totalität, Gott schlechthin.

Aber auch diese Beschreibung ist noch ganz einseitig und irdisch. Das absolute religiöse Gefühl kann man zwar mit einer Tathandlung, deren Motiv Gott ist, vergleichen, aber dieser Vergleich erschöpft, ja bezeichnet es ebensowenig wie der andere oft gezogene Vergleich des religiösen Erlebnisses mit der intellektuellen Erkenntnis¹⁷. Deuten wir das religiöse Erlebnis als intuitive Anschauung Gottes, im Sinne der Mystik, so löst auch wieder die völlige Kongruenz von psychischen Vorgängen, ja vom ganzen psychischen Ich mit der Außenwelt (ebenfalls als Totalität genommen) die Spannung und erzeugt das religiöse Gut. Aber beide Seiten des religiösen Vorgangs und Wertes, ekstatisches Gottsuchen und mystische Hingabe an das Weltgeheimnis, sind eben zwei Seiten des Religiösen. Die persönliche und unpersönliche Heiligkeit ergänzen sich erst zum religiösen Wert schlechthin¹⁸. Das wahre Frommsein, die Richtung auf Gott, ist gleichzeitig Abgeschiedenheit und Vergottung, und *jeder Theismus ist gleichzeitig Mystizismus*. In jeder „Götterwelt“ gestalten wir das „All-Eine“. Natürlich sind die endlichen Menschen verschieden in ihrer religiösen Haltung. Spinozas Gotteserlebnis und Luthers Glaubenskampf sind nicht identisch. Aber es ist doch ein Wert und eine bestimmte Struktur, die in der Religion zur Lösung der Spannung führt. Von verschiedenen Seiten allerdings nähern wir uns dieser höchsten Lösung.

2. Noch in einer andern Weise versuchen wir, eine Totallösung der Spannung zu geben. In der Fülle des realen Lebens ist *jede einzelne Zweckhandlung durch ihre Beziehung auf die Ganzheit des Lebens nützlich oder schädlich* (lebenerhaltend oder lebenshemmend). Ob der einzelne Lebensvorgang durch diesen Sinn bereits wertvoll wird, kann man bezweifeln. Denn die Nützlichkeit löst weder die Spannung, noch gibt sie dem einzelnen Vorgang in sich die Geschlossenheit, die wir beim religiösen Erlebnis vorfinden, und die notwendig ist, um den ganzen Vorgang zum wertvollen Gut zu stempeln. Das Bauen einer Wohnung scheint uns ebensowenig ein wertvoller Vorgang wie die Wohnung selbst

ein Gut. Die ökonomischen Güter und Vorgänge im einzelnen betrachtet sind überhaupt keine objektiven Güter, sondern nur subjektiv nützlich für den, der sie gerade zu nützen weiß. Aber das Leben als Ganzes, das erst imstande ist, den Nutzen als objektiven echten Wert zu legitimieren, hat sogar in gewissem Sinne Heiligkeit. *Auch die schlichte Arbeit des Werktätigen, als Einheit und Ganzheit aufgefaßt, stellt eine Totallösung der Spannung dar.* Man kann den Sinn des ganzen Lebens nicht ableugnen, ohne sämtliche Güter aufzuheben; denn alle entstehen durch die Anheftung des Wertes an Lebensvorgänge. Gewiß, „das Leben ist der Güter höchstes nicht“, aber ein Gut bleibt es doch, und zwar von gleicher Geschlossenheit und Weite wie das religiöse Erleben. In diesem Sinne sind auch die einzelnen Lebensvorgänge, Fortpflanzung und Erhaltung des Lebens, sinnvoll als Teile und Glieder des Ganzen.

Der ökonomische Wert steht zum religiösen in einer eigentümlichen Beziehung des Gegensatzes und der Zusammengehörigkeit. Beide konstituieren einen Gesamtsinn, beide lösen restlos die Grundspannung. Aber während jedes ökonomische Gut als einzelne Teilerscheinung völlig subjektiv ist und erst in der Einbettung ins Ganze des Lebens überhaupt erlösend und wertvoll wird, ist jedes religiöse Gut schlechthin Lösung und absolut. Andererseits ist die „vollendliche Totalität“¹⁹ des Religiösen stets transzendent, und damit ist die Existenz der Ewigkeitsgüter stets problematisch¹⁹. „Dagegen ist der Begriff des Ewigkeitwertes als eines irrealen geltenden einwandfrei, ja notwendig und ebenso der Begriff des Ewigkeitssinnes, der den wertenden Subjektsakten innewohnt.“ Der nützliche Lebensvorgang und auch seine Einbettung in die Ganzheit des Lebens dagegen sind stets gegenständlich real, sein Charakter als biologische Struktur ist gesichert, aber dafür ist der ihm anhaftende Wert problematisch²⁰.

Beispiel 1

Das sich fortplanzende Lebewesen pflanzt damit auch die Gattung fort und erhält den ewigen großen Strom des Lebens. Die Realität dieses Lebensstromes als Ganzes und des einzelnen Lebensvorganges ist gesichert, nicht so sein Sinn und Wert²¹.

Nicht anders liegt es mit den höchstens im ökonomischen Sinne wertvollen biologischen Strukturen des Stoffwechsels. Sie dienen den einzelnen Lebewesen, aber auch der Gesamtheit des Lebens. Die Fiktion einer reinen wertfreien Natur und einer ebenfalls wert- und seelenlosen technisch-mechanisierten Zivilisation hat uns im § 17 und 19 beschäftigt.

Beispiel 2

Hat der religiöse Ekstatiker in seinem Erlebnis wirklich ein religiöses Gut? Ergreift er etwas objektiv Wertvolles? Der Totalwert absoluter Heiligkeit gilt zwar unbedingt; denn aus ihm leitet sich alles Werten und Gelten überhaupt ab. Seine Realisierung im Pfingstwunder aber kann man nicht einmal dem Gläubigen, geschweige denn dem Ungläubigen beweisen. Wer gläubig die Realisierung erlebt, braucht freilich keinen Beweis.

II.

Die übrigen Lösungen der Grundspannung sind nicht endgültig und doch absolut; aber auch bei ihnen waltet solche eigentümliche Gegensätzlichkeit und Beziehung wie zwischen dem religiösen Gefühl und dem Lebensvorgang, zwischen dem höchsten Wert der Heiligkeit und dem untersten, dem Nützlichkeitswert.

3. Die endliche Spannung eines bestimmten Ich gegenüber der Welt ist als Spannung sowohl wie als Lösung immer der Unendlichkeit eingelagert. Wie ist dann überhaupt eine nicht endgültige und doch absolute Lösung möglich, die dem einzelnen Vorgang als Wert anhaftet?

Zur Verbindung von Ich und Nichtich gehört als ursprünglicher Begriff der Formbegriff. Die Form läßt sich ebensowenig wie der „Wert“, das „Leben“ oder das „Sein“ näher definieren, sondern höchstens an Beispielen verdeutlichen. Immerhin kennen wir ihre Grundfunktion. *Die Form erzielt im Endlichen eine völlige Geschlossenheit.* Damit ist nun gerade sie fähig, eine Lösung der Spannung *restlos und doch endlich* zu geben. Freilich müssen wir dazu von allen inhaltlichen Verbindungen des betreffenden Vorgangs mit der Gesamtheit aller andern Vorgänge absehen und

uns gleichsam mit seiner formalen Vollendung befriedigen. Solcher Vorgang ist insbesondere aller Zweckbezogenheit entrückt. Er ist weder nützlich noch schädlich. Denn diese Werturteile schließen immer in sich die Frage „wozu?“ In diesem Wozu liegt aber auch die Beziehung auf andere Vorgänge und schließlich, wie wir eben zeigten, die Beziehung auf das ganze Leben. Auch die im absoluten Gefühl gegebene Erfassung des absoluten Wertes ist für die formale Lösung unmöglich. Denn unter der formalen Lösung verstehen wir ja gerade jenes vorhin skizzierte endliche Schema: „Wert — psychophysischer Vorgang — Wert“ oder „Wert — psychophysischer Vorgang — Wert“ in seiner formalen Geschlossenheit, nicht aber seine unendliche Ausweitung, bei der überhaupt keine Richtung und kein Unterschied zwischen Wert und Lebensvorgang mehr da ist, sondern der Vorgang (das absolute Gefühl) schlechthin wertgleich ist.

Man kann *diese Lösung der Spannung als* harmonisch bezeichnen. Wir finden somit zwei neue Werte. In doppeltem Sinne sprechen wir von Harmonie, je nachdem, ob die formale Geschlossenheit sich einem psychophysischen oder einem psychophysischen Vorgang anheftet. Beides müssen wir bei dieser nicht absoluten, sondern endlichen, geschlossenen Lösung trennen, während die Absoluteit der beiden eben im Abschnitt I betrachteten Lösungen immer die Auszeichnung einer Richtung verbot. Hier gehört zur Endlichkeit der harmonischen Lösung auch die Bestimmtheit der Richtung. Wir wollen deshalb zunächst die Lösung ins Auge fassen, bei der das Ich die Außenwelt, allerdings nur ihrer Form nach, vollendet ins Ich aufnimmt. Sachlich, stofflich bleibt es ein Ausschnitt der Welt, was als Reizverbindung die physischen und psychischen Vorgänge auslöst, ebenso bleibt die anschauliche Vorstellung im Bewußtsein inhaltlich endlich. Aber der Wert hat mit der Endlichkeit nichts zu tun. Im Gegenteil, insofern der Eindruck harmonisch, d. h. wertvoll ist, muß er formal geschlossen und vollendet sein. Kraft dieser formalen Geschlossenheit erst wird das Ganze wertvoll und spiegelt die Unendlichkeit im Endlichen. Denn diese vollendete Form hat absolute und doch gegenständliche Gültigkeit.

Absichtlich entwarf ich in der metaphysischen Betrachtung zunächst rein systematisch, ja vielleicht schematisch diese Lösung,

um nichts von tatsächlichen Kulturgütern abzulesen und jede Anlehnung an empirische Gegebenheiten zu vermeiden. Aber wir haben gleichzeitig mit dieser allgemein systematischen Betrachtung die Geltungsweise des ästhetischen Wertes und das Wirken der Kunst geschildert. Jedes Kunstwerk ist seinem Wesen als Kunstwerk nach endlich und doch vollendet, es ist losgelöst aus allen Zweck- und Lebenszusammenhängen, nur seinen eigenen Formgesetzmäßigkeiten gehorsam. Es hat seine eigene imaginative Welt, seinen eigenen Raum und seine eigene Zeit, aber auch seine eigenen sonstigen Geltungsgesetzmäßigkeiten in sich. Die ästhetischen Formgesetzmäßigkeiten eines Dramas z. B. sind weder logisch noch teleologisch noch religiös noch ethisch rationalisierbar oder ableitbar.

Beispiel 3

Schillers „Wallenstein“ spielt weder in der historisch realen Vergangenheit des Dreißigjährigen Krieges noch in der realen gegenwärtigen Zeit seiner Aufführung, sondern in einer ganz *toto genere* besonderen Zeit, eben der imaginativen Zeit des Kunstwerks.

Jede Einordnung dieser Lösung in andere Zusammenhänge macht das Kunstwerk stilistisch unrein. So sind moralisierende Bilder, Lehrgedichte oder Erzeugnisse des Kunstgewerbes wegen der ihnen beiwohnenden Tendenz ästhetisch unbefriedigend. Es ist allerdings möglich, das Kunstwerk innerlich so auszuweiten und gleichzeitig die dem Kunstwerk eigenartige formale Lösung beizubehalten, daß es sich der Religion annähert. Dies versuchen die großen mythischen Dichtungen, die gleichzeitig plastisch, farbig und musikalisch sind²². Das Gelingen dieses Versuchs wird je höher er greift um so problematischer. Dies zeigt z. B. der Streit um Richard Wagners und Ibsens philosophische Dichtungen²³. Jedenfalls beweist die Ablehnung dieser höheren Synthese nicht das Fehlen des ästhetischen Sinnes, sondern im Gegenteil vielfach ein besonderes Stilgefühl. Solchen Menschen ist jedes transzendente Gut so stark problematisch, daß sie den religiösen Mysterien verständnislos und ihrer Übertragung in die Kunst meist ablehnend

gegenüberstehen; vielfach wird sich damit eine Fremdheit gegenüber metaphysischen Systemen und Begriffen, die auf einer Höhe hiermit liegen, verbinden. Ich komme weiter unten auf diese höhere Synthese von künstlerischer Gestaltung und theoretischer Weltanschauung noch einmal zurück.

Noch eine Seite an der ästhetischen Lösung verdient Beachtung. Heftet sich der ästhetische Wert für uns an eine anschaulich gegebene Vorstellungsstruktur, beurteilen wir also einen Eindruck als schön, so liegt kein theoretisches Urteil, wohl aber eine formale Wertung vor. Sie enthält immer, auch im bloßen Erschauen eines Kunstwerks, eine eigene aktive Gestaltungs-komponente. Wir sind im Kunsterlebnis ebenso schöpferisch wie der gestaltende Künstler, dessen Schöpfung ebenfalls nur Empfängnis ist. Der in bestimmter Weise geordnete Stoff, zu dem äußere Eindrücke, innere Stimmungen und Formelemente gehören, empfängt erst im Kunstwerk seine formale Geschlossenheit und Vollendung. Jeder, der ein Kunstwerk erlebt und begreift, gestaltet es neu und eigenartig, einerlei, ob er es in Wort, Ton, Marmor oder Farben objektiviert, ob er nur die Formvollendung im Innern trägt, oder ob er in etwas schon Vorhandenes, ein Naturgeschehen, ein Bild, ein Schicksal, die formale Vollendung hineinlegt.

Darin liegt auch das Geheimnis der Erlösung durch die Kunst. Weil wir im Kunstwerk durchaus vom Inhalt absehen und nur die Formgesetzlichkeit und Formgeschlossenheit bilden, deshalb gerade kann diese partikuläre Vollendung auch für ganz andere Inhalte erlösend wirken. Sie gibt uns selbst Form und Erlösung. Eine unglückliche Liebe etwa kann in der Kunst Erlösung finden, gerade dann, wenn sie selbst stofflich nicht eingeht.

4. Formale Geschlossenheit kann auch einem Willensvorgang als harmonischer Wert anhaften. Zur Unterscheidung dieser Werterfüllung von der ökonomischen Zweckhandlung und der künstlerischen Gestaltung muß freilich der Vorgang sowohl wie der Wert besondere bestimmte Merkmale aufweisen. Die Willenshandlung muß gegenüber einer auch auftretenden Vorstellungskomponente durchaus primär und herrschend sein. Das Ich stellt sich selbst in einer endlichen formal geschlossenen Willenshandlung hinaus in die Welt. Der sachliche Gehalt ist dabei völlig nebensächlich, insbesondere geht die Willensrichtung (In-

tion) in keiner Weise auf Zweck- und Kausaleinordnung in die faktische Welt. Vielmehr wird die eigene Form willensmäßig im Nichtich wieder gewollt. Das hat große Ähnlichkeit mit dem künstlerischen Gestalten, aber ein Grundunterschied ist da: War im Kunstwerk das Erschauen der Form als objektiver Gestalt durchaus primär und dominierend, so daß wir jede Kunst als Empfängnis bezeichnen konnten, so ist hier umgekehrt nicht bloß die ursprüngliche Willenshandlung, sondern auch die ihr folgende Vorstellung, die Hineinnahme des Effektes ins Ich, *keine reine Kontemplation, sondern Aktivität.*

Freilich zum Wesen der Harmonie gehört, daß in der Aktivität beide Male eine gewisse Hingabe mitschwingt. In der ursprünglichen Willenshandlung gibt das Ich seine eigene Form an das Nichtich und in der ihr folgenden Vorstellung das Nichtich seine Form wollend an das Ich hin. Daraus folgt, daß als Gut dem hier geltenden Wert eine zweite Person oder die soziale, irgendwie harmonische Beziehung zwischen zwei oder mehreren Personen entspricht.

Beispiel 4

Wieder war unser Ansatz bis jetzt rein schematisch und unsere Ableitung rein systematisch theoretisch, aber die Kultur gibt uns zahlreiche Beispiele für solche Güter: die Familie, eine Freundschaft, die Sippe, Zweckgemeinschaften irgendwelcher Art vom Kegelklub bis zur Aktiengesellschaft sind sämtlich wertvoll als formal geschlossene, in sich ruhende soziale Güter²⁴, abgesehen davon, daß sie durch ihren sachlichen Gehalt auch mittelbar einem religiösen, ökonomischen, ästhetischen oder theoretischen Wert dienen.

Fragt man nun nach der Wertkategorie, der solche aktive Harmonie zwischen Mensch und Mensch dient, und die ihr in sich die formale Geschlossenheit gibt, so ist die Benennung, die Rickert hier vorschlägt, zwar zunächst von den höchstwertigen Formen der Hingabe, von der mystischen Seelengemeinschaft zwischen Mann und Frau entlehnt, aber doch bei all diesen Gütern auch üblich. Es ist richtig, daß Neigung zu blaß und unbestimmt, sozialer Wert zu allgemein und Liebe die beste

Benennung für diesen der Schönheit korrespondierenden dynamischen Wert ist²⁵. Auch die Rickertsche Benennung dieser ganzen Lebensform als Erotik hat viel für sich, kennzeichnet sie doch gleichzeitig ihre mögliche Steigerung bis in die Nähe des totalen religiösen schöpferischen Liebesgefühls und ihre Ähnlichkeit zur künstlerischen Gestalt. Denn unter Eros verstehen wir seit Platon die aktive Hingabe und Neigung zum andern Menschen um der schönen Seele, d. h. der inneren Form willen.

