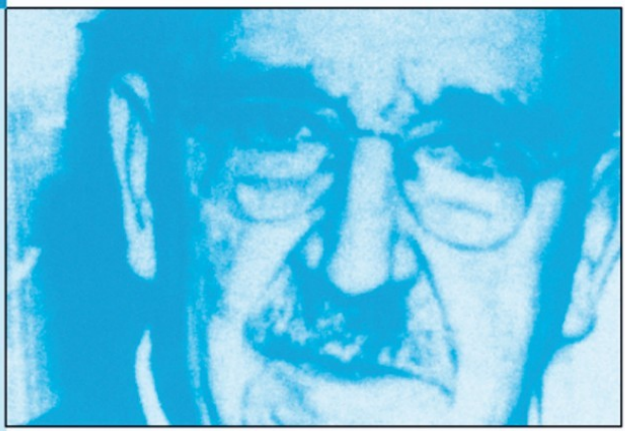
Jürgen Oelkers (Hrsg.)

JOHN DEWEY

ESSAY



Demokratie und Erziehung

Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik

BELTZ

Über dieses Buch:
»Demokratie und Erziehung«, 1916 erstmals erschienen, gilt als das Hauptwerk John Deweys und als Schlüsselwerk der internationalen Reformpädagogik. Dewey entwickelt eine moderne Pädagogik aus der Idee, »Erziehung« als demokratische Erfahrung zu begründen, wie andererseits »Demokratie« als Medium der Erziehungserfahrung zu verstehen. Erziehung ist nicht Funktion oder Instrument der Politik, sondern sie verwirklicht sich als Demokratie. Die Schule wird zur »Keimzelle« der demokratischen Gesellschaft. Deweys Forderung nach einer Schule, die sich nicht als Ort gesellschaftlicher Reproduktion sondern als Ort gesellschaftlicher Transformation versteht, sein Verständnis von Schule als Modell für Demokratie, ist auch in der heutigen Erziehungswissenschaft noch aktuell.
Den zweiten Teil seines Werkes bestimmen sehr konkrete Ausführungen zur Methodik und Didaktik der Schule als Lernumwelt, in deren Mittelpunkt er den Begriff des »Erfahrungslernens« stellt.
Diese Ausgabe schließt mit einer umfangreichen, aktualisierten Auswahlbibliographie.

Der Autor:
John Dewey, (1859–1952), Philosoph, Pädagoge und Psychologe, war seit 1894 Professor an der Universität Chicago und gründete dort die »laboratory school«, eine Grundschule, in der er seine Erziehungsgrundsätze praktisch umsetzte. Von 1904 an lehrte er an der Universität von New York. Er gilt als der einflußreichste amerikanische Pädagoge im 20. Jhdt., dem auch der Slogan »learning by doing« zugeschrieben wird.

John Dewey

Demokratie und Erziehung

Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik

Aus dem Amerikanischen
von Erich Hylla

Herausgegeben und mit einem Nachwort
von Jürgen Oelkers

Mit einer umfangreichen
Auswahlbibliographie

BELTZ

Die amerikanische Originalausgabe erschien unter dem Titel »Democracy and education« erstmals 1916 bei The Free Press, New York.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Besuchen Sie uns im Internet:
www.beltz.de

Beltz Taschenbuch 57
2000 Weinheim und Basel

5. Auflage 2011

© 1993 Beltz Verlag, Weinheim und Basel
Umschlaggestaltung: Federico Luci, Odenthal
Gesamtherstellung: Beltz Druckpartner, Hemsbach
Printed in Germany

ISBN 978-3-407-22057-8

Vorwort zur Ausgabe 1993

JOHN DEWEYS »Demokratie und Erziehung« gehört dank der Übersetzung von ERICH HYLLA zu den wenigen Texten der amerikanischen Reformpädagogik, die überhaupt Eingang in die deutsche Diskussion gefunden haben. Die erste deutsche Ausgabe erschien 1930 bei F. Hirt in Breslau, die Wirkung setzte aber erst mit der zweiten Auflage ein, die 1949 im Westermann-Verlag herauskam. DEWEYS Theorie wurde über die *Re-education*-Programme rezipiert, was ihrem Verständnis mindestens ebenso geschadet hat wie die politische und weltanschauliche Wahrnehmung am Ende der Weimarer Republik. »Pragmatismus« war hier eine negative Zuschreibung, eine grobe Degradierung, die von der hohen Warte des deutschen Idealismus aus zur entschiedenen Abwehr eines pseudophilosophischen »Amerikanismus« eingesetzt wurde. Daraus wurde nach 1945 eine oberflächliche Umerziehung, die Verordnung einer besseren Pädagogik, für die das notwendige Verständnis fehlte.

In diesen Kontexten ist »Demokratie und Erziehung« *nicht* als das wahrgenommen worden, was sie ist, nämlich ein Schlüsselwerk der internationalen Reformpädagogik. Die deutsche Rezeption steht in einem umgekehrten Verhältnis zur internationalen Beachtung der Theorie DEWEYS, wie sich an der Sekundärliteratur und den Referenzen leicht nachweisen läßt. In ganz erstaunlichem Ausmaß ist »Demokratie und Erziehung« in Deutschland *nicht* gelesen worden. Die letzte, dritte Ausgabe von HYLLAS Übersetzung wurde nach 1964 nicht wieder aufgelegt und ist seit langem vergriffen, ohne daß dies bemerkt worden wäre. DEWEY ist ein bekannter Unbekannter, mit dem sich die deutsche Pädagogik, zu ihrem entschiedenen *Nachteil*, nicht wirklich auseinandergesetzt hat.

Die Neuausgabe bringt ERICH HYLLAS Übersetzung in ungekürzter Fassung, erweitert um eine pragmatische Bibliographie

sowie ein Nachwort, in dem die Gründe für die weitgehende Nichtbeachtung DEWEYS skizziert und die erziehungsphilosophische Bedeutung der Theorie aus heutiger Sicht dargestellt werden. HYLLAS Übersetzung hat ihre Probleme, aber sie erscheint gleichwohl unverändert, nicht zuletzt, weil sie eine Referenz eigener Art darstellt. Eine Neuübersetzung lag außerhalb der Reichweite dieser Neuausgabe. Gleichwohl läßt sich festhalten, daß von allen pädagogischen Übersetzungen der Schriften DEWEYS dies immer noch die lesbarste ist, was sich hoffentlich in einer Rezeption niederschlagen wird, die DEWEY nunmehr ernst nimmt und nicht immer sofort schon mit Schlagworten verortet.

DEWEYS andere Schriften, nicht zuletzt die aufschlußreiche Aufsatzliteratur, wäre vergleichend zu Rate zu ziehen. Leider ist die Mehrzahl der deutschen Übersetzungen nicht mehr zugänglich, aber leider ist auch die Mehrzahl der Erziehungsschriften DEWEYS gar nicht übersetzt worden. Ein erster Versuch, diese Lücke zu schließen, stellt die vorliegende Edition dar. Sie bringt ein Hauptwerk DEWEYS neu heraus, das 1916 erschienen ist und einen Zusammenhang begründet, der in der deutschen Reformpädagogik nur am Rande Bedeutung erlangt hat, eben das Verhältnis von *Demokratie und Erziehung*, mit dem totalitäre Ansätze der Pädagogik überwunden werden sollten. Es hat mehr als sechzig Jahre gedauert, bis der pädagogische Totalitarismus aus der deutschen Erziehungswirklichkeit verschwunden ist. Vielleicht ist es nunmehr möglich, die andere, demokratische Reformpädagogik in ihrer *Theorie* wahrzunehmen.

Ich danke vor allem PETER KALB für seine spontane Zustimmung nach einer abendlichen Diskussion im Emmental, »Demokratie und Erziehung« in das Programm des Beltz-Verlages aufzunehmen. Hilfe bei der Recherche haben geleistet CHRISTINE HOFER, HEINZ RHYN und BENJAMIN KÜNZLI. Ihnen danke ich ebenso wie DORA PETER, die die Textfassung des Nachwortes sowie der Bibliographie erstellt hat.

Großhöchstetten i. E. Jürgen Oelkers

Vorwort

Die folgenden Seiten machen den Versuch, die in einer demokratischen Gesellschaft verkörperten Ideen herauszuarbeiten, darzustellen und sie auf die Probleme des großen Werkes der Erziehung anzuwenden. Die Erörterung umfaßt eine Darlegung der Ziele und Methoden der öffentlichen Erziehung, wie sie sich von diesem Gesichtspunkte aus darstellen, und eine kritische Auswertung der Theorien des Wissens und der sittlichen Entwicklung, die unter früheren sozialen Verhältnissen formuliert wurden, aber noch heute in unseren dem Namen nach demokratischen Gesellschaftsformen wirksam sind und die volle Verwirklichung des demokratischen Ideals beeinträchtigen. Wie man dem Buche entnehmen wird, hängt für die in ihm dargestellte Philosophie die Entwicklung der Demokratie mit der der exakten Methoden in der anorganischen Naturwissenschaft, mit dem Entwicklungsgedanken in der biologischen Wissenschaft und der neuen Ordnung im Gebiete der Industrie zusammen; sie betrachtet es als ihre Aufgabe, die Veränderungen im Lehrstoff und in der Erziehungsmethode aufzuzeigen, die durch diese Entwicklungen herbeigeführt worden sind.

Zu großem Danke verpflichtet bin ich Herrn Dr. Goodsell von Teachers College für kritische Bemerkungen, ebenso Herrn Professor Kilpatrick von der gleichen Hochschule, der außerdem Winke für die Anordnung der einzelnen Kapitel beigesteuert hat, die ich mir gern zunutze gemacht habe; endlich Frl. Elsie Ripley Clapp für zahlreiche kritische Winke und allgemeine Hinweise. Die beiden ersten waren außerdem so liebenswürdig, die Druckbogen zu lesen. Dank schulde ich ferner einer großen Zahl von Studenten, deren aufeinanderfolgende Kurse mehr Jahre umspannen, als ich angeben möchte.

Columbia Universität, New York City, August 1915.

J. Dewey.

Vorwort zur 3. Auflage der deutschen Ausgabe

Bücher haben ihre Schicksale. Wenn es bedeutende Bücher sind, so gilt das nicht nur für die Originale, sondern oft auch für ihre Übersetzungen in andere Sprachen, und bei den immer enger werdenden Beziehungen der Völker zueinander in steigendem Maße. Das Original des vorliegenden Buches erschien im Ersten Weltkrieg. Daß die erste Auflage seiner deutschen Bearbeitung erst mehr als zehn Jahre nach seinem Abschluß erscheinen konnte, lag zweifellos an der Unterbrechung fast aller friedlichen und kulturellen Beziehungen zwischen den Vereinigten Staaten und Deutschland durch diesen Krieg. Erst als sie — von der deutschen Seite noch zögernd — wieder aufgenommen wurden, begann unsere Pädagogik auch dem früher „feindlichen" Auslande und dem großen Philosophen und Pädagogen Nordamerikas die Aufmerksamkeit zuzuwenden, die er verdient, zumal sie sich auch in ihrem Denken und im Handeln des Alltags um das bemühte, was Dewey eines seiner Hauptanliegen war: die Schaffung einer demokratischen Gemeinschaft unter entschiedener Mitwirkung der Erziehung und der ihr dienenden öffentlichen Einrichtungen, der Schulen und Hochschulen.

