

HANDBUCH DER PHILOSOPHIE

ERZIEHUNGS-
PHILOSOPHIE

VON

ERNST KRIECK



MÜNCHEN UND BERLIN 1930

DRUCK UND VERLAG VON R. OLDENBOURG

CC

8200

K92

UBR069013341340



ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE

VON

ERNST KRIECK

70/CC. 8200. K 92

320 909 :

Univ.-Bibliothek
Regensburg

I. GESCHICHTLICHE EINLEITUNG.

1. DIE GEISTESGESCHICHTLICHEN VORAUSSETZUNGEN.

Durch die großen athenischen Philosophen ist die Erziehung zum Zentralproblem der Philosophie, soweit sie auf die Angelegenheiten des menschlichen Gemeinschaftslebens bezogen ist, erhoben worden, und zwar wurde Erziehung erfaßt im Zusammenhang der ganzen öffentlichen Lebensordnung: der Polis. Hier ist darum der Anknüpfungspunkt für jede gegenwärtige Erziehungswissenschaft gegeben, die Erziehung nicht als Sache einzelner Menschen untereinander, sondern als sinnhaftes Geschehen in der Ganzheit der Lebensgemeinschaft erkennt.

10 Jene Leistung des großen griechischen Rationalismus geschah aus der Not einer Zeitlage, in der die überlieferte Gesamtlebensform, die Polis, der Auflösung und dem Niedergang verfiel. Aufgabe der Philosophen war das Suchen nach dem besten Staat und der zugehörigen besten Erziehung: die Wiederherstellung des ursprünglichen Lebensganzen auf neuer Grundlage. Kraft seiner Ideenschau fühlte sich Platon berufen zum Baumeister des Staates, zum Former des Menschentums und zum Führer der Jugend. Weil er aber auf der verderbten Wirklichkeit nicht mehr aufbauen konnte, suchte er für den Staat und die Erziehung ein neues Fundament, die Vernunftkenntnis der Ideen, und
20 indem er von ihr aus konstruktiv zu Werke ging, verfiel er der Utopie, nämlich einer Konstruktion, die nicht von der Wirklichkeit, sondern von der Forderung, dem Seinsollen allein ausging. Es ist für das Schicksal dieses Unternehmens bezeichnend: die platonische Akademie sollte zur Keimzelle für die neuen Lebensordnungen werden; statt dessen geriet sie von ihrer philosophischen Grundlage aus zur Schule — als solche dann allerdings fast auf ein Jahrtausend die Hochburg griechischen Geistes.

Das Griechentum ist untergegangen: seine Geschichte und Wirklichkeit hat sich nicht von der Idee aus meistern lassen. Sein Geist aber hat sich unvergänglich in die Höhen der Kunst und Dichtung, der Philosophie und Wissenschaft hinauf erhoben und ist von da aus für die Jahrtausende des Abendlandes vorbildlich und maßgebend geworden. Unsere
30 Wissenschaft vom öffentlichen Leben, von seiner Gestaltung und Formung — vom Staat, von der Politik und von der Erziehung — hat dort noch immer ihren Ausgangspunkt und mit stets neuer Anknüpfung daran die

Möglichkeit eigener Erneuerung. Das Kennzeichen der „Alten“ ist ewige Jugend.

Was uns heute an den klassischen Griechen anzieht, ist ihre Erkenntnis der Gemeinschaftsganzheit, von der aus allein die einzelnen Funktionen und Organe des Gemeinwesens wirklich begriffen werden können. „Das Ganze ist vor dem Teil“, lehrt die aristotelische Ganzheitsphilosophie. Auf der Erkenntnis der Ganzheit haben wir die Wissenschaft vom Staat und von der Politik, von der Gesellschaft und der Wirtschaft, von der Sprache, der Religion, dem Recht, der Kunst neu zu begründen. Nicht zuletzt aber die Wissenschaft von der Erziehung.

Was uns heute grundsätzlich in allen Geisteswissenschaften von den Griechen abscheidet, ist ihre Idealkonstruktion. Das 19. Jahrhundert vor allem hat das geschichtliche Weltbild und mit ihm eine neue Dimension der Wirklichkeit erschlossen. Das Leben der Geschichte ist das Leben von Völkern, nicht von abgelösten Begriffen. Diejenigen Wissenschaften nun, die sich mit dem Leben der Geschichte und der Völker zu befassen haben, die sog. „Geisteswissenschaften“, haben an ihrer Schwelle nicht mehr die Frage nach dem Sollen, nach der ethischen Forderung, von der aus das Leben aufzubauen ist. Sondern sie fragen zuerst nach dem Sein und Wesen der Sprache, der Religion, des Rechts, des Staates, der Wirtschaft usw. Alle diese „Gebiete“ sind erkannt als Grundfunktionen im Leben der Völker: nicht zuerst der Ratio, dem Zweckdenken und Zweckhandeln entsprungen und unterworfen, sondern urwesentliche und unnotwendige Äußerungen alles Gemeinschaftslebens und mit diesem einem unbewußten „natürlichen“ Wachstum unterworfen. Erst auf einer gewissen Höhenlage der Kultur treten diese Grundfunktionen in die Bewußtheit ein und werden dann zur Vollendung gebracht durch rationale Gestaltung, durch bewußte Plantätigkeit, durch organisiertes und methodisches Handeln. Auf der Erkenntnis, daß auch die Erziehung eine solche notwendige, überall und jederzeit im Leben der Gemeinschaft auftretende Grundfunktion ist, die ihren Sinn wie ihren Ursprung nur in der Ganzheit des Gemeinschaftslebens hat, die, im Unbewußten wurzelnd, erst auf einer gewissen Stufe der rationalen Gestaltung unterworfen werden kann, ist grundsätzlich die hier vorliegende Darstellung der Erziehungsphilosophie aufgebaut, die einen Beitrag zu der im Werden begriffenen philosophisch-historischen Anthropologie, der Erbin und Vollenderin aller Wissenschaft vom Menschen, darstellen soll.

Erst in allerjüngster Zeit, durch meine eigenen Arbeiten vorwiegend, hat die „Pädagogik“ die Wendung zur „reinen“ Wissenschaft vollzogen, wie sie die andern Geisteswissenschaften im Verlauf des 19. Jahrhunderts, vornehmlich seit der Romantik, unter der Herrschaft des geschichtlichen Weltbildes nacheinander vollbracht haben. Die reine Erziehungswissenschaft bedeutet auf der einen Seite eine grundsätzliche Hinwendung zur Ganzheitslehre der klassischen Philosophie der Griechen, auf der andern

eine ebenso grundsätzliche und endgültige Ablösung von der ebenfalls durch die Griechen eingeleiteten konstruktiven Philosophie des Sollens, der rationalen Forderung, wie sie die Pädagogik bis hin an die Gegenwart durchaus beherrscht hat.

Damit ergibt sich folgendes Bild. Auf der einen Seite steht der wirkliche Erziehungsvorgang als Funktion der Ganzheit mit allen seinen Arten und Stufen, seinen Typen und Gesetzmäßigkeiten. Ihm gegenüber tritt die reine Erziehungswissenschaft, einzig und allein mit dem Anspruch, den Erziehungsvorgang in allen seinen Arten und Stufen, seinen Typen und Gesetzmäßigkeiten zu erforschen, zu erkennen und zur wissenschaftlichen Darstellung zu bringen. Aufgabe dieser reinen Erziehungswissenschaft ist allein die Wahr- und Wirklichkeitserkenntnis wie bei jeder andern reinen Wissenschaft auch. Da nun aber die Erziehung nicht abgegrenzter Gegenstand unter abgegrenzten Gegenständen, nicht Feld unter Feldern ist, sondern eine ins Ganze des Gemeinschafts- und Menschenlebens verflochtene Funktion, so ist die Aufgabe der reinen Erziehungswissenschaft, die diesen Erziehungsvorgang zu ihrem Gegenstand hat, das Ganze des Gemeinschafts- und Völkerlebens unter der besonderen Einstellung auf die Erziehungsidee zu erfassen und zu erforschen. Genau so, wie zuletzt die Wissenschaft von der Sprache den Kosmos des Menschenlebens von ihrer Seite aus, die Wissenschaft vom Recht, von der Religion, der Wirtschaft, der Kunst jeweils das Ganze unter ihrem besonderen Aspekt zu erforschen und zu erfassen hat. Mit dem Gegenstand der Ganzheit ist ihnen dabei die Unendlichkeit der Aufgabe gemein. In Geschichte und Völkerleben liegt ihr Erfahrungsgebiet und Erfahrungsstoff vor.

Die reine Erziehungswissenschaft beginnt mit der Frage: Was ist Erziehung? Wie vollzieht sie sich? Die Pädagogik hat begonnen mit der Frage: Was soll ich als Erzieher tun? Ausgangspunkt der Pädagogik war also nicht so sehr eine wissenschaftliche als eine technologische Fragestellung: die Pädagogik war eine mit den Mitteln der herkömmlichen Sollensphilosophie arbeitende und durch psychologisch verarbeitetes, aus der unmittelbaren Erziehungspraxis stammendes Erfahrungsmaterial ergänzte Technologie. Diese Technologie wird nun durch das Entstehen der reinen Erziehungswissenschaft keineswegs beseitigt oder überflüssig gemacht: indem sie vielmehr als angewandte Erziehungswissenschaft zwischen die reine Erziehungswissenschaft und den wirklichen Erziehungsvorgang vermittelnd hineintritt, erleidet sie doch durch die rein aus Forschung hervorgegangenen Erkenntnisse eine Strukturveränderung. Sie hat sich künftig nicht nach dem Sollen und der unmittelbaren Erfahrung allein zu richten, sondern auch nach den in der reinen Erziehungswissenschaft festzustellenden Gesetzmäßigkeiten des Erziehungsvorgangs und seiner Wurzel, der Erziehungsfunktion. Ihr Blickfeld wird erweitert und vertieft. Wie alle aus Funktionen ent-

springenden Vorgänge im gemeinschaftlichen Leben hat auch der Erziehungsvorgang eine obere Lage, wo er aus bloßer Funktion zur rationalen Gestaltung kommt, zur technischen Aufgabe wird. Hier ist also der theoretischen Erkenntnis auf dem Wege über das vom Zweckdenken geformte Zweckhandeln die Möglichkeit zum gestaltenden Einwirken auf die Wirklichkeit gegeben. Die angewandte Erziehungswissenschaft (pädagogische Technologie) vermittelt zwischen der reinen Erziehungswissenschaft und dem rational zu gestaltenden Teil des Erziehungsvorgangs, indem sie Gesetze, Erfahrungen, Forderungen und Werte in Regeln und Anweisungen, in Organisation, Stoff- und Methodegestaltung umsetzt. Diese angewandte Erziehungswissenschaft scheidet für die vorliegende Arbeit aus: wir haben nur die reine Erziehungswissenschaft in den Hauptlinien zur Darstellung zu bringen. 10

Die rationale Kultur der letzten Jahrhunderte ist entstanden unter neuen Einwirkungen aus dem Spätgriechentum: das rationale Weltbild des 17. und 18. Jahrhunderts hat seine Parallelen in dem vornehmlich von der stoischen Philosophie beherrschten Hellenismus und seiner Auswirkung im Römertum. Kennzeichnend für sie ist, daß mit der Polis überhaupt die Gemeinschaft als ursprüngliche Gegebenheit ausgeschaltet ist. Ausgangspunkt dieser Philosophie ist der Einzelmensch, der mit Hilfe der Vernunft die Sprache, das Recht, die Gesellschaft, den Staat, vor allem auch die Erziehung erzeugt. Die Vernunft kann dem Einzelmenschen zu seiner Vollkommenheit verhelfen: mit ihrer Hilfe kommt er dann auch zur Gründung der überpersönlichen Gesellschaftsgebilde, die wiederum Zweckgründungen im Dienste des Einzelmenschen sind. Der antike Humanismus ist individualistisch, weltbürgerlich und radikal rationalistisch — genau so wie der Humanismus des 17. und 18. Jahrhunderts. Auch hier wird die Geisteswelt von der Idee, der sittlichen Forderung her konstruiert: alle Vorgänger der gegenwärtigen Geisteswissenschaften gehen darum konstruktiv vom Sollen aus zu Werke. Sie suchen die beste Sprachform, das beste Recht, den besten Staat usw. Höhepunkt der erzieherischen Lehre auf dem Hintergrund dieses Weltbildes ist Rousseaus Erziehungsroman. 20

Die entscheidende Wendung hat die Romantik in der Nachfolge Herders vollzogen: das geschichtliche Weltbild trat an die Stelle der rationalen Konstruktion. Während sich nun aber alle Geisteswissenschaften der Erforschung der geschichtlichen Wirklichkeit zuwandten, während sie das Volksleben als den Boden erkannten, aus dem Sprache, Recht, Staat, Sitte, Wirtschaft, Kunst lebendig heraufwachsen, blieb die Pädagogik befangen in den naturrechtlich-stoischen Konstruktionen von der Idee, vom Sollen aus. Diese Entwicklungsrückständigkeit endlich zu überwinden, ist eine der Aufgaben gegenwärtiger Erziehungswissenschaft. Auf dem Boden des geschichtlichen Weltbildes werden die Spannungen zwischen dem Gegebenen und dem Aufgegebenen, zwischen Wirklichkeit und Forderung, zwischen Sein und Sollen, zwischen der konservativen und der revolutionären Komponente, die auch für die Erziehung bestimmende Mächte sind, erkennbar als Erzeugnis der beharrenden und bewegenden Lebenskräfte im lebendigen Volkstum. Zwar hat die Erziehung ihre ewigen, gemeinmenschlichen Typen, Formalziele und Formalgesetze. Aber sie selbst sowie das von ihr geformte konkrete Menschentum stehen nicht im luftleeren Raum einer bloßen Vernunft und Humanität, sondern inmitten eines ganz konkreten Hier und Jetzt, einer gegebenen geschichtlichen Lage, in einem Volkstum mit seinen Werten und Inhalten, seinen Organen und Normen. 30 40

Brennend geworden aber ist mit dieser Wendung in der Erziehungswissenschaft vor allem die Grundfrage nach dem Verhältnis von Theorie und Wirklichkeit. Näher gefaßt: Wie weit durch die Vermittlung rationalen Zweckhandelns das theoretische Denken zur gestaltenden Einwirkung auf die werdende und wandelbare Wirklichkeit komme. Das ist 50

die gemeinsame Grundfrage aller Technik, aller Organisation, aller Politik und Erziehung. Im Bereich der menschlichen Selbstgestaltung stellt sich die Frage so dar, wie weit das „Machen“, das rationale Wollen und Können auf die Geschichte, also auf das Leben der gemeinschaftlichen Ganzheiten, Einfluß habe, wie weit zweitens das einzelne Menschenleben in seinem Werdegang rational — durch die Erziehungstechnik sowohl wie durch die politisch-organisatorische Gestaltung des Gemeinschaftslebens — beeinflussbar sei. Das Verhältnis des Bewußtseins zum Geschehen kann zweifacher Art sein: vorausgreifend oder nachfolgend. Überall, wo das Bewußtsein dem Geschehen zielgebend und bahnbrechend vorausgeht, ist rationale (technische, organisatorische, politische und erzieherische) Gestaltung des Geschehens möglich und nötig. Der konstruktive Rationalismus der Griechen und der neueren Jahrhunderte glaubte indessen, die Menschheit und ihre Ordnungen ganz nach rationaler Planung aufbauen und formen zu können. Die Überführung rationaler Pläne in die Wirklichkeit ist aber selbst in der technischen Gestaltung der Dingwelt nur dann möglich, wenn die Eigenart des Materials und die Gesetzmäßigkeit der Kräfte gebührend in Rechnung gestellt und damit dem Ziel wirklich unterworfen ist. Niemals sind die Konstruktionen des Staates, des Rechts, der Erziehung, die der große Rationalismus unternommen hat, so in die Wirklichkeit umgesetzt worden, wie richtige Konstruktionen einer Dampfmaschine, eines Wolkenkratzers, eines Flugzeuges verwirklicht werden können. Als aber nacheinander aus der Erforschung des menschlichen Lebens, der biologischen und psychologischen erst, dann der historischen, dessen Eigenwachstum erkannt wurde, da schlug der Glaube an die Allmacht des rationalen Machens um in das Gegenteil: die Theorie wurde nur noch als bloß abhängige Begleiterscheinung der Wirklichkeit angesehen, das Bewußtsein als einseitig abhängig vom Sein und ohne gestaltende Rückwirkung auf die Wirklichkeit. Diesen Glauben haben der Konservatismus der Romantik, die Revolution des Marxismus und der wissenschaftliche Positivismus gemein: ihnen allen, die sonst so verschieden sind, liegt der Entwicklungsfatalismus als Glaube zugrunde, obschon sie für die Technik der Dingwelt eine Ausnahme machten und obwohl gerade die geschichtliche Betrachtung hätte zeigen können, daß die Theorien des rationalistischen Naturrechts in den Revolutionen, in den Rechtssystemen, in den geschriebenen Staatsverfassungen, im Erziehungs- und Bildungswesen des 18. und 19. Jahrhunderts doch ganz erhebliche Wirklichkeitsbedeutung gewonnen hatten. Wenn auch nie eine Staatsverfassung gleich einem Bau oder einer Brücke durch mechanische Konstruktion zustande gekommen ist, so hatten die Theorien des Rationalismus doch einmal als langsam bildende Mächte in den Köpfen breiter Schichten geherrscht und von ihnen aus mit dem Willen auch die Wirklichkeit des Lebens und der Gemeinschaft mächtig beeinflußt, von ihrer augenblicklich erregenden und mitreißenden Gewalt in den Revolutionen ganz abgesehen. Alle geschriebenen Verfassungen sind zuletzt doch Konstruktionen von einem oder einigen Prinzipien aus: sie können um so mehr Wirklichkeit werden und Wirklichkeit gestalten, je mehr sie von vornherein die vorhandenen Ansätze und Strebungen der Wirklichkeit in ihren Plan einzustellen wissen. Indessen bleibt alle rationale Gestaltung beschränkt auf Weiterführung und Vollendung dessen, was als Ansatz und Wachstum in der Wirklichkeit schon angebahnt ist.

Aufgabe der Zukunft sowohl in der Wissenschaft oder der erzieherischen Menschenformung wie in der politischen Gestaltung der Gemeinschafts- und Gesellschaftsordnungen wird sein, das richtige Maß der rationalen Einwirkungsmöglichkeit — das ja nach Lage und Art der Komponenten recht verschieden sein kann — festzustellen, für die Anthropologie also die Synthese zu finden zwischen dem Bewußten und dem Unbewußten, dem Rationalen und dem lebendig Wirklichen, dem Seinsollenden und dem natürlich Wachsenden. Entscheidend ist die Erkenntnis: der Wille selbst wurzelt nicht in der rationalen Erkenntnis; diese kann aber durch Zielgebung und Wegweisung gestaltend auf den Willen einwirken und am Handeln teilnehmen, weil beide aus demselben menschlichen Lebensgrund entspringen. Für das Ergebnis gibt es allerdings kein mathematisch feststellbares Maß und Schema, da an ihm die Komponenten nach ihrer jeweiligen Kraft und Intensität teilhaben.

Die platonisch-aristotelische Erkenntnis von der Ganzheit und das geschichtliche Weltbild, aus dem die Geisteswissenschaften des 19. Jahrhunderts entstanden sind, bilden zusammen die Grundlage, auf der vorliegender Aufbau eines Systems der Erziehungswissenschaft ruht. Über die rein wissenschaftliche Aufgabe hinaus wird damit ein neuer Versuch unternommen, gegenwärtiges Menschentum mit dem Bewußtsein der Ganzheit und Gliedschaft zu durchdringen und seine Haltung dadurch zu bestimmen.

2. DIE BEGRIFFSGESCHICHTLICHEN GRUNDLAGEN.

Erziehung ist Gegenstand und somit zugleich Grundbegriff der Erziehungswissenschaft: dieser Begriff umschreibt ihr Forschungs- und Erkenntnisgebiet. Es ist durchaus möglich, auf diesem Grundbegriff allein die Erziehungswissenschaft systematisch zu erbauen. Die Geistesgeschichte der letzten Jahrhunderte überliefert uns den Begriff der Erziehung in ziemlich festumrissener Prägung, wie ihn die Pädagogik zu ihrem Ausgangspunkt genommen hat. Die Erziehungswissenschaft ist aber durch die Ergebnisse ihrer Forschungen genötigt, den Begriff umzuprägen, indem sie ihn erheblich erweitert und vertieft. Nun steht aber auch die Erziehungswissenschaft nicht allein und abgesondert für sich, sondern sie ist Glied eines ganzen Systems von Wissenschaften, die allesamt das Wesen der Menschheit jeweils von besonderen Einstellungen und Ideen her zu erforschen suchen. Mit jedem Versuch, das Wesen der Erziehung zu erforschen, trifft man auf den verwandten und doch durchaus nicht gleichzusetzenden Vorgang des Wachstums, und mit diesem Begriff stehen wir in einem Kreuzungspunkt aller Natur- und Kulturwissenschaften: eine ganze Reihe wesenhafter Wirklichkeiten und Begriffe sind mit dem Problem des Wachstums aufgerufen, das eine seiner Seiten der Natur, die andere aber dem Leben der Gemeinschaft zukehrt. Der Begriff der Erziehung kann nur dadurch definiert werden, daß man den Erziehungsvorgang von allen Wirklichkeiten und Vorgängen her, mit denen er verknüpft ist, ins Auge faßt, umschreibt und seine Eigenart abgrenzt. Aus diesem Gang rund um den Erziehungsvorgang, wobei dieser in allen seinen Abwandlungen und Verflechtungen, seinen Arten und Stufen zu erfassen ist, ergibt sich das Wesen und Gesetz der Erziehung, zugleich das Gefüge der Erziehungswissenschaft, die in ihren Begriffen dieses Wesen und Gesetz in allen Erscheinungsformen zur Darstellung bringt.

Wie schon bemerkt, ließe sich diese Systematik allein vom Grundbegriff der Erziehung aus bewältigen. Wir würden damit aber der konkreten geistesgeschichtlichen Lage, in der wir uns befinden, nicht gerecht, denn in jedem Augenblick dringt aus dieser Lage ein Begriff im Wettbewerb mit seinen Ansprüchen heran und stiftet Verwirrung, wenn er nicht in der Systematik bewältigt und eindeutig eingeordnet wird. Es ist der Begriff der Bildung, der mit dem Begriff der Erziehung nicht zur Deckung gebracht, aus einer systematischen Erziehungslehre aber auch

nicht ferngehalten werden kann. Diese Verhältnisse nötigen dazu, dem systematischen Aufbau erst den Boden zu bereiten durch eine geistes- und begriffsgeschichtliche Untersuchung, denn man kann fest eingebürgerten Begriffen nicht nach Belieben den Inhalt geben und den Umfang bestimmen.

Vom 17. Jahrhundert an gewinnt mit der neuen Kultur des Abendlandes das rationale Weltbild seine Gestalt. Philosophie und Wissenschaft als reinster Ausdruck des Rationalismus übernehmen die Führung und wirken sich aus in der Technik, in der Wirtschaftsorganisation, in der Staatsgestaltung. Auch das gegenwärtige Zeitalter gehört durchaus noch in den damals eingeleiteten Abschnitt der abendländischen Kultur-entwicklung. Das Weltbild des Rationalismus setzt voraus, daß alles Wesen in der Natur und alles Leben der Menschheit auf einer vernünftigen und durch Vernunft erkennbaren Gesetzmäßigkeit beruht. Wenn der Mensch diese Gesetzmäßigkeit erkennt, so durchdringt er alle Geheimnisse der Natur, und indem er sich dieser Gesetzmäßigkeit bemächtigt, vermag er die Natur technisch zu beherrschen. Auch das Menschenleben hat diese Gesetzmäßigkeit teils zur Voraussetzung, teils zur Aufgabe: der Anlage nach trägt der Mensch alles Gute in sich, aber er ist zugleich schwach und unvollkommen und bleibt darum dem Guten oft fern; wenn aber die Vernunft im Menschen sich selbst erkennt und ihrer selbst bewußt wird, so vermag auf diesem Wege der Mensch das Gute in sich zur Entfaltung und zur Herrschaft zu bringen und damit sein Menschentum, seine Lebensführung und Lebensordnung der ihm zum Ziel gesetzten Vollkommenheit entgegenzuführen. Diese Vollkommenheit, in der sich das Wahre und Gute verwirklicht, ist die hergestellte Naturgesetzmäßigkeit. Die technische Anwendung der Vernunft und ihrer Methode auf die Formung und Gestaltung des Menschenlebens heißt Erziehung. Wer auf dem Wege der Vernunft durch eigene Kraftanstrengung und Einsicht vorangekommen ist, wird zum Lehrer und Erzieherer, die seine Stufe noch nicht erreicht haben, und die Erwachsenen als die in der Vernunft Fortgeschrittenen werden auf dieselbe Weise zu Erziehern der Jungen, der unmündigen Geschlechter. Gewinnung, Vermittelung und Ausbreitung der Vernunftkenntnisse, welche entsprechende Haltung und Gesinnung notwendig nach sich ziehen, bringt die Menschheit zur Vollendung, die menschlichen Anlagen zur Reife und zur Verwirklichung. Sinnerfüllung des Lebens durch Vernunft ist der Inbegriff des reinen Rationalismus und seines Weltbildes.

Wie im Zeitalter des griechischen Rationalismus ist auch vom 17. Jahrhundert ab der den Erziehungstheorien zugrunde liegende Erziehungsbegriff gänzlich rationalisiert worden. Man dachte sich den Erziehungsvorgang in allen Teilen und auf allen Stufen als ein aus Zweckdenken entspringendes Zweckhandeln, das sich zwischen einem einzelnen Erzieher und einem einzelnen Zögling abspielt, wobei Ziel, Plan und Methode dem rationalen Denken des Erziehers entspringen und einen Aufklärungsvorgang des Zöglings darstellen. Erziehung von Völkern und Menschheit ist die Summe solcher Einzelerziehung.

Durch Vernunft die Vernunft zur Herrschaft zu bringen, war der Sinn des Unternehmens, das also überhaupt erst in späten Zeitaltern und zivilisierten Völkern, die für die Aufklärung, die rationale Erkenntnis reif geworden sind, stattfinden kann. Die pädagogische Theorie des Rationalismus, die sich in die Lehre von den Zielen und die Lehre von den zweckdienlichen Mitteln gliedert, entspricht in allen Stücken den gleichzeitigen naturrechtlichen Lehren von Staat, Recht und Gesellschaft, wie auch den Theorien der Aufklärung von Religion, Moral, Kultur, Sprache und Wirtschaft: allesamt gelten sie als zweckhafte Erfindungen der ursprünglich wild und vereinzelt lebenden, aber mit Vernunft begabten Menschen.

Das erste Zeitalter des großen Rationalismus und die daraus hervorgehende Epoche der bürgerlichen Bildung, bekannt unter dem Namen der Aufklärung, leben im Glauben an die Allgewalt menschlichen Wissens, Könnens und Machens. Im Namen der Vernunft wird der Mensch zum Vollender der Natur, zum Verbesserer der Welt und der Menschheit, zum zweiten Schöpfer. In der Tat sind denn auch grundlegende Erkenntnisse, technische Erfindungen und Entdeckungen aller Art einander Schlag auf Schlag gefolgt, und die Pläne eines erfinderischen und projekteschmiedenden Geschlechts haben sich auf die Gestaltung des Staates, der Gesetzgebung, der Wirtschaft und des Soziallebens erstreckt. Noch heute geben die im Barockzeitalter gegründeten Städte mit ihren geometrischen Grundrissen ein anschauliches Bild vom Denken und der Methodik jener Zeit. Die Anwendung der Mathematik als der reinsten Ausdrucksform der Vernunft und ihrer Gesetzmäßigkeit auf Wissenschaft, Technik, Staat, Gesellschaft, Wirtschaft kennzeichnet die Weise des Rationalismus: durch die Mathematik schien alles Geheimnis der Natur lösbar und alle Naturkraft in den Dienst des Menschen gestellt. Der Mechanismus in allen seinen Anwendungen und Abwandlungen war der Glaube und die Denkform dieses Zeitalters.

Die Haltung des Rationalismus ist von Grund auf optimistisch. Indem der Mensch an die Allmacht seines vernünftigen Erkennens und zwecktätigen Handelns, also an die Kraft und Möglichkeit des „Machens“ glaubt, kommt er dazu, den Geschichtsverlauf gesetzmäßig zu konstruieren als einen beständigen Aufstieg, als einen Fortschritt, an dessen erreichbarem Ende das Glück des vollendeten Menschen in vollkommenen Lebensformen steht. Dahin geführt wird die Menschheit sowohl durch die rational-technische Formung der äußeren Lebensverhältnisse, wie auch durch die fortwährende „Aufklärung“, die rationale Erziehung. Der Aufstieg kommt daraus, daß jede Generation sich um Gewinn an Einsicht müht und diesen Gewinn methodisch auf den Nachwuchs als dessen geistiges Erbe überleitet, so daß also jede Generation der nachfolgenden den ganzen rationalen Erwerb der Vergangenheit zubringt, den sie dann, vermehrt um den Ertrag ihres eigenen Strebens, der nächsten Generation wiederum übermittelt als Unterlage weiteren Werdens. Das Geheimnis des Menschheitsfortschritts beruht also auf Aufklärung und Erziehung. Das Wort von der „Erziehung des Menschengeschlechts“ gibt dem pädagogischen Enthusiasmus des 18. Jahrhunderts, der ebenso wie der entdeckende, der erfindende und pläneschmiedende Enthusiasmus des vorhergehenden leibnizischen Zeitalters alle Lebensverhältnisse, die Dichtung, die Philosophie, die Politik und Staatsgestaltung, die Gesetzgebung und Wirtschaftsordnung durchdringt, Ausdruck und bezeichnet das klassische Zeitalter der pädagogischen Unternehmungen und der pädagogischen Literatur, in welcher der Erziehungsbegriff dieses Zeitraumes zur systematischen Darstellung kommt. In diesem Erziehungsbegriff der bewußten und planmäßigen Menschenformung gipfelt das Weltbild des Rationalismus: es spiegelt sich darin der Glaube an die Allmacht des vernünftigen und zweckbewußten Machens, die Verstandesmäßigkeit, nach der alles gute Sein und Handeln auf klare Einsicht und richtige Begriffe zurückgeht; es beruht darauf der naturrechtliche Individualismus, der alle überpersönlichen Gemeinschaftsgebilde aus dem Zweckdenken und Zweckhandeln der Einzelnen herleitet, endlich die fortschrittliche Geschichtsauffassung, welche die Geschichte begreift als Zusammenfassung, Steigerung und lehrhafte Übermittelung aller richtigen und klaren Einsichten von Geschlecht zu Geschlecht bis zum Zielpunkt der endlichen Vollkommenheit der Menschheit.

Die Denkform dieses Zeitalters ist die aufsteigende Linie, die sich aus logisch verknüpften Begriffsreihen, insbesondere aus der Kette von Ursachen und Wirkungen fñgt: rückwärts von Wirkungen zu den Ursachen aufsteigend, kommt man zuletzt zu einem göttlichen Weltplan (Vorsehung, Weltvernunft) als dem ersten Anfang, vorwärts von den Ursachen zu den Wirkungen absteigend aber, die stetige Wirkung der vernünftigen Einsicht vorausgesetzt, zu einer menschlichen Vollkommenheit am Ende der Zeit, in der alle von Gott und Natur gegebenen Anlagen und Keime zur vollen Entfaltung gelangt sind. Was am Anfang nur Plan, Idee, Verstand ist, das ist am Ende volle Wirklichkeit. Hegel hat diese Gedankenwelt, wenn auch bereichert durch andersgerichtetes Gedankengut, in seiner Philosophie zum systematischen Abschluß gebracht. (Eine klassische Ausprägung der rationalistischen Denkform ist auch Newtons Mechanik: die Lehre von der Komposition zweier Kräfte im Parallelogramm der Kräfte.)

Während die Philosophie des deutschen Idealismus als Vollendung und letzte Ausprägung des Rationalismus zu gelten hat, ist mit dem Klassizismus und Neuhumanismus in Deutschland ein neues Prinzip, ein gegenständliches und stoffliches Ideal hinzugetreten. Damit entstand eine Abwandlung des rationalen Weltbildes und seines Methodismus. Klassik und Neuhumanismus verlangen nicht mehr schlechthin: „Werde ein vollkommener Mensch“, sondern: „Werde ein so vollkommener Mensch, wie die Griechen vollkommene Menschen gewesen sind“. „Jeder sei auf seine Art ein Grieche, aber er sei's“, fordert Goethe. Über der von der Aufklärung erzeugten allgemeinen abendländischen Kulturlage erhob sich damit in Deutschland eine höhere Bildungsschicht: es kam mit der neuhumanistischen Bewegung ein Bildungsaristokratismus und ein scharfer Bildungsgegensatz in das Volkstum, der dann auch organisatorisch festgelegt wurde, als im neubegründeten preußischen Staat zum ersten Male die Grundlinien einer großen staatlichen Bildungsverfassung sichtbar wurden: der höheren Bildungslage wurden das neuhumanistische Gymnasium und die neue Universität zugeordnet, wobei das Gymnasium der einzige Zugangsweg zur Universität war, die nun ihrerseits ebenfalls das neue Bildungs- und Humanitätsideal verkörperte, während Volksschule, Realschule und Lehrerseminar die pädagogischen Ideale und Methoden der Aufklärung organisatorisch darstellten. Zwischen beiden war eine scharfe, schwer zu überschreitende Scheidelinie. Der Neuhumanismus, der die klassische Dichtung und die nunmehr aufblühenden Kulturwissenschaften prägte, erhob zu seinem führenden Begriff die „Bildung“, womit er sich bewußt in schroffen Gegensatz zum Erziehungsbegriff und zur Pädagogik der Aufklärung setzte. Eine äußere Folge davon war, daß sich in der folgenden Zeit die technologische Pädagogik der Aufklärung auch nicht zur reinen Wissenschaft weiter entwickeln konnte: sie wurde voll Verachtung von den Lehr- und Pflegestätten der Wissenschaften, den Akademien und Universitäten, ferngehalten und galt allenfalls als technologische Verlängerung und als Anhängsel (Didaktik) der Forschungs- und Darstellungsmethoden der einzelnen wissenschaftlichen Fächer. In diesen Oberschichten der „Bildung“ trat der kulturwissenschaftliche Enthusiasmus an die Stelle des pädagogischen Enthusiasmus.

Neuhumanismus und Klassizismus haben ihren gemeinsamen Ursprung in der hauptsächlich durch Winckelmann vertretenen ästhetischen Bewegung des 18. Jahrhunderts: der Neuhumanismus ist die wissenschaftliche, die Klassik die dichterische Auswirkung dieser Bewegung. Für beide galt zunächst das formale Vorbild der Griechen: jeder Gebildete sollte durch sie den Grad menschlicher Vollendung erlangen, den die Griechen zu ihrer Zeit und unter ihren Lebensbedingungen erreicht hatten. So wurde denn die Iphigenie eine deutsche Edelfrau im Gewand der griechischen Priesterin und Königstochter. Nun ist aber das griechische Menschentum einst erblüht aus der Zucht der griechischen Staats- und Sozialordnungen durch das gymnastisch-musische Erziehungssystem. Der Neuhumanismus glaubte zum selben Ziel führen zu können durch ästhetische Lehren und Vorbilder: sein Bildungsbegriff war im Ursprung ästhetisch und wurde weiterhin dann wesentlich philologisch und historisch im Sinne der Philologie. Der Philologe wurde Herr und Meister der Kulturwissenschaften, die mit Hilfe der vorzüglich durchgebildeten philologischen Methode alleseitig erschlossen wurden: in der Folge wurde der Philologe vermöge seiner guten Wissenschaftsmethode auch Herr und Meister der „Bildung“, in welcher die von der Pädagogik ersonnene Erziehungsmethode verdrängt und ersetzt wurde durch die Wissenschaftsmethode. Wer die Methode der Wissenschaft beherrscht, braucht keine besondere Lehr- und Erziehungsmethode mehr. Auf diesem Grundsatz ist ja mit Glück und Gelingen die neue Universität erbaut. Wissenschaftliche Sprachkenntnis insbesondere ist das Tor zu allen andern Werten dieser Bildung, die ihre organisatorische Form also in Gymnasium und Universität, zumal in der philosophischen Fakultät, fand. Der Lehrer des Gymnasiums nannte sich fortan nicht Lehrer, sondern Philologe, und die selbständige Handhabung der wissenschaftlichen Methode sollte die einzige Vorbedingung seines Lehrberufs sein. Pädagogik und pädagogische Ausbildung aber verkümmerten. Der neuhumanistische Bildungsbegriff ist ästhetisch, intellektuell, philologisch und historisch, aristokratisch und individualistisch. Der Neuhumanismus hat die höheren Schulen vollends von der Herrschaft der Theologie befreit und für sie einen selbständigen Lehrstand herangezogen.

Der Erziehungsbegriff des Rationalismus ist naturalistisch im Sinne des rationalen Naturbegriffs; er schaut in die Zukunft, auf ein noch nicht verwirklichtes Ideal menschlicher Vollkommenheit, das zu verwirklichen ist durch die Methodik der „Aufklärung“, welche Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit in der Vernunft-Natur nebst deren Anwendung auf äußere Lebensgestaltung und innere Menschenformung bedeutet. Die Gesamtauffassung ist wesentlich intellektualistisch und individualistisch: alle Erziehung und aller Fortschritt der Menschheit geht vorwärts durch die verstandesmäßige Einsicht des Einzelmenschen, der seinen Erwerb an Aufklärung dann der fortschreitenden Menschheit zubringt. Ebenfalls intellektualistisch und individualistisch ist auch der Bildungsbegriff des Neuhumanismus; auch in ihm überwiegt die Methodik: beide wollen die Vollkommenheit herbeiführen dadurch, daß der Nachwuchs zur selbständigen Handhabung der Methoden angeleitet wird. In diesem Punkt der Hinführung des Schülers zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit trifft darum das Ziel Pestalozzis, das dann in Volksschule und Lehrerseminar seine Organisationsform finden sollte, zuletzt doch überein mit dem auf Gymnasium und neuer Universität vertretenen neuhumanistischen Ideal der Bildung. Aber die Methode des Rationalismus sollte von der Erkenntnis aus das ganze innere und äußere Leben formen: es ging auf die Zweckmäßigkeiten und Nützlichkeiten, auf Bemeisterung des

Lebens durch die Methode; das neuhumanistische Ideal dagegen zielte allein auf wissenschaftlich-ästhetisch-moralische Bildung mit Ferne und Abstand von den Realitäten des Alltags. Es schaute rückwärts und suchte sein Ideal in einer längst verklungenen Vergangenheit, war also genötigt, den Fortschrittsglauben der Aufklärung zu verwerfen. Es war unverkennbar behaftet mit einem Bildungshochmut, den viele gerade der größten Philologen seitdem auch als ihr ganz besonderes Vorrecht zur Schau getragen haben. Schließlich unterscheiden sich der rationalistische Erziehungsbegriff und das neuhumanistische Bildungsideal noch darin, daß mit diesem ein stoffliches, ein gegenständlich historisches Element in den reinen Methodenformalismus hineingekommen ist. Rationalismus, Neuhumanismus und Klassik sind aber darin einig, daß Fundament und Ziel alles menschlichen Lebens, das Wahre, Gute, Gerechte und Schöne der verstandesmäßig erkennbaren Gesetzmäßigkeit, wie sie im All herrscht und im Menschenleben herrschen soll, gleichgesetzt werden.

Ein einzelner Wesenszug des Menschentums, wie im Zeitalter des Rationalismus die Vernunft, kann wohl in seiner reifen Gestalt ganze Kulturperioden anführen und ihnen die Prägung geben, niemals natürlich aber das Ganze selbst darstellen: Überwuchern eines Elementes ruft sofort die Reaktion der andern hervor und erzeugt damit zugleich die nötige belebende Polarität und Spannung, ohne die Verkümmern und Verfall eintreten müßte. So hat auch der Rationalismus des 18. Jahrhunderts sein Gegenstück in einem gleichzeitigen Irrationalismus, wie ihn der Pietismus, der geistige Positivismus Hamanns, die Gefühlsmäßigkeit von Sturm und Drang, die Metakritik Herders und Jacobis, dann alle Arten der Mystik und des Okkultismus darstellen. Die von hier ausgehenden Kräfte und Impulse sind sehr groß; aber das eben ist das Merkmal der Zeit: sie überwinden den Rationalismus nicht, sondern sie geben ihm dadurch, daß ihre Kräfte und Werte selbst schließlich immer in die Rationalität ausmünden, neue Auftriebe, neue Abwandlungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Im Grunde hat dann auch die Romantik, die größte und tiefste aller gegen den Rationalismus gerichteten Bewegungen, dasselbe Schicksal betroffen: darum leben wir noch gegenwärtig im Zeitalter des Rationalismus, der eben durch die Romantik nur eine neue Entwicklungsmöglichkeit und Variation erlebt hat, und was sich heute gegen den Rationalismus in Bewegung setzt, ist wesentlich Nachklang der Romantik. Man darf sagen: die reinste Ausprägung des Rationalismus ist die Wissenschaft und ihre Anwendung in Technik und Bildung, darum wird der Rationalismus so lange die abendländische Kultur beherrschen, als die Wissenschaft die Führung in der Bildung und in der Gestaltung des öffentlichen Lebens — in Technik, Wirtschaftsorganisation und Staatsgestaltung — in Händen behält.

Die bedeutsamste Einschränkung hat der rein mathematisch und mechanistisch denkende Rationalismus des 17. Jahrhunderts erfahren,

als unter Impulsen, die von dem allumfassenden Geist Leibnizens ausgingen, im 18. Jahrhundert die Biologie aufblühte. Man fand bald, daß das Problem des Lebens in der Natur nicht mit den Mitteln des mathematisch-mechanistischen Denkens bewältigt, also nicht in Physik und Chemie aufgelöst werden könne. Ein entsprechender Versuch des 19. Jahrhunderts darf abermals als gescheitert gelten. Für das Problem des selbständigen Lebens schuf man damals den Begriff des Organismus, bezeichnenderweise, indem man einen dem mechanistischen Denken und menschlichen Zweckhandeln angehörigen Begriff — Organ bedeutet „Werkzeug“ — so umwandelte und weiterbildete, bis er zum Grundbegriff des gegenteiligen Problems, des unmechanischen, des selbsttätig wachsenden Lebens, tauglich wurde. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts drang nun der Begriff der „Bildung“ in die Lehre vom lebendigen Organismus ein, gleichzeitig, als der Begriff der Bildung auch in den Kulturwissenschaften die Führung gewann. Der Begriff der Bildung hat einen durchaus ähnlichen Werdegang wie der Begriff des Organismus: er stammt aus der Technik der Kunst, nämlich von der durch Winckelmann mit Vorliebe gesuchten Bildhauerei, und bedeutet ursprünglich das technische Bilden eines Kunstgebildes nach einem geschauten Ur- und Vorbild. Diese Dreiteiligkeit: Vorbild, Bilden als Nachahmen und Verwirklichen des Urbildes sowie Bildung als Ergebnis solchen Bildens, also Hervorbringung eines festen Gebildes, ist an dem Begriff haften geblieben, als er in die klassisch-neuhumanistische Menschenbilderei und in die organische Naturlehre einging. Im geistigen Leben hat der Begriff seine eigentliche Bedeutung wahren können: ein Lehrer darf wie ein Künstler als Bildner gelten, denn sein Werk ist Bildung nach einem Vorbild, und das Ergebnis ist ein Gebilde: das Weltbild im Schüler. In der Naturlehre aber wurde der Begriff der Bildung zum anthropomorphen Mythos: den Lebensvorgang konnte man sich nicht anders erklären als aus dem Wirken einer zwecksetzenden, zielbewußt und planmäßig handelnden Potenz, ob man sie nun Gott oder Natur nannte: Gott oder Natur wurden zu mythischen Bildnern des Weltalls. „Bildung“ der Organismen blieb also mythische Analogie zum Werk des künstlerischen Bildhauers oder des humanistischen Menschenbildners. Die grundlegende und zugleich umfassendste Anwendung des Begriffs auf Natur und Geschichte findet sich bei Herder: diese Konzeption hat ihm ermöglicht, den geschichtlichen Entwicklungsgang der Menschheit als eine andersartige Fortsetzung des Entwicklungsganges der Natur zu erfassen und beide also in einer großartigen Entwicklungsphilosophie zur Einheit zusammenzufügen. Bildung als Weg zum vollkommenen Gebilde, als Entfaltung eines bloß in der Anlage gegebenen Urbildes ist der Sinn der Herderschen Natur- und Geschichtsphilosophie. Kant hat zwar die metaphorische, mythische und anthropomorphe Rolle, die der Zweckbegriff in der Naturlehre spielt, somit auch die Anwendung und die Berechtigung der Be-

griffe des Organismus und der Bildung in der Naturlehre durchaus durchschaut. Aber vernichten konnte die Kritik den Zweckbegriff gegenüber der Natur nicht: er blieb als ein „Als Ob“, als formale Denknöwendigkeit in Geltung, und so kam es, daß der dritte Teil des kritischen Werkes, die „Kritik der Urteilskraft“, die Ästhetik und die Lehre von der organischen Natur, die sowohl auf die Dichter wie auf die Naturphilosophen so großen Einfluß gewinnen sollte, zu einem Ganzen vereinigen konnte, was uns heute immer wieder als unbegreiflich erscheinen muß. Den Begriff der Bildung selbst zwar hat Kant nur spärlich verwendet, und doch wirkt die „Kritik der Urteilskraft“ wie eine Geschichte dieses Begriffes, wie eine gewaltige Illustration zu seinem Entwicklungsgang: ein Gegenstück zum Unternehmen Herders.

In der Naturlehre laufen die Begriffe der Organisation und der Bildung parallel. Schelling lehrt: Die Natur bildet und organisiert und bekundet damit ihre Freiheit, und er nennt (nach Blumenbach) den Bildungstrieb der Natur die Kraft in der organisierten Materie, vermöge deren sie eine bestimmte Gestalt annimmt. In Goethes Naturlehre, zumal in seinen beiden Gedichten über die Metamorphose der Pflanzen und der Tiere, hat dieser Begriff der Bildung den klassischen Ausdruck gefunden. Fichte, der übrigens den Begriff der Bildung meist dem Begriff der Erziehung (oder doch ihrem Ergebnis) gleichsetzt, faßt den Begriff so allgemein, daß damit der technische, der pädagogische und der organische Sinn auf einmal ausgesprochen ist: „Alle Bildung strebt an die Hervorbringung eines festen, bestimmten und beharrlichen Seins“. Damit ist eine Lehre von der Bildung angebahnt, welche der Lehre von der Erziehung auf weite Strecken parallel läuft oder sie vielfältig überschneidet, doch aber in Ausgangspunkt und Ziel verschieden, somit eine Sache für sich bleibt. Wir werden beide Lehren in ein festes und organisches Verhältnis zueinander bringen.

Goethes und Schellings Naturlehren haben übergeleitet zum Naturbegriff der Romantik wie Herders Geschichtslehren zur romantischen Auffassung von Volk und Geschichte. Die Übergänge sind ohne Zweifel zahlreich vorhanden und doch unterscheidet sich der romantische Naturbegriff von den Naturlehren des Rationalismus ebenso radikal wie die romantische Geschichtsauffassung von der rationalistischen und der neuhumanistischen¹⁾.

Allerdings besteht dabei ein wichtiges Band: die Romantik hat neue Anschauungen und Gehalte gebracht, doch hat sie ganz wesentlich die wissenschaftliche Methode des Neuhumanismus zu einer allgemeinen, sehr erweiterten Kultur- und Geschichtswissenschaft fortgebildet.

¹⁾ Die Darstellung der Romantik folgt im wesentlichen A. Baeumler in der dem Auswahlband aus Bachofen „Der Mythos vom Orient und Okzident“ (Beck, München) vorangestellten Einleitung.

Rationalismus, Aufklärung und Klassik bewegten sich gemeinsam auf der Ebene, wo des Menschen Vernunft und Zwecktätigkeit herrschen, wo der Mensch also mit Hilfe seines vorsehenden Verstandes und seines zwecktätigen Willens selbst etwas „machen“ kann, weil er die Gesetzmäßigkeit der Natur erkennt und erfährt. Infolge des Überschwangs, mit dem im 17. Jahrhundert die rationalistische Methode eingesetzt hatte, wurde der Bereich technischen Wissens und Könnens für unbegrenzt gehalten. Selbst dort, wo der Mechanismus menschlichen Tuns und Denkens seine Grenzen fand, suchte man doch die Welt zu begreifen aus der vernünftigen Erkenntnis und dem Zweckhandeln eines höheren Wesens, das sich zum Ganzen verhielt wie der Mensch zu seinem engeren Lebenskreis: ein aus Vernunft und Verstand, aus Zwecktätigkeit und Planmäßigkeit handelnder Gott — mochte er nun pantheistisch als der Welt einwohnend oder theistisch als außer ihr stehend gedacht sein — war dem Gefüge und Gesetz der Welt als Gesetzgeber, Bildner und Erzieher vorangestellt. Damit also setzte sich die Ratio zum schaffenden und erhaltenden Weltprinzip.

Die Romantik nun hat diese Ebene verlassen: sie begann in die Untergründe hinabzugraben, um Welt und Menschheit aus dem dunklen Urgrund zu erfassen. Es sei von vornherein gesagt: das Unternehmen der Romantik ist in Anläufen, in Bruchstücken und inneren Widersprüchen stecken geblieben. Zwar war ihr Unternehmen so groß und bewegend, daß neue wesentliche Erkenntnisse nach ihr in unserer Kultur und Bildung nicht mehr gekommen sind. Aber die Überwindung des Rationalismus ist ihr nicht gelungen, sie hat ihren Gegner durch ihren gegenwirkenden Einfluß doch nur bereichert, vertieft und gestärkt. In der Folge ihres Ansatzes hätte die Romantik aus ihrer Schau und ihrem unmittelbarem Erleben der Urkräfte unter radikaler Verwerfung der Wissenschaft, ihrer Begriffswelt und ihrer Technik, zum Symbol und zur Wiedergeburt des Mythos vordringen müssen. Dazu fehlte ihr alle Durchschlagskraft. Dafür hat sie gerade einen gewaltigen Aufschwung der Kulturwissenschaften gebracht, und selbst Bachofen ist in einem Schwebezustand zwischen der Wissenschaft vom Mythos und diesem selbst — von Baeumler als „Mythendeutung“ bezeichnet — stecken geblieben, und er hat seine romantischen Erkenntnisse in den Rahmen der aufklärerischen Geschichtsphilosophie, nämlich des Fortschrittsschemas der geraden Linie, eingespannt, statt sie an den Kreislauf der Natur zu binden. Es war der Romantik jedoch beschieden, das Wesen der Lebensgemeinschaft, des Volkes, der Religion, der Poesie, des Rechts tiefer zu erschließen, als es je zuvor der Fall gewesen ist. Zuletzt ist all ihr Mühen aber doch wieder in Wissenschaft und rationale Denkform ausgemündet. So hat sie also ein neues Zeitalter nicht heraufgeführt.

Die Romantik verwarf alles „Machen“, alles Wollen und Können um zu den Wurzeln aller Gestalt und alles Wachsens vorzudringen, dorthin, wo das Urgeschehen von dunklen dämonischen Schicksalsmächten gewoben wird. Arndt setzte in seiner Frühzeit die Nacht gegen den Tag, die schicksalsträchtige und gestaltgebärende Mutter Natur gegen den analysierenden Geist; Savigny verwarf die Möglichkeit der Gesetzgebung zugunsten des gewachsenen Rechtes des Volkes; Kleist bot gegen alle rationale Erziehung die romantische Ironie auf; Adam Müller wandte sich gegen die rationale Technik der Politik und der Wirtschaft, Jakob Grimm gegen alles bewußte technische Tun in Sprache, Poesie und Sitte. Sie alle wollten hinuntergraben an die nicht mehr dem Begriff, nur noch der Schau und dem Symbol zugänglichen Urwurzeln alles Lebens, in denen Religion, Recht, Poesie, Sprache und Sozialform, zuletzt Geschichte und Natur ungetrennt eins sind, wo alle Gestalt aus dem Urchaos geboren wird und von wo sie mit zwingender Gewalt ans Licht heraufwächst: die Romantik hat den Gang zu den „Müttern“ angetreten.