Bei der *Übereinstimmung der Ergebnisse meiner Untersuchung mit Rickerts System und auch mit Sprangers Lebensformen möchte ich doch an dieser Stelle auf einige nicht unwichtige Unterschiede hinweisen.*

a) Ich bin nicht der Ansicht, das System sei in dem Sinne offen, daß neue Kulturformen neue Güter und Werte offenbaren können, die zwar im System sich einordnen, aber das System doch erweitern. Die harmonisch geschlossene und formal vollendete Aktivität heißt eben soziales Gut oder Gemeinschaft. Ebenso nennen wir jede auch noch so neuartige, formal geschlossene und gestaltete Sache Kunstwerk und jede nützliche Sache, Handlung oder Wahrnehmung ökonomisches Gut usw. Die Werte sind nur nach ihren formalen Funktionen abgeleitet und insofern systematisch vollständig. Die faktische Kultur muß sich ihnen einordnen, sie sind ihr transzendentes a priori²⁶.

b) Ich glaube, daß unser Grundschema formal alle sechs Möglichkeiten für die Lösung der Spannung darbietet. Ich halte deshalb die hier gegebene Ableitung für etwas einfacher, durchsichtiger und insofern zwingender als Rickerts mit Hilfe der Stufen. In die feinen und mir persönlich durchaus beweiskräftigen Überlegungen und Begriffsbildungen Rickerts läßt sich freilich auch meine Deduktion bringen. Ich erlaubte mir deshalb, seine Terminologie häufig zu gebrauchen.

c) *Das System der Werte* ist aber nach dieser rein theoretischen Ableitung sowohl wie nach seinem Stammbaum, wie auch nach der von Spranger gewünschten Kulturanalyse *keine Rangordnung, sondern eine nur im räumlichen Bilde faßbare Relation.*

d) Die Liebe als besonderer Wert und die Erotik als Teil der Philosophie ward mir weder aus dem System²⁷ noch aus der Kultur²⁸, sondern aus der Erkenntnistheorie und aus seelischer Wesensschau lange vor diesen systematisch metaphysischen Untersuchungen deutlich. Ich werde am Schluß darauf zurückkommen, wenn ich die fünfte und sechste Lösung und den ihnen anhaftenden Wert ableitete.

III.

Die dritte und letzte Lösungsmöglichkeit für die Grundspannung zwischen Ich und Nichtich, wie sie unser Schema in dem Gegenüber von Absicht und Effekt einerseits, von Reizvorgängen und Vorstellungen andererseits zeigt, *liegt in der Problematik oder Spannung selbst.* Hierbei enthält die Form selbst die Spannung. Die Lösung verweist in sich auf neue Spannungen, nicht in dem Sinne wie beim ökonomischen Prozeß, daß jeder erreichte Effekt sich als Teileffekt in das große Endziel der Lebenserhaltung einfügt. *Der Sinn dieser dritten Lösung ist vielmehr, daß wir in jeder endlichen Lösung die unendliche Problematik und Spannung neu aufrollen.* Eine bestimmte einzelne Spannung zwischen Ich und Nichtich ist wertvoll, weil sie selbst das Dasein und den Wert schlechthin darstellt. Sie weist als einzelner Vorgang stets ins Unendliche; die Form, welche die Brücke zwischen Ich und Nichtich im einzelnen Vorgang spannt, ist zwar allgemeingültig, aber nicht vollendet, sondern selbst der Ansatzpunkt für weiteres Suchen und Streben.

Jeder einzelne Vorgang hat bei dieser problematischen Lösung stets eine Beziehung auf die gesamte Ordnung aller Vorgänge. Diese Ordnung aller Vorgänge im Sinn dieser beiden Werte, die man mit der Benennung „problematisch“ bezeichnen mag, ist selbst aber ebenfalls nie gegeben. Wir nennen sie System. Die Gültigkeit, die der Wert dem Einzelvorgang hier gibt, beruht eben in seiner Einordnung in dies selbst nie gegebene System. Auch bei diesem letzten Wertepaar scheiden wir wieder zwischen kontemplativen und aktiven Prozessen, zwischen einem kontemplativen und einem dynamischen Wert. Wir vollenden also jetzt das System der Werte in der Beschreibung dieser beiden Fälle.

5. Heftet sich einem Vorstellungsverlauf im Bewußtsein und in der physischen Welt dieser Wert an, so sprechen wir von einer Objektivierung. Wir meinen mit Objektivität nichts anderes als Einordnung in den Gesamtzusammenhang, wobei wir diesen Zusammenhang weder als die Totalität des Lebens (wie bei ökonomischen Wertungen) noch als absoluten Wert (wie beim religiösen Gefühl), sondern eben selbst als System solcher Objektivitäten auffassen. Von der harmonischen Lösung unterscheidet sich diese Lösung dadurch, daß *diese Beziehung zum Ganzen nicht aus der formalen Geschlossenheit, sondern aus der Offenheit des Einzelvorgangs resultiert*. Man kann vielleicht durch Bilder die drei möglichen Lösungen und Wertgruppen veranschaulichen. Dem religiösen Wert und dem Leben entspricht die unendliche Linie oder richtiger die Fülle der Parallelen (unendliche Fülle der unendlichen Kräfte nach unendlichem Ziel). Die harmonische Lösung veranschaulicht der geschlossene Kreis mit seiner harmonischen Abbildung des Kreisinnern auf alles Äußere und umgekehrt (Zusammenfassung und geschlossene Vollendung als Bild des Unendlichen). Der dritten systematischen oder problematischen Lösung ordnet sich als Bild der endliche Linienzug zu, der sich aus lauter aneinandergrenzenden, einzelnen, endlichen, ins Unendliche weisenden Linien aufbaut (gebrochene Linie als Symbol der im Endlichen immer nur als Teil faßbaren unendlichen Kontinuität, extensiv und intensiv unvollendbar).

Auch diese Bilder würden uns kaum diesen wertvollen Vorgang und diesen Wert zum lebendigen Verständnis bringen, besäßen wir nicht in der tatsächlichen Bildung auch hierfür viele Beispiele. Das Beweisen und Erkennen einer wissenschaftlichen Wahrheit ist immer Teilergebnis und Stückwerk, niemals Vollendung des objektiven Systems. Unter gewissen Voraussetzungen, die selbst neue Probleme stecken, wird ein Teilgebiet der gesamten Objektivität erforscht. Und mit seiner Erforschung werden neue Forschungsgebiete erschlossen, neue Methoden gewonnen, neue Problematik tut sich auf. — Andererseits ist es sicher, daß gerade für *den die Wissenschaft konstituierenden* Wahrheitswert und seine Güter jene eben gezeichnete Struktur gilt und umgekehrt: Wo und wie auch immer Menschen eine bestimmte Vorstellungsstruktur objektivieren, stets entsteht eine

wissenschaftliche Wahrheit. Die Gültigkeit der Wahrheit liegt in ihrer inneren logischen Widerspruchslosigkeit und ihrer Beziehung auf die allgemeine theoretische Objektivität. Auch hier wieder gesellt sich sekundär der Erfassung eine eigentümliche Aktivität zu wie auf dem Felde der Kunst. Der Gelehrte erkennt nicht bloß objektive Gesetzmäßigkeiten, sondern er denkt auch das System.

Auch von den unter diesem Werte stehenden geistigen Gebilden, den Begriffen, Urteilen und Schlüssen aus, ist eine Entwicklung und Erhebung bis in die Nähe der Regionen des Religiösen möglich. Wer in Ideen das System der Weltanschauung gestaltet, nähert sich einmal dem Künstler, andererseits dem religiösen Menschen von der Seite des Erkennens. Die für die theoretische Wertzone bezeichnende Problematik liegt nicht bloß in der Einordnung jeder Einzelerkenntnis in das objektive System; jede Theorie ist grundsätzliche Vertiefung und enthält die Forderung, sie selbst kritisch weiterzuprüfen.

Beispiel 5

Der mathematische Lehrsatz von der Winkelsumme im Dreieck stellt nicht bloß in den weiteren sich auf ihn stützenden Sätzen, Konstruktionen und Berechnungen neue Probleme und Möglichkeiten zum Weiterforschen am unendlichen System, sondern auch in seinen Voraussetzungen neue Aufgaben. Er gilt nur für ein bestimmtes Axiomensystem; dies beschreibt wieder eine bestimmte Art räumlicher Relationen. Neben andern denkbaren haben diese Relationen eine gewisse Anschaulichkeit und Gültigkeit für empirische Anschauungen. So erwuchs der Wissenschaft aus diesem Satze die doppelte Frage nach dem Wesen des Raums und nach den für ihn möglichen mathematischen Systemen. Aus der Aufstellung anderer Axiomensysteme neben dem Euklidisch-Hilbertschen folgt, daß unsere geometrischen Sätze nicht mehr als unbedingte Wahrheiten, sondern als Gültigkeiten in diesem System unter bestimmten Voraussetzungen anzusehen sind. Dies ist aber die Struktur jeder wissenschaftlichen Erkenntnis. Keine gilt absolut, sondern jede stellt gleichsam nur die Voraussetzungen oder das „a priori“ ihres eigenen Geltens fest und fordert für diese Voraussetzungen neue Überprüfung.

Aus dieser eigenartigen Struktur jeder Wissenschaft folgt, daß alle Wissenschaft eigentlich Erkenntnistheorie ist. Die Geschichtswissenschaft deckt nicht Tatsachen auf, sondern ihr a priori, sie bearbeitet den Stoff unter bestimmten Kategorien und schafft so die historische Objektivität, ist also nicht das Wissen um das Geschehene, sondern die theoretische Erkenntnis der Geschichte. Die Logik, die Mathematik und die Naturwissenschaft gestalten die allgemeinen Formen des Denkens, der Anschauung und der Erfahrung. Der miteingehende Sachgehalt interessiert auch wieder nur wegen seiner formalen Beziehungen und Auflösungsmöglichkeiten. Auch die Psychologie, die Biologie und die Geisteswissenschaften machen diese transzendente Drehung durch.

Die Unwesentlichkeit des Stoffes und die entscheidende Wichtigkeit der formalen Struktur für alle wissenschaftlichen Güter (Erkenntnisse, Probleme und Gegenstände) beweist uns folgende merkwürdige Tatsache. Schlechthin jeder psychische oder physische Vorgang, ja selbst jedes Wertgebilde und jeder Sinnzusammenhang kann sachlicher Gehalt der theoretisch wissenschaftlichen Objektivierung und Problematik werden. Dadurch, daß ich die Wirkung eines Kunstwerks und die Geltungsweise des ästhetischen Wertes untersuche und beurteile, bin ich durchaus nicht aus dem theoretischen Felde herausgetreten, ebenso wenig wie umgekehrt der Dichter, der etwa Weltanschauungsfragen zum Motiv seiner Gestalten macht, damit aus der Sphäre künstlerischen Gestaltens heraustritt.

Auch für alle andern Sinngefüge ist niemals der sachliche Stoff, sondern stets die Funktionsweise des Wertes entscheidend. Jedes Ding, jeder Vorgang und jeder Wert kann auch selbst Sachgehalt eines ästhetischen, ökonomischen, religiösen, sozialen oder politischen Sinngefüges werden. Auf solche Weise entstehen gleichsam Strukturen höherer Ordnung, die durchaus nicht Verwebungen verschiedener Werte und auch keine höheren Güter zu sein brauchen. Gerade auf theoretischem Felde wird diese Ordnung höheren Grades besonders auffällig, weil hier die offene Unendlichkeit ständig zu solcher höheren Ordnung einlädt.

Ist also sowohl der wissenschaftlich zu beurteilende Stoff wie die Verschlingungsmöglichkeit der Kategorien und Probleme auf theoretischem Felde unendlich und hier die stets neue Span-

nung besonders in die Augen springend, so scheint mir andererseits die allgemeine Grundstruktur des wissenschaftlichen Gutes durchaus begreifbar. Alle Forschung nach der Wahrheit und alle Gestaltung der Schönheit fängt an und endet bei der formalen Gegenüberstellung von Ich und Ding an sich. Da beide als Polarität des Seins nicht aufeinander zurückführbar sein dürfen, sondern schlechthin das letzte Bedingende für alles Bedingte bleiben müssen, muß die Erkenntnistheorie mit der Behauptung der vollständigen Selbständigkeit, Gleichwertigkeit und Einheit dieser beiden Pole enden. Alle Theorien vom Subjektiven und Objektiven im Erkenntnisprozeß und von der analogen Antithetik zwischen gestaltendem Künstler und dem ihm selbständig gegenüberstehenden Werk ließen mich die höhere Einheit von Kunst und Wissenschaft in dieser letzten Spannung von Ich und Ding an sich, in dem Dualismus eines Ich an sich und eines zweiten ihm antithetischen Ich an sich sehen. Dies Gegeneinander und Einssein zweier seelischen Substanzen schien mir aber in der höchsten Liebe verwirklicht²⁹.

Auch Rickert nimmt auf der Seite der kontemplativen Werte eine immanente Synthese von Kunst und Wissenschaft, von Schönheit und Wahrheit in der philosophischen Systematik an. Sie entspricht ihrer Höhenlage nach bei ihm der immanenten Synthese von Erotik und Ethik auf der aktiven Seite: der Liebe zwischen Mann und Frau. Ich stimme ihm zu, glaube aber, daß diese beiden immanenten Synthesen selbst in der höchsten Liebe zur Deckung kommen, wie ja auch das religiöse Gefühl Liebe im höchsten Sinne ist.

6. Nun bleibt noch rein systematisch ein zweiter Fall des problematischen Wertes möglich. Auch eine Tathandlung kann als Spannung selbst wertvoll werden. Der anhaftende Wert und das Gut sind nicht vollendet, sondern weisen intensiv und extensiv auf die Unendlichkeit. Solche Handlung besitzt nicht die formale Geschlossenheit wie die oben erörterte Lebensform der Erotik. Die Spannung und Problematik geben der einzelnen Willenshandlung die Beziehung auf die unendliche Lebensspannung. Die aus dem Unterschied zwischen Absicht und Effekt stammende Spannung ist hier nicht gemeint. In der Willenshandlung muß vielmehr ein anderer Wille dem eigenen gegen-

übertreten. Die Spannung zwischen diesen beiden Willen ergibt die sechste Form wertvoller Güter.

Der Unterschied gegen die ökonomischen Güter liegt darin, daß die Einordnung und Beziehung nicht in den unendlichen Lebensprozeß, sondern in ein objektives System erfolgt. Die Spannung zwischen Absicht und Effekt bei einer unvollkommenen und verbesserungsfähigen Erfindung weist uns nur darauf hin, den ökonomischen Wert der betreffenden Handlung durch eine Verbesserung der Mittel zu steigern. Die Handlung ist lediglich in die Gesamtheit der Lebenstechnik als Einzelleistung und Versuch eingeordnet. Jetzt dagegen soll die Handlung in sich über ihr Dasein hinaus einen Wert und eine eigentümliche Objektivität haben.

Was gibt es nun *außer dem Lebenszusammenhang, außer der wissenschaftlichen Objektivität noch für einen unendlichen Zusammenhang, der die Spannung des Seins schlechthin darstellt und dessen einzelnen Elementen diese Spannung selbst anhaftet?* In jeder wertvollen Aktivität liegt eine Spannung zwischen dem objektiven Sollen und dem individuell zufälligen empirischen Streben und Wünschen. *Diese Spannung zwischen dem objektiv geltenden Sollen und dem psychischen Streben des einzelnen ist im freien sittlichen Wollen aufgehoben.* Durch die freie Unterordnung unter das *allgemeine Sittengesetz*, unter das Sollen, wird die Willenshandlung zum objektiven Gut. Aber diese Beziehung auf die Ganzheit der sittlichen Welt trägt für den Einzelvorgang — genau so wie bei der wissenschaftlichen Erkenntnis die Beziehung auf das unendliche Reich ewiger Wahrheit — die Problematik in sich.

Die Freiheit oder Selbstgesetzlichkeit (Autonomie) konstituiert den hier in Betracht kommenden objektiven unendlichen Zusammenhang neben und über der Totalität des Lebens, neben und im Gegensatz zur theoretischen Objektivität. Dieser Zusammenhang, das Reich der Freiheit, ist aber stets aufgegeben. In jeder einzelnen Handlung bedeutet die Freiheit des Handelnden Macht. Im unendlichen Zusammenhang ist die Allmacht zwar vollständige Freiheit aller Glieder. In der begrenzten endlichen Willenshandlung liegt aber im Machtwert immer die Spannung zwischen Autonomie und Willkür enthalten. Nur diejenigen

Handlungen sind im Sinne der Macht wertvoll, die von einem sittlich freien Willen getragen und bewertet sind; andere, oft auch Mächte genannten Kräfte nennt man besser Gewalten. Die physischen und psychischen Gewalten stelle man der sittlichen, sinngebenden Macht gegenüber. Im einzelnen Lebensvorgang stehen die Gewalten tatsächlich der Macht gegenüber und ergeben die Spannung. Nach außen hin sind alle Machtgüter unvollendet, aber ihrer Tendenz nach unendlich. Jeder Staat, jeder im Sinne der Macht Handelnde wirkt ins Unendliche. Seine Macht will und muß wachsen. Erst wenn nichts der Macht entgegenstände und sie auch innerlich von aller Gewalt entkleidet wäre, würde das Reich der Freiheit vollendet und dieser Wert rein sein³⁰.