Wenige Jahre nach dem Erscheinen der ersten Auflage brach die deutsche Demokratie zusammen. Es bedurfte der schrecklichen Erfahrungen eines mehr als zehnjährigen totalitären Regimes und des nicht minder schrecklichen Zweiten Weltkrieges, um Deutschland — oder wenigstens seinen westlichen Teil — zu einem erneuten ernsthaften Versuch mit der Demokratie als Staatsform zu bewegen. Ob auch die Einsicht, daß Demokratie als Staatsform auf die Dauer nicht bestehen kann ohne eine durch und durch demokratische Form des Gemeinschaftslebens, seit 1945 festere Wurzeln geschlagen hat als nach dem Ersten Weltkrieg, möchte man manchmal bezweifeln, wenn man feststellen muß, daß die Demokratisierung vieler Seiten unseres gesellschaftlichen Lebens und vor allem unseres Bildungswesens doch nur recht zögernd fortschreitet. Zwar bekennt sich fast jedermann in der Bundesrepublik Deutschland zur Demokratie, auch auf dem Gebiete der Erziehung und der Schule; aber sobald es sich um Demokratie im Sinne der Freiheit eines jeden zur Entfaltung seines vollen Menschentums und erst damit um eine im tiefsten Grunde sittliche Gestaltung unseres sozialen Lebens, um die praktische Umgestaltung unserer Schulen, vor allem auch ihrer

Organisation, um die Erneuerung ihrer Lehrpläne in diesem Sinne handelt, türmen sich überall Hindernisse auf, die wohl hier und da überwunden werden, an anderen Stellen aber noch fest zu sein scheinen wie der alte preußische „rocher de bronze".

Um so erfreulicher ist es, daß Bücher wie das vorliegende nun wieder verlangt, daß sie in der Vorbildung der Lehrer verwendet werden und daß sich ein bedeutender Verlag in großzügiger Weise bereit findet, sie erneut in einer Form herauszubringen, die ihrer Bedeutung entspricht. Ihm sei dafür auch an dieser Stelle aufrichtig gedankt.

John Dewey ist nach einem an Schaffenskraft und Wirkung ungewöhnlich reichen Leben am 1. Juni 1952 gestorben. Als er — 1859 geboren — die Schule in seinem Heimatstaat Vermont besuchte, fand und empfand er sie als einen vom Leben der Nation, ja von ihren Hochschulen fest abgegrenzten Bereich, in den „kein Hauch der aufgeregten Zeit" hineingedrungen war. Sie war beherrscht von Schulbüchern, deren Inhalt ihr Bild und ihren Wert bestimmte, aus denen „aufgegeben" und nach denen „abgehört" wurde; deren Lehrer kaum mehr wußten und konnten als in diesen Textbüchern — der Name ist bezeichnend! — stand; einer Schule, die in ihren höheren Stufen nur einen verschwindend kleinen Teil der Nation umfaßte, und die im Bürgerkrieg (1861—65) überdies weithin vollkommen zusammengebrochen war. Hier in Vermont hatte jedes Ding noch seinen ihm zukommenden und wohl abgegrenzten Platz; Arbeit und Muße, Gott und Welt, Körper und Geist, Mensch und Natur standen einander gegenüber. Auch die Philosophie, die er an der kleinen Universität seiner Vaterstadt Burlington zu studieren begann, sah keinen Anlaß, sich um die Auflösung dieser Dualismen besonders zu bemühen. Ihn selbst freilich beunruhigten sie; aber erst in seinen fortgeschrittenen Studien an der Universität von Baltimore, die er 1884 aufnahm, begegnete er in den Schriften Hegels einem ernsthaften Versuch, diese Dualismen zu einer Einheit zusammenzuführen. Von entscheidender Bedeutung für ihn aber wurde vor allem seine eigene Arbeit als Lehrer an einer high school, einer Schule für die 14- bis 18jährigen, die er neben seinen Studien in Baltimore durchführte. Hier erlebte er täglich, wie wenig eine Schule, die nicht jugendliches Leben war, sondern ausschließlich auf das Leben der Erwachsenen vorbereiten wollte, an Bildung und Formung der jungen Menschen auszurichten vermochte. Hier formte sich seine große Einsicht, daß Schule und Lernen Leben selbst sein mußten, daß Erziehung nur dann ernsthafte und erfolgreiche Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Volksgemeinschaft sein

konnte, wenn Schule selbst ein Stück dieser Gemeinschaft, die für die Kinder und Jugendlichen wichtigste und mit vielen anderen Formen und Seiten dieses Gemeinschaftslebens verbundene Seite des sozialen Lebens war.

In seiner Tätigkeit an der Universität in Chicago setzte er diese Einsicht in die Wirklichkeit um, indem er alsbald die pädagogische Leitung einer elementary school, einer Grundschule, aufnahm und sie mit seiner Arbeit als Professor der Philosophie in engste Verbindung brachte, ja sie und damit die Erziehung zu ihrem Mittelpunkt machte. Um diese Grundschule herum entstand die „School of Education", die pädagogische Fakultät der Universität in Chicago. Sie wurde bald der Ausgangspunkt jener weit ausgreifenden inneren Reform des amerikanischen Bildungswesens, die es aus den Fesseln der Tradition löste. Hier entstand denn auch sein „Pädagogisches Glaubensbekenntnis", von dem einige der wichtigsten Sätze im folgenden wiedergegeben seien.

„Alle echte Erziehung wird bewirkt, indem die Kräfte des Kindes durch die Anforderungen, die seine soziale Situation an es stellt, angeregt werden."

„Der Erziehungsvorgang hat zwei Seiten, eine psychologische und eine soziale, und keine von ihnen darf vernachlässigt oder der anderen untergeordnet werden."

„Erziehung, die nicht in den Formen des Lebens erfolgt, nicht um ihrer selbst willen wertvoll ist, ist immer nur ein kümmerlicher Ersatz für die Wirklichkeit und birgt die Gefahr, zu verkrampfen und zu ertöten."

„Erziehung ist die grundlegende Methode des sozialen Fortschritts. Die Pflicht der Gesellschaft zu erziehen, ist daher ihre höchste sittliche Pflicht. Durch Gesetze und Strafen, soziale Agitation und Diskussion kann sich die Gesellschaft nur in planloser und zufälliger Weise regeln und formen. Durch Erziehung kann sie ihre eigenen Zwecke formulieren, ihre Mittel und Hilfsquellen organisieren und sich so mit geringstem Aufwand in der Richtung entwickeln, in der sie dies zu tun wünscht."

Mit und durch Deweys Wirken erscheint denn auch in den Vor- und Weiterbildungsplänen der Lehrer wohl zum ersten Male die „Soziologie der Bildung" als ein eigenes Gebiet der Lehre und der Forschung, und es gewinnt, zunächst freilich nur in seinem eigenen Lande, rasch an Umfang und Bedeutung. In Deutschland hat es noch mehr als fünfzig Jahre gedauert, ehe ihm an einem pädagogischen Forschungsinstitut ein angemessener Raum mit einer eigenen Professur gewährt wurde.

Rascher noch drangen seine Gedanken in die Praxis des Schullebens ein. Durch die um 1920 in den Vereinigten Staaten entstandene „Progressive Education Association", die „Vereinigung für Fortschrittliche Erziehung", erfaßten sie nicht nur die Lehrerschaft, sondern auch einen großen Teil der Eltern und trugen eben dadurch wesentlich dazu bei, die Schule aus ihrer Isolierung vom Leben der Gesellschaft herauszuführen. Das war in Amerika, wo die einzelne Schule oder doch das Schulsystem auch kleinerer Orte schon dadurch, daß sie von den Einwohnern ihres Ortes selbst zum größten Teil finanziell getragen und deshalb auch in Ziel, Gestalt und Arbeit sehr viel stärker bestimmt werden, leichter als bei uns, wo Bürger und Eltern ihren Einfluß auf die Schule nur auf dem weiten Umwege über Landes- oder Bundesparlamente geltend machen können, und wo bei der Wahl für diese Parlamente Fragen der Erziehung und des Schulwesens auch heute noch keine wesentliche Rolle spielen.

Mehr als fünfundzwanzig Jahre hindurch haben Deweys Gedanken die pädagogische Bewegung in den Vereinigten Staaten beherrscht, sie in fast allen Kulturländern des Westens wie des Ostens angeregt, sind seine Werke, vor allem dies sein pädagogisches Hauptwerk, von allen Kulturvölkern in ihren eigenen Sprachen gelesen worden.

Freilich ist es auch Dewey wie vielen Großen des Geistes nicht erspart geblieben, daß er sowohl in seiner Heimat wie bei uns mißverstanden wurde, daß seine „blinden Verehrer" übertrieben, was er gelehrt und gewollt hat. Wollte er die Bedürfnisse des Kindes zum Mittelpunkt der Erziehungsarbeit gemacht sehen, so machten manche von diesen Kinderwünsche, ja Kinderlaunen dazu, und es konnte nicht ausbleiben, daß in manchen Schulen der Ernst des Lernens über einem bloßen Spiel der Hände, der Worte und der Formen verlorenging.

In der Mitte der fünfziger Jahre wurde einerseits die Kritik an diesen Übersteigerungen immer lauter; andererseits war das Gesunde und Wertvolle seiner Ideen in die breiteste Schulwirklichkeit aufgenommen worden. Überdies war in einer acht Jahre lang durchgeführten, äußerst sorgfältigen und vielseitigen vergleichenden Untersuchung an einer großen Zahl von College-Studenten, deren eine Hälfte aus traditionellen, die andere aus „fortschrittlichen" Schulen kam, überzeugend nachgewiesen worden, daß weder in den Leistungen noch in der Aufgeschlossenheit, noch in der menschlichen Haltung beider Gruppen ein wesentlicher Unterschied bestand, daß aber die Gruppe der „fortschrittlich" erzogenen mit größerer Freiheit und Freude an der Arbeit war, am Gemeinschaftsleben ihrer

Schule teilgenommen hatte und sich im College bewährte. So löste sich die „Progressive Education Association“ nach 35 Jahren des Bestehens 1958 auch formell auf in dem Bewußtsein, daß ihr Werk getan, ihr Ziel erreicht war. Es bedurfte eines historischen Rückblickes, um der Generation von 1958 zu zeigen, was Deweys Werk für die Schule bewirkt hatte. Er erschien 1959 (Oscar Handlin: John Dewey's Challenge to Education, New York) und liegt jetzt auch in deutscher Bearbeitung vor (John Dewey/Oscar Handlin: Reform des Erziehungsdenkens. Weinheim 1963).