So wenig wie den Mythos und das Symbol hat die Romantik jedoch Volks- und Urpoesie, Ursprache, Urrecht, Urreligion — also die ganze Urwelt — wiederbringen können. Sie hat diese Urmächte nicht nur in den zeitlos-ewigen Untergründen alles Menschentums, aller Natur und Geschichte erkannt, sondern sie in eine zeitlose Urzeit vor allem Anfang der Geschichte entrückt und durch ihre „rückwärts gekehrte Prophetie“ den Blick durch

alle Zeiten zurückgelenkt auf eine Urnatur und Urgeschichte, eine Zeit substanziellen Lebens, die aus den überlieferten Mythen und Symbolen noch erkennbar und deutbar, sonst aber ein verlorenes Paradies sei, eine Urzeit indessen, aus deren Gewalten alle Geschichte gezehrt habe, aus der auch die Gegenwart lebe, soweit sie nicht durch die Vernunft ent wurzelt, sondern bodenständig und wurzelstark geblieben sei. So würde denn der Geschichtsverlauf zu einer beständigen Verblässung und Zersetzung jener Urkräfte und Substanzen der Urzeit, wie es neuerdings auch Klages in seinem „Kosmogonischen Eros“ gelehrt hat.

In diesem Sinne ist Romantik allerdings „Naturphilosophie“, gerade auch in ihrer Lehre von Urgesellschaft, Urreligion, Ursprache, Urrecht und Urpoesie. Der romantische Naturbegriff umfaßt also — viel weiter gehend als die Naturwissenschaft — alles, auch im Leben der Gemeinschaft, in Geschichte und Kultur, was nicht gemacht, sondern geboren wird, was aus Urkräften gestaltet ist, was wächst und stirbt. Dahin gehört auch das persönliche Wesen jedes Volkes und aller Einzelmenschen, zumal dann, wenn sich in ihren Schöpfungen die Urkräfte offenbaren, wenn sie somit zu schicksalhaften Menschen, zu Propheten, Dichtern und Staatsmännern werden. Es gehört hierher die Gebundenheit der Glieder im Organismus der Gemeinschaft und deren Wesensausdruck in Sprache, Religion, Recht, Gesellschaft, Staat, Dichtung und Kunst der Völker, schließlich auch Rankes Lehre von den geschichtsbildenden Kräften, die aus einem Volk geboren, ganze Zeitalter an sich reißen und ihnen die Prägung geben.

Die Romantik ist radikal konservativ, pessimistisch in bezug auf die Zukunft, dämonen- und schicksalgläubig, rückwärtsgewandt; sie denkt geschichtlich und naturalistisch, und ihre wesentlichen Kategorien sind Leben, Gemeinschaft, Wachstum, Polarität, Wechselwirkung, Urwelt, Schicksal. Ihre Denkform ist der Kreislauf, allenfalls auch die Spirale, und zwar in ihrer ebenen Form wie auch die zu Schraube und Trichter ausgezogene Spirale. Diese Denkform erhebt sich dabei sofort zum Symbol und Mythos des All: jedem Punkt der Peripherie entspricht ein Punkt am anderen Ende des Durchmessers — das ist die Polarität —, wobei die eine Hälfte im Licht, die andere im Dunkel liegt. Die dunkle Seite aber ist die Seite der Romantik selbst, während das Licht der Ratio zugeordnet ist. Die romantische Seite enthält Nacht, Tod, Grab, Dämon, Schicksal, Blut, die große Allmutter Erde, Mutterschoß, Mütterlichkeit, Weibheit, Zeugung und Ei, Orgiastik, Urwelt, gesellschaftliche Bindung — im Geschlechtsverband — durch Blut, Geschlechtsliebe und Geschlechtsakt, Sampathie des Blutes, Kreislauf und Kette des Generationenwechsels. Es ist das Chaos der bloßen Stofflichkeit, die Gestaltlosigkeit, aber mit allen Keimen der Geburt, des Wachstums, der Gestaltung, der Auflösung und des Todes.

Im andern, hellen Halbkreis hat jede dieser romantischen Kategorien ihre polare Entsprechung: hier ist Tag, Licht, Ratio, Gesetz, Grenze, Bewußtsein, Verstand, Wille, Gestalt, Plan, Zweck, Ordnung, Politik, Technik, Erziehung und Bildung, die männliche Gesellschaft der organisierten Arbeit und Zwecktätigkeit.

Wenn wir nun durch diese geschichtliche Betrachtung den Boden bereitet haben, auf dem wir unsern eigenen synthetischen Aufbau einer Erziehungs- und Bildungslehre beginnen wollen, so muß doch zum Schluß noch darauf verwiesen werden, daß die kurz charakterisierten geistigen Strömungen wohl wirkliche Mächte des Lebens und Werdens sind und gewesen sind, daß aber in den dabei gebrauchten Begriffen keine einzige der großen, schöpferischen Persönlichkeiten ganz aufgeht. Reine Romantiker hat es in der Wirklichkeit so wenig gegeben wie reine Rationalisten, Klassiker und Neuhumanisten, vielmehr sind in allen schöpferischen Persönlichkeiten meist alle diese Mächte in irgendeinem Grad und Mischungsverhältnis wirksam gewesen. In der gemeinsamen, begrifflich

erfaßbaren Welt ist jede schöpferische Persönlichkeit wieder eine begrifflich nicht zu fassende, geschweige denn zu erschöpfende Welt für sich, und keine von ihnen hat aus einer Teilwelt, sondern alle haben sie aus ihrer totalen Welt gelebt und geschöpft. Sie sind weder untereinander, noch jeder in sich selbst nach Kategorien aufteilbar.

II. ERZIEHUNG.

3. WACHSTUM UND ERZIEHUNG.

Dem Begriffe nach müssen Wachstum und Erziehung ebenso auseinandergehalten werden wie Leib und Seele; doch stellen beide Begriffspaare jeweils nur zwei auseinandertretende Gegensätze (Polaritäten) am einheitlichen Wesen und Werdegang des Menschentums dar. Sofern ein „Außen“ und ein „Innen“, Leib und Seele, Wachstum und Erziehung innerhalb der Lebenseinheit sich gegenseitig absondern, stehen sie in Wechselbeziehung zueinander.

Das Ziel des Werdeganges ist die Reife und Vollendung des Menschentums. Reife bedeutet das Vollmaß der entfalteten Organe und Funktionen, damit ein Höchstmaß an Eigengestalt und Selbstständigkeit: die Mündigkeit der Person in der Gemeinschaft. Reife ist das erreichbare Höchstmaß in der Entfaltung menschlicher Anlagen, die Grenze der Art, die von keinem Wachstum und keiner Entwicklung je überschritten werden kann. Mit diesem Sinn des Wachstums ist zugleich das der Erziehung einwohnende Ziel bezeichnet.

Der Begriff des Wachstums erfaßt das menschliche Werden unter dem Gesichtspunkt spontaner Eigenkraft, Selbsttätigkeit und Eigengesetzlichkeit. Erziehung dagegen ist die Beeinflussung dieses Werdeganges durch die Mitmenschen, durch die Gemeinschaft, wodurch deren Ordnungen, Werte und Güter in den wachsenden Menschen eingepflanzt werden. Durch die Erziehung wird also das Wachstum im Sinne der Gemeinschaft so normiert und gelenkt, daß der Nachwuchs zu reifer Gliedschaft kommt. Das Ergebnis des Zusammenwirkens von Wachstum und Erziehung ist die leibliche Reife, die seelische Vollendung, die persönliche Selbstständigkeit und die soziale Mündigkeit.

Erziehung ist eine Grundfunktion des Gemeinschaftslebens, ein wesentlicher und notwendiger Ausdruck des Menschentums, ebenso wie Sprache, Sitte, Recht, Religion, Kunst, Technik, Wirtschafts- und Staatsordnung Grundfunktionen und Grundformen der Gemeinschaft darstellen. Erziehung ist allem Menschentum notwendig, weil sie eine Bedingung menschlichen Wachsens und Reifens ist. Die der Erziehung einwohnenden Möglichkeiten sind gewaltig. Man soll sie aber nicht noch überspannen, indem man der Erziehung aufgibt oder beilegt, was wesent-

lich dem grundlegenden Wachstum aus den Urkräften angehört. Alles Schicksalmäßige in Menschenleben und Geschichte, alle letzten Bestimmungen des Charakters und alle letzten Entscheidungen in Krisenzeiten sind durch die Urkräfte und ihre Auswirkung im Wachstum gegeben und fallen nicht in den Bereich des „Machens“, des Zweckdenkens und Zweckhandelns. So kann man denn auch die Persönlichkeit, die hochwertige oder gar die schöpferische Eigenart selbst durch die wirkungsvollste Erziehung nicht „machen“. Nach letzter Bestimmung ist Persönlichkeit Ergebnis des Wachstums, nicht der Erziehung. Die Erziehung zielt auf Einpflanzung des Gemeinschaftstyps in das werdende Individuum, also auf dessen organische Eingliederung in die Gemeinschaft. Diese Eingliederung ist allerdings eine nötige Voraussetzung für das Wachstum zur Persönlichkeit. Aus dem Zusammenwirken von Anlage und natürlicher Umwelt erfolgt das natürliche Wachstum, wie es auch Pflanze und Tier besitzen. Beim Menschen aber kommt im höchsten Grade noch die erzieherische Einwirkung aus der Gemeinschaft als notwendige Bedingung des Wachsens und Reifens hinzu: daraus erst entfalten sich Bewußtheit und Selbstbewußtheit, reifes Menschentum, persönliche Eigenart und völkische Prägung.

Als Anlage zur Eingliederung bringt der Mensch eine sehr entwicklungsfähige Eigenschaft mit, die man Erziehbarkeit oder Bildsamkeit nennt, eine hochgradige Beeinflußbarkeit des Wachstums. Diese Eigenschaft fällt keineswegs zusammen mit dem durch die Sinne vermittelten Verhältnis zur natürlichen Umwelt, obschon ein großer Teil der Wechselwirkung von Mensch zu Mensch der Vermittelung durch die Sinne bedarf. Der Mensch ist dem Menschen nicht bloßes Außending, an dem er sich erkennend und technisch betätigt, sondern artgleiches und gleichberechtigtes Du, mit dessen Leben das Ich wurzelhaft verbunden, auf dessen Einwirkung es angewiesen ist und mit dem es in Gemeinschaft lebt. Die lebendige Verbundenheit zwischen Ich und Du ist tief und wesenhaft, grundlegend für alle Beziehung des Ich zum bloßen Ding, auf welcher Beziehung unsere Erkenntnislehre und Psychologie erbaut ist. Zur äußeren Natur, zur bloßen Dingheit, mit welcher Gemeinschaft nicht in derselben Art möglich ist wie mit dem artgleichen Du, gehört auch alles außerhalb der menschlichen Artgrenze sich vollziehende organische Leben, also Tier- und Pflanzenwelt. In Gemeinschaft und Wechselwirkung von Mensch zu Mensch, die in wurzelhafte Unterschichten des Menschentums hinabreicht, entfaltet und offenbart sich die Einheit und Wesenheit der Art, eine Zusammengehörigkeit, eine Nähe und Verbundenheit, welche für das Werden, für das Bewußtsein, Fühlen, Denken und Handeln jedes Einzelnen notwendige Voraussetzung ist. Schon allein aus menschlicher Nähe und Berührung kommen Anziehungen und Abstoßungen, Suggestionen und unbewußte Einwirkungen, die grundlegend sind gegenüber den bewußten Bindungen und Vermittelungen

durch die Sinnesorgane, durch bewußte Ausdrucksgesten und Sprache. Von diesen Gemeinschaftsbeziehungen werden dann die erkenntnis-mäßigen und praktischen Beziehungen der Einzelnen zu den Dingen der äußeren Natur gelenkt, geregelt und normiert. Wie Bewußtsein und Haltung ist auch die Sinnestätigkeit der Glieder durch die Lebensgemeinschaft beeinflußt. Auf der Erziehbarkeit, dem Organ für die lebendige Wechselwirkung in der Gemeinschaft, beruht das menschliche Werden ebenso wie auf der Wachstumskraft: durch Erziehung kann das Wachstum gefördert oder gehemmt, die Anlage entfaltet oder verkümmert, das Werden in bestimmte Bahnen und Normen gelenkt werden. Die innere Form des Menschen erhebt sich damit aus der bloßen Möglichkeit in die Wirklichkeit. 10

Gegenseitige Beeinflussung zwischen dem Ich und dem Du ist dadurch möglich, daß beide einem gemeinsamen, übergeordneten Lebenskreis eingebettet sind, in dem sich das menschliche Artwesen verwirklicht als Volk und Gesellschaft. Auch dieser gemeinsame Lebenskreis unterliegt dem Wachsen und Werden: er nimmt konkrete Gestalt an und gliedert sich nach den sprachlichen, sittlichen, rechtlichen, religiösen, künstlerischen, technischen, wirtschaftlichen und politischen Inhalten und Ordnungen. Das Wachstum des Volkes zur Dauergestalt geht daraus hervor, daß die Wirkungen und Werke der Einzelglieder in jenem objektiven Lebenskreis fest und gegenständlich werden zu Normen und Gütern, die im Wechsel der Geschlechter dauern, die von Generation zu Generation übertragen, dabei gemehrt und gemindert, in einer gegebenen Richtung gesteigert oder nach neuen Werten und Zielen abgelenkt und abgewandelt werden. Dieser Werdegang des Volkes ist Inhalt der Geschichte. Die Gestalt des Volkes ist das Bildungsgesetz für alle seine körperschaftlichen und einzelmenschlichen Glieder. Sein Bestand an objektiven Formen und Gütern verpflichtet die Glieder und dient ihrem Werden zur geistigen Nahrung: indem die Güter von den Volksgenossen und dem Nachwuchs angeeignet werden, gewinnen sie ihre typische Bewußtseinsart und Bewußtseinslage, gemeinsame Bewußtseinsinhalte und Gesinnungen, gleichartige Richtungen für ihr Wollen und Handeln. Dieser Vorgang ist Inbegriff der Bildung, und durch ihn ist die Erziehung ein wesentlicher und notwendiger Faktor der geschichtlichen Entwicklung: er hebt jede nachwachsende Generation auf die geschichtlich gegebene Lage des Bewußtseins und Könnens und schließt somit auch die aufeinanderfolgenden Geschlechter zusammen zur einheitlichen Dauergestalt des Volkes. 20 30

Erziehung ist Erregung¹⁾ und Formung des menschlichen Wachstums durch die Gemeinschaft, Gestaltung des Ich durch das Du. Nun 40

¹⁾ Im 7. Buch der „Gesetze“ fordert Platon ein Gesetz, daß die Wärterinnen die Kinder bei Strafe täglich aufs Feld, in die Tempel, zu ihren Verwandten oder sonstwohin tragen müssen und daß dieses Tragen bis ins dritte Jahr fortgesetzt werde, damit die

erstreckt sich Wachstum aber von der Zeugung über Geburt und Reife zu neuer Zeugung, zum Welken und zum Tod. Wachstum ist Urausdruck des Lebens, seine gesetz- und stufenmäßige Entfaltung. Doch gehört zum menschlichen Wesen und Wachsen aber auch Empfänglichkeit und Bedürfnis nach den formenden Einwirkungen der Mitmenschen, und die Erziehung begleitet darum das Wachstum wenigstens vom Augenblick der Geburt bis zum Tod. Reife bedeutet also nicht das Aufhören der formenden Einflüsse aus der Gemeinschaft, wohl aber normalerweise deren Zurücktretan an zweite Stelle hinter die mündige Selbstbestimmung. Mit der Reife nimmt auch das Wachstum einen anderen Charakter an: es kommt eine Zeit der Stetigkeit in Form und Funktion bei fort-dauerndem leiblichem und geistigem Stoffwechsel, bei Schwankungen und Abwandlungen in Umfang und Funktion der Organe, in Bewußtsein, Haltung und Handeln, bis Erstarrung und Welken eintritt. Aber Ent-faltung neuer Form oder neuer Organtätigkeit erfolgt nach der Reife nicht mehr.

Reines Wachstum ist die Embryonalentwicklung im Mutterleib. Es ist gekennzeichnet durch seine Raschheit als Ausbruch von Urkräften: was da in neun Monaten an Umfang, Gliederung und Eigenart des Gliederbaues aus dem winzigen Ei hervorgeht, bleibt stets das größte Wunder der Schöpfung. Der Keimling ist mittelbar zu beeinflussen, aber nicht erziehbar: alle Einwirkung auf den Keimling geht über die Mutter, deren Teil er ist. Erziehung beginnt mit dem Augenblick der Geburt, weil hiermit das vom Mutterleib abgelöste Wesen seinen selbständigen Lebensgang anfängt: das Neugeborene tritt mit dem Anspruch künftiger Selbständigkeit in die Gemeinschaft ein, als ein werdendes Ich gegen das Du. Doch ist das Kind noch völlig abhängiges Wesen; noch ist es mehr Objekt als Subjekt des Gemeinschaftslebens, und die Familie — oder ihre Ersatzform — ist ihm, was dem Keimling der Mutterschoß. Mit dem Augenblick der Geburt beginnt die Zerlegung des bis dahin

Kinder in ständiger Bewegung seien. „Wir wollen demnach annehmen, daß die Wartung und eine womöglich Tag und Nacht fortdauernde Bewegung gleichsam das Grund-element der ersten Erziehung für beide Teile, Seele und Körper, und den Kindern überhaupt — um so mehr, je jünger sie sind — zuträglich ist und daß dieselben, wenn es möglich wäre, stets wie in einem Schiff wohnen müßten“. Diese ständige Bewegung, zumal rhythmisierte Bewegung, soll der Anregung und Formung des Wachstums dienen. Verwirklicht ist eine solche Bewegung z. B. bei den Negern, deren Kinder im Tragsack der Mütter an deren Arbeit und Tanz teilnehmen, so daß, wie Weule schildert, der ganze Lebensrhythmus diesen Kindern schon früh in Fleisch und Blut übergeht. Erregend und rhythmisierend wirkt aber die Umgebung auch dadurch, daß das Kind fortwährend zu Mund- und Sprechbewegungen, zum Lächeln, zu Hand- und Beinbewegungen, zum Gebrauch von Auge und Ohr angereizt wird. So geht instinktiv aus der Gemeinschaft ein beständiger Anreiz des Wachstums auf das Kind über, darin zugleich die Rhythmen und Normen des Gemeinschaftslebens enthalten sind und übertragen werden. Von ganz wenig Ausnahmen — wie Fröbel — abgesehen, ist die Bedeutung des Rhythmus in der Erziehung nach Platon erst vor der Jugendbewegung wieder erschlossen worden.

einheitlichen Werdens in Wachstum und Erziehung, woraus zuletzt alle geformte Bewußtheit und Selbstbewußtheit hervorgeht.

Wiederum ist das ganze Jugendalter bis zur Reife die Zeit größten, schnellsten und beeinflufßbarsten Wachstums. Gegen die Reifegrenze hin wird der Prozeß zunehmend verlangsamt, und die mündige Selbstbestimmung übernimmt gegenüber den erzieherischen Einwirkungen die Führung. Auch hier ist jeder vorhergehende Zeitabschnitt — bis hinauf zu den ersten Wochen, Monaten und Jahren — erfüllt vom kräftigsten und ausgreifendsten Wachstum. Was das erste Lebensjahr an Längen- und Gewichtszunahme, an Entwicklung und Gebrauch der Sinnesorgane, der Glieder und Organsysteme — Gehen, Gebrauch der Hände, Aufnahme und Verdauung fester Nahrung, Zähne, Verständigung, Vernunft, Sprache, Ausbildung des Bewußtseins, des Wissens und Könnens, Eingliederung in die Gemeinschaftsordnungen — einbringt, wird nur noch übertroffen von der ersten Embryonalentwicklung, in keinem späteren Abschnitt aber auch nur annähernd mehr erreicht. Ein Strom von Leben, nunmehr sich teilend in leibliches und geistiges Wachsen, bricht aus den Urgründen und wird Gestalt. 10

Je größer die Jugendlichkeit, desto mächtiger auf der einen Seite die spontane Triebkraft im leiblichen und seelischen Wachstum, um so größer zugleich die Abhängigkeit, die Hilfsbedürftigkeit und Formbarkeit. Die Natur im Kinde offenbart hier ihre Schöpferkraft, ihren Genius. In das schattenhaft schwebende, gestaltlos fließende Bewußtsein des Neugeborenen tritt das Du — etwa der Mutter — als erste plastische Gestalt und wirkt gesetz- und gestaltgebend für die Durchbildung des gesamten Bewußtseins und für das Herausarbeiten aller einzelnen Gestaltung in seinem Bereich. Das Du spornt auf der einen Seite die spontane Tätigkeit, das Wachstum, an und setzt zugleich von der andern Seite her feste Grenzen und Normen, und aus beiden kommt die Gestalt, sowohl des Bewußtseinsganzen wie der einzelnen Inhalte, und schließlich als letztes Erzeugnis die Selbstbewußtheit, das Ich als Gegenstück des lebendigen Du. Die Schöpfung der Welt aus dem schwimmenden Chaos wiederholt sich in jedem kindlichen Bewußtsein. Die üppig wuchernde Triebkraft erzeugt das Spiel und die kindliche Phantastik, die Fähigkeit, alles mit allem zu verbinden, alles auf alles zu übertragen und zu beziehen, einen fließenden Reichtum der Gestalt und der Bilder, aber ohne feste Form und ohne Dauerbestand, als müßten alle Möglichkeiten erprobt und erfüllt werden, bis daraus die feste Gestalt hervorst. Das kindliche Bewußtsein ist symbolisch und mythisch: die ersten an das Du geknüpften, grundlegenden Anschauungen und Vorstellungen werden überall hingetragen und nach diesen symbolischen Urbildern wird der Bewußtseinsinhalt, das Weltbild gemodelt: alles Ding wird zum lebendigen Du: der Antropomorphismus liegt allem Mythos, allem Gestaltwerden, aller Bildhaftigkeit und aller Sprachform zu- 20 30 40

grunde. In jeder Gestalt haben zwei Kräfte zusammengewirkt: die spontane Triebkraft aus dem Lebensgrund und die Formgebung von oben her, aus dem Geist, aus der Ratio. Alle feste Form, auch des religiösen Symbols und des Kunstwerkes, hat ein rationales Element als Existenzbedingung in sich, denn die Ratio, die Idee, das Gesetz, die Urform ist das Feste, das Zeitlose, das Ewige von oben aus Geist und Licht, das in den unaufhörlichen Fluß des Werdens aus den natürlichen Urgründen die Stetigkeit hineinbringt, das, was nicht entsteht und nicht vergeht, sondern zeitlos „ist“: das Sein. Form ist Erfüllung des Triebes, 10 darum erlangt in der Form alles natürliche Wesen seine Erfüllung und Vollendung. Wie in der Natur, so im Leben des Menschen: Reife als Ziel des Wachstums und der Erziehung ist die Entfaltung und Vollendung der Anlagen und Urkräfte zur festen Form, zur Dauergestalt, zur Selbstbewußtheit, zur Selbstständigkeit und zur rationalen Selbstbestimmung. Wenn nun das Wachstum vorwiegend auf der spontanen Triebkraft beruht, so kommt ihm durch das Du, durch die erzieherische Einwirkung der Gemeinschaft die Begrenzung, die Normierung und Formgebung, zunächst also von außen. Diese erzieherische Einwirkung der Gemeinschaft erzeugt aber zunehmend im Bewußtsein des Kindes selbst eine Aufspaltung: den Gegensatz des Ich zum Du und des Ich zum Gegenstand, 20 das Erwachen und Herauslösen der selbständigen Formkraft, und die Reife besteht dann eben darin, daß der Mensch das, was zuvor die Gemeinschaft an ihm durch ihre erzieherischen Einflüsse geleistet hat — die Formgebung und Lenkung, die Herrschaft der Vernunft in Denken und Handeln —, aus Selbstheit und Eigenkraft vollbringt.

Von entscheidender Bedeutung im Werden des Kindes ist die Sprache, die sich auf natürlichem Weg aus den Ausdrucksgesten triebhaft entwickelt und zugleich — als objektive Sprachform und konkrete Muttersprache — aus der Gemeinschaft in das Kind hineinwächst dadurch, 30 daß alle spontane Ausdrucksbewegung nach den Normen der Gemeinschaft geformt und gelenkt wird, so nämlich, daß die Ausdrucksbewegung durch den Laut und die damit verkoppelte Eindrucksbewegung im Gehör, das „Vernehmen“, die Verständigung mit dem Du, die sittliche und soziale Einordnung ihr Organ erhält an der Muttersprache. Ausbildung der Muttersprache im Kind heißt Entwicklung seiner Vernunft, Gestaltung seines Bewußtseins, normative Ordnung der Anschauungen und Denkbahnen, gemeinschaftliche und feste innere Form, Gemeinsamkeit des Weltbildes mit den Genossen der Gemeinschaft. Damit ist der Grund gelegt zu jeglicher weiteren Ausbildung und Normierung der 40 Haltung und Gesinnung, zum Erlernen des technischen Könnens, zur Aneignung des Wissens bis hinauf zur Reife des Weltbildes und der Selbstbestimmung.

Alle Bewußtheit und Rationalität bleibt auf den Untergründen des Unbewußten ruhen und behält hier die Wurzeln, die entscheidenden

Triebkräfte. Darüber lagern sich dann die Schichtungen des Bewußtseins mit dem Wechselwirken bewußter und unbewußter Kräfte in der Zwischenschicht des Unterbewußten. Was im Bewußtsein diesen Unterlagen nun unmittelbar nahe steht, das mythische Sprechen, das kindliche Denken und Bilden, trägt darum auch die magischen Kräfte des Unbewußten an sich. Wort ist hier nicht Zeichen für einen rationalen Begriffsinhalt, nicht Träger einer Vermittlung, Bild nicht Gleichnis, sondern alles mythische Denken bei Kindern und Primitiven erfaßt im Wort und Nachbild das Wesen, die „Seele“ des bezeichneten Gegenstandes, unmittelbar, den man mit dem Wort und dem Nachbild also in seiner Gewalt hat. Daher besitzen auf dieser Stufe Wort und Bild auch weit größere Kraft der Wirkung und der Bindung zwischen den Menschen als auf der Stufe der rationalen Bewußtheit. Die Sprache ist dem Kind ein Ausdruck für seine Abhängigkeit, für seine Lenk- und Bildsamkeit, während sie den Erwachsenen ein Ausgleichs- und Verständigungsmittel zwischen gleichgestellten Genossen darstellt. Das kindliche Bewußtsein ist magisch bedingt und gebunden, das reife Bewußtsein des Erwachsenen aber technisch und rational durchgeformt. 10

Für das ganze kindliche Wachstum entscheidend ist aber auch die Säuglingspflege mit ihrer geregelten Art der Ernährung, der Regelung von Schlafen und Wachen, der Reinlichkeits- und Gesundheitspflege, zusammengewoben aus mütterlichen Grundtrieben, aus Gewohnheiten, Erfahrungen und — in den höheren Soziallagen — auch rational-wissenschaftlicher Methodik. Dadurch wird das Wachstum rhythmisiert, dem Rhythmus des Gemeinschaftslebens unterworfen und einverleibt. Die Normen werden dem Kinde so lange von außen angezchtet, bis es sie als Gewohnheiten in seine innere Form aufgenommen hat und von sich aus übt. Diese Gewöhnungen ergreifen in gleicher Weise das leibliche Wachstum wie die seelische Entwicklung. 20

Jede Stufe des Wachstums erfordert eine neue Art der Erziehung und bringt einen neuen Zweig der Bildung und des Bewußtseins zur Entfaltung. Langsam wächst das Kind aus der Enge der Familie heraus zur Gliedschaft in den höheren Verbänden. Spielkameradschaften der Jugend leiten über zur Nachbarschaft, zur Dorfgemeinschaft mit ihren Ordnungen und Normen, mit ihren neuen Bewußtseinsgebieten und Bewußtseinsinhalten. Das Prinzip genossenschaftlicher Beiordnung ergänzt das Prinzip der Autorität und Abhängigkeit im Elternhaus. Dann kommt mit der Schule ein wesentlicher Einschnitt: die Überleitung der kindlichen Phantasiewelt in die methodisch geregelte, rationale Bildungsarbeit, die zur Gliedschaft im öffentlichen Leben hinaufführt. Wiederum neue Stufen und Erweiterung mit den höheren Schulen oder dem Übertritt in die Lehrlingschaft des Berufes — bis hin zur staatsbürgerlichen, sozialen, kirchlichen, beruflichen Mündigkeit, zur Reife des leiblichen und seelischen Wachstums. 30 40

Das leibliche Wachstum ist naturgesetzlich bestimmt durch das menschliche Artwesen, und seine Gesetze sind, trotzdem sie durch Rasse und mancherlei äußere Naturbedingungen abgewandelt werden, allgemeingültig. Die seelische Entwicklung hängt wohl eng am leiblichen Wachstum, fällt aber keineswegs mit ihm zusammen, sondern ist der Formbarkeit durch Erziehung in weit höherem Maße zugänglich, und schließlich greift in beide die soziale Entwicklung ein, welche wesentlich zusammenfällt mit dem Erziehungsgang: sie ist bestimmt durch die vorgefundenen Gemeinschaftsarten mit ihren Normen, Werten und Inhalten, in deren Gliedschaft der Nachwuchs hineingezogen wird.

Im ganzen ist das Wachstum ein naturgesetzlich bestimmter, kontinuierlicher Vorgang mit gewissen Beschleunigungen und Hemmungen, mit Umschichtungen und Krisen. Sein Ziel ist die Reife. Nun wird dem Wachstum ein Stufenschema nach den Siebenerzahlen zugrunde gelegt: das 7. Lebensjahr bedeutet den Übergang aus der Kindheit in das Knaben- und Mädchenalter, das 14. Jahr zum Jünglings- und Jungfrauenalter, das 21. die Reife und Mündigkeit. Die Zahlen entsprechen im allgemeinen den natürlichen Schwellen und Krisen im Wachstum. Das Stufenschema ist aus Merkmalen des Leibeswachstums, der seelischen und sozialen Entwicklung zusammengewoben und erleidet je nach den Umständen beträchtliche Abwandlungen. Es ist vor allem natürliche Unterlage des Altersklassensystems, wobei die Altersgenossen zu Erziehungs- und Lehrstufen für kriegerisches Staatsbürgertum, für das Handwerk oder sonst einen Beruf organisiert werden. Auch dem Aufbau des Schulwesens nach seinen Stufen des elementaren, des mittleren und des Hochschulunterrichts samt seiner Gliederung nach Jahresklassen liegt es im allgemeinen zugrunde. Die Einschnitte des Entwicklungslaufes sind besonders dann, wenn sie den Übergang auf eine höhere Stufe des Altersklassensystems bedeuten, zumeist durch Feierhandlungen hervorgehoben: die uralten Bräuche der Knaben- und Jünglingsweihen sowie der nahe verwandten Berufsweihen finden sich wieder in der Konfirmation, in den Bräuchen der Zünfte, der Ritter und Klöster, der Seeleute, Soldaten und Studenten, auch in den Festen der Dorfjugend, wenn sie nach Altersklassen zusammengefaßt ist.

Wenn in höheren Kulturlagen die Bildungssysteme mit ihren gestuften und verzweigten Schulorganisationen das Leben der Jungen auf weite Strecken erfassen, so schiebt sich die praktische Berufslehre (der Junglehrer, Assistenten, Vikare und Kapläne, Assessoren usw.) entsprechend weit hinaus, damit auch die Zeit der sozialen Selbständigkeit und der Ehefähigkeit. Darin schon gibt sich die Grundtatsache kund, daß die soziale und geistige Reife nicht mit der leiblichen Reife zusammenfällt: die seelische und geistige Entwicklung ist in weit höherem Maße wandelbar und dehnbar als das Leibeswachstum und hängt in hohem Grade ab von der sozialen Lage und den geistigen Einwirkungen.

Die erzieherische Beeinflussung des Leibeswachstums beschränkt sich keineswegs auf das System der gymnastischen und sportlichen Übungen, sondern hat sehr tiefliegende Wurzeln und Möglichkeiten. Die Leibesübungen sind von vornherein rational, also durch das Zweckdenken bestimmt. Nun reicht aber die erzieherische Einwirkung auf das Wachstum schon in unbewußte Schichten hinab. Die romantische Seelenlehre, wie sie besonders durch Carus ausgebildet ist, hat den Zusammenhang zwischen dem Gefühlsleben und der unwillkürlichen Organ-
tätigkeit (Herz, Atmung, Nerven-, Verdauungs- und Drüsenfunktion),
dann weiterhin auch die nahen Beziehungen zwischen dem seelischen
Leben und den äußeren Formen und Prägungen des Leibes, der Physi-
onomie, erkannt. Darauf gründen sich ihre Versuche zur „Symbolik des
Leibes“, zur Physiognomik und Charakterologie. Wenn nun alle Art
seelischer Haltung und Bewegung ihre Entsprechung und Auswirkung
in den Zügen und Formen des Leibes findet, so sind Formung und Wach-
stum des Leibes auch beeinflußt und beeinflufßbar durch die erzieherische
Einwirkung auf die Seele. Gelingt es der Erziehung, im seelischen Leben
die hohen Spannungen wie Freude und Glücksgefühl, Wallungen und
Bewegungen, den Enthusiasmus zu erzeugen, so wird damit Wachstum
und Formung des Leibes in mindestens ebenso hohem Grad beeinflußt
wie durch das System zweckmäßiger Leibesübungen. Auf dieser Er-
kenntnis beruht das zweiteilige Erziehungssystem im alten Griechenland,
das Zusammenwirken der musischen und der gymnastischen Erziehung:
es hatte nicht etwa die Musik nur die seelische und die Gymnastik allein
die leibliche Erziehung zur Aufgabe, sondern beide sind zwar verschie-
dene, aber durchaus zusammengehörige Weisen für die Formung und
das Wachstum des ganzen Menschen: die Musik in allen ihren Weisen
— dem Tanz, der Dichtung, dem Vortrag, dem Gesang und dem Instru-
mentenspiel — ist für das leibliche Werden nicht minder wichtig und
verantwortlich wie die Gymnastik ihrerseits für die seelische Entwick-
lung. Dabei sind gymnastische und musische Erziehung unlösbar ver-
knüpft in den Kult, in die Staats- und Sozialordnungen, als allgemeine
Bildungswege für die Eingliederung des Nachwuchses. Wird dieser
Zusammenhang des seelischen und leiblichen Werdens vergessen oder
zerrissen, wie es in dem einseitigen und darum verödenden Sportsbetrieb
der Gegenwart vielfach der Fall ist, so kann dabei bestenfalls ein Halb-
und Drittmenschentum herauskommen, und wäre es auch der berühm-
teste Muskelmensch und Athlet, der Preisringer und Weltboxer. Man
schaue sich doch einmal die Physiognomie dieses Menschentums an!
Demgegenüber ist die Wandervogel- und allgemeine Jugendbewegung
aus den Instinkten einer Jugendgeneration heraus einem neuen leiblich-
seelischen Typ des Gesamtmenschen entgegengegangen, einem Menschen-
tum, das mit neuen und eigenen Lebensformen auch die entsprechenden
leiblichen Übungen und geistigen Inhalt suchte, sich also dem griechi-

schen Ephebentum mit seiner gymnastisch-musischen Erziehung und zugleich dem natürlichen Wachstum wieder annäherte.

Nicht minder wird das leibliche Wachsen und Formwerden beeinflusst durch die Berufslehre und Berufsweise, so sehr, daß gewisse Berufsarten schon nach der Physiognomie der Berufsgenossen unterscheidbar sind. Solche typische Normierung und Prägung des leiblichen Wachstums kann indessen die Grenzen, die der Individualität durch Veranlagung und Grundform gesetzt sind, ebensowenig überschreiten wie die Grenzen der Gattung. Bei aller Wandelbarkeit sind diese Grenzen für das leibliche Wachstum enger und strenger als für die seelische Entwicklung. Doch kann keine Erziehung aus einem Menschen etwas herausbilden, etwas in ihm verwirklichen, was nicht in Anlage und Grundform schon als Möglichkeit vorgebildet ist, in der seelischen Entwicklung so wenig wie im leiblichen Wachstum.

Weit mehr als das leibliche Wachstum ist die seelische Entwicklung angewiesen auf die erregende und formende Einwirkung aus der Gemeinschaft, abhängig von Art und Weise der geistigen Ernährung. In primitiven Völkern läuft diese Entwicklung meist in rascher Folge ab und kommt früh zum Abschluß: die Reife ist da, sobald die Jungen die Normen und Güter, das Wissen und Können der Gemeinschaft in ihren Bildungsbestand aufgenommen haben und selbständig handhaben. Daß seelisches Wachstum bei solchen Völkern auf diesen engen Rahmen naturhaft und rassemäßig beschränkt bliebe, wäre erst bewiesen, wenn sich zeigen ließe, daß dieses Menschentum höherer Kultur und Bildung überhaupt nicht zugänglich ist. Je höher die Lage der Kultur und Bildung in einer Lebensgemeinschaft, desto weiter dehnt sich der Raum der Bildsamkeit und die Zeit der Aufnahmefähigkeit, desto länger also die seelische Jugend, desto später die Reife. Die beständigen Anforderungen und erregenden Einflüsse aus der Gemeinschaft erhalten die innere Form des Nachwuchses bildsam, erfüllen sie mit weiten Spannungen, bewahren ihr die Wandlungsfähigkeit, so daß in hochgebildeten Menschenkreisen die innere Formung erst mit dem fünften Lebensjahrzehnt zur letzten Reife und zum Abschluß kommt. Die von außen auf den wachsenden Menschen einwirkenden Spannungen wandeln sich dabei in innere Spannungen: er vollendet sich nach den Hochzielen und Idealbildern, die seinem inneren Lebensweg voranleuchten und seine Selbstbildung bewirken. Die Vollendung der inneren Form, die Selbständigkeit und Rationalität im Denken und Handeln, die Durchformung des Weltbildes aber hängt durchaus zusammen mit dem Werdegang des Einzelnen durch die sozialen Stufen und Ordnungen, denen er als Glied zugeteilt ist.

Die Pädagogik hat als Technologie nur denjenigen Teil des Erziehungsvorganges in den Bereich ihrer Betrachtung gezogen, der bewußter Erziehungsabsicht entspringt, demnach planmäßig und technisch

durchgeführt wird. Doch ist diese technische Erziehung nur Teil eines größeren Ganzen, eine Schicht erzieherischen Geschehens, eingebettet in andere Schichten, die zwar nicht dem Bereich bewußter und zweckhafter Erziehungstätigkeit angehören, doch aber nach Art und Wirkung ebenfalls erzieherischen Wesens sind. Wenn zur Erziehung alle Beeinflussung und Formung des Wachstums durch die Gemeinschaft gehört, so findet sich alle technische Erziehungstätigkeit einem Ganzen eingliedert, das seine tiefsten Lagen in den unbewußten Wirkungen und Bindungen von Mensch zu Mensch, vom Du zum Ich hat. Zwischen dieser Schicht unbewußter Beziehungen und der planmäßigen Erziehungstätigkeit findet sich dann das weite Zwischenreich von Wechselwirkungen, die zwar zweckbewußter Absicht irgendwelcher Art, noch nicht aber bewußter Erziehungsabsicht entspringen und die darum mittelbar doch erzieherische Wirkung am beteiligten Menschentum üben. Diese drei Schichten sind nicht zeitlich aufeinanderfolgende Stufen eines Vorgangs, sondern es sind die gleichzeitig vorhandenen, gleichzeitig wirksamen Schichten der Erziehung, und sie entsprechen der Schichtung jedes einzelnen Menschen und der Art, wie er seinem Volkstum eingliedert ist. In der zeitlichen Abfolge gestaltet sich allerdings das Verhältnis so, daß in den frühesten Jugendzeiten die unbewußten und unab- 10 sichtlichlichen Einwirkungen durchaus den Schwerpunkt in sich tragen, während später, je mehr der Mensch zu bewußtem Leben und Tun erwacht, auch die bewußten und technischen Erziehungsmaßnahmen zur Geltung kommen. Je mehr der Mensch der Reife entgegengeht, desto mehr hängt seine Erziehung an Schule, an Erziehungsmethoden, an Erziehungsorganisationen und Erziehungspersonen. Zugleich wandelt sich das Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnis, das im Verhältnis des neugeborenen Kindes zu den Eltern seine natürliche Begründung hat, allmählich um in ein auf Gegenseitigkeit und Rationalität gestelltes Genossenschaftsverhältnis, nicht etwa nur der reifer werdenden Schüler 20 untereinander, sondern auch zwischen Schülern und Lehrern. Schon im Altertum war — nach dem sokratischen Vorbild — die Hochschule eine freie Genossenschaft Gleichstrebender, aus der insofern ein Lehr- und Lernverhältnis wurde, als die Reiferen, auf der Bahn Vorangeschrittenen zu Lehrern und Führern der Jüngeren wurden, und die Universität der Gegenwart bringt dieses Verhältnis der „Kommilitonen“ dadurch zum Ausdruck, daß der Lehrer seine Aufgabe erfüllt, indem er dem Studenten die Methode wissenschaftlicher Forschung und Darstellung zeigt, einpflanzt: außer seinem überlegenen Können besitzt er 30 keinerlei Autorität und außer seiner wissenschaftlichen Methodik keine Weise der Erziehung. Hier geschieht also die Erziehung im vollen Licht der Rationalität, der Gegenseitigkeit und Selbständigkeit. 40

Die Schicht der unbewußten Erziehungswirkungen ist für das Ganze grundlegend, aber begrifflich am schwersten erfassbar: hier vollzieht

sich Bindung und Formung aus den ursprünglichen Gefühlsmäßigkeiten, aus Sympathie und Antipathie, aus den Suggestionen, über denen sich dann Bewußtheit und geformte Gemeinschaft aufbaut. Diese unbewußten Wirkungen spielen in alle anderen Erziehungsverhältnisse hinein: zwischen Meister und Lehrling, Lehrer und Schüler, Führer und Gefolge sind sie nicht minder mächtig wie zwischen Eltern und Kindern, in Spielkameradschaften, in Schulklassen und Genossenschaften aller Art.

Wenn Erwachsene ihr Tagewerk vollbringen und damit unabsichtlich dem Nachwuchs Beispiel und Vorbild geben, wenn Kinder ohne bewußte Erziehungsabsicht in die Gewohnheiten und in die Weisen der Alten hereingezogen werden, wenn die häusliche Arbeitsteilung schon früh das Kind als Gehilfen einbezieht, so eröffnet sich damit das weite Gebiet von Erziehungswirkungen, die wohl dem bewußten Leben angehören, doch nicht bewußter Erziehungsabsicht entspringen. Der Erfolg ist derselbe: der Nachwuchs wird in die Ordnungen der Alten hineingezogen und damit der Gemeinschaft eingegliedert.

Bei primitiven Völkern sind oft überhaupt nur diese beiden Arten der Erziehung vorhanden, wobei diese Erziehungsweise sich am meisten dem natürlichen Wachsen und Wachsenlassen nähert. Doch erfüllt auch hier die Erziehung völlig ihren Sinn: die Eingliederung des Nachwuchses in den Typ der Lebensgemeinschaft. Je höher die sittliche Bildung einer Familie hinaufreicht, desto mehr steht aber auch schon die elterliche Verantwortung und Erziehungsbewußtheit an der Wiege des Kindes. Ihr entspricht sorgfältige Lenkung, überlegte und zweckmäßige Belehrung, das Abwägen von Anreiz und Hemmung, von Lohn und Strafe. Die Familie in hoher sozialer und wirtschaftlicher Lage hat stets die Neigung, zur Großfamilie mit ihrem System der Herrschaft und Dienerschaft heranzuwachsen. Damit beginnt dann auch die Herauslösung und Verselbständigung der erzieherischen Funktion durch besonderes Pflege-, Aufsichts- und Erziehungspersonal: von den griechischen und römischen Sklaven, Hauslehrern und Hofmeistern bis herab zu unseren Kinder-
mädchen, Kindergärtnerinnen, Hauslehrern und Hofmeistern. Wird dabei im Haus durch entsprechendes Personal ein förmlicher Unterricht erteilt, so bedeutet das doch in aller Regel nur das Hereintragen und Privatisieren des Bildungsganges aus den öffentlichen Schulen. Eine volle und hohe Schulbildung liegt im allgemeinen außerhalb des Rahmens und der Aufgabe der Familie und kann von ihr nur in Ausnahme- und Notfällen geleistet werden. Schule und Schulbildung gehen aus von größeren, öffentlichen Körperschaften, die den Nachwuchs altersklassenmäßig erfassen und zusammenordnen, indem sie ihn mit Hilfe von Methode und Organisation in die von ihr gegebene und geforderte Höhenlage der Bildung hinaufführen. Anfang für das Herauswachsen einer Erziehungsorganisation und Erziehungsmethodik aus den Schichten unbewußter und unbeabsichtigter Erziehungswirkung ist dann auch die

Weise, wie der Handwerker in der Werkstätte den Lehrling und den Gesellen von der wirklichen Dienstleistung zur Meisterschaft in Berufswissen und Berufskönnen heraufleitet. Auch hier, besonders wenn das Handwerk als Zunft organisiert ist, erscheint das Altersklassensystem als Unterlage der Erziehungsorganisation.

Alle erzieherische Funktion ist ursprünglich in die andern Funktionen der Gemeinschaft organisch verflochten. Ein Teil davon sondert sich in höheren Kulturlagen als bewußte und planmäßige Erziehungstätigkeit aus, gewinnt eigene Methoden und Organisation mit eigenem Personal. 10
Aber der Sinn der Erziehung bleibt in allen Arten und Stufen derselbe: Beeinflussung und Formung des Wachstums so daß der Nachwuchs der Lebensgemeinschaft in reifer und mündiger Gliedschaft eingefügt wird.

Erziehung ist in allen ihren Arten und Stufen eine Funktion des Gemeinschaftslebens, auch wenn sie in ausgesonderten Organisationen durch einen beauftragten Stand vollzogen wird. Als solche Funktion untersteht sie auch der Gesetzmäßigkeit des Gemeinschaftslebens. Geht man den einzelnen unbewußten und unbeabsichtigten Erziehungseinflüssen nach, so scheint sich ein unübersichtlicher Wirrwarr aufzutun, 20
in dem die Fäden anarchisch nach beliebigen Richtungen verlaufen, nach Zufall miteinander und gegeneinander wirkend, sich gegenseitig stärkend und hemmend. In der bewußten Erziehungstätigkeit scheint diese uferlose Willkür nur durch Einspannen aller Einzelwirkungen in einen straff zielgerichteten Plan gebannt werden zu können. Nimmt man aber von diesen Dingen Abstand mit größerer Blickweite, so ordnen sich doch alle Einzelheiten zu einem sinnvollen und wohlgefügt Ganzen. Willkür reicht in der Erziehung immer nur so weit, als ihr die Normen des Gemeinschaftslebens Spielraum lassen. Auch in Sprache, Sitte, Recht, 30
Wirtschaft, Gesellschafts- und Staatsordnung ist die Willkür meist nur Schein. Wo sie aber freien Raum hat, ist sie dermaßen an normative Grenzen gebunden, daß sich zuletzt die vielen willkürlichen Handlungen doch wieder zu einem sinnvollen Ganzen fügen. Es ist damit nicht gesagt, daß Erziehung nicht mißglücken oder in falsche Bahnen gelenkt werden könne: dem Mißbrauch und dem Mißlingen ist sie ebenso ausgesetzt wie alle menschlichen Dinge, und vollkommene Erziehung gäbe es eben nur in vollkommener Lebensgemeinschaft mit vollkommenem Menschentum. Doch wohnt jedenfalls aller erzieherischen Einwirkung die Tendenz ein, den Nachwuchs der Gemeinschaft, von der die Erziehung ausgeht, vollwertig einzugliedern. 40

Alles Tun, das von einem Menschen ausgeht, mag es im einzelnen noch so willkürlich und zufällig scheinen, unterliegt insgesamt der typischen Gesetzmäßigkeit seines Charakters und seines Bildungsstandes. Nun ist aber jeder Einzelmensch mitsamt seinem Bewußtsein

und seiner Haltung einem höheren Ganzen eingeordnet, und alle von ihm ausgehenden Wirkungen und Handlungen geschehen nach den Normen und Ordnungen dieses Gemeinschaftsganzen. So auch sein erzieherisches Tun und Wirken, ob es nun bewußt oder unabsichtlich geübt wird.

Das Leben der Gemeinschaft wirkt notwendig dahin, alles Einzel-
 leben in seinen Bereich sich einzugliedern und anzupassen: alle Glieder
 werden einander typisch ähnlich, ohne daß damit ihre Eigenart und
 Sonderfunktion aufgehoben würde. Dieses Gesetz der Eingliederung und
 Typisierung beherrscht auch die Erziehung des Nachwuchses: sie wirkt
 10 dahin, daß die Zöglinge den Erziehern, also die Gemeinschaftsglieder
 untereinander und dem Ganzen ähnlich, typengleich werden: das deutsche
 Volk erzieht deutsche Volksglieder, die katholische Kirche Gläubige
 ihrer Art, die Schusterzunft Schuster, das Kloster Mönche, die Kaserne
 Soldaten, die bäuerliche Familie und Dorfgemeinschaft bäuerliche
 Familienglieder und Dorfgemeinschaften. In diesem Gesetz der Assimilation
 ist alle Willkür und Zufälligkeit der Einzelwirkungen aufgehoben, was
 nicht ausschließt, daß schlechte Eltern, Meister und Lehrer auch ihrer
 Art gemäß schlecht erziehen, wenn die Gemeinschaft nicht eingreift.
 Hochwertige Erziehung setzt stets vollendete Gemeinschaft mit voll-
 20 kommenem Menschentum voraus. Keine Gemeinschaft aber kann etwas
 anderes tun, als ihren Nachwuchs gemäß ihren Normen — allenfalls
 gemäß den Idealwerten, auf welche die Normen eingestellt sind — zu
 erziehen. Dabei vollzieht sich eine polare Assimilation: der Einzelne
 nimmt das objektive Wesen der Gemeinschaft in seine Sondergestalt auf,
 und die Gemeinschaft wiederum assimiliert sich die Persönlichkeit zur
 typischen Gliedschaft. In der inneren Form jedes Einzelmenschen aber
 bildet sich die Ordnung aller Gesellschaftsgebilde nach, in die ihn sein
 Werdegang eingegliedert hat. Daraus entsteht sein Weltbild. Das
 Gesetz der Erziehung ist das Gesetz des Lebens in der Gemeinschaft.

4. KULTUR UND ERZIEHUNG.

30 Das Gesetz der Eingliederung wird in anderer Fassung zum Gesetz
 des Entwicklungsgangs für den heranwachsenden Einzelmenschen.

Jedes Gemeinwesen weist eine Lagerung von Kulturschichten auf,
 die Niederschlag seines geschichtlichen Werdegangs sind. Der Ein-
 gliederungsvorgang wird dadurch notwendig zum Aufstieg des Nach-
 wuchses durch diese Schichtung. Die untersten Lagen entsprechen den
 ältesten Entwicklungsphasen des Gemeinwesens, die obersten enthalten
 die jüngsten und letzten Kulturerzeugnisse, die die früheren Stufen zur
 Voraussetzung haben. Die Kulturgeschichte eines Volkes ist im Aufbau
 seiner Kultur gegenwärtig. Die hochentwickelte rationale Kultur der
 neueren abendländischen Völker ruht auf einer Unterlage primitiven
 40 Weltbildes und Kulturgutes, in den Unterschichten festgehalten als
 Erzeugnisse früherer Entwicklungsphasen, während die letzten Erzeug-

nisse an Kulturgütern und Methoden nur denen zugänglich werden, die in ihrem Werdegang alle Stufen bis in die obersten Bildungslagen wirklich durchlaufen können, wogegen andere auf den Unter- und Mittelstufen der Bildung stehenbleiben. Der Bildungsaufbau eines Volkes entspricht seinen Kulturlagen und ist durch die Kulturentwicklung bedingt.