So finden wir also auch für diesen zunächst rein formal angesetzten letzten Wert und diese Lösung der Grundspannung in der gegebenen Kultur eine sachliche Erfüllung, die uns gleichzeitig über *das Verhältnis von Politik und Ethik, von Staat und Gesetz, von Macht und sittlicher Freiheit* unterrichtet. Beides sind nur verschiedene Gesichtspunkte für dieselbe Wertzone. Sehen wir mehr auf die endlichen Kulturgüter, also von unten her, so erscheint uns dies letzte Gebiet als die Lebenszone der Politik, sehen wir mehr von oben her, so können wir im Sinne der klassischen Ethik die ganze Lebensform als Ethik bezeichnen und ihren Wert sittliche Freiheit statt Macht nennen. In dieser Feststellung behebt sich die Differenz zwischen Rickerts System und Sprangers Lebensformen. Wenn wir aber den Ausdruck Ethos für Auswahl des Wertes im einzelnen Falle und Ordnung der Wertungen im Bewußtsein beibehalten,³¹ wird es sich empfehlen, hier nicht Rickerts, sondern Sprangers Terminologie zu benutzen. Der politische Mensch im höchsten Sinne ist also die faktische Ausfüllung dieser letzten formalen Lösung.

Beispiel 6

Die politische Tat, etwa Cäsars Staatsschöpfung, birgt in sich die Spannung, aus der heraus sie geboren ist. Sie ist in sich objektiv wie die wissenschaftliche Erkenntnis und gehorcht nur ihren eigenen Gesetzen. Der ihr anhaftende Machtwert drückt aber doch gleichzeitig ihre Unvollendetheit aus. Wie die Einzelwahrheit wei-

tere grundsätzliche Fundierung und systematische Weiterführung in ihren Folgerungen, so fordert der Staat ständige innere gesetzgeberische Arbeit, Fundierung seiner Macht und Freiheit und ständige Vollendung nach außen gegen ihm gegenüberstehende Gewalten. Der Politiker und der Theoretiker sind nie fertig, sondern stets unendlich, der Künstler und der Liebende sind stets vollendet, aber nie unendlich.

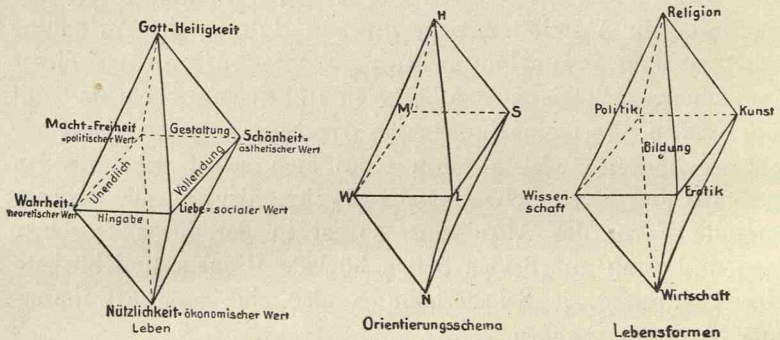
Zum Schluß muß noch gesagt sein, daß der Aktivität des Politikers eine gewisse Kontemplation entspricht. In der Teilleistung wird sein Werk selbständig. Als Geschichte treten die selbstgeschaffenen Staatsverfassungen dem Staatsmann, die erfochtenen Siege dem Feldherrn, die Parteien dem Parteipolitiker usw. oft sogar personifiziert gegenüber und zwingen ihn, auch die der schöpferischen Aktivität entgegengesetzte Haltung der Aufnahme und Anpassung einzunehmen. Auch diese Lebensform und dieser Wert können sich bis zu den höchsten Höhen entwickeln und mit dem sozialen Wert eine immanente Synthese eingehen. Ist Freiheit die höchste, edelste Form eines sich selbst behauptenden Egoismus und persönliche Hingabe die ihr entsprechende höchste wertvolle Form des Altruismus, so ist in der Liebe zwischen Mann und Frau auf beiden Seiten höchste Hingabe und höchste Selbstbehauptung, ja Selbsterhöhung, also eine wahrhaft immanente Synthese gegeben.

*

Es ergibt sich also aus dieser rein systematischen Betrachtung wieder dieselbe Ordnung der Werte wie aus ihrer genetischen Herleitung. Dabei scheint es mir aber doch sinngemäß, die dynamischen Werte und die kontemplativen Werte diagonal anzuordnen. Dem Oktaeder der Hauptwerte entspricht ein zweites der Bildungs- und Kulturformen.

Bezeichnen wir die sechs Ecken entsprechend den Anfangsbuchstaben der sechs Werte mit N, S, L, W, M, H, so ordnen sich jetzt alle Bildungsprinzipien der Kultur und alle formalen Prinzipien des Wertsystems bildlich wie folgt an. Die drei Diagonalen HN (absoluter Lebensprozeß), WS (Kontemplation) und LM (Aktivität) schneiden sich im Mittelpunkt; hier liegt die

Bildung an sich. Die Diagonalfäche MHLN enthält in ihrem unteren Teil die das soziale Leben erhaltenden und bestimmenden Prinzipien: Gesellschaftsmoral und positives Rechtssystem, in ihrem oberen Teil dagegen: Ethos und Eros bis zur höchsten Form der Liebe, der Personalunion. Die Diagonalfäche WHSN dagegen enthält im unteren Teil die das ökonomische Leben in der Richtung auf das Theoretische und Ästhetische hin veredelnden Lebensformen: Technik und Kunstgewerbe, in ihrem oberen Teil: das theoretische System der Metaphysik und die metaphysische Kunst. Je höher wir hinaufsteigen, je wertvoller die Metaphysik wird, desto mehr fällt sie mit der absoluten Liebe zusammen. Die Diagonalfäche MSLW enthält die verschiedenen



formalen besonderen Bildungsformen. Die diese Diagonalfäche begrenzenden Kanten stellen folgende Bildungsprinzipien dar: SL Harmonie, MW Objektivität, MS Gestaltungskraft aus dem Ich, WL Hingabe des Ich an die Welt.

Auch den andern Kanten des Oktaeders kann man von den Diagonalfächen, in denen sie liegen, eine Deutung geben. — Mag jedes sinnliche Bild geistiger Strukturen manchem mit Recht zweifelhaft erscheinen, so läßt sich doch die rein theoretische Einordnung jedes Kulturgutes unter das Wertsystem mit Hilfe dieses Bildes gut vollziehen. Eine theoretische Betrachtung bleibt unsere ganze Arbeit, und nur soweit die theoretische Arbeit den Reichtum des Lebens fassen kann, stehen wir am Ende der allgemeinen Untersuchung. Weist man nun mit gutem Recht immer

wieder auf die Enge und Begrenztheit aller theoretischen Systematik hin, so ist es doch andererseits eine unberechtigte Überspannung des Vitalismus und Mystizismus, den Wert jeder theoretischen Besinnung über Leben und Bildung zu bestreiten.

§ 25. Der Anspruch auf Totalgeltung jedes Wertes. — Bildungsformen. — Schluß

Jede Lebensform und jede Lösung der Spannung erzeugt eine besondere Ordnung der gesamten Innen- und Außenwelt. Jeder solchen Ordnung kann man ideell jeden Lebensvorgang einordnen. Unser Ich ist gewissermaßen der Schnittpunkt verschiedener Welten, und wir werten ständig die Vorgänge als Güter ganz verschiedener Sphären. Da ist die Sphäre religiöser Totalität, die der wissenschaftlichen Objektivität, der Freiheit, der imaginativen Geformtheit und der sozialen Verbundenheit. Und schließlich ist auch das Leben in seiner pragmatischen Anordnung, vom naiven Menschen gewöhnlich als die eigentliche Wirklichkeit gedeutet, nur eine Sphäre, nämlich die unter dem eigentlichen Wirkungswert, dem ökonomischen Nutzen, stehende.³² Spranger nennt diese im wertenden Bewußtsein vorliegenden verschiedenen Möglichkeiten der Anordnungen: Sinndeutungen und diese Sphären Sinnzusammenhänge.

Jede solche Welt, außer der religiösen, macht nun für sich den Anspruch, zur Totallösung zu werden. Die religiöse Welt kann dies nicht, da sie schlechthin Totalität ist. Die wissenschaftliche Objektivität behauptet, der wahren Wirklichkeit zu entsprechen. Die künstlerische Form und die erotische Hingabe wollen sich zum Weltganzen erweitern. Das Ethos der einzelnen Willenshandlung bezieht sich auf eine sittliche Weltordnung, eine absolute Autonomie, die sich mit der Allmacht deckt und sich verwirklichen soll.

Eine besondere Hypothese der Wertmetaphysik ist nun, daß jede solche Erweiterung einer Sinnrichtung zur Ganzheit auf dasselbe Ziel führen würde. Die Welt als Freiheit und die Welt als kausale und logische Notwendigkeit, aber auch die Welt als Harmonie decken sich. Das, was wir ethisch sollen, und das, was wir müssen, deckt sich in dem Augenblick, wo wir

sittlich frei wollen. Allerdings kommt dieser sittliche Wille selbst erst in der Antinomie zwischen Kausalität und Freiheit zustande.

Für diese Hypothese finden wir im religiösen Wert, im System der Werte und in der Einheit aller Bildung eine Stütze. Der religiöse Wert bedeutet die Einheit aller Werte, bedeutet, daß jenen Sphären ein Ganzes zugrunde liegt. Aber wenn auch jede solche Totalforderung schließlich auf dasselbe hinausläuft und wir von jedem Punkt aus schließlich das ganze System begreifen, so ergeben sich doch aus den verschiedenen möglichen Aspekten die verschiedenen Bildungstypen. Ihre Einzelschilderung und Einordnung in das Ganze als Stufen und Seiten vollendet erst die Sinndeutung der Kultur.

Damit stehen wir am Schluß. Dies Netz von Kraftlinien, Spannungen und Lösungen beschäftigte uns schon in der Einleitung. Was zur Begründung des allgemeinen Ansatzes geboten werden konnte, habe ich geboten. Die Stellung des Bildungsproblems im Mittelpunkt wurde bewiesen. Aber mit diesem Ansatz sind wie bei jeder theoretischen Arbeit neue Aufgaben gesteckt.

ANMERKUNGEN

zu § 1

¹ Georg Simmel: Philosophische Vorlesungen.

² Imanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft.

³ Goethe: Faust I.

⁴ Man vgl. auch G. Simmel: Hauptprobleme der Philosophie, Leipzig 1911.

⁵ F. Nietzsche: Gedichte und Sprüche, Leipzig 1908.

⁶ Dasselbe meint wohl O. Spengler im „Untergang des Abendlandes“, wenn er behauptet, jede Kultur ginge schließlich in einen Erstarrungszustand über, den er Zivilisation nennt.

zu § 2

Erstes Kapitel

¹ Ich greife aus der mannigfaltigen pädagogischen Literatur der Gegenwart einiges willkürlich heraus, ohne damit irgendein Werturteil über zufällig nicht Genanntes zu geben: B. Bauch: Über die philos. Stellung der Pädagogik (Vierteljahrsschrift für Pädagogik Bd. I). — A. Bauser: Das deutsche Kulturgut als Grundlage des deutschen Bildungswesens, Leipzig 1925. — St. v. Dunin-Borkowki: Reifendes Leben, Berlin-Bonn 1920. — W. Erbt: Die deutsche Erziehung, eine Geschichte der Lebenswerte unseres Volkes und ihrer Verwirklichung an seiner Jugend, Frankfurt a. Main 1920. — F. W. Foerster: Erziehung und Selbsterziehung, Zürich 1918. — M. Frischeisen-Köhler: Philosophie und Pädagogik, Kantst. Bd. XXII. — Derselbe: Bildung und Weltanschauung, Charlottenburg 1921. — H. Gaudig: Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Leipzig 1924. — G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, Leipzig 1920. — R. Lehmann: Die pädagogische Bewegung der Gegenwart, München 1922. — Th. Litt: Methodik des päd. Denkens, Kantst. Bd. XXVI. — Derselbe: Pädagogik (in Hinnebergs Kultur der Gegenwart), Leipzig 1921. — W. Moog: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. — P. Natorp: Sozialpädagogik 1899. — H. Schmidt: Lebenswirtschaftliche Erziehung im Lichte einer erziehungswissenschaftlichen Diätetik, Leipzig 1925. — E. Spranger: Kultur und Erziehung, Leipzig 1925. — E. Vowinkel: Pädagogische Typenlehre, München 1922.

² O. Spengler: „Der Untergang des Abendlandes“, Bd. I, München 1924.

³ E. Spranger hat mir außer durch sein Buch „Lebensformen“, auch durch seine im Sommer 1923 in Berlin gehaltene Vorlesung viele Anregung und Gedanken gegeben, die bei der Kritik der Bildungsbegriffe 1 und 2 wirksam sind.

⁴ Die von mir am Ende dieses Paragraphen gewonnene Wesensbestimmung der „Bildung“ läßt eine gewisse Ähnlichkeit des Bildungsvorgangs mit diesen veredelten technischen Leistungen bestehen; aber diese Analogie erschöpft nicht das Wesen der Bildung und trifft auch nicht völlig zu.

⁵ H. Ibsen: „Baumeister Solneß“, 1892.

⁶ H. Ibsen: „John Gabriel Borkmann“, 1896.

⁷ H. Ibsen: „Wenn wir Toten erwachen“, 1899.

⁸ Platon: Symposion.

⁹ V. Henry: Wissenschafts- und Unterrichtslehre, Chbg. 1920.

¹⁰ Man vgl. Kapitel II und V.

zu § 3

¹¹ In meinem Buche: „Einheitsschule und Bildungseinheit“ gehe ich von dieser Antinomie und diesem doppelten Bildungsbegriffe aus. Da aber die dort 1922 vorgetragenen Gedanken eine Ausweitung erfordern, lohnt es sich, hier einige Ausführungen aufzunehmen und weiterzubilden.

¹² In Thomas Manns Novellen (Fischer, Berlin) spielt derselbe Gegensatz eine wichtige Rolle.

¹³ Man vgl. F. Klein: Elementarmathematik vom höheren Standpunkt. Lpzg. 1908.

Anmerkungen

¹⁴ Man vgl. Th. Mann, *Der Zauberberg*, Berlin 1925.

¹⁵ Vgl. den folgenden Paragraphen und das Kapitel II.

¹⁶ O. Spengler: *Der Untergang des Abendlandes*, Bd. I, München 1924, S. 4.

zu § 4

¹⁷ Eine genaue Analyse des Wertes und seines Gegensatzes zum Sein gebe ich erst in den folgenden Kapiteln.

¹⁸ W. Henry: *Wissenschafts- und Unterrichtslehre*, Chbg. 1920.

¹⁹ Man vgl. Anm. 16 zum vorigen Paragraphen, S. 27.

zu § 5

²⁰ Auch hier danke ich wertvolle Anregungen und Gedanken wiederum E. Sprangers Berliner Vorlesung aus dem Jahre 1923, wenn ich auch in der Wertschätzung der formalen Bildung noch über ihn hinausgehe und vor allem aus ihr das System überhaupt für die Bildung und die Werte ableite.

²¹ Man vgl. F. Karsen: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Leipzig 1923, S. 17 ff.

²² Die enge Verwandtschaft von Humanismus und Pädagogik behandelt Th. Manns Roman „*Der Zauberberg*“.

²³ O. Spengler: „*Der Untergang des Abendlandes*“, Bd. I, München 1924, S. 61.

zu § 6

²⁴ *Wissenschafts- und Unterrichtslehre* § 3 u. § 4. Chbg. 1920.

²⁵ Man vgl. auch meinen Aufsatz „*Bildungstypen*“, Monatshefte der Kantstudien 1925.

²⁶ E. Spranger: „*Lebensformen*“, Halle 1920, 2. Auflage.

²⁷ Vgl. die Beispiele in meiner *Wissenschafts- u. Unterrichtslehre*, Chbg. 1920; ferner G. Louis: *Die Realschule*, Lpzg. 1924.

²⁸ Siehe Anmerkung 26.

²⁹ Man vgl. das folgende Kapitel.

³⁰ Im erkenntnistheoretischen Kapitel III zu untersuchen.

³¹ V. Henry: *Wissenschafts- und Unterrichtslehre*, Chbg. 1920. Diese beiden Abschnitte sind meiner „*Wissenschafts- und Unterrichtslehre*“ entnommen. Dort galt mir die Sokratisch-Platonische Auffassung, daß Wissen = Tugend sei, noch als unbedingt richtig und deshalb das theoretische Bildungsideal als allumfassend, während das Bildungsproblem im „Wert“ einen allgemeineren Begriff und in der Humanität ein allgemeineres Bildungsideal erweist. Man vgl. auch S. 20.

³² Erfreulicherweise trägt dieser Forderung die neuste Schulreform in großzügiger Weise Rechnung. Man vgl. Richtlinien für die höheren Schulen in Preußen. Teil I, Allgemeine Richtlinien 1.

³³ Anm.: Es sei mir gestattet, darauf aufmerksam zu machen, daß, während ich diese Untersuchung niederschreibe, ein praktisches Schulbuch nach diesen Grundsätzen geschaffen wurde. Dem Arbeitsunterricht im Sinne der heuristischen Methode muß vor allem das Lesebuch Mittelpunkt und Seele geben. Das von Wuessing und Wenz herausgegebene Lesebuch „*Deutscher Hort*“ ist seinem Programm nach hierzu berufen. Leipzig 1925.

zu § 7

Zweites Kapitel

¹ Man vgl. § 5: *Formale Bildung*.

² Man vgl. in § 1 u. § 2 das über Technik Gesagte.