Wie fest Deweys Ideen im amerikanischen Erziehungsdenken verwurzelt sind, zeigt am besten die Tatsache, daß auch in den Jahren der schärfsten Kritik am eigenen Schulwesen, die dem „Sputnik-Schock“ von 1957 folgten, an den demokratischen und der Gesellschaft wie den wahren menschlichen Bedürfnissen des einzelnen entsprechenden Grundzügen des Schulaufbaues und der Schularbeit nichts geändert wurde. Dewey ist heute in den Vereinigten Staaten nicht mehr ein Zeitkritiker des Bildungswesens und ein Pionier der Entwicklung, sondern ein „Klassiker“ der Pädagogik, durch den jede pädagogische Ausbildung hindurch-, an dem keine vorbeigeht.

Wir werden in Deutschland noch manches Jahr brauchen, um unseren Rückstand in der Anpassung des Bildungswesens an die Notwendigkeiten der Gegenwart und die voraussehbaren Forderungen der Zukunft in dem Maße aufzuholen, wie das die Vereinigten Staaten als Antwort auf Deweys „Challenge“ bereits getan haben und laufend tun. Für uns ist sein Buch nicht nur „klassisch“, sondern auch heute noch durchaus aktuell.

Erich Hylla

Inhaltsverzeichnis

1. Kapitel. Erziehung als Lebensnotwendigkeit 15
1. Die Erneuerung des Lebens durch Weitergabe 15
2. Erziehung und Verkehr 18
3. Die Stellung der systematischen Erziehung 21
Zusammenfassung 25

2. Kapitel. Erziehung als Funktion der Gesellschaft 26
1. Wesen und Bedeutung der Umgebung 26
2. Die soziale Umgebung 28
3. Die erziehliche Wirkung der sozialen Atmosphäre 34
4. Die Schule als eine Umgebung besonderer Art 37
Zusammenfassung 41

3. Kapitel. Erziehung als Führung 42
1. Die leitende Wirkung der Umgebung 42
2. Arten der sozialen Führung 46
3. Nachahmung und Sozialpsychologie 55
4. Einige Anwendungen auf die Erziehung 59
Zusammenfassung 63

4. Kapitel. Erziehung als Wachstum 64
1. Die Bedingungen des Wachstums 64
2. Gewohnheiten als Ausdruck des Wachstums 70
3. Die pädagogischen Auswirkungen des Entwicklungsbegriffs 75
Zusammenfassung 79

5. Kapitel. Vorbereitung, Entfaltung, formale Bildung 80
1. Erziehung als Vorbereitung 80
2. Erziehung als Entfaltung 83
3. Erziehung als Schulung der Fähigkeiten 88
Zusammenfassung 97

6. Kapitel. Erziehung als Bewahrung und Fortschritt 99
1. Erziehung als Aufbau 99
2. Erziehung als Wiederholung und Rückschau 102
3. Erziehung als Umformung 108
Zusammenfassung 112

7. Kapitel. Der demokratische Gedanke in der Erziehung.....113
1. Die Kompliziertheit der menschlichen Beziehungen.....113
2. Das demokratische Ideal.....120
3. Die Erziehungsphilosophie Platos.....122
4. Das „individualistische“ Ideal des 18. Jahrhunderts.....126
5. National- und Sozialpädagogik.....128
Zusammenfassung 136

8. Kapitel. Die Ziele der Erziehung.....137
1. Das Wesen eines „Zieles“.....137
2. Die Kennzeichen guter Ziele.....142
3. Anwendung auf die Erziehung 146
Zusammenfassung 151

9. Kapitel. Naturgemäße Entwicklung und Wert für die Gesellschaft als Erziehungsziele.....151
1. Naturgemäßheit als Erziehungsziel.....151
2. Der Wert für die Gesellschaft als Erziehungsziel.....161
3. Kultur als Erziehungsziel.....164
Zusammenfassung 167

10. Kapitel. Interesse und Willenszucht.....168
1. Die Bedeutung der beiden Begriffe.....168
2. Die Bedeutung des Interesses in der Erziehung.....175
3. Einige soziale Seiten der Frage.....183
Zusammenfassung 185

11. Kapitel. Erfahrung und Denken.....186
1. Das Wesen der Erfahrung.....186
2. Das Denken in der Erfahrung.....193
Zusammenfassung 202

12. Kapitel. Das Denken in der Erziehung.....203
Die Stufen des Denkvorganges.....203
Zusammenfassung 218

13. Kapitel. Das Wesen der Methode.....218
1. Die Einheit von Lehrstoff und Methode.....218
2. Allgemeine und besondere Methoden.....226
3. Die Wesenszüge der „persönlichen Methode“.....230
Zusammenfassung 239

14. Kapitel. Das Wesen des Lehrstoffes 240
1. Der Lehrstoff mit Bezug auf den Erzieher und den zu Erziehenden 240
2. Die Entwicklung des Lehrstoffs im Lernenden 245
3. Wissenschaft oder rationale Erkenntnis 251
4. Die soziale Seite des Lehrstoffes 254
Zusammenfassung 256

15. Kapitel. Spiel und Arbeit im Lehrplan 257
1. Die Bedeutung der wirklichen Betätigung in der Erziehung 257
2. Geeignete Betätigungen 260
3. Arbeit und Spiel 268
Zusammenfassung 273

16. Kapitel. Die Bedeutung der Erdkunde und der Geschichte 274
1. Die Erweiterung des Sinngehaltes ursprünglicher Betätigungen 274
2. Geschichte und Erdkunde als Ergänzung zueinander 278
3. Die Geschichte und das gegenwärtige Gemeinschaftsleben 283
Zusammenfassung 288

17. Kapitel. Die Naturwissenschaften im Lehrplan 289
1. Der „logische“ und der „psychologische“ Gesichtspunkt 289
2. Die Naturwissenschaft und der soziale Fortschritt 295
3. Realismus und Humanismus in der Erziehung 301
Zusammenfassung 304

18. Kapitel. Pädagogische Werte 305
1. Das Wesen der Wertschätzung und der Bejahung von Werten .. 306
2. Die Wertordnung der Studiengebiete 314
3. Die Scheidung und Ordnung der Werte 320
Zusammenfassung 327

19. Kapitel. Arbeit und Muße 329
1. Der Ursprung dieser Gegenüberstellung 329
2. Die gegenwärtige Sachlage 335
Zusammenfassung 342

20. Kapitel. Theoretische und praktische Fächer 343
1. Gegenüberstellung von Erfahrung und echter Erkenntnis 343
2. Die modernen Theorien über das Verhältnis von Erfahrung und Erkenntnis 349
3. Erfahrung als Ergebnis des Experimentierens 354
Zusammenfassung 360

21. Kapitel. Naturwissenschaftliche und humanistische Bildung.....361
1. Der geschichtliche Hintergrund der geisteswissenschaftlichen Fachgebiete 362
2. Das moderne wissenschaftliche Interesse an der Natur 366
3. Das gegenwärtige pädagogische Problem 371
Zusammenfassung 377

22. Kapitel. Der Einzelne und die Welt.....378
1. Der „Geist“ als rein individuell 378
2. Der individuelle Geist als reorganisierende Macht.....381
3. Die pädagogischen Gegenstücke.....390
Zusammenfassung 395

23. Kapitel. Die berufliche Seite der Erziehung.....396
1. Der Sinn des „Berufs“ 396
2. Die Stelle der beruflichen Ziele in der Erziehung.....399
3. Gegenwärtige Möglichkeiten und Gefahren 403
Zusammenfassung 412

24. Kapitel. Die Philosophie der Erziehung 414
1. Kritischer Überblick 414
2. Das Wesen der Philosophie 416
Zusammenfassung 427

25. Kapitel. Erkenntnistheorie 427
1. Stetigkeit im Gegensatz zum Dualismus.....427
2. Methodische Schulen 435
Zusammenfassung 441

26. Kapitel. Theorien der Sittlichkeit 442
1. Das Innere und das Äußere 442
2. Der Gegensatz von Pflicht und Neigung.....447
3. Intelligenz und Charakter 451
4. Das Soziale und das Sittliche 456
Zusammenfassung 459

Sachregister 461

1. Kapitel

Erziehung als Lebensnotwendigkeit

1. Die Erneuerung des Lebens durch Weitergabe

Der wichtigste Unterschied zwischen lebenden und unbelebten Wesen liegt darin, daß sich die ersten durch beständige Erneuerung erhalten. Ein Stein, der geschlagen wird, leistet Widerstand. Wenn seine Widerstandskraft größer ist als die Kraft des Schlages, so bleibt er äußerlich unverändert. Im anderen Falle zerfällt er in kleinere Stücke. Niemals macht er den Versuch, so zu reagieren, daß er sich selbst dem Schlage gegenüber erhält; noch viel weniger versucht er, den Schlag zu einem sein gesamtes weiteres Verhalten beeinflussenden Faktor zu machen. Ein Lebewesen kann zwar leicht durch überlegene Kraft vernichtet werden; trotzdem versucht es, die Kräfte, die auf es einwirken, für seine eigene weitere Existenz zu verwerten. Wenn es dies nicht tun kann, so zerfällt es nicht einfach in kleinere Stücke (das gilt zum mindesten nicht für die höheren Formen des Lebens), sondern verliert seine Identität als Lebewesen.

Solange es besteht, bemüht es sich, die es umgebenden Kräfte zu seinen eigenen Gunsten zu verwerten. Es verwertet Licht, Luft, Feuchtigkeit und die Bestandteile des Bodens. „Es verwertet sie" bedeutet, daß es sie zu Mitteln seiner Selbsterhaltung macht. Solange es wächst, wird die Energie, die es ausgibt, indem es sich die Umwelt zunutze macht, mehr als ersetzt durch diejenige, die es in sich aufnimmt. Wenn wir das Wort „beherrschen" in diesem Sinne gebrauchen wollen, so können wir sagen: Ein Lebewesen ist ein Wesen, das Kräfte beherrscht, überwindet und für seine eigene fortgesetzte Betätigung verwertet, die es anderenfalls verzehren würden. Das Leben ist ein Vorgang der Selbsterneuerung durch Einwirkung auf die Umgebung.

In allen höheren Formen des Lebens kann dieser Vorgang nicht für unbegrenzte Zeit aufrechterhalten werden; nach einer gewissen Zeit unterliegen die Lebewesen: sie sterben. Sie sind der Aufgabe unendlicher Selbsterneuerung nicht gewachsen. Aber die Fortdauer des Lebensvorganges ist nicht an die Fortdauer des Daseins irgendeines Einzelwesens gebunden. Andere Formen des Lebens werden in beständiger Folge wieder erzeugt. Zwar lehrt die Geologie, daß nicht nur Einzelwesen, sondern auch Arten aussterben; trotzdem läuft der Lebensprozeß in immer verwickelteren Formen weiter. Während gewisse Arten aussterben, treten andere ins Leben, die besser befähigt sind, die Gegenkräfte zu verwerten, gegen die die früheren vergeblich kämpften. Fortdauer des Lebens bedeutet, daß der lebende Organismus seine Umgebung fortgesetzt seinen Bedürfnissen anpaßt.