Der Eingliederungsvorgang des Nachwuchses kann daher als eine abgekürzte Wiederholung des kulturgeschichtlichen Entwicklungsganges des Gemeinwesens aufgefaßt werden. Es liegt hier indessen wohl mehr ein fruchtbares heuristisches Prinzip als ein wirklich faßbares Gesetz vor. Jedenfalls ist die Entwicklungspsychologie, die den Wachstumsprozeß allein aus spontan wirkenden Wachstumskräften und natürlichen Anlagen glaubt begreifen zu können, sowohl für die Erkenntnis der Wachstumsstufen und Wachstumsgesetze wie auch für die praktische Anwendung dieser Erkenntnisse im Aufbau von rationalen Erziehungs- und Lehrgängen, von Lehrplänen und Lehrmethoden nicht allein zuständig. Sie setzt zumeist die Beeinflussung des Wachstums durch die Gemeinschaft, die für die Entwicklung des Nachwuchses nicht so sehr eine äußere Hilfe als eine grundlegende Notwendigkeit ist, stillschweigend als Gegebenheit voraus. Inhalt und Aufbau des Gemeinwesens bestimmen wesentlich den Entwicklungsgang des Nachwuchses, der damit auch zur Kulturentwicklung in ein unmittelbares Verhältnis gesetzt ist: Inhalt und Aufbau des Gemeinwesens sind das Ergebnis seiner Geschichte.

Die Versuche, das Verhältnis zwischen dem gesetzmäßigen Werdegang des Einzelmenschen und der gesetzmäßigen Entwicklung eines höheren Ganzen zu erfassen, sind alt und haben bis hin an die Gegenwart stets wieder die eigentümlichen geschichtsphilosophisch-pädagogischen Konstruktionen erzeugt, durch die ein — meist dreistufiger — Entwicklungsgang des Einzelmenschen mit einem entsprechenden Stufenschema irgendeiner geschichtlichen Entwicklung parallelisiert wurde. Diese Versuche leiden meist daran, daß das höhere Ganze als Subjekt der vorausgesetzten geschichtlichen Entwicklung nicht recht erfaßt werden konnte: man redete zumeist von der Menschheit. Dabei wiederholt sich immer — von der Verwendung des Gedankens in der Biologie abgesehen — die doppelte Möglichkeit: Entweder das höhere Ganze nach Analogie der einzelmenschlichen Wachstumsstufen zu konstruieren, oder umgekehrt, die Entwicklung des Einzelmenschen als eine abgekürzte Wiederholung eines vorausgesetzten Stufenschemas der Geschichte zu begreifen. In den neueren Jahrhunderten stehen alle diese Konstruktionsversuche im Zusammenhang der Herausarbeitung des Entwicklungsgedankens als eines das ganze Weltbild wesentlich bestimmenden Prinzips. Im 17. Jahrhundert z. B. sucht Pascal geschichtsphilosophisch die Menschheit als ein großes Individuum nach Wachstums-

gesetzen zu fassen, umgekehrt Comenius den Werdegang des Einzelmenschen als Wiederholung einer geschichtlichen Entwicklung. Von Lessing und Herder an sind alle philosophischen Geschichtskonstruktionen, nicht minder die pädagogischen Lehren bei Goethe, Pestalozzi, Fröbel, Herbart und seiner Schule von diesem Grundgedanken mehr oder weniger bestimmt. Auch Rousseau schwebte der Gedanke vor: daher der Rückgriff auf den Robinson als eines Grundbuches der Bildung und der Entwicklung.

10 Mit der Erschließung des geschichtlichen Weltbildes auf der Grundlage der geschichtlichen Forschung und Erkenntnis ist dann diesen Konstruktionen zumeist ein Ende bereitet worden: sie sind ja allesamt von einem Sollen, einem Endziel aus bestimmt worden, wogegen die geschichtliche Forschung nicht von der Zielfrage, sondern von der geschehenen und geschehenden Wirklichkeit ausging. Die Verwerfung ging aber zu weit, als sie mit der Konstruktion auch das Prinzip traf: der Grundgedanke selbst kann auf der Grundlage geschichtlicher Erkenntnis erst seine eigentliche Entfaltung und Bewährung gewinnen.

20 Rein erfahrungsmäßig darf jedenfalls festgestellt werden: das kindliche Weltbild, wie es wachstumsgemäß entsteht, entspricht in seiner Struktur dem Weltbild primitiver Völker und steht auch dem Weltbild der primitiven Schichten in den Völkern hochentwickelter rationaler Kultur am nächsten. Das magische Weltbild ist im Völkerleben wie beim Einzelmenschen ursprünglich, Grundlage und Ausgangspunkt aller andern Bildungs- und Kulturentwicklung. Daher wird das Kind in seinem Werdegang zuerst auch geistig genährt mit den geistigen Gütern, die im Besitz der primitiven Volksschicht festgehalten sind und die sich Erzeugnisse früher — oft sehr früher — Entwicklungsphasen ausweisen. Volks- und kindertümlicher Geistesbesitz entspricht jedenfalls, entspringt nachweislich auch oft genug dem Weltbild früherer Stufen. Die 30 Volks- und Kindermärchen, die Volks- und Kinderlieder, die seltsamen altertümlichen Kinderreime, die Volks- und Jugendbräuche, die Sagen, Legenden, Sprichwörter usw. gehören dem magisch-mythischen Weltbild an. In manchen Kinderreimen sind alte Zaubersprüche — nicht selten samt den die Zauberkraft begründenden Mythen — noch deutlich erhalten: Kulturgut früherer Stufen, unter den späteren Überlagerungen zum Besitz der in primitiver Haltung verharrenden Schichten gesunken und da verkümmert. Doch machen sie noch die seelische „Heimat“, das geistige Nährgut des Kindes aus, ihm nahe und verwandt, trotz seines zeitlich fernen Ursprungs.

40 Nicht nur psychologisch zu verstehen, sondern auch kulturgeschichtlich zu deuten sind auch die Spiele, die Waffen und Werkzeuge des Kindes- und Jugendalters. Auch hier der Aufstieg durch abgekürzte Wiederholung. Was einst Lebensernst früherer Zeitalter war, ist jetzt Lebensernst des Kindes: sein Spiel ist Ausdruck seines Weltbildes.

Der Erziehungs- und Bildungsgang der Jugend ist die organische und stufenmäßige Ausweitung und Umgestaltung des kindlichen Weltbildes, des erfahrungs- und erlebnismäßig gewonnenen primitiven Heimatbildes zur Art und Weise des Weltbildes, wie es in den oberen Kultur- und Bildungslagen, denen der Nachwuchs mit seiner Reife als Vollglied angehören soll, gegeben und gefordert ist. Am andern Pol des kindlich-primitiven Weltbildes steht etwa der Abschluß der Universitätsbildung: dazwischen liegt der stufenmäßige Umbau des Weltbildes, der Einbau des von der Kulturgeschichte erzeugten Kulturgutes mit den entsprechenden Methoden des Denkens und des rationalen Zweckhandelns, der Technik und des Wissens samt der Formung der notwendig dazu gehörigen sittlichen Haltung und Gesinnung. Aufbau des Bildungsganges und Aufstieg des Nachwuchses sind wesentlich gebunden an den Gang der Kulturgeschichte. Die pädagogisch-psychologischen Grundsätze des Ausgehens vom Nahen, vom Einfachen und Elementaren, vom Verwandten und Gewohnten erweisen sich dabei nicht selten als kulturgeschichtlich bedingt: das seelisch Nahe, Einfache, Verwandte, Heimatliche ist das Anfängliche, Ursprüngliche, Frühe. Dem kindlichen Kind liegt ein uraltes primitives Zaubermärchen „näher“ als Goethes „Faust“, ein Bogen und Jagdzauber näher als ein Repetiergewehr, ein altes Volkslied näher als Beethovens „Neunte Symphonie“. Bei der Einführung in die sog. „Kulturtechniken“ des Lesens, Schreibens und Rechnens ergeben sich von selbst immer wieder Methoden, die den kulturgeschichtlichen Wiederholungsgang deutlich machen. Erst recht der methodische Unterricht in den Fächern der einzelnen Wissenschaften: der Unterricht in der Geometrie beginnt bei Euklid, nicht bei Hilbert, die Mechanik bei Newton, nicht bei H. Hertz.

Wie der Entwicklungsgang der Kultur ist der wiederholende Bildungsgang des Einzelmenschen nicht bloß ein Überwinden der Vor- und Zwischenstufen im Sinne der Negation alles Früheren durch das Spätere, sondern ein „Aufheben“ im Sinne der Hegelschen Entwicklungslehre: der geistige Aufbau des Einzelmenschen ist ein Schichtenbau, entsprechend den Kulturschichten des Gemeinwesens und entspringend dessen geschichtlichem Werdegang. Goethe hat das Zaubermärchen nicht abgetan, sondern überhöht und auf anderer Ebene seinen Gehalt neu entfaltet. So bleibt alle Religion, Kunst und Wissenschaft, alles Kulturgut auf dem Untergrund des Alten, Hergebrachten, Ursprünglichen, auf den früheren Entwicklungslagen ruhen. Das Volk wurzelt in seiner Geschichte und mit ihm das Volksglied samt seinem Werdegang. Auch der hochgebildete, der beruflich und seelisch differenzierte Mensch der Hochkultur bleibt, wenn er echt und wesenhaft ist, mit seinen Wurzeln im völkischen Lebensgrund und in den Tiefen der völkischen Geschichte — des Werdens, der unmittelbaren Zusammenhänge und Traditionen, nicht nur des geschichtlichen Wissens — gebunden. Wird diese Er-

kenntnis in Erziehung und Bildung bewußt verwirklicht, so kann die Zeit aus ihrer Krise, aus ihrem zerblasenen und zersetzten Oberflächendasein wieder zum Felsgrund kommen, auf dem die Kultur und die Volksordnungen der Zukunft neu erbaut werden können.

5. VOLK.

Als Ausgangspunkt ist uns gegeben die Erkenntnis, daß Gemeinschaft Grundlage alles menschlichen Lebens und Vorbedingung alles menschlichen Werdens ist, daß ferner die Lebensgemeinschaft einen ursprünglichen Organismus darstellt, der die natürliche und die geistige Seite des Lebens in sich vereinigt und alle Einzelmenschen als Glieder in einer überpersönlichen Einheit zusammenfügt und bindet. Merkmale dieses Organismus sind: die Gliederung der Gemeinschaftseinheit, wobei die Glieder dem Ganzen untergeordnet, dienend eingefügt sind und doch gemäß ihrer Sonderfunktion eigenes Gepräge, ein Maß an Selbständigkeit und Eigengesetzlichkeit besitzen, ferner die durchgehende Wechselwirkung aller Glieder untereinander und mit dem Ganzen, woraus das Wachstum sowohl des Ganzen wie der Glieder erfolgt. Darin offenbart sich die Polarität des Lebens und des Wachstums: jeder Einzelne aus den nachwachsenden Geschlechtern wird unter der beständigen Einwirkung der Gemeinschaft zu deren typischem Glied geformt und wächst dabei zugleich zur Reife der Persönlichkeit, zur Entfaltung der Eigenkräfte und zur persönlichen Selbständigkeit heran. Das bedeutet aber wiederum, daß jedes Glied der Gemeinschaft deren Ganzheit in seiner Sonderform abbildet, also den Gemeinschaftstyp in sich verkörpert, zugleich aber Individualität mit Eigenart und Eigengesetzlichkeit besitzt.

Diese abstrakten Sätze kann jedermann an sich selbst oder an seinem Nebenmenschen zu konkreter Anschauung bringen. Was bin ich? Zunächst doch wohl in weitester Spannung: Exemplar der Gattung Mensch, zugleich einmalige, unvergleichliche und unwiederholbare Individualität. Als Mensch bin ich allen anderen Menschen gleich, als Persönlichkeit bin ich von allen anderen Menschen verschieden. Mensch bin ich von Geburt, Persönlichkeit werde ich durch Wachstum und Erziehung. Zwischen diesen weitgespannten Polen findet sich dann jeder eingeordnet in eine ganze Stufenfolge von gesellschaftlichen Gebilden mit entsprechenden Gleichheiten und Gegensätzen. Als Glied des deutschen Volkes trage ich dessen Normen und Werte in mir, bin insofern also den andern deutschen Volksgenossen gleichartig, von den Genossen anderer Völker aber verschieden. Das setzt sich fort durch die ganze Stufenleiter der gesellschaftlichen Gliederung: ich bin Bürger des Reiches und seiner Körperschaften bis herab zur Gemeinde, Glied einer Religionsgemeinschaft, Genosse eines Berufes und seiner Organisation, Glied einer Familie und Angehöriger mancherlei freier Vereinigungen wie der Parteien usw. Jeder Einzelmensch trägt somit eine ganze Reihe sozialer Bestimmungen in sich: es sind

Motivgruppen, die seine Funktion und seine Stellung in der Lebensgemeinschaft umschreiben; es sind Beziehungen und Bindungen, die ihn gesellschaftlich einordnen. Das Ganze der Lebensgemeinschaft gliedert sich also nach gesellschaftlichen Gebilden und Gruppen blutmäßiger, völkischer, staatlicher, konfessioneller, beruflicher, partei- und vereinsmäßiger Art. Mit der Eingliederung in diese Verbände ist jedem Menschen die äußere Bahn seines Werdens, der typische Lebenslauf vorgeschrieben, woraus er eine typische Form seines inneren Lebens gewinnt. Dieser Prozeß der Eingliederung geht hervor aus dem Zusammenwirken von Wachstum und Erziehung, er bedeutet zugleich das Reifwerden der Persönlichkeit. 10

Unser Denken nimmt also seinen Ausgang von einem Ganzen höherer, überpersönlicher Art und führt von da aus hin zu den einzelnen Teilen und Gliedern. Damit stehen wir von vornherein im Gegensatz zur typischen Denkform und Weltanschauung des Rationalismus, wie sie in Aufklärung und Naturrecht zum Ausdruck gekommen sind. Der ursprüngliche Rationalismus dachte durchaus individualistisch und suchte, vom Einzelmenschen als der einzigen konkreten Wirklichkeit ausgehend, die überpersönlichen Gebilde als sekundär, als auf Vernunft begründet und aus Zweckhandeln (Vertrag, Übereinkommen) entstanden abzuleiten. Am Anfang des Rationalismus steht sein klassischer Satz: „Ich denke, also bin ich“. Wir haben hier mit einemmal den Individualismus und den Primat des Gedankens vor dem Sein, zugleich die Begründung des Seins auf den Schluß, den Logos, die Ratio. Der deutsche Idealismus hat dann allerdings die Vernunft als allgemeine, weltbegründende Macht so herausgestellt, daß die Individualität gegenüber dem Allgemeinen, Gesetzlichen als untergeordnet gelten mußte. Damit wird aber wiederum die konkrete Gestalt der Individualität verwischt und in ein Allgemeines aufgelöst, während praktisch die Vernunftentscheidung ja doch beim Einzelmenschen bleibt. Vernunft ist wohl ein Band der Gemeinschaft, für sich allein aber auf keinen Fall ein genügend festes und tragfähiges Fundament derselben: aus Vernunft ist Gemeinschaft nicht entstanden, sondern beide haben tiefere Wurzeln in den menschlichen Urgründen. Gemeinschaft selbst ist Urgegebenheit alles Menschentums, Urnotwendigkeit alles menschlichen Lebens. Gewiß können Gemeinschaften durch Zusammenschluß Einzelner zustande kommen: jede Vereinsgründung und jede Eheschließung legt Zeugnis dafür ab. Alle Angehörigen solcher Gründungen stammen indessen doch gemäß ihrer Herkunft allemal schon aus Gemeinschaft. Wir stehen hier vor demselben Kreislauf des Lebens wie mit der biologischen Fragestellung, ob das entfaltete Leben aus dem Ei oder das Ei aus dem reifen Leben und entfaltetem Organismus stammt. Es ist eine bequeme und alte Denkform, das Kleine und scheinbar Einfache als den Grund, als das Element aufzufassen und daraus durch mechanisches Denken das Große und Komplexe zu begreifen. Dieser 20 30 40

Weg ist aber stets nur eine Strecke weit gangbar und führt niemals zum Ziel. Aus dem Ganzen allein können Wachstum, Erziehung und Bildung eine genügende Erklärung finden — genau so wie Herkunft, Zeugung und Fortpflanzung. Individualität oder organische Gestalt allerdings, sei es beim Einzelmenschen oder einer höheren Einheit, kann allenfalls beschrieben, aber niemals begrifflich erklärt und abgeleitet werden: sie kommt aus den Urgründen, wohin sie nach Ablauf ihrer Zeit auch wieder hinuntersteigt.

10 Fassen wir den Aufbau des Gemeinschaftsorganismus ins Auge, so ergibt sich eine ganze Stufenfolge von Gliedern von den großen Körperschaften bis hinab zu den Einzelmenschen. Der Organismus ist also nicht bloß aus den Einzelnen gefügt, sondern nach Verbänden und Körperschaften gegliedert, die ein ganzes System von Gebilden ausmachen. Dieses System nennen wir die Gesellschaft. Alle menschlichen Funktionen, vorweg die lebensnotwendigen Urfunktionen, können besondere Sozialgebilde zu ihren Ausdrucks- und Organisationsformen gewinnen. So gibt es religiöse, politische, wirtschaftliche, berufliche, militärische Verbände. Bei der Eingliederung in diese Körperschaften ist nun zu bemerken, daß
20 der Einzelne wohl Angehöriger verschiedener Verbandsarten, nicht aber verschiedener Schichten innerhalb ein und derselben Verbandsart sein kann: man kann zugleich Deutscher, Katholik, Arbeiter usw. sein, nicht aber auf einmal — die Übergänge vorbehalten — Deutscher und Franzose, Katholik und Protestant, Arbeiter und Unternehmer, Bayer und Sachse, Vater und Sohn, Dienstherr und Knecht.

Unter den Kategorien der reinen Vernunft führt Kant auch „Gemeinschaft“ auf als „Wechselwirkung zwischen dem Handelnden und Leidenden“. Das sind zunächst bei Kant alles nur reine und neutrale Formbegriffe, die aus dem Bereich mechanischen Denkens nicht hinausführen. Wenn z. B. ein bewegter Gegenstand durch Stoß einen andern Gegenstand in Bewegung setzt, so ist die Gesamtbewegung das Gemeinschaftliche, an dem der stoßende und der gestoßene Gegenstand gemeinsam
30 beteiligt und in dem sie also wechselwirkend einander gleichgeordnet sind. Die mechanische Denkform bleibt auch, wenn diese Kategorien auf das menschliche Leben übertragen werden. Immerhin wird hiermit aber die Gemeinschaft als ein wesentlicher Vernunftbegriff den wechselwirkenden Einzelmenschen übergeordnet: Gemeinschaft wird so zum konkreten Ausdruck der Menschheitsvernunft bei Fichte und des objektiven Geistes bei Hegel. Alles Einzelne soll dabei aus der metaphysisch verselbständigten Vernunft hergeleitet werden.

40 Demgegenüber hat die Romantik den Begriff der Gemeinschaft vertieft und konkret gefaßt. In ihrem Gemeinschaftsbegriff ist Einheit und Vielheit, Gleichheit und Unterschied der lebendigen Wesen auf einmal gegeben, darum auch lebendige Wechselwirkung und Polarität. Jedes Glied der Gemeinschaft ist als Individuum zugleich tätig und leidend;

Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Gliedern aber ist nur dadurch möglich, daß sie alle dem höheren, objektiven Gemeinschaftsganzen als ihrer notwendigen Lebenssphäre eingefügt sind. Alle Glieder sind selbständige, selbstbewußte und fürsichseiende Wesen: jedes wirkt auf das andere und empfängt leidend die Einwirkung des andern. Diese beständige Wechselwirkung, aus der Verstehen und Verständigen, Gemeinsamkeit im Werden, im Bewußtsein und Handeln kommt, wurzelt aber selbst schon in den Untergründen des Unbewußten, aus denen auch die Individualität, die Besonderheit und Gestalt der Glieder hervorgegangen ist. Die Möglichkeit, daß das Ich und das Du nicht nur mechanisch aufeinander wirken, sondern daß aus ihrem Wechselwirken Verständigung, gegenseitige innere Förderung, Anpassung und Wachstum kommt, beruht auf der gemeinsamen Verwurzelung im Wesen der menschlichen Art, die sich in der Gemeinschaft offenbart. Alles vernünftige Verstehen und Gemeinschaftswirken hat zur Vorbedingung, daß zwischen den Einzelmenschen von vornherein schon ein Drittes vorhanden sei, das beiden angehört und doch auch von beiden verschieden ist, das beide in einem übergeordneten Ganzen eint und bindet. In dieser objektiven Lebenssphäre kommt zum Ausdruck, daß der Mensch von Natur Gemeinschaftswesen schon ist und nicht etwa erst durch Überlegung und Zweckhandeln aus Vereinzeln zur Gründung der Gemeinschaft gelangt. Gemeinschaft ist nicht Gründung, sondern Natur. Aus ihr wird das individuelle Wachstum und Bewußtsein gespeist, durch sie werden die Einzelnen zu typischen, das heißt: innerlich gleichartigen Gliedern geformt, wie sie zugleich auch die Entfaltung zur Persönlichkeit bedingt. Wir sehen also, wie die Begriffe der Wechselwirkung und der Polarität unlösbar zusammengehören mit Gemeinschaft und Wachstum als den natürlichen Gegebenheiten des Menschenlebens und mit ihnen ist zugleich das Wesen der Erziehung im Gemeinschaftsorganismus verwurzelt.

Jene tiefwurzelnde objektive Lebenssphäre verwirklicht sich und nimmt Gestalt an in einer Reihe von Urfunktionen und Urformen der Gemeinschaft, die das Medium für das Wachstum und Reifen der Persönlichkeit, aber auch für die typische Gleichform, für gemeinsames Bewußtsein, Wissen, Wollen und Handeln der Gemeinschaftsglieder sind: Sprache, Religion, Sitte, Recht, Kunst, Wirtschaft, Staats- und Gesellschaftsordnung sind Ausdruck und Erscheinungsform der Gemeinschaft als solcher, Ausdruck der überpersönlichen Wesenheit. Damit ist der Begriff der Lebensgemeinschaft beträchtlich über den Umkreis der in naher Berührung Zusammenlebenden erweitert: zur Gemeinschaft gehören alle, die denselben Werten und Normen unterstehen, die von denselben objektiven Inhalten leben. Dadurch ist für alle Glieder, auch wenn sie weit voneinander leben, doch die gemeinsame Sphäre gegeben, aus der ihnen Verstehen und Verständigen, Gemeinsamkeit der Bildung und

des Bewußtseins kommt. Zur deutschen Volksgemeinschaft zählen alle, die von den Inhalten des Deutschtums genährt und von seinen Normen geformt sind. Zur katholischen Kirchengemeinschaft rechnen sich alle von Europa bis Südamerika, welche die Inhalte und Normen der katholischen Religion in ihren Bildungsbestand aufgenommen haben. Die Gemeinschaft hat somit zugleich eine räumliche und eine zeitliche Erstreckung: sie faßt alles gleichzeitig unter denselben Normen und von denselben Inhalten lebende Menschentum zur organischen Einheit zusammen, aber auch die im Geschichtsverlauf einander ablösenden Ketten von Menschengeschlechtern.

Ohne Zweifel ist Gemeinschaft nun zwar eine Wirklichkeit, aber eine solche, die ohne Grenzen und ohne feste Gestalt fließt zwischen den Polen des Einzelmenschen und der Allmenschheit. Entscheidende Lebensgemeinschaft, Gemeinschaft als konkrete Gestalt und festumrissene Wirklichkeit ist Volk. Zum Volk wird ein Menschenkreis, wenn er von einer allesdurchdringenden Urkraft ergriffen, zur Einheit des Charakters und des Stils durchgeformt wird. In der Sprache, der Religion, den Sitten, der Kunst und der Dichtung, dem Recht, den Staats-, Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen nimmt diese Kraft Gestalt an und verwirklicht sich als Einheit des Charakters, der Haltung und des Stils. In den Völkern allein ist die Menschheit verwirklicht, so nämlich, daß jedes Volk die gesamte Menschheit mit allen ihren notwendigen Urfunktionen und Urformen in sich darstellt, abbildet, doch so, daß jedes Volk in seiner Individualgestalt eine besondere Seite des allmenschlichen Urgrundes zu reifer Form, zu vollendeter und einmaliger Gestalt bringen soll. Menschheit und Menschentum offenbaren sich stets in Individualgestalten, unter denen der Einzelmensch und das Volk die wesenhaften, die eigentlich naturhaften sind.

Wie unter den Einzelmenschen gibt es allerdings auch unter den Völkern eine Rangordnung: die höchste Stufe bei beiden ist das Schöpfertum, das der Menschheit ein notwendiges Wort zu sagen, eine Gestalt zu offenbaren hat. Solches Schöpfertum aber ist nichts anderes als die Tatsache, daß in einem Einzelmenschen oder einem Volk ein urmenschlicher Wesenszug, eine gemeinschaftliche Anlage zur Reife, zu klassischer Form und Vollendung heranwächst. Die Geschichte im ganzen ist eine immerwährende, stets sich erneuernde Offenbarung und Gestaltwerdung menschlicher Natur- und Urkräfte durch Völker und Einzelmenschen.

Nun gibt es gewiß außer Einzelmenschen und Völkern noch mancherlei schicksalhafte, naturhaft wachsende Gestaltung anderer Art. Solche sind die Kulturkreise, die Weltreiche, die Universalkirchen, außerdem die wechselnden, aber ganze Völkerkreise erfassenden Kräfte, die in Geschichte und Kultur epochebildend sind. Rankes gesamtes Werk ist das Epos dieser geschichtsbildenden Kräfte, die er wohl auch Ideen oder Tendenzen nennt. Alle diese Kräfte bleiben aber mit Volk und Volkstum doch in wesenhaftem

Zusammenhang: sie kommen aus einem Volk hoch und streben zuletzt immer nach völkischer Neubildung. Das römische Reich war die Ausweitung eines aus dem kleinen römischen Lebenskreis aufwachsenden und sich ausweitenden Volkstums auf andere Völker. Die volkhafte Romanisierung erst Italiens, dann — in minderem Grad — des lateinischen Westens ist gelungen: die Tendenz des Reiches ging offensichtlich — wie zuvor schon der hellenistischen Reiche und auch der orientalischen Reiche, dann wiederum des Frankenreiches — dahin, unter Führung des Herrschaftsvolkes die unterworfenen Völker in ein einheitliches Groß- und Weltvolk zu verschmelzen. Das Zeitalter Diokletians war in dieser Richtung offenbar schon sehr viel weiter gediehen als das Zeitalter des Augustus, und das Zeitalter Konstantins machte unter Einbeziehung der christlichen Kirche abermals einen Schritt zur Synthese eines neuen Volkes aus allen im Reich zusammengefaßten Völkerschaften. Mit dem Einsturz des Reiches wurde auch der Prozeß dieser Volkwerdung unterbrochen. 10

Ranke lehrt immer wieder, daß die epochebildenden Kräfte, die, aus unerkannten Gründen heraufsteigend, ganzen Zeitaltern Gestalt und Prägung geben, aus dem Mutterschoß einzelner Volkstümer geboren werden. Einzelne Völker sind ihre Träger und Pfleger: es sind also die volkbildenden Kräfte selbst, die bei einer gewissen Stärke und Reife über das Volk expansiv hinausgreifen, ganze Völkerkreise und Zeitalter an sich reißen. So ist z. B. die Gegenreformation eine Ausweitung spanischen Geistes über Europa, so die Renaissance ein abendländischer Siegeszug des italienischen Geistes, so — teilweise wenigstens — die Reformation ein Siegeszug deutschen Geistes gewesen. Fänden solche epochebildenden Kräfte nicht Grenze, Widerstand und Umbildung an andersartigen Volkskräften, so würden sie in ihrem Wirkungsbereich alles in die Gewalt, dann aber auch in Art und Wesen des Ursprungsvolkes einbeziehen. D. h. ein absoluter Sieg der Gegenreformation hätte das Abendland erst geistig, dann völkisch hispanisiert, wie es doch jeweils Spaniern, Franzosen und Engländern in ihren amerikanischen Kolonialländern oder überall, wo sie nicht auf starke und alte Hochkulturen stießen, in hohem Grade gelungen ist. Manchmal bewirken Kraftwellen, die von einzelnen Völkern auf ganze Völkerkreise ausströmen, dann auch die Erweckung schlafenden Volksbewußtseins. So wurde der Bolschewismus zu einem Ferment für den Nationalismus in Asien. 30

Unter diesem Gesichtspunkt sind dann auch andere Großorganisationen wie die römisch-katholische Kirche oder — in minderem Grad — die klassenkämpferische Arbeiterinternationale zu verstehen: sie sind der organisierte Ausdruck für Kräfte, die in letzter Instanz ein römisch-katholisches Volk, ein Arbeitervolk usw. ebenso schaffen würden, wie das englische Imperium zuletzt auf ein entsprechendes angliisiertes Weltvolk, der Amerikanismus auf ein amerikanisiertes Weltvolk hinstrebt. 40

Im Unterschied zu Kirche, Staat und Reich ist Volk stets eine lebendige Totalität, welche nicht nur eine oder einige menschliche Grundfunktionen, sondern deren alle organisatorisch darstellt. Eine Kirche ist der organische Ausdruck einer bestimmten Religion, ein Staat oder ein Reich für eine politische Macht, eine Wirtschaftsorganisation für wirtschaftliche Kräfte: sie können dabei Volkstümer beliebig überschneiden und zusammenfassen, aber sie bleiben stets in sich selbst einseitig. Volk dagegen hat immer sämtliche menschlichen Urformen und Urfunktionen in seiner Sondergestalt vereinigt: Volk ist ein gestalteter Menschenkreis, dessen

10 Gestaltungsprinzip und Charakter sich in der inneren Form der Volksgenossen, in Bewußtsein und Gesinnung wie in den äußeren Volksordnungen, in Sprache, Recht, Sitte, Kunst, Dichtung, Religion, Staat, Gesellschaft und Wirtschaft stilbildend kundgibt. Volk ist somit Angelpunkt, Grund und Sinn aller geschichtlichen Bewegung: Inhalt der Geschichte ist Werden und Verfall von Völkern.

Die Lehre von Volkstum und Volkheit reicht tief ins 18. Jahrhundert zurück. Die theoretische Frage, was denn überhaupt „Volk“ sei, mußte sich zunächst denen aufdrängen, die sich praktisch mit völkischen Dingen zu beschäftigen hatten wie Justus Möser und K. Fr. von Moser: denkenden Politikern, Volkswirten, Rechtswissenschaftlern.

20 Die Universität Göttingen ist zum Hauptsitz dieser Lehren geworden. In seiner Lehre vom „National-Geist“ (Patriotische Briefe 1767) spricht Moser aus, daß Gesetze und Verfassungen aus dem Nationalgeist entstehen. Diesen Nationalgeist nennt er ein „Prinzipium des Lebens“, auch wohl — bezeichnend für das 18. Jahrhundert — einen „Gedanken“, der „die belebende Kraft der National-Gesinnungen ins Ganze ausmacht“, „die Summe der wichtigsten, die allgemeine Denkungsart eines Volkes durchsäuernden Bestandteile“, ohne die ein lebendiges Ganzes nicht möglich wäre. Herder hat die Lehre vom Volk zu einer „Physiologie des ganzen Nationalkörpers“ ausgebaut, wonach außer Recht und Staat, außer Gesinnung und Denkart auch Bildung, Sitte, Vortrag, Sprache, Dichtung, Kunst, Sagen, Märchen, Mythen „Ausdruck des Volksglaubens, Ergebnis seiner

30 sinnlichen Anschauungen, Kräfte und Triebe“ sind. Sie machen zusammen die Naturgeschichte der Völker aus, und daran schließt Herder dann die Lehre vom „Geist der Zeit“ als eines gestaltgebenden Genius und gewaltigen Dämons. Novalis nennt das Volk eine Idee, und nach der Jahrhundertwende wirkt sich die Lehre vom Volk, der sich nun die Romantik bemächtigt, nach allen Richtungen hin aus. Volk wird zum Ergebnis gestaltender Urkräfte, natürlicher Energien und schicksalhafter Mächte. In Fichte vollzieht sich mit dem romantischen Einschlag die Wendung des Idealismus zur Lehre von Volk und Geschichte. Die Naturlehre von Volk und Geschichte wird ausgebaut durch Arndt, Savigny, Jahn, und aus dem neuen Boden erwachsen dann die Arbeiten der Brüder Grimm, die Geschichtsdarstellungen von Niebuhr, K. O. Müller, Ranke, die ganze historische Schule, dazu die Symbol- und Mythendeutung von Bachofen. Savigny lehrt: „Wo

40 wir zuerst urkundliche Geschichte finden, hat das bürgerliche Recht schon einen bestimmten Charakter, dem Volk eigentümlich wie seine Sprache, Sitte, Verfassung. Ja, diese Erscheinungen haben kein abgesondertes Dasein, es sind nur einzelne Kräfte und Tätigkeiten des einen Volkes, in der Natur untrennbar verbunden, und nur unserer Betrachtung als besondere Eigenschaften erscheinend. Was sie zu einem Ganzen verknüpft, ist die gemeinsame Überzeugung des Volkes, das gleiche Gefühl innerer Notwendigkeit, welches allen Gedanken an zufällige und willkürliche Entstehung ausschließt . . . Bei steigender Kultur sondern sich alle Tätigkeiten des Volkes immer mehr, und was sonst gemeinschaftlich betrieben wurde, fällt jetzt einzelnen Ständen anheim“ („Vom Beruf

50 unserer Zeit für Gesetzgebung“). Savigny vergißt allerdings nicht, daß mit der Reflexion

dann auch die andere Seite des menschlichen Lebens zur Geltung kommt: Wissenschaft und Technik verkörpern die Ratio, das bewußte Wollen und zweckhafte „Machen“, aber der Schwerpunkt des Lebens bleibt doch im unbewußten Wachsen aus den natur- und volkhaften Untergründen. In diese Untergründe, aus der alle Gestalt wächst und in die sie mit dem Tod wieder verschwindet, hat zuerst wohl Ernst Moritz Arndt hinabzuleuchten versucht: er hat die kosmische Nacht, die dämonische, schicksalhafte „Mutter aller Gestalten“, die Erde als Gebä- und Nährmutter des Leibes, als Sitz der Moira und der „allmächtigen Zeit“ wiederentdeckt und damit die Wurzel der Volkheit bloßgelegt. Das ist Inbegriff der romantischen Naturphilosophie, die in eine Metaphysik der Geschichte ausmündet.

Die Geschichte eines Volkes kann ebenso wie seine Ordnungen und sein Charakter beschrieben, nach den äußeren Bedingungen und den Entwicklungsphasen dargestellt werden. Aber die Frage nach dem Wesen des Volkes wie nach allen bewegenden Kräften in der Geschichte reicht über den Bereich der Wissenschaften hinaus und bedarf metaphysischer Deutung. Diese Grunderkenntnis hat das Werk Rankes ebenso durchdrungen wie die Versuche der Romantik, die Religion, die Mythen, Sagen, Dichtungen, die Sprache und das Recht der Völker zu erklären. Nun ist aber mit alledem nicht behauptet, daß ein Volk seine sämtlichen Formen, Werte und Güter durch spontane Zeugung auch selbst erschafft. Kein Volk ist in absolutem Sinne selbständig und sich selbst genügend, sondern es steht notwendig mit andern Völkern in der Wechselwirkung des Gebens und Empfangens, also in der Völkergemeinschaft. Die abendländischen Kulturvölker haben nicht nur einen großen Teil ihrer Güter und Formen untereinander ausgetauscht, sondern auch aus der Antike einen wesentlichen Bestand ihres Sprach- und Bildungsgutes, ihrer Religion, der Dichtung, der Wissenschaft, des Rechts übernommen. Die Eigenart des Volkes bekundet sich aber in der Art und Kraft, wie es übernommene Güter und Werte aneignet, sich einbildet und zum Eigenbesitz umformt. Allem übernommenen Fremdgut wird durch ein wurzelstarkes Volk der Charakter seiner völkischen Eigenart aufgeprägt. Auf solchem völkischen Wechselwirken und Austausch beruhen die Kulturkreise, sowohl in ihrer weiten räumlichen Erstreckung wie in ihrer geschichtlichen Tiefendimension: trotz aller inneren Gegensätze und Entwicklungen, trotz alles Wechsels der Völker stellt das Abendland eine Kultureinheit dar, die in den Zeiten des Griechentums ihre Wurzel hat.

Jeder Einzelmensch bringt von Geburt die allmenschliche Natur als Anlage mit, die durch den rassemäßigen Einschlag und die Individualität zur Sondergestalt abgewandelt wird. Zur Entfaltung und Reife seiner Anlagen aber kommt er nur durch den Prozeß der Eingliederung in die Gemeinschaft: er wird zum reifen Glied, indem er die geistigen Inhalte, die Normen und Werte der Gemeinschaft, die aus dem Geschichtsverlauf stammen, in seine innere Form, in seinen Bildungsbesitz aufnimmt und dadurch seine persönlichen Kräfte entfaltet. Die Begriffe Wachstum, Erziehung und Bildung umschreiben also diesen Prozeß der Eingliederung von verschiedenen Gesichtspunkten aus. Wachstum, Erziehung und

Bildung sind ursprüngliche und notwendige Äußerungen des Lebens in der Gemeinschaft ebenso, wie Sprache, Sitte, Religion, Recht, Staats-, Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen solche ursprünglichen Funktionen und Formen des Gemeinschaftslebens darstellen. Das Problem „Volk“ umschließt also das Wesen der Erziehung zugleich mit allen anderen Urfunktionen und Urformen. Die Lehre vom Volk ist somit Grundlage und Mittelpunkt aller Lehre von den organischen Funktionen des Menschenlebens: Ausgangspunkt für die Wissenschaft von der Sprache, der Sitte, der Religion, dem Recht, der Politik, der Gesellschaft, der Wirtschaft, der Erziehung und der Bildung.

Im schöpferischen Menschen offenbaren sich die im Volkstum aus den Urgründen zum Licht aufsteigenden Kräfte der Gestaltung zuerst. Von solchen Kräften erfüllt und emporgetragen spricht der Schaffende das erlösende Wort, bildet er das Werk und zeigt den Weg des Kommenden, das alle Glieder des Volkes schon als Verlangen und Ahnen bedrängt. Darin liegt der Grund für die tiefgehenden schicksalhaften Wirkungen der Propheten, Dichter, Staatsmänner im Geschichtsablauf, aber auch die Ursache für die Wehen, Krämpfe und Kämpfe bei der Geburt neuer Gestalt. Schöpferische Menschen sind die Werkzeuge für die schicksalträchtigen Urkräfte, die in ihnen zur Erfüllung und Erlösung kommen. Gerade bei den naturhaft und volkhaft Schaffenden darf das Volk als eigentlicher Schöpfer der Werke gelten: Volk offenbart sich in allen, die Volk im Leibe haben, bei Homer und Shakespeare, bei Jesaja und Luther, aber auch bei all den namenlosen Trägern und Mehrern der Volkspoesie, der Volksreligion, des Volksrechtes.

Nun gehört zu Volk und Geschichte — wie zur schaffenden Persönlichkeit — aber nicht nur die Kraft des unbewußten Wurzels und Wachsens aus den Urgründen, sondern auch die formende Ratio, das verstandesmäßige Tun, die Kraft der Organisation und des zweckhaften, technischen Könnens. Auch darin offenbart sich eine notwendige Seite des menschlichen Lebens und wird zur volkhaften und geschichtsbildenden Kraft, wenn sie, wie die Revolutionen, alte Traditionen zerbrechen und an die Stelle des geschichtlich Gewordenen rationale Konstruktionen und Organisationen aufbauen. Der Hebammensohn Sokrates hat einst für die Aufgabe der Ratio das klassische Wort gesprochen: sie leistet Geburtshilfe an naturhaften Kräften der Gestaltung. Erst beide Seiten zusammen machen die Ganzheit menschlichen Lebens aus, und aus dem Zusammenwirken beider allein kommt reife Gestalt, sei es im vorbildlichen Werk oder in der erzieherischen Menschenformung. Auch die aus rationaler Technik und Organisation geformte Gestalt wird, wofern sie nur stark genug ist, von Volk und Geschichte organisch einbezogen als Wesensausdruck von Urkräften. Es verhält sich mit den Werken und dem Wirken bewußten Gestaltens in der Geschichte wie mit Monumentalbauten: wenn die natürliche Umgebung sie im Laufe langer Zeiten orga-

nisch einbezogen hat, zumal wenn sie zu Ruinen geworden sind, so bewundern die Nachfahren die organische Weisheit der einstigen Baumeister. Und doch sind auch deren Werke einst entstanden aus technischer Zweckmäßigkeit, die sich gegen die Natur gewaltsam und revolutionär erhob zum Denkmal menschlichen Willens und menschlicher Naturbeherrschung. So stehen alte Verfassungen, Staatsgebilde, Gedichte, Prophetien, als seien sie gleich alten Burgen und Kirchen naturhaft aus ihrer Umgebung herausgewachsen, und sind doch im Ursprung Erzeugnisse zweckhaften Machens und revolutionären Wollens. Auch die Ratio ist notwendiger Bestandteil der menschlichen Natur, und ihr Wirken wird zum wesentlichen Ausdruck des Menschenstums in Volk und Geschichte. 10

Naturhaftes Wachsen und zweckmäßiges Machen also sind die beiden notwendigen Komponenten, aus denen alles Werden, alle Entwicklung in Volk und Geschichte hervorgeht. Darauf geht auch alle Erziehung und Bildung zurück.

6. GESELLSCHAFT UND ERZIEHUNG.

Von Geburt bringt jeder Mensch ins Leben die allmenschliche Art und die Rasseanlage, beide in individueller Gestalt. Diese drei Komponenten: Allmenschentum, Rasse und Individualität machen die menschliche „Natur“ eines jeden aus, und im Zusammenhang mit der natürlichen Umwelt bestimmen sie sein natürliches Wachstum. Alles andere am menschlichen Werden gehört in den Bereich der Erziehung und Bildung, die ihre Wurzeln in der Gemeinschaft, in der geistigen und geschichtlichen Seite des Daseins haben. Naturhaft sind zwar auch Volkstum und gesellschaftliche Lage, in die der Mensch hineingeboren ist; doch können diese Faktoren seiner Entwicklung ausgewechselt werden, während die allmenschliche, die rassemäßige und die individuelle Bestimmung unverlierbar an ihm haften. 20

Man denke sich ein Kind deutscher Eltern unmittelbar nach der Geburt völlig in eine chinesische Bauernfamilie verpflanzt. Durch deren Einwirkung auf sein Wachstum wird das Kind zum chinesischen Bauern erzogen und nach den Werten chinesischer Kultur gebildet. Gemäß seiner allmenschlichen und persönlichen Anlagen wird es der Adoptivgemeinschaft ebenso eingegliedert wie ein chinesisches Kind mit entsprechender Veranlagung, denn jede Rasse und jedes Volkstum trägt mit der allmenschlichen Art zugleich in sich alle Möglichkeiten persönlicher Eigenart. Nur die Rasse des Fremdkindes wird sich bei großen Spannungen einer vollkommenen Angleichung und Eingliederung in die Adoptivgemeinschaft widersetzen. Von solchem Rassegegensatz abgesehen aber ist derartige Verpflanzung jederzeit möglich: die völkische Prägung und den gesellschaftlichen Typ samt den zugehörigen Normen und Inhalten empfängt der Mensch vermittelt der Erziehung aus derjenigen Gemeinschaft, in der sich sein Wachstum vollzieht. Dieses 30 40

Wachstum ist aber nicht notwendig an den gesellschaftlichen und völkischen Ort der Geburt gebunden.

Volk ist seinem Wesen nach naturhaft und geistig zugleich: natürliches Wachstum und geschichtliche Entwicklung wirken in ihm zusammen zu einem Ganzen, zu einer überpersönlichen Gestalt mit Dauercharakter. Die Naturseite bindet das Volk an Landschaft, Klima und Rassecharakter. Gestalt und Wesenheit aber entfaltet es nur durch Schöpfung und Geschichte: in der Volkheit setzen sich Schicksale, Schöpfungen und Leistungen als Inhalte und Normen des völkischen Lebens ab. Darum ist Volkheit den einzelnen Menschen nicht wie Rasse naturhaft angeboren, sondern wird ihnen erst durch Erziehung angezchtet und einverleibt. So kann denn ein Volk auch einen Teil seiner Genossen an andere Völker abgeben und sich selbst fremdbürtige Menschen als vollwertige Volksglieder eingliedern. Jede solche Einbürgerung ist auch bei erwachsenen Menschen ein neuer Erziehungsvorgang. Kolonialvölker wie die Amerikaner der Union mit ihrer völkischen Assimilationskraft, aber auch mit ihren unüberwindbaren Rasseproblemen, sind Beispiele sowohl für die Kraft natürlich-geschichtlicher Volksbildung wie auch für deren Schwierigkeiten und Grenzen an den naturhaften Rasseunterschieden. (Damit ist zugleich ein ganzes Knäuel amerikanischer Erziehungsprobleme wenigstens berührt.)

Volk ist eine Totalität des Lebens, eine gemeinschaftliche Ganzheit: Volkheit bestimmt den gesellschaftlichen Gliederbau in seinen Ordnungen und Inhalten. Der Begriff des Volkstums umfaßt die Sprache und den ganzen geistigen Besitz, die Religion, das Recht, den Staat, die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen völkischer Gemeinschaft. Darum ist Volkstum auch erzieherische Wirklichkeit obersten Ranges. Man kann z. B. die erzieherische Funktion der Familie nur verstehen, wenn man die Familie selbst als Volksglied faßt. Familie ist niemals selbständige Lebensform, sondern empfängt ihre soziale und rechtliche Form, ihre Sitten und Bräuche, ihre Sprache, ihren wirtschaftlichen und religiösen Inhalt, ihr technisches Wissen und Können stets vom Volk, dem sie als Glied angehört. Das Verhältnis der Familie zum Volkstum bestimmt auch ihr Verhältnis zu den anderen körperschaftlichen Gliedern: zu Gemeinde, Stamm, Staat, Kirche, Berufsverband, Stand usw. So übt die Familie ihre erzieherische Funktion denn auch im Dienst und nach den Normen des Volkes, nicht aber aus einem absoluten und individualistischen Elternrecht. Wie man die Sprache, die Sitte, das Recht, die Wirtschaft der Familie nur aus der Volkssprache, der Volkssitte, dem Volksrecht und der Volkswirtschaft verstehen kann, so auch die Erziehung in der Familie nur aus dem höheren Ganzen, dem sie gliedhaft und dienend eingefügt ist und aus dem sie ihre Normen und Inhalte empfängt. Was hier von der Familie dargelegt ist, gilt zugleich für alle anderen gesellschaftlichen Gebilde. Das Volk erzieht sich selbst vermittels

seiner Körperschaften und Verbände, weil es sich darin selbst verwirklicht, und es erzieht damit zugleich jeden einzelnen Volksgenossen zur Gliedschaft und zur persönlichen Reife. Jedes körperschaftliche Glied stellt eine besondere Seite, eine besondere Ausdrucksform des Volkstums dar und vollbringt danach an den Volksgenossen den entsprechenden Teil der Gesamterziehung: der Staat leistet die staatsbürgerliche, die Kirche die religiöse, der Berufsverband die berufliche Seite der Erziehung.

Verbände und Körperschaften sind aber nicht bloß dienende Glieder am Volk, sondern sie besitzen gemäß ihrer Sonderfunktion auch ein Maß an Eigenart und Eigengesetzlichkeit. Volkswirtschaft untersteht zwar dem Charakter und den Zielen des Volkstums, zugleich aber den Eigengesetzen der Wirtschaftlichkeit. Eine entsprechende Eigengesetzlichkeit besitzen auch Sprache, Religion, Technik usw. Darum erzieht jeder Verband Genossenschaft und Nachwuchs zwar im Dienst des Volkstums, doch aber auch nach seinen eigengesetzlichen Normen und mit den eigenen Mitteln: damit leistet er seinen Teil an der Gesamterziehung. So ist also die religiöse Erziehung durch die Kirche, die staatsbürgerliche durch den Staat und die berufliche durch die Berufsorganisation zwar nach Art und Inhalt verschieden, aber alle zusammen machen erst die Gesamterziehung des Volkes und der einzelnen Volksgenossen aus.

Der Werdegang eines einzelnen Menschen kann wohl als ein in sich geschlossener und einheitlicher Prozeß aufgefaßt werden: in allem Wandel und Werden bleibt ja seine Selbstheit stetig und paßt sich an, was von außen hereinkommt. Die erzieherischen Einwirkungen aber sind sehr mannigfaltig und entspringen nicht einem einheitlichen Plan. Die Einheit im erziehenden Zusammenwirken von Familie, Staat, Kirche, Berufsverband und Partei kann allein aus der Tatsache kommen, daß sie alleamt selbst dem Volk, also einer höheren Einheit, eingegliedert sind. Jedoch sind innere Gegensätze dabei stets vorhanden, und die Tatsache, daß die einzelnen Menschen gemäß ihrer besonderen Anlagen die erzieherischen Einwirkungen verschieden aufnehmen und werten, bewirkt die vielen Gegensätzlichkeiten und Unterschiede im Endergebnis der Erziehung. Die persönliche Entfaltung kann aber stets nur auf der gemeinsamen völkischen Grundlage, also in der Gliedschaft erfolgen. Führen die inneren Gegensätze zu Krisen, so werden sie auch in der Erziehung zum Austrag gebracht. So, wenn Staat und Kirche um die Oberhoheit im öffentlichen Leben des Volkes kämpfen, so die Klassen-, Weltanschauungs- und Parteigegensätze. Die Krisen vollziehen sich in der Erziehung nicht bloß derart, daß ein Teil der Volksgenossen von dieser oder jener Organisation stärker erfaßt und in ihre Bahnen gelenkt wird, sondern oft genug muß der Einzelne die Krise in sich selbst zum Austrag bringen. Jeder gelangt an die Scheidewege, wo die Frage an ihn herantritt, ob das völkische oder das übervölkische, das staatliche oder

kirchliche, das wirtschaftliche oder politische Ziel an die entscheidende Stelle seiner Weltanschauung und seines Werdeganges rücken soll. Alle inneren Gegensätze, alle Krisen der Wirtschaft, der Gesellschaft, des Staates, der Kirche, alle inneren Kämpfe um Vorherrschaft wirken sich so aus, daß die Erziehung konservativ oder revolutionär, autoritativ oder liberal, genossenschaftlich oder individualistisch ausgerichtet wird. Insofern hängen Erziehung und geschichtliche Entwicklung eng zusammen, und zwar auf die doppelte Weise, daß die Erziehung entweder die geschichtliche Entwicklung abspiegelnd in sich wiederholt oder aber vor-
10 ausgreifend und vorwegnehmend deren Bahn mitbestimmt. In der Erziehung bekundet sich also dieselbe Polarität des organischen Lebens wie in der geschichtlichen Entwicklung. Nach Lessings Wort wird das große Rad der geschichtlichen Entwicklung in Bewegung gesetzt durch das Getriebe der kleinen, schnell laufenden Räder der einzelnen Lebensläufe. Übersetzen wir dieses Gleichnis aus dem einseitig mechanischen ins organische Weltbild, so haben wir die beständige Wechselwirkung zwischen dem geschichtlichen Entwicklungsgang der Völker oder Kulturkreise auf der einen, dem Werdegang der einzelnen Glieder auf der anderen Seite: das Leben geht aus vom Glied und wirkt hin ins Ganze, wie
20 es vom Ganzen ausgeht und alle Glieder durchwirkt.