³ E. Spranger: „*Lebensformen*“, Halle 1920, 2. Auflage.

⁴ Man vgl. den metaphysischen Teil V.

⁵ Man vgl. auch § 12, wo dieser Streit endgültig ausgetragen wird.

zu § 8

⁶ Eingehend entwickelt Heinrich Rickert in der Allgemeinen Grundlegung der Philosophie, Tübingen 1921, Kap. II u. III den Weltallbegriff und seine Teile.

⁷ Ich schließe mich bei dieser in die Werttheorie einführenden Darstellung sachlich und in den Benennungen an H. Rickert an.

⁸ Man vgl. z. B. daselbst S. 113.

⁹ Zuerst von Platon erkannt und ausgesprochen. Neuerdings legen Rickert und Spranger dieser Grunderkenntnis abendländischer Philosophie Gewicht bei.

¹⁰ Über die Berechtigung, neben das Reich des Seins dies Reich der Werte zu setzen, muß natürlich in einem besonderen Kapitel eingehend gesprochen werden. Die Bezeichnung Metaphysik dafür ist nicht allgemein üblich.

¹¹ Vgl. den Aufsatz: „Rickerts System“ von Eduard Spranger, Logos, Bd. XII, 1923, Heft 1, Tübingen. Diesem Aufsatz entnehme ich die treffende Bezeichnung „Weltknoten“.

zu § 9

¹² W. James, What is an emotion? In Mind O. S. IX, 1884 und W. James: Princ. of Psychol. II, 1890.

¹³ Man vgl. auch H. Rickert: Allg. Grundlegung der Phil., Tüb. 1921. 3. Kap. besonders § 2, und den Abschn. V.

zu § 10

¹⁴ Man vergl. R. Hertwig: Lehrbuch der Zoologie, Jena 1907, S. 138.

¹⁵ Bekanntlich bedeutete den Griechen *οἶκος* nicht etwa bloß das Haus, sondern vielmehr Haus und Hof nebst allem, was zur Wirtschaft gehört.

¹⁶ Man vgl. auch § 2, I.

¹⁷ Das Gegenteil nimmt z. B. Maeterlinck an. Ferner entdeckte Haberlandt bei den Pflanzen Organe, die homolog und analog den Augen der Tiere sind, d. h. im Bau und der Wirkungsweise mit den Tieraugen übereinstimmen. Auch nehmen manche Philosophen oder philosophisch gerichteten Biologen eine überindividuelle Seele für gewisse Arten von Lebewesen (z. B. die Bienen), für menschliche Kulturen, ja für kosmische Gebilde (z. B. die Erde) an. Solche Erweiterungen der Psychologie sind aber Hypothesen.

¹⁸ Man vgl. Herbert Spencer: Die Erziehung; deutsche Übersetzung, Kroeners Taschenausgabe. Ferner verweise ich auf meinen Aufsatz „Bildungstypen“ I (Monatshefte der Kantstudien, 1925). Dort schildere ich Seinigs Arbeitsunterricht und -Schule als Realisierung des rein ökonomischen Bildungstyps.

¹⁹ Diesen Unterschied zwischen ökonomischen und politischen Ereignissen hat schon Aristoteles gesehen. Man vergleiche *Oeconomica A*, I 1343a (Ausgabe von Susemihl. 1887).

²⁰ E. Spranger, Lebensformen, Halle 1921. Abschnitt 1, Nr. 4. Die gesellschaftlichen Geistesakte.

²¹ Friedrich Nietzsche: Der Wille zur Macht. Henrik Ibsen: Sämtliche Werke. Richard Wagner: Nibelungenringdichtung.

²² Man vgl. § 6, Seite 44 Das Kleingedruckte! Ferner V. Henry: „Bildungstypen“ II und III (Monatsh. d. Kantst., 1925). Eine Darstellung und Analyse der Berthold Otto-Schule in Lichterfelde, der Lietz'schen Landerziehungsheime und Wyneckens freier Schulgemeinde zeigt uns den politischen und sozialen Bildungstyp verwirklicht und deckt die engen Beziehungen zwischen beiden Typen auf.

²³ E. Spranger: Lebensformen, zweite Auflage 1924, Halle I, 3 und 4.

²⁴ Man vgl. die Anmerkung 17 zu Seite 70.

²⁵ E. Spranger: Logos, Bd. XII, 1923, Heft I, S. 194.

²⁶ H. Rickert: Allg. Grundl. der Ph. Tübingen 1921, S. 112. Zum rein theoretischen Bildungstyp verweise ich auf: V. Henry: Wissenschafts- und Unterrichtslehre, Chbg. 1920. — V. Henry: „Bildungstypen“ V (Monatshefte der Kantst.

1925). — H. Gaudig: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Leipzig 1922.

²⁷ O. Spengler: Der Untergang des Abendlandes. Bd. I, München 1924.

²⁸ Man vergleiche z. B. den Aufsatz von Mewes in Louis' Buch „Die Realschule“. Leipzig 1924. — Ferner: K. Lange: Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 1895. — A. Lichtwark: Übungen im Bildbetrachten. Bln. 1914.

²⁹ Man vergleiche z. B. Oskar Wilde: „Das Bildnis des Dorian Gray“ oder Thomas Manns Romane und Novellen, besonders „Der Tod in Venedig“. — Ferner: V. Henry: „Bildungstypen“ IV (Monatshefte der Kantst. 1925).

³⁰ Es ist mir bekannt, daß manche Psychologen diese Theorie der Gefühle bestreiten. Sie ordnen die Gefühle mit den Empfindungen zusammen, entweder so, daß sie eine Seite (Qualität) der Empfindungen sind, oder so, daß sie primitive, besonders geartete Empfindungen darstellen. Diese Theorie widerlegt Titschner. Selbst die Psychologen, welche sich doch auf ihren Boden stellen, können meinem Ansatz als Arbeitshypothese zustimmen; denn das Wesen der Sache wird durch andersartige Einteilung und Benennung vielleicht verschleiert, aber nicht geändert.

³¹ Vgl. H. Rickert, System der Phil. I, Tübingen 1921, S. 123.

³² Schleiermachers Definition der Religion ist umfassend und treffend.

³³ Später soll dies genauer dargestellt werden. Es läuft aber darauf hinaus, daß die Kunst und Theorie umspannende Weltanschauung in der Liebe ihren Mittelpunkt findet. Man vgl. auch Rickerts Zwischenstufe: Immanente Synthesen und Teil V unserer Untersuchung.

³⁴ Jetzt wird es deutlich, warum wir für die Entstehungsgeschichte der Güter und den Stammbaum der Werte dieser 5. Funktion eine besondere Stellung zuweisen.

³⁵ In diesem Sinne ist auch H. Rickerts etwas komplizierter aufgebaute Wertetafel sachlich berechtigt. Er räumt dieser Stufe der Entwicklung auf beiden Seiten, der der kontemplativen und der der dynamischen Werte, eine besondere Wertzone ein.

³⁶ Dieser Gedanke lag in großartiger Weise der geschlossenen philosophischen Weltanschauung des Mittelalters zugrunde.

³⁷ Siehe Kapitel V des Buches.

zu § 11

³⁸ Vergleiche die Zeichnung auf Seite 42.

zu § 12

³⁹ O. Spengler: Der Untergang des Abendlandes, Bd. I. München 1924.

⁴⁰ E. Spranger: Lebensformen, zweite Aufl., Halle 1924.

⁴¹ E. Griesebach: Die Grenzen des Erziehers, Halle 1924.

⁴² Im Jahre 1834 erschloß der deutsche Physiologe E. H. Weber (1795—1878) aus Versuchen mit Gewichten und Stricken, daß „wir bei der Unterscheidung von Objekten nicht den absoluten Unterschied, sondern vielmehr das Verhältnis wahrnehmen, in welchem der Unterschied zu ihrer Größe steht“. G. Th. Fechner (1801—1887) gab dem Gesetz auf Grund sorgfältigen experimenteller Prüfung den exakten Ausdruck: $E = c \cdot \log R$ (vgl. Titschner, Lehrbuch der Psychologie, Bd. I, Leipzig 1910, S. 216 ff., u. G. Th. Fechner, Elemente der Psychophysik, Bd. II, 1860).

⁴³ W. Wundt: Grundriß der Psychologie, Leipzig 1920, 14. Auflage.

⁴⁴ W. Wundt: Grundriß der Psychologie, Leipzig 1920, 14. Auflage, S. 399.

⁴⁵ E. Spranger: Lebensformen, 1920, Abschn. I, 1.

⁴⁶ E. Spranger: Lebensformen, 1920, S. 14.

⁴⁷ Ebenda S. 17.

⁴⁸ Vgl. § 2.

⁴⁹ Vgl. § 2.

⁵⁰ Logos, Bd. XII, 1923, S. 190.

⁵¹ Ich möchte nicht verfehlen, darauf hinzuweisen, daß die Gegenseite, also die empirischen Psychologen, die Richtigkeit der von Spranger so genial weitergebildeten Diltheyschen Gedanken anerkennt. W. Köhler und Wertheimer haben im „Gestaltbegriff“, den sie als Methodenbegriff in die Psychologie und Philosophie einführten, festgelegt, daß es zusammengesetzte Gebilde gibt, die mehr und etwas anderes sind als die Summe ihrer Teile. Ich kann hier nicht untersuchen, wie weit dieser Begriff Sprangers Strukturbegriff ähnelt oder gleicht. Ich betone noch ausdrücklich, daß die moderne empirische Psychologie durchaus Sinndeutungen im Sinne Sprangers vornimmt und nicht bei den Elementen stehen bleibt, sondern Strukturen untersucht. Als Beispiel für solche veredelte empirische Psychologie sei etwa genannt: W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1925. — K. Bühler: Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes, Leipzig 1925. — W. Ament: Die Seele des Kindes, Stuttgart, Kosmos.

⁵² Einheitsschule und Bildungseinheit.

⁵³ R. Hönigswald: Die Grundlagen der Denkpsychologie. München 1922.

⁵⁴ V. Henry: Einheitsschule und Bildungseinheit, München 1922. Auch die in der Anm. 51 genannten Werke sind eigentlich kritischer Psychologie zuzurechnen.

zu § 13

⁵⁸ Vgl. § 9.

⁵⁹ Vgl. § 12.

⁶⁰ Man vgl. etwa Titchner: Lehrbuch der Psychologie, Bd. I, S. 72ff., 124ff., 136, 147, 151ff., 154, 229, 293ff.

⁶¹ Vgl. meinen Aufsatz: Zur Psychologie des Sehens und zur Lehre von den Tonphotismen. Berlin 1919 in der Zentralzeitung für Optik und Mechanik erschienen.

⁶² Man vgl. § 12, besonders I.

⁶³ Man vgl. Jens Peter Jakobsen: Nils Lyne. (Deutsche Übersetzung, Jena 1906.) S. 7.

⁶⁴ Man vgl. hierzu wieder meine Arbeit „Zur Psychologie des Sehens und zur Lehre von den Tonphotismen“. (Zentralzeitung für Optik und Mech., Jan. 1919.)

zu § 14

Drittes Kapitel

¹ Man vgl. besonders § 20. Dort leitete ich die Freiheit menschlicher Handlungen als Voraussetzung des „Rechts“ im absoluten philosophischen Sinne ab.

² Vgl. § 10. Ich verweise ferner in diesem Zusammenhang auf R. Hönigswalds Aufsatz über den „Psychologismus“, der in der 1922 in München erschienenen Denkpsychologie enthalten ist. Auch hier findet man die inneren Zusammenhänge der Assoziationspsychologie mit diesem falschen Psychologismus dargestellt.

zu § 15

³ Vgl. § 2.

⁴ Man vgl. z. B. Ibsens „Gespenster“ oder den Vorentwurf zu „Rosmersholm“, wo das Problem des Inzests erörtert wird, oder Sophokles' Tragödien und Freuds Psychoanalyse.

⁵ Spranger, Vorlesungen, 1925.

⁶ Spranger sagt: „Ichkreise“ und „Gegenstandsschichten“.

zu § 16

⁷ Vorlesung vom 11. II. 1925. Das dritte Gesetz scheint mir für die Betrachtung des Bildungsganges am wichtigsten.

- ⁸ Wissenschafts- und Unterrichtslehre. Charl. 1920. Mundus Verlagsanstalt G. m. b. H.
- ⁹ Vgl. § 15.
- ¹⁰ Man vgl. E. Spranger: Psychol. d. Jugendalters, Leipzig 1925, S. 49. „Alle Richtungen der Sinnggebung und des Sinnerlebens, die der Erwachsene hat, besitzt auch das Kind.“
- ¹¹ Man vgl. die Schriften Freuds und der Freudschen Schule, z. B. W. Stekel: Nervöse Angstzustände und ihre Behandlung.
- ¹² Man vgl. die psychologische Herleitung der Werte im vorigen Abschnitt.
- ¹³ E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, S. 49.
- ¹⁴ Siehe § 10. Die dort unter IV gegebene Ableitung der Religion und des religiösen Wertes aus dem absoluten Gefühl deckt sich durchaus mit den das Kindheitsstadium kennzeichnenden Merkmalen: Einheit aller Wertrichtungen, Einheit von Leben und Wert im Gefühl, Einheit von Seelischem und Physischem! Dies sind auch die Merkmale des Symbols und des Heiligen. So deckt sich meine Religionsphilosophie auch mit den scheinbar anders orientierten, weil von andern Punkte beginnenden Theorien. Man vergl. z. B. Otto: Das Heilige.
- ¹⁵ Man vgl. das dritte Sprangersche Bildungsgesetz zu Anfang dieses Paragraphen.
- ¹⁶ Thomas Mann, Novellen: Das Wunderkind. Verlag Fischer.
- ¹⁷ Adalbert von Chamisso: Peter Schlemihl.
- ¹⁸ Man vgl. etwa W. Stekel: Nervöse Angstzustände und ihre Behandlung oder derselbe: Psychosexueller Infantilismus, Wien-Berlin 1922.
- ¹⁹ Das sind die Gefahren der Kadettenhauserziehung und anderer Internate. Man vgl. z. B. Leopold v. Wiese, Lebensschilderungen (veröffentlicht in der Vossischen Zeitung).
- ²⁰ Die innere Wesenheit des Kindes und seiner Bildung kann man natürlich noch viel genauer ausmalen, insbesondere muß man die Phantasiewelt in ihrer Beziehung und engen Verwebung mit der realen Wirklichkeit, ebenso aber auch das Verhältnis der Kinderwelt zur Welt der Erwachsenen noch genauer untersuchen. Man vgl. dazu: E. Sprangers Arbeiten, ferner Charlotte Bühler: Das Märchen und die Phantasie des Kindes, Leipzig 1918, sowie W. Stern: Über die frühesten Stufen der Raumauff., Zeitschr. f. ang. Psych., Bd. II, 1909, sowie seine Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1925, und W. Ament: Die Seele des Kindes, Stuttgart, Kosmos, und K. Bühler: Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes, Leipzig 1925.
- ²¹ Hier liegt ein gewisser Gegensatz meiner Forderung zu E. Sprangers Auffassung vor. Er sagt: (Psychologie des Jugendalters, 1925, Leipzig, S. 34.) „Niemand wieder lernen wir im Leben einen Raum so intensiv kennen, wie wir einen Winkel des Zimmers als kindliche „Entdeckungsreisende“ erforscht haben. Zu dieser Tatsache stimmt es, daß häufiger Ortswechsel auf die seelische Entwicklung verfrühend zu wirken pflegt, aber nicht mit Vertiefung, sondern mit der Gefahr der Oberflächlichkeit verbunden ist. Es ist, als ob die notwendigen Lebensbänder vorzeitig abgeschnitten wurden.“
- ²² Über Zeit- und Raumvorstellung des Kindes finde ich sehr wichtige und zutreffende Betrachtungen bei Spranger, Psychologie des Jugendalters, S. 34/35.
- ²³ Eine Strukturpsychologie der Kinderspiele würde die Veränderlichkeit der Kindheitsbildung erhellen. So sind z. B. nur für unsere und ähnliche Kulturstufen der „Kaufmannsladen“ und „Die Eisenbahn“ ein so beliebtes, wichtiges und bildendes Kinderspiel.
- ²⁴ Man vgl. etwa die Stellung des strengen Calvinismus.
- ²⁵ Daß das naive Weltbild nicht sachlich inhaltlich festlegbar, sondern funktional bestimmt ist, beweist Eduard Sprangers Psychologische Gesamtcharakteristik, S. 29—37, Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1925. Der Gedanke, zu jeder Bildungsstufe, zu jedem Schultyp, vor allem aber zu jedem Bildungstyp gehöre ein ganz bestimmtes Weltbild, hat etwas sehr Bestechendes. Die vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegebene Sammlung

„Schulform und Bildungsziele“, besonders aber G. Louis im ersten Bande „Die Realschule“ will das Weltbild entwerfen, das hinter der betreffenden Schulform steht. Das Entscheidende sind aber nicht die inhaltlichen, sondern die formalen Bestimmungen, die Funktionsweisen, zu denen die Schule bildet. Zu diesem Problem lese man: G. Louis: Die Realschule, Leipzig 1924. — H. Deiters: Die Schule der Gemeinschaft, Leipzig 1925, und V. Henry: Bildungsziel und Bildungsform der Realschule als Kulturproblem, Philologenblatt 1. IX. 1924, Lpzg.

²⁶ E. Spranger, Vorlesung vom 25. II. 1925.

²⁷ Darauf macht häufig Spranger aufmerksam. Es ist aber auch eine bekannte, leider von den Behörden absichtlich nicht gesehene Tatsache, daß besonders pädagogisch begeisterte, wahre Persönlichkeiten als Lehrer und Beamte unserer öffentlichen Schule scheitern.