Wir haben bisher vom „Leben" in seinen niedersten Formen, als einer physischen Erscheinung gesprochen. Wir bezeichnen mit dem Worte „Leben" jedoch zugleich den gesamten Bereich der Erfahrung des einzelnen sowohl wie der Rasse. Von einem Buche über das „Leben Lincolns" erwarten wir keine Abhandlung über Physiologie. Wir erwarten eine Darstellung sozialer Vorbedingungen, eine Beschreibung der Umwelt seiner Jugend, der Lage und der Beschäftigung seiner Familie, der Hauptabschnitte seiner Charakterentwicklung, seiner bezeichnenden Kämpfe und Erfolge, seiner Hoffnungen, Neigungen, Freuden und Leiden. In ganz ähnlichem Sinne sprechen wir von dem „Leben" eines wilden Volksstammes, vom Leben der Athener, des amerikanischen Volkes. „Leben" bedeutet Sitten, Einrichtungen, Glaubensanschauungen, Siege und Niederlagen, Erholungen und Beschäftigungen.

In dem gleichen wohl abgegrenzten Sinn verwenden wir das Wort „Erfahrung". Und das Prinzip des Fortbestandes durch Erneuerung gilt für die Erfahrung ganz ebenso wie für das Leben im physiologischen Sinne. Die beständige Erneuerung des physischen Daseins ist — bei menschlichen Wesen — von einer beständigen Wiedererzeugung von Glaubenssätzen, Idealen, Hoffnungen, von Glück, Elend und Brauch begleitet. Daß jede Erfahrung durch beständige Erneuerung der sozialen Gruppe fortdauert, ist eine buchstäbliche Tatsache. Erziehung im weitesten Sinne ist das Werkzeug

dieser sozialen Fortdauer des Lebens. Jedes der Mitglieder, aus denen eine soziale Gruppe, eine moderne Stadt ebenso wie ein wilder Volksstamm, besteht, wird unreif, hilflos, ohne Sprache, Glauben, Ideen und soziale Normen geboren. Jedes von den Einzelwesen, die die Träger der Lebenserfahrung ihrer Gruppe sind, geht dahin zu seiner Zeit. Aber das Leben der Gruppe dauert fort.

Die unerklärbaren Urfaktoren von Geburt und Tod jedes Mitgliedes einer sozialen Gruppe machen Erziehung notwendig. Auf der einen Seite steht der Gegensatz zwischen der Unreife der neugeborenen Mitglieder der sozialen Gruppe, ihren einzigen späteren Vertretern, und der Reife der erwachsenen Mitglieder, die das Wissen und die Gebräuche der Gruppe besitzen. Auf der anderen Seite steht die Notwendigkeit, daß diese unreifen Glieder nicht nur in entsprechender Zahl körperlich e r h a l t e n, sondern daß sie auch in die Interessen, Zwecke, Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungsweisen der reifen Mitglieder eingeführt werden: sonst würde das eigentümliche Leben der Gruppe aufhören. Selbst bei einer Gruppe von Wilden gehen die Leistungen der Erwachsenen weit über das hinaus, wozu die unreifen Mitglieder fähig sein würden, wenn man sie sich selbst überließe. Mit der fortschreitenden Entwicklung der Kultur erweitert sich die Kluft zwischen den ursprünglichen Fähigkeiten der Unreifen und den Normen und Sitten der Älteren. Bloß körperliches Heranwachsen, bloßer Erwerb des für die Erhaltung des Lebens unmittelbar Notwendigen genügt nicht mehr, um das Leben der Gruppe fortzupflanzen. Planvolle Anstrengungen, verständige Bemühungen werden erforderlich. Lebewesen, die bei ihrer Geburt von den Zwecken und Gewohnheiten der sozialen Gruppe nichts wissen, die ihnen gegenüber völlig gleichgültig sind, müssen sie nicht nur kennenlernen, sondern an ihnen tätig interessiert werden. Es ist die Erziehung, die diese Kluft überbrückt — und nur die Erziehung.

Das Bestehen der Gesellschaft ist genau so wie die Fortdauer des Lebens im biologischen Sinne von einem Vorgang der Weitergabe abhängig. Diese Weitergabe vollzieht sich, indem Gewohnheiten des Handelns, Denkens und Fühlens von den Älteren auf die Jungen übertragen werden. Ohne diese Übertragung der Ideale, Erwartungen, Normen und Meinungen — von denjenigen Gliedern

der Gesellschaft, die aus dem Gruppenleben ausscheiden, auf diejenigen, die hinzukommen, könnte soziales Leben nicht fortdauern. Wenn die Glieder einer sozialen Gruppe ewig leben würden, könnten sie die neugeborenen Mitglieder erziehen — wenn sie ein persönliches Interesse daran hätten. Ein soziales Bedürfnis, dies zu tun, wäre nicht vorhanden. Wie die Dinge in Wirklichkeit liegen, ist dies eine Notwendigkeit.

Wenn eine Seuche alle Mitglieder einer Gesellschaft gleichzeitig dahinraffte, würde das Leben der Gruppe offenbar für alle Zeit ausgelöscht sein. Nun ist der Tod jedes einzelnen Mitgliedes genau so sicher, wie wenn eine Epidemie alle auf einmal vernichtete. Die abgestuften Altersunterschiede aber, die Tatsache, daß einige geboren werden, während andere sterben, machen eine dauernde Erneuerung des Gewebes der sozialen Verflechtungen durch Übertragung von Ideen und Gewohnheiten des Handelns möglich. Diese Erneuerung erfolgt jedoch nicht automatisch. Wenn nicht mit genügender Sorgfalt darauf gehalten wird, daß eine wirkliche und gründliche Übertragung stattfindet, fällt die höchst kultivierte Gruppe in Barbarei und Wildheit zurück. Die menschlichen Jungen sind so unreif, daß sie nicht einmal die für das körperliche Leben notwendigsten, kümmerlichsten Fertigkeiten erwerben würden, wenn sie der Führung und Unterstützung der anderen entbehren müßten. Ihre anfängliche Leistungfähigkeit steht hinter der der Jungen anderer Tiere so weit zurück, daß selbst die für die physische Erhaltung nötigen Kräfte unter Anleitung erworben werden müssen. Wieviel mehr trifft das zu für alle technischen, künstlerischen, wissenschaftlichen und sittlichen Fähigkeiten des Menschen!

2. Erziehung und Verkehr

Die Notwendigkeit des Lehrens und Lernens für den Fortbestand der Gesellschaft ist so offensichtlich, daß es scheinen könnte, als ob wir von einer Selbstverständlichkeit unnötig viel Wesens machten. Die Rechtfertigung liegt jedoch in der Tatsache, daß diese starke Betonung ein Mittel ist, eine lediglich scholastische und formale Auffassung der Erziehung zu überwinden, in der wir

oft befangen sind. Schulen sind gewiß eine wichtige Veranstaltung für jene Übermittelung, die die Anlagen des Unreifen formt; aber sie sind nur ein Mittel, und im Vergleich mit anderen ein verhältnismäßig oberflächlich wirkendes. Nur wenn wir die Notwendigkeit gründlicherer und anhaltenderer Methoden des Bildens erfaßt haben, können wir sicher sein, den schulmäßigen Methoden den rechten Platz im Ganzen der Erziehung zuzuweisen.

Übertragung und Wechselverkehr sind nicht nur das Mittel für den Fortbestand der Gesellschaft, sondern man kann sie geradezu als das Wesen der Gesellschaft bezeichnen. Die Menschen leben in einer Gemeinschaft kraft dessen, was sie gemein haben, und Austausch und Wechselverkehr sind die Mittel, durch die etwas zum gemeinsamen Besitz wird. Dasjenige, was sie gemeinsam besitzen müssen, um eine Gemeinschaft, eine Gesellschaft zu bilden, sind Ziele, Glaubensanschauungen, Wünsche, Kenntnisse, gegenseitiges Verstehen, geistige Ähnlichkeit, wie die Soziologen sagen. Diese Dinge können nicht auf physischem Wege von einem zum anderen weitergegeben werden wie Ziegelsteine; man kann sie nicht miteinander teilen wie einen Kuchen, indem man sie in Stücke schneidet. Die Kommunikation, die Anteil an einer gemeinsamen Auffassung sichert, besteht darin, daß ähnliche Dispositionen des Intellekts und des Gefühls, verwandte Formen des Reagierens auf Erwartungen und Anforderungen geschaffen werden.

Menschen werden nicht zu einer Gesellschaft, indem sie in körperlicher Nachbarschaft leben, ebensowenig, wie der soziale Einfluß auf einen Menschen aufhört, wenn er von anderen soundso viele Kilometer entfernt ist. Ein Buch oder ein Brief können zwischen menschlichen Wesen, die Tausende von Kilometern voneinander entfernt sind, innigere Beziehungen schaffen, als sie zwischen anderen bestehen, die unter demselben Dache leben. Nicht einmal das Zusammenwirken zu einem gemeinsamen Zwecke macht aus den einzelnen eine soziale Gruppe. Die Teile einer Maschine wirken mit der denkbar höchsten Genauigkeit in dieser Weise zusammen und bilden doch keine Gesellschaft. Wenn sie sich jedoch alle dieses gemeinsamen Zweckes bewußt, wenn sie alle daran interessiert wären, so daß sie ihre Sondertätigkeit im Hinblick darauf regelten, dann erst würden sie eine Gemeinschaft

bilden. Dies würde jedoch Kommunikation zwischen ihnen voraussetzen. Jeder müßte wissen, worauf der andere hinauswollte, müßte irgendein Mittel haben, den anderen über seine eigenen Absichten und Fortschritte auf dem laufenden zu halten. Gegenseitiges Verständnis setzt Verkehr voraus.

Wir müssen daher zugeben, daß es selbst in einer ausgesprochen sozialen Gruppe viele Beziehungen gibt, die noch nicht „sozial" sind. Eine große Zahl menschlicher Beziehungen sind noch von der Art des Zusammenwirkens der Maschinenteile. Die einzelnen benützen einander, um gewünschte Ergebnisse zu erzielen, ohne Rücksicht auf die gefühlsmäßigen und intellektuellen Dispositionen und auf die Zustimmung der Beteiligten. In der Ausnützung des andern kommt körperliche Überlegenheit, Überlegenheit der Stellung, überlegenes Geschick, größere technische Fähigkeit, bessere Beherrschung mechanischer oder geldlicher Werkzeuge zum Ausdruck. Soweit die Beziehungen zwischen Eltern und Kind, Lehrer und Schüler, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Herrschern und Beherrschten auf dieser Stufe bleiben, bilden die Beteiligten keine im eigentlichen Sinne soziale Gruppe, so eng sich auch ihre aufeinander bezogenen Tätigkeiten berühren mögen. Erteilen und Entgegennehmen von Befehlen beeinflußt Tätigkeiten und Ergebnisse, bewirkt jedoch an sich kein wechselseitiges Anteilhaben an Zwecken, keine Gemeinsamkeit der Interessen.