Jeder einzelne Verband erzieht nun zunächst seinen Nachwuchs durch seine Formen und Inhalte unmittelbar. Das Hereinwachsen und Hereinziehen geschieht so, daß der Verband demjenigen Glied die Normen und Inhalte einpflanzt, angewöhnt, bis sie zu seinem Eigenbesitz und Bildungsbestand geworden sind, womit der Nachwuchs die Reife der Gliedschaft erlangt hat. Dieser Prozeß der Eingliederung kann sich in den Weisen der unbewußten Wirkung von Mensch zu Mensch, als Gewöhnung, als unabsichtliche Normierung nach den vorhandenen Vorbildern, Lebensweisen und Ordnungen vollziehen. Der Verband kann
30 aber auch — zumeist in Verbindung mit den Altersklassen — besondere Veranstaltungen und Verfahren zu bewußter und planmäßiger Erziehungstätigkeit aus sich heraus stellen, wobei diese rationale Art der Erziehung die unbewußte und unabsichtliche aber durchaus nicht verdrängt und ersetzt, sondern nur überhöht und vollendet in bewußtem Tun, das die Unterlagen und Wurzeln seiner Kraft doch stets in den unbewußten Wirkungen und Bindungen behält.

Nun ist aber ein gesellschaftlicher Verband kein selbständiges Gebilde, keine Ganzheit des Gemeinschaftslebens, sondern immer nur Teil eines solchen: er kann nicht — wie das Volk — selbständig bestehen und
40 umfaßt nicht alle Seiten des Lebens, sondern in der Regel stellt er nur die organisatorische Form für eine Seite, für eine Funktion des Ganzen dar, dem er selbst als Glied eingefügt ist. Nur eine Gesamtlebensform könnte den Nachwuchs auch ganz erfassen und nach allen Seiten hin erziehen. Als Teilgemeinschaft leistet der Verband aber auch bloß den Teil der

Erziehung, der seinem Wesen und seiner Aufgabe zugekehrt ist. Als Organisationsform der rechtlichen und politischen Funktion des Volkes erfaßt und formt der Staat an den Volksgenossen vornehmlich die staatsbürgerliche Seite, indem er den Nachwuchs seinen Ordnungen unterwirft; und diese Erziehung geschieht zunächst auch ganz unbewußt und absichtslos einfach dadurch, daß der Staat sein Staatsvolk in seine rechtlichen und politischen Bahnen eingewöhnt, daß er Haltung und Bewußtsein des Nachwuchses nach seinen Normen ausrichtet. Durch die andern gesellschaftlichen Organe des Volkes wird auf entsprechende Weise die religiöse, die berufliche, die ständische und die parteiliche Seite der zugehörigen Volksteile erfaßt und geformt. Erst aus allen diesen einzelnen Arten der Erziehung setzt sich die Gesamterziehung zusammen, die von den Volksordnungen am Ganzen des Volkes und an den einzelnen Genossen vollbracht wird. Durch diesen Prozeß der Eingliederung in die mancherlei Gliedkörperschaften des Gemeinschaftsorganismus kommen die Volksgenossen im Endergebnis sowohl zur gemeinsamen völkischen Grundlage ihres Bewußtseins und ihrer Haltung, wie auch zu den Gegensätzen der Weltanschauung, zu den Unterschieden des ständisch, beruflich und konfessionell abgewandelten Weltbildes mit entsprechenden Unterschieden in Haltung und Gesinnung. So verwirklicht sich die Volkheit, die gemeinsame völkische Substanz, auf vielen Wegen und nach vielen Weisen in jedem Glied als innere Form, als Bewußtseinsinhalt und Gesinnung.

Die Ausgliederung eines gesonderten Erziehungswesens mit eigenen Organen, mit eigenen Verfahren und beruflichen Trägern aus dem Gemeinschaftsorganismus läuft in allen Stücken parallel der Aussonderung der Organe der Religion, des Rechts, des Berufs, der Technik, der Politik und des Wehrdienstes. Ursprünglich sind ja alle diese Funktionen unzertrennt ineinander und ins Ganze verflochten, ohne daß sie sich klar voneinander absondern ließen. Auch dort, wo die Funktionen deutlich ausgegliedert und ihnen besondere Sozialorgane zugeordnet sind, stehen sie in solchem Zusammenhang, daß eine wesentliche Änderung in einer Form entsprechende Wandlungen bei allen anderen notwendig nach sich zieht. Je primitiver ein Volkstum, desto weniger lassen sich Grenzen erkennen zwischen Sprache, Mythos, Erziehung, Sitte, Kunst, Rechtssymbol und Religionssymbol, selbst nicht zwischen den ursprünglichen Berufsfunktionen des Priesters, des Häuptlings, Arztes, Richters, Sehers und Wettermachers. Erst im Maße, als diese Funktionen zu eigenen gesellschaftlichen Organen, zu besonderen Verfahren und Berufsträgern kommen, erfolgt auch ihre Absonderung und verhältnismäßige Verselbständigung. Dieser Vorgang der Verzweigung und Ausgliederung stellt den Prozeß der Gesellschaftsformung, zugleich den Ablauf der Kulturentwicklung dar. Durch solche Gesellschaftsentwicklung entfaltet sich die völkische Gesamtsubstanz in reifen Gliedkörperschaften, und durch

deren erzieherische Wirkungen geht die Volkheit ein in den Bildungsbestand der einzelnen Volksgenossen.

Volk ist nun zwar eine Wirklichkeit hohen Ranges; zur Willens- und Handlungsfähigkeit kommt es indessen erst durch den Staat und die gesellschaftliche Organisation, in denen es sich selbst verwirklicht. Wenn nun besondere Erziehungsorganisationen sich ausgliedern, so treten solche zuerst als gesellschaftliche Gebilde zweiter Instanz hervor. D. h. die Erziehungsorganisation kommt nicht wie die Organisation des Rechts, der Religion, der Berufe aus dem Volkstum unmittelbar und steht also auch nicht gleichartig und gleichberechtigt neben diesen, sondern sie erwächst aus den einzelnen gesellschaftlichen Gebilden als deren Anhang und Verlängerung. Priesterschaften, Kriegerschaften, berufliche Zünfte, Kultgenossenschaften erzeugen, zumal, wo sie von Altersklassen unterbaut sind, zuerst die besonderen Organisationen und Verfahrensweisen für die bewußte und planmäßige Erziehung ihres eigenen Nachwuchses. Unter Oberleitung des Staates können dann solche besonderen Organisationen für Erziehung und Bildung zusammenwachsen oder zusammengefaßt werden zum öffentlichen Erziehungs- und Schulwesen, das dem Nachwuchs des ganzen Volkes gleichmäßig dient und das dann auch zu einem verhältnismäßig selbständigen und geschlossenen Organ am ganzen Volk unmittelbar werden kann, zumal, wenn dafür eine hauptberuflich tätige und berufsständisch organisierte Lehrerschaft ausgegliedert ist. Natürlich leisten diese öffentlichen Bildungsorganisationen niemals das Ganze der Erziehung. Sie überhöhen und ergänzen nur den grundlegenden Bestandteil, der stets von den einzelnen Gesellschaftsgebilden unmittelbar vollbracht wird.

Vom öffentlichen Schulwesen unter staatlicher Leitung wird vornehmlich die staatsbürgerliche Bildung erzeugt, wenn der Staat — als Kulturstaat — eine Verbindung mit dem Kulturgut eingegangen ist, wenn er seine eigene Art und Höhenlage nur dadurch einhalten kann, daß er den Nachwuchs des Staatsvolkes zu einer gewissen staatsbürgerlichen Haltung und Sittlichkeit mit einem entsprechenden Maß an Wissen und Können allgemein heranbildet. Dabei kann der Staat in seinem öffentlichen Schulwesen eine Arbeitsgemeinschaft mit Staatskörperschaften und Verbänden des öffentlichen Rechts eingehen, besonders mit solchen, denen er selbst ihre erzieherischen Organisationen teilweise abgenommen hat, um sie zu dem größeren Weg des öffentlichen Bildungswesens zu vereinen. Es ist natürlich nicht möglich, daß Staat, Gemeinden, Kirchen, Berufsverbände ihre parallel laufenden Erziehungs- und Bildungsorganisationen nebeneinander aufbauen, um darin dieselben Kinder gleichzeitig zu erfassen, weil dafür schon die verfügbare Zeit und Kraft der heranwachsenden Jugend nicht ausreichen würde. Darum schafft der Staat im öffentlichen Bildungswesen eine weiträumige, dem ganzen Volk dienende Organisation für Erziehung und Bildung in Arbeits-

gemeinschaft mit Gemeinden und anderen Körperschaften, in Verbindung mit Kirchen, Berufs- und Wirtschaftsverbänden, also daß darin seine staatsbürgerlichen Zwecke organisatorisch verbunden werden mit den Zielen jener Teilgemeinschaften. Daraus entstehen dann die Stufen und Arten des öffentlichen Schulwesens, insbesondere auch das Fach- und Berufsschulwesen aller Gattungen, im organisatorischen Anschluß an das allgemeinbildende Schulwesen.

Von hier aus ist dann die Frage nach der Stellung des Religionsunterrichts, der theologischen Fakultäten u. a. m. im öffentlichen, staatlich gelenkten Schulwesen aufgeworfen.

Der Staat sowohl wie die einzelnen Verbände üben ihre erzieherische Funktion aus Eigenrecht und Eigenpflicht: sie ist ihnen nicht von irgendwem — etwa Eltern oder Kirchen, die im Besitz eines alleinigen Erziehungsrechts oder gar eines Bildungsmonopols wären — übertragen, sondern Recht und Pflicht zur Erziehung des Nachwuchses ist für alle Verbände einfach Ausdruck ihres Triebes zur Selbsterhaltung und Fortpflanzung im Generationenwechsel, und sie üben ihren Anteil an der Erziehung mit ihren eigenen Mitteln gemäß ihren eigenen Ordnungen und Zielen.

Gemeinschaft ist nicht Summe und Verbindung selbständiger Einzelmenschen, sondern selbst ursprüngliche Einheit und Ganzheit, die in der Entwicklung Glieder aussondert. Die Einzelmenschen sind dabei in eine Art geistiger Atmosphäre, in einen Lebensraum, ein Gemeinschaftsfeld eingebettet, auf dem die typische Gemeinsamkeit ihrer Haltung, ihres Bewußtseins und ihres Weltbildes beruht. Durch dieses Gemeinschaftsfeld ist eine weiträumige Einheit des überpersönlichen Lebens hergestellt, und zwar sowohl im gleichzeitig lebenden Menschentum wie auch eine Dauerform im Generationenwechsel. Spontane Kraft der Zeugung, der Bewegung und Veränderung geht zwar immer nur von den Einzelmenschen aus. Das objektive Gemeinschaftsfeld aber ist die notwendige Vorbedingung, daß die Einzelnen überhaupt zu einem geistigen Leben und Werden kommen. Es geht nicht etwa aus Wechselwirkung und Beziehung einzelner Menschen erst hervor, sondern ist mit der Gemeinschaft urchen als das Bindende und Mittelnde, durch das die Einzelnen zur Entfaltung und zur Wechselwirkung untereinander kommen können. Ohne diesen Grundbestandteil des geistigen und gemeinschaftlichen Lebens wären die einzelnen Menschen wie Körper, die nur im äußeren, mechanischen Wirkungszusammenhang stehen. Mit seiner mittelnden Hilfe aber entsteht zwischen den einzelnen Menschen Sprache, Verstehen und Verständigen, Gemeinsamkeit des Bewußtseins und des Wollens: auf dieser Grundlage erhebt sich die Gemeinschaft aus der bloßen Möglichkeit in die Wirklichkeit. Im Gemeinschaftsfeld setzen sich die objektiven Normen und Ordnungen fest und gehen durch seine Vermittlung ein in den inneren Form- und Bildungsbestand der Gemeinschaftsglieder. Es selbst wird durchgegliedert nach den Grund-

funktionen und Grundformen der Sprache, der Sitte, der Religion, des Rechts, der Politik, der Technik, der Wirtschaft und der Erziehung, mit denen dann zugleich die Ordnungen des Berufs, der Gesellschaft und des Staates sich erheben. So wirkt das Gemeinschaftsfeld aufsammelnd und erhaltend: es setzt mit den objektiven Normen Tradition an und wird damit zur konservativen Komponente in aller Entwicklung der Gemeinschaft. Daraus kommt die Stetigkeit in Geschichte und Kultur.

Mit dem Gemeinschaftsfeld ist den Einzelnen die Möglichkeit zur Betätigung, zur Objektivierung ihres Tuns im technischen Zweckhandeln und im Werk gegeben: es entsteht daraus der Bestand an dinghaften Gemeinschaftsgütern, der angeeignete und bearbeitete Boden, dann Bauten, Arbeitsgeräte, Waffen, Maschinen, Wirtschaftsgüter und technische Mittel aller Art, dann Schrifttum, Kunstwerke und kultische Gegenstände. Darin finden die Zwecke und Ordnungen des Gemeinschaftslebens also auch ihren dinglichen Niederschlag. Durch die Normen, durch die geistigen und dinghaften Güter der Gemeinschaft ist Rahmen und Bahn für das Werden, für die innere Formung der Gemeinschaftsglieder festgelegt. Das Gemeinschaftsfeld ist wesentlicher Ausdruck der menschlichen Art, und sobald es zur konkreten Gestalt, zur Wirklichkeit erfüllt wird, so entsteht Volk.

Volkstum ist Träger der Tradition. Aus ihm kommt zwar der Wandel und Wechsel, wenn nachwachsende Geschlechter andere Werte auf den Schild erheben und anderen Zielen zustreben: aus ihm kommt aber auch die Stetigkeit, die alle Veränderung erst zur Entwicklung macht, da sein Grundbestand in aller Veränderung fest bleibt, da sein Charakter sich in jeder Generation erneuert und unter veränderten Bedingungen stets wieder zur Geltung bringt. Die beiden Komponenten der geschichtlichen Entwicklung, Stetigkeit und Wandelbarkeit, sind auch die bestimmenden Faktoren in der Erziehung.

Der Sinn und das Ergebnis aller Erziehung besteht darin, daß die innere Form der Glieder mit den äußeren Ordnungen des Volkes, die persönliche Bildung mit dem überpersönlichen Organismus in Übereinstimmung und Entsprechung gebracht wird. Damit kommen die Glieder auch untereinander zur typischen Gleichart und Gleichrichtung. Die Herstellung solcher Entsprechung und Übereinstimmung zwischen Organismus und Gliedern bedeutet nach der einen Seite hin Erziehung, nach der anderen aber, sofern daraus der Wandel des Volkstums hervorgeht, geschichtliche Entwicklung. Dabei bekundet sich die organische Polarität darin, daß Eingliederung und typische Formung des Nachwuchses nicht etwa die Individualität vernichten und aufheben, sondern die Vorbedingung für die Entfaltung zur Persönlichkeit darstellen.

Alle Spannungen, alle sozialen Polaritäten im Volk sind bestimmende Mächte in der Erziehung. Vor allem kommen in Betracht die drei sozialen Grundverhältnisse von Mann und Weib, von Mann und Mann,

von Alt und Jung, also die immer wiederkehrende Spannung zwischen der erwachsenen und der nachwachsenden Generation.

Auf den beiden Grundverhältnissen von Mann und Weib einerseits und zwischen Mann und Mann auf der anderen Seite beruht der soziale Urgegensatz der Geschlechtsverbände und der Männerbünde. Die Geschlechtsverbände der Familien und Sippen sind als Zeugungs- und Abstammungsgemeinschaften der Natur und ihrem Kreislauf aufs engste verbunden. Ihre Bindung geht hervor aus der Einheit des Blutes. Geburt und Tod sind die beiden Pole, Mutterschoß und Grab die Symbole ihres Lebens, und besonders in primitiven Völkern sind sie an die Mutter Erde mit allen ihren göttlichen Symbolen, an Gräber, Ahnen und Heroen, an die nächtliche Seite des Lebens geknüpft. Ihre Ordnungen und ihre Bestrebungen sind auf Fortpflanzung und Mehrung des eigenen Lebensbestandes gerichtet. Ihr Weltbild ist meistens konservativ und schicksalgläubig, getragen von Autorität und Pietät, von bluterzeugter Über- und Unterordnung im Abstammungsverhältnis. Damit ist auch ihre Erziehungsweise festgelegt. 10

Wesentliche Aufgabe der Geschlechtsverbände ist die natürliche Fortpflanzung des Volkes und der Gesellschaft: alle anderen Verbände sind darum mit ihrem Bestand auf sie angewiesen. Als Organisationen der natürlichen und sozialen Fortpflanzung steht ihnen zugleich die Erziehungsfunktion im Mittelpunkt ihres Wesens, denn die Aufzucht des Nachwuchses ist die sinngemäße soziale Fortführung der Zeugung. Legitimität, Erhaltung der ständischen und sozialen Lage sind Ausgangspunkt und Sinn dieser Aufzucht, und es dient dazu die Gattenwahl mit ihren Auslesegesetzen, die religiöse und rechtliche Form der Ehe, das Erbrecht, das rechtliche und sittliche Verhältnis der Eltern zu den Kindern und die hauswirtschaftliche Arbeitsteilung. Es ist aber nicht so sehr der zielgerechte und planmäßige Erziehungsgedanke, der den Geschlechtsverband beherrscht, sondern es wohnt der Sinn der Aufzucht — als der Weiterführung der Zeugung — allen seinen Ordnungen und Funktionen unmittelbar ein: es herrscht in den Geschlechtsverbänden die unbewußte und unabsichtliche Erziehung vor. Darum stellen sie auch nicht — oder allenfalls nur in hohen Soziallagen auf hoher Kulturstufe — besondere Organe und Methoden der Erziehung aus sich heraus. Sie sind vielmehr so verfaßt, daß sie den Nachwuchs durch ihre Ordnungen unmittelbar prägen. Die Folge davon ist, daß in ihnen der Erziehungsvorgang am nächsten zusammengeht mit dem natürlichen Wachstum: beide sind oft voneinander kaum zu scheiden. Gerade dadurch aber vollzieht sich die Erziehung in ihnen mit unfehlbarer Sicherheit: der Verband lenkt und beeinflusst den Nachwuchs so, daß sein Eingliederung und Reifung als Ergebnis naturhaften Wachsens und Wachsenlassens erscheint. Doch sind das Vorbild der Älteren, dazu die vom Verband ausgehende Normierung und Gewöhnung Vorbedingung für Art und Rich- 30 40

tung des Wachstums: ohne die Gemeinschaft und ihre erzieherische Einwirkung gäbe es nur Verkümmern, wenn nicht gar Lebensunfähigkeit. Mit den Geschlechtsverbänden stehen natürliche Fortpflanzung und Erziehung im Mittelpunkt der ganzen Gesellschaftsordnung: auf alle Fälle leisten sie den grundlegenden Teil der Erziehung.

Die Art, wie Frau und Mann im Geschlechterverband einander zugeordnet sind, wobei diese Zuordnung von sklavischer Abhängigkeit der Frau bis zu ihrer Gleichstellung gehen kann, dann weiterhin die Verteilung der Arbeiten und Zuständigkeiten, übertragen sich beinahe naturhaft auf den Nachwuchs und sind Bedingungen der Erziehung, also daß die Knaben wie von selbst in den Bahnen des Vaters, die Mädchen nach dem Vorbild der Mutter wandeln und wachsen. Man kennt zumal unter primitiven Völkern eine Art der Erziehung, die als solche nur schwer erkennbar ist: es gibt kaum elterliche Lenkung und Belehrung, geschweige denn Mahnen, Zurechweisung oder Strafen. Die Verbandsordnungen und Verbandsgewohnheiten, das Vorbild der Erwachsenen, wenn es zu seiner Zeit und an seinem gegebenen Ort wirksam wird, genügen, um die Jungen einzugliedern und ihnen entsprechende innere Form und Haltung zu geben. Autorität und Pietät wirken auf natürliche Weise zusammen mit Vorbild und Nachahmung, ohne besondere Maßnahmen und Verfahren. Die Jungen können eben nur diejenigen Bahnen einschlagen, die als allein sichtbar und erkennbar vor ihnen aufgetan sind. Besondere Erziehungsweisen mit bewußtem Nachdruck werden erst dort nötig, wo mancherlei Entwicklungsbahnen mit weitgesteckten und hochgespannten Zielen sich auftun. Das Abhängigkeitsverhältnis der Jungen von den Alten kann allerdings auch sehr schroff hervorgekehrt werden und sich erstrecken bis zu einer Art Sklaverei der Kinder auf Lebenszeit des Vaters, oder es kann umgekehrt früh schon einen kameradschaftlichen Charakter annehmen, wenn der Vater im Sohn den jüngeren Genossen in einem höheren Verband sieht und ihn demgemäß achtet. Schließlich kann sogar, wie das Beispiel der Erziehung im alten Rom zeigt, ein rechtlicher Absolutismus des Familienherrn zusammengehen mit tatsächlicher Vorwegnahme der künftigen staatsbürgerlichen Genossenschaft, die Mischung von Strenge und Güte, von Autorität und vernünftiger Lenkung, wie sie Plutarch im Leben des Zensors Cato beschreibt.

Die reinen Männerbünde stehen am entgegengesetzten Pol des gesellschaftlichen Lebens mit großer innerer Spannung zu den Geschlechtsverbänden. Der Begriff „Männerbund“ ist von H. Schurtz für primitive Völkerschaften gebildet worden, läßt sich aber verwenden für alle Verbände, die ursprünglich nur Männer zu irgendwelchen gesonderten Funktionen zusammenfassen. Solcher Art sind Kriegerschaften, Gefolgschaften, Händlergilden und Handelsgenossenschaften, Staatsbürgerbünde gleich den griechischen Phratrien, Handwerkerzünfte, organisierte

Priester- und Ärzteschaften, Orden und Klöster, Geheimbünde aller Art. Wenn sich in ihnen Frauen finden oder neben ihnen entsprechende Frauengenossenschaften auf tun, so ist die Erscheinung übertragen und abgeleitet. So ist z. B. das Frauenkloster als soziale Form stets sekundär neben dem Männerkloster. Wir fassen hier nur die reinen Männerbünde ins Auge, die nicht mit Geschlechtsverbänden zu Erbständen verkoppelt sind, sondern als offene Systeme auf freier Auslese des Nachwuchses beruhen und freie Aufstiegsaufbahnen darstellen.

In den Männerbünden rückt der Schwerpunkt des Lebens in die gemeinsame Zweckmäßigkeit, ins Handeln; in ihnen gewinnt darum Verstandesmäßigkeit und Rationalität, Planmäßigkeit und Methodik die Vorhand. Sie sind Bruderschaften oder Genossenschaften nach dem Prinzip der Gleichstellung und der Gegenseitigkeit, der freien Auslese und der freien Führung. Ihre Form geht auf Satzung zurück, nicht auf erdgebundene Vatersitten und Blutgesetz, nicht auf naturwüchsige Autorität und Abhängigkeit. Sie sind, weil meist nur eine Funktion des Volkstums auf organisierte Form bringend, selbst einseitig, besitzen nicht die feste innere Blutbindung der Geschlechtsverbände, dafür aber einen viel weiteren Bereich der Wirksamkeit. Nach ihrem Prinzip sind Geschlechtsverbände zu weiträumigen Gebilden — Großstämmen, Staaten, politischen Föderationen und Eidgenossenschaften — zusammengefaßt. Sie sind beweglicher und bewegender als die erdgebundenen Geschlechtsverbände, darum auch das wesentlich geschichtsbildende Element: wie die Geschlechtsverbände mehr der Natur zugewandt sind, so die Männerbünde der Geschichte. Es hängt damit zusammen die Gliederung des völkischen Lebens in einen an den häuslichen Herd angeschlossenen privaten Lebenskreis und in die öffentliche, politische Lebenssphäre, die ihren Rückhalt am „Männerhaus“, am öffentlichen Gebäude jeder Art hat.

In den Männerbünden treten Wachstum und Erziehung deutlich auseinander, und die Erziehung gewinnt eigene Organe und Verfahren. Entscheidend dafür ist die Tatsache, daß diese Verbände keine naturhafte Fortpflanzung besitzen, sondern damit stets auf die Geschlechtsverbände zurückverwiesen sind. Sie lesen ihren Nachwuchs aus und gliedern ihn ein durch herausgestellte Erziehungsorganisationen. Ihnen steht die erzieherische Funktion also nicht im Mittelpunkt des Wesens wie den Geschlechtsverbänden, sondern die Erziehung dient bei ihnen dem Sonderzweck, auf den sie selbst eingestellt sind, also derjenigen beruflichen Funktion, die ihren Inhalt ausmacht. D. h. das Kloster erzieht Mönche, die Schusterzunft Schuster, das Kadettenhaus Offiziere usw. In der Regel sind die Männerbünde nach Altersklassen gestuft, und wenn die Altersklassen schließlich auch nicht — wie bei vielen Primitiven und in der griechischen Polis — bis zu den Greisen aufsteigen, so ist die vollreife Mitgliedschaft im Verband doch durch einen — ge-

wöhnlich zweiteiligen — Stufengang unterbaut: bei den Zünften mit Lehrlings- und Gesellschaft, bei Ritterschaften mit Pagen- und Knapenschaft, bei den Klöstern mit Oblatenknaben und Novizen, bei der Magisterschaft der mittelalterlichen Universität mit Scholaren und Baccalaren. Derselbe Typus der Lehrlings- und Gesellschaften liegt in allen möglichen Abwandlungen auch den heutigen Offizierskorps, Priesterschaften, Ärzteschaften, Beamten- und Lehrerschaften zugrunde, und schließlich gibt das Altersklassensystem auch die soziale Grundform jeglichen Schulwesens ab.

10 Jeder dieser Bünde übt eine festumrissene und abgegrenzte Teilaufgabe am Volksganzen, die ihm als Achse eingebaut ist: Wehrdienst, Gericht, priesterliche Funktion, Heilkunst, Handel, Handwerk. Mit ihrer Organisation ist eine entsprechende Methodik verbunden zur Formung der eigenen Berufstechnik, der eigenen Berufssittlichkeit und Berufsehre. Dazu kommt in der Regel ein besonderer geistiger Besitz an Berufswissen, an rationalem oder mythischem Weltbild. Die Eigenheit des Inhaltes prägt sich aus bis in die Sprachformen, in die Lieder und Bräuche: Bergleute, Seeleute, Soldaten, Handwerksburschen, Studenten wandeln Volkssprache, Volkslieder und Volksbräuche nach eigenem
20 Bedarf ab. Die Werkweise des Verbandes, etwa des Bauhandwerkes, setzt sich fort in ein Verfahren zur wirklichen und berufssittlichen Erziehung des Nachwuchses, angepaßt den Stufen der Altersklassen, bis hinunter zu den einfachsten Handgriffen und wirklichen Dienstleistungen des Lehrlings, zu den ursprünglichen Werk- und Verhaltensregeln. So wird der Lehrling nach gestuftem Verfahren über die Gesellschaft emporgeführt zum Werkkönnen und Berufswissen, zur Berufsgesinnung und Berufsehre des Meisters, und im Verlauf dieses Aufstieges eignet er sich den übrigen geistigen Besitz des Verbandes als Bildungsbestand an: Lieder, Traditionen, Sagen, Mythen, Bräuche, Liturgien, Sprichwörter und Rechtssymbole. So erfolgt also organisatorisch und metho-
30 disch die Erziehung, die Eingliederung in die Vollbürgerschaft des Verbandes, wobei die Verbandserziehung die Familienerziehung entweder ganz ablöst und ersetzt als eine spätere zeitliche Stufe oder doch überhöhend neben ihr herläuft: je nach der Art, wie Männerbund und Familie einander zugeordnet sind.

Oftmals läßt sich nachweisen, daß der erzieherische Aufstieg im Verband in abgekürzter Form die Entwicklung des Verbandes selbst nach den Entwicklungsstufen seiner Werkweise und seines Werkwissens an jedem Glied wiederholt, so daß das, was als das Einfache und Elementare am Beginn der Werkerziehung steht, einer früheren Stufe des Ver-
40 bandes entspricht.

Unter den Berufsorganisationen gibt es nun solche, deren Funktion sich hauptsächlich durch Wort- und Sprache vollzieht: Rechtskundige, Dichter, Priester, andere, deren Werkweise sich eng an den Mythos

anlehnt und früh durch systematisches Wissen ergänzt wird, wie die Ärzte. Für Priesterschaften ist eine Hauptaufgabe, Mythen, Sagen, Heilsgeschichte, Liturgien und Sakralrecht zu wahren und zu pflegen. Bei ihnen nimmt darum die Berufserziehung von vornherein den Charakter der Schule, des Unterrichtes an: aus solchen Berufen, sondern sich zuerst nebenamtliche, dann hauptamtliche Lehrer aus, zumal, wenn sie nicht nur den berufsständischen Nachwuchs bilden, sondern von vornherein als Träger der Mythen und der heiligen Geschichten auch lehrende Funktion an der ganzen Kultgemeinde oder an anderen Ständen zu üben haben. Die Opferpriester Indiens, besonders der Teil von ihnen, dem die Liturgiepflege oblag, die Leviten Judas, die rabbinischen und islamischen Pfleger des heiligen Rechts sind so aus ihrer Berufsfunktion zu Lehrern des Volkes oder doch der oberen Stände geworden. Dieselbe Aufgabe ist bei den Griechen ursprünglich den Dichtern und Rhapsoden zugefallen. Insbesondere sind es aber Priesterschaften und Klöster im Bereich der Buchreligionen, die notwendig zu Schulgründern und Lehrern werden.

Sobald eine Berufsorganisation im Besitz eines geordneten, systematisch gefaßten, an Mythos oder Philosophie angelehnten Berufswissens ist, besonders dann, wenn dieser Geistesbesitz im Schrifttum festliegt, wird die Berufserziehung durch eine förmliche Schulbildung ergänzt und überhöht. Treten beide zeitlich und organisatorisch auseinander, so löst sich die Schule aus der Werkerziehung heraus und wird ein verhältnismäßig selbständiges Gebilde. Dieser Vorgang ist in allen möglichen Abwandlungen zu beobachten von den Schulen der hippokratischen Ärzte, von den Werkstätten der griechischen Künstler, Baumeister und Techniker, vom Kollegium der römischen Pontifices bis zu unseren theologischen, juristischen und medizinischen Fakultäten, zu den Kunstschulen und Polytechniken, den Fach- und Berufsschulen aller Stufen und Gattungen.

Dabei läßt sich oft zwischen Allgemein- und Berufsbildung schwer unterscheiden. Wenn Männerbünde und Altersklassen nicht beruflich aufgespalten sind, sondern die gesamte Mannschaft eines Gemeinwesens oder doch die ganze soziale Oberschicht erfassen, indem sie wie Berufsbünde den Geschlechtsverbänden die Jugend ganz oder teilweise entziehen, so ist damit die Grundlage für ein allgemeines öffentliches Schulwesen gegeben. Wiederum haben wir das klassische Beispiel an den Wehr- und Kultverbänden der hellenischen Polis. Wenn alle Bürgersöhne zu Hoplitern, also zur Wehrfähigkeit, erzogen wurden, so war das eben der allgemeine staatsbürgerliche Beruf mit entsprechender Lebensform. Dafür gab es in den Altersklassen die erzieherischen Stufen, die jeder durchlaufen mußte. Wenn also die Jugend vermittels des gymnastisch-musischen Erziehungssystems durch die Altersklassen emporgeführt wurde zum reifen Hoplitentum und Staatsbürgertum, so liegt darin der berufliche und der allgemein staatsbürgerliche Sinn zugleich.

Als dann mit Philosophie und Wissenschaft — besonders von der Sophistenzeit ab — das Bedürfnis nach literarisch-rationaler Bildung durchdrang, da trat in freier und loser Weise zunächst der literarische Unterricht, den man Grammatik nannte, von außen hinzu. Im Maße aber, als er den Schwerpunkt in sich aufnahm, wurden die ursprünglichen Erziehungsstufen des Hoplitentums umgewandelt in förmliche öffentliche Schulen mit allgemeiner Schulpflicht, ein Zustand, der sich im hellenistischen Zeitalter vollendet. Man sieht, wie etwa an der Wende vom 4. zum 3. Jahrhundert die von Platon und Aristoteles geforderte staatliche Schule und Schulpflicht ihre gesetzliche Festlegung erreicht, wie zugleich die Ephebie aus einem staatsbürgerlich-militärischen Institut sich in eine höhere Schule wandelt.

Allgemein läßt sich sagen: Entweder gliedern sich die höheren Verbände in die Geschlechtsverbände ein und legen ihnen die Erziehungspflicht in ihrem Sinn und Dienst auf — so der römische Staat die absolutistisch verfaßte Familie — oder aber sie werden selbst mit Erziehungsstufen nach dem Altersklassensystem unterbaut, woraus sich dann die Schulen entwickeln.

Man kann die von der Geschichte gestellten Einzelbeispiele, wenn man sie gruppenweise vergleicht, auf gesetzmäßige Grundvorgänge und typische Grundformen zurückführen. Solche Gesetzmäßigkeiten lassen sich durchweg aufzeigen zwischen dem sozialen Gliederbau mit seinen Inhalten und Weisen auf der einen Seite, den Altersklassen, den Erziehungsorganisationen, den Erziehungsmethoden und dem gesamten Schulwesen auf der andern Seite; diese Aufgabe ist der Gesellschaftswissenschaft und der Erziehungswissenschaft gemeinsam und ihre Lösung muß von beiden Seiten her in Angriff genommen werden. Es ist darum ebenso notwendig, daß sich die Soziologie dem Erziehungsproblem zuwendet, wie heute die Erziehungswissenschaft eine Verbindung mit der Soziologie sucht, und aus dieser Verbindung werden für beide Teile künftig reiche Früchte erwachsen.

7. GESCHICHTE UND ERZIEHUNG.

Volk ist Gemeinschaftsganzes mit allen Funktionen und Organen des Menschentums, zur Individualgestalt geformt durch den völkischen Grundcharakter. Aus der in Anlagen und Organen sich auswirkenden spontanen Lebenskraft aber läßt sich die geschichtliche Bewegung allein nicht erklären: Geschichte ist mehr als bloße Entfaltung von Anlagen, mehr als naturhaftes Wachstum. Äußerlich geht die Geschichte in jedem Volkstum hervor einmal aus den stets sich wandelnden Spannungen mit anderen Völkern der Völkergemeinschaft, dann aber auch aus den inneren Spannungsverhältnissen der völkischen Glieder und Organe untereinander. Diese Spannungen sind aber nicht bloß Erscheinungen des Wachstums: sie sind zuletzt hervorgerufen durch die aus den ewigen

Untergründen stets neu in Leben und Wirklichkeit einbrechenden Kräfte — die geschichtsbildenden Ideen im Sinne Rankes. Aus ihnen kommt die schicksalhafte Bewegung, die ganze Völkerkreise erfaßt und ganze Zeitalter prägt — die Dämonie in den religiösen, sozialen und politischen Revolutionen, das Sprunghafte und Eruptive, das in die Stetigkeit geschichtlicher Entwicklung zeitweilig zerstörend und neuschöpfend, tötend und belebend, eintritt, die Eingebung, die mit magischer Gewalt ganze Menschen- und Völkerkreise auf neue Ziele hinlenkt, dem Dasein neuen Sinn und neue Richtung weisend, der Gemeinschaft neue Form und dem Lebensausdruck einen andern Stil schaffend. Die Dämonie dieser unbewußten und anonymen Mächte erweist sich in den Tagesmoden und Zeitströmungen nicht minder mächtig als in den großen Völkerwanderungen und den welterobernden Siegeszügen neuer Religionen. Die Romantiker haben diese Dämonie in der „öffentlichen Meinung“ und im „Geist der Zeit“ zu ergründen gesucht. Solche Mächte können zuerst einzelne Menschen ergreifen und von ihnen aus den ganzen Gemeinschaftskreis durchwirken, indem sie ihre Erwählten zu schicksalhaften und symbolischen Stellungen emportragen, zu Schöpfern, Propheten und Führern machen; sie können aber auch gleich Epidemien in die Gemeinschaftskreise unmittelbar einbrechen als namenlose Kräfte der Bewegung in der Geschichte. Alles seelische und natürliche Leben der Menschen, der Einzelnen wie der Völker und Kulturkreise, wächst über Abgründen, deren Inhalt niemand kennt, bevor aus ihnen die Kräfte der Bewegung in den Lichtkreis des bewußten Lebens und der geschichtlichen Wirklichkeit einbrechen. Alles schicksalhaft und magisch Zwingende in den Formen und Funktionen des Volkstums, alles sinnhaft und zielhaft Bewegende und alle Linie der Entwicklung in der Geschichte entstammt zuletzt diesen Kräften der Urmutter Nacht, die sich das natürliche Wachstum, die Vernunft, das Zweckdenken und Zweckhandeln der Einzelnen untertan und dienstbar machen. „Neu“ sind diese Kräfte indessen nur insofern, als sie, in Zeit und Wirklichkeit einbrechend, nach den vorhandenen Bedingungen neue Gestalt, neue Wirklichkeit aus der unerschöpflichen Fülle möglicher Gestaltung und Verwirklichung heraufzuführen, denn mit dem Punkt ihres Eintritts in die geschichtliche Bewegung gehen sie eigenartige Bindungen mit Tradition und allen geschichtlichen Gegebenheiten ein. Aus dem Stoff vorhandener, aber ausgelebter Gestalt formen sie neue Gestalt. An sich aber sind die Kräfte ewig, zeitlos, gestaltlos, urmenschlich und urweltlich, gebunden an den Kreislauf, an das Rad der Urwelt. Sie sind die „Mütter“. Neu und erneuernd wirken sie nur in die Geschichte hinein: als Erscheinungsweisen, Offenbarungen, Eingebungen, Zeugungen, Schöpfungen, als die Dämonen der Zeit, als herrschende Mächte der Zeitalter und der geschichtlichen Gestaltung. Sinnggebung, Zielsetzung, Gestalt, Rang- und Wertordnung stammt aus ihnen samt allen Wandlungen, die aus Leben und Wachs-

tum Geschichte machen. So sind sie denn, da Erziehung den rein naturhaften Menschen im Kind in den reifen Menschen der Gliedschaft, der Gestalt und der Geschichte zu wandeln hat, auch die in letzter Instanz bestimmenden Mächte der Erziehung. Wie sie über alle Formen und Funktionen der Lebensgemeinschaft herrschen, so auch über die Erziehung in allen ihren Arten und Stufen, auch über die Methodik und Organisation zweckbewußter Erziehung, nicht bloß über die funktionale, da ihnen Erzieher wie Zögling auch mit ihrer Bewußtheit und scheinbaren Freiheit unterstehen. Wahre Freiheit aber ist überall da, wo die Kraft der Schöpfung lebt: wo die anonymen Mächte der Gestaltung mit einem Ich, mit Charakter und Selbst eines Menschen eine Bindung eingegangen sind, wenn aus den Worten und Taten des Menschen der Gott spricht. Der höchste Grad der Freiheit fällt zusammen mit dem höchsten Grad innerer Notwendigkeit.

Nun kann Spannung und Bewegung von jedem Glied anheben, weil es nicht bloß das durch die übergeordnete Ganzheit vermittelte Verhältnis zum Ewigen hat, sondern selbst in sich wieder eine Ganzheit mit unmittelbarem Zugang zu den Urgründen darstellt, worauf eben seine Freiheit beruht. Von Einzelmenschen oder gestalteten Lebenskreisen, die von solchen Kräften ergriffen und zu ihren charismatischen Trägern erhoben, „berufen“ werden, greifen die Bewegungen auf immer weitere Kreise über, verbinden sich mit andern Tendenzen, mit lebensfähigen Traditionen, zerbrechen entgegenstehende Ordnungen und Überlieferungen, Bindungen und Werte, schaffen sprunghafte Unstetigkeit in der stetigen Entwicklung und ordnen sich zuletzt, verwirklicht und zugleich verbreitert und verflacht, umgestaltend den großen Zusammenhängen und Traditionen doch wieder ein. Aus dem Zusammenwirken der bewegenden und beharrenden Komponenten, aus der Polarität von Stetigkeit und Unstetigkeit geht die Geschichte in Volkstum und Kulturkreis, in jeder organischen Einheit hervor. Geschichte besagt, daß ein Volkstum in jedem Zeitpunkt seines Lebens ein anderes ist als in jedem andern Zeitpunkt, daß es in jedem Zeitpunkt die ihm zukommende Funktion erfüllt und somit eine ihm eigentümliche Vollkommenheit in sich trägt, daß es zugleich aber im ganzen Zeitenlauf stets dasselbe ist nach seinem Grundcharakter und stets danach strebt, seine Grundbestimmung zu letztmöglichster Vollkommenheit, zu klassischer Gestalt und Reife zu entfalten. Die Kraft des natürlichen Wachstums und das geschichtsbildende Schicksal weben zusammen die Geschichte.

Unter den Gliedern eines Volksorganismus herrscht das Gesetz der Gegenseitigkeit und Entsprechung: Veränderung im einen Glied ruft entsprechende Änderungen in den andern Gliedern und im Ganzen hervor. Dieses Gesetz der Entsprechung setzt die natürliche Gleichheit aller Glieder und alles Menschentums voraus. Wenn auch nicht alle Glieder dasselbe sind und dasselbe tun, so sind sie doch allesamt notwendig

gebend und empfangend aufeinander angewiesen, keines kann ohne die andern leben, wie auch das Ganze nicht ohne die Glieder bestehen kann. In einem nach Nährstand, Wehrstand und Lehrstand gegliederten Gemeinwesen stehen die Glieder untereinander im natürlichen Gleichheitsverhältnis: jedes ist für die andern und das Ganze lebensnotwendig. Auf diese Naturordnung des Organismus läßt sich jedoch kein Rang- und Wertverhältnis begründen. Die natürliche und soziale Ordnung des Gemeinwesens ist nur das Medium, in dem sich das geschichtliche Wesen entfaltet. Erst die aus den Untergründen eintretenden Kräfte der geschichtlichen Gestaltung und Wandlung erzeugen innerhalb des Organismus Rang- und Herrschaftsstufung, Wertung und Zielgebung, Revolution, Umwertung und Umschichtung. Das Glied, das von ihnen zuerst ergriffen wird, steigt empor zur maßgebenden Stelle und bestimmt für das Ganze Zielrichtung, Wertordnung, Haltung, Sitte, Recht, Inhalt und Form der Gesellschaftsordnung, die Art des Kultes, den Stil der Kunst und der Lebensführung. 10

In die sozialen Spannungen und geschichtlichen Bewegungen ist Erziehung als notwendige Funktion eingeschaltet, und sie besitzt eine allen Spannungen und Bewegungen entsprechende Polarität. Erziehung ist abhängig von den sozialen Gebilden und den geschichtsbildenden Kräften, erhält von ihnen Inhalt und Richtung, ist aber auch ihrerseits selbst wieder eine gesellschaftsformende und geschichtsbildende Macht. So viele Spannungen und Gegensätze im Leben eines Volkes vorhanden sind, so viele polare Funktionen finden sich im Wirken der Erziehung. 20

Erziehung führt den Menschen aus dem Zustand der Unreife zur Reife, von einer gegebenen Entwicklungsstufe zu der ihm möglichen Vollendung. Dieser Vorgang gehört ganz der Wirklichkeit an, gewinnt aber seine Kraft aus einer höheren Spannung, nämlich aus der Überlagerung des Seins durch ein ideales Sollen, der Wirklichkeit jeder Art durch ein Hochbild und Fernziel. Stets ist das Menschentum überhöht durch Bild und Forderung einer Vollkommenheit, durch Ziele, welche die Wirklichkeit weit überfliegen. Solche Ziele können in religiöse und sittliche Dogmen gefaßt oder auch dem Menschen anschaulich in den Gestalten der Mythe und Sage, der Dichtung und Kunst entgegentreten: es spiegeln sich darin die ziel- und richtunggebenden Kräfte seines Lebens in Reinheit, losgelöst von den Bedingungen und Hemmungen der Wirklichkeit. Das in der Menschheit doch stets vorhandene Streben über sich selbst, über ihren dermaligen Zustand hinaus nach einem Höheren und Besseren, das ihre eigenartige Würde und ihren Vorzug ausmacht, durchwirkt alle ihre Funktionen und schafft immer wieder jene für Kultur und geschichtliche Entwicklung bestimmende Spannung. Wegweisende Ideologien, in denen die bewegenden Kräfte sich einen Sinn weit vorauswerfen als Fernziele, sind Lebensnotwendigkeiten. Darin liegt eine Grundbestimmung aller Erziehung: wenn der Mensch durch die Erziehung auch 30 40

nicht wirklich zu den idealen Zielen hingeführt, wenn er nicht tatsächlich auf den höheren Stand gehoben werden kann, so vermag sie doch den Blick der nachwachsenden Geschlechter auf jene Hochziele zu lenken, sie darauf zu verpflichten, womit sie die treibende Spannung in die Jugend pflanzt oder doch in ihr auslöst. Das ideale Wesen der Erziehung kommt elementar zum Ausdruck in dem Wunsch des Vaters: Mein Kind soll es einmal besser haben, mehr noch: es soll besser sein als ich — es soll auf seiner Bahn zu einer Höhe kommen, die dem Vater unerreichbar gewesen ist. Diese Höhenlage kann nun allerdings recht mannigfaltig bestimmt sein: sie kann äußerlich, sozial und wirtschaftlich gemeint sein, sie kann aber auch irgendeinen höheren und vollkommeneren Typ des inneren Menschentums darstellen. Sie kann auf bekannten und gebahnten Wegen liegen oder auch in bloß geahnte und gewünschte Fernen weisen. In welcher Art und Form immer diese Spannung in der Erziehung auftritt, gleichgültig, ob sie erreichbare oder unerreichbare Ziele im Auge hat: sie ist eine Macht, welche die Erziehung von Grund auf bestimmt und in ihrem Wesen kennzeichnet.

Anders gelagert, doch vielfach sich mit dieser Spannung berührend, ist der Gegensatz der konservativen und der revolutionären Funktion in der Erziehung. Schroff treten beide als greifbare Gegensätze auseinander in den Zeitaltern, die als die eigentlich revolutionären die großen Wendepunkte in der Geschichte kennzeichnen. Wenn im Zeitalter der Antoninen etwa die rückwärtsschauende, selbst archaisierende Strömung, die ein Idealbild des antiken Menschen zum Ziel hat, ringt mit der nunmehr mächtig anschwellenden religiösen, insbesondere der christlichen Bewegung, die einem neuen Menschentum zustrebt, so sind antikes Weltreich und kommendes Gottesreich auch die herrschenden Pole in der Erziehung dieses Zeitalters. Dasselbe Bild etwa um die Mitte des 16. Jahrhunderts, wo der damals revolutionäre Protestantismus ringt mit dem straff konservativ organisierten Katholizismus der Gegenreformation, dasselbe Bild im Zeitalter der französischen Revolution. Diese in der Erziehung sich auswirkenden Spannungen und Polaritäten der geschichtsbildenden Kräfte sind in jedem Zeitalter, wenn auch wechselnd nach Inhalt, Richtung und Größe, vorhanden. Dabei stellen konservative und revolutionäre Erziehung nicht etwa zwei getrennte, mit mancherlei Zwischenstufen überleitende Arten der Erziehung dar: es sind vielmehr zwei zeitweilig weit auseinandertretende Äste am selben Stamm. Beide Funktionen sind zuletzt in jeder Art der Erziehung stets und notwendig vorhanden als Pole. Es zeigt sich schon äußerlich darin, daß Revolutionen ja gerne Begründung und Vorbild in weit zurückliegender Vergangenheit suchen, etwa der Protestantismus im Urchristentum, während jede Art konservativer Erziehung ein Element bewegender Spannung in sich trägt nicht nur durch den unvermeidlichen Gegensatz zwischen Vätern und Söhnen, den Spalt zwischen zwei Gene-

rationen, sondern auch durch die Überhöhung und Übersteigerung ihrer eigenen Werte in einem Ideal der Vollkommenheit. Wer rückwärts schauend die Vergangenheit idealisiert, kann damit zugleich ein wegeweisendes Vorbild der Zukunft gewinnen.

Wiederum damit sich berührend und doch wesentlich anders gelagert ist der Gegensatz zwischen Autorität und Freiheit in der Erziehung, zwischen streng typisierender und liberalisierender Erziehungsweise. Wenn einem Menschen durch den sozialen Ort seiner Geburt, durch feste und ständisch geschlossene Staats- und Gesellschaftsordnung schon Lebensgang und Lebensführung, Gesinnung und Haltung dem Typus nach vorgezeichnet sind, so bedeutet auch die Erziehung ein möglichst völliges Einpressen des ganzen Menschen in den gegebenen Typ und umgekehrt: des Typs in das Menschentum, woraus sich die zähe Stetigkeit und Starre in der Geschichte eines solches Volkes ergibt. Sparta und das alte Rom sind klassische Beispiele dafür. Wir stehen heute mit unsern Staats- und Gesellschaftsordnungen am liberalisierenden Gegenpol: der Einzelne besitzt ein möglichst weites Maß an Freiheit der Selbstbestimmung, der Bildung und Entwicklung im Rahmen sehr weit gefaßter Rechts-, Staats- und Gesellschaftsordnung. Von Staats wegen ist der Einzelne mit einem ganzen System von Freiheitsrechten ausgestattet: er besitzt freie Wahl des Berufes und der Bildung, rechtliche Gleichheit mit allen andern und — theoretisch wenigstens — jede Möglichkeit freien Aufstieges. Dieses Verhältnis, dem auch unsere rational-wissenschaftlich bestimmte Kultur entspricht, prägt die Erziehung auf allen Stufen und in allen Abwandlungen, bestimmt die Organisation, die Methodik und den Geist unseres gesamten öffentlichen Bildungswesens. Aber auch hier ist der Gegensatz autoritativer und liberaler Erziehung nicht abstrakt: beide Arten sind gegenseitig sich bestimmende Pole an einem einheitlichen Geschehen. In den modernen Erziehungsverhältnissen fehlt der Typus in Ziel, Organisation und Methodik durchaus nicht, Typisierung und Assimilation bleibt vielmehr auch hier das Grundgesetz der Erziehung. Nur ist der typische Rahmen so weit gefaßt, daß er dem Einzelnen einen weiten Spielraum freier Bewegung und selbstbestimmten Wachstums gewährt, während umgekehrt auch die eng und schroff typisierende Erziehung doch ihrerseits das Moment der Freiheit selbst an ihrem Mittelpunkt sitzen hat, wenn sie nicht töten soll. Sparta und Rom haben ja nicht Sklaven, sondern in der vollen Strenge ihrer Erziehung freie Staatsbürger erzogen, die zwar dem Gesetz bedingungslos untertan sein sollten, die zuletzt aber doch — auf weite Strecken wenigstens, bis das göttliche Recht Grenzen setzt — selbst Herren und Schöpfer des gebietenden Gesetzes waren. Der Unterschied in beiden Fällen ist also nur ein solcher der Weite des typischen Rahmens: es finden Schwerpunktsverschiebungen statt in dem kontinuierlichen Raum, der zwischen den beiden begrifflichen Polen absoluter Autorität und absoluter Freiheit

sich spannt. Wie in der Wirklichkeit das eine nicht ohne das andere vorkommt und vorkommen kann, so sind auch beide in einem jeweils anders bestimmten Kräfteverhältnis bestimmende Mächte in der Erziehung. In letzter Instanz geht Autorität zurück auf das natürliche Abhängigkeitsverhältnis des Kindes von den Eltern, das dann auf Herrschaft aller Art übertragen wird; Freiheit aber stammt aus dem Genossenschaftsverhältnis Gleichartiger und Gleichgeordneter. Aus dem Zusammenwirken beider Prinzipie kommt ja auch die Polarität im Aufbau der Gesellschaft.

Verwandt mit dem Gegensatz von Freiheit und Autorität ist dann die stets wiederkehrende, manchmal schroff hervortretende Spannung zwischen Alt und Jung, zwischen der erwachsenen und der nachwachsenden Generation, der sich zeitweilig bis zu Emanzipationsbewegungen der Jugend verstärken kann. Das Problem „Väter und Söhne“, wesentlich ein Erziehungsproblem, ist in der Menschheit unvergänglich, keineswegs nur eine Erscheinung der Gegenwart mit ihrer Jugendbewegung und der entsprechenden Literatur. Diese Spannung schlägt notwendig auch immer wieder um in das geschichtliche Verhältnis von Stetigkeit und Unstetigkeit, von Tradition und Revolution, von Beharrung und Bewegung, von Real- und Idealzielen in Staat, Gesellschaft und Erziehung.

