

71-C-330

# ERZIEHUNG UND WIRKLICHKEIT

Der Grundstein zu  
einer Führungslehre

VON

OSKAR EPSTEIN



MÜLLER & I. KIEPENHEUER G. M. B. H.  
VERLAG / POTSDAM

Dem Präsidenten der  
Čechoslovakischen  
Republik

TH. G. MASARYK

in ehrerbietiger Dankbarkeit  
und Ergebenheit



COPYRIGHT 1932  
BY MÜLLER & I. KIEPENHEUER G. M. B. H. VERLAG  
POTSDAM

Keine Erfindung, kein Werk des Menschen scheint bewundernswerter als gewandte und beredte Klugheit oder kluge und weise Beredsamkeit.  
*Johannes Sturm (16. Jahrhundert).*

Hingegen:

Wort- und Maulmenschen sind elend, kraft- und anschauungslos . . .  
*Pestalozzi (18. Jahrhundert).*

Wir brauchen nicht jene Art kritischer Menschen, die mit außerordentlicher geistiger Beweglichkeit über alles sprechen können, ohne davon gepackt zu sein, sondern wir brauchen lebendige, ergriffene, überzeugte Persönlichkeiten, die, wo es not tut, auch bekennen, wo sie stehen.  
*Karsen (20. Jahrhundert).*

Da die Jugend von heute . . . nicht gehandelt hat, denkt sie schlecht.  
*Du Gard (20. Jahrhundert).*

*Erziehung meint Wirklichkeit.*

Darum kann über Erziehung nicht ein farblos abstrakter Gelehrter schreiben. Der Verfasser eines ernstesten Buches über Erziehung muß im Gegenteil sein ganzes konkretes Leben in sein Werk hineinzu-schmelzen wagen. Er darf beileibe kein bloßer Theoretiker sein, wie es, sagen wir, bei einem Geographen möglich ist. So muß denn auch der Verfasser dieses Buches aus der sonst üblichen Anonymität heraustreten und wenigstens soweit in sein Leben Einblick gewähren, als ihn der Leser haben muß, um die Gedanken, die in dem Buche auseinandergesetzt werden, doch nicht ganz als Buchweisheit werten zu müssen, um auch das harte innere Ringen zu ahnen, dessen Niederschlag sie sind.

Alle Gedanken, die das Leben formen sollen — und darum handelt es sich in der Erziehung doch —, können nicht Frucht losgelöster Verstandesarbeit sein. Lebensformende Gedanken sind die Konfrontierung eines Lebens und einer Wirklichkeit, jenes Auge-in-Auge-Blicken, das eine Spannung erzeugt, welche gleich der elektrischen Spannung durch einen Funken gelöst wird. Oder wir suchen noch besser ein dem Leben näheres Bild in der organischen Natur: Jeder lebensformende Gedanke ist wie eine Geburt. Die Konfrontierung des seinem Wesen nach schöpferischen Lebens mit der ihrem Wesen nach erstarrenden Wirklichkeit führt den, der sich ihr aussetzt, immer wieder an einen Abgrund. Er glaubt, nicht länger leben zu können wie eine Gebärende bei der Geburt, bis die befreiende Schöpfung erfolgt.

Wohlfeiler sind nun einmal lebensformende Gedanken nicht und es gehört immer ein lebendiger Mensch dazu. So muß man denn ein wenig auch über ihn selber erfahren, wenn man solche Gedanken verstehen und für sich fruchtbar machen will.

Die Gedanken dieses Buches sind in ihren ersten Keimen schon vor einem Vierteljahrhundert an den Ufern der rauschenden Moldauwellen in einem südböhmischen Städtchen entstanden. Böhmisches und mährische Landschaft, jüdisches Blut und deutsche Kultur, vor allem aber jahrzehntelange Erziehungserfahrung haben an dem Werke — geheimnisvoll wie bei allem Lebendigen — zusammengewirkt.

Bis zur Beendigung des Buches hat der Verfasser an Realschulen, Realgymnasien und einem Reformrealgymnasium deutsche Sprache und Literatur, moderne Sprachen und Literaturen, Latein und Philosophie zwei Jahrzehnte ununterbrochen unterrichtet, fast ebenso-

lange. Privatkurse abgehalten und Einzelunterricht erteilt, drei Erziehungsanstalten geleitet und bei fast einem Dutzend heranwachsender Menschen auch eine individuelle häusliche Erziehung durchgeführt. Mit Schülereltern hat er Tausende von Beratungen abgehalten, bei denen er oft tief in das häusliche Milieu der Schüler hineinblicken konnte. Auch die Beziehung des typischen Politikers zum Geistigen hat er in jahrzehntelangen Kämpfen durchgeschmerzt. Er hat die Vorzüge und die Mängel all seiner Erziehungsarbeit vielfach auch schon an den praktischen Erfolgen nachprüfen können und durch all dies ist die Literatur der verschiedenen Völker über Fragen der Erziehung ihm so lebendig geworden, daß er von allem diesem Ringen um eine bessere Erziehung einen Schritt weiter tun zu müssen glaubte.

Der Verfasser glaubte, diesen Schritt nicht zuletzt als Bürger der Čechoslovakischen Republik tun zu sollen, deren Begründer und Staatspräsident diesen Staat im Herzen Europas immer als aktiven Mitgestalter höheren Menschentums verstanden wissen wollte. Präsident Masaryk selbst hat ebenso als bahnbrechender Überbrücker der verhängnisvollen Kluft zwischen Geist und Wirklichkeit, wie als Lenker und Gestalter meiner Heimat auch dieses Buch erst möglich gemacht. In diesem Sinne sei dem Präsidenten der Čechoslovakischen Republik der besondere Dank dafür ausgesprochen, daß er gestattet hat, ihm dieses Buch zu widmen, so daß der Verfasser seiner Dankesschuld durch diese Widmung Ausdruck verleihen konnte.

Und so möge dieses Buch mit dem Dank an alle, die den Verfasser sonst gefördert haben, und im Dienste der Menschheit, die heute so deutlich um neue Daseinsformen ringt, seinen Weg in die Öffentlichkeit nehmen und möge nach Kräften dazu beitragen, die Krise der Gegenwart zum Auftakt einer besseren Zukunft der ganzen Menschheit zu gestalten.

Br ü n n , im Frühling 1932.

Dr. O s k a r E p s t e i n .

Einleitung . . . . .	1
<b>I. Abschnitt: CHARAKTERISTISCHE BESTREBUNGEN NACH EINER ERZIEHUNGSREFORM. . . . .</b>	
1. Kapitel: Allgemeines . . . . .	7
2. Kapitel: Veränderungen von Lehrplänen . . . . .	8
3. Kapitel: Das Prinzip der Arbeitsschule . . . . .	14
4. Kapitel: Die Schule der Freiheit . . . . .	19
5. Kapitel: Die experimentelle Pädagogik . . . . .	27
<b>II. Abschnitt: EIN BRAUCHBARES WELTBILD . . . . .</b>	
1. Kapitel: Die Erziehung als Gehirn des Volkes . . . . .	39
2. Kapitel: Was ist Leben? . . . . .	49
3. Kapitel: Was ist Freiheit? . . . . .	61
4. Kapitel: Intuition? . . . . .	72
<b>III. Abschnitt: DIE ERSTEN PRAKTISCHEN SCHRITTE ZUR VERWIRKLICHUNG DER NEUEN ERZIEHUNG . . . . .</b>	
1. Kapitel: Neuartige Gebilde. . . . .	106
2. Kapitel: Pädagogischer und politischer Realismus . . . . .	122
<b>IV. Abschnitt: ERZIEHUNG ZUR KRAFT . . . . .</b>	
1. Kapitel: Von Stufe zu Stufe — empor! . . . . .	138
2. Kapitel: Natürliches Interesse . . . . .	142
3. Kapitel: Die Wissensgebiete . . . . .	146
4. Kapitel: Die Methode und Organisation . . . . .	167
5. Kapitel: Ein neues System der Wissenschaften, insbe- sondere der Geisteswissenschaften . . . . .	178
6. Kapitel: Die Funktion der Erziehung . . . . .	191
7. Kapitel: Führerbünde . . . . .	197
8. Kapitel: Die „Generallinie“ der alten Kulturwelt . . . . .	204
9. Kapitel: Stellung und Bewährung der Erwachsenen- und Jugendführer . . . . .	226
10. Kapitel: Der welthistorische Hintergrund . . . . .	232
Anhang siehe Sonderheft . . . . .	1—32
(Literatur, Sachregister, Personenregister, Skizze zur historischen Orientierung)	

NB.: Der II. Abschnitt bildet gewissermaßen die Grundlage des ganzen Buches. Trotzdem erscheint er an zweiter Stelle. Denn seine Voraussetzung, den Kern der Erziehungskrise nämlich in einer Erkenntniskrise zu sehen, klingt heute noch so ungewohnt, daß es richtiger schien, zuerst an einigen wichtigen Reformbestrebungen zu zeigen, daß dem Erkenntnisproblem nicht auszuweichen ist.

Erziehung meint Wirklichkeit.

So schrieb schon Nietzsche: „Es wird eine Zeit kommen, die keinen anderen Gedanken kennen wird als die Erziehung.“ Und indem er hinzufügt, daß „aber die erst sich selbst erziehen muß“, hat auch er schon die übliche Beschränkung der meisten Erziehungsreformen unzweideutig abgelehnt. Aber schon 1777 hat Kant gemeint: „Es ist . . . vergeblich, dieses Heil des menschlichen Geschlechtes von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. Sie müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll, weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dies bewirken.“

Besonders gegenwärtig aber macht die Erziehung eine Krise durch, deren Umfang und Tiefe oft gefährlich unterschätzt wird. Dieser Gefahr soll hier entgegengetreten werden. Die Krise der Erziehung soll in ihrem ganzen Umfang aufgedeckt werden, was freilich auch bedeutet, daß ihre Erkenntnis in dem vorliegenden Buche nicht erschöpft werden kann. Das Buch soll ein Anfang sein, aber ein Anfang der Tat, an die auch schon Kant und Nietzsche gedacht haben dürften. Es soll kein Unterhaltungsbuch, aber auch kein Buch sein, das „Bildung vermittelt“, kein „Buch der Wissenschaft“ oder ähnliches, sondern will gewissermaßen all das zusammengefaßt sein (s. II 1, 4)\*. Es soll ein Buch sein, das durch Erkenntnis Menschen zusammenführt, das vor allem Eltern und Lehrer zusammenführt, um zur neuen Erziehung den Grundstein zu legen.

Besonders bei französischen Autoren finden sich scharfe Formulierungen der gegenwärtigen Erziehungssituation. René Waltz\*\* schreibt: „Unsere Mittelschulerziehung [dem höheren Schulwesen in Deutschland entsprechend\*\*\*] steckt mitten im Marasmus.“ „Die Prüfungen sind nur Spiegelfechtereie und Komödie.“ „Die Lehrer-

\*) S. II 1, 4 = I. und 4. Kapitel des II. Abschnittes im Sinne des vorstehenden Inhaltsverzeichnisses („Die Erziehung als Gehirn des Volkes.“ „Intuition?“), eine Bezeichnungsweise, die auch weiterhin beibehalten werden soll. Zur Darstellung s. S. 36 ff., 42 f., 100 f.

\*\*) Literatur am Ende des Buches.

\*\*\*) Eckige Klammern bezeichnen Zusätze des vorliegenden Werkes in Zitate aus anderen Werken.

schaft ist demoralisiert, ihr Beruf lastet täglich schwerer auf ihr. Sie muß mit ihrer Ohnmacht, mit der zermürbenden Aussichtslosigkeit ihrer Aufgabe entschuldigt werden, die die Frucht ihrer Arbeit ist. Aber was kann ein Unterricht bedeuten, der ohne Eifer oder selbst mit einem lauen Eifer erteilt wird?“ Gueneau meint: „Besonders seit 1914 ist das Niveau der Schüler in einer sonderbaren Weise gesunken.“ „Im großen ganzen, man muß es offen sagen, sind wir jetzt gezwungen, in gewissen Mittelschulklassen Volksschulunterricht zu betreiben.“ Und mit Recht bemerkt Caillat: „Die Armseligkeit der Auskunftsmittel, die man uns vorschlägt, wird daran nichts ändern. Es bleibt nur der heldenhafte Ausweg übrig.“ Also billig ist die Erziehung der Zukunft nicht zu haben. Und Paul Gaultier meint, „daß es um die Zukunft des französischen Geisteslebens geht“.

Aber auch Bachmann ist der Ansicht, daß „sich im Laufe der Zeit unhaltbare Zustände herausgebildet haben, unser höheres Schulwesen ist ein Bild der Zerfahrenheit“. „Was uns schon seit fast einem Jahrhundert in unserem höheren Schulwesen fehlt, das ist eben der einheitliche, höhere Gesichtspunkt, der ähnlich wie ehemals die Antike den ganzen Unterrichtsbetrieb wie ein warmer Blutstrom durchflutet.“ Und auf der österreichischen Mittelschul-enquête des Jahres 1908 sagte u. a. Frau Exner: „Wohl müßte es der Schule gelingen, durch die Form ihres Betriebes die lebensfähigeren Jungen, die gescheiteren, die strebsameren auszuzeichnen und nicht den mittelmäßigen, die ohne besonderes Talent und tiefes Interesse durch die Welt gehen; die Palme zuzuerkennen.“

Und kein Geringerer als Bernard Shaw schreibt: „Ich bin, was ich bin, nicht wegen meiner Erziehung, sondern trotz ihrer.“

Hier ist fast immer von der Schule, ja speziell der höheren Schule, im Gebiete des ehemaligen Österreich-Ungarn Mittelschule genannt, nicht von Erziehung überhaupt die Rede. Ist doch die Schule der Teil der Erziehung, mit dem man sich am meisten systematisch beschäftigt hat. Auch dieses Buch wird sich vor allem mit der höheren Schule (Mittelschule) befassen. Denn die Hochschule kann die Erziehungsaufgabe viel leichter — wenn schon auch sie mit Unrecht — als Stätte „reiner Wissenschaft“ umgehen, die Volksschule wiederum begnügt sich allzuleicht damit, eine Fortsetzung der Spielschule zu sein. Die

überragende Bedeutung der höheren Schule (Mittelschule) für die Erziehungsreform im allgemeinen wird übrigens auch durch zwei Hinweise klar: 1. Die allgemeine Unzufriedenheit mit der Erziehung richtet sich — nicht nur in ähnlichen wie den angeführten Zitaten — vor allem gegen die höhere Schule (Mittelschule). 2. Eines der greifbarsten Probleme der heutigen Erziehung, was gelehrt werden soll, tritt an der höheren Schule (Mittelschule) am krassesten zutage, indem sowohl die Volksschule als auch die Hochschule (ebenso wie die Fachschule) sich doch in einem unvergleichlich höheren Grade wenigstens darüber klar sind, was sie lehren sollen.

So hat sich denn gerade die höhere Schule (Mittelschule) sehr breite, praktische Reformbemühungen besonders in Deutschland, Österreich, Amerika und Rußland erzwungen. Sie stellen eine kaum überschaubare Fülle dar, ihre praktischen Erfolge hingegen sind für die allgemeine Erziehung Mittel- und Westeuropas nicht weit von Null entfernt.

Die Theorie der Erziehung litt bisher vor allem an ihrer Unübersichtlichkeit. Immer wieder wird Jean Paul zitiert: „Über die Erziehung schreiben heißt, beinahe über alles auf einmal schreiben.“ Aber man hat zu sehr vergessen, daß die Lösung einer so ungewöhnlichen Aufgabe auch eine ganz eigenartige Methode verlangt. In diesem Buche soll sie versucht werden. Nirgends ist der von Trnka für das ganze moderne Leben geforderte „Neubuch“ so unaufschiebbar geworden wie in der Erziehung, weshalb unser Blick auf diesen „Neubuch“ fest gerichtet bleiben muß.

„Neubuch“ aber heißt in der Erziehung nichts weniger als zügelloses Träumen, wie es sich vielfach in den früher erwähnten, praktischen Nachkriegsreformen, besonders in Deutschland, ausgelebt hat, sondern, wie ebenfalls Trnka festgestellt hat, Neubuch heißt: neue Untersuchungs- und Denkmethode. Ohne sie könnte auch dieses Buch zu keinem Ziele gelangen. Es muß, in der Fachsprache ausgedrückt, nichts Geringeres als eine Revolution der Erkenntnistheorie sein, wie des näheren noch besonders bei der Auseinandersetzung mit der experimentellen Pädagogik zu zeigen sein wird (s. I 5). Die Revolution in der Erkenntnistheorie muß jedoch notgedrungen auch eine Revolution des Begriffs „Erziehung“ zur Folge haben. „Erziehung“ heißt trotz des charakteristischen Anwachsens der Erwachsenen-erziehung (man denke zunächst an Volkshochschulen aller Art) doch im wesentlichen immer noch — mehr oder weniger ausschließ-

\*) In diesem Sinne werden die beiden Benennungen auch weiterhin nebeneinander verwendet werden.

lich — Erziehung Unerwachsener. In diesem Buche wird Erziehung im Sinne von Führung gefordert; Kinderführung (Pädagogik) soll zu einem Teil der Führung (Agogik) werden. Es wird noch vielerlei geklärt und — getan werden müssen, bevor man neben der Erziehung von Führung als einer Wissenschaft und neben Pädagogik von Agogik\*) sprechen wird. Aber dieses Buch wird zeigen, daß die Tatsachen uns schon heute zwingen, Erziehung (Pädagogik) als einen organischen Bestandteil der Führung (Agogik) zunächst zu verstehen.

Wer auch dem Sinne nach ausschließlich Kindererziehung will, muß sich das Leben notwendigerweise gleichförmig, mechanisiert vorstellen (s. II 2). Was für einen Sinn hätte es auch, Kinder (Unerwachsene) unabhängig von der Gestaltung der Erwachsenenwelt zu erziehen, wenn die Menschen nicht mehr oder weniger in den verschiedenen Lebensaltern gleich blieben? Eine Erziehung, die auch dem Sinne nach isolierte Kindererziehung ist, muß statt des fehlenden organischen Zusammenhangs zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen einen künstlichen — schaffen. In der Regel stellt man sich diesen Zusammenhang so vor, daß in der Jugend Kenntnisse „erworben“ und Fertigkeiten „eingeübt“ werden, die man dann als erwachsener Mensch „verwerten“ kann. Je mehr einer weiß, desto besser werde er sich im Leben behaupten, meinte man. Die Wirklichkeit jedoch zeigt uns das Gegenteil: Menschen, die wenig „wissen“, sind oft unvergleichlich leistungsfähiger als solche, die sehr viel „wissen“. Von den großen Männern der Technik und Wirtschaft ist das wohl bekannt. Aber auch unter den größten Politikern der Tschechoslowakei gibt es einen, der nicht einmal eine Mittelschule absolviert hat. Die wichtigste Brücke der isolierten Kindererziehung zum Erwachsenenleben war ja in Wirklichkeit schon lange eine ganz andere als Schaffung und Verbrauch von seelischen „Vorräten“, nämlich — die Mechanisierung. Nicht Kenntnisse und Fähigkeiten gab die Schule der letzten Vergangenheit dem Schüler für das Leben mit, sondern Drill. In der Kinderführungsschule lernten die Unerwachsenen, zwischen 8 Uhr 50 und 9 Uhr ihre Seele von Goethes „Mahomets Gesang“ auf trigonometrische Gleichungen „umzu-

stellen“, erschütternde Erlebnisse in „Schularbeiten“ von einer bestimmten Seitenzahl zu verwandeln und ihre Interessen nach dem Lehr- und Stundenplan zu regieren. Ein Unterrichtsminister in der gewesenen österreichisch-ungarischen Monarchie rühmte sich, daß er, wenn er die Uhr herauszog, sagen könnte, was in diesem Augenblick in allen Schulen Österreichs „durchgenommen“ werde. Der amerikanische Pädagoge Dewey berichtet ein paralleles Erlebnis aus Frankreich, wo „eine gewisse, pädagogische Autorität Frankreichs“ „stolz“ erklärt habe, daß „so und so viel Tausende Kinder zu einer bestimmten Stunde, z. B. um 11 Uhr, in der Geographie unterrichtet werden“ und „in einer der Städte des amerikanischen Westens sei dieser stolze Hinweis von einem Inspektor den Besuchern immer wiederholt worden“. Das ist und war auch wirklich die praktisch wichtigste Tätigkeit der vom Erwachsenenleben isolierten Kinderführungsschule. Sie schafft eine Brücke zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen, indem sie diese mechanisiert, damit sie später auch das Leben der Erwachsenen mechanisieren und mit ihm fertig werden. Sein Latein und seine Mathematik hat der Absolvent der isolierten Kinderführungsschule in der Regel bald ebenso vergessen, wie alle andern „Fächer“, soweit er sie nicht ausnahmsweise sofort im Leben anwenden muß. Aber die Fähigkeit, nicht nach der eigenen inneren Überzeugung, sondern nach äußeren Umständen zu handeln, sie bringt er ins Leben mit. So hat die vom Erwachsenenleben losgelöste Kinderführungsschule — das sei allen radikalen Reformatoren im üblichen Sinne gesagt — bis heute das Chaos verhütet. Sie hat es durch Mechanisierung verhütet. Aber sie hat es doch verhütet.

Drill kann nie „abgeschafft“, sondern nur — durch Gestaltung abgelöst werden. Wer das Chaos nicht durch Bevormundung verhüten will, deren wichtigster Bestandteil der Drill in der vom Erwachsenenleben losgelösten Kinderführungsschule ist, der muß die Gestaltung des Lebens durch den Geist wagen. Er darf sich nicht vor der Bewährung des Geistes im Leben fürchten, er muß also auch zu denen zu sprechen wagen, die bereits mit der Wirklichkeit des Lebens zu tun haben. Dann wird zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen eine ganz andere Beziehung entstehen. An die Stelle des Drills (bei den Unerwachsenen) und der Entsagung (bei den Erwachsenen) wird die Lebensgestaltung (bei den Erwachsenen) und das Hineinwachsen in diese Lebens-

\*) Zu dem ungewohnten Ausdruck vgl. die Ausdrücke „Psychagogik“ und „Sexagogik“ bei W a n k e, Psychoanalyse, Halle 1924, 2. Abschn., 2. Kap. und die „anagogische“ Analyse bei M i c h a e l i s, Die Menschheitsproblematik der Freudschen Psychoanalyse, 2. Aufl., Leipzig 1932.

gestaltung (bei den Unerwachsenen) treten. Auch vor dem heutigen Schulsystem war die Erziehung meist nicht eine Erziehung zur Mechanisierung, sondern eine Erziehung zur Kraft. Der Schmiedelehrling z. B. war durch die natürliche Bedeutung der Arbeit seines Meisters, an der er teilnahm, von Lebenslust und Lebenskraft erfüllt. Und so soll es wieder werden. Wie einst die vorintellektualistische Erziehung an der damals beherrschenden Arbeit des Handwerks und des Ackerbaus wird die neue, nachintellektualistische Erziehung zur Kraft an den heute entscheidenden Bemühungen der Technik, Wirtschaft und Politik teilnehmen.

Wie das alles möglich werden soll, wird im folgenden (s. III, IV) so kurz als möglich auseinandergesetzt werden. Sonst gilt für jedes Volk, in dem die Gedanken dieses Buches einen Widerhall wecken werden, noch Goethes: „Ist ein wirkliches Bedürfnis nach einer großen Reform vorhanden in einem Volke, so ist Gott mit ihm und sie gelingt.“

1. Grundsatz  
der neuen  
Erziehung.

## CHARAKTERISTISCHE BESTREBUNGEN NACH EINER ERZIEHUNGSREFORM.

### ALLGEMEINES.

Das Bedürfnis nach einer durchgreifenden Erziehungsreform wächst zusehends und die Unübersehbarkeit der Reformversuche macht die Dringlichkeit der Reform als Ganzes immer fühlbarer. Wenn auf irgendeinem andern Lebensgebiete, in einer Kunst oder einer Wissenschaft z. B., eine Reform notwendig wird, so hat sie auf allen Gebieten dieser Kunst oder dieser Wissenschaft mehr oder weniger eine einheitliche Richtung. Zumindest herrscht doch eine Richtung vor. Auf dem Gebiete der Erziehung aber hat das Bedürfnis nach einer Reform noch keine ernste Lebensgestaltung und darum auch keinerlei Einheitlichkeit der Theorie zu schaffen vermocht (zu den „Versuchsschulen“ s. S. 36). Entweder will man ein bequemes Schlagwort haben, das man geschickt gegen die bestehende Erziehung gebrauchen kann. Ein solches Schlagwort braucht natürlich nichts weniger als den ganzen natürlichen Zusammenhang zu erfassen, es braucht vielmehr nur ein dialektisch wirksames Schlagwort zu sein (experimentelle, natürliche, Sozial-, Individualpädagogik). Oder man will sich über die nicht mehr zu verbergenden Mängel der Erziehung dadurch hinweghelfen, daß man eine Erziehung wünscht, die funkelndagelneu aussieht (Arbeitsschule, Schule der Freiheit, Landerziehungsheime). Diese Tendenz wirkt natürlich auch nicht vereinheitlichend.

So ist denn gerade im klassischen Lande der Schulreformen, in Deutschland, der Gegensatz zwischen dem Radikalismus der Forderungen und der Geringfügigkeit der Veränderungen in der Durchschnittspraxis in die Augen springend. Es fehlt eben völlig eine einheitliche, und daher vereinheitlichende, für die Erziehung ernstlich interessierte Öffentlichkeit, die einzig und allein durch eine umfassende Praxis zu schaffen wäre und durch die allein das Chaos zu einem Kosmos werden könnte. Hat doch z. B. Toischer nicht weniger als 19 Auffassungen des gleichen Wortes „Einheitsschule“ zusammengestellt.

Es kann daher nicht überraschen, daß es eine vollständige Darstellung aller Versuche einer Schulreform nicht gibt. Diesem Mangel

will auch dieses Buch nicht abhelfen. Der Verfasser hält die vollständige Aufnahme des Bestehenden, so wünschenswert sie wäre, doch keineswegs für das Dringendste. Das Dringendste ist der neue Weg, nach dem sich heute Tausende, ja vielleicht Millionen sehnen, ohne mit dieser ihrer Sehnsucht etwas anfangen zu können. Dem Verständnis für diesen neuen Weg zuliebe soll derjenige Leser, der auf dem Gebiete der Schulreform größere Kenntnisse besitzt, zunächst instand gesetzt werden, sich im Chaos der Schulreform zurechtzufinden. Dem Leser wiederum, der mehr oder weniger als Neuling an das Gebiet herantritt, soll ein Überblick der Bemühungen um eine zeitgemäße Erziehung vor allem so dargeboten werden, daß er im weiteren Verlaufe der Untersuchung zu beurteilen vermag, ob die praktischen Versuche auf dem Gebiete der Schulreform wirklich bewiesen haben, daß es einen leichteren Weg als den in diesem Buche gewiesenen nicht gibt.

Zu diesem Zwecke werden wir die bisherige Schulreform in vier Gruppen teilen. Zuerst sollen diejenigen Reformversuche und Reformgedanken behandelt werden, die sich auf die Veränderung der Lehrpläne beziehen, dann soll der Gedanke der Arbeitsschule besprochen, hernach die Freiheit in der Erziehung als Ausweg aus den Nöten der Zeit und endlich soll die Idee der experimentellen Pädagogik einer Untersuchung unterzogen werden.

#### VERÄNDERUNGEN VON LEHRPLÄNEN.

Will man wissen, wieviel Verschiebungen der Lehrstundenverteilung bei einer Wochenstundenzahl von 30 und bei 10 Unterrichtsgegenständen möglich sind, womit die Möglichkeiten der Veränderung von Lehrplänen noch lange nicht erschöpft sind, so ist das nach der mathematischen Lehre von den Kombinationen und Variationen unschwer auszurechnen. Es sind Billionen von Kombinationen möglich, was eine recht ansehnliche Möglichkeit für ausführliche Debatten darstellt und eine reiche Auswahl der verschiedensten Steckenpferde bildet. Wieviel davon in den Reformvorschlägen wirklich auftauchen, ist nicht entscheidend. Doch ist wohl klar, daß wir uns mit all den Verschiebungen der Lehrpläne, die möglich sind, und ihrer Abwägung gegeneinander nicht befassen können. Es soll statt dessen nur eine Verschiebung des Lehrplanes besprochen werden, die besonders bekannt und charakteristisch ist. Nur im Zusammenhang mit ihr sollen auch noch andere Pläne

gestreift werden, die ebenfalls in das Gebiet der Lehrplanverschiebungen fallen. Es ist damit die Zurückdrängung der klassischen Sprachen zugunsten moderner Sprachen und einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulung gemeint.

Das alte humanistische Gymnasium, welches mit seinen Wurzeln noch in das Mittelalter zurückreicht und zur Zeit der lateinischen Universität, des lange Zeit hindurch lateinischen, diplomatischen Verkehrs und der ausschließlich lateinischen Gelehrtensprache außer durch seinen alles beherrschenden Lateinbetrieb selber auch noch durch seine ausgebildete Schulung in der Dialektik und Rhetorik die wichtigste praktische Vorbereitung für die Universität war, wurde nach Verdrängung des Lateinischen aus der Gelehrsamkeit und Diplomatie schon um die Mitte des 19. Jahrhunderts durch die Eröffnung der ersten Realschulen in seiner allbeherrschenden Stellung erschüttert. Die Schaffung von Realgymnasien und Reformrealgymnasien zu Beginn des 20. Jahrhunderts drängte das humanistische Gymnasium noch weiter in den Hintergrund. Das — wie gesagt — in Lebensformen der Vergangenheit tief verwurzelte Latein behauptet freilich noch immer eine starke Position. Aber mit Recht sagte Hueppe bei der Wiener Mittelschulquöte im Jahre 1908: „Wenn die Herren das Griechische preisgeben, so ist meiner Ansicht nach im Prinzip auch das Lateinische preisgegeben, denn mit dem Moment, wo ich das Original für minderwertig halte [besser wohl: nicht für unentbehrlich], mir die Autoren durch Übersetzungen zugänglich mache . . ., gebe ich auch zu, daß ich mir das ganze klassische Altertum durch Übersetzungen in die modernen Sprachen zugänglich machen kann und dann brauche ich kein Latein und Griechisch.“

Als wichtigstes Argument für die wenn auch eingeschränkte Beibehaltung des Lateinischen wird einerseits seine angebliche Notwendigkeit vor allem für Studenten der Medizin und Rechtswissenschaft, andererseits seine Bedeutung für die „formale Bildung“ angeführt. Was das erste Argument betrifft, so schrumpft die Notwendigkeit der Lateinkenntnisse für das Studium der Medizin und der Rechtswissenschaft, wenn man wirklich nur von den Notwendigkeiten dieser Disziplinen ausgeht (in Rußland hat man das Latein sogar als Sprache der Rezepte abgeschafft), auf ein so kleines Maß zusammen, daß diese Notwendigkeit allein einen Lateinbetrieb in der höheren Schule (Mittelschule) ganz gewiß nicht lohnt. Wenn

man unter der „formalen Bildung“ in erster Linie stilistische und logische Schulung versteht, so unterliegt es freilich keinem Zweifel, daß diese Schulung in den Gymnasien (mit Lateinbetrieb) bedeutend besser ist als an den Realschulen (ohne Lateinbetrieb). Die Ursache aber liegt keineswegs in einer besonderen, mystischen Wirkung des Lateinischen auf Logik und Stil, sondern in den Nachwirkungen der einstigen Verbundenheit des Lateinischen mit dem Leben. Aber man sollte nicht vergessen, daß die gymnasiale Unterrichtstradition gerade wegen dieser in ein früheres Leben hinreichenden Wurzeln von einer gewissen Fremdheit gegenüber dem heutigen Leben unabtrennbar ist, die in einem modernen Schulwesen immer unhaltbarer wird (s. S. 15).

Die bisherige Ersetzung des Griechischen oder auch des Lateinischen durch moderne Sprachen ist freilich ebenfalls ungenügend. Dem tief im Leben, freilich im Leben des Mittelalters verwurzelten Gymnasium stehen dann Produkte gegenüber, die am grünen Tisch erzeugt wurden. Und man mag ein Stück einstigen Lebens noch so geschickt mit dem oder jenem übertünchten Homunkulus zusammenleimen, es wird nie und nimmer etwas Lebensfähiges ergeben. Mit Recht sagte bei der bereits zweimal erwähnten Mittelschul-enquête Bobrzyński: „Die heutige Realschule ist eine Realschule ihrem Namen nach, aber eigentlich ist sie ein in das Moderne übersetztes Gymnasium.“ Und Drtina drückte sich folgendermaßen aus: „Die modernen Disziplinen . . . sind zwar hinzugekommen, jedoch sie bilden meiner Ansicht nach nicht einen organischen Bestandteil, sie sind bloß Anhängsel.“ Und um wieviel mehr als der Realschule, die doch wenigstens durch ihr starkes Hineinragen in die Volks- und Bürgerschulatmosphäre originell ist, mangelt es den Realgymnasien und den Reformrealgymnasien an Eigenwüchsigkeit!

In einer Beziehung freilich hat die Zurückdrängung der klassischen Sprachen eine sehr deutlich formulierbare Wirkung gehabt: Diese Veränderung des Lehrplans, die sich zum ersten Male mit dem vollsten Bewußtsein auch außenstehender Kreise vollzogen hat, hat aufs tiefste das Vertrauen erschüttert, daß die Schule bedeutend besser als der Laie weiß, was gelehrt werden soll. Der erwähnte Gedanke, daß es auch ohne Latein gehen muß,

wenn es ohne Griechisch gehen kann, macht hier nicht halt. Er wird dann freilich oft scheinbar positiv. Man will nicht weiter „Lehrstoff“ abschaffen, man will neuen hinzufügen. Das ist jedoch nur scheinbar ein neuer Standpunkt. Denn da nicht abzusehen ist, warum die Leistungsfähigkeit der Schule plötzlich steigen sollte, so bedeutet ein neuer „Lehrstoff“ automatisch doch wieder Verdrängung von früherem „Lehrstoff“. Warum soll man, wenn man das Französische eingeführt hat, nicht auch Musikunterricht, Kunstgeschichte, Moralunterricht, staatsbürgerliche Erziehung, Agrarchemie oder Buchhaltung einführen? Ebenso dachte man schon an Unterricht im Schwimmen, Radfahren, Chauffieren, Fliegen! Der Lösung der Erziehungskrise also hat uns, wie übrigens noch deutlicher gezeigt werden soll, die Zurückdrängung der klassischen Sprachen — wie alle Lehrplanverschiebungen — keineswegs nahegebracht. Aber sie hat die Auffindung eines neuen archimedischen Punktes für die Erziehung, von dem aus alle ohne ihn unlösbaren Lebensfragen der Erziehung lösbar werden sollen, unaufschiebbar gemacht.

Zunächst freilich hat man einen außerordentlich einfachen „Ausweg“ gefunden. Man beläßt einfach für die eine Auffassung Gymnasien, für die andere errichtet man Realschulen, für diejenigen aber, die in noch größerem Maße „zwei Eisen im Feuer haben“ wollen, Realgymnasien und Reformrealgymnasien. Wenn aber alle drei Grundtypen (Gymnasium, Realschule und Realgymnasium-Reformrealgymnasium) unrecht haben? Wenn durch die „Toleranz“ die Klarstellung verhindert werden sollte?

Da die „formale Bildung“ den Unterricht der klassischen Sprachen nicht zu rechtfertigen vermag, bleibt nur noch die „allgemeine Bildung“, die ohne klassische Sprachen nicht erreichbar sein soll. Bei der heutigen, ungeheuren Entfaltung des formulierbaren Wissens aber kann „allgemeine Bildung“ im üblichen Sinne dieses Ausdrucks nur zu einer Verbindung von gefährlichster Oberflächlichkeit und knechtischer Unterordnung unter eine ganz konventionelle Auswahl aus dem bekannten Wissen führen. Oder man muß dem Begriffe „allgemeine Bildung“ einen ganz neuen Inhalt geben (s. IV<sup>3</sup>, IV<sup>5</sup>).

Allgemeine Bildung ohne Oberflächlichkeit sucht durch eine besondere Art von Beschäftigung mit modernen Sprachen der „kulturkundliche“ Unterricht zu erreichen.

Eduard Schön definiert ihn folgendermaßen: „Fremdsprachliche Kulturkunde ist das Ziel einer Unterrichtsweise, welche die in Wertrichtungen sich offenbarenden Strukturmerkmale einer einzelnen Persönlichkeit wie eines Volkes ganz zu dem Zweck zu erkennen strebt, die eigene Wesensart tief zu erfassen und entscheidend zu wollen.“ Der deutsche Schüler soll z. B. Französisch lernen, um die Wesensart des Franzosen besser zu erfassen und dadurch letzten Endes auch sich selber besser zu verstehen.