Soziales Leben ist aber nicht nur identisch mit Verkehr, sondern aller Verkehr (und darum alles echte soziale Leben) ist erziehend. In Verkehr stehen bedeutet zugleich seine Erfahrungen erweitern und wandeln. Man gewinnt Anteil an dem, was ein anderer gedacht und gefühlt hat, und erfährt insoweit eine größere oder geringere Änderung der eigenen Haltung. Man mache den Versuch, irgendeine Erfahrung, besonders eine etwas verwickelte, einem anderen in vollem Umfange und ausführlich mitzuteilen, und man wird finden, daß sich die eigene Einstellung zu dieser Erfahrung ändert — falls man sich nicht etwa auf Gefühlsausbrüche und Ausrufe beschränkt. Eine Erfahrung muß formuliert werden, wenn man sie weitergeben will. Um sie zu fomulieren, muß man sich ihr gegenüberstellen, sie so sehen, wie sie ein anderer sehen würde, muß überlegen, welche Berührungspunkte mit dem Leben

des anderen sie hat, so daß sie in eine Form gebracht werden kann, die es ihm möglich macht, ihre Bedeutung abzuschätzen. Wenn man sich nicht mit Gemeinplätzen und Schlagwörtern begnügt, muß man sich mit Hilfe der Phantasie etwas von der Erfahrung eines anderen aneignen, um ihm die eigene Erfahrung verständlich zu machen. Alle Mitteilung hat gewisse Züge der Kunst. Man kann daher mit Recht sagen, daß irgendeine soziale Ordnung, wenn sie im wahren Sinne sozial bleibt, diejenigen bildet, die daran beteiligt sind. Nur wenn sie in fester Form, in Routine erstarrt, verliert sie ihre bildende Kraft.

Abschließend können wir demnach sagen, daß soziales Leben für seinen eigenen Fortbestand Lehren und Lernen nötig hat, und daß der bloße Vorgang des Zusammenlebens erzieht. Das soziale Leben erweitert und klärt die Erfahrung; es regt die Phantasie an und bereichert sie; es schafft Verantwortlichkeit für die Schärfe und Lebendigkeit des Denkens und Darstellens. Ein geistig und körperlich wirklich allein lebender Mensch hätte wenig oder gar keine Gelegenheit, über seine frühere Erfahrung nachzudenken und ihre genaue Bedeutung herauszuarbeiten. Die Ungleichheit in der Leistungsfähigkeit der Reifen und Unreifen macht es nicht nur nötig, die Jungen zu belehren, sondern diese Notwendigkeit regt aufs stärkste dazu an, die Erfahrung in diejenige Form und Ordnung zu bringen, die sie am leichtesten mitteilbar und damit in möglichst vollem Umfang verwertbar macht.

3. Die Stellung der systematischen Erziehung

Demgemäß besteht ein deutlicher Unterschied zwischen der Erziehung, die jeder durch das bloße Zusammenleben mit anderen erfährt (solange er wirklich lebt und nicht lediglich „existiert") und der planvollen Erziehung der Jungen. Im ersten Falle ist die Erziehung Nebenerfolg; sie ist natürlich und wichtig, aber sie ist nicht der ausgesprochene Zweck für die Herstellung der Beziehungen, die sich erziehlich auswirken. Man kann zwar ohne Übertreibung sagen, daß eine soziale Institution, sei sie wirtschaftlicher, häuslicher, politischer, gesetzlicher oder religiöser Art, um so wertvoller ist, je mehr sie die Erfahrung erweitert und ver-

bessert; doch ist diese Wirkung kein Teil der ursprünglichen Absicht, aus der sie geboren wurde; diese ist beschränkter, ist unmittelbar auf das Praktische gerichtet. Religiöse Verbindungen z. B. erwuchsen aus dem Wunsche, sich das Wohlwollen überragender Gewalten zu sichern und üble Einflüsse abzuwehren; das Familienleben ging hervor aus der Absicht, gewisse Begierden zu befriedigen und die Fortdauer der Familie sicherzustellen; systematische Arbeit entstand als Folge der Versklavung usw. Nur allmählich wurde die Nebenwirkung dieser Einrichtungen, ihr Einfluß auf die Qualität und die Ausdehnung des bewußten Lebens, bemerkt, und noch allmählicher wurde diese Wirkung als ein wichtiger Faktor in der Leistung dieser Institutionen bewertet. Das gilt selbst für unser gegenwärtiges Wirtschaftsleben: Abgesehen von gewissen Werten, wie Fleiß und Sparsamkeit, schenkt man den intellektuellen und emotionalen Rückwirkungen der menschlichen Beziehungen, unter denen die Arbeit der Welt durchgeführt wird, viel weniger Beachtung als der materiellen Produktion.

Wenn es sich jedoch um die Jungen handelt, gewinnt die Form der Beziehung als eine unmittelbar menschliche Tatsache an Bedeutung. Es ist zwar nicht schwer, in unseren Berührungen mit ihnen die Wirkungen unserer Handlungen auf ihre Dispositionen zu ignorieren oder hinter äußerlichere und greifbarere Wirkungen zurückzustellen, aber doch nicht ganz so leicht, als wenn es sich um Erwachsene handelte. Das Bedürfnis nach Schulung ist zu offensichtlich; die Verhältnisse drängen zu stark darauf hin, daß in ihren Haltungen und Verhaltungsweisen Änderungen herbeigeführt werden, und es ist deshalb schwer, diese Folgen unseres Verkehrs mit ihnen gänzlich außer acht zu lassen. Da unsere Hauptaufgabe ihnen gegenüber darin besteht, sie zur Beteiligung an einem gemeinsamen Leben zu befähigen, können wir nicht umhin, zu erwägen, ob wir die Kräfte bilden, die diese Fähigkeiten sicherstellen werden. Wenn die Menschheit einige Fortschritte gemacht hat in der Erkenntnis, daß der höchste Wert einer Institution ihre ausgesprochen menschliche Auswirkung — ihre Wirkung auf die bewußte Erfahrung — ist, so dürfen wir annehmen, daß diese Lektion hauptsächlich bei der Behandlung der Jungen gelernt worden ist.

Wir sehen uns somit veranlaßt, aus dem Gesamtvorgange der Erziehung, den wir bisher betrachtet haben, eine systematischere Form der Erziehung herauszuheben: die unmittelbare Belehrung und Schulung. In unentwickelten sozialen Gruppen finden wir sehr wenig davon. Gruppen von Wilden verlassen sich bei der Lösung der Aufgabe, in den Jungen die erforderlichen Dispositionen zu entwickeln, im wesentlichen auf dieselbe Art menschlicher Beziehungen, durch die sie auch die Erwachsenen in der Unterordnung unter die Gesetze der Gruppe erhalten. Sie haben keine besonderen Kunstgriffe, Materialien oder Institutionen für die Belehrung der Jungen, ausgenommen etwa die Einweihungsfeierlichkeiten, mit denen die Jungen zu voll berechtigten Gliedern der Gesellschaft erklärt werden. In der Hauptsache verlassen sie sich darauf, daß die Kinder die Gewohnheiten der Erwachsenen, ihre Gefühls- und Ideenausstattung übernehmen, indem sie sich an den Handlungen der Eltern beteiligen. Diese Beteiligung ist entweder unmittelbar — die Kinder nehmen teil an den Beschäftigungen der Alten und machen so eine Art Lehre durch — oder mittelbar — die Kinder veranstalten dramatische Spiele, in denen sie die Handlungen der Erwachsenen nachahmen und so lernen, worauf es dabei ankommt. Dem Wilden würde es lächerlich scheinen, eine Stelle auszusondern, wo man nur lernt, um zu lernen.

Mit dem Fortschreiten der Kultur jedoch verbreitert sich die Kluft zwischen den Fähigkeiten der Jungen und den Belangen der Erwachsenen. Das Lernen durch unmittelbare Teilnahme an den auf bestimmte Zwecke gerichteten Tätigkeiten der Erwachsenen wird immer schwerer, abgesehen von ganz einfachen Beschäftigungen. Vieles von dem, was die Erwachsenen tun, liegt in Raum und Bedeutung der Jugend so fern, daß die spielende Nachahmung immer weniger und weniger geeignet ist, es sinnvoll wiederzugeben. Die Fähigkeit, an den Betätigungen der Erwachsenen erfolgreich mitzuwirken, wird abhängig von vorheriger und im Hinblick auf dieses Ziel vorgenommener Schulung. Besondere Einrichtungen für diesen Zweck — Schulen — und besondere Materialien — Lehrstoffe und Studiengebiete — werden erdacht. Die Aufgabe, gewisse Dinge zu lehren, wird einer besonderen Gruppe von Menschen übertragen. Ohne solche systematische Erziehung ist es

unmöglich, alle Hilfsquellen und Leistungen einer verwickelten Gesellschaft weiterzugeben. Sobald Bücher und gewisse Symbole des Wissens verwertet werden, eröffnet sich auch ein Zugang zu einer Art von Erfahrungen, zu der die Jugend den Weg nicht finden würde, wenn man ihre Schulung lediglich zwanglosen und unsystematischen Beziehungen zu anderen überließe.

Der Übergang von der Erziehung im allgemeinsten Wortsinne zu systematischer Bildung bringt jedoch klar erkennbare Gefahren mit sich. Die Beteiligung an wirklicher, zweckvoller Tätigkeit oder an ihrer spielenden Nachahmung ist eine dem einzelnen wichtige, lebensvolle Angelegenheit. Dadurch wird die Beschränktheit der vorhandenen Gelegenheiten in gewissem Umfange ausgeglichen. Systematische Belehrung dagegen wird leicht lebensfern und tot, abstrakt und buchmäßig — um die üblichen absprechenden Ausdrücke zu gebrauchen. Was in Gesellschaften niederer Art an aufgehäufter Erkenntnis vorhanden ist, wird zum mindesten in die Praxis des Lebens umgesetzt, wird umgeformt in Charakter, bewahrt die volle Bedeutung, die ihm anhaftet, weil es im Bereich dringender täglicher Bedürfnisse liegt.

In einer hochentwickelten Kultur jedoch ist vieles, was gelernt werden muß, in Form von Symbolen aufgespeichert. Es läßt sich in keiner Weise in vertraute Handlungen und Gegenstände übersetzen, ist verhältnismäßig „fachtechnisch" und oberflächlich. Verglichen mit dem, was gemeinhin als „Wirklichkeit" gilt, ist es künstlich; denn „Wirklichkeit" ist, was von praktischer Bedeutung ist. Es existiert in einer abgetrennten Welt, wird in die allgemeinen Denk- und Ausdrucksgewohnheiten nicht einbezogen. Es besteht daher die dauernde Gefahr, daß das für die systematische Bildung erforderliche Material lediglich Lehrstoff der Schule und vom Inhalt der außerschulischen Lebenserfahrung völlig abgetrennt wird, und daß man die gegenwärtigen und dauernden Interessen der Gesellschaft aus den Augen verliert. Diejenigen Interessen dagegen, die nicht so stark in das Geflecht des sozialen Lebens hineingewoben worden sind, sondern die größtenteils in Symbolen ausgedrückte, fachtechnische Erkenntnis bleiben, treten in der Schule stark hervor. So gelangen wir zu der üblichen Auffassung von der Erziehung, die ihre soziale Bedingtheit und ihre Wesens-

gleichheit mit allen das bewußte Leben beeinflussenden menschlichen Beziehungen übersieht, sie gleichsetzt mit der Übermittlung von Kenntnissen über lebensferne Dinge und dem Lehren durch Wortzeichen: mit dem Erwerb des Schriftwesens.