Nicht minder urmenschlich und unvergänglich ist die Spannung von Mann und Weib in allen Lebensverhältnissen, in Geschichte, Staat, Gesellschaft und Kultur. Bachofen hat die Geschichte wesentlich aus dieser Polarität zu deuten gesucht, und daß sie gegenwärtig stark im Vordergrund des öffentlichen Lebens und der Erziehung steht, bedarf wohl keines Beweises, auch nicht, daß im Lebensganzen der männliche und der weibliche Pol — bis hinein in die Sprache — gleich nötig sind und erst zusammen ein Ganzes ausmachen. Mutterrecht und Frauenrecht sind stets wiederkehrende Probleme, manchmal in solchem Grad, daß sie auch das Männerrecht problematisch machen. Es bleibt in allen Abwandlungen aber doch das Grundverhältnis stetig — auch in sogenannten mutterrechtlichen Gesellschaften —, daß die Lebensweise der Frau der privaten und häuslichen Hälfte des Gesamtlebens vorwiegend zugewandt bleibt. Hier ist sie eigentlich Herrscherin, da sie ja nun einmal von Natur Gebärerin und Pflegerin der Nachkommenschaft ist, während der Schwerpunkt männlicher Lebensführung ins öffentliche, geschichtliche Leben fällt. In der Erziehung wirkt sich die männlich-weibliche Polarität nicht nur im äußeren Unterschied der weiblichen von der männlichen Erziehungs- und Bildungsweise aus, der — wie gegenwärtig — auch weitgehend ausgeglichen sein kann, sondern überhaupt in der doppelten Spannung, die den Aufbau der ganzen Gesellschaft stets durchwirkt: in der Spannung zwischen Mann und Frau innerhalb des Geschlechtsverbandes selbst, und in der weiteren Spannung zwischen Geschlechtsverband und Männerbund. Beide Gegensätze sind unverwundlich in der Natur begründet und müssen darum stets in Recht und

Gesellschaft, in Arbeitsteilung und Wirtschaftsweise, nicht zuletzt auch in Religion und Kultur, in Erziehung und Bildung zum Ausdruck kommen, auch wenn das Eindringen der Frau in Wirtschaft, öffentlichen Männerbund und Staatsbürgertum den Charakter des Männerbundes verwischt und verdunkelt, zugleich mit der Jugendemanzipation aber die Familie zurückdrängt und verkümmert. Naturordnung kann in der Geschichte in unüberschbarer Mannigfaltigkeit abgewandelt, nicht aber von Wesen und Grund auf abgeändert werden.

Allmenschlich und unzerstörbar, wenn auch ungeheurer Wandlungsfähigkeit unterliegend, ist des weiteren der Gegensatz von Arm und Reich, von Herrschaft und Dienstschaft, von Oben und Unten in der Gesellschaftsschichtung. Indem die Erziehung dieser Gewalt unterliegt, kann sie dahin streben, den Gegensatz zu verfestigen und zu vertiefen oder ihn auszugleichen und zu überbrücken, wenigstens für einen Teil der dienenden Unterschicht, indem sie ihm freie Aufstiegslaufbahn eröffnet. Hier spielt der Gegensatz von konservativ und revolutionär um so mehr herein, wenn beide Klassen ihre Werte und Ziele weltanschaulich begründet und verfestigt haben, womit natürlich entsprechende Erziehungsweisen vorbestimmt sind. Aus dem Klassenkampf folgt dann auch der Kampf um Einfluß und Herrschaft im öffentlichen Bildungswesen. 10 20

Mit den aufgeführten Gegensatzpaaren ist die Zahl der Polaritäten, die im Allmenschentum wurzeln, noch nicht erschöpft. Es kommen dann noch hinzu alle jene Faktoren, die der jeweiligen geschichtlichen Lage allein entspringen: was immer Führung und Gestaltung des Lebens bestimmt, ist auch bestimmend für die Erziehung, die ja wesentlicher Teil, wesentliche Funktion des Lebens selbst ist. Weiterhin wirken alle diese Faktoren auch ein auf die Gestaltung des öffentlichen Bildungswesens. 20

Legt man in irgendeinem Zeitpunkt einen Querschnitt durch ein Volkstum, so gewinnt man aus der Zerlegung der vorhandenen Formen, Inhalte und geschichtsbildenden Kräfte zugleich die in diesem Zeitpunkt wirksamen Komponenten der Erziehung und Bildung. Es gehört dazu die jeweilige Form und Lage aller Gesellschaftsgebilde, Stände und Berufsweisen, das vielseitige Verhältnis von Staat, Kirche, Wirtschaft, Kulturgut und Kulturorganisation untereinander. In der Gegenwart ist sowohl für die funktionale Erziehung wie für das Bildungswesen bestimmend: das Verhältnis des Einzelmenschen — mitsamt seinem System von Bürger- und Freiheitsrechten — zu Staat, Wirtschaft, Gesellschaft, Kirche und Kultur, das sich auswirkt in den mannigfachen Gegensätzen des Nationalismus und Pazifismus, des Unitarismus und Partikularismus, des Kapitalismus und Sozialismus, im Kampf der politischen Ideen mit den wirtschaftlichen Zwecken, im Kampf des Staates mit der Kirche um die Oberherrschaft im öffentlichen Leben und im Bildungswesen, im ganzen System der Parteien und des Konfessionalismus, in der Frauenemanzipation, der Jugendbewegung usw. Die reiche pädagogische Lite- 30 40

ratur gibt ein Spiegelbild vom Einwirken aller geschichtsbildenden Kräfte und Gegensätze in die Erziehung, zumal in das öffentliche Bildungswesen, das im Licht bewußten Planens und Zweckhandelns steht.

Erziehung aber ist, besonders in den funktionalen Unterschichten, kein Ding an sich, kein Geschehen an sich. Darum sind zunächst die Erziehungs- und Bildungsorganisationen, wo sie als gesonderte Gebilde ins Leben treten, auch nicht selbständige Glieder am Volkstum, nicht selbständige Gemeinschaftsarten, sondern vorwiegend dienende Organe an höheren Gesellschaftsgebilden. Nach dem Gesetz der Entsprechung
10 machen diese Organisationen darum wohl alle Wandlungen mit, die sich in den übergeordneten Sozialgebilden vollziehen. So spiegelt die Geschichte des staatlichen Schulwesens alle Wandlungen in Art und Aufbau des Staates wie auch dessen Verhältnis zu Kirche, Kultur und Wirtschaft. Wie aber die Abhängigkeit einseitig ist, so nämlich, daß der Staat seinem Schulwesen als seinem Organ übergeordnet ist, so stehen beide auch nicht in einem völligen Gegenseitigkeitsverhältnis im Wirkungszusammenhang: die Wandlungen vollziehen sich vielmehr einseitig dergestalt, daß die Schule die im Staat geschehenden Wandlungen mitmacht, nicht aber umgekehrt: von der Schule gehen keine entscheidenden Wandlungen aus. Der Staat herrscht, seine Schule dient. Ihre Funktion im Staat bleibt darum doch wichtig genug. Und alle Veränderung,
20 die aus Eigenart und Eigengesetzlichkeit der Schule hervorgeht, bleibt doch der Normierung und Zustimmung durch den Staat unterworfen.

Je größer nun aber die innere und äußere Selbständigkeit der Bildungsorganisation wird, desto mehr gewinnt sie auch den Charakter eines Gesellschaftsgebildes an sich: sie wird aus einem Organ zu einer Lebensform, aus einem untergeordneten Gebilde zu einem den anderen Gesellschaftsarten nebengeordneten Glied am Volkstum unmittelbar. Wohl ist auch die Universität seit ihrem mittelalterlichen Ursprung stets in einem
30 unmittelbaren Abhängigkeits- und Organverhältnis zu Kirche oder Staat — zuerst zu beiden — gestanden: ein völlig unabhängiges Gesellschaftsdasein auf reiner Gegenseitigkeit konnte sie nicht gewinnen, weil sie keine eigene Wirtschafts- und Unterhaltsgrundlage besitzt. Als Stiftung ist sie auch im Mittelalter vom öffentlichen Stifter abhängig geblieben, und geistig unterstand sie grundsätzlich dem Lehrmonopol des Papstes. Doch hatte sie gemäß ihrem Ursprung aus dem Zunftwesen — als Genossenschaft Lehrender und Lernender — auch weithin den Charakter eines selbständigen Sozialgebildes getragen — im Unterschied zu den
40 andern mittelalterlichen Schulen, die nach Art und Ursprung dienende Organe an Klöstern, Orden und organisiertem Klerus waren. Zeitweilig glaubte die Universität sich aus ihrem inneren Selbständigkeitsgefühl und ihrer unabhängigen Organisation als dritte Macht neben Kaisertum und Papsttum stellen zu dürfen. Auch die neuere Universität hat, obgleich grundsätzlich Staatsanstalt, ein Stück weit den genossenschaftlich-

körperschaftlichen Charakter mit Selbstverwaltung und Lehrfreiheit gewahrt. Die antiken Hochschulen, deren entscheidendes Vorbild die platonische Akademie geworden ist, war als Erzeugnis des freien Genossenschafts- und Vereinswesens ein selbständiges Sozialgebilde — im Rahmen der allgemeinen Staatsgesetze natürlich — mit eigenem privaten Vermögen, selbständiger Wirtschaft und Verwaltung. Lehr- und Forschungsfreiheit als Ausdruck des inneren Prinzips der freien Vernunftentscheidung hat sie sich gegen den Staat erkämpft. Je mehr dann allerdings die antike Hochschule aus einer selbständigen Lebensform zum Staatsinstitut wurde, blieb auch von der inneren Freiheit nur der Schein übrig. 10

Es soll hier nicht die für die Zukunft des Bildungswesens und der Kultur überaus wichtige Frage, ob das Schulwesen — in seiner Gesamtheit zu einem vielgliedrigen Organismus zusammengefaßt — einmal zu einem selbständigen, vom Staat unabhängigen Gesellschaftsgebilde und Volksglied heranwachsen könne, zur Entscheidung gestellt werden. Das Ziel einer von Staat und Kirche innerlich wenigstens unabhängigen Kulturorganisation, eines selbständig neben die politische und die wirtschaftliche Organisation tretenden Gebildes, hat schon dem 18. Jahrhundert vorgeschwebt und ist in großen Plänen von Leibniz bis Herder und Condorcet stets wieder erörtert worden. Aber die tatsächliche Entwicklung endete, da die Kulturorganisation wirtschaftlich auf den Staat angewiesen war und da der Souveränität und Oberherrschaft über das ganze öffentliche Leben beanspruchende Staat ohnehin auf demselben rationalen Prinzip erbaut wurde wie die Kultur, im Zusammenschluß von Staat und Kultur in der staatlichen Bildungsorganisation, die praktisch zur Unterordnung des Bildungswesens führte. Mit dieser wichtigen Frage hängt aber zusammen ein Problem geschichtsphilosophischer Art: Kann die Bildungsorganisation wie jedes andere Sozialgebilde zum Träger geschichtsbildender Kräfte werden und also aus ihrer dienenden Stellung zum obersten Rang und zur Führung im Volkstum gelangen? Die Frage ist dahin zu beantworten: Sie kann es im selben Maße, als sie zu einem selbständigen Sozialgebilde und unmittelbaren Glied am Volkstum heranzuwachsen, also eine Art „Kulturkirche“ zu werden vermag. 20

Zu verneinen wäre also die Frage allein für ein abhängiges Schulwesen, das nicht selbst Gemeinschaftsart und Lebensform ist, sondern einer solchen als Organ dient. Das Noviziat der Orden und das Lehrlingswesen der Zünfte können im öffentlichen Leben so wenig die Führung übernehmen wie die von Gemeinde oder Staat verwaltete Grundschule. Hier steigt das geistige Leben stets nur von oben nach unten: sie haben zwar gemäß ihrer eigenen Funktion auch Eigengesetzlichkeit, nicht aber eigene Zeugungskraft, sondern ein aus der übergeordneten Gemeinschaft empfangenes, darum abgeleitetes Leben. Eigene Zeugungskraft erfordert notwendig innere und äußere Freiheit, eigene und selbständige 30

soziale Organisation. Soweit die Bildungsorganisationen solche besitzen oder besitzen können, vermögen sie Zeuger und Träger geschichtsbildender Kräfte zu sein und somit führende Stellung im öffentlichen Leben zu gewinnen. In solcher Bedeutung treffen wir wenigstens zeitweilig die antiken und die mittelalterlichen Hochschulen: sie sind zeugende Faktoren in Kultur, Staat, Kirche und öffentlichem Leben überhaupt: durch sie geht zum guten Teil der Strom geschichtlichen Werdens vorwärts. Nicht minder die deutsche Universität in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, da sie nicht nur in großartiger Weise Philosophie und Wissenschaft erzeugte, sondern auch im öffentlichen Leben der National- und Nationalstaatsidee die Bahn brach und dem neuen Reich den geistigen Boden bereitete, eine geschichtsbildende Macht, gegen die Metternich die vereinten Kräfte der Reaktion und der Heiligen Allianz umsonst aufbot.

Unter den geschichtsbildenden Faktoren steht zur Erziehung die Politik im Polaritätsverhältnis: Politik und Erziehung sind Gegensätze nach Art und Weise, doch sie bedingen und fordern sich gegenseitig und machen erst in ihrem Zusammenwirken ein lebendiges Ganzes: sie sind polare Funktionen in der Lebensgemeinschaft. Politik ist als öffentliches Zweckhandeln auf die Gestaltung der öffentlichen Lebensordnungen durch das Mittel der öffentlichen Macht gerichtet. Zumal die schöpferische Politik erzeugt, entsprechend den geschichtsbildenden Kräfteverhältnissen, neue Daseinsweisen in der Staats- und Gesellschaftsordnung. Sind Erziehung und Politik auf dasselbe Ziel gerichtet, so gestaltet die Erziehung die der äußeren Ordnung entsprechende Innenform des Menschentums. Politisch ist also die unmittelbar geschichtsbildende Tat der Staatsmänner und ihresgleichen; sie wirkt aber gesetzgebend für die Erziehung und hat darum selbst letztinstanzlich erzieherische Bedeutung höchsten Ranges. Wenn das Werk der Politik Bestand haben soll, bedarf es einer angemessenen Art der Erziehung, denn nur durch diese gewinnt die äußere Lebensordnung innere Festigung und Bindung, die Verwurzelung in Haltung und Gesinnung der Gliedschaft und damit Dauer. Nun kann aber auch gegen revolutionäre Politik eine konservative Erziehung Dämme errichten, und das Ergebnis ist die Diagonale aus dem dynamischen Verhältnis beider Komponenten: die revolutionäre Politik hat die Unstetigkeit in die geschichtliche Entwicklung gebracht, und die konservative Erziehung sorgt für die Herstellung der Kontinuität, für die Einordnung des Neuen in die Tradition.

Umgekehrt kann revolutionäre Erziehung im Dienst einer umgestaltenden Idee der bestehenden Formenwelt die innere Bindung auflösen, den inneren Halt entziehen und einer neuen politischen Formgebung zum mindesten den Boden seelisch zubereiten. In diesem erzieherisch bestimmten Fall wirkt die Revolution mehr von innen nach außen. Jedenfalls sind im Geschichtsverlauf die politische und die er-

zieherische Funktion aufeinander angewiesen als Polaritäten derselben Lebenseinheit: bald hebt der Gestaltwandel in der Politik, bald in der Erziehung an; bald ist die Politik die revolutionäre Macht, die in konservativer Erziehung ein Gegengewicht findet, bald steht das Verhältnis umgekehrt. Das Arbeitsfeld der Politik ist gegeben mit den äußeren Lebensordnungen; Aufgabe der Erziehung ist die innere Formung des Menschentums: bald hebt die Umwandlung bei der inneren Form, bald bei den äußeren Ordnungen an. Geschichtliche Bewegung beginnt und schreitet fort durch die Gegensätze und Disharmonien der inneren und äußeren Formen, der Ideen und der Wirklichkeit. Wie diese Bewegung aber ausgeht von einer Einstimmung beider, so strebt sie auch stets wieder hin auf neue Einheit zwischen Gesellschaftsordnung und Seelenform, also zur Auflösung der Spannungen und Gegensätze in einem Gleichgewicht. Politik und Erziehung arbeiten — jeweils mit verschiedenen Mitteln und Weisen — zum selben Ziel: sie stehen in Polarität zueinander und sind schon von Platon in diesem Verhältnis aufgefaßt und abgehandelt worden. 10

Die Pädagogik ist einst ausgegangen von einem Begriff der Erziehung, die als ein Wirkungsverhältnis zwischen einem reifen und einem heranwachsenden Menschen aufgefaßt wurde. Man strebte dann einer allgemeinen Erziehungswissenschaft entgegen, indem man von diesem Elementarschema aus dadurch zum Lebensganzen aufzusteigen suchte, daß man das Grundschema an die Erkenntnisse der Seelenlehre und an die Forderungen der Sittlichkeit anknüpfte, es weiterhin an alle bestimmenden Lebensmächte herantrug. Das Ziel ist gegeben durch die vielfältigen Beziehungen, durch die zwei im Erziehungsverhältnis zueinander stehenden Einzelmenschen, sobald man sie konkret faßt, ihrem übergeordneten Lebensganzen eingegliedert sind. Man kann diesen Weg auf weite Strecken verfolgen, um dann doch einsehen zu müssen, daß auf ihm die organische Ganzheit nicht zu gewinnen ist: das Ziel rückt, je weiter die Analyse fortschreitet, desto weiter in die Ferne, da ja das ganze Verfahren nur dadurch möglich geworden ist, daß man zu Beginn das organische Band der Einheit gelöst oder mißachtet hat. Es endet in einer unübersichtlichen Masse von Einzelerkenntnissen, die sich nicht zum Ganzen wieder fügen lassen: vor lauter Bäumen ist kein Wald mehr sichtbar. Niemals führt der Weg von individualistischen Ansätzen aus zum Ganzen. 20

Geht man dagegen vom Ganzen aus und behält bei jedem Schritt der Untersuchung die Ganzheit im Auge, so erzielt auch die Erkenntnis ein organisch-ganzheitliches Bild. Vom Volk aus gesehen ist Erziehung dessen geistige Selbsterhaltung und Fortpflanzung im Wechsel der Generationen, in der Veränderung der natürlichen und geschichtlichen Lebensbedingungen, Eingliederung des Nachwuchses in die Stetigkeit der Tradition und in die Unstetigkeit des Werdens, Einbeziehung in die 30 40

bestehenden und werdenden Ordnungen, zugleich beständige Selbstverwirklichung und Selbsterneuerung in neu heraufwachsendem Menschentum, Führung des Wachstums zu einer der Wachstumskraft allein nicht erreichbaren Reife und Vollendung. Erziehung geht ursprünglich aus vom Ganzen und wirkt hin ins Ganze, und der zwischen einzelnen Menschen und Gruppen sich vollziehende Erziehungsvorgang ist stets nur Teilerscheinung an der erzieherischen Funktion und dem erzieherischen Geschehen des Ganzen.

8. DER BINDEnde GEHALT.

Ergebnis des völkischen Wachstums ist der gemeinsame Lebensrhythmus: die bindende und verpflichtende Substanz, die den Stempel des völkischen Grundcharakters trägt, dient allen öffentlichen Lebensordnungen und privaten Lebensformen zum Inhalt, allem Wachstum der Einzelmenschen zur Grundlage und aller Form zum Gesetz. Nach Jahrhunderten einer Kulturentwicklung, die den Einzelmenschen und seine Vernunft so völlig in den Vordergrund des Bewußtseins gedrängt hat, daß man glaubte, aus diesen beiden Komponenten den Gesamtaufbau der Menschheit allein begreifen oder doch praktisch bewältigen zu können, wird das Problem der ursprünglichen Ganzheit und ihrer Substanz, die dem Bereich des natürlich-geschichtlichen Wachstums angehören, im selben Augenblick zum Gegenstand der Besinnung, wo die substanzielle Lebensgrundlage brüchig und problematisch geworden zu sein scheint. Der Rationalismus hat praktisch aus der Substanz, aus der lebendig wachsenden Volkheit gelebt, ohne sich dieser Grundlage bewußt zu werden: was er wirklich Großes vollbracht hat, verdankt er zuletzt dem, was er nicht beachtet hat. So hat er aber an der lebendigen Substanz des Volkes Raubbau getrieben: er hat verzehrt, ohne zu mehren; er hat entfaltet, ohne zu binden, darum muß er in der letzten Folgerung ins Nichts, in die Anarchie auslaufen.

Vernunft mit allen ihren Organen und technischen Mitteln kann nur zur bewußten Gestaltung und Vollendung bringen, was wachstumsmäßig schon angesetzt hat. Wachstum ist Ausdruck des Lebens: die Gemeinschaft wächst aus den ewigen Urgründen ebenso gut wie der Einzelmensch. Wie Wachstum eines Gemeinschaftsganzen nicht möglich ist, ohne Wachstum der Glieder, so ist umgekehrt auch der Einzelmensch nur des Wachstums fähig im Zusammenhang des Ganzen, dem er gliedhaft angehört; indem er sich entfaltet, indem er in seinem Denken und Handeln seine eigene Vernunft zur Anwendung bringt, lebt er aus der gemeinschaftlichen Substanz. Was aus Bewußtheit und Zweckdenken allein vollbracht werden kann, bleibt leeres und unwirksames Virtuosenentum. Die Sprache bezieht aus dem gemeinsamen Lebensgehalt ihre Wirkungskraft, durch welche die Menschen einander bewegen, einander beeinflussen und formen. Aus derselben Substanz leben das Recht, die Reli-

gion, die Kunst und Dichtung, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, die öffentliche Meinung und die öffentliche Macht. Der Gehalt an gemeinschaftlicher Substanz unterscheidet z. B. klassische, d. h. geltende und formkräftige Dichtung von bloß virtuoser Literatenliteratur, unterscheidet Homer und Sophokles von den Literaten des Hellenismus, Shakespeare und Goethe von gegenwärtigen Zivilisationsliteraten. Es ist des Dichters Aufgabe, den gemeinsamen Lebensgehalt in symbolische Gestalt und bildhafte Bewußtheit zu erheben: darin ruht seine Kraft der Bildung und Bindung. Ohne die verpflichtende Grundlage aber verfallen Staat, Wirtschaft und Kultur. Dagegen hilft dann kein Programm und kein Machen. 10

Damit ist auch das Wesen der Erziehung anders bestimmt als im Zeitalter der Alleinherrschaft des rationalen Prinzips: Erziehung ist zutiefst eine Lebensfunktion der Gemeinschaft; sie lebt und wirkt aus dem gemeinsamen Lebensgehalt heraus, der auch die Lebensordnungen und die Kultur trägt, und es ist ihr Sinn, den Nachwuchs dem gemeinsamen Lebensrhythmus zu unterwerfen, ihn den gemeinschaftlichen Ordnungen und Gehalten einzugliedern. Das Zeitalter des Rationalismus hat den pädagogischen Methodismus erzeugt: auf die Methodik, also auf das formale rationale Können, war das Bemühen gerichtet. Mit der besten Methode sollte die bestmögliche Entfaltung der dem Einzelmenschen angeborenen Anlagen und Kräfte gewährleistet werden. Doch bleibt aller Methodismus, mag er noch so künstlich durchgeformt sein, auch hier leer und unwirksam, wenn er nicht die gemeinschaftliche Substanz in den nachwachsenden Gliedern einzupflanzen und zu entfalten vermag: diese Entfaltung aber ist Bindung des Einzelnen im gliedhaften Organismus. Das Kulturgut des Volkes ist der Ausdruck, das Erzeugnis der Gemeinschaftssubstanz: das Gut tritt als entscheidender Faktor der Erziehung über die Methode. Denn durch das objektive Gut werden die Einzelmenschen in ihrem seelischen Wachstum geistig ernährt, werden sie zur überpersönlichen Einheit gebunden: das gemeinsame Gut füllt das Weltbild der Glieder auf und bestimmt die weltanschauliche Gemeinsamkeit des Gemeinwesens, womit allein Verstehen und Verständigen, typische Gemeinsamkeit der Haltung und der Gesinnung unter den Gliedern möglich wird. Im Kulturgut sind die bestimmenden Werte der Volksgemeinschaft konkret, anschaulich und greifbar geworden; in seiner Struktur ist auch das herrschende Prinzip der Kultur, der Denkform und der Willensausrichtung gebunden, zu gegenständlichem Dasein gebracht. Darum können Werte und Methoden nur durch das gemeinsame, zum Bildungsgut umgewandelte Kulturgut lebendig in den Nachwuchs eingepflanzt werden. Damit entsteht aus der Vielheit des Nebeneinander und im Ablauf des Nacheinander immer neu die gemeinschaftliche Ganzheit, die überpersönliche Gestalt der Volkheit. Erziehung ist das wesentliche Mittel der Selbsterhaltung und Fort- 30 40

pflanzung des Volkes: durch sie wird das aus der natürlichen Zeugung und Fortpflanzung stammende Menschtum stets wieder umgewandelt in völkisches, geschichtliches, gestaltetes und gebundenes Menschtum. Kulturkrise und Erziehungskrise aber sind Ausdruck der schwindenden oder problematisch gewordenen Substanz und Bindekraft: der völkischen Einheit und Gestalt.

Was immer die Zukunft an schicksalhaften Wendungen und schöpferischen Kräften bringen mag, so bleibt alles Kommende erbaut auf die Gegenwart, deren Gehalt der Niederschlag vergangenen Geschehens und Wachsens ist. Die Frage nach dem Boden, auf dem alle Lebensordnungen zu errichten sind und in dem alles Wachsen und Erziehen wurzelt, zielt zugleich ab auf das, was bindet und verpflichtet: auf die Substanz der Volkheit.

In der neueren Staatstheorie, hauptsächlich durch Rudolf Smend, ist das Problem der Integration aufgeworfen: es ist die Frage nach der tragenden Grundlage der Lebensordnungen und der Kultur überhaupt, eingeschlossen das Problem der menschenformenden Kräfte und Gehalte. Das Problem der Integration ist im selben Augenblick in der Theorie akut geworden, als der Volkszusammenhang problematisch und damit Grundlage des Staates, des Wirtschaftssystems, der Kultur überhaupt brüchig geworden zu sein schien. Es war genau dieselbe Krisenlage, als zur Zeit des Niedergangs der griechischen Polis von Platon und Aristoteles der Staat, seine Grundlagen und Bindungen, und im Zusammenhang damit die Erziehung in den Problemkreis der Philosophie aufgenommen wurden. Auch heute steht die Frage der Integration sachlich im engsten Zusammenhang mit der Grundfrage aller wirksamen Erziehung, wenn auch die neueren Staatstheoretiker noch nicht voll zum Erziehungsproblem haben durchstoßen können, wie es Platon und Aristoteles — in ihrer Nachfolge auch die späteren Theoretiker der Politik, des Rechts und des Staates — getan haben. Noch Macchiavelli und Montesquieu haben gelehrt, daß bei verderbten Sitten, bei Auflösung des Volks- und Gemeinschaftszusammenhangs insbesondere der Volksstaat unmöglich bestehen könne: straffe Zucht und Formung der Staatsbürger und des Nachwuchses ist seine Daseinsfrage. Die Baumeister des preußischen Staates nach dem Zusammenbruch von 1806, der konservative Freiherr vom Stein sowohl als der liberale Bürokrat Hardenberg und sein Kreis, die Reformer des Heeres und der Schule, haben sich zusammengefunden in der Erkenntnis des Staates als einer Erziehungsanstalt des Volkstums, dergestalt nämlich, daß die im Volke wachstumsmäßig vorhandenen Bindungen die Unterlage abgeben müßten, damit der Staat überhaupt selbst erbaut werden könne, des weiteren aber auch befähigt sei, als Erzieher die vorhandenen Ansätze zu steigern, zur Reife und Vollendung zu entfalten. Mit dem ersten Satz seines Promemoria von 1817 spricht Süvern den Gedanken des Er-

ziehungsstaates zusammenfassend aus: „Jeder Staat wirkt durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung erziehend auf seine Bürger ein, ist gewissermaßen eine Erziehungsanstalt im großen, indem er unmittelbar durch alles, was von ihm ausgeht, seinen Genossen eine bestimmte Richtung und ein eigentümliches Gepräge des Geistes wie der Gesinnung gibt.“

Dabei ist vorausgesetzt, daß der normale, gesunde und wirklich leistungsfähige Staat schon gegeben sei: daß die Integration lebe und wirke. Wird aber diese Voraussetzung und mit ihr die Wirkungskraft des Staates selbst problematisch, so erhebt sich vielmehr die Frage, ob eine neue Integration, die Grundlage einer neuen Staatsgesinnung und Staatsform, durch geeignete Erziehung angebahnt werden könne. In letzter Instanz weist jedoch jede derartige Fragestellung über den Bereich des Rationalen hinaus in die Untergründe zeugender Naturkraft und schicksalhafter Bestimmung. Gewiß kann man den künftigen Staat erzieherisch vorbereiten, wenn mit den integrierenden Kräften und Gehalten auch deren Träger, die „Erzieher“, vorgegeben sind: so kann man durch Erziehung zum Staat kommen, und ebenso durch den Staat zur Erziehung, wenn eben auf der anderen Seite mit den integrierenden Kräften und Gehalten die Schöpfer des Staates und die Meister der Politik schon vorgegeben sind. Aus diesem Zirkel ist schließlich auch Platon nicht herausgekommen. Wofern aber die schicksalhaften Voraussetzungen gegeben sind, dann können Politik, Organisation und bewußte Erziehungstätigkeit zusammenwirken zum Ganzen. Vorerst scheint die große praktische Aufgabe gemeinsamer Politik und Erziehung zu sein, das Volkstum mit dem Bewußtsein gemeinschaftlicher Ganzheit, der Zusammengehörigkeit, des Aufeinanderangewiesenseins zu durchdringen, um von Seiten solchen Bewußtseins befruchtend auf das Wachstum, den Zusammenhalt, die Steigerung des gesamten Volkstums einzuwirken und die Menschen von ihrem anarchischen Individualitätsbewußtsein zu erlösen. Das Bewußtsein der Ganzheit, der organischen Gemeinschaft weist auf religiöse Untergründe und Bindungen zurück: dort gewinnen Volk und Staat zuletzt so gut wieder ihre Verwurzelung wie auch ihre politische und erzieherische Entfaltung.

Für die Wirtschaft ist ebenfalls dasselbe Problem aufgeworfen: je mehr sich die sittlichen Bindungen lösen und die innere Menschenform verfällt, desto mehr ist ihr ganzer Riesenbau mit Einsturz bedroht. Nicht die Wirtschaft und der Staat halten in letzter Linie das Volk zusammen. Sie werden vorweg sehen müssen, wie sie selbst zusammengehalten und getragen werden. Dabei wird sich finden, daß die lebendigen Gemeinschaftskräfte das Volk zeugen und zusammenhalten, das Volk aber in seiner gesunden zeugenden Kraft den Staat, die Wirtschaft und die

Kultur zu tragen und zu integrieren hat. Hier ist auch der Ansatzpunkt aller wirksamen Erziehung gegeben, der Punkt und der Hebel, mit denen die Welt bewegt werden kann, während alles schul- und erziehungs-reformerische Herumtasten in Methoden, in Organisationen und aller-hand Radikalismen ewig unfruchtbar bleiben wird. Keimende Volkskraft wird Kultur und Wirtschaft neu emportragen, den Staat und das Recht integrieren, die Erziehung zeugungskräftig machen, der Kunst Inhalt und Aufgabe darbieten, zwischen den Einzelnen Bindung, Gemeinsamkeit, Heimat, Verstehen und Gleichrichtung: Zusammenfassung und
10 Steigerung der Kräfte schaffen.

9. DIE AUFSPALTUNG DES ERZIEHUNGSVORGANGES.

Mit dem Übergang der funktionalen Erziehung in die höhere Form der bewußt-planmäßigen Gestaltung des Erziehungsvorganges, also zur Technik der Erziehung, ergibt sich deutlich eine Dreiteilung: was zuvor auf einmal geschah, spaltet sich nun in drei Äste, ohne daß die Einheit der Grundlage und des Sinns dabei verloren ginge. Niemals hört dabei die funktionale Erziehung auf: sie wirkt zwischen und unterhalb der zur rationalen Aufgabe gewordenen Erziehung weiter als tragende Funktion; sie wird nicht beseitigt, sondern ergänzt, überhöht und vollendet in der
20 technischen Erziehung. Beide Arten haben denselben Sinn, das gleiche Ergebnis, nämlich die Eingliederung des Nachwuchses in die Gemeinschaft durch Gestaltung seines Wachstums. Darum sind auch beide als Stufen eines einheitlichen Geschehens zu erfassen im einheitlichen Begriff der Gesamterziehung.

Die rationale Stufe gliedert den Erziehungsvorgang 1. in die Methoden der Werklehre, des technischen und beruflichen Könnens aller Art, 2. in die Methoden der Gesinnungszucht, der Formung sittlichen Wollens und Verhaltens, 3. in die Methoden der Bildung im engeren, pädagogischen Sinn des Wortes. Soll die Erziehung ihre Aufgabe auf bestmögliche Weise vollbringen, so müssen die drei Zweige in der Einheit des Grundes
30 verwurzelt bleiben und in der Entfaltung untereinander in Wechselwirkung stehen. Der Dienst am Gemeinwesen durch Formung seines Nachwuchses ist ihre gemeinsam verpflichtende Aufgabe. Die Spaltung selbst ist wesentlich nur eine solche der Methoden und der Teilziele; sie ist bedingt durch die Verzweigung im Kulturprozeß mit seiner Arbeitsteilung und organisatorischen Arbeitsvereinigung in den gesellschaftlichen Sondergebilden.

Diese Dreiteilung des Erziehungsvorgang wird zugleich überschritten durch eine andersartige Zweiteilung: die gesonderten Methoden der leiblichen und seelischen Erziehung.

40 Das technische Lernen des Nachwuchses vollzieht sich zunächst auch rein funktional nach den vorhandenen Vorbildern und Lebensweisen: durch das Nachahmen der Alten beim Hereinwachsen in die Gemeinschaft.

So haben primitive Völker so wenig für ihren Nachwuchs eine ausgesonderte technische Werklehre wie einfache bäuerliche Familien: der wirtschaftliche Produktionsvorgang ist in die Lebensordnungen unmittelbar verflochten und geht mit diesen auf die hereinwachsenden Jungen über: sie werden einfach an den Arbeiten beteiligt und damit zugleich erzogen, ohne daß besondere erzieherische Absichten und Weisen vorlägen.

Zu besonderen Methoden der Werkerziehung verdichtet und verlängert sich die Werkweise überall dort, wo sich ein Berufstum mit gesteigerten Leistungen und Anforderungen aus dem Gemeinwesen ausgliedert. Ist eine höhergezüchtete technische Berufsweise vorhanden, zumal in Verbindung mit einer eigenen Berufsorganisation und eigener Auslese des Nachwuchses, so treten mit den altersklassenmäßigen Unterstufen der Verbände auch die eigenen Methoden der Werklehre als Verlängerungen der Werkweisen auf: es entsteht die rationale Werkerziehung (Werkstatterziehung) im weitesten Sinne des Wortes. In der Regel tritt sie auf nach den drei Stufen des sehr wandelbaren Schemas: Lehrlingschaft, Gesellenschaft, Meisterschaft. Auch hier noch ist die Werkerziehung aus den Aufgaben, den Gegebenheiten und Gelegenheiten des Produktionsprozesses nicht völlig ausgesondert; doch liegt eine plan- und stufenmäßige Heraufführung von den einfachsten Hilfsdiensten, Vorbereitungen und Handgriffen bis zur reifen Meisterschaft vor. Organisation, Stufen und Methoden der Werkerziehung sind dem Produktionsprozeß selbst eingefügt. Dabei richten sich die Methoden jeweils nach den Inhalten und Aufgaben: sie sind beim Ritter auf die Waffenführung, beim Bauhandwerker auf die Bautechnik, beim Heilkundigen, Priester und Händler auf die jeweilige Berufsaufgabe gerichtet. Doch liegt allen diesen beruflichen Abwandlungen der gemeinsame Typus der Werklehre zugrunde.

Eine völlige Herauslösung der Werklehre findet allenfalls dort statt, wo die Werkerziehung an die Fachschule angeschlossen ist. Zwar wird der Student der Medizin ans Krankenbett selbst geführt. Aber der Student der Kunstschule, der Zahnheilkunde und vieler anderer mit Techniken verbundener Schulen gewinnt seine Werkweise nicht mit Herstellung von Gebrauchsgütern unmittelbar, sondern an deren Vorstufen: an bloßen Modellen und Übungsarbeiten. Erst in dieser vollen Lösung von der Produktion kann sich die Methode der Werklehre ganz nach ihrer Eigengesetzlichkeit entfalten, aber auch auf die Abwege der akademischen Wirklichkeitsferne geraten.

Zu jeder Werkweise, zu jedem Beruf gehört notwendig eine der Aufgabe entsprechende Haltung und Gesinnung des Werkers, für die primitive Stufe und das magische Weltbild als sein besonderes „Charisma“ bezeichnet. Auf die Dauer können Werk und Beruf nur gelingen und gedeihen, wenn sie getragen sind von einem sittlichen Willen, der auf dasselbe Ziel wie die Werktechnik gerichtet sein muß und gleich ihr hochge-

züchtet und aufgeförmft werden muß. Jeder Beruf hat seine eigentümliche „Ehre“, die zu pflegen und fest einzupflanzen nicht minder die Aufgabe des Verbandes und seiner Erziehungsveranstaltungen ist als die Werkweise selbst. Erst die Ausrichtung des ganzen inneren Menschen auf das berufliche Ziel gibt dem technischen Können seine eigentliche Trag- und Durchschlagskraft. Zum rechten Handwerker gehört die Gesinnung und Ehre des Handwerks wie zum Ritter, zum Priester, zum Händler die eigentümliche ritterliche, priesterliche oder händlerische Ehre, die nicht selten ihre besondere religiöse Begründung erfährt. Berufsehre, Berufssitte, Berufsrecht und Berufsreligion prägen die Organisationen der Berufe samt ihren Bräuchen, ihren Sprachformen, ihren Liedern, Regeln, Sprichwörtern, überhaupt ihrem geistigen Gut. Die mittelalterlichen Zünfte, insbesondere auch die organisierten Gesellschafte, sind nicht minder Zuchtanstalten für ihr Menschentum als das Kloster oder die Universität.

Jeder Verband findet sich im Besitz eigentümlicher geistiger Güter, die er seinem Nachwuchs einpflanzt. Dieses Kulturgut setzt sich zusammen aus besonderen Abwandlungen des allgemeinen volkstümlichen Besitzes an Liedern, Bräuchen, Sagen und dergleichen, ferner aus den ihm nötigen Technologien, Materialkenntnis, Warenkenntnis, technischem und sittlichem Kanon, allenfalls auch geschichtlichen Überlieferungen. Sie erzeugen in den Verbandsgliedern mit dem gemeinsamen Weltbild eine besondere Art der Bildung, eine nähere Plattform der Gemeinsamkeit, des Verstehens und Verständigens und stehen sowohl mit der Gesinnung wie mit dem Werkkönnen in nächster Wechselwirkung. Werden solche Lehren systematisch und schriftlich gefaßt, so ist für sie eine besondere Organisationsform der Pflege und Übermittlung nötig: es entsteht Schule und Schulung. Darüber ist im folgenden Hauptabschnitt ausführlich zu handeln.

Die Aufspaltung der ursprünglichen Erziehungseinheit in die leibliche und seelische Erziehung hat einst im gymnastisch-musischen Erziehungssystem der Griechen seine klassische Form gefunden. Hervorgegangen ist wohl beides aus der Zuchtform des adligen Kriegers: seine Vorbereitung zur Waffenführung hat zum sportlichen System der Leibesformung und seine Gesinnungszucht zu den musischen Übungen geführt, beides zusammen die Zucht aller edlen Eigenschaften bewirkend, beides auch wieder vereint im Dienst der Götter: Darbringungen an die Götter waren die großen nationalen wie auch die kleineren städtischen Feste mit ihren gymnastischen und musischen Wettkämpfen. Besondere Übungssysteme der Seelenpflege haben dann die Kultgenossenschafte und Kirchen fast allesamt erzeugt bis hinauf zu dem aus den Klosternoviziaten hervorgegangenen, von den Jesuiten ausgebauten System der Exerzitien oder zum indischen Yoga, dem klassischen System der Seelenzucht und Seelenpflege.

III. BILDUNG.

10. DAS WESEN DER BILDUNG.

Dem Wortsinn nach ist Bildung gleichzusetzen der Formung und Gestaltung jeder Art, dem Hervorbringen fester Gestalt, ob sich das Formwerden nun in der organischen Natur, der Erziehung, der Geschichte, der Kultur oder irgendeiner Art von Technik vollzieht. Verwendbarkeit und Dehnbarkeit des Begriffes sind im Sprachgebrauch so weit geworden, daß dieser Begriff der Gestaltung selbst keine feste Gestalt und Wesenheit mehr besitzt. Schwerlich würde heute noch ein Versuch gleich dem Herders gelingen oder auch nur unternommen werden können, alle „Bildung“ durch ein kosmogonisch-geschichtliches System auf sinn- und wesenhafte Einheit zu bringen. Die gut gebildete Rose, die wohlgebildete Hand, das Staats- und Gesellschaftsgebilde, der hochgebildete Mensch, der ausgebildete Handwerker, die bildende Kunst, das durchgebildete System: was haben sie über das Wort hinaus gemein? Man mag sie formal allesamt als Gebilde fassen, entstanden nach einem Bildungsvorgang gemäß einem Urbild. Zwischen dem Mythos des demiurgischen Welt- und Menschenbildners, dem immanenten Formungsprozeß im Organismus, dem Formwerden im Geschichtsverlauf, der künstlerischen und technischen Dinggestaltung und allen Arten erzieherischer Menschenformung bestehen inhaltlich jedoch abgründige Gegensätze, die nicht in eine wirkliche Einheit zusammengezwungen werden können — es sei denn, man fasse die gesamte Wirklichkeit als organischen Einheitsprozeß auf, womit aber der Gegensatz als Prinzip der Gestaltung selbst wiederum aufgehoben wäre.

Aus der formlosen Weite des geistesgeschichtlich bedingten Sprachgebrauchs hebt sich ein enger Umkreis heraus. Auch der pädagogische Begriff der Bildung hat beträchtliche Wandlungen erfahren. Der Neuhumanismus hat ihm einst die führende Stellung und die pädagogische Prägung gegeben: Formung des Menschen nach dem angeblich griechischen Vorbild durch Einpflanzung des klassisch-antiken Bildungsgutes, während die Griechen selbst durch ihr gymnastisch-musisches Übungssystem aufgestiegen sind. Nach Lage der Dinge bestimmte dann in Wirklichkeit Sprachen-, Text- und Literaturkenntnis den Weg dieser Bildung. Aus dieser stofflichen Bestimmtheit sollte als formale Bildung gewonnen werden: die freie Erkenntnis- und Urteilskraft, eine innere Erhebung über den Alltag und seine Nützlichkeiten und also der Weg zu persönlich-harmonischer Vollendung.

Aus der doppelten Spannung zwischen der stofflichen und der formalen Seite wie zwischen einer alltäglichen Gegenwart und einer idealisierten, darum zugleich zukunftsweisenden Vergangenheit ist eine Umwandlung des Bildungsbegriffes selbst erfolgt. Das griechische Vorbild, das seine eigentliche Heimat nicht sowohl im Athen des 5. vorchristlichen,

als im Deutschland des 18. Jahrhunderts hatte, und das in eine vom konkreten Hier und Jetzt abgelöste, blutlose und gespenstische reine Humanität hinaufwies, ist abgestorben und mit ihm der Bildungsaristokratismus, der das Volk in zwei Bildungsklassen zerriß. Damit drohte der Bildung zuerst das Heruntersinken in die bloß beruflichen, technischen und wirtschaftlichen Nützlichkeiten, die man bezeichnenderweise „das Leben“ nannte. Das Bedürfnis nach Gütern und Werten, die der Alltag nicht bietet, auch nicht unmittelbar in Geld umsetzen kann, die darum doch aber in höchstem Grad dem „Leben“ entstammen und

10 „Leben“ erzeugen, die Vollendung und Würde des Menschentums in der Gewinnung eines „Bildes“ von Welt, Hinterwelt und Menschheit, von Natur, Übernatur und Geschichte, das dem Menschen ermöglicht, seine Stellung in Welt und Leben zu begreifen, sein eigenes Leben sinnhaft zu formen, sich selbst und andern Rechenschaft zu geben von seinem Sein und Werden, von seiner Aufgabe und Verantwortung, also nicht bloß tüchtig im Beruf und sittlich in der Gemeinschaft zu sein, sondern eine

20 in Kosmos, Menschheit und Volksordnungen sinnhaft und bewußt eingegliederte Kleinwelt zu werden, konnte nicht wohl absterben, ohne daß damit zugleich das Ende des Volkstums, der Kultur und Geschichte eingetreten wäre. Es hat sich an die Stelle eines Kulturgutes fremder Art und ferner Herkunft nur eben das vom eigenen Volk und vom gegenwärtigen Kulturkreis erzeugte Geistesgut samt dem entsprechenden Weltbild zum Inhalt und Mittel des Bildungsvorganges gesetzt: die Bildung hat den Anschluß an die Kulturgeschichte der letzten Jahrhunderte des Abendlandes und des Deutschtums gewonnen. Nächstes Ziel der Bildung wie der ganzen Kulturbewegung ist die Überwindung des rationalen Individualismus, der die letzten Jahrhunderte der abendländischen Kultur als Prinzip beherrscht hat, Wiedergewinnung des Ganzheits- und Gliedschaftsbewußtseins, Anschluß an die Substanz der Volkheit, an ihre

30 Kräfte der Zeugung und des Wachstums: das organische Weltbild mit Einsenkung des Einzellebens in die gemeinsamen Lebensuntergründe, woraus gemeinschaftliches Werden, volkhafte Aufgabe und Verantwortung kommt. Wer immer sich für seine Zeit und sein Volk verantwortlich weiß, wer das Bewußtsein der Gliedschaft lebendig in sich trägt, der stellt den kommenden Typus des „Gebildeten“ in sich dar.

Jedenfalls ergibt sich als Begriffsbestimmung der Bildung: die Eingliederung des Einzelmenschen, zumal des Nachwuchses, in die gemeinschaftliche Ganzheit, deren Wirklichkeitsgestalt das Volk ist, durch Einpflanzung des in der Gemeinschaft als Erbesitz vorhandenen Kulturgutes in lebendigen Eigenbesitz der Glieder, womit nicht nur der Einzelne seine Reife, sondern auch die Gemeinschaft ihr geistiges Band, ihr Einheitsbewußtsein und gemeinsames Weltbild erlangt. Das Kulturgut wesentlich ist Träger und Verleblichung der Ideen oder Werte, der richtungbestimmenden Kräfte in der Gemeinschaft. Durch Aneignung des

40

Kulturgutes zum lebendigen, frei verfügbaren Eigenbesitz kommt der Nachwuchs nicht nur zur Gliedschaft und Verantwortlichkeit, sondern auch zur persönlichen Freiheit, zu Reife und Selbstbestimmung, zum eigenen Weltbild als einer persönlichen Abwandlung des gemeinschaftlichen, für alle Glieder verpflichtenden und bindenden Weltbildes, damit auch zu Freiheit und Gebundenheit, zu Eigenheit und Verantwortung in Haltung und Gesinnung. Der Weg der Bildung vollendet, was funktionale Erziehung, Zucht und Gewöhnung vorbereitet haben.

Bildung ist also ihrem Wege nach stets an das Verstehen in seinem weitesten Umfang gebunden: an Symbol, Bild und Begriff. Darum ist der Weg der Erkenntnis bestimmend für die Schule. Sie geht aus von Erkenntnis, die am Bildungsgut gegenständlich, objektiv geworden ist, und zielt wiederum ab auf Verständnis, Erkenntnis, Urteilskraft, nämlich auf Erkenntnis der Welt- und Lebenszusammenhänge, des Sinnes in Welt und Natur, in Geschichte und Menschenleben. Wenn die bildende Erkenntnis aber rechter Art ist, wird sie das ganze Leben, auch Haltung und Gesinnung, formend und richtunggebend durchdringen, nicht aber in der Einseitigkeit, etwa einer wissenschaftlichen Erkenntnis um ihrer selbst willen, stecken bleiben. Die im geistigen Gut vermittelten Werte auch der Wissenschaft — Wahrheit und Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit gegen Mensch und Ding, gegen Nahes und Fernes, die Objektivität und Sachlichkeit — sind keineswegs bloß intellektuelle Werte, sondern allgemeingültige und allgemein bestimmende Werte. Dasselbe gilt von den im religiösen oder künstlerischen Gut verkörperten Werten: Religion oder Kunst um ihrer selbst willen wären ebenso tot wie wissenschaftliche Erkenntnis als Selbstzweck. Bildung ist Ausrichtung des Menschentums nach den im Bildungsgut verkörperten Zielen.

Diese Bildung ist ein organischer Teil in der Gesamterziehung: sie ist Menschenformung durch das Mittel des geistigen Gutes, umschreibt also nur einen bestimmten Bezirk des gesamten erzieherischen Geschehens. Erziehung umfaßt alle Arten der Einwirkungen von Mensch zu Mensch: den Angleich aus dem bloßen Zusammenleben, durch die Suggestionen, die Übungen, das Eingewöhnen, die Zucht, das Vormachen, die unmittelbare Lenkung und Normierung. Bildung vollendet die Erziehung in den oberen geistigen Bezirken.

Soweit die Geltung eines gemeinsamen Kulturgutes sich erstreckt — in die Breite der bildenden Gemeinschaft und in die geschichtlichen Tiefen des Kulturkreises — erzeugt es auch die Grundlagen gemeinsamer Bildung und gemeinsamen Weltbildes. Damit entsteht in den menschlichen Bewußtseinslagen das geistige Band der Gemeinschaft, der bewußte Zusammenhalt, das Wissen der Zusammengehörigkeit. Die Aneignung des Kulturbesitzes erfolgt aber nicht nur nach dem Gesetz der persönlichen Eigenart und Anlage, sondern auch unter den Bedingungen des jeweiligen persönlichen Standortes: Heimat, Herkunft, soziale Lage, kirchliche Zu-

gehörigkeit werden mitbestimmend für Art, Auslese und Anordnung des Bildungsgutes: eine „Weltanschauung“ entsteht unter den Bedingungen des Ortes, von dem aus die Welt angeschaut wird. Persönliche Eigenart, kirchliche Zugehörigkeit, soziale Lage, Beruf usw. wandeln Bildung, Weltbild und Haltung des Menschen ab. Doch müssen alle diese Abwandlungen gebunden bleiben im Rahmen der entscheidenden Gemeinschaftsart, des Volkes, seiner verpflichtenden Traditionen und allgemein gültigen Güter, wenn nicht das Ganze in Auflösung und Anarchie verfallen soll: das Weltbild des Volkes, das seinem Grundcharakter Ausdruck gibt und den Niederschlag seiner Geschichte und Schicksale darstellt, muß jeder besonderen Weltanschauung, jeder persönlichen, heimatlichen, konfessionellen und sozialen Abwandlung verpflichtend und maßgebend zugrunde liegen. Uniformität des Weltbildes ist also durch das Volkstum so wenig gefordert wie schematische Gleichförmigkeit des Menschentums überhaupt: wie das Volk selbst, ist seine Gliedschaft dem Wachstum nach den jeweiligen Sonderbedingungen unterworfen. Die Gleichsetzung von Klasse, Kirche, Konfession oder auch Religion mit Weltanschauung muß mit aller Entschiedenheit abgelehnt werden: das Ganze der Weltansicht wird durch die religiösen Güter mitbestimmt, niemals und nirgends aber von ihnen allein bestimmt. Erfahrungen und Erlebnisse, technisches Wissen, Wissenschaft und Kunst sind ebenso bestimmende Inhalte der Weltanschauung. In letzter Instanz entscheidend für das Weltbild ist allemal diejenige Gemeinschaftsart, die für das Sein und Werden der Glieder grundlegend wirkt, die sich selbst genügend, vollständig und sich selbst bestimmend ist: die Volkheit. Nimmt die innere Gegensätzlichkeit in ihm überhand, so verfallen mit dem Ganzen auch seine Teile und Glieder: die Klassen, Kirchen, Parteien.