²⁸ E. Spranger, Vorlesung vom 25. II. 1925.

²⁹ Hegel: Rechtsphilosophie § 158.

³⁰ Rousseau: Emile. Neuerdings wurde dies von gewissen Schulreformern gefordert, und das preußische Ministerium fördert besonders die Landerziehungsheime.

³¹ E. Spranger, Vorlesung vom 25. II. 1925.

zu § 17

³² E. Spranger: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1925.

³³ Ebenda, S. 36.

³⁴ Ebenda, S. 38, „Die Entdeckung des Ich“ ff.

³⁵ Wissenschafts- und Unterrichtslehre, Chbg. 1920. — Einheitsschule und Bildungseinheit, München 1923.

³⁶ Deshalb kann es bisweilen ganz gleichgültig sein, was gewollt wird. Es gibt ein Stadium frühesten Willensentwicklung, in dem gewollt wird, um die neue Kraft des Willens zu üben und zu erproben. Man vgl. Ch. Bühler: Das Seelenleben des Jugendlichen, S. 101.

³⁷ Völlige Übereinstimmung mit Sprangers 3. Gesetz. Man vgl. § 16, ferner K. Koffka: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck 1921, S. 242 ff. Das Kind in seiner Welt.

³⁸ Siehe Sprangers 1. u. 2. Gesetz im vorigen Paragraphen.

³⁹ Ich übernehme diese Darstellung mit kleinen Änderungen aus meiner Wissenschafts- u. Unterrichtslehre, Charl. 1920, Mundus Verlagsanstalt G. m. b. H.

⁴⁰ Vgl. das oben zitierte Kantwort.

⁴¹ H. Leonhard: Der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe als Frucht und Same.

⁴² Einheitsschule und Bildungseinheit, München, Verlag Rösl, S. 104 ff.

⁴³ S. 109—112 ebenda.

⁴⁴ S. 112—113 ebenda.

⁴⁵ Die Realschule herausgegeben im Auftrage des Zentralinstituts von Gustav Louis, Leipzig 1924.

⁴⁶ Man vgl.: Platons Schriften und neuerdings O. Spenglers: Untergang des Abendlandes. München 1924.

⁴⁷ „Mit zunehmendem Alter können gewisse Strukturen fest werden. Der Mensch verliert die Bildsamkeit.“ E. Spranger, Vorles. „Es kommt zwar vor, daß jemand im hohen Alter noch etwas Neues findet. Aber sich in fremde wissenschaftlich neue Gedankenkomplexe hineinzudenken, wird einem Gelehrten über 60 Jahre kaum gelingen.“ Adolf Harnack, Vorlesungen.

⁴⁸ Vgl. Sprangers und Simmels Schriften.

⁴⁹ Oskar Kutzner: Der Weg zur Kultur. Grundfragen der Pädagogik, Leipzig, Quelle & Meyer, 1919, und E. Spranger: Begabung und Studium, Lpzg. 1917.

zu § 18

⁵⁰ Man vgl. § 16, S. 133.

⁵¹ Man vgl. das erkenntnistheoretische Raumproblem in seinen gegenwärtigen Stände. Reuther u. Reichard, 1915.

⁵² Vgl. § 6.

⁵³ Vgl. § 16. Schon dort habe ich in die Schilderung der wirklichen Bildung die transzendente Deduktion dieser Gesetze und Stufen eingeflochten.

⁵⁴ Einheitsschule und Bildungseinheit, Verlag Rösl, München 1923, Kap. VI, gekürzt.

⁵⁵ Genauer habe ich das in meiner Arbeit „Zahl, Funktion und Menge“ dargestellt.

Viertes Kapitel

zu § 19

¹ Die Selbständigkeit des Ethischen gegenüber dem Faktischen und die Gültigkeit und Freiheit des sittlichen Willens trotz oder gerade wegen der unbedingten Notwendigkeit des natürlichen Kausalzusammenhangs ist von Kant festgestellt worden.

² Vgl. Margarethe Caemmerer: In der Vossischen Zeitung, 22. März 1925: „Schwankende Jugend“.

³ Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.

⁴ Vgl. Nietzsches Werke.

⁵ Vgl. z. B. St. Mill: Utilitarianism. 1863 (Separatabdr. aus Frasers Magazine, 1861).

⁶ Vgl. z. B. meinen Aufsatz: „Tugendlehre in der Antike und in der christlichen Welt“, in dem von Wuessing und Wenz herausgegebenen Lesewerk: Deutscher Hort. Heft III. Leipzig 1925.

⁷ Man vgl. Eduard Spranger: Lebensformen, S. 251 ff., und derselbe: Psychologie des Jugendalters, S. 166 ff.

⁸ Unter Ethik verstehe ich die theoretische Besinnung über das Wesen des Ethos und seine Formulierung in Normen.

⁹ Es darf vielleicht darauf hingewiesen werden, daß E. Spranger im Winter 1921 in Berlin über das Thema Übungen veranstaltete.

¹⁰ Ibsen: Frau vom Meer.

zu § 20

¹¹ Vgl. R. v. Ihering: Der Kampf ums Recht, Wien 1884, und vgl. G. F. Puchta: Kursus der Institutionen, Lpzg. 1875, Bd. I, S. 8.

¹² Am 3. April 1925 nahm der Reichstag einen Antrag an, nach dem auch die Grundschule nach Begabung und Reife differenziert ist, in dem Sinne, daß besonders fähige Kinder sie in drei Jahren durchlaufen. Im übrigen ist der 2. Teil der Reichsverfassung nur Grundrecht, d. h. auf Grund der hier festgelegten Richtlinien soll die Gesetzgebung der Länder diese Frage regeln. Für die Grundschule ist am 18. April 1925 ein Reichsgesetz erlassen.

¹³ Vgl. die fesselnden Beispiele in Iherings „Der Kampf ums Recht“. Zum Belege des Satzes: „Jeder Staat bestraft diejenigen Verbrechen aufs strengste, die sein eigentümliches Lebensprinzip bedrohen“, untersucht der Verfasser die Theokratie, den Bauernstaat, den Handelsstaat, die absolute Monarchie und die Republik. S. 32—33. Aber auch die Stände analysiert er in ähnlicher Weise auf ihren Ehr- und Rechtsbegriff.

¹⁴ Vgl. Joseph Kohler: Einführung in die Rechtswissenschaft, § 1: „Rechtsordnung ist eine durch die Natur des Menschen gegebene soziale Zwangsordnung der menschlichen Lebensverhältnisse.“ 4. Aufl. Lpzg. 1912.

¹⁵ F. C. von Savigny: Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft. Heidelberg 1840.

¹⁶ Der in der Geschichte der Rechtsphilosophie vorkommende Begriff des Naturrechts berührt, aber deckt sich nicht hiermit.

¹⁷ Soviel ich sehe, kommt diesem rechtsphilosophischen Standpunkt die gegenwärtig von Kantianern, z. B. Stammler, vertretene Rechtsphilosophie nahe.

¹⁸ Diese Staatstheorie vertreten Hobbes, S. von Pufendorf, H. Grotius, Kant und einige seiner Nachfolger.

¹⁹ E. Burke, G. Hugo, Savigny (1814), Puchta.

²⁰ Ich gebrauche das Wort „Norm“ hier im philosophischen, nicht im juristischen Sinne. Jeden Satz, der den Charakter einer Forderung trägt, also in die Sphäre des Geltens gehört (vgl. § 14), nenne ich eine Norm, während der Jurist unter der Norm nur diesen Teil des Gesetzes versteht. Für mich sind also Sittengebote, Rechtssätze, Verhaltensmaßregeln, Vorschriften des Anstandes und der Sitte sämtlich Beispiele für Normen. Allerdings werden wir im folgenden die echten Normen von den Scheinnormen unterscheiden.

²¹ Vgl. Anmerkung 20.

²² Dem Aufsatz „Schwankende Jugend“ von Margarethe Caemmerer, Vossische Zeitung, 22. März 1925, entnahm ich dies Beispiel.

zu § 21

²³ Vgl. den vorigen Paragraphen Seite 197/98.

²⁴ Man lese etwa G. Prellwitz' Romane „Ruth“ und „Drude“ oder H. Hesses „Demian“.

Fünftes Kapitel

zu § 22

¹ H. Rickert: System der Philosophie, Kap. III, § VI. Das Problem der Metaphysik. Tübingen 1921.

² Ebendort S. 113: „Was endlich der Wert selbst für sich ist, läßt sich freilich nicht im strengen Sinn ‚definieren‘. Aber das liegt allein daran, daß es sich dabei um einen der letzten und unableitbaren Begriffe handelt, mit denen wir die Welt denken, und diesen Mangel, wenn man es so nennen will, teilt der Wertbegriff mit den Begriffen des Seins, des Existierens und der Realität oder Wirklichkeit. Seine Undefinierbarkeit bedeutet also noch keinen Einwand gegen seine Verwendung. Wir haben uns nur, falls wir das Wort Wert in der Wissenschaft brauchen, darauf zu besinnen, was wir meinen, wenn wir Wert sagen.“

³ E. Spranger veröffentlichte dies in seinen Vorlesungen und Übungen benutzte Schema bisher nicht. Er gestattete mir aber, es zu benutzen.

⁴ Ebendasselbst S. 101 ff. und S. 112 ff.

⁵ Die historische Linie der idealistischen Philosophie ist deutlich. Die Namen Platon, Kant, Hegel, Windelband, Rickert, Spranger bezeichnen die wichtigsten Punkte.

⁶ Die eigentlich ethische Beurteilung muß immer vom Erfolg absehen. Vgl. auch das vorige Kapitel.

E. Spranger: „Motiv ist der Wertgesichtspunkt, um dessen willen wir etwas tun.“ Vorlesung 1925.

⁸ Vgl. F. Klein: Elementarmathematik vom höheren Standpunkt. Leipzig 1908, Bd. I, S. 118.

⁹ Platon: Menon.

¹⁰ Beides nennen wir mit Rickert und den andern Werttheoretikern im Gegensatz zum reinen Wertwesen auch „Güter“.

¹¹ Diese logische Feststellung aus der Analyse des Wahrheitsbegriffs widerlegt entschieden alle rein relativistischen Erkenntnistheorien.

¹² Das ist die bildhafte jugendliche Sprache des Menschen. Das unräumliche, rein geistige ewige Reich wird mit aus dieser Zeitlichkeit entlehnten Namen benannt. Urbilder der Sachen, so nennt Platon diese Wesenheiten und verrät den im Innersten seiner Seele schlummernden Künstler. Und bis auf unsere Tage bewahrten Idealismus, die Idee und vor allem das Ideal ihre ursprüngliche Blutsverwandtschaft zur Seele des schöpferischen Künstlers.

zu § 23

¹³ Außer im vorigen Paragraphen bewiesen wir dies vor allem im Teil II.

¹⁴ Von verschiedener Seite und mit verschiedenem Ausgangspunkt versuchte man solche monistische Weltanschauung zu geben. Ich kann hier natürlich im einzelnen nicht kritisieren und widerlegen. Von biologisch-physikalischer Seite hat Ernst Haeckel, von vorwiegend physikalischen und physiologischen Gedanken ausgehend Ernst Mach solches Weltbild entworfen. Es bleibt im Rahmen dieser Auffassung unerklärt, warum aus der Gesamtheit der materiellen Kausalmechanismen gewisse sich als Bewußtseinsvorgänge herausheben, warum von den Bewußtseinsvorgängen eine gewisse Gruppe sinnvolle Erkenntnisse sind.

¹⁵ Hierher rechne ich außer Mach auch Ziehen.

zu § 24

¹⁶ Das 1925 in Münster aufgeführte eigenartige Chordrama „Der Lobgesang“ von Bruno Götz behandelt die Entstehung der Götter als Manifestationen von Werten. Man verfolge die gerade Linie von Richard Wagner über Anton Wildgans bis auf dies neuste metaphysisch religiöse Werk! Ferner gehören hierher die Dichtungen von Gertrud Prellwitz, besonders die Erziehungsdichtung „Drude“. Maien-Verlag, Oberhof im Thüringer Wald 1921.

¹⁷ Siehe z. B. Spinozas Ethik.

¹⁸ H. Rickert scheidet von den beiden großen Wertgebieten aus auch das Religiöse noch in zwei Gruppen. Das ist methodisch von unten gesehen zwar richtig, aber im absoluten Gefühl ist alle Religiosität beschlossen: Mystik und Theismus. Für die historischen Religionen gibt übrigens Rickert selbst die Synthese zu.

¹⁹ H. Rickert, System der Philosophie, S. 380. Tübingen 1921.

²⁰ Hiermit glaube ich eine Korrelation, die Rickert übersieht, festgestellt zu haben. Ich beseitige damit die Differenz zwischen seinem System und Sprangers sechs Lebensformen. Rickert gibt für partikuläre Unendlichkeit keinen objektiven Wert und Sinn zu.

²¹ Deshalb ergibt sich für H. Rickert aus der Stufe der unendlichen Partikularität kein Wert. S. 379.

²² Vgl. Anmerkung 1.

²³ Man vgl. Gertrud Prellwitz' Roman Drude S. 99: „Dann ist es nicht echte Kunst sagte Erika, dann ist es Tendenz. Tendenzkunst ist nicht echt. Echte Kunst will nichts als Form darstellen können. Kunst kommt vom Können. — Kunst ist Lebensoffenbarung, sagte Drude. Aber das könnte unbequem werden, lachte Werner übermütig. Bequemer ist: Kunst ist formales Können, dem man eine Zensur gibt, wobei man sich fühlen kann.“ (Gespräch über Fidus' Bilder.)

²⁴ Diese Betonung der Selbständigkeit sozialer und politischer Güter steht in gewissem, wenn auch nicht sehr schroffem Gegensatz zu Sprangers Meinung.

²⁵ Vgl. H. Rickert: System der Philosophie, S. 398.

²⁶ Diese Verschiedenheit gegen Rickerts Meinung ist übrigens mehr terminologisch. Natürlich wachsen in den Bedingungen dieses a priori dauernd neue Kulturgüter und Synthesen. Nur schlage ich vor, mit den Wörtern Kunst, Wissenschaft, Religion, Erotik, Wirtschaft und Politik eben nur den formalen systematisch allgemeingültigen Begriff zu verbinden.

²⁷ Wie Rickert.

²⁸ Wie Spranger.

²⁹ Vgl. Kap. II, Schluß.

³⁰ Man vgl. auch A. Vierkandt „Machtverhältnis und Machtmoral“, Bln. 1916.

³¹ Man vgl. Abschnitt IV.

zu § 25

³² Man vgl. G. Simmel: Die Religion Band II der von Martin Buber herausgegebene Sammlung „Die Gesellschaft“, Frankfurt am Main ohne Jahr.

LITERATURVERZEICHNIS¹

- Ament, W.: Die Seele des Kindes. Stuttgart ohne Jahr.
- Aristoteles: Oekonomika. Lpzg. 1887 ed. Susemihl.
- Bauch, B.: Über die philosophische Stellung der Pädagogik. Vierteljahrschrift für Pädagogik Bd. I.
- Bauser, A.: Das deutsche Kulturgut als Grundlage des deutschen Bildungswesens. Lpzg. 1925.
- Bürgerliches Gesetzbuch. (Textausgabe.)
- Bühler, Ch.: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Lpzg. 1918. Das Seelenleben des Jugendlichen.
- Bühler, K.: Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. Lpzg. 1925, 2. Aufl.
- Caemmerer, M.: Schwankende Jugend. Vossische Zeitung, 22. März 1925.
- v. Chamisso, A.: Peter Schlemihl.
- Deiters, H.: Die Schule der Gemeinschaft. Lpzg. 1925.
- v. Dunin-Borkowski, St.: Reifendes Leben. Bln.-Bonn 1920.
- Erb, W.: Die deutsche Erziehung. Frkft. 1920.
- Fechner, G. Th.: Elemente der Psychophysik. 1860.
- Foerster, F. W.: Erziehung und Selbsterziehung. Zürich 1918.
- Frischeisen-Köhler, M.: Bildung und Weltanschauung. Chbg. 1921.
- Gaudig, H.: Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Lpzg. 1924.
- Goethe, J. W.: Faust, Gesammelte Werke.
- Götz, B.: Der Lobgesang Chordrama als Manuskript zur Erstaufführung im Juni 1925 in Münster vervielfältigt.
- Griesebach, E.: Die Grenzen des Erziehers. Halle 1924.
- Hegel, G. W. F.: Rechtsphilosophie, Gesamtausgabe der Werke Bd. VIII. Bln. 1833.
- Henry, V.: Bildungstypen, Monatshefte der Kantstudien. Chbg. 1925.
- : Bildungsziel und Bildungsform der Realschule als Kulturproblem. Lpzg. 1924. Philologenblatt v. 1. X. 1924.
- : Das erkenntnistheoretische Raumproblem. Bln. 1915.
- : Einheitsschule und Bildungseinheit. Mchn. 1922.
- : Tugendlehre in der Antike und in der christlichen Welt. Deutscher Hort Heft III. Lpzg. 1925.
- : Wissenschafts- und Unterrichtslehre. Chbg. 1920.
- : Zur Psychologie des Sehens und zur Lehre von den Tonphotismen. Zentralzeitung für Optik und Mechanik. Bln. 1919.
- Hertwig, R.: Lehrbuch der Zoologie, Jena 1907, 8. Auflage.
- Hesse, H.: Demian. Bln. ohne Jahr.
- Hönigswald, R.: Die Grundlagen der Denkpsychologie, Studien und Analysen. München 1922. 2. Auflage. Lpzg. 1925.
- Ibsen, H.: Sämtliche Werke in deutscher Sprache. Bln. — Herausgegeben von G. Brandes, J. Elias und P. Schlenther.
- v. Ihering, R.: Der Kampf ums Recht. Wien 1884. 7. Auflage.
- Jakobsen, J. P.: Nils Lyhne. Jena 1906. Deutsche Übersetzung.
- Kant, I.: Grundlegung der Metaphysik der Sitten. Kritik der reinen Vernunft. Karsen, F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Lpzg. 1923.
- Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule. Lpzg. 1920.
- Klein, F.: Elementarmathematik vom höheren Standpunkt aus. Lpzg. 1908.