Demnach ist eine der wichtigsten Aufgaben, um die sich die Philosophie der Erziehung zu bemühen hat, die planmäßige Erhaltung eines richtigen Kräfteverhältnisses zwischen der unsystematischen und der systematischen, der unabsichtlich erfolgenden und der absichtlichen Erziehung. Wenn der Erwerb von Wissen und von fachlich intellektuellen Fertigkeiten die Ausbildung sozialer Dispositionen nicht beeinflußt, gewinnt die allgemeine Lebenserfahrung keine Bedeutung, während die formale Schulung nur „Schullöwen", d. h. selbstsüchtige Spezialisten erzeugt. Mit der Entwicklung jeder speziellen Form der Schulung entsteht die außerordentlich schwierige Aufgabe, ein Auseinanderfallen zu vermeiden zwischen dem, was man mit Bewußtsein weiß, von dem man sich bewußt ist, daß man es durch einen besonderen Akt des Lernens angeeignet hat, und dem, was man unbewußt besitzt, weil man es aufgenommen hat im Laufe der Bildung des Charakters durch Wechselverkehr mit anderen.

Zusammenfassung.

Das Streben nach Selbsterhaltung liegt im Wesen des Lebens. Da die Selbsterhaltung nur durch beständige Erneuerung gesichert werden kann, ist das Leben ein Prozeß der Selbsterneuerung. Was Ernährung und Fortpflanzung für das physische Leben sind, ist Erziehung für das soziale Leben. Die Erziehung besteht in erster Linie in der Übertragung durch Verkehr. Verkehr zwischen Menschen besteht darin, daß sie die Erfahrung miteinander teilen, bis sie gemeinsamer Besitz wird. Verkehr gestaltet die Anlagen beider Parteien um, die daran teilnehmen. Die letzte Bedeutung jeder Art von Beziehung zwischen Menschen liegt in ihrem Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Erfahrung; diese Tatsache fällt besonders im Umgang mit unreifen Menschen ins Auge. Wenn demnach auch jede soziale Beziehung erziehliche Wirkungen auslöst, so wird doch erst in den Beziehungen zwischen Alten und Jungen

diese erziehliche Wirkung ein wichtiger Teil des Zweckes dieser Beziehung. In dem Maße, wie die menschlichen Gesellschaften verwickelter in ihrem Aufbau und reicher in ihren Hilfsquellen werden, wächst das Bedürfnis nach geordneter und absichtlicher Belehrung und ebensolchem Lernen. In dem Maße, wie sich geordnete Belehrung und Schulung ausdehnen, entsteht die Gefahr einer unerwünschten Scheidung zwischen der Erfahrung, die in unmittelbaren menschlichen Beziehungen gewonnen wird, und dem, was man in der Schule erwirbt. Diese Gefahr war nie größer als in der Gegenwart, und zwar wegen des raschen Anwachsens des Wissens und der technischen Fertigkeiten in den letzten Jahrzehnten.

2. Kapitel

Erziehung als Funktion der Gesellschaft

1. Wesen und Bedeutung der Umgebung

Wir haben gesehen, daß sich eine Gemeinschaft oder Gruppe durch beständige Selbsterneuerung erhält, und daß diese Selbsterneuerung durch das Mittel des unter dem Einfluß der Erziehung stehenden Wachstums der unreifen Glieder der Gruppe erfolgt. Durch verschiedene teils ohne eine dahingehende Absicht wirkende, teils besonders dafür geschaffene Einrichtungen verwandelt eine Gesellschaft noch nicht in sie hineingeführte, scheinbar andersartige Wesen in zuverlässige Sachwalter ihrer eigenen Hilfsquellen und Ideale. Erziehung ist somit ein Vorgang der Pflege, der Nahrungszufuhr, der Aufzucht. Alle diese Worte bringen zum Ausdruck, daß die Erziehung den Bedingungen des Wachstums Aufmerksamkeit schenkt. Das Wort „Aufzucht“ und (durch seine Vorsilbe „er“) das Wort „Erziehung“ selber weisen auch auf die Unterschiede der Höhenlage hin, die von ihr umfaßt werden. Der Grundbedeutung seiner Bestandteile nach bedeutet das Wort Erziehung auch „Führung“, „Leitung“, „in die Höhe bringen“. Wenn wir an das Ergebnis des Erziehungsvorganges denken, so sprechen wir von der Erziehung als einer gestaltenden, formenden, bildenden Tätigkeit — d. h. einem Hineinbilden in die normale Form

der sozialen Betätigung. In diesem Kapitel betrachten wir die allgemeinen Züge der Methode, durch die eine soziale Gruppe ihre unreifen Mitglieder zu ihrer eigenen sozialen Form hinaufbildet.

Da die Erfahrung der Jungen so umgestaltet werden muß, daß sie für die in der sozialen Gruppe lebendigen Interessen, Zwecke und Ideen bedeutsam wird, handelt es sich offenbar nicht um bloß äußere Formung. Gegenstände kann man im Raum transportieren, kann sie körperlich bewegen. Glaubensüberzeugungen und Sehnsüchte können nicht als Dinge hier herausgezogen und anderswo eingesetzt werden. Wie aber können sie übertragen werden? Da es unmöglich ist, sie durch Ansteckung zu verbreiten oder im wörtlichen Sinne einzuimpfen, besteht unsere Aufgabe zunächst darin, die Methoden zu entdecken, mit deren Hilfe den Jungen die Gesichtspunkte der Eltern übereignet werden, mit denen die Alten die Jungen sich selbst geistig ähnlich machen.

Die Antwort auf die Frage nach diesen Methoden ist — ganz allgemein formuliert — folgende: durch die Tätigkeiten der Umgebung, die bei den Jungen gewisse Reaktionen hervorrufen. Die erforderlichen Glaubensüberzeugungen können nicht eingetrichtert, die notwendigen geistigen Einstellungen nicht angeklebt werden. Aber die besondere Umwelt, in der ein Mensch lebt, führt ihn dazu, ein Ding zu sehen und ein anderes nicht; sie veranlaßt ihn, sich gewisse Pläne zu machen, damit er mit den anderen erfolgreich zusammenwirken kann; sie schwächt gewisse Meinungen und verstärkt andere — was die Voraussetzung dafür ist, daß die Billigung der anderen gewonnen wird. So erzeugt sie in ihm ein System von Verhaltungsweisen, von Dispositionen zum Handeln. Das Wort „Umgebung“ bedeutet mehr als die Gesamtheit der Dinge, in deren Mitte ein Mensch existiert. Es bedeutet den besonderen Zusammenhang dieser Dinge mit seinen eigenen Betätigungstendenzen. Zwar steht auch ein lebloses Wesen in einem gewissen Zusammenhange mit seiner Umwelt. Aber die Umwelt bildet hier keine Umgebung (höchstens im bildlichen Sinne). Denn das unorganische Wesen gehen die Dinge nichts an, welche es beeinflussen, sie „geben“ ihm nichts. Andererseits können besonders bei einem menschlichen Wesen zur „Umgebung“ räumlich und zeitlich weit entfernte Dinge in höherem Grade gehören als

manche der ganz nahen Dinge. Die wirkliche Umgebung eines Menschen bilden die Dinge, mit deren Veränderung ein verändertes eigenes Verhalten parallel geht. So ändern sich die Tätigkeiten eines Astronomen mit den Sternen, nach denen er späht, oder deren Lauf er berechnet. Von den Dingen in seiner Nachbarschaft gehört sein Teleskop zu seiner vertrautesten „Umgebung". Die „Umgebung" eines Historikers ist die weit zurückliegende Zeitspanne menschlichen Lebens, mit der er beschäftigt ist, sind die Überreste und Inschriften, durch die er Beziehungen zu jener fernen Zeit herstellt.

Kurzum: die „Umgebung" besteht aus denjenigen Umständen, die die charakteristischen Tätigkeiten eines Lebewesens fördern oder hindern, anregen oder unterdrücken. Das Wasser ist die Umgebung eines Fisches, weil es für die Betätigungen des Fisches, für sein Leben notwendig ist. Der Nordpol ist ein bedeutsames Stück der Umgebung eines Polarforschers, ob er ihn nun erreicht oder nicht, weil seine Betätigungen durch ihn bestimmt, durch ihn zu dem gemacht werden, was sie ihrem Wesen nach sind. Gerade weil „Leben" nicht lediglich bloßes passives Dasein bedeutet (vorausgesetzt, daß es etwas Derartiges gibt), sondern Handlung und Betätigung, bedeutet das Wort „Umgebung" alles das, was in diese Tätigkeiten als förderliche oder hemmende Bedingung hineinwirkt.

2. Die soziale Umgebung

Ein Wesen, dessen Tätigkeiten mit anderen in Beziehung stehen, hat eine „soziale Umgebung". Was es tut und tun kann, hängt von den Erwartungen, Forderungen, Billigungen und Mißbilligungen der anderen ab. Ein Wesen, das mit anderen Wesen in Zusammenhang steht, kann seine eigenen Handlungen nicht durchführen, ohne die Handlungen anderer in Betracht zu ziehen. Denn sie sind unerläßliche Vorbedingungen für die Verwirklichung seiner Absichten. Wenn es sich bewegt, so stört es sie auf — und umgekehrt. Kann man sich einen Geschäftsmann denken, der sein Geschäft gänzlich allein betreibt, von sich selber kauft, an sich selbst verkauft? Ebensowenig ist es möglich, die Handlungen eines einzelnen

lediglich mit Ausdrücken zu beschreiben, die sich nur auf seine Handlungen beziehen. Der Fabrikant wird ebensosehr durch Rücksichten auf die Gesellschaft geleitet, wenn er in der Abgeschlossenheit seines Büros Pläne entwirft, als wenn er Rohstoffe kauft oder seine fertigen Erzeugnisse verkauft. Gedanken und Gefühle, die sich auf Handlungen gegenüber anderen beziehen, sind ebensosehr soziale Verhaltungsweisen wie Akte offenkundiger Zusammenarbeit oder Feindseligkeit.