„Der Schüler,“ heißt es weiter, „kennt das Jahrhundert Ludwigs XIV. als eine von starken seelischen Formkräften getragene innere Einheit. Er sieht seelische Zusammenhänge zwischen Descartes' Philosophie und Corneilles Helden, zwischen der Südfassade des Louvre und dem Ordnungsgeist der Grammatiker, zwischen monumentalen Fürstengärten und monumentalen Allongeperücken. Er erkennt, was Zeitstil, Zeitgeist ist, was der historische Augenblick in seiner einmaligen Gestalt und in seiner alldurchdringenden Formkraft, was die innere Struktur der Zeit ist. Er sieht später diese Zeit im Zusammenhang mit anderem noch einmal wieder. Französische Klassik wird ähnlich zur Auseinandersetzung mit Lebensfragen, Fragen wie deutsche Freiheit, französische Freiheit (!).“ Und ein anderer Vertreter dieser Richtung, Ott, sagt: „Unsere Klassenlektüre sollte so gewählt sein, daß sie in diese Feuerglut des Lebens getaucht erscheint, um es deuten zu helfen . . .“ Er fügt aber sofort hinzu: „Soweit es im grauen, fernen Licht der Schulstube möglich ist.“

Hier ahnt ein Lehrer sichtlich den Zusammenhang zwischen Wissen und Leben. Aber er sieht, daß dieser Zusammenhang in der Schulstube mit ihrer Absperrung vom Erwachsenenleben nun einmal undurchführbar ist. So taucht die Frage auf: Wie muß eine Schule aussehen, in der überhaupt eine Methode möglich ist, bei der irgendwelche Wissensstoffe fruchtbar werden können? Lehrmethoden? Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern? Wissenschaftliche Sachlichkeit? Es geht, wie Behne schreibt, um mehr: „Unsere heutige Schule hat ein starres System von Fächern und das Zentrum wird nicht geweckt. Der Mensch, der die Schule verläßt, hat in verschiedenen Fächern ein gewisses Können und Wissen, das aber nicht zusammenspielt.“ Ein zentrales Ziel der Erziehung ist die Voraussetzung dafür, daß man wissen kann, welcher Spielraum jedem einzelnen Wissensgebiet ein-

zuräumen ist und wie es gelehrt werden soll. Was weiß nun die heutige Pädagogik über dieses zentrale Erziehungsziel zu sagen? Sie kennt nur Ziele der Erziehung [ein nationales, ein religiöses, ein sittliches, ein Harmonisierungsziel], aber nicht eines, das man als das Ziel der Erziehung bezeichnen könnte. Ohne ein zentrales Ziel vermag die Erziehung aber keinerlei Wissensstoff wirklich fruchtbar zu machen. Ohne ein zentrales Ziel muß jede Lebenserfülltheit zu „Lehrstoff“ — verkitscht werden. Denn nirgends gilt so sehr wie hier eine Erkenntnis Bubers: „Ist das unsere Art, die Dinge zu leben, daß wir ein „ästhetisches“ oder ein „philosophisches“ oder ein „religiöses“ Verhältnis zu ihnen haben, dann bleiben wir draußen: vor uns selber wird die Brücke aufgezo-gen und das wilde Heer (des Abgeleiteten) nimmt uns mit.“ Ja, Einheit muß die Lösung sein! (s. IV<sup>5</sup>). „Wir verschreiben sonst,“ wie ebenfalls Buber sagt, „dem Teufel unsere Unendlichkeit für einen Wunschsäckel voll interessanter Begriffskombinationen.“ Wir selbst, vor denen „die Brücke aufgezo-gen“ wird, wir sind nicht „Einteilungen“, „Gesichtspunkte“ u. ä., wir sind in unserem innersten Wesen Lebensgestaltung, Tat. „Meine Tat,“ sagt Buber, „ist mein Besitz, meine Tat ist mein Erbteil, meine Tat der Mutterleib, der mich gebiert. Meine Tat ist das Geschlecht, dem ich verwandt bin, meine Tat ist meine Zuflucht.“ Nur das Handeln kann den denkenden Menschen davor bewahren, in „Gesichtspunkte“ zu zerfallen. Die erzieherische Tat, zu der hier der Weg gezeigt werden soll, wird auch das einheitliche Ziel der Erziehung viel klarer hervortreten lassen. Die Verbindung der Erziehung mit dem Erwachsenenleben, mit dem Zentrum des Tuns also, die Einordnung der Kinderführung in eine Führung überhaupt, der Pädagogik in eine Agogik, wird auch die Einheitlichkeit des Erziehungszieles zu schaffen und — festzuhalten wissen. Durch dieses einheitliche Ziel wird auch die Frage, was und wie gelehrt werden soll, ein völlig neues Gesicht erhalten (s. IV<sup>3</sup>, 5). Behne meint sogar: „Die Pädagogik wendet sich an die Wurzeln der menschlichen Kraft, ist selbst eine bildende Kraft und hat mit Stoffübermittlung an sich nichts zu tun.“ Kein Wunder, daß alle Fragen der Erziehung, wenn man in der Stoffübermittlung stecken bleibt, unlösbar sind.

Will man irgendeine Seite der Erziehung mit Erfolg verbessern, den Unterrichtsstoff z. B. günstiger auswählen, so führt der Weg in s Leben hinein. Sonst bleiben alle ihre Bemühungen ebenso

wie die betrachteten Bemühungen um eine Verbesserung des Lehrplanes letzten Endes unfruchtbar.

### DAS PRINZIP DER ARBEITSSCHULE.

Ganz ins Leben hinein scheint das Prinzip der Arbeitsschule zu führen, obwohl auch dieser Begriff gleich dem der „Einheitsschule“ (s. S. 7) nichts weniger als einheitlich ist. Der Unerwachsene möge sich ganz ebenso betätigen, wie man es vom Erwachsenen verlangt. Man hat daher auch statt des Ausdrucks „Arbeitsschule“ die Bezeichnung „Tätigkeitsschule“ oder noch besser „Selbsttätigkeitsschule“ vorgeschlagen. Erwachsene und Unerwachsene sollen nicht weiter wie Subjekt und Objekt zueinander stehen, sie sollen beide in gleicher Weise — arbeiten.

Gaudig fordert „wollende Klassen, sich selbst bestimmende Klassen“; nicht die Bereicherung des Gedächtnismaterials des Schülers sei das Hauptresultat des Unterrichts, sondern „die Technik, mitarbeitend neues Wissen zu erwerben“.

Karsen, der dem Unterricht an Gaudigs Schule selbst bewohnte, berichtet freilich, daß Gaudig, der in der Theorie erklärt, „die Tätigkeit des Lehrers „sei“ im Idealfalle gleich Null“, in der Praxis selber „an den entscheidenden Punkten immer eingriff und so die Stunde nach einem Plane gestaltete, der unzweifelhaft nicht erst aus der Gemeinschaftsarbeit der Klasse entsprang, sondern vorher bei ihm in den allgemeinen Formen zugrunde lag“.

Daß der Schüler durch die Arbeitsschule Gaudigs nur scheinbar aktiv geworden ist, zeigt auch folgende Erfahrung Karsens: „Mein Eindruck (nach einem einstündigen Gespräch mit den Schülerinnen Gaudigs) war der, daß sie bei aller Verehrung für ihren Lehrer doch mehr oder weniger das Gefühl hatten, daß die tiefsten Kräfte in ihnen bei dieser Unterrichtsmethode nicht in Wirksamkeit treten konnten. Bezeichnend war es, daß ein Teil der Schülerinnen eine vollkommene Trennung zwischen der Schule und ihrem persönlichen Leben betonte und daß der die gegenwärtige Pädagogik beherrschende Gedanke, daß die Schule, der sie den größten Teil ihres Lebens widmeten, doch gerade der Ausdruck ihres Lebens sein müßte, ihnen neu und fremdartig war.“

Wenn man, wie auch Gaudig, statt einer Erziehung zur Mechanisierung eine Erziehung zur Kraft anstrebt, so muß man eben von der isolierten Kinderführung zur Führung überhaupt, von der iso-

lierten Pädagogik zur allgemeinen Agogik übergehen. Nur dann kann Karsens Forderung verwirklicht werden: „Wir brauchen heute nicht jene Art kritischer Menschen, die mit außerordentlicher geistiger Beweglichkeit über alles sprechen können, ohne davon gepackt zu sein, sondern wir brauchen lebendige, ergriffene, überzeugte Persönlichkeiten, die, wo es nottut, auch bekennen, wo sie stehen.“ Das bedeutet aber vor allem, daß ein solches Bekennen ermöglicht, zunächst dem Lehrer ermöglicht werden muß. Der richtige (d. h. lebensfähige) Gedanke muß in der Wirklichkeit auf fruchtbaren Boden fallen. Nur soweit tatsächlich richtige Gedanken in der Wirklichkeit auf fruchtbaren Boden fallen, wird auch der Heranwachsende von der Leidenschaft gepackt, richtige, d. h. lebensfähige Gedanken selbst zu formen. Wie diese Leidenschaft genährt werden soll, die „Methode“ („Didaktik“), die tatsächlich nicht „lernbar“ und nicht „fest“ ist, wird sich dann aus der Praxis ohne große Schwierigkeit ergeben.

Seinig sieht den Schwerpunkt des Arbeitsschulgedankens nicht in der Selbsttätigkeit im allgemeinen, sondern in der Selbsttätigkeit, die mit einer Handfertigkeit verbunden ist. Seine Losung ist die „redende Hand“, wie auch eines seiner Werke heißt. So hat er eine schwärende Wunde der vom Leben losgelösten Schule aufgedeckt: „Das Wort, der Begriff kann unklar sein.“ Ähnliches sagt Natorp: „Die leidige „formale“ Bildung: Handhabung des Wortes, der äußeren Formulierung überhaupt oder die Kunst des Imponierens, Augenblicksfähigkeiten, die in jedem Ernstfalle aufs kläglichste versagen und damit die Hohlheit der vorgetäuschten Autorität zum Erschrecken offenbaren.“ Seinig will die Bildung dem Leben durch dessen Hauptinhalt, die Arbeit, näherbringen. Die Begriffe sollen statt aus dem Wort aus dem „Denkzeichnen“ entstehen. Und gewiß kommen die Schüler dem Leben näher, wenn sie wie bei Seinig aus Konservenbüchsen elektrische Batterien verfertigen, sich ein Schulhaus ohne jede Einrichtung selbst ausstatten, Modelle verschiedener Gebißformen anfertigen, vieles von dem, was sie zu tun bekommen, zeichnen u. ä., als wenn sie, wie bei Gaudig, sechs Fragen hintereinander bezüglich der Biedermeierzeit formulieren. Doch drängt sich die Frage auf, ob zu dieser Art Berührung mit dem Leben eine Schule notwendig ist. Könnten die Schüler das Verfertigen elektrischer Batterien

nicht besser einem Mechaniker abgucken? Und könnten Nachbildungen von Modellen nicht dadurch erreicht werden, daß jungen Menschen bequeme Vorbilder zur Verfügung gestellt würden?

Und Karsen meint zu Seinig: „Das Gebiet der sittlichen, religiösen und Gefühlswerte ist der Eroberung durch die Hand entzogen und einem überhaupt unsinnlichen Leben allein zugänglich. Nur äußerlich, als Ort solchen Erlebens kommt die Handarbeit dafür in Frage: wurzelhaft hängt sie nicht damit zusammen.“ Statt der „redenden Hand“ müssen wir das „redende Leben“ suchen, damit die europäische Schule endlich aufhört, ihrer Mutter, der Klosterschule, treu, vom Leben abgesperrt zu bleiben oder wie bei Gaudig und Seinig zwischen Schule und Leben — Scheinverbindungen einzugehen.

Daß besonders die Arbeit in der Natur einen hohen erzieherischen Wert hat, kommt am meisten in den Landerziehungsheimen zum Ausdruck, welche in einem gewissen Sinne für den Einfluß Rousseaus bei all diesen ihm verpflichteten Erziehungsreformen den Höhepunkt darstellen. Da spricht zu den Kindern nicht mehr ihre Freude am Debattieren, die oft mehr, als man glaubt, einer Großmannssucht entspringt, nicht die „redende Hand“, in der oft nicht wenig Verspieltheit steckt, da spricht zu ihnen die redende Natur. Aber wieder fragt man sich: Braucht man, um von der Natur zu lernen, Schulen? So steckt denn trotz vielem Wertvollen doch auch in den Landerziehungsheimen viel weltfremder Gymnasialidealismus und Ellen-Key-Sentimentalität. Sie können also der Weg zur neuen Erziehung auch nicht sein. Dazu fehlt ihnen außerdem der Blick aufs Volk, aufs Ganze.

Diesen Blick aufs Volk finden wir bei Robert Seidel. Ihm steht nicht so sehr im Mittelpunkt, daß der junge Mensch beim heutigen Unterricht passiv ist, daß er abstrakt arbeitet, daß er der Natur entfremdet wird, als daß er dem wichtigsten Teil des Volkslebens, der Berufsarbeit, fremd bleibt. „Einst besorgten“, sagt Seidel, „die Zünfte vortrefflich die Berufsbildung. Aber die Zünfte sind verschwunden, und die meisten Jünglinge können nicht mehr beim Meister einen Beruf erlernen. Je mehr die Handarbeit durch die Maschinenarbeit, je mehr die Hausarbeit durch die Werkstatt- und Fabrikarbeit, je mehr der Kleinbetrieb durch den Großbetrieb verdrängt wird und je mehr neue Industrien, neue Arbeitsmethoden und neue öffentliche Betriebe (Eisenbahnen, Post, Telegraph usw.) entstehen, desto größer wird das soziale Be-

dürfnis nach Arbeitsbildung und ein desto größeres Interesse hat der Staat an der öffentlichen Erziehung durch Arbeit zur Arbeit.“ Seidel will also radikaler als vor ihm Kerschensteiner vom zehnten Lebensjahre etwa die Fachbildung an die Stelle der „allgemeinen“ setzen. Er stößt aber auf drei Schwierigkeiten: 1. Es gibt noch immer zu viel Berufe, für welche eine technische Spezialvorbildung sicher ungeeignet ist, als daß man diese Berufe ganz einfach vernachlässigen könnte. 2. Man kann den jungen Menschen nicht gut gleichzeitig für alle technischen Berufe ausbilden, obwohl man doch im Alter der höheren Schule nur selten weiß, welchen Beruf man in der Zukunft ausüben wird. 3. Die bloß technische Ausbildung ist auch als Ganzes, wie schon Karsen in bezug auf Seinig gezeigt hat, viel zu einseitig.

Auch darum ist die Praxis hier ebenfalls kläglich. Und über die Ursache des Versagens sagt Seidel selbst: „Denn woher soll die heutige Gesellschaft mit ihrer Massenarmut, woher soll der heutige Staat mit seinen Militär- und Staatsschuldenlasten die Mittel zu solcher Schulreform nehmen? Es können von dieser Gesellschaft und von diesem Staat ja nicht einmal die Mittel für die Lernschule mit ihrem Massenunterricht beschafft werden, denn überall fehlt es an Schulhäusern und Lehrern und an vielen Orten fehlt es auch noch an dem nötigsten Unterrichts- und Anschauungsmaterial. Nur die Zukunftsgesellschaft mit ihrer reicheren Entfaltung der Produktivkräfte, mit ihrer gerechteren Verteilung des Arbeitsertrags und mit ihren größeren Mitteln für das Erziehungswesen kann die Arbeitsschule möglich machen.“ Wer sich aber nicht wie Seidel auf das Allheilmittel des sozialistischen Zukunftsstaates verlassen will (s. III 2), der wird des Übels Wurzel lieber darin suchen, daß die heutige Schule offenbar durch irgendeinen grundlegenden Fehler unrentabel sein muß. Denn für Dinge, die wirklich nötig sind, die soviel wert sind, als sie kosten, findet sich in der Regel auch das nötige Geld (s. IV 9). Wenn aber ein Schulwesen Dinge lehrt, deren Wichtigkeit für das ernste Leben im vorhinein ausgeschaltet wird, kann man sich nicht wundern, daß selbst für eine ärmliche Ausstattung eines solchen Schulwesens die Mittel immer schwerer zu haben sind. Für ein Schulwesen, das wesentlich zur Lösung der konkreten Gegenwartsfragen beitragen wird (s. IV 8) — und nur ein solches kann auch der Jugend etwas geben! — werden auch die Mittel zu haben sein, die es für einen entsprechenden Ausbau braucht.



Und erst ein solches Schulwesen wird dann die Gedanken eines Gaudig, Seinig, Seidel und vieler anderer, auf die wir hier nicht eingehen können, wirklich in Praxis umsetzen und dadurch auch ihre Theorie von allen Schlacken reinigen.

Der sowjetrussische Pädagoge Blonskij hat gemeint, daß man den Ausdruck Arbeitsschule durch den Ausdruck „Produktionsschule“ ersetzen müßte. Dies soll besagen, daß die Arbeit nur dann erzieherisch ist, wenn sie eine, sei es auch mangelhafte, doch wirtschaftlich ernst zu nehmende Produktion ist. Diese Idee der „Produktionsschule“ aber ist, wie der Verfasser besonders deutlich bei einer Unterredung sehen konnte, die er 1922 in Prag mit dem sowjetrussischen Pädagogen Schulgin geführt hat, in einer andern als der marxistisch-dogmatischen Welt des heutigen Rußland ganz unmöglich, weshalb die Produktionsschule in einem nichtkommunistischen Staate niemals auch nur annähernd die Lösung der Schulkrise bedeuten kann (s. dagegen IV 4, IV 7).

Eine köstliche Illustration zu der spezifisch russisch-kommunistischen Grundlage der Sowjetschule finden wir in einem Buche von Ognjew: Die Schüler einer Sowjetschule empören sich gegen den Daltonplan (weitgehende Einführung von Fachlaboratorien statt Klassen, wie wir sie auch bei unserer kurzen Betrachtung der Odenwaldschule kennenlernen werden). Es folgt dann im Schul-sowjet ein parlamentarisches Spiel dialektischer Kräfte, von denen niemand sieht, wie sie zu etwas anderem als einem Chaos führen sollen. Da sagt zum Abschied die Leiterin der Schule: „Jetzt nimmt das Schulleben wieder seinen geregelten Lauf. Wir wollen lernen, lernen, lernen. Wißt ihr noch, wer das gesagt hat? Alle schreien: „Lenin! Lenin!“ und damit basta.“ Nur wo der Zauber von Lenins Namen wie bei dem angeführten Vorfall wirkt, kann die Produktionsschule der Weg zur neuen Erziehung sein. Denn nur dort kann sie — eben weil sie Lenin proklamiert —, eine Verbindung von Erwachsenen und Unerwachsenen sein.

Ebenso nimmt eine Sonderstellung Amerika ein, dessen großer Reformator Dewey freilich (z. T. auf dem Umwege über Kerschesteiner) auch für die deutschen und andere europäische Schulen eine nicht geringe Bedeutung erlangt hat. Während die Wirkungen in Deutschland und im übrigen Europa aber nirgends wesentlich über die sonstige Reformtätigkeit hinausgegangen sind, stellt Dewey in seiner ursprünglichen Form einen nicht unbedeutenden Fort-

schritt gegenüber den europäischen Bemühungen um eine Arbeitsschule dar (wobei unter „Europa“ und „europäisch“ immer das europäische Festland ohne Rußland, im engeren Sinne Mittel- und Westeuropa mit nur bedingtem Einschluß des faschistischen Italien gemeint ist, das wohl ebenso eine Sonderstellung einnimmt wie Skandinavien und Dänemark). Dewey vereinigt gewissermaßen die Tendenzen Gaudigs und Seinigs. Die Handarbeit bleibt keineswegs im Rahmen der handwerklichen und Mechanikerarbeit stecken, so daß Kunst, Literatur, Geschichte bei ihm einen ebenso organischen Platz in der Erziehung haben, wie bei Gaudig, ohne daß jedoch die Selbsttätigkeit zu etwas rein Abstraktem und damit problematisch würde. Aber auch die lebensfähigen Elemente der Freiheitspädagogik und der experimentellen Pädagogik (s. I 4, 5) finden weitgehende Berücksichtigung. Dennoch ist die Anwendbarkeit des Systems von Dewey im wesentlichen auf amerikanische Verhältnisse beschränkt. Denn es setzt zwei Umstände voraus, die wenigstens vereint nur in Amerika gegeben sind: Traditionslosigkeit und einen über europäische Verhältnisse weit hinausgehenden Volksreichtum. Dies macht z. B. erklärlich, daß Seidels Problem der Geldaufbringung in Amerika unvergleichlich leichter wiegt. Für Europa ist das System Deweys also auch kein Ausweg.

#### DIE SCHULE DER FREIHEIT.

H. G. Wells schreibt: „Im Laufe des 19. Jahrhunderts setzte sich die Erkenntnis der neuen Lage der Dinge durch. Menschliche Wesen waren als rein mechanische Arbeitskraft nicht mehr vonnöten. Was rein mechanisch von einem Menschen gemacht werden kann, führt eine Maschine besser und schneller aus. Das menschliche Wesen wurde nun dort gebraucht, wo Intelligenz und prüfendes Auswählen erforderlich waren. Man bedurfte des Menschen nur mehr als Menschen. Der Schwerarbeiter, auf dessen Leistungen alle vorhergehenden Zivilisationen beruht hatten, die Kreatur bloßen Gehorsams, der Mensch, dessen Denken überflüssig ist, war nun für die Wohlfahrt der Menschheit nicht mehr notwendig.“

Vor dem 19. Jahrhundert hingegen war der Mensch selber eine Arbeitsmaschine. Mit Recht heißt es noch bei H. G. Wells: „Die Arbeitskraft der alten [einschließlich der mittelalterlichen] Welt war menschliche Kraft; alles hing letzten Endes von der treibenden Muskelkraft ab, von den Muskeln unwissender und

geknechteter Menschen. Dazu kamen noch Tiermuskeln, die Zugkraft der Ochsen und Pferde. Wo ein Gewicht zu heben war, hob es der Mensch, wo ein Felsen zu brechen war, brach ihn der Mensch, wo ein Feld zu pflügen war, pflügten es Menschen und Ochsen. An Stelle des Dampfschiffes hatte die römische Welt die von Sklaven geruderte Galeere. In den früheren Zivilisationen wurde ein großer Teil der Menschheit zu rein mechanischer Schwerarbeit verwendet.“

Unser Erziehungssystem aber stammt noch aus Zeiten, wo die Vorstellung vom Durchschnittsmenschen als freiem Wesen erst aufzudämmern begann. Während manche Schulvorschriften, die in Ländern der ehemaligen österreichisch-ungarischen Monarchie noch heute gelten, auf eine Schulreform aus dem Jahre 1781 (!) zurückgehen, gibt es erst seit 1835 den Telegraphen, erst seit 1856 resp. 1864 die moderne Eisenbearbeitung, erst seit den achtziger Jahren den Explosionsmotor und seit 1909 erst die Flugmaschine, die einen Menschen zu tragen vermag. Unser französischer Zeitgenosse Durkheim ist sogar der Überzeugung, daß sich seine Erziehung „nicht merklich“ von der zur Zeit Ludwigs XIV. unterschied.

So hat denn das Streben nach Freiheit sich zunächst dort durchgesetzt, wo die Bevormundung am sinnwidrigsten war und sie infolge einer Zweitrangigkeit des Gegenstandes verhältnismäßig wenig im jetzigen Schulsystem verankert war, im Zeichenunterricht z. B., der erst im 19. Jahrhundert einen festen Platz im Lehrplan fand. So ist das Zeichnen nach aufgezwungenen Vorlagen immer mehr dem Zeichnen nach der Natur bei freier Auswahl des Modells gewichen. Hier ist der „vorschriftsmäßig“ funktionierende Mensch zugunsten des Menschen mit selbständigem Urteil und mit Initiative als Ziel der Erziehung sichtlich zurückgetreten.

Seit Jensen und Lamszus ist auch der Drill des Stils nach einem festen Schulideal vielfach kritisiert worden. Doch ist man in der Praxis größtenteils zum alten Drill zurückgekehrt. Nur eine gewisse Unsicherheit ist geblieben. Steht doch der Aufsatzunterricht viel mehr als das Zeichnen im Mittelpunkt der höheren Schule (Mittelschule), ist also mit dem heutigen Schulsystem viel inniger verwachsen. Eingreifende Erziehungsreformen können eben auch in Einzelfragen meist nur vorgenommen werden, wenn der Begriff der Erziehung von Grund auf umgedacht wird. Solange die Erziehung isolierte Kinderführung bleibt und nicht zu einem Teil der Führung (Agogik) schlechthin

wird, kann die Bevormundung der Heranwachsenden nur sehr ansatzweise beseitigt werden.

In einer Rede, die Buber 1925 auf der III. Internationalen Pädagogischen Konferenz in Heidelberg gehalten hat, ist aber auch gezeigt worden, welch tiefes Problem die Freiheit für die Erziehung überhaupt bedeutet. Buber sagt: „Eine, wie auch unakademische, doch feste Wertskala, ein, wie sehr auch sich individualisierendes, doch deutliches Wissen um Gut und Böse tritt den Kindern entgegen. Je unakademischer, je individualisierender diese Skala, dieses Wissen ist, um so tiefelebendiger empfinden die Kinder ihr Entgegenkommen. Dort [bei der Erziehung der Autoritätsgewohnheit] machte die der Arbeit vorausgehende Deklaration des Alleinrichtigen resigniert oder rebellisch, hier aber, wo erst, nachdem er sich selbst auf den Weg des Werkes weit hinausgewagt hat, den Schüler die Erkenntnis betrifft, reißt sie sein Herz zur Ehrfurcht vor der Gestalt hin und erzieht es. — Dieses so fast unmerklich Hinzutretende, dieses Leiseste, ein Fingerheben vielleicht, ein fragender Blick, ist die andere Hälfte des erzieherischen Geschehens. — Die von der Freiheitstendenz bestimmte, moderne Pädagogik verkennt in ihrer Theorie die Bedeutung dieser anderen Hälfte, wie die von der Autoritätsgewohnheit bestimmte alte die Bedeutung der ersten Hälfte verkannte. Das Symbol des Trichters ist im Begriff, gegen das der Pumpe eingetauscht zu werden.“

Erziehung ist nicht Drill, aber auch nicht Geschehenlassen. Der Schüler ist kein unbeschriebenes Blatt und auch keines, von dem man nur abzulesen braucht. Erziehen ist trotz des deutschen Wortes kein Ziehen, aber auch schon gar nicht ein Gezogenwerden. Erziehen ist im tiefsten etwas, was man kaum zulänglicher als durch Bubers „Begegnung“ wiedergeben kann.

Bei der Erziehung begegnen einander die Welt der Vergangenheit im Erzieher und die Welt der Zukunft im Zögling, dieser „ewigen Glückschance der Menschheit“. Doch nur, wenn die Zukunft dem Herrn und nicht dem Sklaven der Vergangenheit ins Auge blickt, kann es eine fruchtbare Begegnung werden. Auf der einen Seite die legitimen Ansprüche des werdenden: „... Alle geistigen Errungenschaften der Menschheit,“ sagt Gerschenson, „aller im Laufe der Jahrhunderte gesammelte Reichtum an Einsichten, Kenntnissen und Werten sind mir in letzter Zeit

lästig, wie ein verdrießliches Joch, wie eine allzuschwere, allzuwarme Kleidung. Dieses Gefühl hat mir schon längst bisweilen die Seele getrübt, aber nicht für lange; jetzt ist es in mir beständig geworden. Mir scheint: welch großes Glück wäre es doch, sich in den Lethe zu stürzen, um die Erinnerung an alle Religionen und philosophischen Systeme, an alle Kenntnisse, Künste, Poesie spurlos von der Seele wegzuspülen, nackt, wie der erste Mensch, das Ufer zu betreten — nackt, leicht und freudig, die bloßen Arme frei zum Himmel emporzurecken und aus der Vergangenheit nur eines im Gedächtnis zu behalten: wie lästig und drückend heiß es in jenen Kleidern war und wie leicht ohne sie . . .“ Auf der anderen Seite der ebenso legitime Anspruch des Gewordenen: „. . . die Kultur selbst,“ sagt Iwanow, „in ihrem wahren Sinn, ist für mich weder eine mit Trümmern bedeckte Ebene noch ein mit Knochen besätes Feld. In ihr ist auch etwas wahrhaft Geheiligt: sie ist die Erinnerung nicht nur an die irdische und äußere Gestalt der Väter, sondern auch an die von ihnen errungenen Weihen. Eine lebendige, ewige Erinnerung, die in denen, die dieser Weihen teilhaftig werden, nicht stirbt! Denn diese sind von den Vätern für ihre fernsten Nachkommen gegeben worden und kein Jota der einst neuen, den Tafeln des einen menschlichen Geistes eingepägten Schriftzeichen wird vergehen. In diesem Sinne ist die Kultur nicht nur monumental, sondern auch initiativ im Geiste. Denn die Erinnerung, ihre oberste Herrscherin, läßt ihre wahren Diener der „Initiationen“ der Väter teilhaftig werden und vermittelt ihnen, indem sie solche in ihnen erneuert, die Kraft neuer Anfänge, neuer Ansätze. Die Erinnerung ist ein dynamisches Prinzip; das Vergessen ist Müdigkeit und Unterbrechung der Bewegung, Niedergang und Rückkehr zum Zustand einer relativen Trägheit.“

Eine Begegnung zwischen Vergangenheit und Zukunft, bei der im Sinne dieser Worte die Erinnerung zur Kraft neuer Anfänge, neuer Ansätze werden soll, eine Erziehung in diesem Sinne setzt bestimmte Bedingungen voraus. Lehrplanverschiebungen, Arbeitsschule, die Losung der Freiheit sind da unzureichend. Denn es geht darum, wie Gerschenson sich ausdrückt, „ein einziges ursprüngliches, ganz schlichtes, wie der Sommermorgen frisches Wissen persönlich aus eigener Erfahrung zu gewinnen“.

Vor allem setzt Erziehung als völlig unmeßbare „Begegnung“ eine grundlegend neue Stellung des Lehrers voraus. Unter dem

bezeichnenden Titel „Der Weg der kommenden Generation“ verlangt Mirgeler, daß „die Wesensschranken zwischen Lehre und Führung fallen“ und er geht noch weiter: „Die welthistorische Figur Nietzsche offenbart die Wurzel des Ekels [vor dem Wissen]. Nicht etwa der Inhalt des Denkens war ein falscher, sondern das Denken selber, das Denken als Akt, als Betätigung, als „Beruf“. Das Denken, soweit es nicht aus Leben, aus Not und aus Anteil geboren ist, soweit es nicht Not überwindet, sich in Leben umsetzt, kurz, eine „fröhliche Wissenschaft“ ist. Weil aber der prädestinierte Denker Nietzsche sich nicht in solche neue Form des Denkens einleben, keinen Boden finden, keine Nachfolger schaffen kann, die nach seiner neuen Sprache verlangen, darum muß er trotzdem sein Evangelium noch niederlegen in der verhaßten Form der absoluten, „ewigen“ Lehre vom Übermenschen. Noch einmal soll das Thema und die literarische Form (also sprach Zarathustra) die erkannte Untermenschlichkeit einsamen, abseitigen Denkens aufwiegen. Und Nietzsche besiegelt das Vernichtende dieser Notwendigkeit mit seinem Wahnsinn.“

Da eine ganze Generation den Weg Nietzsches nicht wird gehen wollen, muß eine Geistigkeit geschaffen werden, die dem Leben dient, eine Erziehung, die der organische Bestandteil einer Führung im wirklichen Leben ist. Der Lehrer muß die wirklichen Fragen des Lebens besser beherrschen als die anderen. Nur dann wird der Lehrer — das ist eben jenes „Leiseste“ beim Unterricht — im Schüler das Interesse an dem zu Lernenden zu wecken vermögen, weil der Schüler fühlen wird, daß der Lehrer dem, was er lehrt, den aktuellen Wert verleiht. In diesem Sinne muß heute die Forderung Platos, die Philosophen sollten Könige werden, in Wirklichkeit umgesetzt werden (s. III, IV). Daß es einen andern Weg nicht gibt, soll an dieser Stelle noch an zwei Fragen gezeigt werden, der Frage der Schuldisziplin und der sexuellen Frage.

Der Lehrer als Verbindung von Feldwebel und Grammophon ist heute völlig überholt. Die isolierte Kinderführungsschule aber wird ohne Feldwebeldisziplin nie auskommen können, die darin besteht, daß der Schüler gehorcht, ohne die Berechtigung der betreffenden Forderung auch eingesehen zu haben. Das Motiv des Gehorsams aber hängt einzig und allein von der Stellung des Lehrers und der Funktion der vermittelten Kenntnisse im

Leben ab! In Mittel- und Westeuropa ist daher eine Beseitigung der Feldwebeldisziplin allein durch eine Führerstellung des Lehrers im wirklichen Leben möglich. Sehr treffend hat die widersinnige Stellung des heutigen Lehrers Heranwachsender Upton Sinclair formuliert: „Bunny [der Sohn seines Helden in „Petroleum“] hatte die Lehrerin gefragt, ob es recht sei, wenn ein Geschäftsmann einem Staatsbeamten für seine Bemühungen in öffentlichen Angelegenheiten extra bezahle. Die Lehrerin war äußerst empört gewesen und hatte erwidert: das sei Bestechung [„staatsbürgerliche Erziehung“!] — Bunny redete nun mit dem Vater darüber und ließ sich die Sache erklären. Der Vater führte aus, hier handle es sich um den Unterschied zwischen der theoretischen [d. h. völlig unwichtigen, für Lehrer und Kinder bestimmten] und der praktischen Seite einer Frage. Die Lehrerin habe nie eine Petroleumquelle anbohren müssen; ihr Geschäft hinge nicht davon ab, schweres Material über einen Saumweg zu schaffen; sie habe nichts anderes zu tun, als in einem Zimmer zu sitzen und mit hochtrabenden Wörtern um sich zu werfen wie „Ideal“, „Demokratie“ und „Dienst für die Allgemeinheit“. Das ist ja der Fehler der ganzen Erziehung: Die Leute, die den Unterricht erteilen [in Amerika, Italien und, wie es scheint, auch in Rußland sind es schon in überwiegender Zahl Frauen!], sind Menschen, die nie etwas zu tun hatten und keine Weltkenntnis besaßen.“

Wie eine Illustration dazu klingt es, wenn Grunwald in einer „philosophischen Pädagogik“ schreibt: „Die Keuschheit, d. h. jede Enthaltung von der Befriedigung des Geschlechtstriebes außerhalb der Ehegemeinschaft und zwar auch in Gedanken und Begierden, muß als eines der wichtigsten Ziele der moralischen Erziehung angesehen werden.“ Und dieses Ziel will der Verfasser durch Überwachung, richtige Auswahl von Speisen, Enthaltung von Alkohol, „formale Willensbildung“, sexuelle Aufklärung u. ä. erreichen. Ist die Pädagogik wirklich so aller Weltkenntnis bar, daß sie nicht merkt, wie sehr die allerwichtigste Quelle der sexuellen Verwilderung, vor der alle andern ihre Wichtigkeit verlieren, in der Tatsache zu suchen ist, daß die sozialen Verhältnisse den einzelnen zum sexuellen Zynismus treiben? Der junge Mensch sieht — nur wenn er dumm ist, werden ihn „hochtrabende Wörter“ darüber täuschen —, daß das Verhalten der Erwachsenen in sexuellen Fragen so ziemlich restlos von Genußgier und Angst vor finanzieller

oder gesundheitlicher Schädigung bestimmt wird. Abgesehen von der naivsten Form der Pädagogik beklagt man sich im Grunde auch nur mehr darüber, daß die Angst vor Alimenten und Geschlechtskrankheiten (die Erregung der Angst vor Geschlechtskrankheiten ist der Hauptzweck der „sexuellen Aufklärung“ incl. Syphilisfilme) bei der Jugend (begrifflicherweise!) wenig wirkt und dankt „Gott“ dafür, daß die gesellschaftliche Ächtung unehelicher Mütter noch halbwegs davor bewahrt, das sexuelle Chaos (man denke doch an das, was 1927 beim Berliner Krantzprozeß und 1931 aus der Welt Lieschen Neumanns bekannt geworden ist) alle Dämme durchbrechen zu sehen. Nur ein Lehrer, der im Rahmen eines größeren Ganzen (s. III 1, IV 7) einen ernstesten Kampf für gesündere sexuelle Verhältnisse auch in der Welt der Erwachsenen zu führen vermag, wird auf heranwachsende Menschen in sexueller Beziehung einen Einfluß ausüben. Der Lehrer muß nicht gleich siegen und er kann es auch nicht. Aber auch auf diesem Gebiete muß der „Fehler der ganzen Erziehung“ beseitigt werden, daß — um die sonst trefflichen, oben zitierten Worte des amerikanischen Petroleummagnaten dort zu berichtigen, wo wiederum seine Weltkenntnis ihre Grenzen hat — „die Leute, die den Unterricht erteilen“, nie etwas tun können. Wer sich mit Erziehung beschäftigt, ist damit in der Regel auf ein Nebengeleise geschoben. Darum besitzt er in der Regel wirklich keine Weltkenntnis (s. IV 9) und darum auch nicht die Fähigkeit, das junge Geschlecht einer fruchtbaren Zukunft entgegenzuführen, welche keine Menschen braucht, die sich „brav“ alles einreden lassen, sondern Menschen, die das Leben zu meistern wissen und sich daher auch nur von solchen führen lassen, die ihnen dabei helfen können. In sexueller Beziehung bedeutet aber „das Leben meistern“ nicht, wie es selbst ein F. W. Förster meint, „Keuschheit“, aber auch nicht Libertinismus zu predigen, was heute wieder gewisse Usurpatoren der geistigen Führung („Schriftsteller“, Theater, Kino) so gern tun. Das Leben meistern bedeutet hier wie anderswo, den konkreten Weg finden helfen, der dem Menschen ein gesundes und reines Leben ermöglicht. Das hängt aber mit sehr ernstesten wirtschaftlichen und politischen Fragen zusammen, zu deren Bewältigung man nicht nur einen guten Willen, sondern konkrete Macht und wirkliche Führerfähigkeiten braucht.