¹ Nur die direkt herangezogene Literatur ist hier aufgenommen, so daß das Verzeichnis in keiner Weise Anspruch auf Vollständigkeit macht. Auch liegen der Auswahl keine Wertgesichtspunkte zugrunde, sondern einzig und allein der immanente gedankliche Aufbau der Untersuchung selbst.

- Koffka, K.: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwieck 1921.
- Kohler, J.: Einführung in die Rechtswissenschaft. Lpzg. 1912, 4. Auflage.
- Kutzner, O.: Der Weg zur Kultur, Grundfragen der Pädagogik. Lpzg. 1909.
- Lange, K.: Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 1895.
- Lehmann, R.: Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. Mchn. 1922.
- Leonschau, Th.: Deutschunterricht als Kulturkunde. Lpzg. 1917.
- Leonhard, H.: Der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe als Frucht und Same. Bln. 1922.
- : Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. Lpzg. 1907.
- Lessing, G. E.: Gesammelte Werke.
- Lichtwark, A.: Übungen im Bildbetrachten. Bln. 1914.
- Liebert, A.: Das Problem der Geltung. Bln. 1914.
- Litt, Th.: Methodik des pädagogischen Denkens. Kantst. Bd. 26. Bln.
- : Pädagogik (in Hinnebergs Kultur der Gegenwart), Lpzg. 1921.
- Louis, G.: Die Realschule. Lpzg. 1924.
- Mach, E.: Die Analyse der Empfindung und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen. Jena 1900.
- Maeterlinck, M.: Das Leben der Bienen (deutsche Übersetzung). Jena 1913.
- : Die Intelligenz der Blumen (deutsche Übersetzung). Jena 1907.
- Mann, Th.: Romane und Novellen. Tod in Venedig. Bln.
- : Der Zauberberg. Bln. 1925.
- Meves, B.: Zeichen (in Louis: Die Realschule). Lpzg. 1924.
- Moog, W.: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. 1921.
- Natorp, P.: Sozialpädagogik. 1899.
- Nietzsche, F.: Der Wille zur Macht.
- : Gedichte und Sprüche. Lpzg. 1908.
- Platon: Menon (Deutsche Übersetzung von Preisendanz). Jena 1908.
- : Symposion (Deutsche Übersetzung von R. Kassner). 4. Auflage. Jena 1913.
- Prellwitz, G.: Ruth. Maier-Verlag Oberhof, Thür. 1921.
- : Drude. Maier-Verlag Oberhof, Thür. 1921. 4. Auflage.
- Puchta, G. F.: Kursus der Institutionen. Lpzg. 1875.
- Reichsverfassung. Textausgabe 1919.
- Rickert, H.: Allgemeine Grundlegung der Philosophie. Tübingen 1921.
- Rousseau, J. J.: Emile.
- v. Savigny, F. C.: Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft. Heidelberg 1840.
- Schleiermacher, F.: Über die Religion, Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern.
- Schmidt, H.: Lebenswirtschaftliche Erziehung. Lpzg. 1925.
- Schiller, F.: Kleinere prosaische Schriften. Karlsruhe 1792. — Gesammelte Werke.
- Simmel, G.: Die Religion. Frankfurt a. M. ohne Jahr.
- : Hauptprobleme der Philosophie. Lpzg. 1911.
- Sophokles: Tragödien.
- Spencer, H.: Die Erziehung (Deutsche Übersetzung in Kroeners Taschenausgabe).
- Spengler, O.: Der Untergang des Abendlandes. Mchn. 1924.
- Spinoza, B.: Ethik.
- Spranger, E.: Begabung und Studium. Lpzg. 1917.
- : Kultur und Erziehung. Lpzg. 1925. Neue Auflage.
- : Lebensformen. Halle. 1920.
- : Psychologie des Jugendalters. Lpzg. 1924.
- : Rickerts System. Logos Bd. XII. Heft 1. Tübingen 1923.
- Stekel, V.: Nervöse Angstzustände und ihre Behandlung, ferner psychosexueller Infantilismus. Bln.—Wien 1922.

- Stern, W.: Psychologie der frühen Kindheit. Lpzg. 1923.
 —: Über die frühesten Stufen der Raumauffassung. Zeitschrift f. angew. Psychologie Bd. II. 1909.
 Strindberg, A.: Werke, deutsche Gesamtausgabe. Mchn. 1917.
 Titschner, B.: Lehrbuch der Psychologie (Deutsche Übersetzung von Klemm). Lpzg. 1910.
 Vowinkel, E.: Pädagogische Typenlehre. Mchn. 1922.
 Wagner, R. Der Ring des Nibelungen.
 v. Wiese, L.: Lebensschilderung. Abgedruckt in der Voss. Zeitung.
 Wilde, O.: Das Bildnis des Dorian Gray (Deutsche Übersetzung v. M. Preiß). Lpzg. ohne Jahr.
 Wildgans, A.: Liebe. Lpzg. 1917.
 Wundt, W.: Grundriß der Psychologie. Lpzg. 1920. 14. Auflage.
 Ziehen, Th.: Psychophysiologische Erkenntnistheorie. Jena 1907.
 —: Erkenntnistheorie auf psychophysiologischer und physikalischer Grundlage. Jena 1913.
 —: Die Grundlagen der Psychologie. 2 Bände. Lpzg. und Bln. 1915.

SACH- UND STICHWORTREGISTER

A

Abendland, Untergang des 149—150, 172, 173
 abendländische Denkweise 139, 153 (westeuropäische Kultur)
 Absicht 13, 70, 75, 112, 196, 205, 207, 209, 224
 Absolutheit 70, 209
 Absolutes 2, 3, 9, 85, 89, 209
 absolute Einheit 9, 137
 —s Gefühl 82, 84 ff., 137, 215 ff.
 —s Gelten 175, 210, 226, 227
 — Gesetz 174 ff.
 — Liebe 86, 87
 — Wert 40, 44, 214, 216
 Abstammung 154
 Abstraktion 102, 160, 163
 Adaption 102
 Ästhetik 8, 220
 ästhetische Bildung 31, 32, 38, 44, 50, 51, 80, 81, 137, 139, 163, 168, 186
 — Kultur 5, 17, 79
 — Lebensform 32, 80, 81, 221, 233
 —r Wert 8, 17, 40, 78, 124, 125, 220, 221, 232
 Affekte 63, 97
 akademische Bildung 179
 Akt 36
 Aktivität 80, 161, 222, 231
 aktiver Wille 75
 All-Eine, das 216 ff.
 Allgemeinbildung 28, 39 (siehe auch enzyklopädische Bildung)
 Allmacht 87, 229, 233
 altklug 143
 Amerikanismus 4, 150
 Analogie im Sinne Spenglers 13, 27, 35, 52, 120
 Analogie zwischen Physischem und Psychischem 57
 Analogie zwischen Talent und Charakterbildung 111
 Analyse 95, 189
 Anamnese 27, 208, siehe auch heuristische Methode
 animalisches Dasein 1, 4
 — Funktionen 67, 72 (152)
 — Lebensvorgänge 7
 —r Mensch 8
 Angelsachsen 44, 69, 71, 183
 Anheftung 54, 58, 64, 75, 77, 80, 82, 197, 204, 210
 —spunkt 65, 72, 75, 76

Anlagen 110, 111, 115, 116, 124, 140, 143, 148, 159, 171
 Anschauung 104, 164, 177
 —sformen 46, 174, siehe auch räumliche und zeitliche Relationen
 —svermögen 167
 Antigone 2
 Antinomie 4, 7, 23 ff., 28, 34, 49, 98
 Antithese 26, 179
 Antithetik 3, 215
 anthropologisch - psycholog. Entwicklungsgeschichte 122
 Anziehung 56
 Apperzeptionspsychologie 55
 Apodiktizität 175
 a posteriori 125, siehe auch Erfahrung
 a priori 26, 45, 100, 104, 109, 123, 125, 187, 215, 223, 226
 Arbeiter 171
 Arbeitsunterricht 36, 161, 162
 Aristoteles 179
 Arzt 148, 151, 171
 Assoziationspsychologie 55
 Aufklärung 144
 Aufsatz 158, 164 ff., 169
 Auge, Bildung des 152
 Ausbreitung 68
 Ausdruck 52, 59, 60, 62, 130, 136, 169, 212, 213
 —sbewegungen 61, 102, 104, 112, 136
 —smöglichkeit 131
 Außenwelt 62, 122, siehe auch Räumlich-Körperliches u. physische Welt
 Ausflüge 151
 Ausgleich von Anlagen und Bildung 116, 131, 132
 Australier 74, 195
 Autonomie 183, 188, 229, 233
 Autorität 183
 Axiome der Geometrie 174, 226

B

Baukasten 138, 152
 Baukunst 69
 Befruchtung 130, im wörtlichen Sinne, siehe Verschmelzung
 Begeisterung 157, 201, 202
 Begreifen 13, 52, 60, 97, 102, 130, 132, 212, 213
 Begriffe 102, 104, 105, 161, 226
 Belehrung 7, siehe Unterricht und Bildung
 Beobachtung als Hilfsmittel der Psychologie und Pädagogik 56, 92, 143,

Beobachtung als psychischer Prozeß
 siehe Wahrnehmung
 Beobachtungsgabe 148
 berufliche Gliederung 151, 171 ff.
 Berufsethos 171, 187, 200
 Beschränkung 171
 Besonderung 178
 Betätigung 161
 Beurteilung der Schüler 167
 Bewegung als Grundfunktion des Lebens 56, 67, 102
 Bewegungsfähigkeit 136
 —spiele und rhythmische Bewegung 152, 169
 —svorgänge 62
 Bewußtsein 2, 53 ff., 70, 95, 103, 213
 —statsachen 55 ff.
 —svorgang 56, 61 ff.
 Bild des Lebens 118
 Bildner 30, 44, 96, 124, 129, 130, 131, 132, 187, 200, 203
 Bildsamkeit 2, 123 ff., 130
 Bildung 7, 10, 22, 60, 66, 134, 182, 189, 214, 225
 — Abschnitte der 135
 — Gliederung der 9, 88, 156 ff., 158 ff.
 — 3 Wesensbestimmungen der, 11-22
 — als Kunst 15—18, 20—21
 — als wissenschaftliche Technik 12 bis 15, 19, 20, 27, 76
 — als Technik des Seelisch-Geistigen 12—15, 19, 20, 27, 76
 — des Menschen 59, 117
 — zum Menschen 59, 117
 — als Gelten 118
 — als wissenschaftl. Erkenntnisprozeß 15, 18, 19, 21—22
 — logische Vierteilung der 39
 — erotische 169
 — mathematische 169
 Bildungsbegriff 23, 27, 30
 —einheit 88, 159 ff., 234
 —fähigkeit 67, 115, 116, siehe auch Bildsamkeit
 —gang 159
 —gesetze 123
 —ideal 45, 46 ff., 88
 —indifferentismus 182
 —institution 151, 154, 173, siehe auch Bildungsorganisation u. Schule
 —kraft 2, 134
 —mittel 66, 126
 —organisation 156 ff., siehe auch Bildungsinstitution
 —prozeß 7, 33, 41—43, 198, 213
 —prozeß, Form und Inhalt des 30 ff.

Bildungsstoff 31, 151, 182
 —stränge 165
 —stufen 133—135, 155 ff.
 —typen 8, 87, 137, 156, 188, 234
 —vorgang 13, 122, 123 ff., 213
 —wesen 23
 —wissenschaft 19, 22, siehe auch Pädagogik und Didaktik
 —ziel 13, 31, 44, 46, 164, 188
 Biologie 67, 91, 95, 227
 biologisch 67, 71, 135, 138, 217, 218
 Blüten 155, 156, 202
 Blüte 117, 118, 135, 155
 Brechung des Willens 146
 Bruchrechnung 19, 21, 127, 160
 Bücher 151, 207
 Bürgerliches Gesetzbuch 190
 Bumerang 74

C

Cäsars Staatsschöpfung 230
 Chamisso 31
 Charakter, Charaktere verschiedene, 111 ff., 114, 171, 203
 Charakterbildung 48, 60, 112, 145 ff., 158, 188, siehe auch Willensbildung
 Chinesisch 46
 Christen 58
 Christentum 2
 Christliche Weltanschauung 76, 183
 Christustyp 147
 Choleriker 113, 114

D

Daten, psychologische 133
 Darwin 91
 Debatte 160
 deduktiv 50, 51
 Definition 51, 53
 Dekalog 121, 196
 Determiniertheit 124
 deutsche Bildung 23
 deutscher Gelehrter 23, 44
 Deutschunterricht 164—166
 Dialog 163
 Dichter 31, 172
 Didaktik 11, 19, 49, 50, 117, 135, 156
 Dienen 74
 Dilettantismus 163
 Dilthey 90
 Ding an sich 175
 Diplomat 25
 Diskussion 161
 Disziplin 145
 Dogmatismus 164
 Dreigliederung 164
 Dreiklang der Bildung 171

Dressur 14, 15
 Duckmäuser 145—146
 Dynamik des absoluten Wertes 128
 Dynamische Werte 75, 76, 120, 197,
 224

E

Edelmensch 147
 Effekt 64, 65, 70, 73 ff., 196, 205,
 207, 224, siehe auch Zweck, Ziel
 Ehe 157
 Ehrfurcht 144
 Ehrgeiz 146
 Eidos 176
 Eigenbrötler 143
 Eigensinn 146, 147
 Eigenwille 145, 146
 Eindruck 131
 Einheit 57, 84 ff., 137, 215
 —bildung 176
 Einordnung 74, 141
 Einseitigkeit 44, 139, 141, 170
 Einstellungen 153
 Einzelerziehung 142, 148
 Einzelkind 141—143, 155
 Einzelunterricht 142
 Ekstase 17, 81, 137, 218
 Elastizität 151
 Eltern 136, 190, 191, 201
 Elternhaus 151, 153
 emotionale Sphäre 63, 66
 Empfindung 61, 76 ff., 102
 Empiriker 107, 108
 empirisch 123
 Entfaltung 155
 Entschlüsse 105
 Entstehungsgeschichte 54, 64, 87 ff.
 Entwicklung 124, 210
 —alter siehe Pubertät
 —sgang 159
 —geschichte d. animal. Vorgänge 72
 —geschichte der Kultur 54
 —sproß 102 ff.
 —sstufen 133
 enzyklopädische Bildung 37, 39
 Erdkunde 164
 Erfahrung 112, 177
 Erfolg der Bildung 115
 Erhabene, das 16
 Erhaltung 68
 Erinnerung 56, 102, 104
 erkennendes Subjekt 175
 Erkenntnis 77, 78, 123, 157, 225 ff.
 —bildung 19, 225
 —drang 18
 —lehre 78
 —problem 4

Erkenntnisprozeß 159, 225—227
 —theorie 8, 31, 49, 117, 118, 120,
 180, 185, 197, 227, 232
 Erlebnis 44
 —schule 40
 Ernährung 67, 68, 69, 70, 83
 Eros 2, 17, 18, 49, 157, 201, 202,
 203, 223, 232
 Erotik 223, 224, 228, 232, 233
 Erscheinung 175, 176, 180, 196
 Erzieher 9, 29, 43, 48, 96, 129, 155,
 175
 Erziehung 7, 135, 158, 190
 —sinstinkt 155
 —kraft 155
 —lehre 8, 10
 Ethik 8, 118, 120, 169, 170, 173, 180,
 183, 184, 186, 189, 197, 228, 230,
 233, 234
 —, formale 183, 187
 —, materiale Einzel- 183, 188
 —, totale Wert- 184, 188
 ethische Bildung 51, 184
 — Unterscheidung 10, 170, 197
 Ethos 10, 181, 184, 185, 186, 187,
 188, 189, 198 ff., 202, 203, 214,
 232
 Euklid 50, 226
 Eulenspiegel 151
 Existenzbegriff 105
 Extremindividualismus 182
 Eyth 4

F

Fachbildung 28, 90
 Fachgruppen 158, 165
 Fachlehrer 165
 Fachschulen 39
 Fachwissenschaft 29
 Fähigkeiten 153
 Fälschung 181, 196
 Familie 150, 154—155, 173, 190, 222
 —nrecht 190, 198,
 —nzerüttung 155
 Farben 103, 107, 152
 —beziehungen 152
 Faust 112, 186
 Fehler der Bildung 143
 fiktive Elemente oder Fiktionen 99,
 197
 — Grenzfälle oder Fiktionen 174, 218
 Formales 32, 118
 Formalismus 46
 Form 31, 32, 64, 175, 186, 214, 218
 — als Gesetz 34
 — des Geistigen 8