Besonders muß hervorgehoben werden, wie die soziale Umgebung ihre unreifen Mitglieder geistig ernährt. Wie sie ihre äußeren Gewohnheiten gestaltet, ist nicht schwer zu erkennen. Selbst die Verhaltungsweisen der Hunde und Pferde werden durch ihre Beziehungen zu menschlichen Wesen abgewandelt; sie entwickeln neue Gewohnheiten, weil sich menschliche Wesen mit dem befassen, was sie tun. Die Menschen regieren die Tiere, indem sie nach ihrem Willen die natürlichen Reize spielen lassen, die die Tiere beeinflussen. Anders gesagt: sie schaffen eine bestimmte „Umgebung" für sie. Futter, Leckerbissen und Zügel, Geräusche, Gefährte werden verwendet, um die natürlichen oder instinktmäßigen Reaktionen des Pferdes in bestimmter Weise zu lenken. Indem man immer wieder bestimmte Akte hervorruft, werden Gewohnheiten gebildet, die mit derselben Gleichförmigkeit wirken wie die ursprünglichen Reize. Wenn eine Ratte in einen Irrgarten gesetzt wird und nur dann Futter findet, wenn sie einen bestimmten Weg nimmt, wird ihr Verhalten allmählich abgeändert, bis sie gewohnheitsmäßig diesen und keinen anderen Weg einschlägt, wenn sie hungrig ist.

Menschliche Handlungen werden in derselben Weise abgewandelt. Ein gebranntes Kind fürchtet das Feuer; wenn es die Eltern so einrichten würden, daß sich ein Kind jedesmal verbrennt, wenn es ein bestimmtes Spielzeug berührt, würde das Kind dieses Spielzeug genau so automatisch vermeiden lernen wie das Feuer. Bisher jedoch handelte es sich um etwas, was man Dressur nennen könnte im Gegensatz zu erziehendem Lernen. Die betrachteten Veränderungen liegen mehr in äußeren Handlungen als in geistigen und gefühlsmäßigen Tendenzen des Verhaltens. Die Grenze zwischen beiden ist jedoch nicht scharf. Bei dem Kinde könnte sich

mit der Zeit ein heftiger Widerwille nicht nur gegen dieses Spielzeug, sondern gegen alle ihm ähnlichen entwickeln. Diese Abneigung könnte sogar fortbestehen, nachdem es die ursprünglichen Schmerzen vergessen hat. In manchen Fällen wird also die Abwandlung des äußeren Verhaltens, die durch eine die Anreize zum Handeln beeinflussende Veränderung der Umgebung herbeigeführt wird, auch die mit der Handlung zusammenhängende geistige Disposition abändern. Das geschieht jedoch nicht immer; wenn jemand darauf dressiert ist, einen drohenden Schlag zu parieren, so pariert er bald automatisch ohne irgendwelches begleitende Denken oder Fühlen. Wir müssen darum unterscheidende Merkmale für Dressur und Erziehung herausfinden.

Den Schlüssel zur Lösung des Problems finden wir in der Tatsache, daß das Pferd an dem sozialen Zweck, dem seine Handlungen dienstbar gemacht werden, keinen wirklichen Anteil nimmt. Es wird von einem anderen benutzt, der einen Vorteil für sich erzielen will, indem er es für das Pferd vorteilhaft macht, so und nicht anders zu handeln — es bekommt Futter usw. Wahrscheinlich aber gewinnt das Pferd dadurch keine neuen Interessen. Es bleibt interessiert am Futter, nicht an dem Dienst, den es leistet. Es ist nicht Teilnehmer an einer gemeinsamen Handlung. Würde es ein wirklicher „Teilhaber", so würde es bei seiner Mitwirkung an der gemeinsamen Handlung dasselbe Interesse an ihrer Durchführung gewinnen, das andere haben. Es würde ihre Ideen und Gefühle teilen.

Nun wird in vielen Fällen — in allzu vielen Fällen — das Handeln des unreifen menschlichen Wesens einfach ausgelöst, um nützliche Gewohnheiten zu sichern. Das Kind wird dressiert wie ein Tier, nicht erzogen wie ein menschliches Wesen. Seine Instinkte bleiben an ihre ursprünglichen, Schmerz oder Freude erzeugenden Gegenstände gebunden. Um diesen Schmerz zu vermeiden oder jene Freude zu erlangen, muß es in bestimmter, den anderen angenehmer Weise handeln. In anderen Fällen nimmt es an der gemeinsamen Handlung wirklich teil. In diesen werden seine ursprünglichen Impulse abgewandelt. Es handelt nicht nur in einer zu den Handlungen der anderen passenden Weise, sondern indem es so handelt, werden in ihm dieselben Ideen und Gefühle erzeugt,

die die anderen bewegen. Nehmen wir an, ein Stamm sei kriegerisch. Die Erfolge, nach denen er strebt, die Leistungen, auf die er Wert legt, sind mit Krieg und Sieg verknüpft. Das Vorhandensein dieser Atmosphäre regt einen Knaben zu kriegerischen Äußerungen an, zunächst im Spiel, später, wenn er stark genug ist, in der Wirklichkeit. Wenn er kämpft, findet er Billigung, kommt er vorwärts; wenn er sich davon zurückhält, wird er unbeliebt, lächerlich gemacht, von Gunst und Anerkennung ausgeschlossen. Es überrascht nicht, daß seine ursprünglichen Kampftendenzen und -gefühle auf Kosten anderer Tendenzen verstärkt werden, und daß sich sein Denken kriegerischen Dingen zuwendet: Nur in dieser Weise kann er ein anerkanntes Mitglied seiner Gruppe werden. So werden seine geistigen Gewohnheiten allmählich denen seiner Gruppe angeglichen.

Wenn wir das diesen Beispielen zugrunde liegende Prinzip formulieren, so bemerken wir, daß die soziale Atmosphäre gewisse Wünsche und Ideen weder unmittelbar einpflanzt, noch auch lediglich gewisse rein muskuläre Gewohnheiten des Handelns — wie etwa das instinktive Abwehren eines Schlages oder das Winken — festlegt. Der erste Schritt ist die Herstellung von Bedingungen, die zu gewissen sicht- und greifbaren Formen des Handelns anregen. Der abschließende Schritt besteht darin, daß der einzelne zu einem Teilhaber, einem Partner in der gemeinsamen Handlung gemacht wird, so daß er den Erfolg als s e i n e n Erfolg, den Mißerfolg als s e i n e n Mißerfolg empfindet. Sobald ihn die Gefühlshaltung der Gruppe erfaßt, wird er hellsichtig für die besonderen Zwecke, nach denen sie strebt, und für die Mittel, um ihre Erreichung zu sichern. Mit anderen Worten: seine Glaubensanschauungen und Ideen nehmen eine Form an, die der der anderen ähnlich ist. Er wird auch im wesentlichen denselben Schatz von Wissen erwerben, da dieses Wissen ein Bestandteil seiner gewohnheitsmäßigen Verrichtungen ist.

Der Hauptgrund der allgemeinen Auffassung, daß Erkenntnis unmittelbar von einem zum andern weitergegeben werden kann, ist zweifellos die Bedeutung der Sprache für den Erkenntniserwerb. Es scheint beinahe, als ob für die Überführung einer Vorstellung in den Geist eines anderen nichts weiter nötig sei, als daß

seinem Ohr ein Laut zugeführt wird. So gewinnt die Wissensvermittlung fast den Anschein eines lediglich physischen Geschehens. Wenn wir jedoch den Vorgang des Lernens durch die Sprache zergliedern, so erkennen wir, daß sich auch bei ihm das dargelegte Prinzip bestätigt. Man wird wahrscheinlich ohne Zögern zugeben, daß ein Kind die Vorstellung z. B. eines Hutes erwirbt, indem es ihn gebraucht wie andere Leute: indem es ihn auf den Kopf setzt, aufgesetzt bekommt, wenn es ausgeht, anderen zureicht, damit sie ihn aufsetzen usw. Vielleicht fragt man aber, wieso das Prinzip des Lernens durch Beteiligung an einer „gemeinsamen Handlung" auch dann gilt, wenn man durch Lesen oder Hören die Vorstellung etwa eines griechischen Helmes gewinnt, wo kein wirklicher Gebrauch in irgendwelcher Form in den Lernvorgang eingeht. Welche „Beteiligung an einer gemeinsamen Tätigkeit" liegt vor, wenn wir aus Büchern etwas über die Entdeckung Amerikas erfahren?

Da die Sprache die Tendenz hat, zum wichtigsten Werkzeug des Lernens vieler Dinge zu werden, müssen wir untersuchen, wie sie wirkt. Der Säugling beginnt natürlich mit bloßen, d. h. keine Vorstellungen, Begriffe usw. ausdrückenden Lauten, Geräuschen und Tönen; diese Laute sind nichts weiter als Reize, die unmittelbar Reaktionen hervorrufen. Manche wirken beruhigend; andere regen zum Springen an usw. Der Klang „Hut" würde ebenso bedeutungslos bleiben wie ein chinesisches Wort, ein anscheinend ungegliedertes Geräusch, wenn er nicht in Zusammenhang mit einer Handlung ertönte, an der eine Anzahl von Leuten teilnehmen. Wenn die Mutter das Kind mitnimmt ins Freie, so sagt sie „Hut", indem sie ihm etwas auf den Kopf setzt. Nun gewinnt das Kind bald ein Interesse daran, ins Freie gebracht zu werden; Mutter und Kind gehen nicht nur physisch zusammen aus, sondern beide werden davon innerlich irgendwie bewegt; sie genießen den Spaziergang gemeinsam. Durch Verbindung mit den anderen Faktoren in der Handlung gewinnt der Klang „Hut" sehr bald für das Kind dieselbe Bedeutung, die er für die Mutter hat; er wird ein Zeichen für die Handlung, in die er eingeht. Allein der Umstand, daß die Sprache aus Klängen besteht, die wechselseitig verstanden werden, reicht aus, um zu zeigen, daß die Bedeutung der Sprache auf ihrer Verknüpfung mit einer gemeinsamen Erfahrung beruht.

Kurz: der Klang „Hut“ erhält seine Bedeutung in genau derselben Weise wie der Gegenstand „Hut“: nämlich dadurch, daß er in bestimmter Weise gebraucht wird. Beide — Gegenstand und Wort — gewinnen für das Kind dieselbe Bedeutung, die sie für den Erwachsenen haben, weil sie von beiden in gemeinsamer Erfahrung gebraucht werden. Die Sicherstellung des gleichartigen Gebrauches liegt in der Tatsache, daß Gegenstand und Wort zunächst in einer gemeinsamen Handlung angewandt werden: als Mittel, eine tätige Verbindung zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen herzustellen. Ähnliche Begriffe und Bedeutungen der beiden ergeben sich, weil beide als Partner an einer Handlung teilnehmen, in der das, was jeder tut, dadurch mitbedingt ist, was der andere tut. Wenn zwei Wilde gemeinsam ein Beutetier jagen und ein gewisses Zeichen für den, der es gibt, die Bedeutung hätte „nach rechts abbiegen“, für den anderen, der es sieht oder hört, dagegen hieße „nach links abbiegen“, so könnten sie ihre Jagd offenbar nicht erfolgreich durchführen. „Einander verstehen“ bedeutet, daß die Gegenstände (einschließlich der Sprachlaute) für die Beteiligten im Hinblick auf die Ausführung einer gemeinsamen Absicht den gleichen Sinn haben.