Praktisch zeigen sich sowohl die Licht- als auch die Schatten-seiten der Erziehung zur Freiheit bei der Betrachtung der freien

Schulgemeinde. Zunächst ist sie der entscheidendste Schritt auf dem Wege, der zur Zertrümmerung der chinesischen Mauer zwischen Unerwachsenen und Erwachsenen führt. Hier hört die Jugend (freilich etwas demonstrativ) auf, ein Kaulquappenstadium darzustellen. Der Gedanke der Autonomie der Jugend, die ihre Daseinsberechtigung nicht nur als „Vorstadium“ haben soll, die nicht einfach mit den Maßen der Erwachsenen, d. h. der Vergangenheit gemessen werden soll, und Schule als Lebensstätte der Jugend, das sind die unverlierbaren Fortschritte, die die freie Schulgemeinde der Erziehung gebracht hat. Gegenüber dem viel umstrittenen Wyneken und seiner freien Schulgemeinde in Wickersdorf weiß die Odenwaldschule sich in viel höherem Grade der Enge eines dogmatischen Idealismus zu entziehen, der eine vom übrigen Volk losgelöste Jugend, die dabei ihre Autonomie wahren will, notwendig verfallen muß. Diese Reformversuche zeigen vielfach eine große Entschlossenheit. In der Odenwaldschule gibt es wirkliche Koedukation, d. h. „Knaben und Mädchen wohnen „nach Karsen“ in den einzelnen Häusern Zimmer bei Zimmer, besuchen einander, wenn sie wollen, ohne daß irgend eine Aufsicht geübt wird.“ Ähnlich wie in den sowjetrussischen Schulen gibt es „englische, französische, deutsche, mathematische, physikalische usw. Zimmer“ mit entsprechenden Büchereien und Apparaten, die jederzeit benutzt werden können. In ihnen findet auch der betreffende „Unterricht“ statt, der hier nichts anderes als eine Lerngelegenheit ist. In der Odenwaldschule wird insoweit auch der Kontakt mit der Erwachsenenkultur gepflegt, als im Gegensatz zu Wickersdorf, wo jugendliche Überheblichkeit nur allzusehr gefördert wird, geistige Kräfte von außen planmäßig herangezogen werden. Aber es fehlt auch hier die Hauptsache: daß diese Schule neue Lebenskraft, wenn auch zunächst in sehr bescheidenem Umfang, ausstrahlen würde. Auch bei der Odenwaldschule tritt zutage, daß der Abgrund zwischen Schule und Erwachsenenwelt, zwischen praktischem Leben und Kultur schon viel zu groß geworden ist, als daß das Erwachsenenleben in die Schule einfach einbezogen werden könnte. Auf dem Boden der neuen Schule müßten praktisches Leben und Kultur zu neuer Wechselwirkung gelangen. Das ist die nächste Aufgabe der Schule. Wer sie, auf welchem Wege auch immer, überspringen will, muß notwendigerweise scheitern. Den weithin sichtbaren Beweis dafür, daß auch Wynekens edler Versuch

im wesentlichen scheitern muß, liefert der Zusammenbruch der „freideutschen“ Jugendbewegung, die Geist von seinem Geiste war und der er zumindest auf dem Höhepunkte des „Hohen Meißners“ der Führer war.

#### DIE EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK.

Obwohl wir nicht einmal die wichtigsten Reformversuche in ihren Verzweigungen verfolgen konnten, sieht man doch aus dem Neben- und Durcheinander dieses Wenigen, daß die vereinfachende Hand des Lebens fehlt. Darum suchen wir auch vergebens nach der befreienden Auseinandersetzung zwischen den Vertretern des Lateinischen und des neusprachlichen Kulturunterrichtes, zwischen Gaudig und Seidel, zwischen F. W. Förster und Wyneken. An eine Auseinandersetzung zwischen den Vertretern des kulturkundlichen Unterrichts, Seidel und F. W. Förster etwa ist überhaupt nicht zu denken. Die Pädagogik ist bis jetzt wie alle Geisteswissenschaften (die verschiedenen Zweige der Geschichte, die Kunsttheorie, die Soziologie, z. T. auch die Psychologie) — eine monologische Wissenschaft geblieben. Jede Bestrebung hat sozusagen ihre „Lesergemeinde“, die sich um die andern Bestrebungen nicht viel kümmert, und die Kluft wird durch parteipolitische Zusammenhänge womöglich noch verschärft. Die Arbeitsschule wird etwa von der Lesergemeinde Försters als sozialdemokratisch, Förster wiederum von der Lesergemeinde der Arbeitsschule als reaktionär empfunden.

Radikal nun hat der Pädagogik den Charakter der subjektiven Willkür und damit der Unübersichtlichkeit die experimentelle Pädagogik nehmen wollen. Das Forschungsexperiment, welches im vorhinein so eingerichtet ist, daß es ganz bestimmte Fragen zuverlässig, genau und — allgemeingültig beantwortet, sollte auch die Probleme der Pädagogik entscheiden und so dem Chaos der „Richtungen“ endgültig entrinnen.

Stolz sagt denn Meumann, der berühmte Schöpfer der experimentellen Pädagogik: „In ihr [der experimentellen Pädagogik und der „Jugendlehre“, die in hohem Grade eine Tochter der experimentellen Pädagogik ist] haben wir einen der Grundpfeiler der gegenwärtigen Pädagogik zu sehen.“ Für die Zwecke dieses Buches aber muß die Frage nach dem Wert der experimentellen Pädagogik trotz dieses ihres Selbstbewußtseins doch präziser formuliert werden und zwar etwa so: Kann die experimentelle Pädagogik die Probleme

lösen oder wesentlich lösen helfen, welche die Änderungen der Lehrpläne, die Arbeitsschule und die Erziehung zur Freiheit nicht zu lösen vermochten? Kann die experimentelle Pädagogik also einen solchen Wissensstoff auswählen und ihn so an die Schüler heranbringen, daß er diese auch abgesehen von allen wirklichen oder eingebildeten zukünftigen Vorteilen fesselt? Kann sie den Unterricht so gestalten, daß sich der Schüler tätig als Glied einer lebendigen Gemeinschaft fühlt, in die er, sich gestaltend, hineinwachsen soll? Kann sie die Vergangenheit so an den Schüler heranbringen, daß sie zu etwas völlig Neuem und Eigenem wird, so daß Vergangenheit und Zukunft durch ihre Begegnung in der erzieherischen Gegenwart zur Wirklichkeit werden und die Begegnung zwischen Erzieher und Zögling so zu einer schöpferischen wird?

Sich mit den Fragen zu beschäftigen, die die bisherigen Veränderungen der Lehrpläne nicht gelöst haben, lehnt Meumanns experimentelle Pädagogik unzweideutig ab: „Wir müssen uns darüber klar werden, daß sich durchaus nicht alle Fragen der Pädagogik experimentell behandeln lassen . . . So bleibt z. B. die Bestimmung der allgemeinen und speziellen (!) Ziele der Erziehung wie des Unterrichts von historischen und sozialen Einflüssen abhängig, die wir zunächst als gegeben hinnehmen müssen (!).“ Daß sie damit aber ihre Aussicht, „ein Grundpfeiler der gegenwärtigen Pädagogik“ zu werden, sehr verringert hat, setzt Aloys Fischer auseinander: „Gerade die Gegenwart fordert dringend die philosophische Vertiefung der Pädagogik, der Berufsauffassung der Pädagogik, weil wir in einer Zeit des Wandels der Bildungs- und Erziehungsideale leben. . . . Die Unsicherheit des einzelnen wächst, nicht nur die der materiellen Existenz, mehr noch die moralische Unsicherheit, der bedenkliche Mangel an lebenswerten Zielen und Zwecken (!). Viele Werte, von denen in kurz verflorenen Perioden kräftige Forderungen an die Menschen ergingen, sind problematisch geworden, neue noch nicht da, noch nicht geklärt, noch nicht allgemein lebendig. Das macht ernsthaften Erziehern heute die Arbeit oft sauer, daß es an selbstverständlichen, feststehenden Zeitgedanken fehlt. Schuld an diesen Dingen sind freilich zunächst andere Dinge als die Pädagogik und die Pädagogen . . . Aber auch die Berufspädagogen denken über solche Fragen nicht weiter nach als die Mehrzahl der Eltern; es genügt allen, das Kind instinktiv so werden zu lassen, wie sie selbst sind, wie der Durchschnitt ihrer Umgebung ist, oder, wenn es hochgeht, wie sie selbst gern geworden

wären oder sein möchten.“ Daß die Pädagogik aufhört, ein Gemisch von Sklaverei („wie der Durchschnitt ihrer Umgebung ist“) und Phantastik („wie sie selbst gern sein möchten“) zu sein, ist das nicht eher ein Grundpfeiler der gegenwärtigen Erziehung als die „Tests“ der experimentellen Pädagogik und deren experimentelle Didaktik?

Aber auch die entscheidenden Hindernisse, die sich der Arbeitsschule in den Weg stellen, kann die experimentelle Pädagogik nicht beseitigen. Die experimentelle Pädagogik vermag vor allem nicht den von Seidel beklagten Mangel an Geld (s. I 3) beheben zu helfen (s. IV 9), das für die Arbeitsschule zur Verfügung stehen müßte. Aber selbst Meumann hat erkannt: „Auch die besten Reformgedanken werden nur siegen, wenn wir den sozialen Willen, das Interesse und den Willen der gesellschaftlichen und staatlichen Mächte auf unsere Seite bringen.“ Die experimentelle Pädagogik vermag also noch weniger als der Arbeitsschulgedanke eine Brücke zwischen dem Erwachsenenleben und der Schule zu schlagen. Ja, sie lehnt trotz der letzterwähnten Äußerung Meumanns jede Verknüpfung ihrer Untersuchungen nicht nur mit nationalen, sondern auch mit wirtschaftlichen, ja kulturellen Überlegungen grundsätzlich ab.

An dem Umstand, daß die Menschheit der Zukunft freie Menschen, Menschen mit Initiative braucht, geht die experimentelle Pädagogik überhaupt vorbei. Zwar hat sie durch eine Verstärkung des Sachlichkeitsprinzips in der Erziehung nicht wenig dazu beigetragen, daß die Willkür des Lehrers immer mehr ausgeschaltet worden ist. Sie hat aber auch die Bande des Intellektualismus, dieser gewaltsamen Umdeutung alles nicht Verstandesmäßigen in Verstandesmäßiges, noch drückender werden lassen. So ist es gewiß von Vorteil, wenn der Lehrer die Schüler einer Forderung Meumanns entsprechend auf die Resultate der Gedächtnisforschung aufmerksam macht. Doch wird eine experimentelle Pädagogik, die sich fälschlich für den „Grundpfeiler der gegenwärtigen Pädagogik“ hält, die Bedeutung ihrer Beobachtungen immer wieder gefährlich überschätzen. So heißt es z. B. bei Meumann: „. . . Man muß das einmalige Lernquantum so groß nehmen, als es irgend den Kräften des Lernenden entspricht.“ Glaubt die experimentelle Pädagogik wirklich, daß sie die Kraft des Lernenden in ihren unabsehbaren Schwankungen auch nur innerhalb eines Individuums quantitativ zu erfassen vermag? Werden nicht not-

wendigerweise die quantitativ festgestellten, immer schablonisierten Höchstgrenzen der Kraft zum furchtbaren Prokrustesbett für den Lernenden werden? Goethe sagt einmal: „In der Poesie lassen sich gewisse Dinge nicht zwingen und man muß von guten Stunden erwarten, was vom geistigen Willen nicht zu erreichen ist.“ Daß dies von der Arbeit des werdenden Menschen zumindest in demselben Grade gilt, wie von der des Dichters, hat eindringlichst Klatt dargetan und Frischeisen-Köhler sagt: „Wie veränderlich werden doch die Werte, welche die experimentelle Forschung für die Ermüdungskoeffizienten von Arbeitsschwierigkeiten einzelner Lehrfächer ermittelt hat, sobald persönliche Neigungen und Abneigungen ins Spiel kommen.“ Und darum wehe der Erziehung, wenn „Ermüdungskoeffizienten“ u. ä. sich als „einen Grundpfeiler der gegenwärtigen Pädagogik“, betrachten

Nicht daß hier Meumann aus einer Stelle seiner Vorlesungen ein Strick gedreht werden soll. Selbst wenn Meumann nicht so gedacht haben sollte, wie es seine Äußerung von der experimentellen Pädagogik als Grundpfeiler der Pädagogik annehmen läßt, hat jedenfalls die experimentelle Pädagogik in der Welt der Erziehung Triumphe gefeiert, als ob sie wirklich ein Grundpfeiler der Erziehung wäre. Mit Recht sagt Frischeisen-Köhler: „Zahlreiche Forscher in allen Kulturländern, besonders eingerichtete Laboratorien und Institute arbeiten im Dienste dieser Forschung. Ein großer Teil der Lehrerschaft knüpft weitgehende Hoffnungen an die schon vorliegenden und noch zu erarbeitenden Ergebnisse; von ihr soll die pädagogische Reform der Gegenwart eine wahrhaft wissenschaftliche Begründung erhalten (!).“

Daß das letzte nicht möglich ist, haben wir schon gesehen. Wohl aber ist die Befürchtung berechtigt, daß die experimentelle Pädagogik, wenn sie sich überschätzt, ein Hemmschuh für die gesunde Entwicklung der Erziehung werden könnte, andererseits aber auch die Hoffnung, daß sie, wenn sie ihre Arbeitsmöglichkeiten richtig einschätzt, eine der wichtigsten Hilfswissenschaften der Pädagogik werden kann. „Niemand wird verkennen dürfen“, sagt Frischeisen-Köhler, „was ein Durchgang durch die experimentelle Pädagogik für den Pädagogen bedeutet. Von allen positiven Kenntnissen abgesehen, verleiht sie ihm eine Schulung und eine Unbefangenheit in der Würdigung der Tatsachen, die nicht mehr verlorengehen kann. Aber eine dauernde und ausschließlich naturwissenschaftliche Einstellung

kann auch zu einer Gefahr für den praktischen wie den theoretischen Erzieher werden, wenn darüber die Seiten der Sache, die nicht mit exakter [!?] Methodik erfaßt werden können, gar zu sehr zurücktreten.“

Daß die experimentelle Pädagogik sich trotz sporadischer, richtiger Erkenntnisse über ihre Rolle innerhalb der Gesamterziehung so getäuscht hat, ist jedoch tief begründet. Noch in der 2. Auflage seiner 1907—1914 erschienenen Vorlesungen sagt Meumann mit Recht: „Allen Untersuchungen über die Feinheit der Empfindungen, der Raum- und Zeitwahrnehmungen [also den wichtigsten Resultaten der experimentellen Pädagogik] liegt im allgemeinen zugrunde die Methode der Psychophysik, die sogenannte psychophysische Meßmethode. [Und in einer Anmerkung:] Unter Psychophysik verstehen wir seit den grundlegenden Untersuchungen von Gustav Theodor Fechner die exakte [!] Untersuchung der Beziehungen zwischen Reizen und Empfindungen.“ Bergson wird in den drei dicken Bänden der „Vorlesungen“ Meumanns kaum erwähnt, obwohl derselbe Bergson 1888 (!) im „Essai sur les données immédiates de la conscience“ unwiderleglich dargetan hat, daß die psychophysische Meßmethode einer der größten Irrtümer der modernen Psychologie ist. Wäre etwas Ähnliches auf dem Gebiete der Naturwissenschaften auch nur denkbar? Von 1888 bis 1914!

Die wirklichen Beobachtungen, die der psychophysischen Meßmethode Fechners zugrunde liegen, gehen auf E. H. Weber zurück, weshalb man das psychophysische Gesetz gewöhnlich auch das Weber-Fechnersche nennt. Weber nun hat festgestellt: Wenn ein bestimmter Reiz gegeben ist, der eine bestimmte Empfindung hervorruft, ist die Menge des Reizes, welche man dem ersten hinzufügen muß, damit das Bewußtsein eine Änderung erfährt, in einem konstanten Verhältnis zu dem ersten Reiz. Wenn ich z. B. an einer bestimmten Körperstelle gegenüber einem Druck von 16 g erst bei 24 g eine veränderte Druckempfindung habe, so muß ich von 24 g zu 36 g, von 36 zu 54, von 54 zu 81, von 81 zu 121½ g vorschreiten, um eine neue Veränderung der

Druckempfindung festzustellen usw., weil  $\frac{24-16}{16} = \frac{36-24}{24} = \frac{54-36}{36} = \frac{81-54}{54} = \frac{121\frac{1}{2}-81}{81}$  ist. Bezeichnen wir den Reiz als R

und den Reiz, den man hinzufügen muß, damit ein Empfindungsunterschied eintritt, als  $\Delta R$ , so erhalten wir also die Formel:

$\frac{\Delta R}{R} = \text{Konstante}$ . Man sieht also, daß hier Reiz und Empfindung

in den Größenbeziehungen noch nichts, aber auch gar nichts miteinander zu tun haben. Ganz anders bei Fechner. Dieser hat durch mathematische Operationen, welche auch bei Bergson nachgelesen werden können, für unsere Zwecke aber entbehrlich scheinen, jenes Gesetz daraus gemacht, das Meumann mit vollem Recht als die Grundlage all seiner „empirischen“ Untersuchungen hinstellt, das aber, wie gesagt, einer der größten Irrtümer der modernen Psychologie ist. Denn der verhängnisvolle Weg von der richtigen Feststellung Webers zu der falschen und irreführenden Erklärung Fechners besteht darin, daß Fechner zwischen den verschiedenen Empfindungen eine Größen d i s t a n z a n n i m m t, ohne dafür in der Erfahrung auch nur den geringsten Anhaltspunkt zu haben. Also festgestellt wurde: Der Reiz läßt sich messen, das Verhältnis zwischen demjenigen Reizzuwachs, der mindestens zu einer Änderung der Empfindung nötig ist und dem Reiz, der für die noch nicht veränderte Empfindung nötig war, ist konstant. Und der Schluß daraus? Die Beziehungen zwischen Reiz und Empfindung seien meßbar! Bergson hat in dem erwähnten Werke ausgeführt, wie Fechner dabei einer Reihe von allgemein verbreiteten Selbsttäuschungen über das Wesen unserer Empfindungen erlag, die aber trotz ihrer ungeheuren Verbreitung doch nur Täuschungen sind. Wenn wir von größeren und kleineren Eindrücken, von stärkeren und schwächeren Empfindungen sprechen, so geht das vor allem auf das Bedürfnis nach eindeutigen Begriffen in der Sprache und auf die Wichtigkeit des Messens für die Auseinandersetzung mit den Aufgaben unserer praktischen Lebenshaltung zurück.

Außer in Frankreich und Amerika ist Bergson auch außerhalb der experimentellen Pädagogik so ziemlich unbekannt geblieben. Doch hat die Psychoanalyse Freuds und seiner Schüler mit dem Bergsonismus gemeinsam, daß sie das Seelische, wie auch ihr Name sagt, auflöst und nicht zersägt, wie es beim Messen nötig ist, das den Intellektualismus auch auf das Seelische anwenden zu dürfen glaubt. Aber keiner von den Vertretern der Psychoanalyse, auch ihr pädagogischer Vertreter Pfister nicht, hat daran

gedacht, die Psychoanalyse könnte einer „der Grundpfeiler der gegenwärtigen Pädagogik“ sein, so daß die Psychoanalyse, trotzdem sie den Fehler der experimentellen Pädagogik nicht behegt, zur Behebung der wesentlichen Schwierigkeiten der jetzigen Erziehung kaum der Weg sein wird. Nur Siegfried Bernfeld meint: „Die Psychologie [vor dem „großen Freud“] durch sie [die Psychoanalyse] zu ersetzen, welche Entwicklung, Triebe und Charakter [also Elementares] ins Zentrum ihrer Betrachtungen [statt Sinnesempfindungen, Assoziation und Denken!] rückt, heißt der Erziehungswissenschaft erst eine Grundlage geben.“ Ist aber nicht die Tatsache, daß gerade dieser Adept der Psychoanalyse zu dem Resultat kommt, die Erziehung für eine Sisyphusarbeit anzusehen, eine Warnung davor, die Psychoanalyse (s. S. 101—104) etwa doch als Grundlage der neuen Erziehung zu betrachten?

Auf eine Überwindung des Quantitätswahnes gehen auch die Erfolge der Waldorfschule bei Stuttgart zurück. Diese ist der „Anthroposophie“ entsprungen, deren hervorragendste Vertreter Frau Besant in Indien und für Europa Rudolf Steiner sind. Aber auch sie setzt wie die amerikanische und russische Erziehung eine Lebensform voraus, die in Mittel- und Westeuropa nicht vorhanden ist und zu der es für die große Majorität der Bevölkerung auch keine Brücke gibt.

Zur Überschätzung des naturwissenschaftlichen Experimentes für die Psychologie und Pädagogik im Sinne der experimentellen Pädagogik hat nicht wenig dazu beigetragen, daß die Methode der Untersuchung von Leblosem sich überhaupt immer mehr auf Lebendiges ausgedehnt hat. Über die Biologie ist die Methode der Physik und Chemie auch in die Psychologie eingedrungen und hat von hier — besonders bei Durkheim — die Soziologie erreicht. Da die Pädagogik auch als eine Art Synthese zwischen Psychologie und Soziologie erscheinen kann (s. IV 6), ist sie von dem Irrtum, daß das naturwissenschaftliche Experiment — im wesentlichen unbeschränkt — auch auf Seelisches angewendet werden könne, in hohem Maße mitbetroffen worden. Sie hat infolgedessen Begabungen z. B. als etwas so Festes zu betrachten angefangen wie das Gewicht eines festen Körpers und bestimmte Unterrichtsmethoden für die einzig möglichen gehalten, weil sie in der Situation des Experimentes das beste Resultat ergeben haben. Sehr richtig aber bemerkt z. B. Giese: „Alle experimentellen Proben bedeuten Zwang und das Verhältnis zwischen gekünstelten Sachlagen und Versuchsergeb-

nissen ist ein ganz anderes als etwa in der Physik (!).“ Und Frisch-eisen-Köhler schreibt: „Für die anorganischen Vorgänge ist, so dürfen wir annehmen, im allgemeinen die Zeit, wann sie stattfinden, ebenso gleichgültig wie der Ort, wo sie stattfinden. Die Gravitation ist überall im Raume und zu allen Zeiten dieselbe. Die Lebenserscheinungen sind hingegen mit der Zeit veränderlich . . . alle gegenwärtig lebenden Geschöpfe sind Produkte ihrer Vergangenheit und durch die Vorgeschichte ihrer phylogenetischen Entwicklung bestimmt. Wir können sie gegen ihre phylogenetische Vergangenheit nicht isolieren? [Nur gegen sie nicht?] . . . Eine ausreichende Isolierung gelingt nur da, wo wir es mit möglichst einfachen Fällen zu tun haben. Die Erscheinungen, die uns die Erfahrung darbietet, sind zum größten Teil sehr komplex, ja so komplex, daß wir sie einfach überhaupt nicht künstlich hervorrufen können. Jede künstliche Veranstaltung ist schon eine Vereinfachung. Die „Zerschneidung der Natur“, wie es Francis Bacon formulierte, ist daher das erste Prinzip der rationalen Naturforschung. Wir zerlegen die zusammengesetzten Tatsachen der Erfahrung. Aber die Zerlegbarkeit hat ihre Grenzen. Wir können zwar einzelne Lebensfunktionen eines Organismus als loslösbar von den anderen insofern betrachten, als wir diese während eines Versuches möglichst gleich erhalten; tatsächlich aber ist die reelle Isolierung nur in wenigen Klassen von Fällen wirklich durchführbar. Wo wir uns jedoch mit einer bloß gedanklichen Isolierung begnügen müssen, dürfen wir nicht vergessen, daß der einzelne Vorgang unter der Bedingung steht, Funktion in einem Ganzen zu sein, dessen sämtliche Teile in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander sind.“

In seinem ursprünglichen Sinne, als „Erfahrung“, müssen wir freilich auch am pädagogischen Experiment wohl festhalten. Was am Experiment aber über die Erfahrung hinausgeht, die gekünstelte Sachlage und die Isolierung des zu untersuchenden Falles, also die Folgen seines Laboratoriumscharakters, müssen für die Pädagogik beseitigt werden. Beibehaltung des Experimentellen im ursprünglichen Sinne einer Erfahrung, aber Beseitigung des Laboratoriumscharakters! So könnte die zukünftige Erziehungsforschung schlagwortmäßig formuliert werden.

In der Richtung der Entwicklung vom naturwissenschaftlichen Experiment zum pädagogi-

schen (sowie psychologischen und soziologischen) schlägt Giese drei Wege vor: 1. Gar nicht mit Unrecht benützen . . . oft amerikanische Berufsämter allgemeine Eindrücke. . . . Sie sehen sich den Mann an, wenn er das Zimmer betritt, was er sagt, wie er sich im ganzen verhält. (Also eine teilweise Beseitigung des Laboratoriumscharakters!) 2. Erich Stern prüfte die Versuchsperson, die gerade mit etwas bei ihm beschäftigt war, zwanglos und unvermerkt: er gab ihr plötzlich den Auftrag, die Wasserleitung abzustellen, Licht einzuschalten und sonstige praktische Aufgaben zu erfüllen, die daher den Anschein (!) des Natürlichen hatten. 3. Die Graphologie.

Daß hier über das Experiment im allgemeinen Sinne der Erfahrung hinaus nur mehr die Geste des naturwissenschaftlichen Experimentes übrigbleibt, zeigt auch Gieses „Spontanraum“. Hier soll die „Vp“ (= Versuchsperson!) so beobachtet werden, daß „sie“ nicht den Eindruck hat, beobachtet zu sein. Warum soll die Künstlichkeit und Isolierung des naturwissenschaftlichen Experimentes auch auf dem Gebiete des Seelischen beibehalten werden, wenn die wirklichen Vorteile des naturwissenschaftlichen Experimentes, die Exaktheit im Sinne der Zahlenmäßigkeit und die Ausschaltung des Subjektiven, bei dieser so berechtigten Kritik Gieses ohnehin verlorengehen? Hier wird die Notwendigkeit eines Umdenkens von Grund auf deutlich fühlbar.

Wie heute jede technische, wirtschaftliche und politische Tatsache außer ihrer technischen, wirtschaftlichen und politischen Seite auch noch eine juristische Seite hat, wird man bei jeder technischen, wirtschaftlichen und politischen Tatsache auch eine agogische und damit eine pädagogische Seite beachten müssen. Das heißt: Man wird sich bei allen technischen, wirtschaftlichen und politischen Fragen nicht nur dafür interessieren, welche Augenblicksbedürfnisse sie befriedigen, sondern auch, was sie für die Höherentwicklung der Menschheit bedeuten. Das heißt aber mit anderen Worten: Wir müssen in jedem einzelnen Falle immer mehr die Lösung nicht nur für den einzelnen, sondern für alle suchen (Pragmatisierung von Kants Ethik!). So wird aber auch ein Beobachtungsapparat entstehen, der durch praktische Nachprüfung an vielen Fällen das wirkliche psychologische, soziologische und damit pädagogische Experiment ohne Laboratoriumscharakter erst ermög-

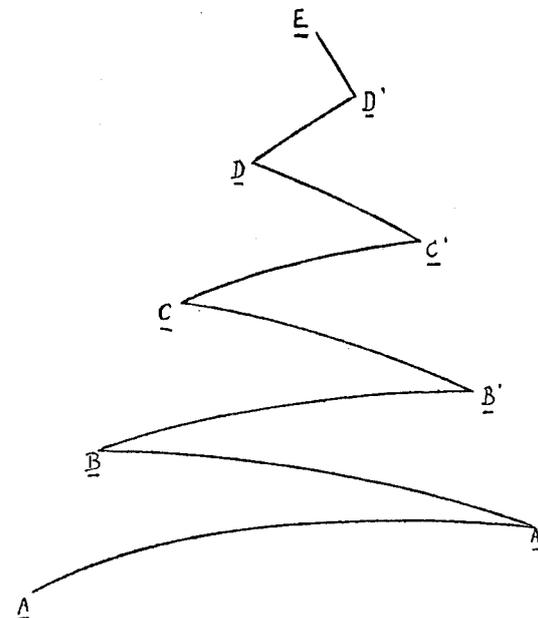
lichen wird. Auch die Versuchsschulen sind Versuche in einem ganz anderen Sinne als bei biologischen oder gar physikalischen Versuchen. Schon der Umstand, daß das Schicksal der Versuchsobjekte uns nichts weniger als gleichgültig sein kann, zeigt den tiefgehenden Unterschied zwischen einem physikalischen und einem pädagogischen „Experiment“. Die „Versuchsschulen“ sind gescheitert, weil man glaubte, wie beim naturwissenschaftlichen Versuche von den besonderen Umständen, unter denen die betreffende Versuchsschule arbeitete, im wesentlichen absehen zu können. Man nahm im stillen an, daß die Arbeitsmethode an einer Versuchsschule durch geeignete Propaganda allmählich zur allgemeinen werden könnte. Die auffallend geringe Wirkung der Versuchsschulen auf den allgemeinen Betrieb der höheren Schule (Mittelschule) scheint aber zu beweisen, daß (im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Experiment) vom Erfolg einer und selbst mehrerer Versuchsschulen gleicher Art noch nicht auf entsprechende Erfolgsmöglichkeiten in der allgemeinen Erziehung geschlossen werden kann. Da das naturwissenschaftliche Experiment auf Seelisches eben nicht anwendbar ist, muß die Subjektivität auf einem anderen Wege, vor allem durch die Massenhaftigkeit des Beobachtungsmaterials beseitigt werden, wie es die Soziologie bereits mit der Statistik, wenn auch zu mechanisch, durchgeführt hat. Eine Nachprüfung vieler, die Pädagogik interessierender Fälle aber setzt ohne künstliche Loslösung aus dem natürlichen Zusammenhang vor allem verlässliche Zusammenarbeit von großen Gruppen und damit wieder Führung, Agogik, voraus. Schon Freyer schrieb: „Eine lebendige Wirklichkeit erkennt sich selbst.“ Nicht durch das naturwissenschaftliche Experiment, nur durch die Agogik (Führungslehre) wird die Kulturwissenschaft (die Geisteswissenschaften) in jeder Beziehung zur Erfahrungswissenschaft werden. Die Pädagogik (Lehre von der Führung Unerwachsener) wird eine ihrer wichtigsten Zweigwissenschaften sein (s. IV 5).

Nur an ihrer eigenen Vervollkommnung wird die Pädagogik den objektiven Charakter ihrer Beobachtungen nachprüfen können. Das setzt freilich auch neuartige Beziehungen zwischen Untersuchung (Theorie) und der entsprechenden Praxis voraus, die durch nebenstehendes Schema verdeutlicht werden mögen.

A B C D bedeuten die Fortschritte der Theorie,

A' B' C' D' die der Praxis. Im Ideal (E) fallen Theorie und Praxis zusammen.

Allerdings ist der Weg der Wirklichkeit und des Aufstiegs, der Weg A A' B B' C C' D D' E nur mit einem wenn auch kleinen, aber entwicklungsfähigen Kollektivbewußtsein zu beschreiten, zu dessen Trägern durch Vereinigung und Versachlichung aller heute schon vorhandenen „körperlichen“ und „geistigen“ Arbeit



die Kulturarbeiter, unter ihnen vor allem die Pädagogen werden müssen (s. III 1, IV 9).

Auch die theoretische Darstellung der Pädagogik, Psychologie und Soziologie muß sich von der der Mathematik, Mechanik, Physik, Chemie, ja, auch noch der Biologie grundlegend unterscheiden. Was Tumlirz über den Vorgang der geistigen Entwicklung beim heranwachsenden Individuum sagte, ist bezüglich aller Entwicklung von Lebendigem, also auch von der Erziehung richtig: „Der Vorgang der geistigen Entwicklung . . . ist überhaupt kein mechanischer Ablauf, sondern ein Entfaltungsvorgang, der

durch drei vieldeutig (!) wirkende und auslösende Kraftgruppen [Gruppen!] bedingt ist.“ Jene drei Kraftgruppen würden auf dem Gebiete der Erziehung im großen ganzen der übernommenen Erziehung, unserer Einwirkung auf sie und der Kraft der Umwelt entsprechen. Nicht einen zukünftigen mechanischen Ablauf der Erziehung theoretisch zu zeichnen (A B C D E) kann unsere Aufgabe sein (s. II 4), sondern den Sinn der Gegenwart zu erforschen, um aus ihm den nächsten Schritt aus der gegenwärtigen Sackgasse zu erkennen und die Richtung zu zeichnen, in der sich die weiteren Schritte, die wir entsprechend der vorstehenden Skizze zwar nicht zu schildern vermögen (da die Linie A B C D E ja nicht existiert), jedenfalls doch bewegen müssen.

In diesem Sinne soll im nächsten (II.) Abschnitte („Ein brauchbares Weltbild“) dargestellt werden, wie sich nach Beseitigung konventioneller Irrtümer jenes *Minimum an agogischer* (und somit auch pädagogischer) *Theorie (Punkt A)* herauschälen läßt, das wiederum die Schaffung eines *Minimums an entwicklungsfähiger Praxis (Punkt A')* ermöglicht, welche in dem III. Abschnitt („Der Weg zur neuen Erziehung“) auseinandergesetzt werden soll. Im IV. Abschnitt (*Punkt E*) wollen wir dann zeigen, welche *Endziele der Entwicklung* über B B' C C' D D' erstrebt werden müssen („Erziehung zur Kraft“).

## EIN BRAUCHBARES WELTBILD.

## DIE ERZIEHUNG ALS GEHIRN DES VOLKES.

Archimedes' *Δός ποῦ στῶ καί τήν γῆν κινέσω* „Gib mir einen festen Punkt und ich werde die Erde bewegen“ gilt auch von der jetzigen pädagogischen Situation. Unabhängig suchte man die Linie A B C D E unserer Zeichenskizze, die bloße Theorie, und die Linie A' B' C' D' E, die bloße Praxis, hinaufzuklettern, obwohl beide Wege in Wirklichkeit gar nicht existieren und hat die Beziehungen der zwei Punktreihen zueinander mehr oder weniger dem Zufall überlassen. So ist denn jene Situation entstanden, die wir im ganzen vorigen Abschnitt darzustellen suchten und die Messer schreiben ließ, daß „das Chaos der oft sich widerstrebenden pädagogischen Bestrebungen“ „auch für den Fachmann kaum noch zu übersehen“ sei. Um diesen Zustand zu überwinden, um zwischen dem Leben, wie es ist, und der Theorie als solcher einen wirklichen Kontakt herzustellen und so das Chaos der Richtungen wirklich zu beseitigen, müssen tief eingewurzelte, konventionelle Irrtümer beseitigt werden. Sie alle wurzeln in einem bestimmten „Weltbild“ und der ihm entsprechenden Erkenntnistheorie, der Überzeugung also, die wir von der Art und Weise haben, wie der Mensch erkennt und dadurch seelisch wächst (s. Einleitung).

Dieses Buch steht im wesentlichen auf dem Boden des von Amerika ausgehenden Pragmatismus, der durch J. C. Maxwell, William James, den von uns bereits erwähnten John Dewey, durch Baldwin, F. C. S. Schiller und besonders (s. II 4) durch Henri Bergson, in dem wir — abgesehen von seinem Intuitionismus (s. II 4) — die Europa entsprechende Form des Pragmatismus erblicken, den Intellektualismus weit zurückgedrängt hat. Mit andern Worten: Dieses Buch steht auf dem Standpunkt, daß in erster Linie nicht die zergliedernde und gliedernde Tätigkeit unseres Verstandes (Intellekt im üblichen Sinne) uns zum richtigen Erfassen unserer lebenden Umwelt führt, sondern die Beobachtung, wie sich Bilder (Hypothesen) dieser Umwelt im Handeln (*πραγµα*) bewähren.

Mit Recht behauptet Thibaudet, daß mit dem Pragmatismus erst die Nachwirkungen der mittelalterlichen Scholastik überwunden würden, zu welchem Zwecke freilich der Pragmatismus nicht nur formuliert, sondern auch angewendet und (im Sinne dieses Buches) wesentlich ergänzt werden muß (s. II 4). In der Einleitung seines Werkes über den Bergsonismus hat er es übrigens selbst geahnt: „Die Philosophie Bergsons stellt nicht nur eine Philosophie des Lebens dar, sie ist wie alle großen Philosophien der Vergangenheit [?] eine lebendige Philosophie, welche man nicht nur durchdenken, welche man erleben [!] muß ...“

Im schärfsten Gegensatz zum Pragmatismus und zu unserer Zeichenskizze (s. S. 37) hat die Bewährung im Leben nach Julien Benda, diesem Verzweiflungskämpfer des Intellektualismus, gar nichts mit Erkenntnis und überhaupt nichts mit dem Geistigen zu tun. Er klagt vielmehr die Geistigen an, daß sie die Wahrheit nicht jenseits der Wirklichkeit suchen, daß sie den Wirkungskreis des Verstandes noch viel zu sehr ins Praktische verlegen. Der Gegensatz zwischen Erkenntnis und Wirklichkeit sei ewig, darum müsse der wahre Geistige ein Märtyrer sein. Benda sagt: „Ohne Zweifel . . . ist die Aktion dieser Geistigen (clercs) vor allem theoretisch geblieben. Sie hat das gemeine Volk (laïcs) nicht gehindert, die ganze Geschichte mit dem Getöse ihres Hasses und ihrer Schlächtereien zu erfüllen, aber sie hat sie daran gehindert, die Religion dieser Aktionen zu haben, sich für groß zu halten, wenn sie an ihrer Vervollkommnung arbeiteten. Ihnen verdanken wir es, möchte ich sagen, daß zwei Jahrtausende lang die Menschheit das Böse tat, aber das Gute verehrte. Dieser Widerspruch war die Ehre des Menschengeschlechts. Und es stellt die Spalte dar, durch welche die Zivilisation hereinschlüpfen konnte.“ Und Benda fährt fort: „Die Zivilisation, wir wiederholen es, scheint uns nur möglich, wenn die Menschheit eine Funktionsteilung durchführt, wenn neben denen, welche die Leidenschaft der Ungebildeten pflegen und die ihnen zuträgliche Tugend preisen, eine Klasse von Menschen existiert, welche diese Leidenschaft geringschätzen und Güter preisen [ohne sich um ihre Durchsetzung zu kümmern?], die über das Zeitliche hinausgehen.“

Auch zu der souveränen Stellung, die Benda dem Intellekt des stolz isolierten Geistigen zuweist, steht Bergsons Einschätzung

des Intellekts im denkbar schärfsten Gegensatz. Für ihn ist der Intellekt geradezu „durch eine natürliche Verständnislosigkeit <sup>Escr</sup> gegenüber dem Leben“\*) charakterisiert, weshalb er auch die Psychophysik so entschieden und — entscheidend abgelehnt hat (s. I 5).