- Form und Gehalt, Verwebung von 32
 — und Inhalt 7, 34
 Formen, reine 31
 Formgesetzlichkeit 8
 Formieren 120
 Formung in Begriffen 164
 —sproß 7
 formal
 —e Bildung 36, 37, 45, 139
 —e Einheit 177
 —e Kraft 177
 —inhaltlich 8
 —mathematische Bildung 37, 167—
 168, 178
 —sprachliche Bildung 37, 166—167,
 178
 Fortpflanzung 66 ff., 68, 69, 70, 83,
 217
 Fragmentarisches des Lebens 2
 Französisch 166
 Frau 25, 189, 222, 228, 231
 Frauenfrage 4, 5
 Freiheit 22, 73, 88, 120, 124, 169,
 180, 183, 188, 229, 230
 — des Handelns 188, 189, 197
 — der Kunst 7, 16
 — des Willens 183, 188
 —wert 50
 freie Handlung 188, 189, 197
 — Rede 164
 — Unterrichtsgestaltung 161—162
 fremdsprachliche Bildung 167, 178,
 179
 Freud 91
 Friedrich der Große 141
 fromm 114, 216
 Frucht 117, 118, 135, 170, 171
 frühreifes Kind 143—145
 Funktionen 36
- G**
- Gauß 29
 Gebot 112, 121, 145, 196, 198, 199
 Geburt 1, 64, 65, 72, 77
 Gedächtnistechnik 159
 Gedanken 105
 Gefühle 54, 62, 81 ff., 207
 —, absolute 82 ff., 84, 137, 177
 —, höhere 81, 102, 170, 177
 Gefühlsbildung 19, 114
 Gehorchen 74
 Geist 125, 126, 128
 — und Maschine 4
 —eswissenschaft 91, 92, 227
 geistiges Leben 3
 Geld 153
- Gelehrtenschule 165
 Gelehrter 44, 171, 226
 Gelten 10, 31, 58, 117, 118—122,
 185, 197, 210
 Geltungscharakter 123, 204
 Gemeinschaft 47, 75, 154
 —schule 40
 —swerte, siehe soziale Werte
 Gemüt 167
 Genius 163
 Genuß 149, 150
 Gesamtkultur 69
 Gesang 164, 169
 Geschichtserzählunterricht 159
 Geschichtsunterricht 162
 —philosophie 41, 91, 227
 Geschlechter 25, 142, 157
 Geschlechts- und Erziehungsgemein-
 schaft 69
 geschlechtliches Reifen 156
 Gesellschaft 173, 192
 Gesetze der Bildung 121, 173 ff.
 —, pädagogische 175
 —, psychische 59, 133
 —, rechtliche 191 ff.
 —, wissenschaftliche 159
 Gesinnung 150, 153, 193, 206
 Gestalt 31
 Gewalt 188
 Gewinn 150
 Gewöhnung 71
 Glaubensgerechtigkeit 206
 Gleichgewicht 116
 Gleichnisse 170
 Goethe 33, 82, 149, 186, 206, 209
 Gott 85, 87, 89, 216
 Grammatik 167, 168
 Grenzen des Daseins 1, 131
 griechisch 165, 166
 —e Philosophie 122
 Griesebach 91
 Großmacht, moderne 74
 Großstadt 144
 Gründlichkeit 144
 Grundfunktionen, fünf des Lebens 67
 Grundgegensatz 122, 157
 Grundlegung der Wissenschaften 4
 Grundrechnungsarten 178
 Grundsätze, methodische 38, 93
 Gulliver 151
 Gut 26, 58, 197, 201, 216—217
 Güter, Beispiele für 58, 128, 209, 222
 Gymnasium 165, 167, 168
 Gymnastik 152, 179

H

Halluzinationen 104, 105
 Hand, Übung der 152, 159
 Handel 68
 Handelsschulen 39, 68
 Handlung 64, 197, 209, 228
 Handwerk 15, 68, 151
 —er 171
 —erschulen 39
 Harmonie 16, 80, 147, 186, 202, 219
 —, prästabilisierte 193
 harmonische Einheit 40, 49
 — Lösung 219 ff.
 — Wert 219 ff.
 Haupttrichtung 171
 Hauslehrer 155
 Hauswesen 68, 69
 Hebräisch 166
 Hegel 155
 heilig 69
 Heiligkeit 69, 183, 216, 218
 Heldenlied 2
 Hellenen 179
 hellenistische Bildung 23, 169
 Herbart 80
 Herrschaft über andere 73
 Herrschernaturen 112, 171
 heuristische Methode 46, 49—52
 Hierarchie der Tugenden 183
 Hilbert 226
 Hingabe 75, 157, 222, 223, 231
 historisch 175
 —e Bildung 164
 —e Erkenntnis 44
 —e Rechtsschule 193
 Hochschule 37, 44
 höchstes Gut 85
 Hönigswald 100
 höhere Bildung 28, 29
 — Schule 39, 165
 Hofmeister 155
 Homer 165
 Holz, Arno 212
 humane Bildung 111
 Humanismus 40, 49
 Humanität 16, 40, 44, 48
 Hunger 72
 Husserl 97
 Hygiene 68
 Hyperintellektualismus 19
 Hypothesen 184, 193, 214, 233, 234

I

Ibsen 15, 109, 163, 220
 Ich 1, 54, 122, 157, 213, 214, 215,
 218 ff.

Ichbewußtsein 140, 157
 Idealismus 46, 47, 98, 174
 Idealist 149
 idealistische Philosophie 58, 78, 208,
 210
 Ideen 31, 34, 46, 47, 48, 51, 210
 Identitätshypothese 184, 187, 214
 Illusionen 104, 105
 Illusionismus 81
 imaginative Sphäre 80, 138, 152, 201,
 220
 Individualität 43, 90, 100, 101 ff.,
 108, 171
 Individualtypen 109, 113
 individuell 13, 95
 —er Prozeß 13, 27
 — Zufälliges 14
 Individuum 41, 127
 induktiv 50, 51
 Industrie 68
 infantile Sexualität 136
 Ingenieur 11, 14
 Instinkt 95
 Intellekt 39
 Intellektualisten 106—107
 intellektuell 65, 142
 intelligible Sphäre 63, 66
 Intensität 58, 59, 102
 Interessen des Entwicklungsalters 160,
 161
 Internat 155
 Intuition 96, 109
 intuitiv 176
 —es Denken 163
 —e Produktion 163
 Irrtum 186, 189
 Isolierung 104, 106

J

Jacobsen 103, 109, 160
 Jagd 68
 James 63
 Jesuiten 39
 Jesus 21, 58, 112, 150
 Journalismus 164
 Juden 69, 196, 206, 209
 Jüngling 89
 Jugend 135, 155 ff., 156, 173, 200 ff.,
 203
 —alter 140
 —bildung 136
 Jugendlich 181
 Jurist 171

K

Kalokagathie 17
 Kampf zwischen zwei Willen 73

- Kant 8, 27, 45, 52, 78, 122, 159, 174,
 175, 183, 187, 188, 206, 214
 Kasteneinteilung 195
 Kategorien 78, 227
 kategorischer Imperativ 188
 Kaufmann 68, 151, 171
 kausale Beziehung 13, 196
 Kausalität 112, 180
 Kausalmechanismus 13, 56, 58, 196,
 205 ff., 211, 213
 Keim 138, 159, 201
 Keimzelle 69, 72, 77, 137, 138
 Kepler 56
 Kernunterricht 168
 Kind 68, 89, 103, 126, 134, 176, 189,
 198, 201
 —erpsychologie 126
 Kindesalter 117
 Kindheit 135 ff., 149, 173
 —bildung 136, 153
 kindliche Funktionen 152—154
 Kindergarten 155
 Kindermangel 154
 Kinematograph 83
 Klein 207
 Knabenalter 146, 156
 Knospe 117, 118, 135, 171
 Knotenpunkte 59, 60, 99, 130, 212
 Körperwelt 55, 57
 Komisches 83
 Konflikt 81, 127, 157, 181, 189, 201,
 202, 203
 konkretes Denken 159
 Konstruktion 95, 127, 163
 Kontemplation 222, 231
 kontemplative Werte 79, 120, 224
 Kontinuität 154, 225
 Kontrast 102
 Konversationslexikon 39
 Konzentration 147
 Konzert 168
 Koordination 75
 Kreise 42, 53, 89, 90
 Kritik 162, 214
 kritische Methode 27, 45
 kritische Untersuchung 29
 Kritizismus 174, 175
 Künstler 8, 31, 50, 79, 110, 111, 140,
 171, 212, 231
 künstlerisch 79, 176
 Kultur 134, 151, 223
 Kulturgebiete 54, 195, 220 ff.
 Kulturphilosophie 8, 41, 234
 Kulturpolitik 6
 Kunst 3, 7, 16, 31, 54, 78, 171, 220
 —gewerbe 69, 220
 —lehre 165
 Kunstphilosophie 8, 219—221
 —werk 31, 186, 220
 —wissenschaft 165
 Kutzner 172
- L**
- Lähmung der Nervenbahn 63
 Längsgliederung 164
 Laie 172
 Landkarte seelischer Strukturen 101
 Landwirt 68, 171
 landwirtschaftliche Schulen 39
 Latein 46
 —schule 165
 Laune 145
 Lautlehre 167
 Leben 2, 33, 67, 70, 135, 170—173,
 216, 233
 — als Wert 70, 183, 217
 —bedingungen 150
 —seinheit 154
 —serhaltung 68, 127, 217
 —serhöhung 127, 217
 —sformen 3, 8, 100, 101, 230, 233
 —sfunktionen 67, 135
 —sgefühl 138
 —sgestaltung 4
 —sproblematik 35
 —sprozeß 66
 —srhythmus 3
 —svorgänge 54, 66 ff., 101, 117, 135,
 213, 216
 Lebewesen 28, 127
 Lehre 28, 30
 Lehrfächer 45, 158
 Lehrform 31
 Lehrplan 39, 50, 158
 Lehrer 9, 20, 29, 43, 44, 47, 96, 129,
 132, 162, 171, 175
 Leibniz 49, 209, 214
 Leiden 74
 Leidenschaften 48, 145
 Leistung 140, 152, 153
 Leitsätze 46
 Lektüre 36
 Leonhard 164
 Lesbegue 29
 Lesen 153
 Lessing 200
 Liberalismus 44
 Lichtbilder 152
 Lichtreize 77
 Liebe 2, 7, 22, 76, 88, 120, 183, 189,
 222, 224, 228, 232
 — mystische zwischen Mann und Frau
 86—87, 222, 224, 228
 Liebender 75, 231

Liebesgut 75
 Liebeslehre 76
 Liebesnaturen 112
 Literatur 172
 literarische Eindrücke 168
 Lösung 157, 218, 219, 233
 Logik 161, 168, 178, 188, 227
 logisches Denken 160, 166
 Lust 62, 65, 66, 79, 81, 82, 149
 —wert 82, 83
 Luther 84, 112
 Lyzeum 160

M

Macht 7, 183, 193, 229
 —gut 75
 —ideal 6
 —instinkte 146
 —motiv 171
 —wert 73, 88, 188
 Mädchen 146, 160
 —alter 156
 Märchen 151
 Makrokosmos 42, 53, 89
 Malerei 47, 69
 Mann 24, 89, 189, 222, 228, 231
 —, Th., 17, 140
 Maßstab 76, 149, 206
 Material 47, 70
 materiale Bereicherung 31, 160
 Materialismus 184, 213
 Mathematik 46, 92, 178, 227
 mathematische Erkenntnis 52, 78, 119,
 126, 180
 — Grundsätze 43—45
 —r Unterricht 51, 126
 Mechanisierung 150, 172, 173, 218
 mechanisch-maschinell 4
 Mechanismus 53
 Mensch 1, 159, 182
 Menschenleben 134
 Menschenseele 17
 Menschheit 159
 Messung 56, 127
 Metaphysik 9, 59, 170, 204 ff.
 metaphysisch 9, 215, 228
 Methode 31, 43 ff., 51, 57, 66, 162
 — empirisch-experimentelle 55, 91
 — exakte, 55, 91
 — genetisch-psychologisch 54, 66 ff.,
 77, 90, 100
 — mathematische 55
 — physikalische 57
 — transzendental-kritische 98 ff.
 — der Psychologie 90 ff.
 Methodik des Unterrichts 126
 Mikrokosmos 41, 42, 53, 89

Milieu 124, 143, 144, 151
 Militarismus 39
 Mittelalter 4
 Mittelwert 70, 71
 mittlere Werte 89
 —r Zustand 174
 Möglichkeit 10, 117, 129
 monistischer Materialismus 213
 Moral 198 ff., 202
 Mord 196
 Motiv 2, 13, 20, 64, 196, 207
 Münsterberg 92
 Museumsbesuche 168
 Musik 38
 musikalisch 141, 179
 musische Bildung 169
 Mutter 154
 muttersprachliche Bildung 164, 177
 Mystik 81-84, 170, 216

N

Nacherleben 13
 naives Weltbild 135, 138, 151—152
 Nationalökonom 68
 Natur 57, 151, 174
 Naturkundeunterricht 159, 164
 Naturwissenschaft 91, 92, 197, 227
 naturwissenschaftliches Erkennen 44
 naturwissenschaftlich - technisches In-
 teresse 161
 Nebenordnung 136
 negative Pädagogik 141
 Nesthäkchen 146
 Neuhumanisten 165
 Newton 56
 Nietzsche 3; 183
 nordische Literatur 109
 Norm 64, 183, 185, 188, 191 ff., 195,
 198, 214
 normale Entwicklung 147
 Normatives 118
 Normieren 120, 196
 Notwendigkeit 10, 117, 119 ff., 170,
 173 ff., 174
 nützlich 127, 216—217
 Nützlichkeitsforderungen 195
 Nützlichkeitswert 68 ff., 70, 76, 84,
 88, 127

O

Objekt der Bildung 34
 objektive Bildung 23 ff., 34, 35, 47
 —s Bildungsgut 25
 —s Geistiges 8, 225
 — Kulturform 95
 —r Wertgehalt 64, 207, 208
 Oberrealschule 167

Obertertiärer 161
 Ödipus 2
 ökonomisch 3, 67, 68, 69, 171
 —e Bildungsform 8, 9, 44, 51, 71, 72, 125 ff.
 —er Wert 69, 217
 Oktaeder 88, 231—233
 Optimismus 3
 Ordnung der psychischen Vorgänge 61
 Ordnungsgesetzmäßigkeiten 99
 Ordnungssinn 159
 Organempfindung 66, 117
 Organismus 95, 100, 127, 161
 organische Bildung 136

P

Pädagoge 7
 Pädagogik 11, 20, 22, 26, 27, 133, 135, 137 ff.
 pädagogische Methode 35
 —Mittel 143, 189
 Paradoxon 63
 Parallelgrammatik 166, 179
 Parallelismus 184, 187
 parlamentarische Form des Unterrichts 161 ff.
 passiver Wille 75
 Paulus 84
 Peripherie der Bildung 153
 Persönliche Gleichung 14
 Persönlichkeiten 110, 182—183
 Personalunion zwischen Mann u. Frau
 siehe Liebe, mystische
 Pessimismus 3
 Pflanze 67, 77, 117, 161
 Pflicht 118, 180, 181, 185, 186, 189
 Phantasiebildung 45, 48, 80, 105
 Phantasieleben 142
 Phantasievorstellung 64, 102, 104, 105, 109, 177
 Phantasiewelt 81
 Phantasten 106, 111
 Phantastik 147, 189
 Phlegmatiker 113—114
 Philantropen 71
 Philosophie 6, 10
 Physik 59, 93, 94, 97
 Physiologie 93, 94, 96
 physische Welt 35, 55 ff., 211, 213
 physisch-psychischer Vorgang 53, 54, 56, 58
 physio-psychischer Mechanismus 9, 54
 Planetenbewegung 56
 Platon 25, 27, 31, 49, 131, 165, 179, 205, 208, 210, 223
 platonischer Dialog 45, 130
 platonische Ideenlehre 128

Plastik 47, 69
 Poetik 167
 Polarität 1, 4, 157
 Polemik 164
 Politik 5, 6, 230
 Politiker 25, 212, 231
 politische Bildung 50, 51, 158
 — Bildungsform 44, 76, 168, 233
 —r Idealist 25
 — Lebensform 73, 138, 230, 233
 —r Wert 8, siehe Macht, Freiheit
 Popularisierung 27
 praktische Lebensgestaltung 176
 — Vernunft 8, 177, 188
 Prellwitz 215
 primitive Mechanismen 66
 Prinzipien der Psychologie 98
 —frage 160
 —streit 55
 Problematik 3, 224
 Propädeutik 51, 71, 72
 protestantischen Kreisen, Versagen der
 Erziehungsinstitute in 155
 psychische Welt, Psychisches 53, 55 ff., 70, siehe auch Bewußtsein
 Psychoanalyse 91, 142, 145
 Psychologie 53, 55, 59, 53—116
 psychologisch 9, 22, 227
 Psychologie, Apperzeptions- 55
 — Assoziations- 55
 — biologische 91
 — der Elemente 13, 91, 92—94, 102—103
 — Elementar- 55, 62—63, 102—103
 — empirische 55, 93, 96, 101, 103, 108, 196
 — experimentelle 55, 93 ff.
 — geisteswissenschaftliche 91, 94 ff.
 — genetische oder entwicklungsge-
 schichtliche 66—90, 91, 100
 — kritische 98—101, 102—106, 126, 133 ff.
 — Sinn der 97
 — Struktur- 13, 54, 94—98, 101 ff., 127
 — physiologische 91
 — Vermögens- 91
 psychologische Aufweisung 159
 Psychologismus 121, 122
 psychologischer Irrtum 121
 psychophysisches Grundgesetz 93
 — Problem 60, 61, 64, 116, 213, 214
 —r Vorgang 53, 54, 56, 58, 197
 — Welt 52
 Pubertät 140, 156, 159, 160 ff., 170, 201
 Puppe 138, 142, 152, 160