Nachdem die Klänge durch Verbindung mit anderen in einem gemeinsamen Unternehmen angewandten Dingen Bedeutung gewonnen haben, können sie in Verbindung mit anderen ähnlichen Klängen verwertet werden, um neue Bedeutungen zu entwickeln, genau so wie die Dinge, die sie vertreten, miteinander kombiniert werden. So haben die Worte, durch die ein Kind etwas über einen griechischen Helm erfährt, ursprünglich einen Sinn gewonnen durch Verwertung in einer Aktion, die ein gemeinsames Interesse erregte und ein gemeinsames Ziel hatte. Sie erzeugen jetzt eine neue Vorstellung, indem sie den Hörer oder Leser veranlassen, in der Vorstellung die Tätigkeiten wieder durchzugehen, in denen der Helm verwendet wird. So wird derjenige, der das Wort „griechischer Helm“ versteht, für eine gewisse Zeit geistig ein Teilhaber an der Handlung derjenigen, die den griechischen Helm benutzten. Deshalb übrigens ist es nicht leicht, den vollen Sinn der Worte zu erfassen. Die meisten begnügen sich wahrscheinlich mit dem Gedanken, „Helm“ bedeute eine Art seltsamer Kopf-

bedeckung, die bei einem Volke, genannt die Griechen, seinerzeit getragen wurde. Wir gelangen daher zu dem Schlusse, daß die Verwendung der Sprache zur Übertragung und für den Erwerb von Ideen eine Ausweitung und Verfeinerung des Prinzips ist, auf Grund dessen die Gegenstände ihre Bedeutung gewinnen, nämlich indem sie in einer mit anderen geteilten Erfahrung oder in einer gemeinsamen Handlung gebraucht werden; jedenfalls widerspricht sie diesem Grundsatz in keiner Weise. Wenn Worte nicht wirklich oder in Gedanken als Faktoren in Situationen eintreten, an denen mehrere beteiligt sind, wirken sie lediglich als physikalische Reize, haben aber keine Bedeutung, keinen intellektuellen Wert. Sie setzen eine in gegebener Bahn ablaufende Tätigkeit in Gang; aber diese ist nicht von einer bewußten Absicht, von einem „Sinn-erleben" begleitet. So kann etwa das +-Zeichen ein Reiz sein, der es bewirkt, daß zwei Ziffern untereinander geschrieben und addiert werden; aber die Person, die das tut, funktioniert sehr ähnlich wie ein Automat, wenn sie die Bedeutung dessen, was sie tut, nicht erkennt.

3. Die erziehliche Wirkung der sozialen Atmosphäre

Das Endergebnis unserer bisherigen Betrachtungen ist demnach dies, daß die soziale Umgebung die geistigen und gefühlsmäßigen Dispositionen des Verhaltens der einzelnen formt, indem sie sie in Betätigungen verwickelt, die gewisse Impulse anregen und verstärken, die auf gewisse Ziele gerichtet sind und gewisse Folgerungen nach sich ziehen. Wenn ein Kind in einer Musikerfamilie aufwächst, so werden alle musikalischen Anlagen, die es irgend besitzt, angeregt, und zwar verhältnismäßig stärker angeregt als andere Anlagen, die in einer anderen Umwelt hätten erweckt werden können. Nur wenn es sich für Musik interessiert und eine gewisse Sachkenntnis in ihr erwirbt, lebt es ganz in dieser Familie; im anderen Falle „gehört es nicht dazu", ist es nicht imstande, an dem vollen Leben seiner Gruppe teilzunehmen. Nach manchen Seiten hin ist die Beteiligung am Leben derjenigen, mit denen der einzelne verbunden ist, unvermeidlich; in diesen Beziehungen übt

die soziale Umgebung einen erziehlichen oder formenden Einfluß aus, auch wenn er dem Beeinflußten nicht zum Bewußtsein kommt oder von den andern nicht beabsichtigt ist.

In wilden und barbarischen Gemeinschaften ist diese unmittelbare Beteiligung (die die „indirekte“ oder unbeabsichtigte Erziehung darstellt) fast das einzige, was für die Aufzucht der Jungen zu den Glaubensanschauungen und Gewohnheiten der Gruppe geschieht. Selbst in den gegenwärtigen zivilisierten Gesellschaften liefert sie die grundlegenden erziehlichen Einflüsse, und selbst gegenüber der in umfassendster Weise geschulten Jugend. In Übereinstimmung mit den Interessen und Beschäftigungen der Gruppe werden gewisse Dinge zu Gegenständen höchster Achtung, andere zu solchen der Ablehnung und des Widerwillens. Das Zusammenleben schafft keine Impulse der Zu- und Abneigung, aber es liefert die Gegenstände, an die sie sich heften. Die Lebensweise unserer Gruppe oder Klasse begünstigt es, daß wir unsere Aufmerksamkeit gewissen (und nicht anderen) Gegenständen zuwenden, und schreibt uns so Richtungen und Grenzen unserer Beobachtung und unseres Lernens vor. Was ungewöhnlich oder fremdartig ist (d. h. außerhalb des Bereiches der Gruppenbetätigungen liegt), wird leicht zum „Unmoralischen“ gestempelt und verboten, wird intellektuell verdächtigt. Es erscheint uns fast unglaublich, daß gewisse uns sehr wohlbekannte Dinge in vergangenen Zeiten der Beobachtung entgangen sind. Wir sind geneigt, dies aus der angeborenen Dummheit unserer Vorfahren und unserer eigenen überlegenen Intelligenz zu erklären. Die richtige Erklärung ist jedoch, daß ihre Lebensweise keine Beobachtung dieser Tatsachen erforderte, sondern ihren Geist an andere Dinge gefesselt hielt. Genau wie unsere Sinneswerkzeuge wahrnehmbarer Gegenstände bedürfen, von denen sie gereizt werden müssen, so wirken auch die Fähigkeiten des Beobachtens, Behaltens, Feststellens nicht aus sich heraus, sondern werden ausgelöst durch die Forderungen, die die laufenden Betätigungen der Gruppe an den Menschen stellen. Das Grundgewebe der Dispositionen wird unabhängig von aller eigentlichen Schulung durch solche Einflüsse erzeugt. Bewußte, planmäßige Belehrung kann höchstens die so entwickelten Fähigkeiten für umfassenden Gebrauch frei machen, sie in mancher

Hinsicht verfeinern und neue Gegenstände herbeischaffen, die die Entwicklung von Bedeutungen, von Sinngehalten durch die Betätigung dieser Fähigkeiten günstig beeinflussen.

Dieser „unbewußte Einfluß der Umgebung“ ist so fein und durchdringend, daß er jede Faser des Charakters und des Geistes ergreift; es lohnt sich jedoch, einige Richtungen herauszuheben, in denen seine Wirkung am deutlichsten hervortritt. Zunächst: die Sprache. Die grundlegenden Sprachformen und der Hauptteil des Wortschatzes werden im gewöhnlichen Wechselverkehr des Lebens gebildet, der sich nicht als ein System von Unterrichtsmitteln, sondern als Geflecht sozialer Notwendigkeiten darstellt. Der Säugling erlernt, wie wir sagen, die Muttersprache. Die in dieser Weise erworbenen Sprachgewohnheiten können zwar durch bewußten Unterricht verbessert oder auch durch andere ersetzt werden; bei ungewöhnlicher Erregung jedoch versagen die absichtlich erworbenen Formen des Sprechens oft, und die Menschen fallen in ihre „angeborene“ Sprechweise zurück. Zweitens: Manieren. Hier ist das Beispiel bekanntlich weit mächtiger als die Vorschrift. Gute Manieren sind ein Ergebnis guter Zucht; sie werden nicht durch die Übermittlung von Kenntnissen beigebracht, sondern durch gewohnheitsmäßiges Handeln, das als Reaktion auf gewohnte Reize erfolgt. Trotz des unaufhörlichen Eingreifens bewußter Berichtigung und Belehrung ist die den Menschen umgebende geistige Atmosphäre schließlich die entscheidende Macht bei der Entwicklung der Manieren. Und Manieren sind ihrem Wesen nach nichts anderes als moralische Gesetze in Dingen von geringerer Bedeutung. Überdies wird auch im Gebiete der eigentlichen Moral die bewußte Belehrung sehr wahrscheinlich nur in demjenigen Grade wirksam, in dem sie mit dem allgemeinen „Handel und Wandel“ der Menschen, die die soziale Umgebung des Kindes ausmachen, in Übereinstimmung ist. Drittens: Geschmack und ästhetische Wertungen. Wenn in Form und Farbe harmonische Gegenstände das Auge dauernd grüßen, entwickeln sich in natürlicher Weise Normen des Geschmacks. Der Einfluß einer unordentlichen, mit Schmuck überladenen Umwelt verbildet den Geschmack, und eine kümmerliche und leere Umgebung läßt den Wunsch nach Schönheit verdorren.

Gegen solche Übermacht kann bewußte Belehrung kaum mehr tun, als Wissen zweiter Hand vermitteln, Wissen um das, was andere denken. Ein so angebildeter Geschmack wird niemals aus sich heraus wirken, wird nie in die Tiefen der Persönlichkeit eindringen, sondern bleibt eine mühsame Erinnerung an das Urteil derjenigen, zu denen aufzublicken man angehalten worden ist. Wenn wir weiter feststellen, daß die tieferliegenden Normen aller Wertungen durch die gewöhnlichen Lebenslagen eines Menschen geformt und festgelegt werden, so erwähnen wir nicht eigentlich einen vierten Punkt, sondern weisen vielmehr auf eine Verschmelzung der bisher genannten hin. Es kommt uns selten zum Bewußtsein, in welch großem Umfange unsere bewußten Wertungen auf Normen zurückgehen, die uns nicht im geringsten bewußt sind. Im allgemeinen bestimmt gerade all das, was wir ohne eigene Überlegung oder Untersuchung als gegeben hinnehmen, unser bewußtes Denken und unsere Schlußfolgerungen. Gerade diese unter der Schwelle des Nachdenkens liegenden Gewöhnungen aber sind in dem beständigen Hin und Her der Beziehungen zu anderen entwickelt worden.

4. Die Schule als eine Umgebung besonderer Art

Die Hauptbedeutung der obigen Feststellung über den von selbst und ungewollt ablaufenden Erziehungsvorgang liegt darin, daß sie uns zu einer wichtigen Einsicht führt: daß nämlich die einzige Möglichkeit für die Erwachsenen, diese Art der Erziehung zu beeinflussen, in der Beeinflussung der Umgebung besteht, innerhalb deren die Unreifen handeln und deshalb auch denken und fühlen. Wir erziehen niemals unmittelbar, sondern mittelbar, und zwar durch das Mittel der Umgebung. Worauf es ankommt, ist, ob wir einer zufälligen Umgebung das Werk überlassen oder eine besondere Umgebung für diesen Zweck schaffen. Nun ist jede Umgebung hinsichtlich ihres erziehlichen Einflusses zufällig, wenn sie nicht im Hinblick darauf planvoll reguliert ist. Ein verständiges Heim unterscheidet sich von einem unverständigen hauptsächlich dadurch, daß die Gewohnheiten des Lebens und des Verkehrs der Mitglieder untereinander ausgewählt oder zum min-