Freilich muß auch dem individuell begrenzten Intellekt im Unterricht eine klare Stellung angewiesen werden. Der Intellekt im üblichen Sinne ist aber nicht durch Mathematik und abstrakte Naturwissenschaften, durch Grammatik und Übersetzen, sondern durch Technik und Wirtschaft zu schulen, wo er die von Benda so gefürchtete, in Wahrheit aber unentbehrliche Wechselwirkung mit der Wirklichkeit erfährt.

Mit Recht stellt Benda freilich fest, daß die Beseitigung des Intellektualismus, der Anwendung des individuell begrenzten Intellekts auf Fragen des Lebens also, eine Orgie des Nationalismus und der Machtanbetung, sowie Erfolgshascherei und eine weitgehende Unsicherheit im Werten (Utilitarismus und Relativismus) zur Folge gehabt hat.

Wirklich weiß der moderne Mensch wie jeder, der aus einem Gefängnis kommt (wie auch der unschuldig Eingekerkerte im „Fall Maurizius“ von Jakob Wassermann) auch nach seiner Befreiung aus dem Kerker des Intellektualismus mit seiner Freiheit zunächst nicht viel Rechtes anzufangen. Denn gerade infolge des Zusammenbruchs des Intellektualismus stellt das Leben an den modernen Menschen Anforderungen, denen er sich zunächst gar nicht gewachsen fühlt.

„Einer der Hauptgründe [für den „Verrat der Geistigen“]“, betont Benda z. B., „ist der, daß die moderne Welt aus dem Geistigen einen Bürger gemacht hat, der allen Bürden unterworfen ist, die mit dieser Stellung verbunden sind, und es ihm dadurch schwerer als seinen Vorgängern gemacht hat [die Leidenschaften der Ungeistigen zu verachten]. Wenn ihm jemand vorwerfen sollte, gegenüber den nationalen Streitigkeiten nicht mehr die schöne [?] Heiterkeit eines Descartes oder Goethe an den Tag

\*) In diesem Abschnitt sind Zitate ohne Angabe des Autors in der Literatur am Ende des Werkes unter „Bergson“ zu suchen. Durch die Hinzufügung eines E soll auf den „Essai sur les données immédiates de la conscience“, durch M auf „Matière et Mémoire“, durch Ecr auf „Evolution créatrice“ und durch S auf dessen deutsche Übersetzung („Schöpferische Entwicklung“) verwiesen werden. Fehlt ein solcher Index, sind die übrigen Werke B. nachzuschlagen.

zu legen, könnte der Geistige ihm antworten, daß ihm sein Volk einen Tornister auf den Rücken bindet, wenn es beleidigt wird, ihn mit Steuern erdrückt, selbst wenn es siegreich ist, daß er daher gezwungen ist, sich nahegehen zu lassen, ob es mächtig und geachtet ist. Wenn ihn jemand damit beschämen wollte, sich gar nicht über den Haß der Klassen zu erheben, könnte er ihm auseinandersetzen, daß die Zeit der Mäzene vorüber ist, daß er sich heute seinen Lebensunterhalt finden müsse [!] und daß nicht er schuld daran ist, wenn er sich für die Aufrechterhaltung der Klassen erhitzte, denen seine Erzeugnisse gefallen . . .“ und „die heutige Menschheit glaubt an denen, die sich seine Lehrer nennen, nicht Führer [!], sondern Diener zu haben. Das haben die meisten unter ihnen wunderbar gut verstanden“. Nicht verstehen müssen? Ja, der Unterschied zwischen Geistigen und Ungeistigen ist tatsächlich geschwunden. Aber der Weg kann am wenigsten der sein, daß die Geistigen der Gegenwart sich wie viele ihrer Vorgänger einst, fern vom „gemeinen Volk“ Spekulationen hingeben, worin Benda den „Ausweg“ zu sehen meint.

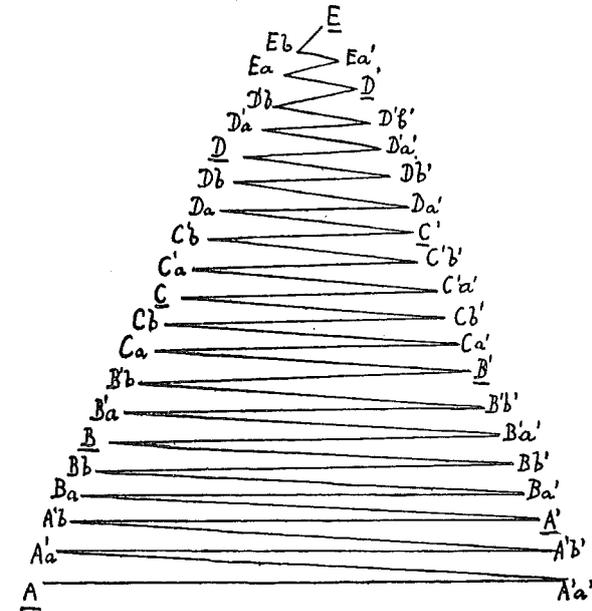
Der Ausweg kann vielmehr allein darin bestehen, daß der aus seiner Isolierung getretene, nein gerissene Geistige Diener und Führer der Menschheit zugleich wird, indem er den Intellekt zum Gestalter des Lebens macht, dem er als Führer — zu dienen hat. Ebenso wie Theorie und Praxis sind auch Führen und Dienen nur für den aristokratischen Intellektualismus Gegensätze. Sie werden keine Gegensätze sein, wenn wir die Methode anwenden werden, die wir mit unserer Zeichenskizze (s. S. 37) näherzubringen suchten und die wir nun nach umstehender Skizze ausbauen wollen.

So mag man sich den Weg von dieser Zeichenskizze zur nebenstehenden bis ins Unendliche verfeinert denken, bis jede Theorie als Frucht langer Wechselwirkung mit der Praxis und jede Praxis als Frucht langer Wechselwirkung mit der Theorie erscheinen würde, wobei die Elemente der Wechselwirkung wiederum Folgen einer gleichen Wechselwirkung wären und so fort bis ins Unendliche.

Bergson<sup>M\*)</sup> zeigt die Funktion des Tuns für das Erkennen, indem er von der Funktion des Gehirns im mensch-

\*) Siehe Anm. S. 41.

lichen Körper sagt: „Das Gehirn soll unserer Ansicht nach nichts anderes sein, als eine Art von Telephonzentrale. Seine Aufgabe besteht darin, zwischen dem Reize, der zum Handeln antreibt, und dem Handeln zu „verbinden“ oder auf Verbindung warten zu lassen. Es fügt nichts zu dem hinzu, was es entgegennimmt. [Für den Intellektualismus schafft es mehr oder weniger alles!] Da aber alle Aufnahmeorgane ihre letzten Ausläufer hin entsenden und alle Bewegungsmechanismen



des Rückenmarks und das verlängerte Rückenmark hier ihre akkreditierten Vertreter haben, stellt es ganz wirklich ein Zentrum dar, durch welches sich der vom peripherischen Nervensystem kommende Reiz, wählend und nicht mehr [wie bei den Reflexbewegungen des Rückenmarks] gezwungen mit dem oder jenem Bewegungsmechanismus in Verbindung setzt. Da andererseits eine ungeheure Menge von Bewegungsbahnen in diese Gehirns substanz bei derselben, vom peripherischen Nervensystem herkommenden Erschütterung auf einmal eröffnet werden kann, hat diese Erschütterung die Fähigkeit, sich hier unendlich zu teilen und in-

folgedessen in unzählige, bloß beginnende Bewegungsreaktionen aufzugehen. So ist die Rolle des Gehirns bald die, die empfangene Bewegung an ein ausgewähltes Reaktionsorgan weiterzugeben, bald die, dieser Bewegung die Gesamtheit aller Leitungsbahnen zu öffnen, damit sie dort alle möglichen Reaktionen, die sie in sich birgt, einzeichnet und damit sie sich analysiere, indem sie sich auflöst (en se dispersant). Mit anderen Worten: Das Gehirn erscheint uns als ein Instrument der Analyse in bezug auf die entgegengenommene Bewegung und als ein Instrument der Wahl in bezug auf die ausgeführte Bewegung. Aber in dem einen wie in dem anderen Falle beschränkt sich seine Aufgabe darauf, Bewegungen zu übermitteln und zu teilen. Und ebenso arbeiten in den Zentren der Gehirnrinde wie im Rückenmark die Nerven-elemente ohne Rücksicht auf das Bewußtsein, sie skizzieren nur auf einmal eine Mehrzahl von möglichen Bewegungen oder organisieren eine von ihnen.“

Damit ist nicht nur die Funktion des Gehirns im besonderen, sondern auch die Funktion jedes ausgebildeten Organismus im allgemeinen und damit zugleich der Weg gezeichnet, auf dem der Intellekt über seine jetzigen Grenzen hinauszuwachsen vermag. Auch die Funktion des Geistes dem Leben gegenüber ist im Gegensatz zum Intellektualismus nicht die einer abstrakten Erkenntnis (bisherige „Geisteswissenschaften“), sondern die Skizzierung einer Mehrzahl möglicher Handlungen als Antwort auf eine Situation (neue Geisteswissenschaften) und die Organisierung einer von ihnen (Führung) als unabtrennbares Korrelat eben jener „Skizzierung“.

Auch der Zweck der Erziehung ist kein anderer als der, den heranwachsenden Menschen in einen Zusammenhang hineinzustellen, in dem er leben kann, weil der Mensch ebensowenig isoliert leben kann wie die Glieder eines Einzelorganismus.

Ja, Erziehung heißt: Zusammendenken und Zusammenwirken (Masaryks: Synergismus!) d. h. natürliche, allumfassende Gemeinschaft erstehen lassen.

Wie die Lebewesen mit der Entwicklung ihres Gehirns den Schwierigkeiten ihres Daseins entgegengetreten sind, hat auch das

Zwischenmenschliche sich zusammen mit den praktischen Aufgaben der Menschenwelt entwickelt und verlangt gerade jetzt nach einem andern Tempo der Entwicklung. Die Führung (Agogik), die dieses neue Tempo der Gemeinschaftsentwicklung bringen wird, muß die Funktion des Gehirns im tierischen und menschlichen Körper auf das Kollektivum übertragen. Wie das Gehirn zwischen dem Reiz von außen und der Reaktion auf den Reiz die Verbindung herstellt, so muß auch die Führung im neuen Sinne zwischen dem, was viele Menschen bewegt, und ihrer Reaktion auf diese Situation eine immer vollkommene Verbindung herstellen. Bisher ist die Aufnahme der Wirklichkeit meist unabhängig von ihrer Verwendung erfolgt (bisherige „Geisteswissenschaften“, besonders „Soziologie“ oder „Pädagogik“), Zusammenhang zwischen Menschen, Gemeinschaft, sind zu tönenden, aber leeren Phrasen geworden, und wenn eine solche „Gemeinschaft“ handeln mußte, hat sie sich von „Politikern“ führen lassen müssen (s. III 2, IV 8). Nur vereinte Führung und Beobachtung werden die Krise der Gemeinschaft überwinden. Arbeit an der Überwindung der Gemeinschaftskrise ist auch die erste Aufgabe der Pädagogik, die daher nur als organischer Bestandteil einer Führung (Agogik) möglich ist. Auch die Einzelmenschen vermögen nur dadurch, daß die Reize durch das Gehirn vereinigt werden und mit einer durch dasselbe Gehirn vereinigten Ganzheit von Reaktionen zurückwirken können, den Schwierigkeiten ihres Lebens halbwegs gerecht zu werden. Das wachsende Bedürfnis nach Gemeinschaft aber ist ein Zeichen, daß neben der vereinheitlichenden Wirkung des individuellen Gehirns noch eine kollektive Vereinigung der Wechselwirkung zwischen Menschen und Außenwelt nötig geworden ist. Telegraph, Telephon und Radio einerseits, Nationalismus, Sozialismus, das Anwachsen der Wissenschaft, internationale Verbände, die Presse, last not least die wachsende Bedeutung der Erziehung sind deutliche Anzeichen dafür: Wir brauchen ein Kollektivgehirn. Und die Erziehung in dem weiteren Sinne, dem sie entgegenwachsen muß, wird das Gehirn der Gemeinschaft, das Gehirn des Volkes sein.

Jakob Wassermann schrieb, es sei ihm lange als eine Eigenart Amerikas erschienen, daß man sogar von der Literatur die Lösung von Lebensfragen erwarte; jetzt trete ihm diese Erscheinung ebenso

3. Grundsatz der neuen Erziehung.

4. Grundsatz der neuen Erziehung.

häufig auch in Europa entgegen. In der Welt des Intellektualismus, die noch ohne Kollektivgehirne auskommen zu können glaubt, kann der Mann des Geistes jedoch nur so sprechen wie bei Wassermann: „Er, [der angebetete geistige Führer, zu dem der sechzehnjährige Etzel Andergast hilflos flehend kommt] sagt, indem er die Arme ausbreitet: Ich habe darauf nichts zu erwidern als: Verzeihen Sie mir, ich bin ein ohnmächtiger Mensch. Er sah einen Augenblick sehr gequält aus, wie der Gekreuzigte von Grünwald.“

So hat auch Julius Wagner erkannt, daß „Empirie und Spekulation, als ausschließliche Methoden angewandt, für den Aufbau des erziehungswissenschaftlichen Systems nicht in Frage kommen“. Aber kann dieser Aufbau wirklich durch den „Kritizismus“ im Sinne einer „kulturphilosophischen Besinnung“ erfolgen? Rollt nicht vielmehr die Krise der Pädagogik die Ohnmacht nicht nur des Intellektualismus und des Intuitionismus (s. II 4), sondern aller „Ismen“ der Vergangenheit auf?

Wir brauchen einen neuen soziologischen Typus: Führung. Nicht nur die Pädagogik, sondern auch die Geisteswissenschaften, das Zeitungswesen, die Politik (vielleicht auch die Kunst und noch manches andere) werden erst durch sie fruchtbar und entwicklungsfähig werden. Die ungeheueren Erfolge der Weltgeschichte des Nichthistorikers H. G. Wells, von Emil Ludwigs „Napoleon“, von Maurois' „Disraeli“ zeigen deutlich, daß auch die Kraft der Geschichtswissenschaft nicht mehr in ihrer „Fachlichkeit“ und „Voraussetzungslosigkeit“ besteht. Und ist die pazifistische Literatur von Berta Suttners „Die Waffen nieder!“ bis zur Riesenaufgabe von Remarques „Im Westen nichts Neues“ heute nicht eine wirksamere Form der Soziologie als die Werke der Fachleute wie Tönnies, Paul Barth, Sombart, Vierkanth, Durkheim, aber auch eine wichtigere Form der Erziehung als der geisteswissenschaftliche Unterricht an allen höheren und Hochschulen zusammengenommen? Und glaubt man, daß die Zeitung sich noch wie vor 100 Jahren nach den Geschichts- und Literaturprofessoren oder nicht eher schon die Geschichts- und Literaturprofessoren in immer höherem Grade nach der Zeitung richten? Statt aber über diese Veränderungen zu klagen wie Benda, müssen wir aus ihnen endlich Konsequenzen ziehen. Die Verantwortung der Presse und Literatur entspricht in keiner Hinsicht mehr ihrer heutigen, ernstesten Funktion. Ist sich die Leserschaft einer Verantwortung für die praktische Auswirkung der von ihr gekauften und damit geförderten Bücher

bewußt? Und in das Verantwortungsgefühl des Zeitungswesens wird seit Upton Sinclair so mancher Leser einen Einblick haben. Wie soll es da Erziehung geben? Der Literatur- und Geschichtspfefer muß entweder ein griesgrämiger Lobredner vergangener Zeiten oder zum Opportunisten werden, was Benda mit solchem Recht befürchtet hat. Weder dieser noch jener Typus des „Geistigen“ aber kann der Erziehung wirkliches Ansehen verschaffen. Darum bilden sich die einen Lehrer ein, ihren Schülern durch Kenntnis moderner statt alter Sprachen eine bessere Beherrschung des Lebens zu verschaffen, andere suchen, indem sie deren Schwatzsucht oder Spielsucht fördern, die Sympathie der Schüler und oft auch der Eltern zu gewinnen, andere wieder glauben, das am besten zu erreichen, indem sie die Jugend zum Maß aller Dinge machen.

All diese Sackgassen der Erziehung aber gehen auf die Vorstellung einer isolierten Kinderführungsschule zurück. Aus ihnen hilft auch keine „Sozialpädagogik“ oder „Kulturpädagogik“ heraus. Man kann den Mangel einer solchen Richtlinie auch so ausdrücken, daß man mit Vanselow darauf hinweist, „die Kultur sei nur ein, wenn auch sehr wichtiger Gedankenkreis neben anderen“. Kommt man aber der Wahrheit nicht doch näher, wenn man einfach feststellt, daß eine Spaltung des Lebens (s. S. 13, II 2) in Kultur und Nichtkultur gleich jeder solchen Spaltung ein Ersatz für die Tat, für das Eingreifen der Erziehung in die Gesamtwirklichkeit des Lebens ist? All diese Begrifflichkeit maskiert nur die Sorge der Erzieher, einem Eingreifen in die Wirklichkeit des Lebens als Ganzes nicht gewachsen zu sein (s. IV 7, 9). Und doch müssen schrittweise, aber unaufhaltsam, die Erziehung, die Forschung auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften, das Zeitungswesen und auch die noch nicht genannte Politik zu einem Ganzen verschmolzen und nach ihrer Verschmelzung ganz neuartig gegliedert werden (s. IV 5), so daß u. a. auch die Pädagogik zu einem organischen Bestandteil dieser — zur Führung und Führungslehre (Agogik) verschmolzenen — Bemühungen und mit ihnen zum Gehirn der Gemeinschaft, zum Gehirn des Volkes werden wird.

Bernfeld schreibt: „Was geht den Erzieher die Kultur und die Menschheit an? Ist es nicht genug, Pflegebedürftigen Pflege zu

geben, mit Kindern zu spielen, was sie bekanntlich sehr freut, Kinder zu unterrichten, was ihnen schließlich auch [!] nützt, wenn es sie auch minder freut [!], zu lieben und geliebt zu werden, wozu noch mehr, noch alles dazu: die Zukunft gleich mitgestalten und gar noch im Sinne der letzten Ideale einer geradezu ausschweifenden Endgültigkeitsorgie?“ Hingegen erzählt Wells von dem bahnbrechenden Sanderson, daß er die Ansicht verfocht, der Lehrer müsse die eigentliche Seele und das Zentrum des Lebens werden. Nur wenn auf diese Weise eine Rekonstruktion der heutigen Lebensweise durchgeführt sei, sei ein Entrinnen aus dem peinvollen, unbefriedigenden Leben, wie es die Menschen heute führen, denkbar. Man habe diesen Mann als den Finder des neuen Schultyps der Zukunft — des Schulmeisters statt -mannes bezeichnet. Und so entgegengesetzt die Anschauungen von Bernfeld und Wells sind, haben nichtsdestoweniger beide recht. Nur geht Bernfeld, wenn er Erzieher sagt, von der Vorstellung der isolierten Kinderführungsschule aus. Wells hingegen stellt sich offenbar eine Pädagogik vor, die ein organischer Bestandteil der gesamten Führungslehre (Agogik) ist.

Benda hat den heutigen Geistigen einen berechtigten und einen unberechtigten Vorwurf gemacht. Der berechtigte ist der der Hilflosigkeit, indem der Geistige, der durch den Intellektualismus hoch über alle Wirklichkeit erhoben worden war, durch die Beseitigung des Intellektualismus, die er mit herbeigeführt, in die Situation von Goethes „Zauberlehrling“ geriet: „Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los.“ Doch läßt sich in diesem Falle der Fluch in einen Segen verwandeln, wenn der Geistige (der Forscher auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften, der ernste Lehrer, der ernste Schriftsteller, das Theater) sich mit den Führern des Gemeinschaftslebens (Technikern, Wirtschaftsführern, Politikern, Journalisten) auf einem Weg, der noch zu zeigen sein wird (s. III 1, IV<sup>8</sup>) zu einer neuen Agogik und deren praktischer Anwendung verbindet, wodurch auch die Pädagogik erst eine neue Fruchtbarkeit und Entwicklungsfähigkeit erhalten soll, die wieder auf die übrige Agogik in ungeahntem Maße kräftigend zurückwirken wird.

Der unberechtigte Vorwurf, den Benda den Geistigen gemacht hat, war der, daß er seine einstige Isolierung aufgegeben hat.

Hoch über dem Alltag hat der Intellektualismus eine Welt der Ideale aufgerichtet, und in der Wüste, durch die wir zwischen versinkendem Intellektualismus und noch nicht richtigem Pragmatismus wandern, wird mancher sich gleich Benda nach den Fleischtöpfen Ägyptens sehnen. Auch Thibaudet stellt die Unvollständigkeit und Ergänzungsbedürftigkeit Bergsons fest und erklärt: „Die Philosophie Bergsons bleibt voll Knoten, die sie entwirren sind, aber sie flößt uns das Vertrauen ein, daß sie entwirrt werden können!“ Und er hat an einer anderen Stelle Bergson als einen Moses bezeichnet, dem erst die große und tiefe Philosophie seines Josua folgen werde. Wir hoffen, daß in diesem Sinne auch mancher unserer Leser das gelobte Land selber noch erblicken wird. Auf den Zickzackwegen, die wir in unseren beiden Zeichenskizzen symbolisch dargestellt haben, wird uns in jenem Schreiten, welches hier angebahnt werden soll, auch der Josua jenes korrigierten Pragmatismus ersehen, unter dessen Führung wir das Land unserer Zukunft, unserer Kinder Land, betreten werden, denen dieses Buch vor allem gilt.

#### WAS IST LEBEN?

Indem wir ein Wort Bergsons, auf das wir noch zurückkommen werden (s. S. 89 ff.), durch ein anderes ersetzen, um dem Leser das Verständnis nicht mehr als nötig zu erschweren, wollen wir uns von ihm in den Gegensatz zwischen (individuell begrenztem) Intellekt und Lebenswirklichkeit noch weiter hineinführen lassen. „Was<sub>II</sub>\*) ist das Leben in uns? Eine qualitative Vielheit ohne Ähnlichkeit mit der Zahl, eine organische Entwicklung, die trotzdem keine wachsende Größe ist, eine Verschiedenheit, frei von jeder Beimischung, in deren Schoße es keine unterscheidbare Qualität gibt, kurz, ein Moment des inneren Lebens liegt nicht außerhalb des andern. . . . Die gleichzeitigen physischen Phänomene [die allein dem individuell begrenzten Intellekt zugänglich sind], in dem Sinne völlig verschieden voneinander, daß das eine aufgehört hat, wenn das andere entsteht, zerschneiden in Teilchen, die ebenso wie sie begrenzt (distinctes) sind und eins außerhalb des anderen liegen, ein inneres Leben, bei dem eine Aufeinanderfolge immer zugleich gegenseitige Durchdringung bedeutet, wie der Pendel der Uhr die

\*) Siehe Anm. S. 41.

dynamische und unteilbare Spannung der Feder in unterscheidbare Bruchstücke zerschneidet und sozusagen räumlich aufrollt.“

Klingen schon Ausdrücke wie „qualitative Vielheit ohne Ähnlichkeit mit der Zahl“, „in deren Schoße es keine unterscheidbare Qualität gibt“, „eine organische Entwicklung, die trotzdem keine wachsende Größe ist“ nicht wenig geheimnisvoll, so wird die Grundthese Bergsons, daß das innere Leben in Wahrheit etwas ganz anderes ist, als wir darin zu sehen pflegen, uns in ihrem Charakter als „Neubruch“ (s. S. 3) noch mehr zum Bewußtsein kommen, sobald wir von Bergson<sub>B</sub> noch folgendes über das Wesen des inneren Lebens hören: „Wenn wir die Vielheit der Bewußtseinszustände in ihrer ursprünglichen Reinheit ins Auge fassen, finden wir keinerlei Ähnlichkeit mit der unterscheidbaren Vielheit, die eine Zahl bildet. Es handelt sich da, sagten wir, um eine qualitative Vielheit. Kurz, man müßte [für den Intellekt und das innere Leben] zwei Arten von Vielheit, der Unterscheidung zwischen demselben und dem anderen, eine qualitative und eine quantitative annehmen.“ Und weiter: „Mit anderen Worten, unsere Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle und Ideen [auch diese!] treten in zweifacher Gestalt auf: einmal [sprachlich und intellektuell!] in der präzisen, aber unpersönlichen, das andere Mal [das innere Leben!] wirr, unendlich beweglich und unausdrückbar [!], weil die Sprache sie nicht erfassen könnte, ohne ihre Beweglichkeit festzuhalten und sie ihrer eigenen barocken Form nicht anpassen könnte, ohne sie ins Reich der Allgemeinheit sinken zu lassen.“ Das läßt uns nicht nur auf dem Gebiete der Gefühle das innere Leben anders sehen als es uns in der Regel, d. h. im Reiche des heute herrschenden Intellektualismus entgegenzutreten scheint, sondern auch auf dem Gebiete der Ideen: „Jene Isolierung (dissociation) der Grundelemente (éléments constitutifs) der Idee, welche in die Abstraktheit mündet, ist zu bequem, als daß wir uns ihrer im gewöhnlichen Leben und selbst bei der philosophischen Diskussion begeben wollten.“ Und doch ist diese Isolierung und Abstraktheit, die das Wesen des heute noch herrschenden Intellektualismus ausmacht, eine verhängnisvolle Fälschung.

Auch der Zusammenhang zwischen den heutigen Hauptschwierigkeiten der Schulerziehung und dem von Bergson angegriffenen Intellektualismus wird uns deutlich werden, wenn wir zu den

praktischen Schwierigkeiten der Schulerziehung selbst zurückkehren.

Ein verhängnisvoller Verlust an natürlicher Initiative ist die Hauptfolge der Mechanisierung, auf der die Erziehung heute beruht (s. Einleitung). Denn das innere Leben ist ein ungreifbares Fluten: „Wenn eine heftige Liebe oder eine tiefe Melancholie in unsere Seele eindringt, so sind es tausend verschiedene Elemente, die sich verschmelzen, einander durchdringen ohne feste Grenzlinien, ohne die geringste Neigung, sich in bezug aufeinander irgendwie nebenuordnen (s'extérioriser), denn sonst wäre es mit ihrer Ursprünglichkeit vorbei. Sie werden schon gefälscht, wenn wir in ihrer wirren Masse eine zahlenmäßige Vielheit zu entwirren suchen. Wie wird es erst sein, wenn wir sie [sobald wir uns unter sonst unverbundenen Menschen durch die Sprache verständlich machen wollen] voneinander isoliert, in jenem gleichartigen Milieu entfalten werden, welches man jetzt, je nach Belieben, Zeit oder Raum nennen wird? Soeben entnahm ein jedes von ihnen dem Milieu, in das es gestellt war, eine undefinierbare Färbung. Jetzt ist es farblos und ganz bereit, einen Namen zu erhalten [ein Element der Sprache zu werden]. . . . So stehen wir nun also dem Schatten unserer selbst gegenüber: wir glauben, unsere Gefühle analysiert zu sehen, haben aber in Wirklichkeit ein Nebeneinander unbeweglicher Zustände an seine Stelle gesetzt, die in Worte umgesetzt werden können und die jeder das gemeinsame, also unpersönliche Residuum der Eindrücke darstellen, wie sie in einem gegebenen Falle von der ganzen [immer mehr nur durch äußere Interessen zusammengehaltenen] Gesellschaft empfunden werden, [während die als Voraussetzung der neuen Erziehung gedachte „Gemeinschaft“ auch das Wesentliche übertragbar macht]. Darum denken wir über diese Zustände nach und wenden auf sie unsere einfache Logik an; indem wir sie schon dadurch als voneinander isolierte allgemeine Begriffe aufgestellt haben, haben wir sie darauf vorbereitet, bei einer zukünftigen Deduktion dienlich zu sein. Wenn nun irgendein kühner Romanschriftsteller es geschickt wagt, unser konventionelles Ich zerreißt und uns unter dieser scheinbaren Logik einen tiefverankerten Widersinn, unter diesem Nebeneinander von einfachen Zuständen eine unendliche Durchdringung von tausend verschiedenen Eindrücken zeigt, die schon aufgehört haben zu

sein, wenn man sie nennt, loben wir ihn, daß er uns besser kennt, als wir uns selbst gekannt haben. Und doch ist es keineswegs so, denn schon dadurch, daß er unser Gefühl in einer gleichförmigen Zeit sich abrollen läßt und die Elemente des Gefühls durch Worte ausdrückt, zeigt er uns auch seinerseits nur einen Schatten; doch hat er diesen Schatten so disponiert, daß er uns die ungewöhnliche und unlogische Art des Gegenstandes, den er darstellt, ahnen läßt. Er hat uns zum Nachdenken angeregt, indem er in den äußeren Ausdruck etwas von jenem Widerspruch, von jener gegenseitigen Durchdringung hineinlegt, welche das Wesen der ausgedrückten Elemente selber ausmacht. Durch ihn ermutigt, haben wir einen Augenblick den Schleier weggezogen, den wir zwischen uns und unser Bewußtsein gelegt haben. Er hat uns uns selbst gegenübergestellt. Wir würden ähnlich überrascht sein, wenn wir den Rahmen der Sprache zerbrächen und uns bemühten, unsere Ideen in ihrem natürlichen Zustande zu fassen, wie sie unser Bewußtsein, ohne seine sonstige Besessenheit vom Raume, wahrnehmen würde.“

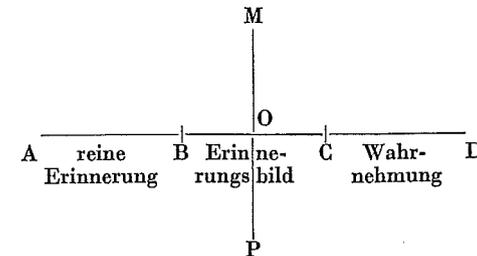
Die isolierte Kinderführungsschule, die infolge ihrer Isolierung vom Erwachsenenleben zu einer Ersetzung des Lebens durch Worte verurteilt ist, muß die Heranwachsenden dem Leben selber entfremden. Ist doch das Leben im einzelnen dasselbe, das trotz aller Mechanisierung auch draußen in der Welt der Erwachsenen flutet. Die Sehnsucht des Lebens im Innern des Zöglings nach dem Leben in der Erwachsenenwelt draußen ist die Triebfeder seiner Entwicklung. Der Intellektualismus, der zu beiden den Weg versperrt, hält auch die schöpferische Berührung hintan, weshalb auch die hervorragendsten Schüler der heutigen Schule zwar ausgezeichnete Beamte mechanisierter Betriebe werden, in der Regel aber dort, wo man ihrer bedarf, eben jene Initiative vermissen lassen, die nur durch einen Kontakt zwischen dem Leben im Innern des Menschen und dem Leben in der Welt draußen entwickelt werden kann.

Eine andere Aufgabe, bei der die isolierte Kinderführungsschule versagt, ist die, der Jugend einen Lebensglauben zu geben. Wenn wir gleich Bergson aufhören werden, das innere Leben zu intellektualisieren, wenn wir gleich ihm wissen werden, wie ungreifbar das wahre Leben flutet, das die meisten heutigen Menschen nur die Kunst ein wenig ahnen läßt, dann wird die Er-

ziehung wieder jenen Zusammenhang mit dem Leben finden, den wir in unserer Zeichenskizze (s. S. 43) zu veranschaulichen suchten. Dann wird die Schule dem heranwachsenden jungen Menschen auch den Glauben geben, daß sein Tun einen wirklichen Erfolg haben kann und daß seine Jugend auch anderes als den Weg zu Verbrechen oder Selbstmord oder der abgeschwächten Form von einem der beiden bedeuten kann. Nur eine Schule, die ihre Lehren zu einer Funktion der Wirklichkeitsgestaltung machen wird, wird der Jugend einen neuen Lebensglauben vermitteln.

Auch bezüglich der Erwerbung von Wissen aber sind die Erfolge der isolierten Kinderführungsschule von zweifelhaftem Werte, indem der größte Teil der erworbenen Kenntnisse sofort nach dem Verlassen der Schule oder noch früher vergessen wird, wenn die Kenntnisse nicht ausnahmsweise bald angewendet werden. Der Durchschnitt derer, die z. B. in der höheren Schule (Mittelschule) eine Reihe von Jahren Französisch gelernt haben, beherrscht zehn Jahre später diese Sprache in keinem höheren Grade, als im Bedarfsfalle bei einem halbjährigen Studium (mit gleicher Lehrstundenanzahl in der Woche) zu erreichen gewesen wäre. Und der Umstand, daß eine solche Aufbewahrung von Gedächtnisgütern mit dem erwähnten Verlust an Initiative erkauft wird, rollt das Problem der isolierten Kinderführungsschule auch in ihrer Funktion als Lernschule auf.

Die intellektualistische Grundlage der isolierten Kinderführungsschule aber tritt auch dadurch zutage, was Bergson<sub>M</sub> im schärfsten Gegensatz zum Intellektualismus bezüglich des Gedächtnisses auseinandersetzt: „Wir haben [im Sinne der folgenden Zeichnung] drei Begriffe: die reine Erinnerung, das Erinnerungsbild und die Wahrnehmung zu unterscheiden, von denen übrigens in Wahrheit keiner isoliert besteht.



Die Wahrnehmung ist niemals ein einfacher Kontakt des Geistes mit dem gegenwärtigen Gegenstand; sie ist ganz von Erinnerungsbildern durchwirkt, die sie vervollständigen, indem sie sie erklären; von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, könnte das Erinnerungsbild als beginnende Wahrnehmung definiert werden. Endlich tritt das Erinnerungsbild, der Theorie nach zweifellos unabhängig, [in Wahrheit] nur in dem farbigen und lebendigen Bild in die Erscheinung, welches es offenbart. Wenn man daher jene drei Begriffe durch die aufeinanderfolgenden Abschnitte AB, BC, CD, der Geraden AD darstellt, kann man sagen, daß unser Denken diese Linie in einer ununterbrochenen Bewegung beschreibt, die von A zu D führt und daß man nicht genau sagen kann, wo einer der Begriffe aufhört und der andere beginnt. Der Intellektualismus, der die Ganzheit des [lebendigen] Fortschreitens AD durch eine Linie MOP entzweischneidet [ein Entzweischneiden, das der Intellektualismus im Gegensatz zu Bergsons symbolischen Abschnitten AB, BC und CD ernstnimmt !], sieht im Abschnitt OD nur die Empfindungen, mit denen jenes Fortschreiten des Lebensprozesses endet [in der Erziehung entsprechen diesen künstlich losgelösten Empfindungen etwa die Prüfungen] . . . und andererseits läßt er auch den Abschnitt AO zum Erinnerungsbild zusammenschumpfen [dem in der Erziehung etwa der „erlernte“ Prüfungsstoff entspricht]“. In Wahrheit aber gehen die reine Erinnerung (unbewußte Reste von Erlebtem), das Erinnerungsbild (Anknüpfung solcher Reste an Neuerlebtes) und die Wahrnehmung (Kontakt mit der Gegenwart) unmerklich eins ins andere über, während auch „Prüfungsstoff“ und „Prüfung“ völlig künstliche Gebilde des Intellektualismus sind.

5. Grundsatz der neuen Erziehung. Wenn die Pädagogik daher die zur Verfügung stehenden Kräfte statt auf Untersuchungen wie die Meumanns und seiner Gesinnungsgenossen darauf verwenden wird, daß die Erwerbung von gedächtnismäßigen Kenntnissen immer im engsten Zusammenhang mit der Wahrnehmung, d.h. mit der Gegenwart erfolgt, wird die Schule auch unvergleichlich größere Erfolge in der Aneignung später verwertbarer Kenntnisse erzielen (s. I 6).

„Anschauungsunterricht“ genügt da ganz und gar nicht, denn

eine solche „Gegenwart“ ist viel zu künstlich. Das ist auch der richtige, aber unkonsequent durchgeführte Kerngedanke der Arbeitsschule (s. I 3), sowie der Ersetzung der antiken Sprachen durch moderne (s. I 2). Wenn das Lateinische zurückgedrängt wird, weil es keinen Zusammenhang mit der Gegenwart hat, dann müssen die Schüler beim Französischunterricht in einen tatsächlichen Zusammenhang mit der französischen Wirklichkeit gebracht werden, was aber ohne Durchbrechung der Schulwände gegenüber dem zugehörigen Kollektivum unmöglich ist (s. S. 12). Ebenso muß die Arbeitsschule, wenn sie wirklich selbsttätig sein soll, durch den Lehrer als Führer, durch eine Agogik als Voraussetzung der Pädagogik, ins Leben der Gegenwart gestaltend eingreifen. Nur durch örtlich und zeitlich nahe Gegenwart, die aber wirkliche Gegenwart sein muß und ja nicht konstruiert sein darf, verstehen wir wirklich das örtlich und zeitlich Ferne und erweitern den Aktionsradius unserer Lebenskraft, wodurch allein wir erzieherisch wirken können.