Q

Qualität 58, 59, 102
 Quintaner 159

R

Rangordnung der Werte 40, 59, 183,
 189, 204
 Rationalist 107, 108
 Raum 174
 Raumformen oder räumliche Rela-
 tionen 104, 152, 174
 räumliche Bestimmbarkeit 58
 — Erfahrung 104, 152
 Räumlich-Körperliches 57, 203
 Reaktionstypen 98, 101, 109, 111
 Realienbuch 39
 Realismus, empirischer 98
 Realität 53, 189
 Rechnen 37, 153
 Recht 190ff., 193, 194, 198
 — absolutes 191 ff., 193, 194, 197,
 198
 — natürliches 192
 — objektives 190
 — subjektives 190
 — verjährtes 194
 Rechtsgefühl 191
 Rechtsnorm 192, 196, 197
 Rechtssätze, positive 190, 200
 Rechtssubjekt 192, 198
 Rechtssystem, positives 191 ff., 194,
 206
 Reform 26
 Reflexbewegung 66, 117
 Regel 159, 195
 Reich der Werte 58, 64
 Reichsverfassung 190
 Reichtum 149
 Reife 157, 171, 202
 Reifen 129, 130, 132, 155, 203
 Reifender 170
 Reinecke Fuchs 151
 Reisen 151
 Reizbarkeit 67
 Relativismus 41
 Religion 3, 54, 84, 170, 171, 216
 religionskundliche Bildung 164
 Religiöses 5, 7, 18, 84, 195, 216 oder
 religiöser Wert, siehe auch Heilig-
 keit, Gott, absoluter Wert
 religiöse Bildung 9, 21, 44, 51, 86, 87,
 170
 — Erscheinungen 84
 —s Fühlen und Leben 65, 216, 233
 Rhythmus 80, 144

Rickert 78, 82, 87, 204, 205, 223,
 228, 230
 Richtungstendenz 61 ff., 70
 Richtungen 138
 Riten 195
 Robinson 68, 132, 151
 Roman 109, 151
 Romantik 31
 Romantiker 107, 108, 113
 Rousseau 71

S

Sachgehalt 175
 Sachlich 175
 Sachlichkeit 163
 Sagen 151
 Samen, ausgestreute der Bildung 130,
 132, 149
 Sammeltrieb 148
 Sanguiniker 113, 114
 Saugen des Kindes als Struktur 95
 Savigny 191
 Schaffen 157
 Schamhaftigkeit 157, 160
 Schauspieler 172
 Schädlich als Gegenstück zum Nütz-
 lichkeitswert 127, 216—217
 Scheinbildung 144
 Scheinreife 143
 Schema psychophysischer Vorgänge 61,
 62, 63, 204, 205, 206, 207, 208
 bis 212
 Scherz 160
 Schicksal 124, 143
 Schiller 17, 25, 31, 81, 186, 220,
 —s Idealismus 163
 Schlittschuhlaufen als Teil der kind-
 lichen Bildung 152
 Schöne, das, Schönheit 16, 77, 79, 88,
 120, siehe auch ästhetischer Wert
 202, 223, 228
 Schöne Seele 16, 17, 20, 81, s. a. Eros
 202, 223
 Schopenhauer 3
 Schreiben als Teil der kindlichen Bil-
 dung 153
 Schrift 112
 Schulbildung 157
 Schule 156, 169
 —, Gliederung der 156
 Schulordnung 201
 Schulpflicht 190, 198
 Schultypen 158, 164
 Schule, s. a. formale Bildung
 Schulwesen, deutsches 39, 190
 Schüchternheit 147, 160
 Schüler 131, 132

- Schülervorträge 162
 Schwächliches Kind 147
 Schwung, idealistischer 157
 Seele, Struktur der 53, 94, 96, 129
 Seelenleben 59, 60, 61, 169
 Seelenlos 150
 Seelische Kraft 176
 Sein 58, 84, 118—122, 185, 197, 209, 210
 Selbstbeherrschung, Selbstbestimmung 135
 Selbstbewußtsein 1, s. a. Ichbewußtsein
 Selbstorganisation 161
 Sensorische Nervenbahnen 62
 Sextaner 159
 Sexualtrieb 127, 202, siehe auch Psychoanalyse und Verschmelzung
 Sexuelle Frühreife 144
 — Moral 200
 — Wünsche 157, 202
 Simmel 1, 233
 Sinn, Sinndeutungen 10, 97, 99, 212, 233—234,
 —esempfindung, —eswahrnehmung 61, 66, 102, 169
 —esreiz 62
 —esqualität 107
 —gefüge, —zusammenhang 53, 55, 227, 233—234
 —lichkeit, natürliche 169, 179
 —problem 9, 60, 61, 64, 95, 97, 211, 212
 —richtung 54, 139
 Sippe 222
 Sitten 195, 199
 Sittengesetz 169, 188, 229, s. a. Ethik, Ethos
 Sittlichkeit, Sittliches, sittlich Gutes 177, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 189, 193, 194, 229, 230
 Sklave, Sklaverei 50, 74, 194
 Slawische Völker, Bildung der 25
 Sokrates 17, 21, 49, 50, 51, 175, s. a. Platon
 Sollen, s. a. Norm, Ethos 119, 180, 185, 187, 188, 229
 Sorgenkind 147—148
 Sorge für die Kinder 76
 Sophokles 165
 Souveränität des Staates 74
 Soziale Bildungsform 44, 47, 51, 76, 157, 168, 233
 — Gemeinschaft 54, s. a. Gemeinschaft
 — Gesellschaften 172, 192, 193
 — Güter 222, 223
 Soziale Lebensform, — Gestaltung 3, s. a. Erotik
 —er Mensch 7, 76
 —er Wert, siehe Liebe
 —s Motiv, —r Wert 7, 8, 40, 171
 Sozialismus 4, 44
 Soziologie 74, 172
 Spannung 1, 2, 4, 127, 156, 185, 186, 188, 189, 193, 200, 201, 207, 212, 218, 219, 224
 Spengler 13, 27, 41, 52, 78, 90, 91
 Spekulant 111
 Sphärenharmonie 169
 Spiel des Kindes 136, 137, 151, 160
 Spielzeug 152
 Spinoza 214, 216
 Spiritualismus 184, 213
 Sport 161, 169
 Sprache, Sprachverständnis 37, 112
 Sprachen, Erlernen von 132, 136
 Sprachschatz 151
 Spranger 13, 44, 47, 54, 75, 77, 87, 90, 91, 96, 97, 100, 127, 133, 156, 173, 175, 204, 223, 230, 233
 Staat, staatliche Gestaltung 3, 157, staatliche Bildung 4, s. a. politische Lebensform, auch Staatsmacht 47, 75, 154, 171, 172, 190, 193
 Staatsbürgerkunde 44, 165
 Stadtkind — Landkind 151
 Stammbaum der Werte, Bildungstypen, Güter, Kultur 54, 65, 204
 Standesinteresse 9
 Standesmoral 199, 200
 Stein 25
 Stilbildung 80
 —formen 31, 50, 78, 111
 —problem 4
 Stoffe der Bildung, siehe Sachgehalt, Fachgruppen, Fachbildung
 Stoffwechsel als Lebensvorgang 66 ff., 218
 Stoß, Gesetz des physikalischen, psychischen 146
 Streben 2, s. a. Wille, Willensimpuls usw. 185, 186, 215, 229
 Strindberg 109
 Ströme oder Stränge der Bildung 158 ff., 164 ff.
 Struktur des Wertsystems 89
 —, erworbene 153
 —gesetzlichkeit 29, 30, 227, siehe Strukturpsychologie
 —gesetzlichkeit der Seele 30, 100 ff., 134
 —, hochwertige 154, 213
 —, innere der Bildung 7, 23, 43

Struktur, natürliche 153
 —, zusammengesetzte 103
 —philosophie 7, 88, 89, 94—95
 —psychologie, siehe Psychologie
 Stufen der Bildung 158 ff., 164 ff.
 Stumpfsinn des Sorgenkinds, Mittel
 zur Besiegung des 148
 Subjekt der Bildung 34, 35
 Subjektive Bildung 23, 34, 47
 Sublimierung 158
 Subordination 75
 Sünde 186, 189
 Symbol 86, 176
 Symposion, hohes Lied des Eros 17
 Synästhesien 103, 107
 synthetisch — analytisch 45
 Systeme, philosophische 10, 223
 System der Bildungsformen 22, 43 ff.,
 232
 — der Werte, siehe Wert
 systematische Einheit der Geistesbil-
 dung 159

T

Takt 163
 Talente 60, 110, 111, 115
 Tanz 153
 Tatsachenmenschen 106, 108
 Tatsächlichkeiten 118
 Tausch 153
 Technik 3, 4, 12, 14, 50, 68, 140,
 161, 172
 Techniker 14, 50, 171
 technische Leistungen 152
 — Wissenschaft 69
 Technologie 11, 126
 Teleologie 127, 220
 Temperamente 60, 111, 112 ff., 114,
 115, 171
 Theater 152, 168, 172
 Theismus
 Theoretisches, a. theoretischer Wert 5,
 226, 227, 228, 232, s. a. Wahrheit
 theoretische Bildung 44, 78, 125, 233
 — Erkenntnis 7, 176, 226, 227, 228
 — Vernunft 8, 177, 179
 — Lebensform, siehe Wissenschaft
 —s Weltbild 78
 —r Wert 8
 tiefer 65
 Tierleben 161
 —reich 67
 Tod 1
 Totalität der Welt 14, 42, 217
 Totallösung 233
 Trägheit 147
 Tragisches 83

Tragödie, griechische 2
 transzendent 217, 220
 transzendentaler Bildungsbegriff 30, 132
 — Deduktion 159, 175, 177
 — Drehung 98
 — Gültigkeit 125, 223
 — Methode 27, 52
 — Möglichkeit 173
 — Philosophie 35
 — Subjekt 1, 30, 127 ff.
 Treuverhältnis 146
 Trieb 50, 127, 145, 189
 Triebhandlungen 102
 Trotz 145
 Trotzkopf 145—146
 Turnen 158, 164, 180
 Typen 48, 54, 100, 101, 104, 110

U

überbiologische Strukturen 128, 133,
 214
 Überheblichkeit 144
 überindividuelle Verbindung der Indi-
 viduen 130
 Überordnung 136
 Übersetzung 179
 Übung 71, 112, 161
 Umkehrung 178
 Unendlichkeit 156
 Universalbildung 28, 29, 41
 Universität 37, 163
 unkindliches Kind 148—151
 Unlust 62, 65, 66, 79, 81, 82
 Untergang des Abendlandes 150
 Unternehmer 171
 Unterordnung 136
 Unterricht 7, 50, 158
 Untersekundärer 161, 162
 Unzeitliches 72
 Urteile 102, 104, 105, 226
 Urteilskraft 8, 109
 Urtext 165—166
 Utilitarismus 51, 148 ff.

V

Vater 154
 Vegetationspunkt 137, 148
 vegetative Funktionen 67, 70
 Verallgemeinerung 178
 Verbildungen 138
 Verbildungsform 143
 —gefahr 149
 Verbrechernaturen 115
 vereinsmäßige Organisation 162
 Verflechtung 159
 Vergehen 71

Vergnügen 83
 Verinnerlichung 90
 Verkapslung 160
 Verslossenheit 157
 Verschmelzung 67, 86
 verschüchtertes Kind 146
 Verstand 48, 109
 Verständigungsmöglichkeit 131, 132
 Verstehen und Begreifen 53, 60, 65,
 129
 Verstocktheit 147
 Vertrag 192
 Vilmar 162
 Virtuose 143
 Volksschule 39, 165, 190
 Vollendung des Aufstiegs 186
 voluntaristische Komponente der Er-
 kenntnis 78, 104
 Vorgang 53, 54, 57
 Vorsicht 163, 195
 Vorstellung 54, 61, 207
 —komponente im Urteil 104
 Vorstufe zur Kultur 71
 Vorträge 161

W

Waffe 72, 73
 Wagner, Richard 3, 220
 Wahrheit 120, 183, 194, 225, 226,
 228
 —swert 8, 77, 88
 Wahrnehmungen 102, 104, 159
 Wahrnehmungsvermögen 176
 Wandertage 158
 Wanderungen 152
 Wechselbeziehung zw. verschiedenen
 Werten 79
 —spiel von Seele u. Kultur 132
 —wirkungslehre 131, 184, 214
 weibliche Natur 160
 Weltanschauungsproblem 7, 207, 214
 Weltbild 139
 Weltknoten 60
 Werden 33, 71
 werktätiges Leben 157
 Werkunterricht 168
 Wert 8, 13, 22, 24, 183, 201
 Wertereich 52, 53, 58, 184, 185, 209,
 210, 213
 Wertetafel 109
 Werte, System der 9, 22, 40, 54, 55,
 77, 87, 88, 204 ff., 215—233, 234
 Wertkategorien 137, 222
 Wertmetaphysik 41, 214—234
 Wertphilosophie 49
 Wertstruktur 40
 Wertung 128, 176

wertvolle Lebensform 20
 Wesensgemeinschaft 154
 —gestaltung 27
 —schau 27, 35, 52, 99
 Wilde, Oskar 17
 Wildgans, Anton 215
 Wille 39, 73 ff., 180, 185
 Willensbildung 19, 76, 158
 —handlung 54, 61, 72 ff., 102, 205 ff.,
 221
 —impuls 66, 169, 205 ff., 207
 —komponente 104
 —menschen 112
 Willkür 145, 182
 Winkelmessung 160
 Wirklichkeit 10, 133 ff.
 —sform 142
 Wirtschaft 4, 5, 54, 68, 171
 —sgemeinschaft 69
 —sstaat 69
 Wissen 1
 Wissenschaft 3, 11, 54, 56, 78, 161,
 162, 164, 225, 226
 —slehre 8, 78
 wissenschaftliche Pädagogik 155
 Wissenschaftlichkeit 164
 Wolff 91
 Wolfskehl 207
 Wollungen 61
 Wunder 134, 170
 —kind 139—141

Y

Yogapraxis 39

Z

Zänkischkeit 147
 Zahlen 152
 Zeichnen 37, 164, 169
 zeitliche Vorgänge 56, 57
 zeitliche Relationen 104
 zentrale Stellung 5, 6
 zentrifugale Richtungstendenz 63
 zentripetale Richtungstendenz 63
 Zentrum 156
 Zirkus, antiker 83
 Zivilisation 172, 173, 174, 181, 218
 Zucht 145
 zufällig 175
 Zusammensetzspiele 152
 Zweck 12, 13, 70, 209
 Zweck aller Zwecke 70
 Zweckgemeinschaft 154, 222
 Zweckhandlung 112, 205
 Zweckmäßigkeit 70, 206
 Zweckmechanismen 13, 20, 58
 Zweifel 164



Die Wesensgestalt der deutschen Schule

Von Staatspräsident Prof. Dr. W. Hellpach

184 Seiten. In Leinenband M. 5.—

In diesem hervorragenden Werke unternimmt es der badische Unterrichtsminister Prof. Dr. Hellpach, der gegenwärtig zugleich Staatspräsident seines Landes ist, aus dem Gewinn der heutigen tatsächlichen Entwicklungen jeweils die Idee der Schule herauszuarbeiten und danach der künftigen Entwicklung die Prognose zu stellen und den Weg zu weisen. In diesem Geiste werden alle Fragen des schulischen Erziehungswesens analysiert — von der Volksschule bis zur Hochschule.

Der Aufbau des preußischen Bildungswesens

nach der Staatsumwälzung

Von Staatsminister Dr. O. Boelitz

2. verbesserte Auflage. 232 Seiten. In Leinenband M. 6.—

„Das vorliegende Buch erhält seine besondere Bedeutung dadurch, daß der Chef der preußischen Unterrichtsverwaltung selbst die Gestaltung des preußischen Bildungswesens darin zur Darstellung bringt. Wir begrüßen das Buch als ein Dokument preußischer Schulpolitik. Es ist für Schulmänner und Pädagogen, für Schulverwaltungen, für Politiker und Publizisten und für alle, die, im öffentlichen Leben stehend, irgendetwie am Leben der Schule teilnehmen, ein unentbehrliches Handbuch.“

Breslauer Zeitung

Werden und Wirken

Gedanken über Geist und Aufgabe des Lehramtes

Von Ministerialdirektor Dr. R. Jahnke

205 Seiten. Gebunden M. 5.—

„Jahnkes Buch zu lesen, ist ein hoher Genuß. Wer nach 40jähriger Tätigkeit in und an der Schule mit solcher eindringlichen Liebe über die hohen und kleinen Dinge des Unterrichts und noch mehr der Erziehung reden kann, ist ein wahrhaft Berufener. Das Buch ist in erster Linie für jüngere Lehrer an höheren Schulen bestimmt.“

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung

Bildung und Kulturgemeinschaft

Von Oberstudiendirektor Dr. F. Behrend

372 Seiten. Gebunden M. 4.50

„Das Buch greift auf die entscheidenden Grundlagen der Pädagogik zurück und führt von hier durch die Problemkreise der Hochschulpädagogik und der Organisation des höheren Schulwesens. Wer sich über Planwirtschaft im höheren Schulwesen unterrichten will, findet in Behrend einen zuverlässigen Führer.“

Monatsschrift für höhere Schulen

VERIFICAT
2017

VERIFICAT
1987

VERIFICAT
2007