Durch den Bildungsvorgang wird der Mensch in den Kulturprozeß teilnehmend und tätig einbezogen. Bildung stellt somit die subjektive Seite der Kultur dar: durch sie gehen die Kulturgüter in den Eigenbesitz der einzelnen Menschen ein und werden dabei in lebendige Anschauungen und Kräfte umgesetzt. Es ist damit zweierlei erreicht: einmal die lebendige Tradition der Kultur, die stetige Vergegenwärtigung und Verlebendigung vergangenen Geschehens und Erzeugens, dann aber auch durch die stets neue Weise der Aneignung in den neu heraufkommenden Geschlechtern zugleich der Wandel der Kultur, die immerwährende Anpassung an veränderte Ziele, Werte und Bedürfnisse. So ist z. B. das Christentum nicht nur durch die christliche Tradition eine stetige, sondern auch eine durchaus im Fluß der Werdens erhaltene Größe durch die Schwerpunktsverschiebungen, Auslegungen und Anwendungen, die neue Geschlechter dem überlieferten objektiven Lehrgut (Bibel und Dogma) zuteil werden lassen.

Damit erstreckt die Bildung ihre Wirkungen aber auch in die beiden Dimensionen, in denen sich das Leben der Gemeinschaft entfaltet: sie

schafft einmal dem gleichzeitig in Gemeinschaft lebenden Menschentum das geistige Band der Einheit, indem sie ihm mit dem gleichartigen geistigen Gut und Weltbild die Basis der Verständigung, des Gemeinsinns, der gleichartigen Gesinnung und Willensrichtung gibt; sie stellt ferner die Gleichart und Gleichrichtung des Bewußtseins, die Einheit und Stetigkeit unter den im Zeitenlauf einander ablösenden Geschlechtern her.

Indem die Bildung den Menschen mit einem der Kulturlage und Kulturhöhe entsprechenden Weltbild ausstattet, hebt sie ihn über die Nöte und Bedürfnisse des Alltags empor zu einer Einsicht und Übersicht großer Zusammenhänge und ermöglicht ihm damit ein geistiges Wachstum über seinen nächsten Erfahrungs- und Wirkungsbereich hinaus: sie weitet ihn aus und überhöht ihn mit Richtung auf ein Gesamtbild von Welt und Menschheit. Bildung trägt notwendig einen universalistischen Zug und Trieb. Ohne die Wurzelung in Heimat und Volkstum aufzugeben, eröffnet sie ihrem Träger die Bahn nach dem Kulturkreis, der Menschheit, der Humanität. Gerade dem Menschentum solcher Völker, die an einer festen Tradition der Kultur und des Staates einen starken Rückhalt haben, fällt es leicht, den übervölkischen Zielen entgegenzuschreiten, weil das Volkstum einen unverlierbaren Bestandteil ihres Wesens ausmacht: die Menschheit wird zuletzt aufgebaut über den zu ihrer Reife und Vollendung gelangten Volkspersönlichkeiten.

Wenn die Bildung den Menschen solchen Fernzielen zuführt, trägt sie zugleich seinen unmittelbaren Wirkungsbereich mit empor: die Bildung bekundet ihre befruchtende Kraft in Beruf, Wirtschaft, Staatsbürgertum, indem sie in diesen Gebieten des Handelns Vergleichung ermöglicht, neue Mittel und Wege zeigt, geistige Voraussetzungen aller Art schafft. Der gebildete Mensch ist der wissende, denkende und urteilende Mensch, der nach dem Grund der Dinge sucht, der den bloßen Herkömmlichkeiten seine eigene Geisteskraft entgegenstellt. So ist denn auch die nach Fernzielen strebende Bildung ins „Leben“ mit seinen Alltagswirklichkeiten verflochten. Religiöse Bildung hat ihre Kraft in der Lebensgestaltung, im Ethos des Berufes, der Wirtschaft, des Staats- und Volksbürgertums nicht weniger bewährt als etwa die humanistische Bildung in Ausweitung und Durchbildung der Denkkraft, der auf Wahrheit und Gerechtigkeit, auf Objektivität und Sachlichkeit eingestellten Haltung oder die in alle Weiten und Höhen vordringenden rationalen Wissenschaften in der inneren Lebensformung und der technischen Gestaltung der Gemeinschaftsordnungen. Die Bildung geht vornehmlich den Weg durch Erkenntnis: wahre Erkenntnis aber erzeugt, da sie ja selbst aus allgemeinen Lebenswerten hervorgeht, nicht nur das technische Können, sondern auch die entsprechende Gesinnung und Haltung, indem sie die der Erkenntnis einwohnenden Werte in lebendige Kraft umsetzt. Um dieses Problem haben die Griechen einst in der Zeit ihres anhebenden Rationalismus gerungen mit der Frage nach der „Lehrbarkeit der

höheren Kulturlagerungen entstandenen Schichtungen des Bildungsgutes und des Bildungssystems „das Tor der Sprachen“: die Aneignung klassisch gewordenen Bildungsgehaltes aus der eigenvölkischen oder einer fremdvölkischen Vergangenheit, bei uns des griechischen, römischen und biblischen Kulturgutes, bei Chinesen und Indern eines klassischen Gutes, das in einer längst nicht mehr lebendigen Sprachform des Altertums enthalten ist, bei islamischen Völkern des koranischen Arabisch, ferner der Weg durch gegenwärtige Fremdsprachen, deren Güter dem Kulturkreis als fester Bestandteil einverleibt sind. Sprache — samt den zu ihr gehörigen Techniken — ist allemal der königliche Weg der Bildung. Nicht die Sprache des polyglotten Oberkellners oder Portiers, für den Sprachkenntnis nur ein Berufs- und Wirtschaftsmittel ist, sondern Sprache als Ausdruck hoher Volksart und geistiger Wesenheit, Sprache als Weg zu Urgestalten — zu Homer und Sophokles, zu Bibel und Augustin, zu Dante, Shakespeare, Molière und Dostojewski, zu Wolfram, Walther von der Vogelweide, Nibelungen und Luther, zu Newton, Galilei, Thomas von Aquino, Platon, Aristoteles, römischem Recht, Macchiavelli, Descartes, Montesquieu, zu Schiller und Goethe, Kant und Hegel.

In der heutigen Kulturlage stellt sich der typische Bildungsvorgang der Schule folgendermaßen dar. Am Beginn steht der Heimatunterricht in Gestalt des Gesamtunterrichts. Er hat die Aufgabe, das, was das schulreife Kind aus Erfahrung, Erlebnis und funktional aufgenommenem Gut, an Wissen und Können schon mitbringt, in die Bewußtheit zu erheben und ihm dafür die sprachliche, schriftliche, zeichnerische, darstellende, auch wohl rechnerische und singende Ausdrucksform zu geben. Bewußtmachen des Vorhandenen, das in seiner Gesamtheit als das kindliche Heimatbild bezeichnet werden kann, verlangt methodischen Einbau der Kultur- und Bildungstechniken. Von dem also vorbereiteten Boden aus sind dann die von außen heranzutragenden Kulturgüter, die Lehren der Religion, die sprachlich-volkskundlich-geschichtlichen und die mathematisch-naturkundlichen Stoffe, das Singen, dazu die künstlerischen, technischen und Leibesübungen organisch anzubauen, so daß das kindliche Weltbild in gestuftem, stets weiter greifenden Unterrichtsgang zu dem durch die Kulturlage gegebenen und geforderten Weltbild umgestaltet und ausgeweitet wird. Das herrschende methodische Prinzip verlangt dabei, daß alles Gut nicht in Fremdgestalt herangetragen, sondern durch Weckung von Bedürfnis und Verlangen, von Eigen-tätigkeit und Verstehen gleichsam aus dem Kind selbst herausgeholt werde, was in der Wirklichkeit die organische Einpflanzung nach den vorhandenen seelischen Bedingungen und geistigen Voraussetzungen bei deutet. Die volle persönliche Aneignung des objektiven Gutes führt zum frei verfügbaren Eigenbesitz, zur persönlichen Reife mit entsprechender persönlicher Abwandlung des allgemeinen Weltbildes, zur vollen Entfaltung der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit: zur freien Handhabung

und Meisterschaft des herrschenden rationalen Kulturprinzips. Durch Schulbildung zur Selbstbildung.

Objektiv gegeben ist das Gesamtbildungssystem als eines der wesentlichsten Erzeugnisse der Kulturgeschichte, zusammengefügt aus dem zum Bildungsgut gewandelten und ausgelesenen Kulturgut, samt den gestuften Lehrgängen, Lehrplänen, Stundenplänen, Schulorganisationen aller Arten und Stufen, den zugehörigen Verfahren, Lehrmitteln, Zucht- und Lebensformen der Schule. In diesem Gesamtorganismus steigt nun ein Kind auf von seiner gegebenen Stelle aus bis zu der ihm erreichbaren, von der Be-
 10 gabung ermöglichten, von der Soziallage bestimmten oder vom Beruf geforderten Bildungslage. Der Bildungsaufbau hat die Grundgestalt des nach oben sich beständig weitenden Trichters, in dessen Lehrgängen das Kulturgut, das als Bildungsgut einbezogen ist, Jahr um Jahr umläuft, in den Bildungsbesitz des Nachwuchses eingeht und dabei in zukunfts-gestaltende Erkenntnis umgesetzt werden soll.

Das Bildungssystem eines Zeitalters faßt in seinen Lehrgängen und Lehrplänen den Kulturstand, die Ergebnisse der Kulturgeschichte, in sein Gefüge, und solange es nicht entwicklungslos erstarrt ist, paßt es sich jeweils den Wandlungen der Kultur, den Bedürfnissen der Gegen-
 20 wart an. An der Gesamtgliederung jenes Systems der „sieben freien Künste“, das von der hellenistischen Zeit bis ins 18. Jahrhundert als Schema des inneren Schulaufbaues in Geltung war, läßt sich nachweisen, wie jede Phase der lebendigen griechischen Kultur zum Fach, zu Stufe und Glied geronnen ist. Wer immer dann durch dieses Bildungssystem aufstieg, wiederholte in abgekürztem Lauf die Entwicklung jener Kultur und nahm deren Hauptergebnisse in seinen Bildungsbestand und sein Weltbild auf. Die nachantiken Jahrhunderte hatten allerdings nicht mehr das unmittelbare Verhältnis zum Griechentum: sie bauten dem sieben-
 30 teiligen Bildungsschema ihren eigenen Bestand an geistigen Gütern, an Bedürfnissen und Werten ein.

Auch die Lehrgänge und Lehrpläne unserer heutigen Schulen arbeiten den zur Zeit lebendigen Kulturbesitz, vorwiegend das Ergebnis der letzten vier Jahrhunderte der Kulturgeschichte, um in gegenwärtiges Weltbild und lebendige Bildung. Die Zusammenordnung der Religionslehren, wie sie das 16. Jahrhundert in den Dogmen und Unterscheidungslehren der Konfessionen herausgearbeitet hat, der mathematisch-mechanistischen Wissenschaften, die ihre große Zeit im 17. Jahrhundert hatten, der biologischen, der sprachlich-geisteswissenschaftlichen, der künstlerischen und technischen Fächer- und Stoffgruppen, wie sie in den Lehrplänen
 40 aller gegenwärtigen Schulen zu finden sind, spiegelt in systematischer Gestalt die Entwicklung der abendländischen Kultur wider. Selbst auch die Schultypen, die neuere Form der Universität, des Gymnasiums, der Oberrealschule, der deutschen Oberschule, der Volksschule sowie des vielstufigen und weitverzweigten Fach- und Berufsschulwesens, kennzeichnen

die Richtung und Struktur bestimmter Kulturepochen und die Weise, wie sie Kultur in Bildung umsetzten. Die reformatorischen Umgestaltungen des Schulwesens im ganzen wie auch der einzelnen Schultypen nebst den damit verbundenen Schwerpunktsverlagerungen von einer Schulart auf die andere, von einem „Fach“ auf das andere, sind Anpassungen des Bildungsvorganges und des Bildungssystems an die sich beständig wandelnde Kultur. Wandlungen und Umwertungen in der Kultur werden angezeigt, in Bewußtheit und Geltung gehoben durch Krisen und schöpferische Persönlichkeiten. Dem Wandel in Kulturziel, Kulturwert und Kulturgut paßt sich dann die Bildung an, nicht aber hat die Schule die Führung in der Kultur. Der in den Schulen organisierte Bildungsvorgang ist zumeist konservativ gegenüber den Wandlungen in den oberen und führenden Kulturschichten: neue Werte und Einstellungen dringen in den Schulen meist erst dann reformerisch ein, wenn sie sich im allgemeinen Kulturbewußtsein schon sieghaft durchgesetzt haben. 10

Die Vielheit gegenwärtiger Schultypen zeigt, daß eine einzelne Schulform den Reichtum an Stoffen und Fächerverzweigungen, wie ihn die Geschichte erzeugt hat, längst nicht mehr bewältigen kann. Die weitgehende Verzweigung und Verästelung ist das Schicksal der Kultur und der Bildung geworden. Aufspaltung der Schultypen, der Stoffe und Fächer, der Lehrgänge und Lehrpläne, wie auch der methodischen Grundsätze macht die Frage nach der möglichen Einheit der Bildung und des Weltbildes zum Grundproblem gegenwärtiger Krise: Einheit sowohl im Weltbild des Einzelmenschen als auch im geistigen Zusammenhalt des ganzen Volkes angesichts seiner geographisch-politischen Breitengliederung wie seiner sozialen Schichtung nach Konfessionen, Klassen und Berufsgruppen ist die große Aufgabe. 20

Zum Rückgrat einer einheitlichen Volksbildung aller Arten und Stufen kann nur das volkseigene, volkserzeugte Kulturgut mit allen in ihm enthaltenen Werten dienen, das alle verpflichtet und alle bindet, damit sie durchdrungen werden mit dem Bewußtsein der gemeinsamen Volkheit und der Gliedschaft. Damit ist keine schematische Einheit der Bildung gefordert: vom gemeinsamen Ziel und Rückgrat aus können sich die Schultypen mit ihrer Sonderart entfalten, so daß alle Glieder und Schichten mit der ihnen nötigen und eigentümlichen Bildung versehen werden. Nichts Gewachsenes ist einer Schablone zum Opfer zu bringen. Die einheitliche Organisation und Zielgebung macht auch die Bildung nicht zum Mechanismus: sie soll sich vielmehr lebendig einwurzeln in die Heimat mit ihrer landschaftlichen und geschichtlichen Erstreckung, in Stammesart und alles, was lebendig und des Wachstums fähig ist. 30

Die Einheit der Bildung und des Weltbildes gegenüber der fachlichen Verzweigung erstrebt heute die Volksschule auf ihrer Unterstufe durch den „Gesamtunterricht“, also die Verarbeitung alles Besonderen und Stofflichen in größeren organischen Einheiten. Auf der obersten Stufe 40

der Bildung ist die weitgehende Fächerung und Zerteilung nicht bloß bedingt durch die Aufspaltung der Wissenschaften, sondern von jeher auch durch die Verknüpfung der Bildung mit dem Beruf: durch die Berufsbildung. Hier bietet sich der entgegengesetzte Weg dar: der Fachgedanke wird bis zu seinen letzten Folgerungen durchgeführt, bis dahin, wo er aus der Enge eines neben Feldern liegenden Feldes selbst wieder die Weite der Universalität und Totalität eines Weltbildes gewinnt. Hier ist das Fach nicht mehr Feld neben Feldern, sondern Schnittebene durch Kosmos und Menschheit, auf der sich das Ganze jeweils abbildet: so entsteht das totale Weltbild des Arztes, des Juristen, des Theologen, des Philologen, des Technikers, des Lehrers usw. Jede solche Schnittebene bildet das Ganze auf sich — unter ihrem besonderen Gesichtspunkt — und mit ihren eigenen begrifflichen Mitteln und Methoden ab, kommt also vom Teil zum Ganzen, zum einseitig gesehenen Ganzen zwar, das aber eben doch vom Bewußtsein seiner Einseitigkeit, d. h. seiner besonderen Funktion, seiner Dienstschaft und Gliedschaft am Ganzen getragen ist, und das, weil es das Ganze unter seiner besonderen beruflich-fachlichen Einstellung faßt, nicht erst des Zusammenhangs mit den andern Gliedern und Teilganzheiten auf der ebenso verwaschenen wie unzulänglichen neutralen Ebene einer „Allgemeinbildung“ neben der wirklich zur Universalität und Totalität gelangten Berufsbildung bedarf.

Lebendige Bildung bewegt sich wie alles Lebendige in Polaritäten, die der mathematisch-mechanischen Logik als gegenseitig sich aufhebende und ausschließende Widersprüche erscheinen müssen, und die eben doch nur die lebendige Ganzheit konstituieren. Das Kennzeichen des aufsteigenden Bildungsganges ist zunächst die zunehmende Verselbständigung des Schülers, die Emanzipation von der Autorität des Lehrers. Diese Spannung ist gegeben mit dem Verhältnis, in dem der ABC-Schütze zu seinem Lehrer steht, im Vergleich zu der Mitarbeit des Studenten etwa an der Forschung seines Lehrers. Dieser zunehmenden Freiheit und Selbstbestimmung entspricht aber die zunehmende Bindung an die Ganzheit, das reife Bewußtsein der Gliedschaft und der Verantwortung am Ganzen, demgegenüber das Kind — bei seiner größeren Gebundenheit in anderen Richtungen — als das verantwortungslos freie, nur naturhaft blühende Naturwesen steht. Der zunehmenden Erweiterung des Weltbildes entspricht die Herausarbeitung, die Reifung der Individualität, die doch wieder Eingliederung in die strenge, fast schablonenhaft gleichförmige Rationalität des Weltbildes gegenüber der bunten, fließenden Vielgestaltigkeit des kindlichen Weltbildes darstellt. Und wiederum antwortet jener Gleichart des rationalen Weltbildes die zunehmende beruflich-fachliche Besonderung, je mehr es der Reife entgegengeht. Schließlich ist eben Gliedschaft gekennzeichnet zugleich durch Freiheit und Gebundenheit, durch Eigengesetzlichkeit und Dienstschaft.

12. DAS BILDUNGSPRINZIP.

Jede große Kulturepoche steht unter der Herrschaft eines einheitlichen Prinzips, nach dem das Ganze durchgeformt wird. Je nach der Art dieses Prinzips fällt der Schwerpunkt der Kultur in ein bestimmtes Gebiet des Lebens. Das Prinzip selbst ist wandelbar, unterwirft die Lebensgebiete nach der Reihe seiner Herrschaft und verschiebt damit, indem es neue Anwendung erfährt, jeweils den Schwerpunkt, womit die verschiedenen Stufen und Abschnitte der Entwicklung innerhalb einer großen Kulturperiode heraufgeführt werden. Im Wesen bleibt es aber für die Dauer der ganzen Periode stetig und dasselbe. Das führende Prinzip der Kultur beherrscht und gestaltet zugleich die Bildung. 10

Die letzten Jahrhunderte abendländischer Kultur sind gekennzeichnet durch das Prinzip der freien Rationalität. Die Vernunft hat sich gelöst aus der mittelalterlichen Bindung an Glauben, Offenbarung und Hierarchie und wird zum Prinzip der Welteroberung durch das Wissen, der Welt- und Lebensgestaltung durch rationale Technik aller Art. Philosophie und Wissenschaft übernehmen die Führung: das rationale Prinzip durchdringt die Dichtung, die Architektur, den Städtebau, das Recht, den ganzen Staat mit Verwaltung, Heer und Gericht, die Wirtschaft, nicht minder aber auch Bildung und Schule. Für die erste Epoche des großen Rationalismus wird der Einzelmensch zum Träger der Vernunft: seinem Vernunftentscheid ist alle Erkenntnis, alle Gestaltung des inneren und äußeren Lebens zugesprochen, womit er zum Träger des Weltbildes und der ganzen Sozialwelt erhoben wird. Der Mensch wird forschend und untersuchend, kritisch gegen Autorität und Überlieferung, weitgehend auf freie Selbstentscheidung und Eigenverantwortung gestellt. 20

Die inneren Wandlungen dieser Kulturepoche, die schon mehrfach als von Grund auf beendet erklärt worden ist — z. B. in der gegenwärtigen Kulturkrise — und doch jedesmal nur in eine Neuformung und Neuanwendung des Prinzips übergang, haben sich in den Lehren der Pädagogen, in den Reformbewegungen und in der Wirklichkeit der Schule stets getreu gespiegelt und wiederholt. Entscheidend zum Prinzip der Bildung und der Methode herausgearbeitet wurde das Kulturprinzip aber erst nach der Mitte des 18. Jahrhunderts mit den an Rousseau und Pestalozzi anknüpfenden Reformbewegungen, mit dem Neuhumanismus und dem damals von Grund auf umgebauten Typ der Universität. Schulformen, Lehrpläne und Methoden bis herab auf die Arbeitsschulbewegung zeigen nicht nur den Wandel in der Kultur überhaupt an, sondern stellen auch jeweils neue Anwendungen des Kulturprinzips in der Bildungsweise dar. 30

Nicht abzusehen ist — trotz der Kulturkrise — die Dauer der Herrschaft dieses Prinzips. Beendet wird es nicht durch Kritik und Nega- 40

tion, sondern erst, wenn ein anderes Prinzip sich an seiner Stelle in der Vorherrschaft durchsetzt samt einem eigentümlich neuen Weltbild und Kulturgut als seinen Erzeugnissen. Innerhalb der großen Kulturperiode bringt aber wohl den tiefsten Einschnitt der Übergang des Prinzips vom Einzelmenschen auf die höheren Lebensgebilde, auf Gemeinschaft in Gestalt des Volkes, das damit an Stelle des Einzelmenschen zum entscheidenden Träger des Weltbildes, des Lebensgefühls, des Bewußtseins und der Haltung wird. Vorbereitet ist diese Epoche in der Philosophie des deutschen Idealismus und der Romantik. Die Kulturkrise ist zuletzt das Ringen um die Vollendung dieses Übergangs: die Entthronung des Einzelwillens und seiner Vernunft zugunsten des übergeordneten Gemeinwillens, der samt seiner eigentümlichen Rationalität als aus den tiefen Lebensuntergründen wachsend begriffen wird. Was jene Philosophie einst vorgeahnt und mit ihrer Theorie erfaßt hat, soll heute nicht nur zur Grundlage aller Erkenntnis und Theorie, sondern zum Inhalt aller Bildung, zum Ziel aller inneren und äußeren Lebensgestaltung werden.

Das Kulturprinzip bedingt auch die Weise, wie Bildung und Weltbild in die Gebiete des praktischen Lebens verflochten sind, sich also in Beruf, Wirtschaft, Staatsbürgertum usw. auswirken. Der Rationalismus intellektualisiert das Leben: alle Dinge werden vom kritischen und forschenden Denken, von einer Bewußtseinssouveränität aus angefaßt und gestaltet. Darum erklärt er das Wissen zur Macht. Im Beruf fällt der Schwerpunkt in das Berufswissen, von dem aus das Berufskönnen und das Berufsethos erst gestaltet werden sollen. Ausdruck dafür ist die Entstehung des vielstufigen und reichverzweigten Berufs- und Fachschulwesens neben der Rücksicht, welche Berufsvorbereitung und Rationalisierung der Gebiete praktischen Lebens schon in den allgemeinen Schulen, den Volksschulen wie auch den vielen Typen der höheren Schule, der zunehmenden Fakultäten und Fachhochschulen erfahren.

Daß in Deutschland das Schulwesen eine ganz besondere Bedeutung erlangt hat, daß es hier Vorbildliches leisten konnte, zugleich aber immer mehr in „Verschulung“ und Berechtigungsunwesen verstrickt wurde, hat über das rationale Kulturprinzip hinaus noch eine Reihe besonderer Gründe. Nach dem Zusammenbruch im 17. Jahrhundert ist der Aufstieg des Volkes vielfach eine erzieherische Leistung durch die einzelnen Staaten, allen voran durch das Preußen Friedrich Wilhelms I. gewesen. Das intellektualistische 18. Jahrhundert kam dann zu seiner Gleichsetzung von Erziehung mit Schulbildung, die seitdem die Pädagogik verhängnisvoll verwirrt hat, wesentlich dadurch, daß die neue Einung des Deutschtums nach der Zerrissenheit des 17. Jahrhunderts aus der großen, frei aus dem Bürgertum heraufwachsenden Geistesbewegung der Philosophie, der Dichtung, der Wissenschaft erfolgte: durch sie gewann der Deutsche erst sein Selbst- und Nationalbewußtsein, das völkische Zusammengehörigkeitsbewußtsein, das die Gegensätze der Konfessionen, der Stämme und der Einzelstaaten zu überbrücken begann, lange bevor die wirtschaftliche und politische Einung auch nur ins Auge gefaßt werden konnte. Das deutsche Schulwesen — von einem solchen darf geredet werden, lange bevor es wieder einen deutschen Staat gab, wie denn die Sonderstaaten noch bis heute den wesentlichen Teil der Schulhoheit tragen — wurde also die Stätte der Organisation und Pflege für das geistige Gut, das den Kitt, die Grundlage

gegenwärtigen deutschen Volkstums abgibt. Daher denn die Kultur- und Schulpolitik für Deutschland auch eine gewichtig größere Bedeutung hat als für jene Staaten, deren Dasein und Macht auf anderem — etwa geopolitischem, wirtschaftlichem, religiösem — Integrationsprinzip ruht. Bezeichnend: als Pestalozzi mit seinen Reformplänen an Napoleon hintrat, erlebte er die Abfuhr, daß der Konsul sich nicht auch noch um die Angelegenheiten der ABC-Schützen kümmern könne, während wenig Jahre danach Pestalozzis Erziehungsidee zu einem wesentlichen Faktor im Wiederaufbau des neuen preussischen Staates erhoben wurde. Die besondere Bedeutung der Erziehung und Bildung im Wiederaufstieg Deutschlands hat dann Fr. List in seinem „Nationalen System der politischen Ökonomie“ herausgestellt, zugleich die allgemeine Bedeutung der Erziehung für die Wirtschaft, indem er den Schwerpunkt des Nationalwohlstandes nicht im Bestand an erzeugten Wirtschaftsgütern, sondern in den erzeugenden Volkskräften erkannte. 10

In jedem Kulturkreis und jeder Kulturperiode läßt sich die Auswirkung des Kulturprinzips in der Bildung bis in die Einzelheiten der Organisation und der Methode hinein verfolgen¹⁾. Durch Vergleichung der verschiedenen Kulturkreise ist dann die allgemeine Gesetzmäßigkeit im Zusammenhang von Kultur und Bildung zu gewinnen.

Kulturen, in denen eine überlieferte Autorität maßgebend ist, die also fest an ein klassisches Vorbild geknüpft sind — wie das abendländische Mittelalter an die griechisch-römisch-christliche Antike, Judentum an Tora und Talmud, Indien an das Zeitalter der Veden und Epen, China an seinen klassischen Universalismus —, besitzen auch eine streng traditionalistische Bildung: Aneignung des Überlieferten in fest geprägter, erstarrter Form bestimmt Inhalt und Methode, bestimmt notwendig auch das Verhältnis des Lehrers zum Schüler als unbedingt autoritative Über- und Unterordnung, gibt zuletzt auch der Schule die Form. Freie Entfaltung der Selbsttätigkeit, eigene Anwendung der Vernunft und Urteilskraft zu Untersuchung, Kritik und Forschung, wie sie die griechische und die neuere Periode rationaler Bildung kennzeichnen, müßten in Zeiten autoritativer Bildung als Frevel empfunden werden, weil sie den ganzen Aufbau der Kultur mit Umsturz bedrohen. Die Haltung autoritativer Bildung ist bedingt durch ein aus der Vergangenheit überliefertes unerreichtes Vorbild, der gegenüber jede gegenwärtige Bildung nur Nachahmung und Annäherungswert sein kann. 30

Der Zusammenhang ist am deutlichsten in den spezifischen Schulkulturen (Scholastiken), wo also das geistige Leben, wie an der mittelalterlichen Universität, von der Schule ausgeht und in ihr selbst weiter verläuft, während unsere Bildung von der Schule aus Beruf, Wirtschaft, das ganze häusliche und öffentliche Dasein durchdringen soll. 40

Diese Fälle hängen öfters mit der Tatsache zusammen, daß die in den Schulen gepflegte höhere Bildung, die eine abgeschlossene Welt für sich ist und eine vom Volkstum abgetrennte Schicht der Gebildeten schafft, entweder aus einer fremden Kultur herübergenommen, also auch an eine

¹⁾ Siehe dazu Krieck, *Bildungssysteme der Kulturvölker* (Leipzig 1927), *Menschenformung* (Leipzig 1925).

fremde Sprache geknüpft ist, nicht aber im eigenen gegenwärtigen Volkstum wurzelt, oder aber einer fernen klassischen Vergangenheit entstammt, die der Gegenwart als Fremdes in fremder Sprache gegenübersteht, und von einer oberen Bildungsschicht als ihr besonderer Besitz gepflegt und erhalten wird. Wie die mittelalterliche Universität ist die Hochschule der Rabbiner, die indische und chinesische Hochschule selbst zuerst nicht etwa eine Stätte beruflicher Vorbildung, sondern im Kern eine sich selbst genügende Lebensform, ihr Betrieb Selbstzweck; das Höchste, was aus ihr hervorgeht, ist wieder ihr eigener Professor und Magister, und sie selbst ist mehr das führende, geistige Haupt als das dienende Glied des Gemeinwesens, wozu auch der neue Universitätstyp in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum wenigsten einen starken Anlauf genommen hat.

Wesentlich bestimmend für die Art der Bildung ist auch jene typische Weise, ob eine Kultur mehr auf Sprechen, Hören und Gedächtnis ruht oder ob die Kunst des Schauens, des Schreibens und Lesens den Grundstein abgegeben hat. Schriftlose Kulturen sind ja wohl immer auf Hören, Sprechen und Gedächtnis angewiesen. Sobald aber die Möglichkeit der Schriftkultur da ist, scheiden sich die Typen der Hochkulturen deutlich voneinander. Bei den Indern ist Schrift immer nur Hilfsmittel für eine auf Sprechkunst, gutes Hören und langes, sicheres Behalten beruhende Bildung gewesen. Damit hängt auch zusammen die Neigung Indiens zur mystischen Spekulation. Hören bringt mehr ein, weist ins Innere, sehen weist hinaus in die Welt, so hat Meister Eckehart den Gegensatz zweier typischer Verhaltensweisen des Menschen zur Welt gekennzeichnet. Die altindische Kunst unendlichen gehörmäßigen Lernens, das gedächtnismäßige Tragen der unausdenkbar langen Veden und Epen hat die Weisen der Schulen und die Methoden der Bildung bestimmt. China dagegen, das den Kreislauf des Universums bildhaft schaut und denselben Kreislauf in allen Dingen wieder erschaut, das in seinen Bildern und in seinem heiligen Schriftsystem die universistischen Zusammenhänge abmalt, abbildet, erzeugte eine Kultur des Schreibens und Lesens: Hören, Sprechen, Behalten dienen dem Schauen, dem Erkennen und Deuten des Bildhaften und des Urbildes.

Wie der Geist des Agon das griechische Leben in allen seinen Formen geprägt hat, so wurde er auch zum bestimmenden Prinzip der Literatur (Eristik und Dialektik), der Organisation, der Methodik und des inneren Lebens der Schule. So das sportliche „fair play“ in der englischen Schule, die Disziplin des Soldaten- und Beamtenstaates in der preußischen Schule. Wiederum wird in den Schulkulturen — wie der Hochscholastik — der Zusammenhang von Kultur und Bildung bis zur völligen Vereinerleung beider ersichtlich: die Struktur des Bildungsgutes, der großen scholastischen Systeme und Enzyklopädien ist gar nichts anderes als die zur festen Form und Proportion gewordene dialektische Methode der Schule. Am Griechentum läßt sich Schritt um Schritt der Wandel der objektiven Kultur und ihres Prinzips in der Bildung verfolgen: am Sprachlogos von der durch die Dichtung geführten musischen Übung der Frühzeit zur intellektuellen Bildung, die — zuerst als Grammatik — ebenfalls die Dichtung zur Grundlage hat, zur Rhetorik, die von der Sophistik ausgeht, dann zu der aus der Sokratisch entsprungene Dialektik, nebenherlaufend die Ausbildung des mathematischen Logos in Astronomie, Arithmetik, Geometrie, Proportionenlehre jeder Art, insbesondere der Musik: jede Art hat besondere Formen und Lehrweisen der Schule erzeugt, bis sie schließlich zum Gesamtsystem des öffentlichen Unterrichtswesens zusammengearbeitet wurden.

In letzter Instanz bestimmend für Weise und Ergebnis der Bildung ist aber jeweils das Ganze der Kultur, Sinn und Richtung ihres Systems,

das vom einheitlichen Prinzip aufgebaut ist. Für das Zeitalter der Hochscholastik heißt dieser Sinn: Theologie, Gotteserkenntnis, dem die Methode, die Erkenntnis der Geschichte und der Natur, alles überlieferte Kulturgut unterstellt ist. Für die Jahrhunderte des früheren Rationalismus ist der Sinn zusammengefaßt mit dem Ziel- und Gipfelbegriff: Humanität, also eine Idee, ein autonomes Sollen. Für die Gegenwart ist der Sinn gegeben mit dem Begriff der Anthropologie: eine allseitige Erkenntnis von der Wirklichkeit des Menschen in seinen wurzelhaften Untergründen, in seiner natürlichen und geschichtlichen Existenz. Damit ist auch die Achse des gegenwärtigen Bildungssystems bezeichnet. 10

13. DAS BILDUNGSZIEL.

Der Sinn des Lebens, das Ziel des Werdens, die Aufgabe des Daseins — mit einem Wort: die Welt der Werte — wächst dem Menschen zu aus seinen natürlichen Lebensbedingungen, seiner jeweiligen geschichtlich-gesellschaftlichen Lage und aus den schöpferischen Untergründen des Lebens. Formal und allgemeingültig kann als Sinn des Lebens für den Einzelmenschen nur die polare Einheit von reifer Gliedschaft und vollendeter Selbstheit in Ansatz gebracht werden.

Das Ziel der Erziehung ist durch den Sinn, die Aufgabe des Lebens mitbestimmt: formal die gliedschaftlich-persönliche Reifung, konkret die jeweilige natürlich-geschichtlich-schicksalhafte Bestimmung und Erfüllung des Einzelmenschen oder doch die Vorbereitung dafür. Der Erziehung ist ihr Ziel durch den ihr ein- für allemal einwohnenden Sinn, durch ihre Funktion am Leben zugleich schon gegeben. Von außen kann eine Zielbestimmung nicht herangetragen werden. Zumal das Erfinden und Setzen besonderer Erziehungsziele ist ein Abweg, entsprungen aus einem pädagogischen Wahn. 20

Bildung¹⁾ ist Teilvorgang des erzieherischen Gesamtgeschehens: darum nimmt sie auf ihren Wegen und mit ihren Mitteln teil an den gegebenen Erziehungsaufgaben. Sie formt insbesondere nach den gegebenen Bedingungen und Werten das Weltbild durch Einpflanzung des vorhandenen Kulturgutes. Damit ist das unnütz viel erörterte Verhältnis von Erziehungsziel und Bildungsziel in die natürliche Ordnung gebracht. Wie die Erziehung hat die Bildung — als ihr Teil — ihre allgemeingültige, begrifflich-formale Seite und ihre bestimmten Inhalte durch das konkrete Hier und Jetzt: alle inhaltlich bestimmten Erziehungs- und Bil- 30

¹⁾ Es bedürfte dringlichst einer Geschichte der Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“, insbesondere seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, wo der Begriff „Bildung“ seine pädagogische, zugleich seine biologische Bedeutung erhalten hat. Schon in der „Abendstunde eines Einsiedlers“ verwendet Pestalozzi überwiegend „Bildung“ in einer sehr weiten Fassung des Begriffes. Wie sind die geschichtlichen Zusammenhänge mit Vorgängern und mit Pestalozzis Spätzeit? 40

dungsziele sind mit der jeweiligen geschichtlichen Lage — ihrer Wirklichkeit und ihrer Forderung — gegeben und wechseln mit ihr.

Erziehungswissenschaft kann die bestimmenden Werte der Bildung und Erziehung nicht aus eigenen Mitteln und eigener Machtvollkommenheit setzen — auch nicht etwa im Namen einer absolutistischen, befehlenden Ethik —, sondern sie hat nur vorhandene geltende oder fordernde Werte festzustellen, auszusprechen, für die Zwecke der planmäßigen Erziehung und Bildung zu formulieren. Das in einer Gemeinschaft vorliegende Kulturgut ist im übrigen schon an sich Verleiblichung, Vergegenständlichung und Veranschaulichung von Werten, die in der Bildungsarbeit zum lebendigen Besitz des Nachwuchses eingehen: in der Wirklichkeit erübrigt sich also oft genug die abstrakte Formulierung von Bildungszielen durch die pädagogische Wissenschaft, die ja zudem stets nur eine oder einige Seiten des Wirklichen erfassen, während im Kulturgut die Gesamtheit geltender und fordernder Werte enthalten ist. Daraus erhellt aber auch die Bedeutung der Schöpfer des Kulturgutes für die Bildung: der Wissenschaft, der Religionslehren, der Kunst und Dichtung, der Philosophie und des im engeren Sinn volkstümlichen Geistesbesitzes. Hier, nicht aber in den Theorien und Begriffen der Pädagogik, liegt die Wirklichkeit, die Kraft der Bildung.

Wird das Recht einer Pädagogik, einer Ethik oder sonst einer fordernden und befehlenden Wissenschaft auf Setzung der Bildungsziele abgelehnt, so erhebt sich um so dringlicher die Frage nach deren Trägern und nach ihrem Geltungsbereich. Wer darf und kann Ziele setzen? Wo ist der Grund und die Grenze ihrer Geltung?

Es gibt ohne Zweifel persönliche Ziele: sie haben ihr Recht und ihre Geltung, soweit der Persönlichkeit im Gemeinschaftsorganismus freier Bewegungs- und Entfaltungsraum gewährt ist. Da die Erziehung aber Gemeinschaftsangelegenheit ist, kommen für sie besondere persönliche Werte als gesetzgebend und zielweisend nicht in Betracht: kein Mensch kann dem Mitmenschen dessen persönliche Werte verwirklichen. Solche kommen allenfalls in der Selbsterziehung zur Geltung.

Gemeinschaftlich geltende Werte und Ziele werden von der Gemeinschaft hervorgebracht, getragen und umgrenzt: sie gelten nur in ihr. Von ihnen wird auch Erziehung und Bildung zuletzt bestimmt, da ja Erziehung eine Funktion der Gemeinschaft an Gliedern und Nachwuchs ist. Autonome und autarke, für das Leben und die Erziehung entscheidende Gemeinschaft ist aber das Volk. Volk erzeugt darum auch die entscheidenden Lebenswerte und setzt den Gliedern ihre allgemeine Aufgabe. Teilgemeinschaften am Volk bestimmen nach ihrer Eigenart und Eigengesetzlichkeit Teilziele der Erziehung. Vollständigkeit und ganzen Sinn erhält die Erziehung immer erst durch das Volk als die ganzheitliche Gemeinschaft. Übervölkische Kulturkreise mit ihren Werten und Zielen kommen nur zustande, indem die Völker voneinander Ziele, Werte, Güter,

Aufgaben und Möglichkeiten übernehmen, sich aneignen und einverleiben: für den Kulturkreis selbst besteht kein Substrat, kein zeugender Untergrund, keine tragende Lebenseinheit außer den beteiligten Völkern. Volk ist darum auch Träger des Kulturgutes und der darauf gegründeten Bildung: entweder hat es das Kulturgut selbst aus sich hervorgebracht oder solches mit der Aneignung durch seine Sprache, seine Formen und Werte umgeprägt.

Die Frage, wie Werte und Güter zu allgemeiner Geltung in einem Gemeinschaftskreis, einem Volkstum kommen, weist auf ihren Ursprung zurück. Werte sind bewußt gewordene Lebensrichtung, bewußter Lebenssinn. Die schöpferischen Persönlichkeiten sind stets nur die Geburtshelfer allgemeingültiger Werte: sie heben ans Licht, bringen zu Bewußtheit, zu Anschauung und Gegenständlichkeit, was wachstumsmäßig, aber noch unbewußt unter der Oberfläche empordrängt: Propheten, Dichter, Staatsmänner, alle, die für ein Volk sprechen, sind ihrer Natur nach nur die Erstgeborenen dieses Volkes: sie helfen ihm zum Bewußtsein, zur Anschauung seiner selbst. Darauf, daß sie nur wach und bewußt, erkennbar und anschaulich machen, was in der Gemeinschaft selbst zu Luft und Licht heraufwächst, heraufdrängt, beruht das Geheimnis ihres Erfolges: sie werden kraft der ihren Werten und Werken einwohnenden Gemeinsamkeit und Geltungskraft zu Wegbereitern, Sprechern, Gesetzgebern ihres Volkes, das ihre Werte und Werke als Eigenerzeugnis und Eigenbesitz aufnimmt. „Es liegt in der großen Ökonomie der Geistesentwicklung, welche die ideale Seite der Weltgeschichte gegenüber den Taten und Ereignissen ausmacht, ein gewisses Maß, um welches der einzelne, auch am günstigsten Bevorrechtete, sich nur über den Geist seiner Nation erheben kann, um, was dieser ihm unbewußt verlieh, durch Individualität bearbeitet, in ihn zurückströmen zu lassen“ (W. von Humboldt).

In Rankes Geschichtsepik ist dargestellt, wie die wechselnden Ziele und Werte die verschiedenen Entwicklungsepochen bestimmen. Die bewegenden „Tendenzen“, die geschichtsbildenden „Ideen“, die aus den zeugenden Untergründen heraufdringen und durch schöpferische Persönlichkeiten zur Gestalt gebracht werden, geben auch der Bildung Ziel und Richtung. In jedem Volk wechseln dabei Zeitalter, in denen es selbst — durch seine Führer — hohe Werte zutage bringt und zur Vorbildlichkeit im Kulturkreis erhebt, mit Zeitaltern der Ermüdung, wobei geistige Güter von außen aufgenommen, umgebildet und angeeignet werden. Auf diesem Wechsel von Geben und Empfangen beruhen der Kulturkreis, die Gemeinsamkeiten großer Kulturen in den Völkerkreisen. Mit der Bildung beherrscht die jeweils führende „Tendenz“ Haltung, Bewußtseinslage und Weltbild der von ihr durchdrungenen Volksschichten. Nicht alle Glieder eines Volkes aber werden von einer solchen Bewegung gleichmäßig ergriffen. Die Gesellschaftsschicht, welche die geschichtsbildenden Werte vornehmlich in sich trägt und verkörpert, erlangt in dem Zeitraum, der

von ihren Werten gestaltet wird, innerhalb des Volkstums die Führung. Während dessen kann sich aber in anderen Lagern eine neue „Tendenz“ vorbereiten, die dann mit einer neuen Epoche auch eine Umgliederung der Gesellschaft und eine Umstellung der Bildung bewirkt.

Die Geschichte eines Volkes weist eine durchgehende Polarität auf: die Stetigkeit des Grundcharakters im Wechsel der Epochen und der Wechsel der epochalen Erscheinungsformen in der stetigen Grundanlage machen erst zusammen ein lebendiges Ganzes.

Ein besonderer Fall von Fremdüberlagerung ist gegeben, wenn die
10 Rezeption des Fremden in einer geschlossenen Form erfolgt, die dann auch den Kulturkreis organisiert. Mit der katholischen Kirche hat sich über die Völker des neueren Europa einst eine geschlossene Schicht von Kultur- und Bildungsgut gelagert, ein Gemenge aus eigentümlich christlichen Lehren und Gütern mit dem übernommenen Erbe der Antike, alles befaßt in das Latein der Kirche. Hier trägt also die Kirche, nicht das Volk, die Kultur und Bildung: was neuschöpferisch hinzukommt, vor allem die Umwandlung des Gemenges in die große Systematik der Hochscholastik, hat als Erzeugnis der Kirche zu gelten, die also auch die Bildungswerte und Bildungsziele setzt. Damit war ein Riß in die Völker hineingetragen,
20 deren eigentümliche Kultur entweder unterdrückt oder doch gänzlich untergeordnet wurde. Die Geistesgeschichte des Abendlandes war nun ein ganzes Jahrtausend lang ein Ringen um Überwindung dieses Risses, um geistige Verselbständigung, was in diesem Fall nicht Abstoßung der Überlagerung, sondern Aneignung und Einverleibung ihres Gehaltes bedeutete. Die starre Organisationsform der Kirche hat verhindert, daß dieser Durchdringungs- und Auseinandersetzungsprozeß, auf dem die Stetigkeit der abendländischen Kultur beruht, nicht früher schon zum Ziel gelangte: sie hat den Gegensatz, den Riß in den Völkern aufrechterhalten, bis in den neueren Jahrhunderten die Völker mitsamt ihrer
30 eigenen Kultur aus der Vormundschaft der Kirche herauswuchsen: es entstand eine weltliche Kultur. Das Kennzeichen der aufsteigenden Volkskulturen — im Rahmen des freien Kulturvereins der abendländischen Völker — war die Verdrängung des Latein als Sprache der Bildung durch die einzelnen, zu Literatur- und Bildungssprachen entfalteten Volkssprachen. Jedes Volk hat in seinem Bildungssystem Eigenbesitz und Eigenerzeugnisse mit den aus Antike, Christentum und umwohnenden Kulturvölkern übernommenen Gütern und Werten zu einer ihm angemessenen Einheit verarbeitet. Mit dem Zeitalter der Aufklärung war dieser
40 mehr als tausendjährige Prozeß der Auseinandersetzung, der Aneignung, Verschmelzung und Verselbständigung wenn auch nicht vollendet, so doch grundsätzlich zugunsten der Volkskulturen entschieden: der Riß quer durch die Volkstümer war überbrückt, wofür der Gegensatz zwischen den nunmehr eigenes Gepräge tragenden Volkheiten in die Erscheinung trat. Durch den Abfall einer Anzahl von Völkern von der römischen

Kircheneinheit war dann allerdings nicht nur der konfessionelle Gegensatz zwischen Völkern neu hinzugetreten, sondern an einigen Stellen auch mitten in den Volksschaften selbst zum Stehen gekommen. Dadurch ist dann das Problem der Weltanschauung und der Kultur, der Bildungswerte und Bildungsrichtung ungemein verwickelt und erschwert worden.

Die Begriffe Bildung und Humanität sind herkömmlich dergestalt aufeinander bezogen, daß die Humanität dem Bildungsvorgang zum Sinn und Ziel gesetzt ist. Humanität bezeichnet allgemein nur eben jenen Zustand menschlicher Reife, der durch die Bildung hervorgebracht ist: ihr Sinn und Gehalt wechselt nach Art und Werten der Bildung. Ursprünglich geprägt ist der Begriff der Humanität in der griechisch-römischen Antike vornehmlich durch die Philosophie der Stoa, die in diesem Fall also auch den Weg zur Humanität darstellte: ein Weltbild und eine Haltung des freien, autonomen, unerschütterlich in sich selbst und auf seiner Vernunft ruhenden Einzelmenschen als des Bürgers der Welt (des Weltreichs!), der jeden Gleichgebildeten, woher er immer stamme, als seinesgleichen anerkennt. Die Stoa hat ihren eigenen Vernunft- und Menschheitsbegriff absolut gesetzt und zur allgemeingültigen Norm des höheren Menschentums erklärt. Spätere Zeitalter haben mit Nachahmung antiker Vorbilder auch den für sie gegebenen Weg, die Sprachenkenntnis, zum Wesensmerkmal der Humanität und Bildung erheben müssen, in mancherlei Phasen vom altchristlichen Humanismus bis zum deutschen Neuhumanismus, der ja mit Neuprägung der Humanität überhaupt erst unsere pädagogischen Begriffe der „Bildung“ und des „Bildungsideals“ geschaffen und für die folgende Zeit normiert hat.

Wesentliche Züge des neueren Humanitäts- und Bildungsideals sind der Weg zur Reife durch Sprachenkenntnis, die zu geltenden Vorbildern hinführt, ferner der Weg zur Reife durch eine rationale Philosophie, die einen Kanon abstrakter und allgemeingültiger Menschheitswerte, also eine absolutistische Ethik — darin das Erbe sowohl des stoischen wie des christlich-scholastischen Wertabsolutismus — glaubte aufstellen zu können. Gerade der Neuhumanismus hat aber eine entscheidende Wandlung des Weltbildes vorbereitet: an die Stelle des dogmatischen Rationalismus jeder Art, wozu auch die Ethik des Kritizismus und des deutschen Idealismus gehörte, trat in der Folge das geschichtliche Weltbild mit seiner Ausweitung des Menschheitsbildes auf alle lebenden Völker der Erde wie auch in jede erreichbare geschichtliche Tiefendimension, womit die Relativierung sämtlicher Werte erfolgte. Als allgemeingültig bleiben nur Formen, formale Möglichkeiten und Gesetzlichkeiten, wie es der kategorische Imperativ — trotz seiner kategorisch-imperativen Art — schon angebahnt hatte. Inhalt, Richtung und konkrete Bestimmtheit bekommen die Möglichkeiten und Formen, die Typen und Gesetze jeweils erst durch die zielgebenden Tendenzen der einzelnen Zeitalter und Völker. Die konkrete geschichtliche Gestalt erst ist erfüllter Sinn, erfülltes Leben. Gerade

mit dieser Relativierung aller Gestalt, aller Geltung und Lebenserscheinung war ein neuer Zugang zum Letzten, zum Ewigen und Absoluten eröffnet: es lebt und wirkt in der Ganzheit, in dem gemeinsamen Grund und Gehalt aller Erscheinung, die seine Offenbarung, seine Auseinanderlegung in Zeit und Raum wie seine Rücknahme in den mütterlichen Schoß darstellt. Geburt und Tod sind eines Wesens: Pole des Lebens.

Damit brach jedoch die Verzweiflung an der Möglichkeit eines allgemeingültigen Bildungsideals herein. Sie war aber nur die Folge der Tatsache, daß das am 18. Jahrhundert hängen gebliebene Epigonentum der Pädagogik sich der neuen Sachlage nicht mehr gewachsen fühlte, mit seiner Anschauung und seiner Begriffswelt nicht auf der Höhe der Zeit stand. Sind wir auf unsere geschichtlich bedingte Lage und Not zurückverwiesen aus den Regionen eines unbedingten und zeitlosen Menschentums, so wird uns erst recht die Aufgabe zuteil, unser Menschentum zur Reife und Vorbildlichkeit zu entfalten im Zusammenhang unserer Lage und der daraus erwachsenden konkreten Aufgabe — in der Gliedschaft unseres Volkes, das nach den Ordnungen sozialer Gerechtigkeit und geistiger Freiheit zu erbauen ist und weiterwachsend zu einem Bild der wirklichen Menschheit, zu dem uns die Zugangswege eröffnet sind wie niemals einem anderen Zeitalter zuvor. Der Erkenntnisweg weist uns von der abstrakten Humanität zur Anthropologie, zur großen Synthese der Fachwissenschaften in einem einheitlichen Bild von Welt und Menschheit, zur Ausweitung unseres Selbst durch Einbildung aller großen Kulturwerte der Völker, wodurch wir ihnen gegenüber zur Gerechtigkeit, zur Erkenntnis und Anerkenntnis ihrer Eigenart und ihres Eigenrechts kommen können: mit der Vollendung der eigenen Volkschaft und jeder Gliedschaft in ihr kommen wir zu einer Menschheit und Menschlichkeit, die aus dem Verein der Volksindividualitäten heraufsteigt. Eine solche Anthropologie, nicht abgelöste Humanität, ist Aufgabe unseres Weltbildes und unserer Bildung.