Bergson<sup>E</sup> sagt weiter: „Der Irrtum, dem die Assoziationspsychologie [der Intellektualismus] immerfort erliegt, besteht darin, an die Stelle des ununterbrochenen Werdens der lebendigen Wirklichkeit eine unverbundene (discontinue) Vielheit von trägen und nebengeordneten Elementen zu setzen. Gerade weil jedes der so beschaffenen Elemente von allem Anfang an etwas von dem enthält, was ihm vorausgeht, und ebenso etwas von dem, was ihm folgt, müßte es für uns etwas Gemischtes und sozusagen Unreines an sich haben. Aber andererseits verlangt das Prinzip der Assoziationspsychologie, daß jeder seelische Zustand eine Art Atom, ein einfaches Element sei.“ Dieses Prinzip hat auch bewirkt, daß die im Gedächtnis weiterlebende Vergangenheit dem Reproduzieren gleichgesetzt worden ist.

Und doch stellt Bergson<sup>E</sup> fest, daß „die Vergangenheit von uns nur als Vergangenheit erfaßt werden kann, wenn wir die Bewegung, durch die sie sich zum gegenwärtigen Erinnerungsbild entfaltet, indem sie aus dem Dunkel ins helle Tageslicht emportaucht, verfolgen und mitmachen (adoptions)“!! Ist es da nicht wahrscheinlich, daß eine Vergangenheit („Gelerntes“) dadurch, daß sie immer nur durch eine Schaustellung („Prüfung“) „aus dem Dunkel ins helle Tageslicht emportaucht“, einen besonderen, künst-

lichen Charakter erhalten muß? Prüfungen können nicht die Hauptbeziehung zwischen dem aus der Vergangenheit Gewußten und der Gegenwart bleiben. Das rollt freilich nichts Geringeres als das ganze Problem der Erziehungskontrolle auf, dessen nähere Betrachtung uns aber ebenfalls zur Forderung nach einer Erziehung als organischem Bestandteil einer allgemeinen Führung zwingt (s. IV<sup>9</sup>).

Ein vom Intellektualismus befreites Weltbild setzt auch an Stelle der „Prüfung“ die Bewährung im Leben. Der neue Lehrer wird den Lehrstoff, der sich dadurch im tiefsten wandeln wird, auch die Erwachsenen lehren. Dann werden die Kinder diesen neuen „Lehrstoff“ ebenso gern und häufig den Weg von der reinen Erinnerung zum reinen Erinnerungsbild und zur Wahrnehmung (= Gegenwart) machen lassen, wie sie es heute mit Automarken, Flugzeugrekorden und Sportleistungen tun. Die Erfahrung wird dann u. a. auch zeigen, ob die Jugend einen so erworbenen Lehrstoff wird ebensogut reproduzieren können wie den heute „memorierten“. Wahrscheinlich nicht der künstlichen Prüfungssituation gegenüber, im Falle der praktischen Verwendung aber um so besser. Denn so wie das innere Leben keine Ähnlichkeit mit der so scharf zu handhabenden Zahl hat, so hat auch das wirkliche Leben nicht viel mit dem Reproduzieren gemeinsam. Hat doch kein Geringerer als Goethe sein Gedächtnis mit — dem Faß der Danaiden verglichen, weil er nach der treffenden Erklärung Emil Ludwigs kein „reproduktives“ Gedächtnis besaß, „dem immer alles gegenwärtig bleibt“, wohl aber das „produktive“, das „in entscheidenden Momenten [also: nur im engsten Zusammenhang mit der erlebten Gegenwart!] aus entlegensten Provinzen des Erfahrens und Denkens Analoga herbeizuziehen weiß.“

So haben wir denn gesehen, daß die drei Hauptschwierigkeiten der heutigen Schule (Schädigung der Initiative, Fehlen eines Lebensglaubens bei den Schülern und rascher Verlust der „erworbenen“ Kenntnisse) auf die Täuschungen des Intellektualismus zurückgehen. Er schneidet dem jungen Menschen den natürlichen Weg von seinem innerlichen Leben zur Welt der Wirklichkeit ab und setzt an die Stelle beider eine durch und durch künstliche Welt. Er vermag der Jugend nicht zu zeigen, wie das Beste der Jugendsehnsucht in der Erwachsenenwelt zur Auswirkung gelangen kann.

Er vermag ihr keine Kenntnisse zu vermitteln, die im wirklichen Leben förderlich wären und daher auch nicht so leicht dahinschwinden würden.

Die heutige, isolierte Kinderführungsschule hat sich hinter Dämmen entwickelt, die zuerst die Staatskunst Roms, welche Erziehung gleich den Griechen nur als *οχολή*, d. h. Muße des Wohlhabenden und Herrschenden kannte (nach der unsere „Schule“ fast in allen europäischen Sprachen noch benannt ist), dann ihre Nachfolgerin, die katholische Kirche, welche Dostojewski mehr eine Organisation als eine Religion nennt, und die endlich auch der Protestantismus dem Leben gegenüber aufgerichtet hat, als der letztere an die Stelle von Augustinus' Weltstaatskirche, der *civitas dei*, nicht das freie Gewissen, sondern meist die Kirche der einzelnen Staaten setzte, indem vor allem Luther die Bauern preisgab, die die Dämme auch des Intellektualismus zu erstürmen begannen.

Jetzt aber ist der Druck gegen jene Dämme so gewachsen, daß nur ein kühnes Emporschwingen auf die flutenden Wogen des heranbrausenden Meeres — über die Dämme hinweg — Schule und Kultur zu retten vermag (s. IV<sup>8</sup>). Was nun ist jenes Leben, das auch gegen die isolierte Kinderführungsschule gefahrdrohend heranstürmt?

Während das Begriffliche der Weg ist, auf dem der Intellekt das Leben zu erfassen pflegt, ist das Leben in Wahrheit unteilbar, unmeßbar und undefinierbar. Unser Intellekt aber, wie er bis jetzt auch unser Leben geformt hat, ist dem Teilbaren, Meßbaren und Definierbaren zugewendet. Die Schule muß eine Brücke vom inneren verschütteten Wollen zum Leben zu finden wissen.

Wie erscheint das Leben dem individuell begrenzten Intellekt und damit dem Intellektualismus? Er kann nur mit der Schärfe, der Starrheit, der Brutalität eines Werkzeuges verfahren. Denn er hat „das anorganisch Starre“ zum entscheidenden Gegenstand, während das Leben, wie wir wissen, ein ungreifbares Fluten ist. Der individuell begrenzte Intellekt stellt deutlich nur das Diskontinuierliche dar, während das Wesen des Lebens gerade seine restlose Ununterbrochenheit ist. Er stellt nur die Bewegungslosigkeit dar, ersetzt daher die Bewegung durch ihre an sich starre Bahn, während das wirkliche Leben seinem Wesen nach Bewegtheit ist. Während das Leben nicht nur ungeteilt, sondern auch unteilbar ist, ist „der In-

6. Grundsatz der neuen Erziehung.

tellekt durch das unbegrenzte Vermögen der Zerlegung nach beliebigen Gesetzen und der Zusammenlegung nach beliebigen Systemen charakterisiert“.

Und wie ist das Leben wirklich? Unteilbar, unmeßbar, unbegrenzbar. Die gegenseitige Durchdringung seiner „Teile“, die keine Teile sind und doch Teile genannt werden müssen, weil das innere Leben nichts mit Räumlichkeiten zu tun hat, die Sprache aber ohne Räumlichkeit undenkbar ist, veranschaulicht Bergson<sup>11</sup> folgendermaßen: „Ich sage z. B., daß soeben eine Minute vergangen ist und verstehe darunter, daß eine Pendeluhr, die die Sekunden schlägt, 60 Schwingungen ausgeführt hat . . . [Wenn ich in die Wirklichkeit dieser Pendelschwingungen eindringen will,] werde ich eine Schwingung in der anderen wahrnehmen, indem sie einander durchdringen und wie die Noten einer Melodie sich zu einem Ganzen verbinden [s'organisant entre elles], so daß sie etwas bilden werden, was wir eine ununterscheidbare und qualitative Vielheit ohne irgendeine Ähnlichkeit mit einer Zahl nennen werden. . . . Wenn die regelmäßigen Schwingungen des Pendels uns einschläfern, bringt die letzte wahrgenommene Bewegung diese Wirkung hervor? Sicher nicht. Denn man würde nicht verstehen, warum nicht die erste ebenso gewirkt haben soll. Ist es die Erinnerung an die vorhergegangene Bewegung, die zum letzten Klang oder zur letzten Bewegung hinzutreten würde? Aber die gleiche Erinnerung bleibt, wenn sie später zu einem einzigen Klang oder zu einer einzigen Bewegung hinzutritt, wirkungslos. Man muß daher zugeben, daß die Klänge sich untereinander verbanden (se composaient) und nicht durch ihre Quantität als Quantität, sondern durch die Qualität, welche die Quantität darstellt, wirkten, d. h. durch die rhythmische Verbindung zu einem Ganzen (par l'organisation rythmique de leur ensemble). Würde man sonst die Wirkung eines schwachen und ununterbrochenen Reizes verstehen können? Wenn die Empfindung sich selbst gleich bliebe, würde sie unendlich schwach, unendlich erträglich bleiben. Aber in Wahrheit verbindet sich jeder Zuwachs an Reiz mit den vorhergehenden Reizen zu einem Ganzen und dies macht auf uns den Eindruck eines musikalischen Satzes, der immer im Begriffe wäre, zu Ende zu gehen und sich dabei unaufhörlich durch das Hinzutreten irgendeiner neuen Note verändern würde. . . .“

Derselbe Jean Jacques Rousseau, der gerade das pädagogische Europa aus seinem dogmatischen Schlummer geweckt hat, schrieb an Voltaire, der erste Mensch, der um seinen Acker eine Grenze zog, habe die Ungleichheit in die Welt gebracht. Aus solchen Gedanken hat man die Forderung nach Beseitigung des Privateigentums abgeleitet. Was aber wirklich abgeschafft werden muß, das sind nicht die Grenzen zwischen den Anteilen am „Eigentum“, sondern ihre und jede Starrheit. Die Rechte der Menschen überhaupt müssen einem kollektiven Denken unterworfen werden. Bis jetzt hat das menschliche Kollektivum auf dem „Präzedenzfall“ (historisches Recht) und auf ausbalancierter Gewalt (staatlich normiertes Recht) beruht. Es nützt wenig, die Gewalt der Bevorrechteten durch die Gewalt der revolutionierten Masse zu ersetzen (s. III 2). Die Schicksalsfrage der menschlichen Zukunft ist die Führung.

Der alte Herrschergrundsatz: Divide et impera! (Teile und herrsche!) erhält im Lichte Bergsons eine tiefere Bedeutung. Die einfachste Art der Ausbeutung ist freilich die, daß man die Beherrschten gegeneinander ausspielt. Viel gefährlicher ist dieser Grundsatz aber in dem Sinne, daß durch Teilen, Messen und Abgrenzen im Bereich des Lebens Lebensklarheit durch Verstandesklarheit ersetzt wird, die Menschen zur Gemeinschaft unfähig werden und daher — einen Despoten haben müssen. In diesem Sinne führt Wells das „Gemeinsame des Willens“ — dies nur ist „Gemeinschaft“ — auf die Entstehung des „Führers“ statt des „Herrn“, auf das Nomadentum, das die starren Grenzen noch nicht kannte, dessen Leben noch flutend war, zurück. Es gibt nur eine Revolution, die nicht zur Diktatur führt, das ist die Ersetzung der heutigen dogmatisch starren Geisteswissenschaften durch elastische, dem flutenden Leben dienende Führungswissenschaften (s. IV 5).

Durch das Werkzeug als Produkt des Intellekts hat der Mensch sich über die Tiere erhoben. Aber die Übermacht des berechnenden und mißtrauischen Menschentypus, der die mechanisierte und mechanisierende Gesellschaft will, die organische Gemeinschaft hingegen verneint, war auch eine Folge dieses Fortschrittes. Der Gottkaiser (Pharao, Alexander, Cäsar, Napoleon, Wilhelm II.) war der Gipfel-

punkt dieser Entwicklung. Auch durch das allgemeine Wahlrecht und den Ausdruck Republik kann das Gotteskaisertum jedoch nicht abgeschafft werden. Nur durch die Schaffung einer neuen Wissenschaft, der Führungswissenschaft, kann es abgelöst werden, die die Zivilisation vom Fluch des Herrentums befreien wird.

Theokratien und Monarchien sind ebensowenig Schlechtigkeiten wie der Kapitalismus, von dem noch die Rede sein wird (s. III<sup>2</sup>, IV<sup>8</sup>). Die Monarchie, die Theokratie und der Kapitalismus waren die primitiven Lösungen der Führungsfrage. Die Monarchen und in hohem Grade auch die Senatoren Roms waren einem Einzelgehirn ähnlich, das die von der Peripherie kommenden Reize nur sehr unvollkommen aufnahm, infolgedessen auch nur unvollkommen analysierte und darum aus ihnen auch nur unvollkommen die passendste Reaktion auswählen konnte. Wenn am Ende des Weltkrieges die drei mächtigsten Gottkaiser („von Gottes Gnaden“) zusammengebrochen sind, so beweist das nur, daß ihre Funktion schon viel zu primitiv geworden war, ebenso wie das Aufkommen der Diktatur beweist, daß die Demokratie von ihrer Aufgabe, ein der Gegenwart entsprechendes Gehirn des Volkes, also vollkommener Führung, zu sein, noch gefährlich unklare Vorstellungen hat.

Bis die Erziehung ein Teil der Führung und diese das Gehirn des Volkes geworden sein wird, wird die Vorgängerin der Führung, die äußere Autorität, aufhören, das Leben mechanisieren zu wollen. Sie wird sich gleich dem menschlichen Gehirn darauf beschränken, normal funktionierende „Telephonzentrale“ zu sein. Wir könnten uns ja schließlich gleich dem jetzigen Zustand der Gesellschaft auch eine Telephonzentrale denken, wo man, um mit allen „Anschlüssen“ fertig zu werden, nur die „Anschlüsse“ zulassen würde, die die Telephonistin gerade bei der Hand hätte, während die anderen mit Ausreden erledigt würden.

Die Reste des entsprechenden Autoritätsstaates halten sich im großen ganzen noch immer aufrecht, weil die der heutigen Zeit entsprechende Führung noch fehlt und man darum — begreiflicherweise — fürchtet, mit der restlosen Hinwegräumung des Autoritätsstaates das Chaos hereinbrechen zu sehen. Die isolierte Kinderführungsschule aber bricht schon jetzt unter dem Ansturm des Lebens unrettbar zusammen. Besonders auffallend tritt dies bezüglich der Sexualmoral zutage, wie es u. a. Lindsey gezeigt hat (s. IV<sup>8</sup>).

Wie sich die Führung und Erziehung, durch eine Überwindung des Intellektualismus, auf den Rücken des heranstürmenden Lebens schwingen kann, statt von ihm hinweggeschwemmt zu werden, das werden wir schon deutlicher im Zusammenhang mit der Frage der Willensfreiheit zeigen können.

### WAS IST FREIHEIT?

An der Lebenskraft der Erziehung nagt am meisten die Zersetzung ihres Glaubens an sich selbst. Denn Erziehen ist immer Glaube an das Leben. „Die Lehrerschaft muß mit ihrer Ohnmacht, mit der zermürbenden Aussichtslosigkeit ihrer Aufgabe entschuldigt werden, die die Frucht ihrer Arbeit ist“ (s. Einleitung). Bernfeld betitelte sein Buch über Erziehung: „Sisyphos“.

Diejenige Seite des Intellektualismus, welche das Selbstbewußtsein der Erziehung am meisten untergraben hat, ist der schwindende Glaube an die Freiheit des menschlichen Willens (Ausbreitung des „Determinismus“). Auch deshalb müssen wir der Frage der menschlichen Willensfreiheit unsere ernste Aufmerksamkeit widmen.

Vor allem wendet man gegen die Freiheit des Willens ein, daß alles seine Ursache haben müsse (Kausalität), daß also auch der menschliche Wille verursacht sein müsse. Nun setzt aber das seelische Element A als „Ursache“ des seelischen Elementes B die klare Unterscheidbarkeit beider voraus. Doch es hat noch weniger einen Sinn, zu sagen, daß eine bestimmte Wahrnehmung z. B. bestimmte Gefühle hervorruft, als man sagen könnte, daß ein bestimmter Tropfen in einem Fluß die Ursache eines bestimmten Druckes ist. Noch mehr als der Tropfen, bevor er den Druck „verursachen“ konnte, in dem Fluß verschoben, emporgetragen oder gesenkt, kurz verwandelt worden ist, ist jene Wahrnehmung, bevor sie jenes Gefühl hervorrief, schon durch die Zeit allein im tiefsten Kern eine völlig andere geworden. Freilich zwingt die Sprache trotz der völlig entgegengesetzten Wirklichkeit auch das Lebende als meßbar, teilbar und begrenztbar — zu denken. Solange ich z. B. die Gefühle sehe, wie sie sind, etwa als eine „Verschiedenheit, in deren Schoß es keine unterscheidbaren Qualitäten gibt“, kann ich (das ist wohl einleuchtend) über diese Gefühle nicht sprechen. Um zu sagen „das Gefühl“, kann ich doch die Fiktion, als ob dieses Gefühl irgendwo aufhört und dort „etwas

anderes“ Unterscheidbares anfängt, nicht entbehren. Wenn wir bei jedem Sprechen und jedem Denken in der üblichen Form, da dieses doch mehr oder minder in der Form der Sprache erfolgt, das Lebende als meßbar, teilbar und abgrenzbar und darum auch als definierbar, aussprechbar und im gewöhnlichen Sinne denkbar vorstellen, muß es uns trotz der entgegengesetzten Wirklichkeit nach und nach auch so erscheinen.

Alle Fragen nach der Freiheit des Willens im üblichen Sinne lassen sich auf die Formel Stuart Mills zurückführen: „Das Bewußtsein der Willensfreiheit haben heißt, das Bewußtsein haben, daß man sich hätte auch anders entscheiden können, bevor man sich entschieden hat.“ In diesem Sinne kann es also auch schon deshalb keine Freiheit, aber auch keine Unfreiheit des Willens geben, weil dies, wie wir schon sagten, die völlig irrige Auffassung voraussetzt, daß es zwischen den seelischen Vorgängen vor dem Entschluß und den seelischen Vorgängen nach ihm irgendwie eine Grenze gibt („entscheiden . . . bevor“). Wir haben aber im Verlaufe dieses Abschnittes gesehen, daß eine solche Grenze wie jede starre Grenze des Seelischen nichts anderes als eine Täuschung des (individuell begrenzten) Intellektes ist, der — „durch eine natürliche Verständnislosigkeit für das Leben charakterisiert“ ist (s. S. 41). Wir werden uns daher durch diese seine Verwandlungskünste nicht mehr verlocken lassen, so sehr auch unser heutiges Interesse, das in so hohem Grade auf das Technische eingestellt ist — infolgedessen — noch das Teilbare, Meßbare, Begrenzbare über alles schätzt.

Haben wir aber trotz dieser Fragwürdigkeit des üblichen Unterschiedes zwischen „frei“ und „unfrei“ nicht doch das unzweideutige Bewußtsein, daß es, wenn nicht freie und unfreie Handlungen, so wenigstens freiere und unfreiere zweifellos gibt? Tausende von Menschen haben für die Freiheit ihr Leben hingegeben, und nichts reißt den Menschen so machtvoll aus den Niederungen seines Lebens empor, wie wenn es um die Freiheit geht.

Nun! Wenn es auch die Frage der menschlichen Willensfreiheit in dem Sinne, ob wir hätten auch anders wählen können, in der Wirklichkeit nicht gibt, so ist die Frage der menschlichen Willensfreiheit in einem ganz anderen Sinne von entscheidender Bedeutung. Denn wenn wir, statt den gliedernden und zergliedernden Intellekt zu befragen, der uns das seelische Leben immer nach einer irreführenden Ana-

logie des Physischen erklären muß, unser wirkliches Leben zu beobachten suchen, dann stellen wir fest: Diejenigen Handlungen, die wir als frei, oder besser als freier denn andere zu bezeichnen pflegen, sind nicht etwa dadurch ausgezeichnet, daß alles, was ihnen im seelischen Leben vorangegangen ist, sie nicht beeinflußt hätte, sondern im Gegenteil gerade dadurch, daß es zu ihnen in allerengster Beziehung steht. „Die Handlung<sub>E</sub> wird um so freier sein, als die bewegte Reihe (série dynamique), der sie verknüpft ist, sich dem Punkte nähern wird, wo sie mit dem innersten Ich zusammenfällt.“ Darum ist Freiheit nichts anderes als — Ganzheit, d. h. gerade restlose Bestimmtheit, aber nicht von der dem individuell begrenzten Intellekt zugänglichen, endlos teilbaren Materie, sondern von dem dem individuell begrenzten Verstande unzugänglichen, weil unteilbaren, unmeßbaren und unbegrenzten Leben her. Nicht um Müßen oder Nichtmüßen geht es. Wenn ich muß, weil der Hunger mich zwingt, etwas zu tun oder zu sagen, dann bin ich unfrei. Wenn ich aber sage: „Hier stehe ich, ich kann nicht anders“, dann bin ich zwar im sprachlichen Sinne unfrei (ich kann doch nicht anders!), aber in Wahrheit bin ich frei, denn in diesem Falle ist mein Tun und Sprechen eben nicht von der teilbaren Materie her, sondern von der Ganzheit meines Wesens her bestimmt und daher frei. Einen nicht bestimmten Willen kann es nicht geben, und daher ist aller Kampf zwischen Anhängern eines bestimmten (Deterministen) und eines nicht bestimmten Willens (Indeterministen) Spiegelfechtereie. Die Frage der Willensfreiheit kann nur so entschieden werden, ob der Wille von Teilen des Ich (z. B. Hunger) oder von seiner Ganzheit her bestimmt wird. In dem Maße, als das erste der Fall ist, ist er unfrei, in dem Maße, als das zweite zutrifft, frei.

Von der Vergangenheit abgelöst, ist die Gegenwart nur ein unendlich flüchtiger Schnittpunkt zwischen Vergangenheit und Zukunft. Je vollkommener aber unser Tun unserer Vergangenheit, d. h. dem schon gestalteten Teile unserer Wesensart entspricht, desto vollkommener wird unsere Vergangenheit lebendig, desto erfüllter ist der Augenblick. So wird auch Unfreiheit nicht als ein Mehr von Verursachungen, vielmehr als Einengung, Verarmung, Herabstimmung des Lebens empfunden. Wenn wir unfrei handeln, müssen wir teilen, daher auch teilweise unsere Seele unterdrücken. Wenn wir frei handeln, lebt die ganze, ungeteilte Seele in der Tat. „Wir sind frei<sub>E</sub>, wenn unsere Handlungen unserer Persönlichkeit

entströmen, wenn sie sie ausdrücken, wenn sie mit ihr jene durch Worte unausdrückbare Ähnlichkeit haben, die man manchmal zwischen dem Künstler und seinem Werk findet.“ Das ist im Leben des Menschen freilich — wenigstens bisher — ein unerreichter Idealfall. Bis wir ihm aber (s. III, IV) merklich näher sein werden als heute, dann werden wir es auch entsprechend finden, wenn Bergson<sub>er</sub> sagt: „Die Schöpfung ist kein Mysterium, wir versuchen sie (experimentons) in uns, wenn wir frei handeln.“

Da die Willensfreiheit so aus einem Gegenstande spitzfindiger Spekulation zu einer sehr konkreten Aufgabe wird, muß auch der Fatalismus der Erzieher, von dem wir (in diesem Kapitel) ausgegangen sind (daß alle „Erziehung dem Leben nachhinken“ müsse), seinen Sinn verlieren. Wohl kann es eine Erziehung, die sich wenig oder gar nicht um die Voraussetzungen der umgebenden Welt kümmert, tatsächlich nicht geben. Erziehung muß im Gegenteil von den Gegebenheiten der Wirklichkeit ausgehen, wie sie sie vorfindet. Doch ist es die Hauptaufgabe der Erziehung, durch eine möglichst vollkommene Verschmelzung der Wirklichkeit zu lebendiger Einheit, diese wieder zu einer lebensfähigen Zukunft zu machen, in die dann eine Jugend hineingestellt werden kann.

Wenn die Welt, in der wir leben, immer neu zu einer Ganzheit zusammengeschweißt wird, so daß die Erinnerung zur „Kraft neuer Anfänge, neuer Ansätze“ (s. S. 22) werden soll, dann muß und kann der junge Mensch mit seiner Ganzheit in sie eintreten. Und aus seiner Ganzheit strömt auch seine Initiative. Das innere Leben ist, wie wir gehört haben (s. II 2), ein ungreifbares Fluten, das unteilbar, unmeßbar und unbegrenzt ist. Je vollkommener es in die Tat einströmt, je weniger es künstlich zerstückelt ist, desto freier ist die Tat, desto näher steht sie, wie wir gehört haben, dem Schöpferischen im Menschen. Ahnt da der Leser schon, wieviel Volkskraft aller europäischen Völker — noch weit mehr als auf den Schlachtfeldern — in den tausend und abertausend Schulen des zerstückelnden, mechanisierenden Intellektualismus, der Erziehung zum Drill, alljährlich zerrädert wird? Und nichts weniger denn aus Bosheit. All die selbstgefälligen Begeiferer der heutigen Schule ahnen kaum, wieviel Entsagung und ehrlicher Wille in tausend und abertausend Lehrerherzen da verschwendet wird. Aber was soll denn die isolierte Kinderführungsschule anderes tun? Wenn

all die emportauchende Jugendkraft ungebrochen ins Leben träte, wie es uns heute schon autoritätslos, aber noch führungslos umgibt, würde uns alle das Chaos gar rasch verschlingen. Denn es gibt nur drei Möglichkeiten: Führung, die das Leben zur unentbehrlichen Einheit zusammenschmiedet, restlose Mechanisierung oder allverschlingendes Chaos. Und je länger die neue Führung auf sich warten läßt, desto vollkommener muß die Schule der Mechanisierung dienen, mögen noch so viele Lehrerherzen bluten. Bis dahin kann die Erziehung wirklich nichts anderes denn eine „Sisyphos“arbeit sein.

Schon ruft kein Geringerer als Kriek: „Der Mensch ist ein Tier, das einen Herrn nötig hat.“ Diese Tendenz kann eben in einer intellektualisierten Pädagogik ebensowenig ausbleiben, als in der Politik einer intellektualisierten Welt Lenin, Mussolini, De Rivera, Pilsudski u. a. ausbleiben konnten. Das Leben muß immer wieder zu einer Einheit geformt werden. Wenn es weder naiver Glaube noch wirkliche, d. h. auf sachlicher Führung beruhende Demokratie tut, dann müssen eben Diktatoren auf den Plan treten.

Nur eine Zusammenfassung des gesamten Lebens durch Führung wird dem jungen Menschen die Initiative wiedergeben, die er gegenwärtig mehr als alles andere braucht. Wir werden noch zeigen, wie die Lehrerschaft umgebildet werden muß (s. IV 7), wer mit ihr zusammenwirken (s. IV 8) und wie das geistige Leben neu organisiert werden muß (s. IV 5), um der Aufgabe einer Führung gewachsen zu sein. Wir werden schildern, wie auf dem Wege eines ganz neuartigen „Lehrplans“ (s. IV 3) ein natürliches Interesse geschaffen werden (s. IV 2), wie dies das Verhältnis des Lehrers zum Schüler und ebenso die Lehrmethode (s. IV 4) völlig verändern muß. Auch Spranger sieht nicht in der Stoffübermittlung, sondern in einer Kraftbildung das wichtigste Ziel der Erziehung (s. IV).

Auch vielen Zweiflern an der Möglichkeit einer natürlichen Disziplin antwortet Bergson<sub>er</sub>: „Jede Definition der Freiheit [im Gegensatz zur Verwirklichung der Freiheit] wird dem Determinismus recht geben“, denn jede Definition muß wie alles Sprachliche teilen und abgrenzen (Definition ist ja nur das entsprechende Fremdwort für Abgrenzung), und wenn einmal die seelischen Vorgänge wie etwas Materielles, d. h. Meßbares, Teilbares und Abgrenzbares aufeinanderfolgen, dann ist die Kau-

salität in der Tat ihr legitimes Reich. Auch die Richtigkeit von Wendungen wie die, der junge Mensch müsse „sich fügen lernen“, hängt völlig davon ab, ob wir bei ihrer Anwendung an die Ganzheit des Lebens denken oder nicht. Wenn ein junger Mensch sich fügt, weil er die Richtigkeit des von ihm Verlangten eingesehen hat, dann wächst seine Kraft und mit ihr auch seine Initiative. Wenn ein junger Mensch sich aber fügt, ohne die Richtigkeit des von ihm Verlangten eingesehen zu haben, dann bricht seine Kraft und damit auch seine Initiative unweigerlich zusammen. Ob ein junger Mensch jedoch einsieht oder nicht, daß das von ihm Verlangte berechtigt ist, das hängt nicht von der intellektuellen Gewandtheit des Erziehers ab — die entscheidet nur beim Sieg in der Diskussion, der hier sehr wenig besagt —, sondern von der Auswirkung des Gewollten in der Wirklichkeit. Der Weg zum Wissen ist ebenso, wie er auf dem Gebiete der Materie intellektualistisch ist, auf dem Gebiete des Lebens eben rein pragmatisch.

Wie wenig die Schule noch ihr Ziel durch Gestaltung in der Erwachsenenwelt zu legitimieren vermag, hat auch die Frage der sexuellen Moral (s. I 4, IV 8) gezeigt. Kein Geringerer als Spranger schreibt z. B.: „Ich muß bekennen, daß ich im Gegensatz zu [dem von uns bereits erwähnten] Lindsey den auch von mir einst gehegten Glauben, das gesunde Gefühl der Frau, die sich für das Volksleben verantwortlich fühlt, werde in dem Kampfe gegen die Unsicherheit der sexuell-moralischen Anschauungen führend vorangehen, nach langem, vergeblichem Warten nicht mehr teilen kann. Vielmehr erfüllt mich das Versagen dieser großen menschlichen Instinktkraft in unseren Tagen mit einem Pessimismus [!], gegen den ich mich vergeblich wehre. Es geht mit unserer Volksmoral unheimlich schnell nach unten [!]. Und gerade die völlige Schweigsamkeit oder Einflußlosigkeit der gesund gebliebenen Kreise, an denen es gewiß nicht fehlt, ist das Beängstigende. Obwohl ich nicht über die Erfahrung eines Lindsey verfüge, ist mir der Anblick zahlloser jugendlicher Frauengesichter und Frauengestalten in der Großstadt ein erschütternder Beweis, wie wenig Gesundheit, die immer auch echtes Glück will, im allgemeinen übriggeblieben ist . . .“ In Wahrheit handelt es sich auch hier

darum, Hemmungen zu einem organischen Bestandteil des Seelenlebens in seiner Ganzheit, also des wirklichen Seelenlebens, zu machen. Das ist aber nur durch die Bewährung dieser Hemmungen möglich. Einst sorgten die Monarchen dafür, daß ihre Anordnungen zu einer Art von Bewältigung des Lebens in seiner Ganzheit führten. Heute kann es niemand anderer tun denn die Erziehung als Gehirn des Volkes (s. II 1). Eine immerwährende und planvolle Auseinandersetzung z. B. zwischen der Situation auf sexuellem Gebiete und der Reaktion der Menschen auf diese Situation wird neue Harmonie entstehen lassen.

Wenn zwischen der Welt, in der der heranwachsende Mensch zu leben haben wird (Kenntnisse, Theorie) und seinem Innern als einem organischen Bestandteil der mit ihm lebenden Volksgemeinschaft (Wille, Praxis) eine elastische, lebendige Harmonie hergestellt wird, dann wird auch der Lebensglaube des heranwachsenden Menschen wiederkehren (s. II 2). Eine Jugend, die ihre Eltern und deren Altersgenossen nicht schreiten, sondern wanken sieht, hat selber keine Kraft. Durch die Erziehung als Gehirn des Volkes werden wir unserer Vergangenheit wieder den Weg zur Zukunft bahnen und darum auch wieder eine nennenswerte Gegenwart besitzen. Nur über sie aber führt der Weg in unserer Kinder Land.

Nur dadurch, daß die Jugend wieder an eine lebendige Gegenwart anknüpfen kann, wird sie auch verwertbare Kenntnisse erwerben (II 2). Denn wie in der freien Tat die ganze Vergangenheit mitschwingt, so haben wir den engen Zusammenhang zwischen Gedächtnis und Gegenwart, den der Intellektualismus so unterschätzt hat, in seiner entscheidenden Wichtigkeit aufgezeigt. Nur derjenige individuell begrenzte Intellekt, der über seine Sphäre in der Welt des Materiellen hinausgeht und sogar Lebendiges teilen und abgrenzen will, sieht auch in Vergangenheit und Gegenwart getrennte Welten. Der Gedächtnisinhalt aber, der in Wahrheit also ein organischer Bestandteil des wirklichen Lebens ist, wird allzu langsam erworben und schwindet allzu rasch, wenn er nicht mit der Gegenwart in natürlichem Zusammenhange steht. Was sollen die jungen Menschen mit all der Literatur und Geschichte anfangen, die ihnen ohne jeden wirklichen Zusammenhang mit

dem Leben, ohne reale Bewährung dargeboten wird (s. IV<sub>3</sub>)? Sie merken sich diesen „Wissensstoff“ nur bis zu den „Prüfungen“ und diese sind daher bekanntlich auch ein Eckstein unseres heutigen Erziehungssystems.

Das Reproduzierenkönnen der Prüfungen ist aber etwas völlig anderes als praktische Beherrschung (s. S. 54 ff.). Das pädagogische Experiment der Zukunft wird, statt Kartenhäuser auf der psychophysischen Meßmethode aufzutürmen (s. I<sub>5</sub>), z. B. lieber untersuchen, was Menschen aus einem Wissensgebiet, das sie beherrschen, bei einer künstlichen Prüfungssituation auch wirklich reproduzieren können. Das werden interessante, ja revolutionäre Versuche werden. Man hat etwas davon gehaut, wenn man als komisches Motiv verwendet hat, daß etwa Goethe über sein eigenes Leben geprüft wird und dabei schlecht abschneidet. Je mehr Initiative die Menschen besitzen, mit denen solche Versuche angestellt werden, und je organischer sie mit dem betreffenden Wissen verwachsen sind, desto häufiger werden sie bei Prüfungen „versagen“. Verehrt die isolierte Kinderführungsschule im „Experiment“ nicht mehr die Künstlichkeit und Isoliertheit als die Erfahrung (s. I<sub>5</sub>), wenn sie an immer wiederkehrenden Behauptungen wie den folgenden ganz gleichgültig vorüberzugehen scheint: Ein angesehenener deutscher Dichter ist in der höheren Schule (Mittelschule) im Deutschen mit „nicht genügend“ „klassifiziert“ worden, ein Mann wie Billroth soll mehrere Male versagt haben? Und ein Mann, der an deutschen höheren Schulen [Mittelschulen] bis zur obersten Klasse Deutsch unterrichtet, der fast ein Jahrzehnt lang in der höheren Schule (Mittelschule) sowie bei der Reifeprüfung auf das feierlichste und bei der „Lehrbefähigungsprüfung“ un-sagbar feierlich auf sein Deutsch geprüft worden ist, läßt u. a. drucken: „ihrer Jugend genießen“, „er hatte solche Skrupeln nicht“, „er überwand übermenschlich sich“, „Unternehmungen ausführen“, „hier hatte er vor Augen endlich die Gedanken“, „er erhoffte sich eine Stütze an ihm“, „ich gehe Funken stieben“, „ein politiertes Bett“, „es eckelt mich Fleisch“, „ich habe nicht Sessel genug, um Sie zu setzen“ usw. usw.

Es ist dies auch kein Wunder. Die Fähigkeit, bei Prüfungen zu reproduzieren, hat mit seelischen Werten, aber auch mit geistigen im engeren Sinne so gut wie nichts zu tun. Nur die intellektualistische Psychologie, die sich die Elemente des Seelischen als ein Nebeneinander von gleichbleibenden, sauber abgrenzbaren Teilen dachte,

kann glauben, daß man diese Teile bei jedem beliebigen „Prüfungstermine“ vorweisen kann. Wohl besteht ein Faktor des Prüfungserfolges auch in wirklichen Kenntnissen und Fertigkeiten. Aber ein nicht geringerer Faktor des Prüfungserfolges besteht — in einer gewissen Oberflächlichkeit des Prüflings. Denn je oberflächlicher das seelische Leben eines Menschen ist, desto weniger ist sein Reproduzieren von Begleitumständen abhängig. Man sollte unter Völkern, die die Heilige Schrift verehren, nicht vergessen, daß eine Idealgestalt des Geistigen, Moses, dort mit einer „schweren Zunge“ dargestellt ist. Je tiefer seelische Elemente mit der Ganzheit der Seele verbunden sind, desto weniger lassen sie sich willkürlich hervor-rufen, desto weniger lassen sie sich von dem übrigen Seelischen ablösen. Sehr treffend schreibt darüber Gladkow: „Können denn jemals Fragen die Seele des Menschen entblößen? Und gibt es denn Antworten, die überzeugend und wahr sind? Es gibt keine wahren Fragen und es gibt keine wahren Antworten. Wahr ist das, was durch Fragen nicht zu erfassen ist und die Antworten in einer anderen Ebene [nämlich der der Bewährung! s. IV<sub>4</sub>] durchkreuzt.“ Darum dürfen Prüfungen nur über ausdrücklichen Wunsch des zu Prüfenden stattfinden und aus ihrem Wegfall darf dem heranwachsenden Menschen keine wie immer geartete Schädigung erwachsen. Denn Prüfungen können nur die ununterscheidbare Mischung von vorhandenen seelischen Elementen und ihrer willkürlichen Hervorrufbarkeit, aber nie ihr Vorhandensein gesondert feststellen. Ganz ähnlich sagt auch Klatt: „Was wir wissen, kann wohl unmittelbar Geberde, auch Tat, aber nicht ebenso unmittelbar Wort werden. Vor die Wortwerdung des [schon vorhandenen!] Wissens schiebt sich notwendig die Durchdenkung, die Denktätigkeit, also die unablässige, geistige Arbeit.“ Eine solche läßt sich aber von keiner Prüfungsvorschrift oder Prüfungskommission kommandieren, durch welche daher die „Bewegungsmechanismen“ des mechanischen Gedächtnisses, das mit Wissen nur sehr wenig zu tun haben muß, auf den Thron gesetzt werden.

Romain Rolland nennt die Prüfungen einmal „eine Art landwirtschaftlicher Ausstellungen, wobei die Ergebnisse unserer Zucht gewogen werden, nachdem wir sie recht gefüttert haben, gestopft mit einem Mischtrank verstümmelter Worte und zerkauter Wissens-

brocken, den die meisten gleich darauf auf dem raschesten Wege wieder von sich geben, worauf ihnen für Lebenszeit alles Lernen vereckelt bleibt.“

In Wahrheit liegt die stärkste Wirkung der Prüfung eben nicht im Wissen und in Fertigkeiten, sondern in der Mechanisierung. Je oberflächlicher das Seelenleben eines Menschen ist, desto leichter legt er eine Prüfung ab. Ich habe das im Schuljahr 1916/17 besonders deutlich an ostjüdischen Schülern beobachten können, die durch den Krieg in ein westliches Milieu versetzt wurden. Diese legten Prüfungen mit einer Leichtigkeit ab, die auch bei Annahme höchster intellektueller Begabung schwer verständlich gewesen wäre. Der eigentliche Grund war der, daß ihnen der Stoff in ganz besonders hohem Grade seelisch fremd war, daß sie ihn in besonders vollkommener Weise bei beliebiger Gelegenheit reproduzieren konnten. Daher genügte schon ein sehr geringer Umfang ihrer reinen Erinnerung, um sie in jeder Situation in Erinnerungsbilder umsetzen zu können, während jeder, der noch so wenig mit dem Gedächtnisstoff verwächst, damit rechnen muß, daß die künstliche Prüfungssituation einen Teil der reinen Erinnerung am Aktuellwerden hindern wird.

Ich weiß aber auch aus eigener Erfahrung, wie oft ich Gedankengänge erst reproduzieren konnte, wenn ich z. B. zu Menschen sprach, die warteten, was ich zu ihnen sagen werde. Das war eine natürliche, weil mehr oder weniger ins wirkliche Leben eingestellte Sprechsituation. Hätte man mich vorher gefragt, also (wie bei den Prüfungen) in einer künstlichen Sprechsituation, so hätte ich nichts zu sagen gewußt. In jener natürlichen Sprechsituation hat das Wort seine zauberhaft belebende Macht, in der künstlichen ist es Verkrampfung und damit Schwund des lebendigen Gedankens, sie ruft vor allem nach jener „Entwirklichung des Wortes“, von der u. a. Buber so eindrucksvoll gesprochen hat.

9. Grundsatz der neuen Erziehung. Prüfungen dürfen vor allem nie als Kontrolle der Arbeit von Lehrern und Schülern angesehen werden.

Wer wird freilich ohne Prüfungen den Erfolg der Erziehung kontrollieren? Gerade dieses Problem aber macht eine Einbettung der Pädagogik in eine Agogik, eine Bewährung jeder Führung in der praktisch doch entscheidenden Erwachsenenwirklichkeit — mehr als alles andere — unentbehrlich (s. IV 9).

Die seelischen Kräfte des heranwachsenden Menschen können nur in ihrer Gesamtheit und als ein unteilbares Ganzes beurteilt werden.

10. Grundsatz der neuen Erziehung.

Soweit man überhaupt von gesonderten Kenntnissen und Fertigkeiten sprechen kann, ohne den wirklichen Sachverhalt unerträglich zu verfälschen, werden diese nicht dadurch wertvoll werden, daß sie nach Belieben vorgewiesen werden können, sondern dadurch, daß sie organisch mit dem gesamten Lebensprozeß der Menschen verknüpft sind.

Wie die Naturwissenschaften um so weiter vorgeschritten sind, in je vollkommenerer Weise ihnen das Teilen gelang, z. B. von der Mechanik zur Molekularphysik und von dieser zur Chemie, sowie durch ein Teilen im Sinne fortschreitender Spezialisierung, so entwickelt sich die Wissenschaft vom seelischen Leben um so vollkommener, je vollkommener sie alles umfaßt, was mit diesem seelischen Leben zusammenhängt. Von der Seele tritt um so mehr in die Erscheinung, je vollkommener das einzelne seelische „Phänomen“ in die Gesamtheit der seelischen Erscheinungen eingebettet ist.

Und wenn wir darauf hingewiesen haben, daß die Lehre Bergsons, auf die wir uns dabei so weitgehend gestützt haben, auf der anderen Seite sehr ergänzungsbedürftig ist (s. II 1 Ende, II 4), so deshalb, weil sie bei der Ganzheit des einzelnen Menschen haltgemacht, seine enge Verknüpfung mit den übrigen Menschen daher vernachlässigt hat, weil sie also auf dem Wege zur Ganzheit nicht weit genug gegangen ist.

Nicht abstrakt und metaphysisch. Denn in diesem Sinne hat niemand so deutlich die Einheit alles Lebens auch über das Individuum hinaus betont, wie Bergsons Theorie von der Lebensschwungkraft (*élan vital*). Das ist die Kraft, die nicht nur alle Lebewesen und Organismen geschaffen hat, also mehr oder weniger mit der Gottheit der monotheistischen Religionen identisch, sondern auch weiterhin der Ausgangspunkt alles Lebens ist. Aber zwischen dem Individuum und dem Leben als Gesamtheit, der Lebensschwungkraft, gähnt bei Bergson eine tiefe Kluft. Darum ist das Überindividuelle, die „Lebensschwungkraft“, nur theoretisch.

So gibt es aber in der Welt der Bergsonschen Abstraktion — prak-

tisch genommen (Pragmatismus!) — auch Freiheit nicht. Sie ist so fern wie die Lebensschwungkraft. „Diese freien Handlungen sind selten.“ „Viele Menschen leben und sterben, ohne sie geahnt zu haben.“ Wir werden sehen (s. II 4), warum die Klarheit, die Bergson für das Denken über die Freiheit breitet, für das Leben nicht fruchtbar geworden ist. Es fehlt ein Mittelglied zwischen dem Individuum und der Gesamtheit, dem Intellekt und der Freiheit. Ihm wenden wir uns zu, um die ungeheueren Möglichkeiten eines korrigierten Bergsonismus für die Erneuerung der Erziehung wirklich auszuwerten.

### INTUITION?

Hinter all unseren Erkenntnissen steht als die Einheit, die ihnen auch die Lebenskraft verleiht — die Erkenntnis von der Unzulänglichkeit des individuell begrenzten Intellekts dem Leben gegenüber. Nur die Erkenntnis dieser Unzulänglichkeit hat uns vor all den Sackgassen bewahrt, in die die heutige Erziehung sonst gerät: der Verwandlung des ungreifbaren flutenden Lebens in endlos zersägbaren „Lehrstoff“, der äußerlichen Autorität als Erziehungsziel, der Überlastung des Gedächtnisses durch mangelnde Verbindung des „Gelernten“ mit dem Gelebten, der Unentrinnbarkeit des Entweder-Oder der Oberflächlichkeit und Enge, der Ausschaltung des Erwachsenenlebens, der Unentbehrlichkeit der Prüfungen, der Passivität der Lehrer und einer Erziehung mit „gemerktem“ Sachmaterial als ihrem Schwerpunkte. Aber sie haben auch die unabweisbare Frage geschaffen, was denn dem Leben gegenüber als Erkenntnisinstrument an die Stelle des individuell begrenzten Intellekts treten soll. Bergson antwortet: die Intuition.

Damit sind wir bei der Achillesferse des Bergsonismus, aber auch aller Phänomenologie, Ganzheits- und Existenzphilosophie angelangt (s. S. 49); sonst hätte der Bergsonismus schon längst den Intellektualismus überwunden und zur Befreiung des menschlichen Lebens überhaupt geführt. So hat Bergson den Intellektualismus zwar erschlagen, aber nichts an seine Stelle gesetzt.

So unbrauchbar jedoch der individuell begrenzte Intellekt für die Erfassung des wahren Lebens ist, wird man ihn trotzdem auch auf dem Gebiete des Lebens nicht wegwerfen wollen, solange wir

nicht ein feineres Werkzeug oder noch besser einen sichereren Weg an seine Stelle setzen können.

Die Intuition, deren heterogenen Charakter innerhalb des Bergsonschen Systems schon König festgestellt hat, zeigt fünf Mängel: Unklarheit, Seltenheit, Unsicherheit, Unnatürlichkeit und Unaussprechbarkeit. Aber gerade sie zeigen uns den Weg, was wirklich an die Stelle des individuell begrenzten Intellekts treten muß, damit wir im 20. Jahrhundert unser Leben und Zusammenleben ebenso meistern lernen, wie wir es im 19. Jahrhundert bezüglich der Natur gelernt haben.

Thibaudet bemerkt mit Recht, daß alles, was sich bei Bergson über die Intuition findet, sehr wenig Raum einnehmen würde, wenn man es zusammenstellte, aber es würde noch weniger besagen. Wir erfahren vor allem, daß die Intuition „der uninteressierte, der seiner selbst bewußt gewordene Instinkt“\*) — wäre und „in das Innere des Lebens“ führen — würde. Dieser ganz verwandelte Instinkt müßte im Gegensatz zum wirklichen Instinkt gleich dem Intellekte fähig sein, „über seinen Gegenstand zu reflektieren und ihn ins Unendliche zu erweitern“. Aber nicht genug an diesem „würde“. „Eine Erkenntnis freilich, wie sie die Naturwissenschaft von ihrem Gegenstande besitzt, wird diese Philosophie von dem ihnen nie gewinnen“ (s. S. 93 „11. Grundsatz“). „Der Intellekt bleibt der leuchtende Kern, den auch der geweihte und gereinigte Instinkt nur als verschwimmende Nebelschicht umgibt.“ Mit dieser Erkenntnis kraft, die sich sichtlich vor nichts so sehr wie vor ihrem eigenen Siege fürchtet, können uns die Tiefen unseres Ich nach Le Roy wirklich nur als „Regionen von Dämmerlicht und Traum“ erscheinen.

Es ist dem Dänen Höfding wie dem Tschechen Trnka aufgefallen, in welchen großen Abständen die Klarheit und Unwiderlegbarkeit von der „Évolution créatrice“ zu „Matière et Mémoire“ und besonders zum „Essai“ zunimmt. Im „Essai“ aber findet sich von der Intuition noch nichts, in „Matière et Mémoire“ ist es nicht viel anders, während in der „Évolution créatrice“ der Gedanke der Intuition geradezu im Mittelpunkt steht, was allein schon vermuten läßt, daß der Intuitionsbegriff der Bergsonschen Lehre verhängnisvoll geworden ist.

Die verhängnisvolle Unklarheit von Bergsons Intuitionsbegriff geht zum größten Teil auf seine Lehre vom „praktischen“

\*) Siehe Anm. S. 41.

Charakter des Verstandes als dessen charakteristischem Merkmal zurück. Schon Höffding bemerkt: „Wenn Bergson mit Recht behaupten kann, daß der Intellekt praktisch ist, so ist es im selben Grade auch der Instinkt. Das kann man nicht nur aus der Beobachtung des Instinkts an Tieren nachprüfen, sondern auch an allen Beispielen, die Bergson für den Instinkt anführt und die alle auf das deutlichste den Charakter des Praktischen zeigen.“

In Wahrheit ist der Intellekt im üblichen Sinne nicht nur durch kein Zuviel an praktischem Charakter, sondern gerade durch ein Zuwenig an praktischer Leistungsfähigkeit charakterisiert. Tappt er doch (im Gegensatz zu seinen ungeheuren Erfolgen auf dem Gebiete der toten Materie) auf dem Gebiete des Lebens hilflos herum! Bergson selber hat erkannt, welch ungeheuere Opfer auch die Pädagogik, die doch sicher eine sehr praktische Aufgabe ist, der Herrschaft des Intellektes bringen mußte, so daß die Erkenntniskraft, die wir zu suchen haben, wohl nicht nur nicht weniger praktisch, sondern sogar noch viel praktischer sein muß als das, was wir heute als Intellekt zu bezeichnen gewöhnt sind. Das ist deshalb von größter Wichtigkeit, weil die Fehler, die Bergson bei seiner Konzeption der „Intuition“ begangen hat, vielfach auf das Streben zurückgehen, eine im Geiste Julien Bendas recht unpraktische Erkenntniskraft zu kopieren.

Sonst hätte Bergson auch die Erkenntniskraft, die wir brauchen, nicht dem Instinkt so nahe gebracht. Er hätte vielmehr verstanden, daß die gesuchte Erkenntniskraft zwar ebenso wie der Instinkt und im Gegensatz zum Intellekt im heutigen Sinne das Leben so wie es ist, als ein begrifflich ungreifbares Fluten ergreifen muß, mit dem Intellekt aber jene Klarheit, Regelmäßigkeit, Sicherheit, Natürlichkeit und Mitteilbarkeit gemeinsam haben muß, die für jeden Menschen (sicher auch für Bergson selber!) Erzungenschaften des menschlichen Seelenlebens sind, hinter die wir unter keinen Umständen zurück wollen. Darum sagt auch Bergson trotz der vernichtenden Kritik des Intellektes im üblichen Sinne (s. II 1, 2, 3) nicht, daß wir uns jetzt mehr als vom irreführenden Intellekt von der Intuition führen lassen sollen, obwohl sie „wertvoller ist als das System“, das der Intellekt geschaffen hat, obwohl sie das ist, „was das System überlebt“. Nein, sie „würde“ (s. S. 73)! Sie kann nur „eine verschwimmende Nebelschicht“ sein! U. ä.

Ist es aber nicht wahrscheinlich, daß die neue Erkenntniskraft, die uns das Leben erkennen und nicht beherrschen, sondern — meistern helfen soll (in diesem Gegensatz liegt der ganze Unterschied zwischen dem Intellekt im bisherigen Sinne, der ja auch schon den Zweck hat, „das Bewußtsein in Freiheit zu setzen,“ und der Erkenntniskraft, die wir suchen!) doch kein künstliches Zurück zum Instinkt des Tieres bedeutet, wenn gerade er, dieser verlästerte Intellekt, „die Möglichkeiten der Intuition wecken“ soll, also gerade die in ihm (dem Intellekt!) schlummernden Möglichkeiten? Ja, plötzlich scheint es Bergson, daß es dazu durchaus nicht jener unnatürlichen Verkrampfungen bedarf, von denen wir weiter unten sprechen werden, sondern daß der Intellekt, um zur Intuition zu gelangen, nur „befreits“ werden muß! Und wenn diese neue Erkenntniskraft, wie ja schon ersichtlich war (s. II 3), mit der freien Tat identisch ist, macht das nicht auch wahrscheinlich, daß es sich eher um eine, wenn auch revolutionäre Verstärkung des Intellektes als um seine Umkehrung handelt? Dann würde aber Intellektualismus nicht mehr bedeuten, daß der Intellekt sein Reich zu weit erstreckt hat, sondern daß er mit der Erweiterung seines Reiches auf das Lebendige seinen Apparat nicht entsprechend erweitert und — umgebildet hat. Nicht durch eine andere Richtung unterscheidet sich der der Materie zugewandte Intellekt von dem, was uns das Leben meistern helfen soll, sondern durch eine ungeahnt weitgehende Steigerung seiner Kräfte, die wir mit Hilfe eines Weges erreichen werden, wie mit unseren Zeichenskizzen und bei der Untersuchung der Gehirnfunktion schon angedeutet worden ist (S. 37, 42 ff.). Auch Bergson sieht z. B. zwischen dem wirklichen Erfassen von Versen (der gesuchten Erkenntniskraft entsprechend) und dem Aufnehmen unzusammenhängender Laute (dem individuell begrenzten Intellekt entsprechend) keinen anderen Unterschied als den „daß, was gespannt in mir war, sich [bei Aufnahmen der unzusammenhängenden Laute] entspannte“. Bergson meint, es sei beim Aufnehmen der unzusammenhängenden Laute etwas „unterdrückt“ worden. Ist es da nicht wahrscheinlich, besonders wenn man an die „Enge des Bewußtseins“ im üblichen Sinne des Intellektes denkt, daß infolge der schweren Aufgabe, die der Intellekt neben dem Eindringen in das Lebendige zu erfüllen hat, er beim Eindringen in das Lebendige — nicht mehr ausgereicht hat?

Der Mensch war der neuen Erkenntniskraft, die Bergson in

der „Intuition“ sucht, offenbar noch nicht gewachsen und doch scheint sie für uns von der allergrößten Wichtigkeit zu sein, denn „sie<sub>s</sub> flackert doch auf, wenn ein vitales Interesse ins Spiel kommt“. Sie hat nichts Geringeres zu tun als „die Finsternis jener Nacht<sub>s</sub>“ zu durchbrechen, „in der uns der Intellekt beläst“. Da Bergson nur den Intellekt für praktisch hält, meint er freilich, daß jene „Nacht“ sich vor allem „auf unsere Persönlichkeit und unsere Freiheit, auf die Stellung, die wir im Zusammenhang der Natur einnehmen, auf unseren Ursprung“ u. ä. beziehe. Aber schon bei der Freiheit geht es um viel praktischere als „metaphysische“ Fragen. Können wir da die neue Erkenntniskraft als „ein schwankendes, blasses Licht“ brauchen, als welches Bergson die Intuition bezeichnet?

Bis jetzt haben Gehirn, Sprache und Gesellschaft von Ausnahmefällen abgesehen, die wie die Kunst, Augenblicke großer Leidenschaft und großer religiöser Erschütterungen die Gesamgestaltung des Menschenschicksals nicht entscheiden konnten, das Leben sonderbar entwirklacht. Nach Bergson haben sie es getan, um unserem Handeln, der Praxis zu dienen. Demgegenüber hat schon Höffding das Handeln, die Praxis durchaus nicht als eine Besonderheit des individuell begrenzten Intellektes anerkennen wollen. Aber auch Thibaudet stellt bei seiner Interpretation des Bergsonismus dem „Handeln“ ein, ich möchte sagen: „wesenhaftes Handeln“ (action dans son principe) mit einer solchen Schärfe gegenüber, daß nach ihm wir „erst etwas zu handeln“, ja sogar „dem Handeln zuzusehen aufhören“ müssen, damit wir jenes wesenhafte Handeln voll erfassen (épouser). Es kann also keinem Zweifel unterliegen, daß es für den Bergsonismus ebenso wie zwei ganz entgegengesetzte Arten von Vielheit, Wahrnehmung, Empfindung, Gefühl und Ideen auch zwei ganz entgegengesetzte Arten von Handeln (agir, action) gibt, was das Verständnis dieser Lehren natürlich nicht erleichtert hat.

Das Handeln in dem einen Sinne gehört dem Typus der „handwerklichen Verfertigungs“ an, ist also den Bedürfnissen des Körpers und seiner Selbsterhaltung völlig untertan, ein Arbeiten im Schweiße des Angesichtes und der schärfste Gegensatz zum wahren Erkennen. Ihm gegenüber steht ein Handeln ganz anderer Art, das in allem das Gegenteil des ersten ist, schon weil Gott selbst ein Handeln und dieses Handeln Schöpfung ist. Und es ist wohl klar, daß nur das Handeln im ersten Sinne

durch Gehirn, Sprache und Gesellschaft entwirklacht werden konnte. Das zweite Handeln aber ist von der wahren Erkenntnis nicht zu lösen, weil „in den Regionen<sub>e</sub> der tiefen psychischen Tatsachen (wie sie erreichen?) es keine merklichen Unterschiede zwischen Vorsehen, Sehen und Handeln gibt“.

In Wahrheit ist die Entwirklachtung der Sprache und Gesellschaft nicht durch das Handeln erfolgt, sondern dadurch, daß das Handeln der individuellen Isolierung verfiel, wodurch es die erste der beiden angeführten Bedeutungen annahm, die Bergson immer meint, wenn er das Handeln zum Ziel des Intellektes macht. Dieser kann in der bisherigen, von Bergson allein in Betracht gezogenen Form wirklich nichts anderes tun als „von der vorübergleitenden Realität<sub>s</sub>“, in der Bewegung und Bewegtes eins sind, sozusagen unbewegte „Momentbilder“ aufzunehmen und „die Bewegung“ als etwas „Unpersönliches, Abstraktes und Einfaches“ herauszulösen, wie der Kinetograph zu den starren Momentbildern die mechanische Bewegung des Apparates hinzufügt. Diese Bewegung würde uns hingegen als ein organischer Bestandteil unserer Wahrnehmung, „als ein stetiges Werden erscheinen“, wenn wir nicht „in den Notwendigkeiten<sub>s</sub> des Handelns“, natürlich jenes Handelns in der individuellen Isolierung, „befangen“ wären. Denn was uns noch fehlt, um endlich „ins volle Menschenleben“ zu greifen (das ist wirkliche Kultur!), ist eben, von dieser „Befangenheit“ in den Notwendigkeiten des Handelns befreit zu werden. Das heißt aber nichts anderes als nicht immerfort von der Sorge um unsere materielle Existenz in Anspruch genommen zu sein. Wodurch sind denn die Kunst, die Augenblicke großer Leidenschaften und religiöser Erschütterungen in gleicher Weise von dem „normalen Leben“ verschieden? Durch nichts anderes als eben dadurch, daß der von ihnen erfaßte Mensch für kürzere oder längere Zeit die Befangenheit des isolierten Handelns vergißt und so plötzlich all das in den Bereich seines Lebens zieht, was Bergson mit so schwerer Mühe (in einer Sprache, die ihm selber für diesen Zweck unbrauchbar scheint) als wahres, inneres Leben, Freiheit, wahres Erkennen u. ä. doch — zu formulieren sucht.

In den großen Schöpfungen der Kunst, in den großen Augenblicken des religiösen Lebens und im Banne großer Leidenschaften

durchbricht der Mensch die Zelle seiner Individualität und damit auch die Begrenzung dessen, was wir Intellekt zu nennen pflegen. Wenn die Befreiung aus der Augenblickhaftigkeit der Materie, das Leben also, mit einer Individualisierung und damit dem Altern des Menschen erkaufte wird, so besteht die Furchtbarkeit dieses Kaufpreises, des Alterns, nicht in dem Altern selber, sondern in einem Altern in die Einsamkeit hinein, das aber im Gegensatz zum Altern selber durchaus nicht Menschenschicksal, sondern nur das Schicksal des sozusagen eingekapselten Menschen ist. Diese Einkapselung nun ist in so hohem Maße ein Werk des Intellekts, daß alle Intuitionsfreudigen und Romantiker den Intellekt und die Vereinsamung des Individuums für unausweichliche Parallelercheinungen gehalten haben. Das Altern aber, diese Kehrseite alles organischen Lebens, ist an und für sich nichts weniger als ein Unglück, während das wahre Unglück, das Altern in die Einsamkeit, nur die Kehrseite des Lebens aus der Einsamkeit heraus ist. Wo der Mensch sich nicht verleiten läßt, den Intellekt zu seiner Einkapselung zu mißbrauchen, da ist das Bild am Platze, das vom Altern des Menschen in die Gemeinschaft Wittig entwirft. „Da schreit und strampelt es in den Wiegen und Kinderwagen genau so wie vor 40 Jahren, da geht früh um  $\frac{1}{2}7$  oder im Winter eine Stunde später bald hier, bald da ein Grüpplein Kinder in die Schule, genau wie vor 40 Jahren . . . da schreitet mit schweren Schritten der Mann daher, da bleibt der Greis in Atemnot ein wenig stehen. Immer noch wie vor 40 Jahren . . .“ Denn „das Leben des Volkes unterscheidet sich vom Leben eines einzelnen Menschen, indem jenes quer, dieses längs geht, in diesem Kindheit, Jugend freier Träume, Mannesalter nacheinander, in jenem nebeneinander [und damit, da es nicht ein Nebeneinander des Raumes, sondern des Zusammenlebens ist — im Grunde miteinander!]“. Wie einfach werden doch die verzweifelten, trotz aller Kritik des Intellekts ja doch nur intellektuellen Bemühungen Bergsons, die „gegenseitigen Durchdringungen“ im wirklichen Leben, wenn man sie ins Gemeinschaftsleben hineinstellt!

Es gehört zu den größten Mängeln der bisherigen Menschheitskultur, daß Verbundenheit, ein Altern, das immer mehr zu verbindendem Wissen wird, daß ein schöpferisches Handeln, welches uns immer fester mit der übrigen Welt verbindet, daß ein Erkennen des wahren Lebens als eines ungreifbaren Flutens, daß all das immer nur als Ausnahme von der Regel, ja als eine unsagbar seltene Aus-

nahme möglich war. Aber die Ursache war nicht die, daß all das nur Ausnahmsmenschen zugänglich wäre, sondern daß der Mensch in der Überwindung seiner Isoliertheit erst sehr geringe Fortschritte gemacht hat. So wie all jenes wahre Leben nicht ein Gegensatz zum Intellekt, sondern nur zu jenem bequemen Intellekt ist, der den Anspruch erhob, ohne Rücksicht auf das sonstige Leben des Erkennenden eine Erkenntnisquelle für alles und jedes zu sein und den wir daher als den Intellekt des anmaßenden Intellektualismus kennengelernt haben.

Denn die gesuchte Erkenntniskraft, die an die Stelle jenes anmaßenden Intellektes treten muß, ist nicht nur nichts Unerreichbares, sie ist doch auch nach Bergson „in gewissem Sinne das Leben selbst“. Warum man daher zu ihr „vom Intellekt niemals gelangen“ soll, ist nicht recht einzusehen. Freilich darf die Erkenntniskraft vom Handeln der „handwerklichen Verfertigung“ nicht zu einem Nichthandeln werden, sondern muß zu jener anderen Art des Handelns übergehen, das nichts anderes als — das Handeln in der Verbundenheit ist. Dieses andere Handeln „rückt<sup>er</sup> den Dingen auf den Leib“ (brusquer les choses) und stellt immer ein Wagnis dar, das der Isolierte freilich niemals, der nur von sich aus, also einseitig Verbundene (der beste Typus des heutigen Geistigen) nur äußerst selten auf sich zu nehmen vermag. Das Wesen des Intellektes ist es, uns in den Kreisen des Gegebenen einzusperren [und damit vor dem ringsum unbändig flutenden Leben zu sichern!]. „Die Tat<sub>s</sub> aber durchbricht den Kreis.“ „Unser Denken<sub>s</sub> muß den Sprung wagen.“ Und Thibaudet schreibt: „Die wahre Erkenntnis (philosophie) ist dem Gesange der Sirenen gleich.“ Es ist aber nicht einzusehen, warum „eine Gewalttat<sub>s</sub> geschehen“ und der „Intellekt durch einen Akt des Willens aus seinem eigenen Reich vertrieben werden soll.“ Vielmehr muß er nicht nur in seinem legitimen Reich, der Beherrschung der toten Materie (s. S. 41), so verbleiben, wie er ist, sondern auch dort, wo der Intellekt in seiner gegenwärtigen Gestalt Usurpator ist, auf dem Gebiete des wirklichen Lebens also, muß er so umgebildet werden, daß er nicht mehr einen solchen Grad von Mut verlangt, den nur ganz seltene Ausnahmen aufzubringen vermögen. Bergson<sub>s</sub> klagt: „Statt uns dem inneren Wesen der Dinge hinzugeben, stellen wir uns außerhalb ihrer, um das Werden künstlich zu rekonstruieren.“ Nur der zutiefst in der Gemeinschaft eingebettete Moses vermag in der

Heiligen Schrift sich „dem inneren Wesen der Dinge“, Gott, wirklich hinzugeben. Nur der Verbundene vermag der Wirklichkeit ins Auge zu blicken.

Schon Goethe schrieb: „Wie kann man sich selbst [aber auch das wahre Leben außerhalb unser!] kennenlernen? Durch Betrachten niemals, wohl aber durch Handeln.“ Unter den Denkern der Gegenwart betont auch Präsident Masaryk immer wieder den Zusammenhang von Theorie und Praxis. Ja sogar Bergson sucht einmal seine unglückselige „Intuition“ klarzumachen, indem er ein „unablässiges Hin und Her“ zwischen der Natur [dem Gegebenen = Theorie] und dem Geist [dem Handeln = Praxis] für „notwendig“ hält. Ja er sagt sogar: „Der menschliche Geist, die Materie, der göttliche Geist, werden zu Begriffen, die nur einer als die Funktion des anderen ausgedrückt werden können.“ Wer denkt da nicht an unsere Zeichenskizzen (s. S. 37, 43)? Um den Mut zu haben, ins Leben zu tauchen, die beiden Formen der Wirklichkeit, Körper und Geist von innen her zu „ergreifen“, statt sie von außen her „wahrzunehmen“, d. h. das Absolute nachzuleben, muß man aber eine Stütze haben, die nichts weniger als lyrisch sein darf.

Wir kennen den Intellekt bisher allein in seiner individuell begrenzten Form, weil es zwischen Erkenntnis und Tat bisher allein die Beziehung des individuellen Gehirns gegeben hat, dessen Hauptaufgabe es sein mußte, das Leben vor der Hingabe zu bewahren, die für den Isolierten eine übergroße Gefährdung war. Darum erscheint dem heutigen, im Banne des individuell begrenzten Intellekts erzeugten Menschen jede Hingabe als — vernunftswidrig.

Nur wenn zum individuellen Gehirn ein Kollektivgehirn hinzukommt, durch Führung eine Brücke zwischen zusammenhängender Wirklichkeit und zusammenhängendem Tun geschaffen wird, dann werden es immer mehr Menschen wagen, im Zusammenhang zu erkennen und — unabtrennbar davon — auch im Zusammenhang zu handeln. Dann wird aber auch in immer höherem Grade die Verfälschung des Lebens aufhören und auch ohne Autoritätsstaat wieder wirkliche Erziehung möglich werden.

Ohne solche planvolle und nüchterne, gegenseitige Hilfe, ohne Gemeinschaft aber, ist das Leben, wie Buber sagt, ein „eine

menschliche Lebensfrist dauerndes Sterben“. Hat doch auch Bergson die neue Erkenntniskraft, die der heutige Mensch nicht länger zu entbehren vermag und die er Intuition nennt, als eine Art von „Sympathie“ bezeichnet. Nur die Gemeinschaft ist dem wirklichen Leben zugewandt, während der isolierte Mensch jenes wirkliche Leben zu einem „Leben“ des „Erfahrens und Gebrauchs“ zu einem „bequemen Umgehen mit der Wirklichkeit“ im Sinne J. L. Fischers zusammenschrumpfen lassen muß. Denn Hingabe an die Welt ohne den Rückhalt der Gemeinschaft ist eben jener „Idealismus“, der der Vater des heutigen — Materialismus ist, ihn immer wieder erzeugt hat und erzeugen wird, solange der unglückselige, vom Intellektualismus erzeugte Gegensatz zwischen Idealismus und Materialismus nicht von einer Erkenntniskraft überwunden werden wird, die nur menschlicher Verbundenheit entstammen kann und dadurch der Einheit des Lebens Rechnung zu tragen vermag.

Die Agogik (Führungslehre im allgemeinen), ohne welche eine pragmatische (realistische) Pädagogik (Lehre von der Führung Unerwachsener als organischer Bestandteil einer Führung im allgemeinen) nicht möglich ist, wird zugleich die Gemeinschaft Schritt für Schritt aufbauen und durch sie, ebenfalls Schritt für Schritt, ermöglicht werden. Mag die Gemeinschaft zunächst ihre Wirksamkeit in einem noch so kleinen Ausschnitte des Lebens entfalten, so muß sie doch von allem Anfang an ernst ins Leben eingreifen wie Geldbesitz, Familienbeziehungen oder Versicherungspolizzen.

Das muß auch der Weg der Kunst sein, die nicht durch eine mit Begriffskünsten und Sentimentalität herumbalanzierende „Ästhetik“, sondern nur durch Mitarbeit an erfolgreicher Wirklichkeitsgestaltung ihre Verdrängung durch Sport und Kino verhindern und diese ebenfalls der Wirklichkeitsgestaltung eingliedern wird. Gladkow schreibt: „Die Romantik ist gestorben, sie gehört der Vergangenheit an . . . und die erschütternden Hymnen sind verstummt . . . Man muß sich auf einen anderen Strom umstellen, um jede Tatsache zur gehorsamen und sicheren Waffe des täglichen Kampfes umwandeln zu können.“ Und Tideman schrieb nach einer tiefen Analyse Friedrich Hebbels, den er das „Testament“ des „Nordischen“ nennt, dessen „Fluch“ die „Eigenweihe“ sei: „Das Leben verlangt . . . Hingabe an Fremdes, Teilnahme an der allgemeinen Substanz . . . Die neue

Zeit fordert die Gemeinschaft als metaphysisches Zentrum, als letzten Wert...“ Und die lebensferne Ästhetik hat sogar ein ganzes Werk „Gegen die Dichtung“ (von Erich Unger) gezeitigt.

Die Kunst, zitiert Thibaudet aus Bergson, zeigt in größerer Nähe des Geistes als „Liebe, Zeugung und Mutterschaft“, deren Bedeutung für die Kunst wohl mit ihrer Beziehung zu wirklicher Gemeinschaftsbildung zusammenhängen dürfte, „einen Zustand der Lebensschwungkraft, der vom Zustande des [isolierten] Individuums ganz verschieden“ ist. In diesem Sinne muß die Kunst das elementare Streben nach Gemeinschaftsbildung stützen, statt es abzureagieren. Die Kunst darf, sagt einmal Thibaudet, „nicht uns vom Handeln“, sondern sie muß „von uns unser individuell begrenztes (particulière) Handeln ablösen, indem sie es von weitem und objektiv betrachten läßt“. Ist hier nicht — wenn auch noch undeutlich — großzügiges, weil kollektives „Betrachten“ und großzügiges, weil kollektives Handeln zugleich gefordert? Also Kollektivgehirn, Führung? Eine Kunst, die im Sinne solcher Forderungen an einer Bewältigung des zwischenmenschlichen Lebens teilhaben wird, wird jenes Kollektivgehirn, das der Bewältigung des „unkünstlerischen“ Alltagslebens dienen wird, am allerwenigsten entbehren können und darum zu einer Hauptstütze der neuen Führung und Führungswissenschaft (s. IV<sup>5</sup>) werden. Freilich muß die auf gemeinsamem Erkennen beruhende und durch ein Kollektivgehirn (Führung) mit ihr verbundene gemeinsame Aktion auch die Kunst und die Erkenntnis des wahren Lebens miteinander verbinden.

Daß Bergson diesem entscheidenden Mittelgliede immer wieder ausgewichen ist, macht es auch verständlich, daß im Gegensatz zu unserer Auffassung seine Zugehörigkeit zum Pragmatismus in Zweifel gezogen wird. Und doch schreit der Pragmatismus nirgends so sehr wie bei ihm nach der Einschaltung jenes Kollektivgehirns, jener wirklichen Verbindung von Erkennen und Handeln, die dem vorliegenden Buche als der fruchtbare Kern des Pragmatismus gilt. Wie Theorie und Praxis in der Führung in einen organischen Kontakt miteinander treten, so wird Bergsons „Intuition“ durch das Kollektivgehirn zu kollektivem Handeln und

zu kollektiver Erkenntnis, wodurch allein die Unklarheit der neuen Erkenntniskraft beseitigt wird, die bis zu diesem Buche ihre Schatten auf das ganze Bergsonsche System geworfen hat. Damit ist der Bergsonismus von seiner mystischen Abirrung zur Intuition wieder zur Verbindung mit dem Handeln und damit zum Pragmatismus zurückgelenkt worden, von dem er selber („Essai“) ausgegangen ist. Indem so die organische Verbindung mit dem Handeln innerhalb des Bergsonismus die ihr gebührende Stelle erhält, tritt an Stelle des unklaren Intuitionsbegriffes der eines solchen Intellekts, welcher sich grundlegend vom Intellekt des Intellektualismus unterscheidet, indem er durch den Zusammenschluß eines Erkennens vieler mit dem Handeln vieler dem Leben, wie es ist, standzuhalten weiß und nicht mehr auf seine Zerstückelung, Erstarrung und Verfremdung angewiesen ist, die den individuell begrenzten Intellekt allein dem Ansturm der Wirklichkeit gewachsen sein ließ. Indem wir den Schlüssel zum wirklichen Leben statt im Leben der Tiere (Instinkt) in einer Umgestaltung unseres eigenen nach der Verbundenheit hin suchten, haben wir den Schlüssel gefunden, der „zu den Müttern“ führt und der bisher einer Dichtung vorbehalten war, deren Schicksal im Leben der Gegenwart und Zukunft auch dann besiegelt zu sein scheint, wenn diesen Weg zu den Müttern ohne ganz greifbare Verbundenheit — ein Goethe zeigen will.

Dem Intellekt in seiner üblichen, also individuell begrenzten Form, war der Weg zum Leben selbst versperrt, über die Intuition wiederum weiß niemand etwas Rechtes anzugeben. Vermag nun der überindividuelle Intellekt, wie er als unentbehrliches Hilfsmittel jeder Zusammenarbeit längst existiert, aber erst durch ein planmäßig geschaffenes Kollektivgehirn mit zielbewußt geschaffener Führung und Führungskunde die ihm entsprechende Bedeutung erlangen wird — vermag ein solcher überindividueller Intellekt wirklich das wahre Leben und nicht bloß seinen matten Abklatsch zu erkennen?