Über das im wirklich Erreichbaren liegende Bildungsziel geht hoch hinauf das Fernziel, das Bildungsideal. Zeitalter, in deren Kultur Wissenschaft und Philosophie die Führung haben, werden dazu genötigt, ihr Bildungsideal philosophisch-pädagogisch zu formulieren, d. h. mit Hilfe abstrakter Begriffe sich bewußt zu machen. Zu anderen Zeiten ist ein solch reflektiertes Ideal nicht vorhanden. Aber immer steht etwas an der Stelle des Ideals, und in der Regel ist es der Dichter, der den Menschen seiner Zeit und Gemeinschaft das für alle gültige Hochbild und Fernziel sichtbar macht, zur Anschauung bringt in seinen Gestalten. Die Richtung zum Ideal ist aber schon gewiesen durch die jedem Kulturgut notwendig einwohnenden Werte. Die großen Epen zeichnen die Idealgestalten ritterlicher, kriegerischer Völker; die heiligen Bücher der Völker, Mythen, Sagen, Legenden, idealisierte Geschichte, Dichtungen geben zugleich das Ideal und die auf sie hinweisenden Kultur- und Bildungswerte.

Die Bildung kann ja stets nur mit ihren besonderen Weisen und Wegen teilnehmen an den allgemeinen Zielen und Aufgaben der Gemeinschaft, nicht aber für sich selbst eine Sonderaufgabe vollbringen. Die Idealgestalten aber sind den Völkern und Gemeinschaften eine Lebensnotwendigkeit, auch wenn das Bewußtsein ihrer Unerreichbarkeit und Unerfüllbarkeit durchaus vorhanden ist: an ihnen kommen die Menschen zum Bewußtsein, zur Anschauung ihrer Wege, ihrer Lebensrichtung und Lebensaufgabe. Aus der stetigen Spannung zwischen der Wirklichkeit und dem Ideal entspringen die bewegenden Kräfte, die Wandlungen der Geschichte und die Wirklichkeitsgestalten der Kulturen.

14. DAS DEUTSCHE BILDUNGSIDEAL.

Es hat in Deutschland einmal eine Zeit gegeben, da die ganze Oberschicht der Gebildeten nach einem einheitlichen Bildungsideal geformt und ausgerichtet war, um den Preis allerdings, daß damit eine tiefe Kluft gegen die breiten Volksschichten, die nicht an den oberen Bildungswegen teil hatten, aufgerissen wurde. Dieses Bildungsideal war vornehmlich literarisch und philosophisch bestimmt und an den Weg der Bildung über die antiken Fremdsprachen und das griechische Vorbild geknüpft. Es besteht heute nicht mehr, und wir wissen inzwischen auch, daß die Griechen selbst dem Humanitäts- und Bildungsideal, das der Neuhumanismus einst aufstellte, in der Wirklichkeit gar nicht entsprochen haben. Wir wissen ferner heute, daß es eine absolute Humanität, ein Menschentum und eine Menschlichkeit schlechthin, die nicht in einem gegenwärtigen konkreten Volkstum wurzeln, die nicht an Staat, Beruf und alle Bedingungen einmaligen und unwiederholbaren geschichtlichen Lebens geknüpft wären, nicht gibt. Eine solche Humanität wäre ein Gespenst ohne Knochen und ohne Blut. Humanität kann immer nur bedeuten die volle Entfaltung und Reifung einer menschlichen Grundanlage nach den Bedingungen eines ganz konkreten Jetzt und Hier: aus dem Mutter schoß einer hochentwickelten und reifen Volksgemeinschaft heraus.

Wie aber konnte jener Irrtum des Neuhumanismus die oberen Lagen unseres Volkstums durch mehrere Geschlechter hindurch so ausschließlich beherrschen? Irrtümlich war an dem damaligen Bildungs- und Humanitätsideal eigentlich nur seine Verlegung in ein fremdes Volkstum und in eine ferne Vergangenheit, mochte man sich dabei dem Griechentum auch noch so sehr verwandt fühlen. Ein Bildungsideal muß seiner Natur nach gegenwärtig wirksam und zukunftsweisend sein. Im Ideal schafft sich eine Gemeinschaft ein Bild ihrer selbst und ihres Weges. Das ist jenes Ideal im Kerne seines Wesens aber auch gewesen: das Deutschtum damaliger Zeit hat in seinem Ideal nichts anderes als Erkenntnis seiner selbst und Vollendung seines eigenen Wesens gesucht. Das Griechische daran war zuletzt nicht mehr als Verhüllung, ein Um-

weg, entstanden aus einem gewissen Minderwertigkeitsgefühl heraus. Der Deutsche hatte nie recht Vertrauen zu seiner Formkraft; seine Sehnsucht geht leicht in die Ferne und läßt ihn von anderen Völkern, die ihm höher zu sein dünken, Anleihen machen. Nicht selten ist er im Suchen nach einer Form, die aus eigener Kraft hervorzubringen er sich nicht zutraute, von fremden Anleihen und Moden bis zur Bedientenhaftigkeit abhängig geworden. Die Sehnsucht nach dem Volk der größten Formkraft, den Griechen, ist im 18. Jahrhundert mit merkwürdiger Eindringlichkeit aus deutschem Boden — erst aus der norddeutschen Tiefebene, dann auch vom schwäbischen Neckar — emporgewachsen: die Winckelmann, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Hölderlin kamen allesamt aus bürgerlichen Schichten. Es ist zunächst für sie bezeichnend: im Sehnen nach dem Griechentum haben sie die deutsche Sprache erneuert und zu ungeahnter Höhe geführt, haben sie Werke des Geistes und der Dichtung geschaffen, die zuletzt doch nicht Nachahmung, sondern Ausdruck deutschen Wesens und Charakters waren. Sie haben auf dem Umweg über das Griechentum die Entfaltung und Reifung des Deutschtums zu eigener Höchstleistung und Vorbildlichkeit erstrebt. Man hört es aus Hölderlins Oden oft genug heraus, nicht minder bei Schiller. Goethe hat es wohl am deutlichsten gewußt. Als Faust die griechische Göttin der Schönheit in langer Irrfahrt erjagt hatte, entschwindet sie ihm nach kurzem Glück und hinterläßt ihm — ihr Gewand.

Nun ist nach dem Versinken jenes Ideals für uns heute scheinbar ein leeres Nichts, ein Verzicht und ein Kleben an den Wirklichkeiten des Alltags übrig geblieben. Wir haben diesen Verzicht auf ein einheitliches und verpflichtendes Bildungsideal im letzten Jahrzehnt oft genug aussprechen hören, von den einen mit achselzuckendem Bedauern, von den andern mit der Folgerung, da ja echte Bildung nur im Dienst einer ganz bestimmten Weltanschauung erfolgen könne, müsse eben Bildung und Schule konfessionell, weltanschaulich oder auch klassenmäßig aufgeteilt werden. Es liegt darin der Verzicht auf die geistige Einheit der Volksgemeinschaft und damit die Gefahr, daß diese Gemeinschaft, wenn sie nur durch äußere Bande zusammengehalten wird, eines Tages gesprengt werde. Wiederum gehen wir in der Suche nach einem Bildungsideal in der Irre: wenn wir auch nicht mehr wie Faust der griechischen Helena nachjagen, so suchen wir doch etwas jenem Bildungsideal Ähnliches, etwas Literarisch-Philosophisches, das alle Volksgenossen verpflichten müsse — und finden es nicht. Gerade daraus aber erhellt am deutlichsten, daß ein Wort des Novalis aus jener Zeit noch heute seine volle Gültigkeit hat: „Die Deutschheit liegt nicht hinter uns, sondern vor uns: wir sollen Volk werden.“ Zwar ist seit hundertfünfzig und hundert Jahren unsere gesichtliche Lage von Grund auf verändert; aber das Kernproblem ist noch genau dasselbe wie damals: wir sollen Volk werden. Das ist unsere nächste weltgeschichtliche Aufgabe, und an ihr hat die Bildung teilzu-

nehmen, ihr hat das Bildungsideal auf seine besondere Weise Ausdruck zu geben. Ein solches Ideal kann heute allerdings nicht mehr in den Höhen reiner und abgelöster Geistigkeit umherirren: unserer veränderten Lage entsprechend soll das Bildungsideal nicht mehr literarisch-philosophische Prägung erhalten; es nimmt vielmehr entschieden politische und soziale Gestalt an.

Was heißt nun das? Die große deutsche Bewegung zwischen der Mitte des 18. und der Mitte des 19. Jahrhunderts, von der doch wesentlich unsere Bildung noch heute lebt, und die ihresgleichen an Reichtum und Größe in den neueren Jahrhunderten schwerlich gehabt hat, ging über eine politische und soziale Wirklichkeit hinweg, die an Trostlosigkeit schwer zu übertreffen ist. Wer einmal eine politische Karte von Deutschland um 1800 angesehen hat und den Zustand des damaligen Reiches hinzuzieht, weiß Bescheid. Selbst die unerläßliche staatliche Aufräumungsarbeit, die im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts unternommen wurde und die doch nur eine Halbheit war, erfolgte nicht aus eigener revolutionärer und politischer Gestaltungskraft der Deutschen, sondern unter den Stößen der französischen Revolution und unter der zugreifenden Faust Napoleons. Den Sinn der gleichzeitigen geistigen Bewegung kann man mit einem Wort nennen: das Suchen nach dem vollendetem und vorbildlichen deutschen Menschen, nach einem aus dem deutschen Volkstum heraufwachsenden Menschentum, das den andern Völkern ein entscheidendes Wort zu sagen, dem Kulturkreis ein Werk zuzubringen, der Menschheit ein Vorbild zu geben habe. In diesem Sinn fühlen sich alle großen Kulturvölker als „ausgewählte“ Völker, der Franzose, der Engländer und der Italiener nicht weniger als der Deutsche, der Jude, der Chinese. Und sie haben ein Anrecht darauf. Denn der Rang, die Reife der Völker besteht eben darin, daß sie dem Kulturkreis und der Menschheit ein Vorbild, einen Beitrag zu geben haben, der nur aus ihrem Volksschoß geboren und zur Reife heraufwachsen konnte. Die Deutschen durften damals als das Volk der großen Dichtung, Philosophie und Musik angesprochen werden. In diesen Regionen entfaltete und vollendete sich deutsches Menschentum zur Vorbildlichkeit. Die führenden Geister, allen voran Pestalozzi und Fichte, waren sich aber auch damals schon bewußt, daß die Idee nach der Verwirklichung, die Seele nach dem Leib verlange, wenn sie nicht wie ein rascher Hauch vergehen wolle. Sie haben die politischen und sozialen Folgerungen gezogen. Durch die deutsche Bewegung war das deutsche Volk als geistige Einheit wieder im Werden nach dem großen Zusammenbruch und Zerreißen des Volkskörpers im 17. Jahrhundert. Um 1800 war eine Bewußtheit der gemeinsamen Deutschheit und Volkheit im Anstieg: das deutsche Volkstum war wiedergeboren, stand aber noch nicht auf einer sicheren Wirklichkeitsgrundlage. Nun begann das Suchen nach der Verwirklichung, und das konnte nur der politische und soziale Weg sein: die Errichtung eines gemeinsamen Staates als Willensorgans des wiedergeborenen deutschen Volkstums, die Gestaltung von Volksordnungen nach Grundsätzen der geistigen Entfaltungsfreiheit und der sozialen Gerechtigkeit, also die geistige, die soziale und politische Hebung der Unterschichten zu freien und vollberechtigten Volksgenossen, die an den wirtschaftlichen Gütern ebenso Anteil haben sollen wie an Bildung und Kultur. Die Reform Preußens unter Führung des Freiherrn vom Stein und seiner Genossen schlug den Weg dahin ein: er wurde allzufrüh abgebrochen und verfiel der Reaktion. Die Jugend der Freiheitskriege, die Burschenschaften, die Professoren und Literaten der Paulskirche suchten allesamt den Weg zur Verwirklichung des Ideals: zur Gestaltung des deutschen Menschen in einer freien, nach sozialer Gerechtigkeit verfaßten Volksgemeinschaft, ein Menschentum, das eine Seite seines Wesens voll dem Volk als seinem Mutterschoß zuwendet, die andere aber, zu letzten Zielen hinaufweisend, voll der Humanität und der Menschheit.

Die Lage hat sich inzwischen geändert. Die Einung im kleindeutschen Reich, die Industrialisierung und Kapitalisierung der Wirtschaft, Aufstieg und Zusammenschluß

der Arbeiterschaft, Weltkrieg und Revolution haben neue Daseinsbedingungen für uns geschaffen. Es kommt hinzu das Überhandnehmen des kleinstaatlichen, konfessionellen, weltanschaulichen, klassenkämpferischen und parteimäßigen Partikularismus, dann die drohende Auflösung jeglicher überlieferten Lebensform, die Unterjochung des öffentlichen Lebens durch den Kapitalismus. Gegenüber dieser Lage ist die Aufgabe im Grunde dieselbe geblieben: die Schaffung des freien Volksstaates und der Volksgemeinschaft auf der Grundlage der sozialen Gerechtigkeit, daraus ein hohes und freies Menschentum heranreifen kann. Erziehung und Bildung können keinerlei andere Aufgabe erfüllen als mithelfen an der Verwirklichung der Ziele, die dem ganzen Volk durch Charakter, Schicksal und geschichtliche Lage auferlegt sind. Es ist also nur nötig, daß wir unsere Lage und Aufgabe ins Bewußtsein erheben, damit wir zugleich ein geltendes und verpflichtendes Bildungsideal besitzen. Wir brauchen ein solches Ideal dann auch nicht erst zur allgemeinen Anerkennung ausstellen und einer Volksabstimmung unterwerfen: es hat seine Geltung gar nicht aus freiwilliger Zustimmung, sondern aus einer schicksalhaften Bestimmung, die über uns allen liegt, ob wir ihr zustimmen oder nicht.

Der Weg der Bildung zum deutschen Menschentum führt naturgemäß über das deutsche Kulturgut. Schon dadurch, daß unser Denken und Fühlen, unser Werten und Wollen in der deutschen Sprache ihr Ausdrucksmittel finden, sind wir der Deutschheit fest verpflichtet und verhaftet. Die Bildungswege unserer Schule leiten zum Bewußtsein der volkhaften Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit durch die deutsche Sprache, die Kunst und Dichtung, durch die deutsche Geschichte, Volkskunde, Heimatkunde, Philosophie und Staatsbürgerkunde. Wenn in diesem Unterricht die Werte der deutschen Volkheit lebendig und dem Nachwuchs zum frei verfügbaren Eigenbesitz eingepflanzt werden, so kann er mithelfen an der Überwindung aller Kräfte des Auseinanderstrebens, des Partikularismus. Wenn die Güter durch die Bildung in lebendige Kräfte umgesetzt werden, ist die Jugend nicht nur einer lebendigen Tradition eingereiht; es ist ihr damit auch der Boden bereitet, auf dem sie ihre eigene Zukunft erbauen kann. Die großen Güter und Werte des deutschen Volkstums gehören allen an, sind darum auch für alle verpflichtend. Der Protestant kann nicht Mozart und Beethoven, Schubert und Bruckner ablehnen, weil sie Katholiken gewesen sind, der Katholik kann nicht Leibniz und Kant, Schiller und Goethe ablehnen, weil sie Protestanten waren. Es dürfen sich in solchen Wertungen nicht Preußen, Bayern und Sachsen, nicht Bürger und Arbeiter mit ihren Partikularismen gegeneinander stellen, wenn nicht das Deutschtum und die Volkseinheit in lauter enge, unfreie und lebensunfähige Ghettos auseinanderfallen soll. Über Volkstum und Volksgemeinschaft führt aber auch der Weg weiter hinauf zur wahren Humanität.

Franzosen und Engländer konnten sich auf ihre Weise leicht der Humanität und Menschheit zuwenden, ohne in die Gefahr zu geraten, ihre Volkheit und völkische Prägung zu verlieren: diese ist ihnen als eine Selbstverständlichkeit in Fleisch und Blut übergegangen, weil sie durch lange Jahrhunderte an die eigene Volkheit gewöhnt sind. Die englische oder französische Volkheit hat nicht die inneren und äußeren Zusammenbrüche durchzumachen gehabt, wie in gewissen Abständen die deutsche immer wieder, die das Ganze stets erneut an den Rand des Abgrundes und vor die Existenzfrage ge-

stellt haben. Mit der Volkheit hatten Franzosen und Engländer auch stets ihre nationale Staatlichkeit zum festen Rückhalt ihrer persönlichen Entfaltung: wo immer in der Welt sie sich aufhielten oder niederließen, hatten sie ihren Nationalstaat als starken Schirmherrn über sich. Wie lange kann der Deutsche das von sich sagen? Und wenn er sich daheim aufhielt, so wurden seine Horizonte und seine Haltung geprägt durch die lächerliche Enge der Kleinstaatlichkeit und des Duodezfürstentums, das inzwischen durch den Parteipartikularismus abgelöst ist, während die Angehörigen der großen Völker rundum sich in ihrer Entfaltung der Weltweite und der Menschheit zuwenden konnten, weil ihre Volkheit und nationale Staatlichkeit ihnen den Weg dahin wiesen. Denn die Menschheit wird nicht aufgebaut aus den Einzelmenschen, auch nicht aus Kleinstaaten, aus Konfessionen, Parteien und Klassenkämpfern, sondern über den großen, zu ihrer Reife und Vorbildlichkeit gelangten Volkspersönlichkeiten.

Der Bildungsweg zur humanen Reife führt ebenfalls hinauf durch die volkseigenen und volkserzeugten Güter: durch unsere große Musik, Dichtung und Philosophie. Darin sind die Werte des deutschen Menschentums gegenständlich und anschaulich geworden. Indem sie den Volksgenossen zu freiem und eigenem Bildungsbesitz eingehen, sollen sie in ihnen zu lebendigen und zukunftsformenden Kräften werden. Als Glied der abendländischen Kulturgemeinschaft steht aber das Deutschtum in der Wechselwirkung mit allen anderen abendländischen Völkern: sie tauschen gegenseitig ihre hohen Kulturgüter aus und nehmen auch die bahnbrechenden Erzeugnisse der antiken Völker, von denen die abendländische Kultur ausgegangen ist, in ihren Bildungsbesitz und in ihre Schulen auf. Alles natürlich mit Auswahl, mit einer nach eigenen Zielen und Bedürfnissen bestimmten Auslese, da kaum ein Mensch den geistigen Gesamttraum des Abendlandes nach seinen völkischen Erzeugnissen und seiner geschichtlichen Tiefendimension in seinen Bildungsbereich ganz aufzunehmen vermag. Daher dann der bildende Wert der Fremdsprachen, der antiken sowohl wie der modernen: sie führen uns zu Shakespeare, zu Dante und Molière ebensogut wie zu Homer und Sophokles. Der Weg zur Humanität führt über die Ausweitung des geistigen Horizonts auf das Leben und die Werte der anderen Völker.

Die Gemeinsamkeit der abendländischen Bildung, welche die völkischen Eigengüter allesamt umfaßt, beruht auf dem gemeinsamen Kulturprinzip. Wenn sich die Schulen immer wieder darum mühen, in ihrer Bildungsmethode den Grundsatz der Selbständigkeit und der Eigentätigkeit zur Durchführung zu bringen — im Gegensatz zur mechanischen Aneignung festgebundenen, traditionell und autoritativ überlieferten Bildungsgutes —, so ist das nur die Anwendung des in der gesamten abendländischen Kultur seit einigen Jahrhunderten herrschenden rationalen Prinzips der freien Forschung, des freien und selbstverantwortlichen Vernunftgebrauchs in Erkenntnis und Lebensgestaltung, in Technik und sittlicher Lebensführung, auf die Bildungsarbeit der Schulen.

Das ureigenste Erzeugnis des rationalen Kulturprinzips ist die Wissenschaft, die darum im geistigen Leben und in der Bildung des Abendlandes die Führung inne hat. Die Wissenschaft ist hervorgegangen aus

dem Streben nach unbedingter Wahrheit und Wahrhaftigkeit, nach Gerechtigkeit gegen Nahes und Fernes, gegen Mensch und Natur, gegen Völker und Zeiten. Die Wissenschaft selbst ist Ergebnis und zugleich Verkörperung dieser Werte, die nicht nur für sich selbst stehende Erkenntniswerte, sondern wesentlich auch sittliche Werte des Menschentums sind. Auf ihnen wohl beruht zuletzt die Überlegenheit der abendländischen Kultur. Eine wissenschaftliche Bildung, die rechter Art ist, die aus dem Innern stammt und darum auch in das Innere dringt, muß diese Werte in lebengestaltende Kraft umsetzen. Damit ist also der Weg über die Wissenschaft zur Reife der Humanität vorgezeichnet.

Der Bildungsgang eines jeden Menschen ist dadurch bestimmt, daß er im Verlauf seines Werdens eine Reihe in der Gemeinschaft vorhandener Güter und Werte in sich aufnimmt, die er nach dem Gesetz seiner persönlichen Eigenart sich einverleibt, als Eigenbesitz aneignet. Diese Güter gehen wohl stückweise, abschnittsweise, nach der gegebenen Fächerung in den Menschen ein, sollen aber nicht ebenso stückweise nebeneinander lagern bleiben, sondern zu einem organischen Ganzen, einem einheitlichen Bild von Welt und Überwelt, von Natur und Menschheit verarbeitet, also zu einer „Weltanschauung“ zusammengefaßt werden. Die geistigen Güter, die das Weltbild auffüllen, sind in der Hauptsache die Lehren der Religionsgemeinschaft, die Erkenntnisse der Wissenschaft, die Werte der Kunst und Dichtung, dazu aller volkstümliche Geistesbesitz; alles das wird auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen, Erlebnisse und Schicksale einverleibt. Im ganzen genommen wird es nun wohl heute — bei der Vielseitigkeit und Verzweigung des Kulturgutes — nur wenig Menschen gelingen, zu einer systematischen Einheit der Weltanschauung wirklich vorzudringen. Aber immerhin: die persönliche Art, wie man das Gut aufnimmt und verarbeitet, der soziale Ort, von dem aus die Welt als Ganzes gesehen und erfaßt wird, ermöglichen so etwas wie eine „persönliche“ Weltanschauung. Bei näherem Zusehen zeigt sich indessen, daß diese „persönlichen“ Weltanschauungen doch zumeist nur subjektive Abwandlungen eines gemeinsamen Anschauungsgutes, eines überpersönlichen und verpflichtenden Weltbildes sind. Die Weltanschauung einer Gemeinschaft ist typisch gleichartig: die persönliche Abwandlung des gemeinsamen Weltbildes bleibt unwesentlich. Besitzt ein Lebenskreis, eine Gemeinschaft nicht ein einheitliches und verpflichtendes Weltbild, so hat sie selbst zu bestehen aufgehört: ihr Einheitsband ist aufgelöst, und sie ist in eine Sammlung, ein mechanisches Gefüge von Einzelmenschen auseinandergefallen. Dann ist aber auch die Durchbildung eines Gemeinsinns mit Verständigung und gemeinsamer Bildung in Frage gestellt.

Nun erhebt sich auch hier wieder die Grundfrage: Welche Gemeinschaftsart ist für das Weltbild und damit für die Bildung entscheidend? Gewiß ist das Weltbild mitbestimmt durch die Klassenzugehörigkeit, die Heimat in ihrer landschaftlichen und geistigen Erstreckung, natürlich auch durch Religionsgemeinde und Kirche mit ihren Gütern und Lehren. Aber das Ganze muß doch zusammengehalten werden durch einen gemeinsamen Boden und Rahmen. Die Volksgemeinschaft ist grundlegend und entscheidend für Weltbild und Bildung, denn sie erzeugt und trägt die Sprachform, die Sitte, die innere Religion, das Recht, die Dichtung und Kunst, die Art des Denkens, die Norm des Erkennens und Wollens, also alles das, was für Weltanschauung und Bildung wegweisend ist. Auf dem blut- und schicksalmaßigen Erbgut wie auf dem geistigen Gut, das die Volksgemeinschaft bindet, kann allein Persönlichkeit, Gesellschaft, Kirche mit ihren Gütern und Gehalten sich aufbauen: von ihr aus wird der innere Werdegang der einzelnen Volksgenossen schicksalhaft bestimmt und in typisch ähnliche Bahnen gelenkt. Das Bewußtsein der Volksgemeinschaft muß in jedem Volksglied zu einem grundlegenden Bestandteil seiner Weltanschauung werden. Auf der Grundlage der

Volksgemeinschaft und in ihrem einheitlichen Rahmen kann dann also die innere Verzweigung der Gesellschaft, der Stämme, der Klassen und Konfessionen auch zu einer entsprechenden Abwandlung der gemeinsamen völkischen Weltanschauung und Bildung führen.

Öffentliche Schulen aller Arten und Stufen, vorweg die Volksschulen, sind zuerst und zuletzt bestimmt zum Dienst an der ganzen und einheitlichen Volksgemeinschaft, nicht aber für die Sonderzwecke der einzelnen Teile. Die öffentlichen Schulen haben alles zu pflegen und zu vermitteln, was das Volkstum eint, um so ein Gegengewicht zu schaffen gegen die aufspaltenden Bestrebungen der Parteien, der Klassen und Konfessionen. Sämtliche öffentlichen Schulen sind darum zu erbauen auf der Grundlage der geistigen Güter, die für alle Volksgenossen gemeinsam und verpflichtend sind: auf der gemeinsamen völkischen Weltanschauung. Aus diesem ihrem Zweck, die Volksgemeinschaft geistig zu erbauen und zu festigen, folgt für ihre innere und äußere Organisation die Forderung einer einheitlichen und gemeinsamen Schule des Volkstums, die Einheits- und Gemeinschaftsschule samt dem einheitlichen, auf gleichmäßiger Bildungsgrundlage erbauten Lehrstand. Der einheitlichen Schule und ihrem Lehrstand ist auferlegt, mitzuarbeiten an der Erfüllung des Ziels: „Die Deutschheit liegt nicht hinter uns, sondern vor uns: wir sollen Volk werden.“

15. DAS BILDUNGSGUT.

Das Kulturgut ist Inhalt und Erzeugnis der geistigen Entwicklung der Völker, das geistige Bindemittel der Gemeinschaft, durch das die Gemeinsamkeit des Bewußtseins, des Weltbildes und der Haltung in den Gliedern hergestellt wird, zugleich das Mittel der persönlichen Bildung und Reifung. Durch Auslese und pädagogische Zubereitung entsteht aus dem Kulturgut das Bildungsgut, mit dessen Hilfe der Nachwuchs zu der von der Kulturlage gegebenen Bildungsart und geforderten Bildungshöhe emporgeführt wird.

Jedes Volk besitzt ein ihm eigentümliches Kulturgut, das seinem Charakter, seiner geschichtlichen Lage und Entwicklungsstufe entspricht, und das insbesondere durch die völkische Sprachform geprägt wird. Es setzt sich zusammen aus den Gütern, die den einzelnen Grundfunktionen Ausdruck und Erfüllung geben: aus dem Besitz an religiösen Gütern, an Rechtskunde und Sittenlehren, an Werken der Kunst und der Dichtung, an Philosophie, Wissenschaft und Geschichtskunde, an Technologien aller Art, weiterhin an den volkstümlichen Mythen, Liturgien, Sagen, Legenden, Erzählungen, Liedern, Sprichwörtern usw. Auf den höheren Kulturlagen wird das in die Sprache gefaßte Kulturgut im Schrifttum niedergelegt, womit dann zugleich eine methodische Form der Pflege und der bildenden Vermittlung erreicht wird. Wenn nämlich das Kulturgut aus seiner Zerstreung in größeren Ganzheiten gesammelt und geordnet wird, wenn es aus der gedächtnismäßigen Erhaltung und Überlieferung in die Form des Schrifttums übergeführt wird, so entstehen damit notwendig auch die Organisationen für seine Erhaltung, Pflege und Vermittlung an den Nachwuchs — die Schulen.

Das geistige Gut verteilt sich nicht gleichförmig über das Volk hinweg, sondern es gruppiert sich nach dessen Schichtung und Gliederung,

wobei es sich den Bedürfnissen der Gesellschaftsschichten auch innerlich anpaßt: es lehnt sich an Stämme, Landschaften, Berufsgruppen, Stände und Kulte enger an und wird nach deren Eigenart geprägt und abgewandelt. Gliedern sich dabei besondere Träger und Pfleger des Gutes beruflich aus, so ist auch der Weg zu Schule und Lehrer eröffnet: sie gehen hervor aus der beruflichen Tätigkeit von Priestern, Sängern, Rechtskundigen. Die Berufsgruppen, wie Seeleute, Bergleute, Kaufleute, Priester, Krieger, wandeln den gemeinsamen völkischen Geistesbesitz nach ihren besonderen Zielen und Werten, Gesinnungen und Gewohnheiten ab bis in die Sprachformen hinein. Jede Gruppe legt darin ihren Stolz, ihre Ehre, ihr Hochbild, ihre besonderen Gefühle, Aufgaben und Nöte nieder.¹⁾

Daraus geht hervor, welchen Sinn das Kulturgut hat, welche Aufgabe es an der Gemeinschaft erfüllt: deren Ziele und Werte werden gegenständiglich, ihre Aufgaben und Vorbilder anschaulich zur Darstellung gebracht. Mit Hilfe des Kulturgutes wird eine Gemeinschaft selbstbewußt: es vermittelt und veranschaulicht einen geltenden Sinn des Lebens, Herkunft, Weg und Ziel, ein Bild von Sein und Sollen, von Wirklichkeit und Ideal: ein Weltbild, womit sie ihr eigentümliches Weltbewußtsein und Selbstbewußtsein erlangt. Darin liegt dann auch die erzieherische und bildende Aufgabe des Kulturgutes beschlossen: durch die in ihm dargestellten Werte, Fernziele und Hochbilder werden die Spannungen zwischen dem Seienden und dem Seinsollenden, dem Wirklichen und dem Geforderten aufrecht erhalten, woraus mit der geschichtlichen Bewegung auch die erzieherischen und bildenden Wirkungen an den werdenden Menschen kommen. Was von unten heraufdrängt, die Triebe und Sehnsüchte des Volkes, nimmt insbesondere in den Mythen, Sagen, Dichtungen und Religionslehren ideale Gestalt an: als Wegweiser zu den Hochzielen sind sie zugleich bestimmende Faktoren in Bewußtsein und Weltbild der Glieder. Zugleich ist das Kulturgut das geistige Erbe eines Volkes, das den Zusammenhalt, die Einheit und Tradition unter den sich ablösenden Geschlechtern herstellt. Das ist aller Idealität eigentümlich, daß sie der Zeitlichkeit enthoben zu sein scheint, vielmehr die Dinge der Zeitlichkeit enthebt, indem sie wesentliche Züge aus dem Bedingungskomplex heraushebt und zu letzter Folgerichtigkeit emporsteigert: sie weist damit zugleich in die Vergangenheit und in die Zukunft.

Dabei unterliegt das Kulturgut selbst dem geschichtlichen Wandel. Was an ihm verbraucht oder mißverstanden ist, gerät mit den neuen Generationen in Verlust und Vergessenheit, oder es werden die großen Dauergüter wie Dichtungen und Religionslehren von den Generationen nach ihren Bedürfnissen umgewandelt, weitergebildet, wohl auch, wo sie schriftlich und dogmatisch festgelegt sind, nach verändertem Bedarf ausgelegt und umgedeutet. Das Überlieferte aber kann jederzeit durch Selbstgeschaffenes oder von außen Hereingenommenes und Einverleibtes

¹⁾ Siehe dazu: Kriek, Dichtung und Erziehung (1924).

gemehrt, gesteigert, auf neue Ziele ausgerichtet werden. So reiht das Kulturgut die neu heraufkommenden Geschlechter in die lebendige Tradition ein und richtet sie zugleich aus nach den zukunftsweisenden Zielen und Werten, Vergangenheit und Zukunft so zur Einheit, zum Lebensganzen verbindend.

Prüft man also das Kulturgut auf seine Herkunft, so findet man das von einem Volk durch seine schöpferischen Persönlichkeiten Selbst-erzeugte mit dem von außen Hereingenommenen zu einer Einheit verschmolzen, die den Stempel der völkischen Eigenart trägt. Auf dem, was von außen aufgenommen ist, beruht die Gliedschaft im Kulturkreis und dessen Tradition. Die Schöpfer aber sind als Sprecher ihres Volkes, als Bahnbrecher und Wegbereiter des Künftigen zugleich die Erzieher und Bildner obersten Ranges.

Das Kulturgut besitzt jeweils eine feste Struktur, die es empfängt von den Werten, denen es die Gegenständlichkeit gibt, von dem Weltbild, nach dem es gearbeitet ist, und endlich nach dem Kulturprinzip, der vorherrschenden Methode des Denkens, der Richtung und Struktur der jeweiligen Bewußtseinslage. Man gewinnt die Maßstäbe, wenn man das Werk Kants vergleicht mit Thomas von Aquino, mit Platon, mit der klassischen Philosophie der Inder und Chinesen, wenn man die Dichtung Schillers und Goethes vergleicht mit der Dichtung des Hochmittelalters, mit der epischen und dramatischen Dichtung der Griechen. Da in den neueren Jahrhunderten das rationale Denken die Kultur beherrscht, so besitzt alles Kulturgut, das nach diesem Prinzip hervorgebracht ist, die rationale Struktur, die der rationalen Methode des Philosophierens, des wissenschaftlichen, technischen und bildnerischen Denkens durchaus entspricht. Damit ist das rationale Kulturgut wesentlich verschieden von dem Kulturgut, das dem magischen Weltbild zugehört, auch von dem scholastischen Kulturgut, dessen Merkmal die Bindung an Glauben, Offenbarung und priesterliche Autorität ist. Es ist dann die Aufgabe des Bildungsvorgangs in jedem Zeitalter, die dem Kulturgut einwohnenden Werte im aufnehmenden Menschen als Richtkräfte seiner Haltung und Gesinnung lebendig werden zu lassen und die formale Struktur wiederum umzusetzen in entsprechende Weisen des Denkens, des Urteilens, des Erkennens, des lebendigen Verhaltens zu Dingwelt und Mitmenschen. Das Gut, der Gehalt der Bildung ist also von deren Werten und Methode nie zu trennen: das Kulturgut ist geronnener Wert, seine Struktur eine dem Prinzip der Kultur und der Methode entsprechende Architektonik. Die Methode, mit der eine Wissenschaft oder ein Dichter arbeitet, geht als Form in das Werk ein. Keinesfalls aber ist das Kulturgut etwa nur Wissensstoff: auch wenn es durch das Tor der Erkenntnis allein in den Menschen eintritt, soll und kann es, wofern es wirklich lebendige Macht ist, den ganzen Menschen samt seiner Haltung und seinem Können bilden. Das gilt nicht nur für Evangelium, Tora oder Koran, nicht nur für Homer, Sophokles

und Goethe, sondern auch für die rationale Wissenschaft, durch die eine bestimmte Haltung der Selbsttätigkeit, des eigenen Wahrheitssuchens und Erkenntnisstrebens gemäß den Werten der Wahrheit und Wahrhaftigkeit, der Gerechtigkeit, der Objektivität und strengen Sachlichkeit, worauf ja die Wissenschaft überhaupt beruht, auch in ihren Schülern stets neu geweckt und herangebildet werden soll. Das eigenvölkische Kulturgut aber besitzt als eigentümliche Struktur die völkischen Werte, Charakterzüge, Denkweisen und Richtkräfte, und durch den Bildungsvorgang wird die geistige Haltung der Volksgemeinschaft mit diesem Gut auf den Nachwuchs übertragen, so daß die Volksgemeinschaft in jedem Nachwachsenden nicht nur erhalten, sondern von der Wurzel her erneuert wird. Dasselbe gilt natürlich für die Religionsgemeinschaften mit ihrem geistigen Erbgut.

Das Kulturgut samt seinen Werten und Methoden macht den objektiven Gehalt des Schulwesens auf allen seinen Stufen und in allen seinen Gattungen aus. Dabei wird aber das vorhandene Gut einem Verfahren der Auslese und der Zubereitung unterworfen, damit es seine bildenden Zwecke auf bestmögliche Weise erfüllen kann: es wird in Bildungsgut umgewandelt, wie es in den Lehrplänen umrissen, in den Lehrbüchern und Lehrmitteln niedergelegt, in den Lehrgängen dargeboten ist. Für Auslese und Zubereitung gelten in heutigen Verhältnissen etwa folgende Grundsätze:

1. Auslese, Verteilung und Anordnung des Bildungsgutes stellt eine Stufenordnung dar, die den Wachstumsgesetzen des Nachwuchses, seiner jeweiligen Fassungskraft, seinen Bedürfnissen und seiner Bewußtseinslage angemessen sein muß. Das ist zugleich der psychologische Grundsatz aller Lehr- und Lernmethode, längst schon niedergelegt in den Forderungen des Ausgehens vom (seelisch) Nahen, Einfachen, Elementaren, Bekannten, Gewohnten. Das Bildungsgut ist Mittel, um den Schüler von seiner eigentümlich kindlichen Bewußtseinslage und Geisteshaltung in Stufen, die den Wachstumsgesetzen entsprechen, emporzuführen zur reifen Gliedschaft in der Gemeinde, zur persönlichen Reife, zu der von der Kultur- und Sozillage geforderten Bildungshöhe.

Das psychologische Gesetz oder Postulat der organischen Entfaltung wird bei näherem Zusehen in der Regel erkennbar als ein Gesetz des organischen Zusammenhangs zwischen der Entwicklung des Einzelmenschen und der geschichtlichen Entwicklung der Gemeinschaftskultur, wie es zuvor schon dargestellt worden ist: das psychologisch Nahe, Elementare, Einfache erweist sich oft genug als das einer früheren Entwicklungsstufe Entsprechende und Entsprungene. Somit ist der psychologische Aufbau unserer Lehrpläne, Lehrgänge, Schularten und Bildungsmethoden zugleich entwicklungsgeschichtlich bedingt.

2. Was für den Entwicklungsgang der Kultur entscheidend geworden ist, was ferner in ihr den Rang der Erfüllung, der Gipfelung, des Vorbild-

lichen, der klassischen Geltung erlangt hat, wird auch für die Bildung zum entscheidenden Wert und Gut – für die Dauer der entsprechenden Kulturperiode. So für uns noch heute die Geometrie Euklids, das kopernikanische Weltbild mit den zugehörigen mathematischen und mechanischen Wissenschaften, die klassischen Werke der Kunst, der Musik und Dichtung, der Philosophie und der Geisteswissenschaften. Die Bildung muß entweder zu diesen Werken und Gütern hinführen oder sie – wie etwa wissenschaftliche Lehren und Güter – für die jeweilige Entwicklungsstufe nach pädagogisch-psychologischen Grundsätzen zubereiten.

3. Die Bildung hat den Nachwuchs einzureihen in die Tradition, indem sie ihm die aus der Vergangenheit überlieferten, für die Gegenwart noch lebendigen Güter und geltenden Werte ausliest und darbietet. 10

4. Das Bildungsgut ist auszuwählen und zuzubereiten im Hinblick auf das, was sein soll, auf die zukunftsweisenden Werte, auf das lebendige Bildungsideal. Jeder Generation erscheint die Vergangenheit in einem eigenen Licht – gemäß ihrem Menschheitsbild: danach wählt sie ihre Werte und Güter, ihre Ziele und Bildungsweisen.

5. Bildung und Schule haben dem Schüler Werte und Güter ins Leben mitzugeben, die ihm „das Leben“, worunter bezeichnenderweise heute die Nützlichkeit für Beruf und Wirtschaft verstanden wird, nicht ohne weiteres vermittelt. Solche Nützlichkeiten sind nicht der oberste, geschweige denn der einzige Wertmaßstab der Bildung. Brauchbare Materialkenntnis des Leders und dessen Bearbeitungsweisen lernen Gerber und Schuster noch immer anbesten von tüchtigen Handwerksmeistern, nicht aber vom Schulmeister, der dem Schüler gegenüber andere Aufgaben hat und sich lächerlich macht, wenn er ihm sein „Leben“ meistern will. Die Aufgabe der Schule ist bezeichnet durch die Forderung nach einem hohen Weltbild, gearbeitet aus den Gütern der Religion, der Kunst, der Wissenschaft, aller hohen geistigen Güter des eigenen und der verwandten Völker, womit der Schüler sich einmal Rechenschaft geben kann über Sinn und Richtung seines Lebens, über die Zusammenhänge der Welt und der Menschheit. Darin sind dann auch das nützliche Wissen und Können, die Handhabung der Kulturtechniken, die formale Schulung der Erkenntnisfähigkeit und der Urteilskraft mit brauchbarer Kenntnis der umgebenden Wirklichkeit notwendig mitenthalten. 20 30

6. Mitbestimmend für Auswahl und Ausrichtung des Bildungsgutes sind dann auch die Ziele und Aufgaben des maßgebenden Schulherrn, also desjenigen Sozialgebildes, das die Schulen gründet, trägt, organisiert und unterhält. Das ist in unserer Gegenwart der Staat, der dabei in Arbeitsgemeinschaft mit anderen Körperschaften, Gemeinden, Kirchen, Berufs- und Weltanschauungsverbänden stehen kann. Der staatsbürgerliche Gedanke wird in diesem Fall zum Rückgrat alles öffentlichen, vom Staat getragenen und gelenkten Schulwesens, wobei der staatsbürgerliche Zweck – nach seiner Art und Geschichte – aber überhaupt nur 40

denkbar ist in seiner Verflechtung mit dem beruflichen, wirtschaftlichen, kulturellen Zweck, da ja der Staatselbst als ein Organsystem am Volkstum auf Tod und Leben in alle andern Seiten, Formen und Funktionen des Volkstums verflochten ist. Der Staat als Pfleger des Volkstums, zugleich als sein handlungsfähiges Willensorgan, hat im Schulwesen die Zwecke der Volksgemeinschaft, als für alle Volksglieder Gemeinsame, Verpflichtende und Nötige zur Geltung zu bringen gegenüber allem Auflösenden und Aufspaltenden. Dazu gehören vorweg die hohen geistigen Besitztümer des Volkes selbst, an denen seine Überlieferung, sein Zusammenhalt, seine Selbstanschauung und sein Selbstbewußtsein beruhen. Vorausgesetzt ist dabei ein Volkstaat, der auch wirklich Ausdruck des völkischen Wesens und Willens ist

Eine kurze Übersicht über die Bezirke des Bildungsgutes, das unsern allgemeinbildenden Schulen zugrunde liegt, soll Art und Herkunft dieses Gutes in kurzen Andeutungen erläutern.

Religionsunterricht als besonderer Lehrgegenstand ist einmal das Erzeugnis der konfessionellen Aufspaltung vom 16. Jahrhundert an, dann aber auch Ausdruck für die Tatsache, daß sich von jener Zeit an das scholastische System auch nach anderer Richtung aufspaltet: die Wissenschaft seit fortan nicht mehr im Dienst des Glaubens und der Offenbarung, sondern Religion als Gottesglauben und Wissenschaft als Weltkenntnis treten grundsätzlich als zwei verschiedene Dimensionen auseinander: außerhalb des religiösen Bezirkes entsteht die rein rationale, weltliche Kultur und Bildung. Luthers kleiner Katechismus samt seinen Nachfolgern in den andern Konfessionen, die gegeneinander entwickelten Dogmatiken und Unterscheidungslehren erzeugen den Religionsunterricht als Fach und machen seinen Inhalt aus. Von nun an kann das religiöse Lehrsystem nicht mehr das weltlich-rationale in seinen Dienst nehmen, womit der Religion aber keineswegs die Möglichkeit genommen ist, das ganze Leben und die ganze Bildung von innen her mit ihrem Gehalt zu durchdringen.

Deutschunterricht als Fach wird erst möglich von dem Augenblick an, wo die deutsche Sprache als Sprache der Schule, der Bildung, des Schrifttums siegreich gegen das Latein durchgedrungen ist und die in der deutschen Sprache gefaßten Güter des deutschen Volkes, seiner Geschichte und Literatur in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen kommen. Der Deutschunterricht setzt voraus das geistige Erwachen des Deutschtums zu sich selbst, einen Eigensitz an hoher Kultur und klassischem Gut, die Wiederanknüpfung an eine abgerissene und zerstörte Tradition, endlich die Pflege der Schule durch einen Staat, der sich seiner völkischen Eigenart und seiner nationalen Aufgaben bewußt geworden ist. Verbunden damit ist die formale Bildung in mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit worin dann auch die Verbindung mit den Nützlichkeiten heutigen Alltagslebens, die Vorbereitung staatsbürgerlichen, beruflichen und wirtschaftlichen Wirkens gegeben ist

Fremdsprachen reihen persönliche Bildung und völkische Kultur ein in den Kulturkreis und dessen Tradition bis zu seinen Anfängen und Grundlagen im Griechentum hinauf. Der eigentlich bildende Sinn der Fremdsprachen liegt in der Eröffnung des Zugangsweges zu den hohen, zumal auch für uns klassischen Gütern anderer Völker, mit denen wir in Kulturverbindung stehen: die Weitung unseres Blickfeldes und Weltbildes zuletzt mit Richtung auf die Menschheit, auf Verstehen und Verständigung der Völker untereinander. An zweiter Stelle steht dann mit dem formalbildenden Wert dieses Unterrichts auch sein Nutzen für Wirtschaft, Handelsverkehr, Personenverkehr, Politik usw. Wie der Deutschunterricht die Vollendung der deutschen Volkheit zur letzten Aufgabe hat, so ist das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts die Humanität und zusammen mit der Philosophie auch die Anthropologie.

Die mathematisch-mechanistische Fächergruppe mit ihrem hohen Symbol, dem kopernikanischen Weltbild, ist der bildende Niederschlag der großen Kulturbewegung des 17. Jahrhunderts. Ihrer Struktur und Methodik wohnt die Philosophie des großen Rationalismus ein, auch wenn sie nicht als oderfach gelehrt wird. Diese Fächer gelten heute vornehmlich als Mittel formalistisch-wissenschaftlicher und technischer Schulung des Denkens. Die Mathematik insbesondere soll so gelehrt werden, daß sie immer mehr aus Gegenständlichkeit in formale Methodik des Denkens und der Technik übergeht. Wie aber Mathematik und die von ihr beherrschten exakten Wissenschaften einst in ganz hohem Grade weltanschauliche Bedeutung hatten, als die Griechen die Proportionen, die mathematische Gesetzmäßigkeit in Sphärenlauf, Gezeiten und musischen Harmonien entdeckten, wie sie daraus folgert die Mathematik zum Gesetz der Staaten, der Stadtanlagen, der Technik alles öffentlichen Lebens zu machen suchten, wie die Mathematik im Zeitalter des siegenden Kopernikanismus abermals solche weltanschauliche Bedeutung gewann — man denke nur an die Erschließung des extensiv und intensiv Unendlichen und die, etwa bei Pascal durch hervorgerufene seelische Erschütterung —, so können diese Wissenschaften jederzeit mit ihrer kosmologischen Geltung auch eine bildende Wirkung höchsten Ranges entfalten. Sie enthalten gewaltige Symbolkraft in sich.

Im 18. Jahrhundert hat die Biologie dem Absolutismus und Überschwang des mechanistischen Rationalismus die ersten Grenzen gesetzt: das Problem des Lebens erwies sich als autonom gegenüber der Maschine. Damit war ein neuer Weg zur Deutung der Welt und Hinterwelt eröffnet. Das biologische Weltbild wurde die Aufgabe der Bildung in dieser Fächergruppe. Von da an trat dann die Naturphilosophie der Romantik — zusammen mit der vom Neuhumanismus ausgebildeten Wissenschaftsmethode —, ebenfalls vom Grundbegriff des Organismus ausgehend, dem Aufbau der Geisteswissenschaften, die Erschließung des geschichtlichen Weltbildes ermöglicht, das eine Großtat des 19. Jahrhunderts bleiben wird. Zugleich kam damit Erdkunde als Bindeglied zwischen Mechanistik, Biologie, Geschichte, Volks- und Völkerkunde, womit das Gesamtweltbild, die „enkyklios paideia“ der neuen Zeit, zugleich der Typus der in den Schulen vermittelten Allgemeinbildung geschlossen war.

Es schließen sich an die Leibesübungen mit ihrem biologisch-ästhetisch-sittlichen Sinn, Zeichnen und Werkunterricht, teils als Wege zur Technik und zur künstlerischen Schulung, teils als methodische Grundformen für alle anderen Unterrichtsgegenstände. Die Leibesübungen, seit der Aufklärung die Schule aufgenommen, bekunden am deutlichsten den auf die Diessseitigkeit, auf Rehabilitation des Leibes gerichteten Sinn moderner Weltanschauung. Dagegen schließt der Gesang — als künstlerisch-technisches Fach gegenüber der mit den anderen Gegenständen verknüpften rationalen Bildung stark in einen Winkel gedrängt — den ganzen Ring dieser Bildung: er ist seiner Art und Herkunft nach eine Wurzel, ein — für archaischer — Grundstock des gesamten Systems, wie im Mittelalter und besonders deutlich noch einmal im 16. Jahrhundert zu ersehen ist. Der Gesang ist die Nabelschnur des Ganzen, die Schule ursprünglich mit der Kultliturgie verknüpfend, die Kultliturgie über das ganze Leben ausweitend, seinem Sinn nach auch heute ein Mittel der unmittelbaren Seelenpflege, der Erhebung und seelischen Ausweitung über den Alltag, auch wenn er stark verweltlicht ist¹⁾.

Der Lehrplan jeder Schule ist eingesollt auf bestimmte, von der Gegenwart gestellte Bildungsaufgaben, seinem Gehalt nach daraus aber durchaus nicht ableitbar. Vielmehr ist jeder einzelne Lehrplan anerst recht das gesamte gegenwärtige Bildungssystem wesentlich nichts anderes als der Niederschlag, das in gegenwärtigen Bedürfnissen und Aufgaben lebendige Ergebnis der gesamten Kulturgeschichte des Abendlandes und des deutschen Volkes, in Bildungsgut umgewandelt, in ein System gebracht, in eine große Schulorganisation und Bilungsverfassung einbezogen und darin auf-

¹⁾ Siehe dazu Kriek, „Bildungssystem der Kulturvölker“. Ferner „Musische Erziehung“ (1928) und „Musik, Staat und Erziehung“ in „Staat und Kultur“ (1929).

gehoben, lebendig erhalten. Unsere Bildung und unser Weltbild spiegeln den Verlauf unserer Kulturgeschichte wieder, die der Bildungsgang in abgekürzter Form wiederholt, und die von Lehrplan, Lehrgang und Schulaufbau in ein rationales Zwecksystem umgewandelt wird. Jede Gründung eines neuen Schultyps und jede Lehrplanreform bestehender Schulen bedeutet die Anpassung der Bildung an eine Schwerpunktsverlagerung in der Kultur, an Erschließung neuer Gebiete oder Gewinnung neuen Kulturgutes. Dabei wird derer Teil des Bildungsgutes der veraltet ist und gegenwärtigen Werten nicht mehr entspricht, aufgegeben.

16. DIE BILDUNGSMETHODE.

Das herrschende Prinzip einer Kultur bestimmt, indem es im Bildungsvorgang zur Anwendung gebracht wird, die Methode, die Weise der Bildung. Diese Ablösung einer Kulturperiode durch eine andere, hervorgerufen durch einen Wechsel in Kulturprinzip, bringt jeweils auch eine solche Umschichtung im vorhandenen Kulturgut mit sich, daß diejenige Schicht, die dem neuen Prinzip am meisten entspricht und demgemäß von ihm am folgerichtigsterdurchgeformt wird, in Kultur und Bildung auch am ehesten die maßgebende Stelle rückt und dabei die ausgiebigste Pflege erfährt. So übernehmen denn in Zeitaltern des Rationalismus die rationale Philosophie und Wissenschaft die Führung, während das Mittelalter mit seinem Prinzip des autoritären Glaubens das Offenbarungsgut an erster Stelle stehen hatte, das vrrationalistische Griechentum aber die Dichtung samt dem musischen Übungssystem, Zeitalter der Mystik — die großen Erlösungsreligionen Indiens oder die spätantiken Mysterienreligionen — deren mythisch-philosophisches Lehrgut samt den Übungssystemen der Intellektuellenmystik.

Mit Sophistik, Sokratis und Dialektik hat der griechische Rationalismus auch die ihm eigentümliche Bildungsform zusammen mit der Bildungsweise, dem Aufbau des Bildungsgutes, der Lehrgänge und der Schultypen erzeugt. Im Lehrgespräch „Menon“ hat Platon die klassische Katechese der Sokratis hinterlassen — einen Sonderfall seines gesamten pädagogischen Lebenswerkes, seines dialektisch-dialogischen Philosophierens. Lehrbarkeit der Arete, Formung des ganzen Menschen durch Weckung seiner selbsttätigen Einsicht, seiner wahren Erkenntnis an Stelle des autoritativ überlieferten Übungssystems: das ist der eigentliche Sinn der Bildung im Zeitalter des griechischen Rationalismus. Die Sokratis führt den Schüler vom seinem Scheinwissen hin zum rechten Nichtwissen, weckt zugleich aber in ihm den Eros des Wahrerkennens, das er nun aus Eigenkraft aus sich selbst hervorholen muß, indem er den freien Weg gewinnt zur Schau der ewigen Ideen: des Wahren, Schönen und Guten. Der Lehrer kann dem Schüler diese Erkenntnis nicht eingeben, denn es geht nichts Wesenhaftes von einem Menschen in den andern hinüber. Doch besitzt jeder Mensch in seiner Menschlichkeit, in seiner Bildungsamkeit die Fähigkeit jener Schau als Anlage: Erinnerung an verschüttete Erkenntnisse, welche die Seele in Urzustand oder im Rade der Ge-

burten schon einmal gehabt hat, und die nun zur Wiedererinnerung werden, wenn der Führer, der auf der Bahn dieser Erkenntnis vorangeschritten ist, durch seine Weckungsmethode dem Schüler die Bahn weist, auf der er solche Erkenntnis wiedergewinnen und durch Teilhabe an den Ideen zur Vollkommenheit gelangen kann. „Denn wahrlich, Suchen und Lernen ist ganz und gar nur Erinnern.“ Und so, ohne belehrt zu werden, rein durch Fragestellung wird der, dessen Eros erweckt ist, wahres Wissen und rechte Tugend erwerben, indem er diese Kenntnis selbst und aus sich selbst wie eine Entdeckung holt.

Die Ausbildung dieser Methode bezeichnet nicht sowohl, wie ihre Entdecker im ersten Überschwang glaubten, den Beginn absoluter Vollkommenheit der Menschen, wohl aber eine entscheidende Epoche in Kultur und Bildung: ein neuer Typ des Menschentums kommt sieghaft herauf, ein anderes Welt- und Zeitbewußtsein, eine neue Weise der Auseinandersetzung mit Welt und Leben hebt an. Die Erkenntnis aber kann nicht auf beliebige Ziele und Zwecke eingestellt sein, sondern als wahre Erkenntnis nur auf das Eine und Notwendige, das für alle gleiche und verpflichtende Gute, also auf die Durchdringung und Formung des ganzen Menschen, zugleich auf die Gestaltung der Gemeinschaft und Gesellschaft, der Staats-, Rechts- und Erziehungsordnungen im Sinne des obersten Gutes. Damit ist Leben, Einheit, Ganzheit, Volk gerettet vor der Auflösung, in die der Subjektivismus der Sophisten hereintrieb. In den an Gehalt überreichen „Gesetzen“ hat Platon — ähnlich wie Kungfutse — zur Ideenschau und Methode aber auch das überlieferte, festgefügte Bildungsgut noch in die Grundlagen des Erziehungs- und Bildungssystems hineingenommen, auch gefordert, daß die öffentlichen Gemeinschaftsordnungen ganz streng darauf erbaut würden. Damit ist er der Gefahr des reinen und absoluten Methodismus, der allemal in die subjektivistische Auflösung hineingerät, entronnen: nicht die Individualität ist Fundament und Ziel dieser Methode, nicht ist die Erkenntnis vom Lebensganzen abgelöst, weder zum Selbstzweck gemacht noch auch beliebig auf irgendwelche fremde Zwecke einstellbar, sondern die Methode ist dem ewigen Gesetz allein verpflichtet und so jeder Willkür enthoben: der Herrscher-Philosoph übt im Namen der Ideen und ihrer Gesetze ein unbedingtes Regiment über die Jugend, die Schule, die Lehrer, die Dichter, die Musiker; er bestimmt das Kulturgut so gut wie die Bildungsmethode und die gesamte Erziehungsform. Stoiker und Epikureer aber sind den Gefahren des kritisch-rationalen Methodismus allein dadurch entgangen und zu einer positiven Erziehung in ihren Schulen gelangt, daß sie das Lehrsystem des Meisters dogmatisch der Lehrform zugrunde legten, die Lehrweise daran banden und hier also der Kritik oder der subjektiven Meinung Schranken setzten.

Weckung des Zweifels, der kritischen Urteilskraft, der persönlichen Selbsttätigkeit, der freien Forschung und Selbstbestimmung als Prinzip

der Lehr- und Lernmethode wäre dem Mittelalter notwendig ein Greuel, ein Frevel gegen Gott und Mensch gewesen, denn es hätte sein Kulturprinzip verneint und seinen Kulturaufbau umgeworfen, wie es dann auch der Fall war, als dieses Prinzip mit dem neueren Rationalismus sieghaft in Kultur und Bildung durchdrang. Über dem Mittelalter standen unverletzliche Autoritäten: die göttliche Offenbarung samt ihrem Pfleger und Bewahrer, dem päpstlichen Statthalter Christi als dem absoluten Lehrherrn der Christenheit, dazu die unerreichbare Vorbildlichkeit überlieferter Muster der Antike: gegenüber alledem konnte der Mensch nur mechanisch, wortgetreu sich den Lehrbestand aneignen, ein- für allemal zur Richtschnur seines Denkens und Wissens, seines Wollens und Handelns machen. Die rationale, begriffliche Erkenntnis — in der Hochscholastik zur frei beweglichen, dialektischen Methode des Philosophierens und zugleich der Bildung ausgebaut — konnte nur das einzige Ziel verfolgen, die autoritative Traditionsmasse ins System zu fassen, die inneren Widersprüche auszugleichen, die volle Einheit herzustellen, die Offenbarung begrifflich, also rational begreiflich zu machen. Mechanismus des Aneignens und Weitergebens, verbunden mit der formalistischen Dialektik, alles umrahmt durch die überlieferte Autorität: das macht die Bildungsmethode des Mittelalters, zugleich das Strukturprinzip seiner ganzen Kultur aus.

Mit der Wiedergeburt des griechischen Rationalismus in einer neuen Zeit und Welt war auch das Problem einer entsprechenden Bildungsmethode gestellt, die man dann zu einem bewußten und planmäßigen System der Gesamterziehung glaubte ausweiten zu können. Es war zunächst ein Wiedererwachen des Stoizismus in Ethik, in Methodik des Denkens, des Bildens, der Gestaltung des öffentlichen Lebens (Naturrecht) und des Weltbildes: Formung des Einzelmenschen von der Erkenntnis aus, Weckung der in ihm enthaltenen Vernunftanlagen zur Reife der Humanität, Aufbau der Lebensordnungen und der Menschheit gemäß diesen rationalen Grundsätzen und der ihnen gemäß gebildeten Einzelmenschen. Wie ein großer Schatten ist Sokrates durch das 18. Jahrhundert geschritten. Der aus dem rationalen Prinzip fließende Methodismus feiert seine Triumphe nacheinander in der Philosophie und Wissenschaft, in Staatsgestaltung und Wirtschaft, in der Technik, im Weltbild des Naturrechts, schließlich im 18. Jahrhundert unter dem Zeichen des Sokrates auch in der inneren Menschenformung, der Bildungsmethodik.

Für die pädagogische Theorie fällt die Entscheidung bezeichnenderweise mit einer Erziehungslehre in Romanform: in Rousseaus Emil. Damit ist die Erziehungslehre stark von der Wirklichkeit abgerückt und in die Sphäre reiner Idealität, der bloßen Forderung und utopischen Möglichkeit erhoben: es trat ein schroffer, von der Theorie aber wenig bemerkter Gegensatz zwischen ihr selbst und dem wirklichen Bildungsvorgang, der Wirklichkeitslage der Schule ein. Während die Theorie allein

von Idealforderungen aus glaubte den Bildungsvorgang und die Bildungsmethode, wohl selbst auch die Bildungsinhalte, konstruieren zu können, blieb die wirkliche Schule doch gebunden an die realen Gegebenheiten, an die überlieferten Inhalte. Zuletzt versank die Bemühung um die Gestaltung einer absoluten Methode, die imstande wäre, die jedem Einzelmenschen einwohnenden Anlagen zu voller Entfaltung, Reife und Autonomie zu bringen, womit die allen Menschen vorbestimmte vollkommene Humanität erreicht wäre, in einen auflösenden Subjektivismus: die Humanität als Grundlage und zugleich als Ziel verflüchtigte sich, und übrig blieb das absolute Individuum, der reine Psychologismus und Methodismus. Wohl hatte die Pädagogik der absoluten Methode symbolische Bedeutung für die Lage und Haltung des ganzen Zeitalters, wohl brachte sie nötige Spannungen zur Stofflichkeit und zum Traditionalismus vorheriger, auch gegenwärtiger Bildungswirklichkeit hervor. In der Hauptsache aber ist daraus die Verkrampfung einer Schulreform in Permanenz gekommen, die den Anschluß an die Wirklichkeit nie recht gewinnen, nie ihren Gegenstand von Grund aus umgestalten konnte, weil sie den bewegenden Ansatzpunkt verfehlte, der eben nicht im Methodenformalismus, sondern im Welt- und Menschheitsbild selbst liegt, das geformt wird vermittels der Güter, in welchen die schöpferischen Menschen den Gehalt und die Tendenz des Zeitalters zur Anschauung gebracht, die Werte und Ziele vergegenständlicht haben. Die große Schulreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts kam zuletzt — Pestalozzi eingeschlossen — nicht so sehr aus den Theorien und Forderungen einer neuen Methodik, sondern eines von den führenden Menschen neu gestalteten Weltbildes, eines neuen Kulturgutes und Kultursinnes, eines neuen Zeit- und Volksbewußtseins, wofür die neue Methode eben nur Ausdruck und Mittel war, als dieser Kulturgehalt dem zu reformierenden Schulwesen zum Inhalt gegeben wurde.

Bei Rousseau steht der einzelne „Erzieher“, der als solcher hier wohl überhaupt erstmals erfunden, in der Wirklichkeit aber zuvor und nachher nie vorhanden gewesen ist, — im Emil selbst ein namen- und gestaltloses Gespenst, der zum Begriff verflüchtigte und verabsolutierte Hofmeister und Hauslehrer des 18. Jahrhunderts — gegen den vereinzelt, aus seiner natürlichen Umgebung künstlich herausgelöst und damit entwurzelten Zögling, zwischen beiden nichts als eine absolute Methode, die dann irgendwelche Inhalte zweckhaft heranzieht, auch Umstände des wirklichen Lebens wie Kulissen aufstellt, um den reinen und vollkommenen Menschen, den Menschen an sich hervorzubringen: einen lebensunfähigen Homunkulus aus der Retorte. Der allmächtigen und allweisen Methode steht indessen entgegen der Gedanke eines nicht minder absoluten, selbsttätigen Wachstums: der „Erzieher“ hat nur die aus dem spontanen Wachstum kommenden Bedürfnisse zu erfüllen, wodurch die Methode genötigt wird, sich selbst zu verstecken, auf Um-

wegen zu gehen, um wenigstens nicht den Anschein zu erwecken, als rufe sie aus ihrer Vorsehung die Bedürfnisse erst hervor, als lenke und errege sie das Wachstum: es muß verhütet werden, daß etwas geschieht! Dieser anonyme Erzieher ist das irdische Abbild des deistischen Gottes — und umgekehrt —, zu dem der savoyische Vikar sich bekennt.

Der Versuch, die Gesamterziehung wenigstens in der Theorie zu rationalisieren, d. h. aus der Bildungsmethode der Schule, vielmehr: der Bildung durch den Hauslehrer, ein Prinzip und System der gesamten Erziehung zu gewinnen, diese Erziehung also von Ursprung an auf Absicht, Bewußtheit, Planmäßigkeit zu stellen, sie durch das Mittel verstandesmäßiger Einsicht und Erkenntnis vorwiegend zu gestalten, ihr mit Hilfe der Ethik ein allgemeingültiges, „humanes“ Ziel zu setzen und mit Hilfe der Psychologie ihr die nicht minder allgemeingültige Methode zu bereiten, die völlige Isolierung des Einzelmenschen und der Erziehungsfunktion, die dann eben nur noch eine Technik ist, wurde von Herbart in System gebracht und hat durch das ganze 19. Jahrhundert in allerlei Abwandlungen die pädagogische Theorie völlig beherrscht. Die Wandlungen der Zielsetzung bis zum völligen Aufgeben normativer Allgemeinziele, die Anpassungen der Methodik an neue Ziele, die Verbreiterungen der Grundlage durch Hereinziehen neuer „Grundwissenschaften“ haben die Struktur dieser technologischen Wissenschaft nicht von Grund auf verändern können, bis dann die neue Erziehungswissenschaft die Erziehung als wesentliche Funktion des Gemeinschaftslebens erfaßte und damit zum Aufbau des Systems der reinen Wissenschaft auf neuer Grundlage kam.

Pestalozzi hatte starken Anteil an den Zielen und Denkweisen der Aufklärung wie auch des Idealismus, nicht minder war er von Rousseau stark beeinflußt. Aus seinem durchaus andersartigen, stark in der Unmittelbarkeit lebenden und gern ekstatisch ausbrechenden Menschentum hat er indessen mit einem neuen Menschenbild auch die Ansätze einer neuen Methodik gewonnen, alles das aber weit mehr in der Unmittelbarkeit gelebt und betätigt als in Begriff und Theorie fassen können. Auch für Pestalozzi war Selbsttätigkeit und Selbstbildung, Formal- und Kraftbildung das Ziel. Er schaute aber die Menschen nicht in der Vereinzelung, nicht in der abstrakten Individualität, sondern wesentlich zusammen mit ihrer natürlichen und sozialen Umwelt, der „Individuallage“, in Verbundenheit untereinander: die Liebeseinung ist der Kern seines Wesens und seines Menschenbildes. Sein Bemühen geht nicht auf Heraushebung des Einzelnen, auch nicht auf Heraushebung einzelner seelischer Funktionen, etwa des Verstandes und des rationalen Verstehens, sondern auf die Einsenkung der Einzelmenschen in die Gemeinschaft, der einzelnen seelischen Funktionen in die Ganzheit („Kopf, Herz und Hand“) des Menschen in natürliche Lage und Umwelt. „Anschauung“ nennt er das Prinzip der Bindung und der Bildung, die dadurch zustande kommt, daß

diese einsenkende Anschauung, das Einswerden mit Mensch und Natur, jeden Einzelnen zur Entfaltung und Vollendung bringt. Die Anschauung führt ihn in den Grund der Dinge, in die Einheit und Gemeinschaft mit den andern: sie muß darum gefestigt, verstärkt, vertieft werden. Vom Fundament der Anschauung aus kommt der Mensch dann durch rhythmische Reihung zur Ausweitung: von der Individuallage organisch und stufenweise zum Welt- und Menschheitsbild. Kein anderer zuvor hat es fertig gebracht, die Schar der Kinder zur seelisch ausgeweiteten und gehobenen Einheit, zur wirklichen und wirksamen Gemeinsamkeit zu machen, sie auch als solche, nicht aber als Summe Einzelner, zu erfassen und zu formen, während er in Einzelerziehung leicht versagte. Daß er seinem Chorsprechen, seinen rhythmischen Mitteln und Reihenbildungen weder mystische noch musische, sondern rationale Ziele gab: Sprachform, Zahlform, Raumform, das befähigte ihn, zum Reformator moderner Volks- und Schulbildung zu werden. Pestalozzi war Gegner der Sokratik aus Instinkt, ist aber in vielen Punkten Platon nahe gekommen. Nach seinen eigenen unzulänglichen Worten und Begriffen wollte er aus der Bildung einen selbsttätigen, schon von den Müttern zu handhabenden Mechanismus machen: die Tatsache, daß er dafür gelegentlich dann „Organisieren“ sagt oder in den nächsten Auflagen seiner Schriften setzt, zeigt ihn auf einer inneren Scheide der rationalen Kulturperiode: es bereitet sich in ihm die Erkenntnis der Gemeinschaft, der Ganzheit, des Organismus, der Urverbundenheit zwischen Mensch und Mensch, zwischen Mensch und Außennatur wieder an, und er will Erziehung und Bildung, Gesellschaft und Staat, Recht und Wirtschaft einsenken in den Grund, in diese wesenhafte Verbundenheit, daß sie von hier aus zu neuer Gestalt wachsen können. Darum hat er von hier aus so besonders stark hineinwirken können in jenes neu sich gestaltende Preußen, an dem der Freiherr vom Stein, der spätere Fichte, der Hamannjünger Nicolovius — Pestalozzis begeisterter Freund! — mitwirkten.

Gleichzeitig erfuhr in der Universität Berlin, deren Gründung durch W. von Humboldt und Schleiermacher den tiefsten Einschnitt im Werdegang der abendländischen Universität bedeutet, das rationale Prinzip seine klassische Anwendung als Bildungsmethode: der Forscher, der Mann der reinen Erkenntnis und Wissenschaft, wird grundsätzlich zum Hochschullehrer mit Freiheit der Forschung und der Lehre, und die Methode des Forschens, des selbsttätigen „Erarbeitens“ zum methodischen Prinzip dieser Bildung. Die selbständige Handhabung der wissenschaftlichen Methode soll hinführen zum geforderten Weltbild, zur humanen Bildung, zur Wahrheit und Wahrhaftigkeit, zur Gerechtigkeit, Sachlichkeit, Objektivität als Werten, die das ganze Leben, nicht nur die Erkenntnisphäre beherrschen sollen: der Weg zum Guten führt über das Wahre. An dieser Stelle finden Aufklärung, Neuhumanismus und Klassizismus, Kritizismus und Idealismus, Romantik, historische Schule

und exakte Naturwissenschaft ihre organisatorische und methodische Einung. Das methodische Prinzip ist dem Pestalozzis verwandt, doch ergab die Verschiedenheit des Ansatzpunktes einen inneren Grund für jene Zweiteilung, die Volksschule und Lehrerseminar schroff von Gymnasium und Universität trennte.

Die periodischen Schulreformen der späteren Zeit mit Schaffung neuer Schultypen oder innerer Umgestaltung der vorhandenen haben jeweils Organisation, Inhalt und Methode den Wandlungen und Schwerpunktsverschiebungen der Kultur, denen solche in den sozialen Lage-
 10 rungen entsprechen, angepaßt. Niemals aber ist die Entscheidung aus den Bemühungen der Theorie um die Methode heraus erfolgt: stets zeigt die Reform zu tiefst eine Veränderung im Weltbild, im Selbstbewußtsein und Wollen des Volkes wie im zugehörigen Kulturgut an: die geschichtsbildenden „Ideen“ sind auch die bestimmenden Kräfte für Bildung, Schule und ihre Wandlungen. Darum kann aber auch die Methode der Bildung immer nur begriffen werden als Ergebnis geschichtlichen
 20 Werdens und Veränderns, als Ausdruck der geschichtlichen Lage, nicht aber als absolutes Formprinzip einer zeitlosen, absoluten und abgelösten Humanität. Alle Bildungsmethodik steht also notwendig im engsten Zusammenhang wie der Zeitrichtung, so auch der sozialen Gliederung, also der Formen und Inhalte des Gemeinschaftslebens, welche die gesamte Erziehung bestimmen und leisten: die methodische Bildung ist stets nur ein organischer Bestandteil des gesamten Erziehungsvorgangs.

Zur wissenschaftlichen Zergliederung und Beurteilung einer Bildungsmethode kommen folgende Grundsätze zur Geltung:

1. Die Grundlage einer Methode bildet das in der betreffenden Zeit- und Kulturlage herrschende Bild von der Menschheit, wie solche Bilder jeweils in den großen Philosophien (Platon, Thomas, Descartes, Kant) herausgearbeitet sind.
2. Die Methode ist bestimmt durch die Struktur des jeweiligen Objekts, des Bildungsgutes, das vermittelt werden soll. Insofern verlangt jedes „Fach“ eine angemessene Abwandlung der methodischen Grundform: man kann nicht das Einmaleins, den
 30 Götz von Berlichingen und die Geschichte der Französischen Revolution nach demselben methodischen Schema unterrichten.
3. Die dem Gegenstand eigentümliche methodische Lehrform ist mit Hilfe der Psychologie so zu verlängern und zu gestalten, daß sie der Wachstumsstufe, der Fassungskraft des Schülers angepaßt wird. Auf den obersten Bildungsstufen, an den Hochschulen, kommen dann Wissenschafts- und Lehrmethode annähernd zur Deckung.
4. Die Fassungskraft und Entwicklungshöhe des Schülers ist auf jeder Stufe bedingt durch den vorherigen Bildungsgang, durch das also, was schon aufgenommen und verarbeitet ist. Der gesamte Bildungsgang wird zur abgekürzten Wiederholung des Kulturverlaufes, wodurch die Methode also nicht nur psychologisch, sondern auch entwicklungs-
 40 geschichtlich bedingt ist.
5. Das ökonomische Postulat der Methodik verlangt, daß mit einfachsten Mitteln und Stoffen ein größtmögliches Maß erzieherischer und bildender Wirkung erzielt wird. Der Erfolg ist zu bemessen an dem Grad, in dem der Schüler zur geistigen Selbsttätigkeit gelangt. Was der Bildungsgang an Lehrgütern auswählt und darbietet, muß symbolische Bedeutung haben: an einem Beispiel müssen weite Erkenntnisgebiete erschlossen und ganze Strecken des Weltbildes dargestellt werden können.

6. Durch die Methode sind die im Kulturgut enthaltenen sittlichen Werte zu erschließen und lebendig zu vermitteln. Die Aufnahme und Verarbeitung des Kulturgutes zum gemeinsamen Welt- und Menschheitsbild bedeutet die reife Eingliederung in die Lebensgemeinschaft von der Seite der geistigen Entfaltung her.

7. Damit ist zugleich die soziologische Bedingtheit der Methode gegeben: die freie rationale Selbstentscheidung hat nur Sinn in einer Gemeinschaftsform, die auf volle genossenschaftliche Gegenseitigkeit gegründet ist oder doch auf eine solche abzielt, während die autoritative Methode ihre Sinnerfüllung im Zusammenhang eines auf Autorität gegründeten Gesellschaftsbaues findet. Dazu kommen die anderen, das öffentliche Leben bestimmenden Faktoren: der Geist des Agon bei den Griechen oder des Sportes bei den Engländern, der dialektische Überschwang der Hochscholastik, die Bedürfnisse der Rhetorik in Spätantike und Renaissance, die Disziplin des preußischen Beamten- und Militärstaates haben die Methodik der Schulen bis in die Einzelheiten hinein mitbestimmt.

8. Schließlich wirkt auch die Organisationsform und damit der soziale Träger ein auf die Art der Methode. Je nachdem die Schule ein Glied des Staates und somit auf Staatsbürgerbildung eingestellt ist, oder ob sie dienendes Glied einer Kirche, einer Berufsgenossenschaft usw. ist, paßt sich mit Ziel, Lehrinhalt und Ethos der Schule auch deren Methodik an.

17. ALLGEMEINBILDUNG UND BERUFSBILDUNG.

Von außen gesehen bezeichnet der Begriff der Allgemeinbildung den Vorgang und das Ergebnis der Arbeit in Volks- und höheren Schulen. Was da wird, zeigen die Lehr- und Stundenpläne an: ein mechanisch zusammengestückter Enzyklopädismus von Fächern und Gegenständen, der das unorganische Konglomerat vorhandener Kulturgüter abspiegelt. Mit der Kritik an dieser Allgemeinbildung wird — darüber muß man sich klar sein — die gesamte Entwicklung der neueren Kultur getroffen, deren notwendiges Erzeugnis diese Bildung ist.

Der Sinn der Bildung deckt sich indessen nicht mit dem äußeren Bild, das die Schulen darbieten. Das Wesen der rationalen Kultur bestand ja darin, daß jeder autoritative Kanon beseitigt und an dessen Stelle ein Formalprinzip und eine entsprechende Methode gesetzt wurde: Philosophie, Wissenschaft, Dichtung und andere „Güter“ sollten zuletzt nur die Gebiete darstellen, an denen sich das Prinzip des autonomen Vernunftgebrauchs entfalte und bewähre: sie sind notwendige Mittel, mit deren Hilfe der Schüler zur Selbsttätigkeit, zur Selbstbildung, zur Auswicklung seiner Kräfte und Anlagen, zum selbständigen Aufbau eines Weltbildes komme. Wo diese Bildung rechter Art war, sollte sie also nicht sowohl auf das materielle Wissen, auf das Aneignen und Behalten des Wissens als Stoff und Gegenstand ausgehen, als vielmehr auf die Entfaltung der selbsttätigen Vernunft und Urteilskraft, auf Bewährung der rationalen Methode am jeweils gegebenen Stoff. Wenn der Schüler also durch den Stundenplan am selben Vormittag durch die verschiedensten Fächer und Gegenstände geführt wird, so kann man doch sagen: es wird da überall nach demselben Prinzip auf dasselbe Ziel hingearbeitet. Nicht das bunt geflickte Gewand des Enzyklopädismus ist das

Ziel, sondern die Reifung des Menschentums und die Entfaltung des Weltbildes durch die im Prinzip einheitliche, in Anwendung auf die verschiedenen Gebiete aber sehr vielfältige und wandelbare Methode des Vernunftgebrauchs in Erkenntnis und Haltung.

Der „gebildete Mensch“ hat in jeder Phase der Kulturentwicklung ein anderes Gesicht gehabt. Am Ende des 18. Jahrhunderts sollte sich die Humanität darstellen in einem Menschentum, das in seiner Bildung das Wahre, Gute und Schöne nach möglichster Vollkommenheit verkörpert. Im Sinne des wissenschaftlichen Positivismus an der Wende vom 10 19. zum 20. Jahrhundert sollte der „Gebildete“ ein Mensch sein, der, wenn er den Problemen der Natur, der Technik und Wirtschaft, der Gesellschaft und Geschichte gegenübertritt, zwar nicht von der Schule her über alles Bescheid wissen muß, wohl aber den Grad geistiger Reife erlangt hat, daß er — nach dem Wissenschaftsideal dieser Zeit — den Weg, die Weise und die Möglichkeit besitzt, um jedem solchen Problem selbständig beikommen zu können: für ihn ist grundsätzlich alles wißbar, berechenbar, erlernbar. Unzugängliches Geheimnis gibt es für ihn grundsätzlich nicht. Nicht soll ihm die Schule alles vorhandene und verfügbare Wissen mitgeben, wohl aber den Weg in alle Gebiete und zur selbständigen Handhabung der Methoden eröffnen. Mit der jüngsten Wandlung im Weltbild, das den Menschen im lebendigen Fluß des geschichtlichen 20 Werdens des großen Gesamtgeschehens sieht und sehen will, ist auch der Sinn gegenwärtiger Schulreformbewegung bezeichnet: sie soll den Schülern die Möglichkeit geben, sich das neue Weltbild aufzubauen. Jenes Formalprinzip der Bildung aber, das nicht nur einem oder einigen Geschlechtern angehört, sondern das Prinzip des abendländischen Rationalismus schlechthin ist, wird damit keine wesenhafte Änderung, höchstens eine neuartige Anwendung erfahren. Was aber überdies die periodischen Schulreformen immer wieder nötig macht, das ist ein inneres Übel 30 des Schulbetriebs: die Unmöglichkeit, daß die Schulen das Formalprinzip wirklich durchführen und durchhalten, das durch Prüfungen und Berechtigungen stets wieder erzwungene Abgleiten des Unterrichts auf den Stoff als solchen, die Überlastung mit Stoffen, die Unfähigkeit, rechtzeitig veraltete Stoffmassen auszuschneiden, um an ihren Stellen die Methode an solchen Gebieten zu entfalten und zu bewahren, die gemäß neuen Bildungszielen neu aufgenommen oder in den Vordergrund gerückt sind, was aber keineswegs bedeutet, daß diese Güter auch in der letzten Generation erzeugt sein müssen. Die Schule leidet daran, daß sie Neues aufnehmen soll, nicht aber Hergebrachtes zugleich aufgeben darf. Daher 40 ihr unglückseliger Allerweltsenzyklopädismus. Es hieße aber die Gegenwart entwurzeln, wenn die Bildung sich auf deren eigene Erzeugnisse beschränken wollte.

Die Kritik an einer entarteten oder zur Entartung neigenden Allgemeinbildung darf indessen nicht dazu führen, daß deren Prinzip überhaupt

zugunsten einer Fach- oder Berufsbildung von Grund auf verworfen wird. Die Wendung, die Goethe in seinem Menschheitsbild vollzogen hat, worauf man sich in der Kritik an der Allgemeinbildung gern zu berufen pflegt, die Abwendung von der autonomen Humanität des 18. Jahrhunderts, die Forderung, daß ein ganzes Menschentum und ganze Bildung in einer konkreten Aufgabe, in Beruf und Gliedschaft am Organismus der Gemeinschaft zu verwirklichen sei, hat zwar ihre entscheidende geistesgeschichtliche Bedeutung, darf aber heute nicht zu verderblichen Folgerungen führen. Organische Gliedschaft hat stets die organische Ganzheit zur Voraussetzung: das Glied hat das Ganze in seiner Sonderart, seiner Sonderfunktion nachzubilden, kann also nicht in eine abgelöste Einseitigkeit eingeschlossen sein. Man wächst nicht geistig in Beruf und Gliedschaft hinein, um darin stecken zu bleiben, sondern um auf diesem konkreten Weg sein Menschentum, seine Bildung und sein Weltbild zur letztmöglichen Reife und Höhe zu entfalten. Das kann aber immer nur in der gemeinschaftlichen Ganzheit geschehen: wenn man die Ganzheit als Glied, von seinem Ort und seiner Aufgabe aus, erlebt, zur Bewußtheit und in die eigene Verantwortung erhebt. Der Nur-Handwerker, der Nur-Gelehrte, der Nur-Soldat, der nichts anderes sieht, weiß und kann als sein Handwerk, bleibt im Halbmenschentum stecken: Vollmensch wird auf diesem Wege nur, wer sein Sein und Werden, seine Aufgabe und Leistung in der organischen Verbindung mit der Ganzheit schaut und erfäßt: er allein kommt zur wahren Bildung, zum weiten und freien Weltbild. Der Handwerker soll ja nicht aufhören, bewußter und mitverantwortlicher Volksgenosse, Staatsbürger, Glaubensgenosse zu werden.

Von der Gemeinschaft — vom Volk — her gesehen hat die Gemeinbildung die Bedeutung eines Bandes, eines gemeinsamen Grundes und Inhaltes für das Bewußtsein der Glieder. Gemeinbildung verkörpert den Sinn der Ganzheit. Die Gemeinschaft geht vor dem ausgesonderten Glied, daher die Gemeinbildung — zeitlich und dem Range nach — vor der Berufsbildung. Diese kann immer nur eine Sonderung und Verzweigung oberhalb des gemeinsamen Grundes der Ganzheit sein. Das sieht man schon bei primitiven Völkern: die allgemeine Knabenweihe mit ihren erzieherischen und bildenden Wirkungen geht notwendig den Berufsweihen voran: mit diesen erst, die selbst eine Abwandlung, eine auf den Sonderzweck gerichtete Verzweigung der Knabenweihen darstellen, tritt die Gliederung, die gesellschaftliche und organisatorische Verzweigung des Gemeinschaftsganzen in die Erscheinung. Alle priesterlichen Berufsweihen und Berufssakramente sind z. B. notwendige Weiterbildungen und berufliche Verzweigungen des Taufsakraments, durch das überhaupt erst die Ganzheit der Kirchengemeinde im Generationenwechsel erneuert und wiedergeboren wird. Wo das neugeborene Kind schon zwangsmäßig durch seinen sozialen Ort für einen Stand oder Beruf vorbestimmt ist, da gehen eben Berufs- und Gemeinbildung Hand in Hand: zum Brah-

manen wird man nur dadurch, daß man mit der brahmanischen Aufgabe zugleich das ganze Kastenethos, den Stufenbau des Ganzen samt den bindenden Gehalten, alles verpflichtende und bindende Gut in seine Sonderform aufnimmt. Zum Berufstum gehört die Genossenschaft am Volk, die Bürgerschaft am Staat, die Gliedschaft in der Kirche doch wesentlich mit hinzu. In unseren eigenen Verhältnissen aber setzt die Berufswahl, ob sie nun frei der Neigung und Begabung entsprechend erfolgt oder aus wirtschaftlicher und sozialer Zwangslage heraus geschieht, allemal eine gewisse Reife des persönlichen, völkischen, staatsbürgerlichen, kirchlichen Wachstums notwendig voraus. Was alle Glieder einer Gemeinschaft verpflichtet und bindet, was allen gleich nötig ist, damit sie überhaupt zur Reife, zur Gemeinsamkeit der Haltung und Gesinnung, des Bewußtseins und Weltbildes kommen: das ist Inhalt und Sinn der vielgeschmähten Gemeinbildung.

Der Sachverhalt wird deutlicher an Zeitaltern, deren Kultur und Bildung ein fester Kanon zugrunde lag. Den Griechen hat die Tatsache, daß ihre Bildung dauernd auf Homer gegründet war, nicht nur über ihre politische Zerrissenheit hinweg ein nationales Gemein- und Kulturbewußtsein schaffen helfen, sondern auch in allen geschichtlichen Wandlungen die geistige Kontinuität stark gefestigt. Dasselbe gilt für die Religionen und Kirchen, die ein heiliges Buch, einen festen Kanon zur Grundlage haben; es gilt auch für die Kulturen des Hinduismus und der Chinesen mit ihren kanonischen Büchern und Lehren. Demgegenüber hat der neuere Rationalismus den entscheidenden Schritt getan, daß er kein Buch, keine dogmatische Lehre irgendwelcher Art — den auf ein Seitengleis geschobenen Religionsunterricht ausgenommen — mehr anerkannt hat: auch seine großen philosophischen Systeme sind nicht zu kanonischer Geltung gelangt, sie haben vielmehr immer nur das geltende Prinzip neu begründet, neu formuliert und zu neuer Anwendung auf das wechselnde Weltbild und die stets sich ändernde Bildungsrichtung gebracht. Nicht umsonst steht am ersten Höhepunkt dieser Entwicklung Descartes' Buch über die Methode. Diese Methode mußte dann in den einzelnen Wissenschaften, Techniken und in der Bildung neu entfaltet und angewandt werden. Auch Kant hat wesentlich Bedeutung für die Kultur als Methodiker und Begründer der Methode: er wirkt in die allgemeine Bildung viel weniger hinein durch seine Bücher und Lehren unmittelbar als dadurch, daß die Methode durch ihn neu geformt und gefestigt in Wissenschaft, Technik und Schule zu lebendiger Geltung kommt. Als aber Hegel versuchte, das große kanonische System zu schaffen, wie es Thomas für das Mittelalter getan hatte, indem er im System die Methode und die Gesamthalte in eins arbeitete, da war, weil sich die Kultur und Bildung einer Zeit, deren Prinzip den Fortschritt, die Kritik, die beständige Wandlung durch Rückgriff auf den Grund- und Ausgangspunkt geradezu forderte, ein System sich also als Kanon und Dogma nicht festlegen ließ, das Zeitalter des Enzyklopädismus, der Zusammenstückung einer Bildungseinheit aus der Vielheit vorhandener Fächer und Lehrgegenstände, angebrochen. Es war damit dem Schüler überlassen, aus der Vielheit der Lehrgegenstände selbst die Einheit des Weltbildes aufzubauen. Dahin führte auch die Lehr- und Bewegungsfreiheit, die zum Prinzip des neuen Universitätstyps gemacht war. Nun erhebt sich aber angesichts der gegenwärtigen Bildungsanarchie die zentrale Frage, wie der Schüler durch Schule und Hochschule zum Aufbau eines geschlossenen, einheitlichen Weltbildes hingeführt werden könne.

Das 19. Jahrhundert hat das geschichtliche Weltbild vornehmlich von außen her, auf dem Wege der positiven historischen Forschung aufgebaut, wenn auch nicht verkannt werden kann, daß der Arbeit der Geschichtsforscher, insbesondere deutlich bei

Savigny und Ranke, eine tiefe philosophische Auffassung vom Wesen und Werden der Geschichte zugrunde lag. Diese gewissermaßen „innere“ Philosophie der die Völker und Menschen im Leben der Geschichte bewegenden Mächte herauszuarbeiten und zu Grundlagen des Bildes zu machen, das der Mensch von sich selbst, seiner Um- und Mitwelt, seiner Stellung im Geschichtsverlauf und seiner Aufgabe gegenüber der Zukunft hat, ist die wesentliche und gemeinschaftliche Angelegenheit der führenden geistigen Bewegungen in der Gegenwart, und sie verlangt eine entsprechende Reform der Bildung und innere Umstellung der Schule. Das Verhältnis zur Vergangenheit soll dadurch zur lebendigen Tradition werden, daß es bewußt von den zukunftgestaltenden Bedürfnissen der Gegenwart stets revidiert und neu gedeutet wird. Es wird also für die Schule eine größere und lebendigere Beweglichkeit in ihrem Verhältnis zur Vergangenheit, d. h. aber in Auslese und Gestaltung ihres Lehrgutes, gefordert. Es soll z. B. auch in der darzubietenden Dichtung der Kanon des als schlechthin vorbildlich Geltenden, des Klassischen, aufgelöst und beseitigt werden zugunsten einer Auslese, Bearbeitung und Deutung nach den Bedürfnissen der eben heranwachsenden Generation. Gewiß ist nun das Generationsproblem in der Geistesgeschichte von größter Bedeutung: schon bisher hat so ziemlich jede Jugend ihr Verhältnis zur Antike, zu Lessing, zu Schiller, Goethe, zu Bach und Mozart, Beethoven und Richard Wagner, zu Kant, Fichte und Hegel, selbst schon zu Nietzsche stets neu gestaltet. Es hat sich aber als grundlegender Irrtum erwiesen und wird sich auf fernerhin als Irrtum erweisen, daß ein Gut, ein Wert oder ein schöpferischer Mann, wenn sie für den Augenblick in den Hintergrund treten, damit auch schon für alle Zeiten tot und abgetan seien. Das grundsätzliche Nachgeben gegen jedes angeblich lebendige Bedürfnis, das sich bei näherem Zusehen doch oft genug als eine bloße Mode der Oberfläche erweist, würde nur tiefer in die subjektivistische Bildungsanarchie und in die volle Traditionslosigkeit hineinführen. Keine Generation kann nur aus sich selbst, aus ihren zeitgenössischen Meinungen, Moden, Bedürfnissen und Werken wachsen. Gerade diejenigen, die der Überzeugung sind, mit ihnen hebe die Welt erst eigentlich an, was älter sei als ihre eigene Generation, gehöre einer toten Vergangenheit, die glauben, nur von gegenwärtigem Literatentum geistig leben zu können, erweisen sich zumeist auch der Zukunft gegenüber als die Impotenten. Schon ein halbes Menschenalter nach ihnen erstehen gerade die Totgesagten der Vergangenheit lebendiger denn je: die Antike, der schon so oft totgesagte Schiller, so auch in Wissenschaft, Kunst, Philosophie, Religion. Es ist insbesondere für die Schulbildung darum festzuhalten, daß die Männer und Werke, die den Gehalt ganzer Völker und Zeitalter wirklich zum Ausdruck bringen, für die Dauer solcher Völker und Kulturperioden auch die Geltung des Klassischen als eines Lebendigen, stets wieder zu Verlebendigenden und darum Bildenden behalten, weit jenseits der Oberflächenströmungen und Tagesmoden, weil jedes Geschlecht an ihnen zur Selbstanschauung, zur Selbstbewußtheit und zum lebendigen Weltbild kommen kann. Alles, was wirklich der Zukunft fähig ist, setzt sich organisch zusammen aus Gegenwärtigem und lebendiger Tradition, die manchmal nicht tief genug in die Zeitalter — bis zu den Anfängen — zurückreichen kann. Das Gegenwärtige und Künftige zeigt sich immer nur als gestaltungskräftig, wenn es sich stark mit der Tradition auseinandergesetzt und an ihr bewährt hat.

Die Herstellung solcher Tradition aber ist wesentlich die Aufgabe der Schule, die damit das Objektive, das Feste und Gegenständliche in das sonst nach bloßen Bedürfnissen, Stimmungen und Subjektivitäten der Jungen zerfließende Leben hineinzubringen hat, damit es überhaupt erst ein geistiges Rückgrat bekomme. Zu verlangen ist von der Schule dabei nur, daß sie selbst lebendig sei und lebendig wirke, was aber keineswegs dem molluskenhaften Subjektivismus der bloßen Bedürfnisse und Moden gleichzusetzen ist. Zu verlangen ist, daß die Schule nicht von Stofflichkeit erdrückt sei und den Schüler damit erdrücke, also Beweglichkeit und wirkliche Gestaltungskraft; zu verlangen ist ferner, daß die Schule lebendige Werke und Werte der Vergangenheit nicht durch ihre mechanistische Behandlungsweise gerade für die Schüler erst tot mache. Sie hat dem Schüler etwas zu geben, was er aus sich selbst und seiner gegenwärtigen Umwelt nicht

haben kann, was er aber braucht, um sein Weltbild objektiv, dem Volkstum und der Kulturlage entsprechend, aufzubauen, eine Macht, an der er erst zu zeigen und zu bewähren hat, was er selbst sei. Der Schüler darf Goethe und Schiller nach seinen Bedürfnissen brauchen und deuten, um sie für seine Bildung verarbeiten zu können. Er darf aber weder meinen, daß er selbst den Gehalt dieser Werte und schließlich der ganzen Vorwelt aus sich selbst herausholen könne, noch auch, daß er ohne jene Vorbilder leben könne, wenn er nicht eben ein Barbar — auch ein durchaus modischer Barbar — sein will. Die Schichten aber, die dieses Ziel der reinen modischen Gegenwärtigkeit allein wollen, sind der Fäulnis verfallen, und es ist für das Volksganze um so besser, je schneller sie wegfaulen. Die Zukunft aber gehört denen, die sich am Objektiven, Gegenständlichen, das im Bereich des geschichtlichen Lebens allein aus der Vergangenheit zu uns kommt, zur Eigenheit entfaltet haben. Dann kommt die Zukunft aus wirklichem Wachstum. Die Zukunft zu „machen“ ist für die Schule ebenso unmöglich wie für alle anderen Institutionen, Organisationen und Methoden. Ein geschichtliches Weltbild aber ist immer Gegenwart, denn es geht herovr aus der Auseinandersetzung der Lebenden mit ihrem übergeordneten Lebensganzen, mit Vorfahren und Tradition.

Die Berufsbildung ist begrifflich streng zu scheiden von der Berufsausbildung, der eigentlichen Erziehung zur Werkweise und Berufssittlichkeit in den Berufsorganisationen. Eine Berufsbildung ist wesentlich Angelegenheit beruflich eingestellter und verzweigter Schulen, und sie kommt allemal dann zustande, wenn sich über einen organisierten Beruf ein bestimmtes, ihm eigentümliches Bildungsgut lagert. Ein solches Gut verkörpert die dem Beruf eigenen Werte, Ziele und Ideale, ferner seine Technologie, die aus Werkerfahrungen mit Hilfe wissenschaftlicher, d. h. methodischer und systematischer Mittel zu einem lehrhaften Ganzen gearbeitet ist — wie etwa die Technologien des Künstlers, des Kaufmanns usw. —, vielleicht auch aus Historik der Berufsdisziplin und Berufsorganisation. Berufsbildung ist also die wissenschaftliche, intellektuelle, schulmäßige Ergänzung der Werkweise und der Haltung im Beruf. Das Zustandekommen einer solchen Berufsbildung setzt in der Regel die rationale Kulturstufe, das philosophisch-wissenschaftliche Denken voraus: solche Berufsbildung rationalisiert das Berufsleben.

Das Überwiegen des Wissenschaftlich-Technologischen in den Jahrhunderten der rationalen Kultur hat zum Ausbau des großen, vierteiligen und vielstufigen Fach- und Berufsschulwesens geführt. Es gibt schwerlich ein Erzeugnis dieser Kultur, das für ihre Art charakteristischer wäre. Das Berufsschulwesen hat auch immer mehr den Schwerpunkt der gesamten Berufserziehung in sich aufgenommen, so daß gerade hier jene Gefahr, die neuerdings mit dem Begriff der „Verschulung“ bezeichnet wird, deutlich in die Erscheinung tritt: die Zeit der praktischen Berufsbildung schiebt sich vor der zunehmenden Schulbildung immer weiter hinauf und wird dabei immer intellektueller, zugleich problematischer, während früher das Leben im Beruf mit seiner praktischen Betätigung und seiner langen Eingewöhnung in Art und Haltung des Berufsmenschentums früh einsetzte. Damit hat sich dann aber auch das Erzeugnis der Berufsarbeit, Werk und Wirtschaft, entsprechend geändert: sie sind zunehmend entpersönlicht, rationalisiert, nach allgemeinen Typen normiert worden.

Ursprünglich ist die Vermittlung des nötigen Berufswissens mit der Erziehung zum Werkkönnen und zur Berufssittlichkeit in der Berufsorganisation organisch verbunden. Die Entwicklung der rationalen Kultur und ihres Schulwesens löst beides auseinander: die Schule verselbständigt sich unter der Oberleitung des Staates, und die Berufsorganisationen und Wirtschaftsmächte haben dabei zumeist auf das Berufsschulwesen nur mittelbaren Einfluß, sei es auf dem Wege über die Kommunal- und Staatspolitik, sei es durch Beteiligung an Kuratorien oder Aufsichtsinstanzen. Nur an verhältnismäßig wenig Stellen — etwa der Ausbildung des Arztes oder des Lehrers — kann eine berufspraktische Ausbildung nahe und organisch mit der berufswissenschaftlichen Bildung verbunden bleiben, während zumeist beides zeitlich und organisatorisch auseinandertritt. Der Möglichkeiten der Zusammenordnung beider gibt es dabei viele. Jedenfalls ist aber das Zustandekommen einer selbständigen Berufsschule und Berufsbildung abhängig vom Vorhandensein einer wissenschaftlich-philosophischen Kultur, von der aus erst die Berufserfahrungen systematisiert und zur Berufswissenschaft methodisch durchgebildet werden, wie es am klassischen Beispiel die Berufsschule und Berufsbildung der hippokratischen Ärzte bei den Griechen zeigt. Nun ist — auch unter gegenwärtigen Verhältnissen — für den Lehrer der Berufsschule der zweifache Weg möglich: entweder er kommt aus dem Berufsleben unmittelbar her, indem er sich auf die Berufswissenschaft und ihre Lehre hin spezialisiert, oder umgekehrt: der Lehrer der allgemeinbildenden Schulen sondert sich nach einer berufswissenschaftlichen Seite hin aus.

Berufe sind ihrer Natur nach Verzweigungen, Absonderungen aus der Gemeinde, dem Volkstum, haben also allemal dieses zu ihrer nötigen Voraussetzung, wie sie ja ihrem Sinn nach auch wieder besondere Dienste an der Allgemeinheit, an Gemeinde und Volk zu leisten haben. Dieser Sachlage entspricht aber das Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung durchaus: diese kann immer nur eine Besonderung und Abzweigung aus jener darstellen. Berufsbildung muß darum aber auch das doppelte Ziel und Gesetz in sich tragen: einmal hat sie den Anforderungen des Berufes Genüge zu tun, zugleich aber auch, da ja der Beruf nicht eine für sich selbst bestehende, nicht sich selbst genügende Größe ist, sondern vielmehr die Gliedschaft am höheren Ganzen in ihm besonders deutlich wird, jederzeit dem Sinn und Bedürfnis dieses höheren Ganzen zu entsprechen: die Berufsbildung muß den Sinn und das Ziel des Ganzen — die Humanität, die Volkheit — in ihrer Besonderheit und Abzweigung zur Abbildung bringen. Der Berufsmensch nimmt am Weltbild der Volksgemeinschaft unter seiner besonderen Aufgabe und von seinem Ort aus teil, und das hat die Berufsbildung jederzeit zum Ausdruck zu bringen. Der mittelalterliche Zunfthandwerker war vermittels seiner Gliedschaft ja auch Bürger des Stadtstaates und durch diesen zugleich des höheren Gemeinwesens, vermittels der Zunft aber auch Glied der Kirchen-

gemeinde und der Gesamtkirche: nur auf diese Weise vermochte die Zunft eine Art Gesamtlebensform für ihre Genossen darzustellen. In der gegenwärtigen Kultur mit ihrer hochentwickelten Berufsbildung aller Art ist nun auch der Staat zum Oberherrn des Fach- und Berufsschulwesens geworden, womit ja die enge Verbundenheit des Staates mit Gesellschaft, Berufsleben und Wirtschaft, die Verbindung von Berufstum und Staatsbürgertum zum Ausdruck kommt, zugleich aber auch die schroffe Trennung der Berufsbildung von der Werkerziehung eingetreten ist. Der Staat trägt damit, daß er die Sorge für die Bildung aller Berufe übernommen hat, zugleich die Verantwortung für Beruf und Wirtschaft, womit ihm aber auch die Möglichkeit gegeben ist, seine staatsbürgerlichen Erziehungsziele, zugleich die Zwecke der Kultur, der politischen Gemeinden und selbst der Kirchen, mit denen er im öffentlichen Schulwesen in Arbeitsgemeinschaft steht, durch alle Gattungen und Stufen des Schulwesens hindurch zu pflegen und zu verwirklichen. Aufsatzunterricht, Rechtskunde, Staatsbürgerkunde usw. im Berufsschulwesen bekunden deutlich, daß Allgemeinbildung und Berufsbildung jederzeit eng und unlöslich ineinander verflochten sind: sie stellen die Doppelheit des Gemeinschaftsorganismus, die Ganzheit und die Gliedschaft, zugleich in sich dar.

Es ist ein Vorurteil solcher Zeitalter, die individualistisch denken — ohne daß sie darum auch wirklich in Haltung, Handlung und Wirklichkeit jeder Art individualistisch verfaßt sein müßten —, Berufstum und Berufswahl allein auf individuelle Anlagen und Neigungen zurückzuführen, und hiermit ist ein Punkt bezeichnet, in dem die pädagogischen Theorien des Individualismus über die Wirklichkeit hinweggleiten, ohne sie ernstlich gestaltend zu beeinflussen, oft ohne sie auch nur richtig erkennen zu können. Wie in der Gattenwahl ist auch in der Berufswahl wesentlich bestimmend die Marktlage, das Verhältnis von Bedarf und Angebot in den Berufen, dazu die wirtschaftliche und soziale Lage der Bewerber. Wenn auch theoretisch in den Demokratien gleiches Recht und gleiche Aufstiegsmöglichkeit für alle gilt, so sind in diesen formalen Verfassungsrechten doch die bestimmenden Faktoren der Wirklichkeit noch nicht mitgehalten und mitgemeistert, wenn auch mancherlei soziale Schranken durchbrochen. Wie in der Allgemeinbildung Organisation, Lehrgut und Lehrmethode nicht auf die „Persönlichkeit“, sondern auf den geltenden Typ eingestellt sind und eingestellt sein müssen, so spielt auch in Fach, Beruf und Wirtschaft die individuelle Neigung und Anlage nur in der Theorie die entscheidende Rolle, nicht aber in der Wirklichkeit, die auch durch rationale Ausleseverfahren und Psychotechniken nicht zu meistern ist. Die Vorurteile und Modemeinungen der Zeit beherrschen meist die Theorie völlig, erzeugen wohl auch allerlei Techniken, die aber nicht die Wirklichkeit gestalten, sondern verdecken und verschleiern. Der wesentliche Ausdruck des Lebens ist organisches Wachstum und wird es auf alle Zeiten bleiben: ihm können die Techniken, Methoden und Organisationen stets nur Hilfsdienste leisten, nicht aber den Antrieb geben, noch auch das Ziel bestimmen, und wenn sie den Versuch machen, so werden sie entweder mit Gewalt beseitigt oder einfach achtlos umgangen. Alle rationale Pädagogik hat erst festzustellen, wo und wie sich Leben durch Bewußtheit, Wachstum durch Technik und Methode überhaupt gestalten lasse, bevor sie ihre Theorien, Methoden, Organisationen und Apparate konstruiert.

Berichtigung: S. 47, Z. 23 lies statt „demjenigen“: „dem jungen“. S. 57, Z. 14 streiche „in“.