Intellekt besagt im Grunde ähnliches wie Bergsons Gehirntheorie: die Auslese von vorher Unüberblickbarem. Während aber für ein beobachtendes und zugleich handelndes Kollektiv (Kollektivgehirn, überindividueller Intellekt, Führung) das mit der Erkenntnis (Auslese) verbundene Teilen provisorisch ist, weil das

im Leben Beobachtete regelmäßig wieder in die Ganzheit des Lebens (s. II<sub>2</sub>) eingeht, kann der einsame Mensch nur die Materie und nicht auch das Lebendige wirklich beobachten. Denn er muß auch das Lebendige als Materie behandeln, weil dem Isolierten, daher im wesentlichen notwendig Passiven, auch zwischen den Teilen des Lebendigen kein Leben flutet und er eben deshalb dauernd teilen muß (teilbar, meßbar, abgrenzbar = Materie). In seinem Handeln aber, von dem wir gesagt haben, daß es etwas grundlegend anderes als das Handeln in der Verbundenheit ist, kann er das Beobachtete wieder nur an die Materie weitergeben, wodurch auch das Teilen der Erkenntnis zu einem dauernden wird. Der individuell begrenzte Intellekt ist mit seinen Mängeln also nicht als Intellekt im allgemeinen, sondern bloß als individuell begrenzter Intellekt behaftet. Darum muß er dort, wo zur Begrenzung des Intellektes der sachliche Grund fehlt, auf dem Gebiete des Lebens also, diesem Gebiete des Wagnisses und schon darum der Verbundenheit, begreiflicherweise versagen. Aber im Gegensatz zu den Anschauungen Bergsons führt auf dem Gebiete des Lebens der Weg nicht vom Intellekt, auch nicht vom Intellekt im Sinne des individuell begrenzten Intellektes zu einer geheimnisvollen, an den tierischen Instinkt anknüpfenden „Intuition“, sondern einzig und allein zum Abstreifen der individuellen Begrenzung des Intellektes, wodurch dieser freilich, wie schon Feuerbach geahnt hat, zu etwas völlig Neuem wird.

Auch in der Fachphilosophie finden sich schon Ansätze zum Begriff des überindividuellen Intellektes. Vor allem hat Gerhard Lehmann „das Kollektivbewußtsein“ in seinem gleichnamigen Werke einer eingehenden, historisch reich fundierten Analyse unterzogen. Und wenn er feststellt, daß das Kollektivbewußtsein der Einteilung in die verschiedenen Wissenschaften widerstrebt, so besagt das durchaus nichts gegen die Existenz des Kollektivbewußtseins, wohl aber gegen das bisherige System der Wissenschaften, insbesondere der Geisteswissenschaften, welche daher auch wir einer grundlegenden Revision unterziehen müssen (s. IV<sub>5</sub>). Und ganz ebenso, wie wir es hier mit dem Begriff des überindividuellen Intellektes für die Erkenntnistheorie tun, hat auch die Biologie auf ihrem Gebiete (über ihre Stellung im System

der Wissenschaften, s. IV<sub>5</sub>) feststellen müssen, daß das Ganze wirklicher als die Teile ist.

Noch näher als Lehmann führt an den überindividuellen Intellekt Heinemann heran. Er weiß, daß es heute um die Krise des ganzen Menschen geht, daß diese Krise ihre Ursache in der modernen Bewußtseinseinstellung hat und eine Entthronung des Intellektes erfordert, wobei auch Heinemann sichtlich unter Intellekt den individuell begrenzten Intellekt versteht. Die „Existenzphilosophie“, die Heinemann vorschlägt, wird freilich nie über ihre heutigen Anfänge hinausgelangen können, solange sie das Verhältnis zwischen Denken und Handeln unverändert läßt! Die „Existenz“, die in hohem Grade mit unserem „wahren Leben“ identisch ist, kann eben doch nur mit dem Intellekt begriffen werden, wenn die Geisteswissenschaften nicht einem mystischen Intuitionismus verfallen sollen. Hüten wir uns, die Bekämpfung des Intellektualismus mit einer Mißachtung des Intellektes selber zu vermengen!

Hie und da hat auch Heinemann geahnt, daß die notwendige Entthronung des Intellektes nur die Entthronung des Intellektes in seiner heutigen Funktion bedeutet. Wenn er die „Lösung der Seelen von ihrem Verfall an das Teilen [an das abstrakte Denken]“ und Rückführung zu einer „Totalresonanz mit Gott und mit dem Kosmos“ verlangt, so bedeutet das eine neue Art der Anwendung des Intellektes, nicht aber seine Entthronung überhaupt. Wenn wir sagten, daß alle Göttlichkeit auf planvolle gegenseitige Hilfe zurückgehe, so heißt das, daß eine „Rückführung zu einer Totalresonanz mit Gott und mit dem Kosmos“ nur durch konkreten Kollektivismus möglich ist. Daß ein kollektives Erkennen der einzige Weg zur Überwindung des Intellektualismus ist und daß solch ein kollektives Erkennen nur zusammen mit einem kollektiven Handeln denkbar ist, scheint Heinemann am meisten klargestanden zu sein, als er Wilhelm v. Humboldts Beschreibung einer „Restauration des menschlichen Bemühens“ zitierte: „Einheit in alles menschliche Streben zu bringen, zu zeigen, wie (der Mensch) auf alles außer ihm, wie alles außer ihm auf ihn wirkt, daraus den Zustand des Menschengeschlechts zu zeichnen, seine möglichen Revolutionen zu entwerfen und die wirklichen so viel als möglich zu erklären, das Studium der physischen Natur mit dem der moralischen zu verknüpfen und in das Universum, wie wir es kennen, eigentlich erst

die wahre Harmonie zu bringen.“ Das ist ja doch nichts anderes als die Ersetzung des individuell begrenzten durch den überindividuellen Intellekt oder mit anderen Worten: die Übertragung der Funktion des individuellen Gehirns auf ein Kollektivgehirn. Indem Heinemann gegen Kierkegaard (und damit auch, ohne Elie Faure vielleicht zu kennen, gegen Richtungen der Kunstphilosophie wie die seinige) den Tod als „Tor zum wahren Leben“ ablehnt, zeigt er auch, daß „der Gedanke an den Tod vereinzelt [!], der Gedanke an die Schöpfung vereint [!], denn jeder Schöpfungsakt führt über sich selbst hinaus [!], geschieht für andere [!]“. Ist es da nicht vielleicht erlaubt, auch umgekehrt zu sagen, daß, wenn wir — ohne unser Denken auch nur irgendwie zu vergewaltigen — über unser Selbst hinausgehen, nicht nur für uns, sondern auch für andere schaffen, den unschöpferischen Charakter des Intellekts also überwinden, daß mit anderen Worten der überindividuelle Intellekt in einem ebenso hohen Grade schöpferisch wie der individuell begrenzte unschöpferisch ist? Nur so werden wir auch den Subjektivismus und die falsche Metaphysik überwinden. Freilich wird zu diesem Zwecke die Erkenntnis, die Heinemann an das Ende seines Buches stellt, zum Ausgangspunkt allen Denkens in den Geisteswissenschaften werden müssen: „Nicht eine neue Metaphysik, sondern neue, auf genauester, exakter Kenntnis der empirischen Bedingungen und sachlichen Möglichkeiten und existentieller Notwendigkeit gegründete schöpferische Bilder des Menschen, der Menschengemeinschaft und des Alls sind die Forderungen der Stunde.“

Ohne daß die organische Verknüpfung des Erkennens und Handelns mit aller Schärfe ins Auge gefaßt wird, müssen Erkennen und Handeln ins empirische Ich eingekapselt sein. Nicht um flatternde Fahnen geht es heute, aber auch nicht um das Zerreißen flatternder Fahnen, sondern um ein Organisationsprinzip. Dieses ist durch die Anwendung der Gehirnfunktion auf das kollektive Leben gegeben, das erst durch sie aus einem Chaos zu einem Kosmos werden kann. Die Kollektivzelle (s. III 1) mit ihrer Auswirkung im kollektiven Leben (s. III 2) und die Führerbünde (s. IV 7) sind der Weg zu ihrer Durchführung. Nur zusammen mit ihrer Entstehung und ihrem Wachstum wird das kollektive Handeln und Denken einen höheren Grad von Klarheit als in diesem Buche

erreichen. Schon ihre erste Formulierung aber wird gesunden Tendenzen wie den von Heinemann vertretenen helfen, über ein verkümmertes Leben (das „Sein“) zum wahren Leben (der „Existenz“) vorzudringen, d. h. den Weg zu praktischer Auswirkung zu finden. Einer solchen werden auch Geisteswissenschaften entspringen, die nichts anderes als eine Wissenschaft im Leben, vom Leben und fürs Leben bedeuten werden (s. IV 5). Wenn „die Welt primär nicht im Erkennen, sondern im Besorgen entdeckt wird“, dann gibt es wohl kein Erkennen ohne ein Handeln, und da es um Handeln im Sinne des individuell begrenzten Intellekts nicht gehen kann, so ist das Erkennen ein Teil jenes Erkennens und Handelns, das durch den überindividuellen Intellekt zur Einheit geworden ist. Denn die Einheit jener Wissenschaften, die an die Stelle der bisherigen Geisteswissenschaften treten müssen, wird nach Heinemann eine „Einheit nicht des Todes, sondern des Lebens, die Einheit nicht der Nacht, sondern der Liebe“ sein.

Einen ersten Anlauf zur Entdeckung des überindividuellen Intellekts finden wir auch bei Vierkandt, der u. a. schreibt: „Unser Seelenleben ist in hohem Maße behaftet mit dem Übel der Triebverkümmern — mit der Tatsache, daß eine Reihe wichtiger angeborener Triebe mehr oder weniger nicht zur Entfaltung kommen. Zu diesen gehören auch „nicht so sehr der Sexualtrieb wie bei Freud“ (s. II 4), sondern vor allem „die grundlegenden sozialen Instinkte, insbesondere der Gemeinschaftsdrang, der kollektive Lebensdrang und die solidarische Hingabe (!! an das Ganze der Gruppe . . . Der Rationalismus (besser wohl: Intellektualismus) geht stets mit dem Individualismus Hand in Hand . . . Die verschiedenen Interessengebiete oder Zwecksysteme der menschlichen Kultur, wie Kunst, Wirtschaft oder Recht haben sich bei uns in einem völlig abnormen Maße verselbständigt gegenüber dem Gesamtzusammenhang des Lebens (s. II 2, IV 5) . . . Freilich . . . es gibt eine schöpferische Entwicklung. Die Zukunft verläuft nicht immer nach Analogie der Vergangenheit, läßt sich also auch nicht immer aus ihr berechnen, sondern enthält zuweilen Wendungen in sich, die sich in keiner Weise aus den Gesetzmäßigkeiten des bisherigen Geschehens berechnen lassen. Wir erleben immer wieder, daß Verhältnisse eintreten, die in keiner Weise zu erwarten waren. Die Möglichkeit einer Voraussage der Zukunft

wird dadurch immer wieder zuschanden.“ Die Zukunft kann tatsächlich nicht „vorausgesagt“, sie muß geschaffen werden. Und die „schöpferische Entwicklung“, welche in diesem Sinne vor uns liegt, kann auf keinem anderen Wege erfolgen, als daß durch ganz praktische Maßnahmen (s. III 1, IV 7) der Intellektualismus beseitigt und „die grundlegenden sozialen Instinkte“ wiederhergestellt, daß — mit anderen Worten — auf dem Gebiet des Lebens der individuell begrenzte Intellekt durch den überindividuellen Intellekt abgelöst wird.

Ein Ersatz der Intuition durch den überindividuellen Intellekt ist auch nötig, um einen anderen Mangel der Intuition, ihr seltenes Auftreten, zu beseitigen. Bergson<sub>s</sub> sagt von der Intuition: „Eine halb erloschene Lampe ist sie, die nur von Zeit zu Zeit und nur für Sekunden aufflackert.“ „Sie vermag nicht, sich über mehr als Augenblicke zu erstrecken.“ Vergessen wir nicht, daß diese Erkenntniskraft, „die“, wie Thibaudet sagt, „fast unmittelbar unterbrochen wird“, uns die Geheimnisse des Lebens erschließen sollte.

Auch um die Ursache dieser Seltenheit zu beseitigen, müssen wir die Intuition Bergsons durch den überindividuellen Intellekt ersetzen. Die Unteilbarkeit, Unmeßbarkeit und Unbegrenzbarkeit des Lebens in seiner unverfälschten Form läßt sich nach Bergson auf die Unräumlichkeit alles Seelischen, auf den Gegensatz des angespannten Lebens (tendu) und der ausgespannten (= ausgedehnten) Materie (étendue) zurückführen, der bereits durch den Vergleich mit der gespannten und dann im Raume entspannten Feder angedeutet wurde. Diesen Gegensatz zwischen dem An- und Ausgespannten hat Bergson sozusagen an die Stelle des üblichen zwischen dem Nichts und dem Etwas gesetzt, dessen Wesenlosigkeit er in der „Evolution créatrice“ zeigt. Und dieselbe Gleichung: Leben = Anspannung finden wir in der Heiligen Schrift, wenn auch die Lebenskraft Mosis im Kampfe gegen die Amalekiter sinkt, sobald seine Hände sinken, die Anspannung seiner Armmuskeln sich also löst. Auch die Wahrnehmung wird nach Bergson zur Materie durch Entspannung. „Entspannen wir uns<sub>Mer</sub> . . . Wenn die Entspannung vollständig wäre, gäbe es weder Erinnerung noch Willen: Freilich verfallen wir niemals in diese absolute Passivität, ebenso wie wir uns niemals ganz frei machen (Gegenteil der Entspannung! s. II 3). Aber an der Grenze erblicken wir ein Dasein, das aus einer Gegenwart besteht, die, unaufhörlich

neu beginnen würde (man denke an die Grundvorstellung des durch und durch intellektualistischen Descartes vom Dasein!), kein wirkliches Leben mehr!“ Zwischen A A' a A' b B a B b B . . . C . . . D . . . E auf unserer Zeichenskizze (S. 43), der Theorie = Erinnerung, und A a' A b' A' . . . B' . . . C' . . . D' . . . E' der Praxis, = Wille, liegt die Aktivität des Kollektivums, Führung. Wo man wie Bergson nur die Aktivität des isolierten Individuums vor Augen hat, wird die Spannung, welche Erinnerung und Willen zum Leben vereinigen muß, als ein Ausnahmefall erscheinen. Daß die Verbindung von Erinnerung und Willen, das wirkliche Leben also, Anspannung ist, wird bei Bergson<sub>M</sub> unzweideutig ausgesprochen: „Konzentrieren wir uns auf das, was in uns am meisten von der Außenwelt abgelöst und am wenigsten von [gemeint ist wie immer: der individuell begrenzten] Intellektualität durchtränkt ist. Suchen wir in der untersten Tiefe unser Ich, werden wir uns in bezug auf unser eigenes Leben am meisten innen fühlen. Dann tauchen wir ins Leben, wie es ist, zurück, ein Leben, in dem die immer vorschreitende Vergangenheit unaufhörlich von restlos neuer Gegenwart geschwängert wird. Aber gleichzeitig fühlen wir, wie die Feder, als welche wir uns unseren Willen vorstellen können, bis zur äußersten Grenze angespannt wird. Wir müssen durch eine gewaltsame Zusammenziehung unserer Persönlichkeit zu sich selbst hin (sur elle-même) unsere entfliehende Vergangenheit erfassen (ramasser), um sie zusammengeballt (compact) und ungeteilt, in eine Gegenwart hineinzu stoßen, welche die Vergangenheit, indem sie in sie einströmt, schaffen wird.“ Die Problematik all dieser Metaphern wird nur durch Kollektivgehirn und praktische Anwendung ihre volle Klarheit und auch ihre voll entsprechende Ausdrucksform finden. Solange die hier verlangte „gewaltsame Zusammenziehung<sub>M</sub>“ dem einzelnen überlassen bleibt, müssen „die Augenblicke, in welchen wir uns bis zu diesem Grade selbst erfassen“, allerdings „sehr selten“ sein.

Damit hängt auch zusammen, daß das, was wir als wahres, wirkliches, inneres Leben, als das Leben, wie es ist, bezeichnet haben, fast an all diesen Stellen bei Bergson selbst „durée“, also „Dauer“ heißt. Bergson selbst hat diesen Begriff genauer die „Intuition der durée“ (s. Literatur unter Höfding), als den Angelpunkt seines Systems bezeichnet. Und doch wollte schon Keller statt „Dauer“ lieber „schöpferisches Geschehen oder Werden“ sagen. Denn was Bergson mit diesem zentralen Begriff seiner Lehre

von der „Dauer“ gemeint hat, ist „die Form<sub>E</sub>, welche die Aufeinanderfolge unserer Bewußtseinszustände annimmt, wenn unser Ich sich dem Leben hingibt (se laisse vivre), wenn es darauf verzichtet, zwischen den gegenwärtigen und den vorhergehenden Zuständen eine Teilung durchzuführen . . . auch deswegen nicht ganz in der vorüberziehenden Empfindung oder im vorüberziehenden Gedanken aufzugehen, denn dann würden sie gerade aufhören zu dauern (durer). Er braucht auch nicht die vorangehenden Zustände zu vergessen, es genügt vielmehr, bei der Erinnerung an diese Zustände, sie dem gegenwärtigen Zustand nicht wie einen anderen nebenuordnen, sondern sie mit ihm so organisch zu verbinden (organiser), wie es uns widerfährt, wenn wir uns an die gleichsam in eins verschmolzenen Noten einer Melodie erinnern. Könnte man nicht sagen, daß, wenn diese Noten aufeinanderfolgen, wir sie nichtsdestoweniger in einander wahrnehmen, wie bei einem Lebewesen, dessen Teile einander trotz ihrer Unterscheidbarkeit schon durch ihren organischen Zusammenhang (solidarité) durchdringen?“ Warum nennt Bergson das innere Leben „Dauer“? Die schon wiederholt festgestellte Unteilbarkeit, Unmeßbarkeit und Unbegrenzbarkeit des Lebens ist damit allerdings anschaulich bezeichnet, ebenso wie ihr Fortbestehen im Gedächtnis dadurch hervorgehoben wird. Wer wird aber in der Dauer jene unaufhörliche Veränderung vermuten, die für das innere Leben auch nach Bergson von ebensogroßer Wichtigkeit ist? Jedoch auch Kellers „schöpferisches Geschehen oder Werden“ ist völlig unzulänglich. Worum es sich bei der im Worte „durée“ versuchten Charakterisierung des inneren Lebens handelt, das ist seine Einheit von Sein und Werden. Das Französische vermag aber eine solche Einheit von Sein und Werden ebensowenig wie irgendeine andere europäische Sprache auszudrücken. Entweder muß das Sein zum Werden hinzutreten (wenn ich etwa „seiendes Werden“, wie Thibaudet „das Werden eines dauernden Werdens“ oder wie Cyhlarz „Verinnerung des Werdens“ sage) oder das Werden zum Sein (wenn ich „werdendes Sein“ sage). Die Einheit von Sein und Werden kann freilich im Semitischen ausgedrückt werden und das hebräische „hithawut“ drückt ebenso richtig das aus, was das französische „durée“ und das deutsche „Dauer“ kaum anzudeuten vermögen. Die Anschauung, daß Bergsons Philosophie nicht nur durch ihre französische Ahnenreihe (Montaigne-Maine de Biran-Lachelier-Boutroux-Guyau), sondern auch durch Bergsons jüdisches Wesen

zu erklären sei, taucht übrigens auch schon 1913 in dem Sammelbuch „Vom Judentum“ und in dem der russischen Eurasisten auf, das nach dem Weltkrieg in Sofia erschienen ist und das die Schwierigkeit, Bergson zu verstehen, darauf zurückführt, daß er ein Asiate sei, der sich krampfhaft in einen europäischen Mantel hülle.

Noch so geschickte Worte irgendeiner Sprache aber können die Rätsel des Lebens ebensowenig lösen helfen wie irgendwelche Verrenkung unseres Denkens. Nur Erkenntnis und Tat vermögen es, wenn sie Brücken zueinander finden, deren äußere Gestalt die Führung, das Kollektivgehirn, ist. Buber sagt mit Recht, daß „alles Erlebnis“, „ein Traum von Verbundenheit“ sei. Es kann aber trotz Buber im heutigen Entwicklungsstadium der Menschheit keine Verbundenheit zwischen Menschen mehr geben, in der „Orientierung“ (Erkenntnis) und „Realisierung“ (Tat) irgendwie Gegensätze wären. Wir wollen und können weder hinter die Technik der Demokratie, noch hinter das Flugzeug, noch hinter die Ansätze zu einer planvollen Wirtschaft zurück. Die Orientierung, d. h. die vom individuell begrenzten zum überindividuellen Intellekt zu gestaltende Erkenntnis und die Realisierung, d. h. die von drückender Befriedigung der Lebensnotdurft zu gemeinsamem Schaffen umzugestaltende Tätigkeit des Menschen müssen durch das Kollektivgehirn, durch die Führung, zu einer lebendigen Einheit und damit erst in ihrer lebenswerten Form zur Wirklichkeit werden.

Das wird die neue Erkenntniskraft auch von der Unsicherheit befreien, die der Intuition Bergsons anhaftet. Nachdem der individuell begrenzte Intellekt seine ganze Sicherheit auf dem Messen begründet hat, soll eine neue Erkenntniskraft gerade ein inneres Leben (durée) erkennen, das durch und durch unmeßbar ist. Kein Wunder daher, wenn Keller meint, daß sie nicht vermag, „sichere, allgemein gültige Wahrheit zu erzeugen“ und als ihr „eigentliches Reich“ das „der Subjektivität“ betrachtet.

Das Wissen um Meßbares unterscheidet sich vom Wissen um das Unmeßbare eben dadurch, daß die Sicherheit der Erkenntnis bezüglich des Meßbaren ohne Rücksicht auf die Praxis vorliegt, die Sicherheit der Erkenntnis bezüglich des Unmeßbaren aber nur im Zusammenhang mit der Praxis gewonnen und erhalten werden kann. Die Intuition also, die bei allem sonstigen Gegensatz zum individuell begrenzten

Intellekt mit ihm doch gerade die Loslösung von der Praxis gemeinsam hat, die allein uns aber an der Beherrschung des Lebens selber (in Theorie und Praxis) hindert, kann daher Unmeßbares auch mit keiner größeren Sicherheit erkennen.

Daß keinerlei gekünstelte Maßnahmen, wie sie etwa die Anthroposophen ins Auge fassen, wohl aber Verbundenheit im wirklichen Leben neue Erkenntniskräfte zu entwickeln vermag, die das Leben selber auch verstehen lehren, wird uns noch klarer werden, wenn wir auseinandersetzen, was im Gegensatz zu den vielfältigen Scheinformen der Verbundenheit den Namen Verbundenheit allein verdient. Nicht Urwüchsigkeit, wie Tönnies meint, ist das Wesen echter Gemeinschaft, sondern daß Wissen und Wille zu wirklicher Einheit verknüpft sind. Ihre herabgeminderte Form, die „Gesellschaft“, wurzelt im Vertrage (Contrat social), also etwas Theoretischem, während die wirkliche Gemeinschaft eben Theorie und Praxis in eine unaufhörliche Wechselwirkung treten lassen muß. Wenn in der Gesellschaft der Anspruch des einen an den anderen durch theoretische Festlegung (das Recht = das gerade Gerichtete, also etwas Räumliches und damit unendlich Teilbares, daher Unlebendiges!) gegeben ist, so in der Gemeinschaft durch die augenblickliche, konkrete Situation. Mit wem ich „gesellschaftlich verkehre“, der kann von mir nur Geld verlangen, wenn sein Anspruch mit einer kodifizierten Regel, also etwas rein Theoretischem übereinstimmt. Mit wem mich hingegen Gemeinschaft verbindet, wie es z. T. noch heute innerhalb von Familien der Fall ist, der kann von mir auch Geld verlangen, wenn ein solcher Anspruch nicht vorliegt, wohl aber seine augenblickliche, konkrete Situation keine andere Lösung finden kann. Sehr richtig hat das Wesen der Gemeinschaft Tagore als das Wissen definiert, wie eng die Menschen „miteinander verbunden sind“, so daß, „wenn sie andere schlagen, der Schlag auf sie zurückfällt“. Hier sehen wir Wissen und Willen wirklich zu einer — freilich noch zu starren — Einheit verknüpft. Ihre Verbindung muß elastisch, ein unaufhörliches Hin und Her von Theorie (Wissen) und Praxis (Willen) sein, um allgemein anwendbar zu werden. Das indische „Tatwamasi“ („das bist du!“), der Wille also, in allem sich selbst zu sehen, der aus jenen Worten Tagores spricht, muß seiner Starrheit, d. h. seiner Formulierbarkeit entkleidet werden, um wirklich fruchtbar zu werden. Das un-

entbehrliche Minimum an eigenem Lebensspielraum mit dem Maximum an Berücksichtigung des anderen zu verbinden, ist eine Aufgabe, die nicht ein für allemal gelöst werden kann. Hier bedarf es einer nicht einmaligen, sondern immer währenden Wechselwirkung zwischen Wissen und Wollen. Durch eine immerwährende Wechselwirkung zwischen Wissen und Wollen ist aber auch auf dem Gebiete des Lebens eine, wenn auch andersartige, so doch gleichwertige Sicherheit der Erkenntnis zu erreichen wie auf dem Gebiete der Naturwissenschaften.

Wie unnatürlich Bergsons „Intuition“ ist, zeigt besonders folgender Ausspruch: „Philosophieren [und das heißt wohl überhaupt: auf dem Gebiete des Lebens erkennen] besteht darin, die gewöhnliche Richtung unserer Gedankenbewegung umzukehren (invertir).“ Und daß dies durchaus im Sinne einer verzweifelten Unnatürlichkeit gemeint ist, sehen wir aus der Bemerkung, daß „der Geist sich Gewalt antun muß“ (il faut que l'esprit se violente), daß „er die Richtung seiner gewöhnlichen Denkooperation umstürzen muß (il faut qu'il renverse le sens de l'opération par laquelle il pense habituellement).“ Und woher will man noch die Unterscheidung zwischen Wahren und Falschem bei einer Erkenntniskraft nehmen, von der Bergson sagt, daß sie „unaufhörlich alle ihre Grundbegriffe (catégories) umkehren oder vielmehr umschmelzen muß“? Es ist doch schwer zu glauben, daß jene Erkenntniskraft, die uns dort sehend machen soll, wo wir heute noch so blind sind, auf dem Gebiete des inneren Lebens also, durch derartige Gewaltmaßnahmen herbeigeführt werden kann. Wenn die Starrheit des begrifflichen Denkens, die Bergson ja vor allem beseitigen will, bisher nur in Ausnahmefällen beseitigt werden konnte, ist es da nicht viel wahrscheinlicher, daß die Kraft nicht ausgereicht hat, daß sie also verstärkt und nicht umgekehrt werden muß? Was das individuelle Gehirn nicht vermochte, wird das Kollektivgehirn durchführen. Dieses Kollektivgehirn aber ist nichts weniger als eine Umkehrung des individuellen Gehirns, sondern eine treue und trotzdem revolutionäre Weiterführung derselben Erkenntniskraft. So spricht auch Thibaudet von einer „Intuition, wie sie sein sollte“ (l'intuition de droit), und so widerspricht auch jene fort-

11. Grundsatz der neuen Erziehung.

während Anstrengung, die nach Bergson mit der neuen Erkenntnis-kraft verbunden ist, entschieden jenem schöpferischen Charakter, der ihr sonst zugeschrieben wird.

An einer Stelle seiner Studie über den Bergsonismus scheint auch Thibaudet erkannt zu haben, daß man vom individuell begrenzten Intellekt zu einer dem wirklichen Leben angepaßten Erkenntnis-kraft nur auf dem Wege von einer elementaren Verwurzelung im einzelnen zu einer solchen im allgemeinen gelangt. Er sagt: „Wir werden über den Gesichtspunkt des intellektuell, menschlich Entwickelten hinausgehen und uns auf den Standpunkt jedes Entwickelten, d. h. des ganzen Lebens, versetzen müssen. Dann werden wir über das Entwickelte hinausgehen müssen, um uns in die Entwicklung zu versetzen . . .“ Wir sehen also noch einmal, daß ohne Hingabe an ein größeres Ganzes auch keine Erkenntnis zu gewinnen ist, die über das „Erfahren und Gebrauchen“, das der toten Materie gegenüber am Platze ist, wirklich hinauszugehen vermag.

Diese Grundtatsache jeder brauchbaren Erkenntnistheorie ist vor allem deshalb übersehen worden, weil wir uns bis heute, dieser Zeit der kindlichen Anläufe zu einem Ernstnehmen der überindividuellen Sphäre, Hingabe im Grunde nur als — Selbstvernichtung denken können. Nur in dem Maße, als Hingabe aufhört, Selbstvernichtung zu sein, wird sie wieder jenes Minimum an Häufigkeit erlangen, die zur Aufrechterhaltung jedes menschlichen Zusammenlebens, aber auch für jedes Erkennen nötig ist, welches über das „Erfahren und Gebrauchen“ hinausgelangen will. Denn „die Philosophie steht“, nach Thibaudet, „der Liebe, der Kunst und dem Handeln in der Erfassung der Lebensschwungkraft [also des wirklichen Lebens] nach“. Ohne die Gemeinsamkeit, die auch den Kern der Liebe, der Kunst und desjenigen Handelns bildet, das hier allein gemeint sein kann, wird eine ernstliche Beschäftigung mit dem Leben selber bald überhaupt nicht zu denken sein. Durch Gemeinsamkeit jedoch wird Hingabe wechselseitig und hört auf, Märtyrertum um des Märtyrertums willen zu sein. Erst durch den Zusammenschluß von Kollektiverkenntnis (Geisteswissenschaften) und Kollektivtat (Führung), durch die Umwandlung der Geisteswissenschaften in Führungswissenschaften (s. IV<sup>5</sup>), wird eine Hingabe ohne Selbstvernichtung, eine Hingabe an kollektives Erkennen und Tun, eine Hingabe, die auch zu

neuen, ungeahnten Erkenntnissen führt, geschaffen werden können.

Die Bedeutung der Hingabe als Erkenntnisquelle hat weitgehend auch Peter Petersen erkannt, wenn er sagt, daß „Vergeistigung nicht gleich ist einer Intellektualisierung oder etwas dergleichen. Sie hat vielmehr die Richtung auf den anderen, ist stets auch eine menschliche Haltung, welche sich in ihrer Gesinnung dem anderen aufschließt und diesen mitumfängt. Es dürfte nicht unstatthaft sein, auch der Wirklichkeit die Güte zuzusprechen . . .“ Aber er hat nicht erkannt, daß Hingabe nur dann der gesuchte neue Weg zu wichtigster Erkenntnis ist, wenn Hingabe immer weniger Selbsthinopferung, wenn sie immer mehr durch ihren kollektiven Charakter zu einer Kollektiverkenntnis (Geisteswissenschaften) und einer Kollektivtat (Führung) wird, die einander gegenseitig bedingen. Nur dann sind, wie Peter Petersen es allgemein anzunehmen scheint, „Vergeistigung und Güte eins“. Die Grenzen unseres individuellen Erkennens sind nichts anderes als die Grenzen unserer individuellen Kraft.

In ihrem Reich ist „die wahre Erkenntnis wirklich dem Gesange der Sirenen gleich“. Darum hat nach den Worten Thibaudets „die Natur, in ihrer Sorge um das Leben . . . die Ohren der Menschheit mit Wachs zugestopft“ [die Erkenntnis-kraft des individuell begrenzten Intellekts aufs engste beschränkt]. Und trefflich schildert Thibaudet das Schicksal des Geistigen in einer Welt des individuell begrenzten Intellekts: „Es gibt hie und da einen, der mit einem Kopf geboren wird, dessen Ohren der Harmonie gegenüber nicht zugestopft sind. Aber er kann sich nicht bewegen, er kann keinen Einfluß auf den Gang des Schaffens ausüben, er ist an den Mast gebunden. Wenn er von dem spricht, was er hört, verspottet man ihn.“ Und wenn Thibaudet hinzufügt, daß „so alles gut geht“, ist er doch seiner selbst nicht sicher. Denn auch er, wie alle bisherigen Geistigen, muß träumen, um diese Welt der zugestopften Ohren, der vom wirklichen Leben abgeschnittenen Seele aushalten zu können. Und so träumt denn Thibaudet von einem „Übermenschen, einem Überulysses, der mit den arbeit-samen und stummen Matrosen frei an Bord herumginge, be-

weglich und tätig wie sie [warum nicht auch sie hörend wie er?] und dessen Ohr trotzdem [dieses „trotzdem“ ist das Geheimnis der Gemeinschaft, vor der, wie Buber sagt, „der Wirbel des Verhängnisses zerrinnt“] dem Gesang der Göttin zugänglich bleibt [warum nicht auch die Ohren der Matrosen?], ohne daß seine Hände beim Halten des Tauwerkes oder der helle Klang seiner Befehle, sein angespannter Geist, sein freier Wille, der fest auf die Möglichkeiten der Rückkehr, den Rauch seines Daches, auf den Fels von Ithaka gerichtet ist, unsicher würden“. Aber dies „Ithaka“, dies unserer Kinder Land, in dem allein sie zu leben vermögen, kann nicht durch Träume allein, sondern einzig durch die Überbrückung der heutigen Kluft zwischen dem Wissen ums Leben und zweckentsprechendem Handeln im Leben erreicht werden. Nur wenn die Matrosen wie Ulysses selber in das Tun als Gesamtheit einbezogen werden, wird ihnen die höhere Harmonie nicht Lockung, sondern tieferes Wissen sein.

O, möchten alle, wie Thibaudet es fordert, das Schicksal der Geistigen als eine Angelegenheit betrachten, die auch sie angeht! Die Tragik des Schicksals, die diesen „Predigern in der Wüste“ zuteil wird, schildert aus tiefstem Erlebnis heraus und darum besonders anschaulich eine Erzählung aus der Ideenwelt der jüdisch-religiösen Bewegung des Chassidismus, welche im 18. Jahrhundert lebendig war und die dem Verständnis des heutigen Menschen Buber neu erschlossen hat: „Ich sehe, daß alle Worte, die ich spreche, auch nicht einen gefunden haben, der sie in seinem Herzen empfangen hätte. Und fragt ihr mich, woher ich es weiß, der ich kein Prophet und keines Propheten Sohn bin: Worte, die aus dem Herzen kommen, gehen in Wahrheit zu Herzen; finden sie aber keines, das sie empfängt, dann erweist Gott dem Mann, der sie sprach, die Gnade, daß sie nicht ortlos dahintreiben, sondern alle heimkehren in das Herz, aus dem sie gesprochen worden sind. So ist es mir gegangen. Ich habe es wie einen Stoß verspürt. Da drangen sie alle mitsammen ein!“ Und von dem Bekenner dieser wahrhaft geisteswissenschaftlichen, d. h. agogischen (s. IV<sup>5</sup>) Grundwahrheit sagt nach derselben Überlieferung ein Freund des Betroffenen: „Hätte er zu wem zu reden gehabt, er lebte noch.“

Auch das Problem der Sprache zwingt zur Ersetzung von Bergsons Intuition durch den überindividuellen Intellekt. In

seiner „Intuition métaphysique“, deren Inhalt eher die „Unaussprechbarkeit der Intuition“ ist, heißt es: „An dem Punkt, der die Einheit einer philosophischen Anschauung darstellt, steht etwas Einfaches, etwas unendlich Einfaches, etwas so Einfaches, daß es noch keinem Philosophen gelungen ist, es auszusprechen. Darum hat er sein ganzes Leben gesprochen. Er könnte das, was er im Geiste barg, nicht aussprechen, ohne die Notwendigkeit zu fühlen, seine Formel zu verbessern und dann wieder die Verbesserung richtigzustellen; indem er sich so von Theorie zu Theorie korrigiert, indem er glaubt, sich zu ergänzen, hat er durch eine Komplizierung, die wieder eine zweite und eine dritte nach sich zog und durch Entfaltung neben Entfaltung nichts anderes getan als eine wachsende Annäherung an seine ursprüngliche Intuition zu liefern. Der ganze Umfang seiner Lehre ist also nichts anderes als der Widerstreit (incommensurabilité) zwischen seiner einfachen Intuition und den Mitteln, die ihm für ihre Darstellung zur Verfügung standen.“ Diese Achillesferse, diese verwundbarste, schwächste Stelle am Bergsonismus hat nun gerade Julien Benda sehr klar herausgefunden. Von all den treffenden Bemerkungen Bendas über den Widerspruch zwischen dem bloß theoretischen Vortragen einer Theorie und der Annahme einer absoluten Unaussprechbarkeit dieser Theorie wollen wir nur eine heranziehen: „Daß es sehr schwer zu erfahren ist, selbst wenn man Bergson danach fragt, worin jene „Intuition“ besteht, mit der die metaphysische Spekulation beginnen soll und die sich der naturwissenschaftlichen Analyse widersetzt, spricht noch einmal, nicht ohne ein begleitendes Lächeln, Harald Höfding aus: Wenn man fragt, was nach der Auffassung Bergsons die Mittel des Denkens sind, über welche die Metaphysik [wohl die Wissenschaft vom Leben überhaupt!] verfügt, erhält man keine sehr klare Antwort. Das ist verständlich, da ja der Intellekt die Sprache mit Beschlag belegt hat und die Philosophie für Bergson darin besteht, die Neigung des Intellektes [die wir ja ausführlich beschrieben haben], wieder hinaufzuklimmen. Wenn diese Philosophie kat exochén sich nicht auszudrücken vermag, warum versucht sie es dann überhaupt?“

Dieser Sachverhalt nun wird durch unsere Theorie vom Wesen der Sprache, wie sie durch unsere zwei ersten Zeichenskizzen im Grunde schon gegeben ist, erklärlich. Bergson

sagt, daß „ein Philosoph, der diesen Namen verdient [und wohl jeder ernste Denker, der sich mit dem Leben und nicht mit der toten Materie beschäftigt], immer nur eines gesagt und dies mehr zu sagen gesucht als wirklich gesagt hat. Er hat also erkannt, daß in Fragen des Lebens die Linie der Theorie, also auch des üblichen sprachlichen Ausdruckes, die Linie A A' a A' b B a B b B... C... D... E (s. S. 43) ungangbar ist, ist sie aber — doch gegangen. So kann es uns nicht wundernehmen, wenn Heinemann in seiner meisterhaften Analyse der Bergsonschen Philosophie zweimal betont, daß die Tendenz bei Bergson oft wichtiger als die Ausführung sei. Diese scheidet bei Bergson an einer unzureichenden Verbundenheit zwischen Theorie und Praxis, denn auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften ist die Darstellung, die „Ausführung“ in diesem Sinne, von der Ausführung im üblichen Sinne, im Sinne des Handelns, hier des kollektiven Handelns also, nicht zu trennen. Denn wie wir zwei grundverschiedene Arten des Intellektes, einen individuell begrenzten und einen überindividuellen angenommen und ihren abgrundtiefen Gegensatz erkannt haben, indem der individuell begrenzte Intellekt die Erkenntniskraft der Technik (inkl. Medizin) und der Wirtschaftsorganisation, der überindividuelle Intellekt aber die der Geisteswissenschaften ist, so gibt es auch Sprache in einem doppelten Sinn.

Hörten wir doch von einer Sprache in dem Sinne, daß sie vom Herzen kommt und zu Herzen geht und unsagbare Qualen bereitet, wenn die unvergleichbar tiefe Harmonie, die dieser Zauberbrücke über den Abgrund des Lebens hin zu entspringen vermag, doch nicht zur Wirklichkeit wird (die Sprache des überindividuellen Intellektes). Und dann wieder gibt es eine Sprache in dem Sinne, daß sie völlig den Bedürfnissen des Körpers untertan und der schärfste Gegensatz zum wahren Erkennen ist, aber auch die Gefahren der vorher skizzierten für die Sprechenden nicht in sich birgt (die Sprache des individuell begrenzten Intellektes). Von ihr gilt Goethes:

„Mit Worten läßt sich trefflich streiten,

Mit Worten ein System bereiten,

An Worte läßt sich trefflich glauben,

Von einem Wort läßt sich kein Jota rauben.“

Auf dem Gebiete des Lebens zeigt uns die Sprache des individuell begrenzten Intellektes „ein Nebeneinander von unbeweglichen Zuständen“ an Stelle unseres ungreifbar

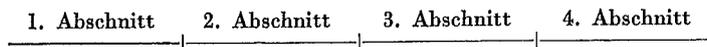
flutenden Lebens, die Sprache des überindividuellen Intellektes hingegen zeigt uns das Leben, wie es ist, als „eine unendliche Durchdringung von tausend verschiedenen Eindrücken, die schon aufgehört haben zu sein, wenn man sie nennt“. Klatt stellt von der Sprache des überindividuellen Intellektes fest: „Die Gemeinverständlichkeit unserer Gedankengänge und unserer Sprache setzt eben dieses Vertrauen [das Vertrauen des einen Menschen in den wissenden Untergrund des anderen Menschen] voraus.“ Wenn wir aber nicht wie Bergson, all die neuen Strukturenlehren, Phänomenologien u. ä. einem gefährlichen Mystizismus anheimfallen wollen, muß dieses Vertrauen durch Zusammenleben, d. h. durch gleichzeitiges Zusammendenken und Zusammenhandeln, gestützt auf Kollektivgehirne, immer wieder geschaffen werden. Von dieser Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis hängt auf dem Gebiete des Lebens eben alles, also auch die Deutlichkeit der Sprache ab, weshalb wir uns alsbald (s. III) der Anbahnung einer solchen Wechselwirkung zuwenden werden.

Durch eine konkrete Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis wird die Sprache auf dem Gebiete des Lebens und Mitlebens ebenso deutlich werden wie ohne eine konkrete Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis auf dem Gebiete der Materie, des „Erfahrens und Gebrauchens“. Auch Bergson hat erkannt, daß hier der Sinn des Gedankens eher in der Bewegung des Gedankens bestehe. Woher soll jedoch die Bewegung in die Gedanken kommen, wenn nicht aus der Verknüpfung mit der Praxis? Da für den Isolierten aber das Leben gerade seiner Bewegung und seines Flutens entkleidet werden muß, kann man zum Sinne des Gedankens nur durch gemeinsame Tat gelangen (s. III).

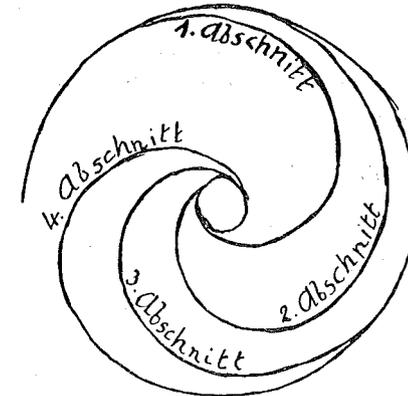
Vorläufig aber soll, um die Sprache des überindividuellen Intellektes zu verdeutlichen, Franciscus von Assisi das Wort gegeben werden: „Der heilige Ludwig, der König von Frankreich, hatte beschlossen, eine Pilgerfahrt zu den Heiligtümern der Christenheit zu unternehmen und da er die Heiligkeit des heiligen Bruders Aegidius verkünden gehört hatte, beschloß er in seinem Herzen, ihn aufzusuchen. Und indem der heilige Bruder Aegidius wie ein Trunkener aus seiner Zelle stürzte, und so schnell er konnte, zur Türe lief, warf er sich dem König in die Arme und sie deckten einander mit frommen Küssen, nachdem einer vor dem anderen niedergekniet war, als ob sie einander schon von altersher gekannt

hätten. — Und nachdem sie einander alle jene Zeichen der zärtlichsten Freundschaft gezeigt hatten, entfernten sie sich voneinander, ohne ein einziges Wort gesprochen zu haben, indem sie im Gegenteil tiefes Schweigen bewahrten. — Und der Bruder Aegidius erwiderte: Vielteure Brüder, wundert euch gar nicht, wenn mein Besucher ebenso wie ich selber einander gar nichts haben sagen können, weil, gleich wie wir einander umarmt haben, das Licht der göttlichen Weisheit mir sein Herz und ihm meines enthüllt hat. Und so, in diesen ewigen Spiegel hineingestellt, haben wir alles, was mein Besucher mir oder ich ihm zu sagen gedacht, ohne irgendein Geräusch der Lippen oder der Zunge und viel besser gehört, als wenn wir mit Verwendung unserer Lippen miteinander gesprochen hätten.“ Ja, es wird Augenblicke geben, wo man, von gemeinsamem Tun trunken, einander überhaupt ohne „irgendein Geräusch der Lippen oder der Zunge“ versteht, aber in der Regel werden die — infolgedessen natürlich seltenen, aber trotzdem vorhandenen Worte den Verbundenen ebenso Anfang gemeinsamer und daher auf das Leben gerichteter Tat sein, wie sie für den Isolierten als Ausdruck des individuell begrenzten Intellektes Anfang der im wesentlichen isolierten und daher auf die Materie gerichteten Tat (Technik, Wirtschaft) sind. Ohne Zusammenhang mit den Dingen wäre die Sprache des individuell begrenzten Intellekt ein Wirrwarr, ohne gemeinsame Tat ist die Sprache des überindividuellen Intellektes — „Literatur“.

Damit das vorliegende Buch nicht selber in Gefahr kommt, nichts als Literatur im Sinne eines Betübungsmittels des isolierten Menschen zu sein, ist auch als sein Ziel die Bewahrung seiner Wechselwirkung mit der Praxis festgehalten worden. Deshalb vor allem ist auch bei seiner Darstellung eine sonst nicht übliche Methode eingeschlagen worden. Sie ist von allem Anfang an aufs Ganze gegangen und immer wieder von neuem, immer näher zum Zentrum der zu schaffenden Erkenntnis vorgedrungen. Die übliche Darstellungsweise auch von Problemen des Lebens, würden wir etwa folgendermaßen skizzieren:



Hingegen würde eine Versinnbildlichung unserer Darstellungsmethode etwa folgendermaßen aussehen:



So ist schon in der Einleitung des vorliegenden Buches zwecks Überwindung der heutigen Erziehungskrise statt des Drills der isolierten Kinderführungsschule die Gestaltung des Lebens durch den Geist mit Hilfe einer Führungskunde (Agogik) gefordert worden. Dann sahen wir, wie die aktuellen Schulprobleme (Lehrstoff, Lehrmethode, Disziplin) ohne den engsten Zusammenhang mit der Erwachsenenwelt nicht zu lösen (I 1, 2, 3, 4) und alle Versuche, die Erziehungskrise innerhalb der vier Schulwände zu lösen, aussichtslos sind und auf den Intellektualismus zurückgehen (I 5). So zeigte sich uns ein Weg zu einer Gesamtführung von Erwachsenen und Unerwachsenen durch sinngemäße Anwendung der Gehirnfunktion auf die menschliche Gemeinschaft (II 1) und damit die Möglichkeit, den Initiativverlust, die Lebensverdrossenheit des heutigen Jugendlichen in Mittel- und Westeuropa, sowie die geringe Verwertbarkeit der in der Schule erworbenen Kenntnisse zu beseitigen (II 2, 3)? Endlich haben wir Bergsons „Intuition“ durch den überindividuellen Intellekt ersetzt, so die Unklarheit, Seltenheit, Unsicherheit, Unnatürlichkeit und Unaussprechbarkeit der „Intuition“ beseitigt und eine Erkenntnis kraft gewonnen, ohne welche die Erziehung aus ihrer jetzigen Weltabgeschlossenheit nicht herausgelockt werden könnte (II 4).

Wie dringend eine solche neue Methode nicht nur der pädagogischen Erwägung, sondern aller Geisteswissenschaften ist, wird uns auch angesichts der Sackgasse klar, in die die Geisteswissenschaften mit einem der genialsten Versuche der letzten Zeit, mit der Psychoanalyse, geraten sind. Wir haben schon angedeutet (s. I 5), daß die Psychoanalyse gleich Bergsons Philosophie z. T.

ein Bundesgenosse unserer Bestrebungen ist. Aber die Psychoanalyse hat den Intellektualismus nicht nur wie der Bergsonismus als Zerstückelung des Lebens überwunden, sondern auch die entscheidende Bedeutung des Zwischenmenschlichen für das Leben des Individuums erkannt. Die Anschauung, daß das Zwischenmenschliche sich im wesentlichen auf das Sexuelle zurückführen läßt (Pansexualismus), war in einer Welt, in welcher eine andere Verständigung zwischen Menschen als die durch Messen, sprachliche Formulierung und gesellschaftliche Konvention auf einem anderen Gebiete als auf dem der Geschlechtslust fast nicht mehr gedacht werden konnte, im ersten Stadium wohl unvermeidlich. Die Erfolge der Psychoanalyse haben freilich eine völlig andere Ursache als die, welche die Psychoanalyse selbst als solche annimmt. Denn es ist unerfindlich, warum erwünschte oder unerwünschte seelische Realitäten ihre Wirksamkeit verlieren sollen, wenn sie aus dem Unbewußten ins Bewußtsein treten. Während aber die Psychoanalyse ihre Heilerfolge im wesentlichen eben dadurch erklärt, daß Unbewußtes durch die „Analyse“ ins Bewußtsein gehoben und dadurch unschädlich gemacht wird, sind fast alle Heilerfolge der Psychoanalyse restlos und einwandfrei dadurch zu erklären, daß vom psychoanalytischen Heilverfahren ein Gemeinschaftsgefühl vorgetäuscht wird, wodurch übrigens auch Freuds pansexualistische Tendenz als für die Psychoanalyse viel wesentlicher erscheint, als vielfach angenommen wird. Denn wenn wir den Pansexualismus (Zurückführung alles Seelischen auf das Sexuelle oder etwas Ähnliches) zunächst dadurch erklärt haben, daß in der Welt geborstener Gemeinschaftsbindung die (normalerweise zweien gemeinsame) Geschlechtslust den letzten Rest solcher Gemeinschaftsbeziehungen darstellt, daß für eine solche Welt also alles Seelische, das eben vom Zwischenmenschlichen nicht loszulösen ist, wirklich mit dem Sexuellen zusammenfällt, ist die Überwertung des Sexuellen durch die Psychoanalyse auch das beste Mittel, eine über das Sexuelle hinausgehende Gemeinschaft — vorzutäuschen. Man denke doch daran, daß die von den Psychoanalytikern in so hohem Grade beseitigte Scham auf diesem Gebiete, daß gerade Mitteilbarkeit auf dem Gebiete des Geschlechtlichen normalerweise einen so hohen Grad von Verbundenheit voraussetzt, daß wir sein Vorhandensein

fast niemals anzunehmen gewillt sind, daß wir uns also in der Regel eben schämen, über diese Dinge überhaupt zu sprechen. Nun behandelt der Psychoanalytiker die Enthüllung auf diesem Gebiete aber geradezu als eine Selbstverständlichkeit! Kann es überhaupt eine wirksamere Situation geben, um dem behandelten Neurotiker zu suggerieren, daß der Psychoanalytiker, welcher das Mitwissen solcher Dinge auf sich nimmt, sich auch die Kraft zutraut und der Kraft gewiß ist, alle diese Dinge (s. IV<sup>8</sup>) gemeinsam mit dem Hilfsbedürftigen (dem Neurotiker) zu tragen? Auf den Optimismus als einen besonders auffallenden Zug und als Erfolgsquelle der Psychoanalyse weisen auch Régis und Hesnard hin. Aber der allgemeine „Optimismus“ der Psychoanalyse könnte ohne eine solche Täuschung des konkreten Patienten den Erfolg keineswegs erklären. Daß der Behandelte durch die Atmosphäre, die die Psychoanalyse um sich verbreitet, schon beeinflusst wird, bevor er sich der Behandlung unterzieht, hat Cornelius hervorgehoben. Die beiden französischen Autoren aber kommen dem Sachverhalte besonders nahe, wenn sie sagen, daß der Kranke in seiner sehr intimen Zusammenarbeit mit dem Arzte aus seiner Lethargie heraustritt (fait effort), sein Bedürfnis nach Mitteilung spielen läßt (utilise), sich verstanden glaubt, sich beruhigt, schon die Möglichkeit der Heilung vor sich sieht (entrevoit la guérison) und durch diese Gefühlsillusion eine Erleichterung findet (s'améliore). Der scheinbaren Durchbrechung vorheriger Isolierung, nicht dem Bewußtwerden des früher Unbewußten entspringt die Erleichterung des Neurotikers! Daß diese wohlthuende Täuschung später vielleicht die furchtbarsten Folgen zeitigen kann, das wird der Psychoanalyse in der Regel wohl niemand nachweisen können, weil über eine längere Zeitspanne hinaus die Verschlingungen des Lebens schon völlig unentwirrbar werden.

Aber wenn wir die Psychoanalyse und sogar Freuds Pansexualismus trotzdem als einen notwendigen Übergang bezeichnet haben, so auch deshalb, weil für viele heutige Menschen selbst vorgetäuschte Gemeinschaft, sogar wenn die Zukunft des Hilfsbedürftigen dadurch geschädigt wird, eine so kostbare Erleichterung darstellt, daß Freud, wenn auch am wenigsten in seiner Heimat, so doch anderwärts als einer der größten Wohltäter der Menschheit gepriesen worden ist. Die Psychoanalyse und noch mehr die „Individualpsychologie“ (s. 130, 136, 139) sind ein unzweideutiger Beweis dafür, daß der individuell begrenzte Intellekt, dieser Gott des 18. Jahrhunderts, als Lenker

des Lebens in seiner Ohnmacht gegenüber dessen wahren Problemen schon unerträglich geworden ist. Die Psychoanalyse ist einem Hofnarren vergleichbar, der die Wahrheit dort vertritt, wo sie in einer ernstesten, entsprechenden Form noch nicht ertragen worden wäre. In einer Welt, in der die alte Autorität zersetzt und die neue dem Chaos der Gelegenheitspolitik, einer im Sentimentalen und Phantastischen schwelgenden Literatur und einem entsprechenden Zeitungswesen noch nicht entstiegen ist, spielt der Psychoanalytiker die Rolle — des Führers. Er gibt die Absolution, die in Wahrheit nur der wirkliche Führer zu geben vermag, indem dieser als organischer Bestandteil eines Kollektivgehirns einfach, natürlich und darum auf die Dauer einerseits das Erkennen mit dem Tun tatsächlich verknüpft, es aus seiner individuellen Isolierung erlöst und dem Leben gewachsen sein läßt und andererseits das Handeln ebenso tatsächlich mit dem Erkennen verknüpft, es darum ebenso aus seiner individuellen Isolierung erlöst und es ebenfalls der Gestaltung des Lebens dienstbar macht.

Auch Wheeler, der als erster die Bedeutung des Bergsonismus für die neue Erziehung erkannt hat, verstand es nicht, ihn für sie wahrhaft fruchtbar zu machen, weil auch er noch nicht erkannt hat, daß alle Gestaltung von menschlichem Leben, also auch die Gestaltung des Lebens Heranwachsender, nur durch Führung, durch einen überindividuellen Intellekt erreicht werden kann. Nur im Zusammenhang mit ihm kann auch der Erzieher „im Besitze einer befriedigenden Lebensphilosophie“ sein, ohne die die „Lebensgegenstände“ — ein Begriff, durch den Wheeler die Auffassung von den „Geisteswissenschaften“ in sehr dankenswerter Weise modifiziert (s. IV<sup>5</sup>) — ihrer heutigen Unfruchtbarkeit wirklich nicht entrissen werden können. Sonst werden z. B. auch der Besuch von historischen Stätten ebenso wie die Betrachtung von Kunstwerken (s. S. 82 f.) entweder zu gleichgültigstem und unfruchtbarstem Gedächtnisstoff oder zu Snobismus werden.

Ohne Führung, Kollektivgehirn, überindividuellen Intellekt sucht die Erziehung ganz vergeblich den Sackgassen zu entfliehen, in die sie deutlicher denn je geraten ist, so daß energische Schritte zu ihrer Befreiung nicht länger aufgeschoben werden können. Durch einen ganz neuartigen Zusammenschluß von Theorie und Praxis muß die wichtigste Voraussetzung einer lebensfähigen Erziehung als Bestandteil einer Führung

im Sinne eines Kollektivgehirns (und damit des überindividuellen Intellektes) endlich zur Wirklichkeit werden. Darum wollen wir die Schilderung des Punktes A (s. S. 43), des ersten Stadiums der Theorie, verlassen und den Punkt A', das erste Stadium der Praxis, darzustellen suchen. Wheeler sagt „Die Geschichte der Philosophie [als Repräsentantin der Geisteswissenschaften] bildet in der Vergangenheit den größten Gegensatz zur Geschichte der Naturwissenschaften. Die moderne Naturwissenschaft hat sich in den letzten zwei Jahrhunderten kontinuierlich und im allgemeinen stetig entwickelt. . . In der Philosophie [und in allen andern Geisteswissenschaften] hingegen hat es statt eines kontinuierlichen Fortschrittes ein fortwährendes Zurückgreifen auf die Grundlagen gegeben. . . . Ist sie bei ihrem Suchen nach der Wirklichkeit gleich den Danaiden für ewig verdammt, Wasser in ein Sieb zu gießen?“

Die Philosophie und alle Geisteswissenschaften müssen, um dem Fluche der Danaiden und des Sisyphos zu entgehen, einen gleich engen Kontakt mit dem Leben als ihrem Gegenstande wie die Naturwissenschaften mit der Materie haben. Hat es doch Zeiten gegeben, wo man die Frage nach dem Bewegungsverhältnis zwischen Erde und Sonne keineswegs durch einen Kontakt mit der Erde und der Sonne entscheiden wollte. Auch hat man einst durch Nachschlagen im Aristoteles entschieden, daß die Schlangen — unter den Tieren die größten Leckermäuler seien, im Genuß des Weines weder Maß noch Ziel kennen und sich betrinken. Ganz ähnlich aber „erforschen“ heute Menschen in einer vom Leben abgesperrten Studierstube, bestenfalls mit der Zauberformel einer „Statistik“ ausgerüstet, das Leben der Gesellschaft, Erziehungsprobleme oder die Frage der Willensfreiheit. Die ungeheure Entwicklung der Naturwissenschaften ist in erster Linie ihrem natürlichen Zentrum zu danken, das ihnen in der Technik, der Medizin und Wirtschaft, also in den praktischen Bemühungen um eine immer vollkommeneren Beherrschung der Materie, erwuchs. Ein solches Zentrum fehlt den aufs Leben gerichteten, den Geisteswissenschaften, und kann in nichts anderem als der ebenso schrittweisen, aber unaufhaltsamen Bewältigung des Lebens (Führung = Kollektivgehirn) bestehen. Daher wollen wir jetzt vor allem den Weg zu ihrer praktischen Durchführung aufzuzeigen suchen (s. III).

12. Grundsatz  
der neuen  
Erziehung.

## DER ERSTE PRAKTISCHE SCHRITT ZUR VERWIRKLICHUNG DER NEUEN ERZIEHUNG.

### NEUARTIGE GEBILDE.

Die Zurückdrängung der scholastischen Spekulation hat den Geistigen also in die Lage von Goethes „Zauberlehrling“ versetzt (s. S. 48). Die Geister, die er rief und die er nun nicht loswerden kann, sind die Kritik, der Wille, alles an der Wirklichkeit zu messen. Die Zeiten, wo eine schön geformte Rede mit vielen schmückenden Zitaten aus lateinischen, griechischen oder auch deutschen Schriftstellern kritiklose Bewunderung erregte, sind ein für allemal dahin. Darum aber auch die Zeit, wo die Schule in ihrem Kern noch immer das alte „Trivium“ (Grammatik, Dialektik und Rhetorik) oder etwas Ähnliches in modernerer Form umfassen konnte. Immer mehr verlangt man vom Geistigen als Legitimation seiner Geistigkeit — die Bewährung im Alltagsleben. Vom Schriftsteller haben wir es schon gehört (s. S. 45 f.). So hat auch Wells seine Weltgeschichte als ersten Schritt zu einer ganz bestimmten Weltgestaltung bezeichnet, und ihr Erfolg dürfte kaum ohne Zusammenhang mit dieser Gegenwartsverknüpfung sein. Das Theater wird durch die Konkurrenz des Kinos, die Journalistik durch die Konkurrenz des Radios bei der Nachrichtenvermittlung auf denselben Weg gedrängt werden. Für Techniker, Wirtschaftsführer und ernste Lehrer führt der Weg zur Verbesserung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens vor allem über die soziale Frage. Die Götzendämmerung einer unrealistischen Politik aber wird durch die Diktaturen deutlich, die allenthalben aus dem Boden schießen, vor der Türe stehen oder wenigstens gespenstern wie in Deutschland seit den Herbstwahlen 1930. Dem Geistigen wird nichts anderes übrigbleiben, als dem neuen Geist der Kritik standzuhalten. Er wird der Hauptfaktor bei der Entstehung der Gebilde sein müssen, die die Verknüpfung aller Bemühungen um ein Verstehen des menschlichen Lebens mit allen Bemühungen um eine Gestaltung dieses Lebens anbahnen und dadurch einen wirklichen Erfolg beider Bestrebungen erst möglich machen werden, weshalb auch ein Buch wie das vorliegende — vor der Entstehung solch neuartiger Gebilde — von schweren Mängeln nicht frei sein kann.

Der Geistige der Gegenwart braucht den Geistern, die er rief und deren Geberden manchmal gar gefährlich aussehen, nicht nur nicht ausgeliefert zu sein, sie müssen ihm sogar zum Segen werden, wenn er zwischen dem Gegebenen („Wissenstoff“, „Lehrstoff“) und der Reaktion auf dieses (Norm des Handelns) den Anschluß, die Brücke der Führung, schafft. Nur wenn das Erkennen mit dem Tun verknüpft ist, nur wenn Wissen und Tat durch Führung zu einer Einheit werden, kann es in Zukunft den geistigen Menschen, und da ohne ihn eine Zukunft der Menschheit undenkbar ist, den Menschen überhaupt geben. Nur Führung, die ein Gesicht der gegenwärtigen Wirklichkeit, diesem wichtigsten Spiegel der Vergangenheit, zugewandt hat, ohne den diese völlig unverständlich wäre (s. IV<sup>3</sup>), und mit dem anderen der Tat, d. h. der Zukunft entgegenblickt, kann außerhalb der Naturwissenschaften der Sinn des Geistigen sein. Denn die kritiklose Anbetung der schönen Form (etwa in der sprachlichen Darstellung), die bis jetzt in hohem Grade den Sinn dieses Geistigen ausgemacht hat, schwindet immer mehr, ja sie macht vielfach sogar dem anderen Extrem, einer Sprachverwilderung, Platz. Nur durch Führung werden die Wissenschaften vom Leben auch der Situation entrinnen, daß sie — als die Wissenschaften von etwas ewig Flutendem (s. II<sup>2</sup>) — im Grunde sprachlich unformulierbar sind und andererseits den Weg der ihnen gemäßen Sprache, der Sprache der Tat, nicht nur noch nicht gefunden haben, sondern ihn noch nicht einmal zu ahnen scheinen (s. S. 96 ff.). Eine konkrete Wechselwirkung zwischen Wirklichkeit und Tat muß Wahres und Falsches am Lebendigen, wenn auch in ganz anderer Art, aber mit derselben Sicherheit und Zuverlässigkeit unterscheiden können, mit welcher festgestellt wird, ob eine Strecke länger oder kürzer als 10 Meter ist. Die Geisteswissenschaften, die Soziologie vor allem, sind, soweit sie Gestalter und nicht Sklaven einer Partei sein wollen, in Wahrheit vom Leben abgeschnitten und operieren, wenn schon nicht mit wirklichkeitsfernen Begriffen (s. IV<sup>5</sup>), so doch mit ebenso mißbräuchlichen — Statistiken. Die politischen Parteien schwanken zwischen der Phantastik ihrer Anfänge und der Routine ihrer Machtepoche ohnmächtig hin und her. Das Theater und die Schriftsteller werden immer deutlicher zu Sklaven ungeformter Masseninstinkte, zu Sklaven freilich, die manchmal recht schlau zu operieren wissen. Techniker und Wirtschaftsführer suchen das Eindringen der Lebensprobleme, besonders des sozialen Problems, in

das Gebiet des Technischen, meist noch zu ignorieren. Und von dem jetzigen Stande der Erziehung in unserem Sinne ist schon genug gesprochen worden. Woher soll da wirkliche Führung kommen?

Häufig werden als Ausgangspunkt zum populärsten Teil der Führungsfrage, zu einer Erziehungsreform also, Enquêtes und Reformen der Schulministerien (s. z. B. S. 2) angesehen. Durch diesen Ausgangspunkt aber ist die Frage der Erziehungsreform im wesentlichen schon entschieden, bevor noch über sie verhandelt wurde. Denn sogar ein besonders hervorragender, pädagogischer Denker vermag als Schulminister die Machtlosigkeit des Schulministeriums in Fragen der Erziehungsreform im wesentlichen nicht zu ändern, wie wir es an Hellpach sehen, der 1922 bis 1925 badischer Schulminister gewesen ist. Aus seinem Berichte über die Erfahrungen während dieser Ministerzeit ergibt sich, daß bei der heutigen Übergangsform des Staates das Eingreifen der Behörde unmöglich etwas anderes als die Resultante vorhandener Kräfte, nicht aber die Schaffung neuer fruchtbarer Zusammenhänge, neuer „Anschlüsse“ sein (s. S. 60) kann. Staatliche Schulbehörden können nur mit etwaigen Bemühungen um die Schaffung einer zukunftskräftigen Erziehung den Kontakt aufrechterhalten, ein Standpunkt, auf den sich im wesentlichen auch der preußische Unterrichtsminister Dr. Grimme in seiner Landtagsrede am 31. März 1930 gestellt hat. So werden solche Bemühungen vor jener Phantastik bewahrt werden, der sie bis jetzt zumeist erlegen sind (s. Einleitung).

Manche wiederum erwarten den Anstoß zu einer Erziehungsreform von dem einzelnen Lehrer. Die Grundsituation aber, daß Lehrer und Schüler gleichermaßen heute an der Fruchtbarkeit der Schule zutiefst zweifeln, kann auch der beste Lehrer allein nicht ändern. Die Überschätzung der Möglichkeiten, die dem einzelnen Lehrer offenstehen, ist sichtlich auch der grundlegende Fehler des sonst vielfach ausgezeichneten Buches „Der Schüler Gerber hat absolviert“ von Torberg.

Bedeutet fast der gesamte „Lehrstoff“ der höheren Schule (Mittelschule) für den heutigen Schüler doch nur Gedächtnisbelastung, die er so bald als möglich loszuwerden wünscht und in der Regel auch tatsächlich schnell loswird. Darum muß jede Erziehungsreform von folgendem Problem ausgehen, dem aber die Kräfte des einzelnen Lehrers unmöglich gewachsen sein können: Was wollen

alle Personen, bei denen man mehr oder weniger eine höhere Schulbildung voraussetzt (Ärzte, Advokaten, Lehrer, Journalisten, Bankdirektoren, Großkaufleute, Großindustrielle, Offiziere, höhere Beamte usw.) in gleicher Weise wissen und nicht vergessen? Das allein kann jenes Wissen sein, das auf der höheren Schule (Mittelschule) vermittelt werden soll, wenn anders wir den heutigen „Marasmus“ (s. S. 1) überwinden sollen.

Eine Aufrollung dieses grundlegenden Kultur- und Erziehungsproblems wird ergeben, daß es eine solche Gemeinschaft des Kultur-gutes aller „Gebildeten“ nicht mehr gibt. Darüber hat uns der „Kultur“-Betrieb der isolierten Kinderführungsschule so lange hinwegtäuschen können, als der Widerstand gegen sie noch nicht die heutige Intensität erreicht hatte, weil die isolierte Kinderführungsschule damals noch großen Teilen ihrer „Absolventen“ durch das „Einjährig-Freiwilligenrecht“ und im Zusammenhang mit ihm große materielle Vorteile verschaffte. Wie aber in der Natur wirkliches Leben nur aus der Zelle entsteht, so kann auch neue Kultur-gemeinsamkeit nur aus Zellen hervorgehen. Im Gegensatz zur kommunistischen „Zelle“ muß jedoch die Zelle der neuen Gegenwarts-kultur nicht der Zersetzung, sondern dem Aufbau dienen, woraus sich auch viele andere Unterschiede ergeben. Nur in einem Punkte muß die Kulturzelle mit der kommunistischen, aber auch mit der Zelle des Einzelorganismus übereinstimmen: Sie muß den Hebel der Zukunft allein in jenem Unterschiede suchen, der jeden kleinsten Lebenskeim von jeder toten Materie unterscheidet: in der Gliederung der Funktionen. Darum können auch die „Arbeitsgemeinschaften“ der Individualpsychologie (s. S. 130, 136, 139), die in gewissem Sinne Vorläufer solcher Zellen sind, wegen der Vernachlässigung des Führerproblems (unzulängliche Gliederung der Funktionen) doch nur als sehr mangelhafte Vorläufer der hier geforderten Kollektivzelle angesehen werden.

Zerfällt doch auch die biologische Zelle in einen oder mehrere Zellkerne und das Protoplasma. Ähnlich haben wir auch das rätselhafte Zentrum des entwickeltsten Einzelorganismus, das Gehirn, im innersten Wesen als Funktionsgliederung entlarvt (s. S. 42 ff.). Während das Nervensystem sonst das Zuleiten oder Wegleiten, aber immer eine Art Beförderung besorgt, wählt das Gehirn. „Es fügt nichts hinzu“, aber es stellt eine neue und noch dazu entschei-

dende Funktionsteilung dar und diese Funktionsteilung, ein Wählen (Führung) und ein Verlangen und Durchführen dieser Wahl (Geführtwerden), — ist seine Revolution. Ganz ähnlich ist aber auch die Funktion des Kollektivgehirns. Noch immer sieht man den Wert einer Zeitung z. B. darin, daß sie etwas hinzufügt, was Leben vortäuscht. Hat es aber einen Sinn, über die Mißstände im Journalismus zu klagen, wenn man in der Zeitung nicht vielmehr die Schaffung neuer, besserer und wirklicher Anschlüsse, in diesem Falle zwischen dem bereits vorhandenen, vor allem politischen Erkennen und dem ebenso vorhandenen politischen Handeln des einzelnen sieht? Mit anderen Worten: Ist die Aufgabe der Soziologie die Schaffung neuer, unterhaltender und daher beklatschter Systeme oder nicht vielmehr eine neue, brauchbare Verbindung zwischen wirklichen Gruppenbedürfnissen und einer wirklichen Reaktion auf sie? Durch eine solche Auffassung der Geisteswissenschaften, der Schule, der Religion, der Literatur und des Theaters einerseits, der Technik, Wirtschaftsführung, Politik, Rechtsprechung, Staatsverwaltung und Journalistik andererseits müssen alle geistigen und allgemeinen Gemeinschaftsbemühungen zu einem großen Ganzen verschmelzen, was auch jener Keimzelle einer Gegenwartskultur den Weg weist, von der die neue Erziehung ihren Ausgang nehmen muß.

Die heutigen Bemühungen um einen Kollektivorganismus, wie sie sich im Bolschewismus und Faschismus oder gar in der Demokratie des heutigen Parlamentarismus manifestieren, werden ihrer quälenden Unfruchtbarkeit entrissen werden können, bis noch so kleine Kollektivorganismen vor allem die Funktionsteilung des individuellen Organismus nachahmen werden, die den größten Fortschritt seiner Entwicklung bedeutet: die Funktionsteilung zwischen Führung und Geführtwerden.

Wenn Lessing in seinem Faustfragment als den schnellsten Teufel den Übergang vom Guten zum Bösen bezeichnet, so gilt die gleiche Schnelligkeit und Unmerklichkeit auch vom Übergang zwischen Unlebendigem und Lebendigem. Werden auch nur drei Menschen, die dieses Buch gelesen und sich dessen Grundanschauungen angeschlossen haben, sich so zusammenschließen, daß sie einen von ihnen bis auf Widerruf, bis dahin aber ernstlich als ihren Führer ansehen werden, so wird damit auch der erste Schritt zur neuen Erziehung in unserem Sinne schon

getan sein. Denn wenn sie bis zu einem solchen Schritt auf jedes ihrer persönlichen Probleme vereinzelt reagiert haben, werden sie nun bei manchem schon gleich einem Organismus, d. h. nach einem Überblick über viele Reaktionsmöglichkeiten, also nicht mehr so zufällig wie bisher, sondern mit dem ersten Ansatz einer — lebendigen — Planmäßigkeit reagieren. Und mag in solchen mikroskopisch kleinen, aber organischen, weil kollektivem Leben entsprungenen Gebilden der Umfang solcher Möglichkeiten zunächst auch mikroskopisch klein sein, so ist damit eine Überbrückung der Kluft zwischen Theorie und Praxis doch so durchgeführt, daß jeder, der es will, sie nachahmen kann, während zum ersten Schritt in dieser Richtung, also zur Schaffung der ersten Kollektivzelle, außerordentliche Fähigkeiten gehören.

In allen diesen mikroskopischen Gebilden werden die Grundlagen des 20. Jahrhunderts geschaffen. Denn wie das 19. Jahrhundert das der Technik war, so wird das 20. Jahrhundert das der Bewältigung der zwischenmenschlichen Probleme sein. Aber eine rein theoretische Soziologie wird da nicht weiterhelfen (s. IV<sup>3</sup>). Schon die Schaffung von embryonalen Vereinigungen aber, die sich daran gewöhnen, eines ihrer Mitglieder bei gewissen Lebensfragen als entscheidenden Faktor anzusehen, wird uns zu dem Punkt A' a' (s. S. 43) gelangen lassen, an dem die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis einen neuen entscheidenden Vorstoß macht. Vor allem wird durch solche Kollektivzellen diejenige Frage beantwortet werden, der keine ernste Erziehungsreform ausweichen kann: welches Wissen nämlich für alle Menschen, zunächst in führender Stellung, wichtig ist. Wenn man die Resignation der Erwachsenen, ihre fast unbegrenzte, individuelle Abgesperrtheit überwunden haben wird, dann wird man sehen, daß viele Kenntnisse wirklich für alle Menschen, zunächst in führender Stellung wichtig sind — oder wichtig werden können. Es werden Kenntnisse darunter sein, die man bis jetzt mit der heranwachsenden Jugend überhaupt nicht in Verbindung gebracht hat, andere wiederum, die durch diese Verbindung mit dem Handeln der Erwachsenen ein ganz neues Gesicht bekommen werden (s. IV<sup>3</sup>, 5).

Nur in solchen Kollektivzellen kann auch ein wirklicher Kollektivinstinkt entstehen, nicht aber auf dem Boden des Marxismus, mit dem wir uns noch auseinandersetzen werden (s. III<sup>2</sup>). Nicht die Aktion vor der Erkenntnis, wie es der Marxismus in seiner herrschenden Form meint, aber auch nicht die Erkenntnis vor der Aktion,

wie es Friedrich Schiller in den Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ gemeint hat, ist der Weg zu den Lebensformen des 20. Jahrhunderts. Nur die Verknüpfung von Individuen durch gemeinsame Erkenntnis und gemeinsames Handeln mit Hilfe eines, sei es noch so embryonalen Kollektivgehirns wird den Kollektivismus schaffen, wie ihn die Gegenwart braucht. Zwei Vorläufer eines solchen Kollektivismus sind das gemeinsame Handeln aus einem besonderen gemeinsamen Interesse heraus (vor allem die verschiedenen Arten wirtschaftlicher und industrieller Kooperation) und die Gemeinsamkeit der Erkenntnis (Wissenschaft und Kunst). Ihre Wirkung auf die Gestaltung des wirklichen Lebens in seiner Gesamtheit war jedoch gering, weil irgendwie umfassende gemeinsame Erkenntnis und irgendwie umfassende gemeinsame Praxis sich noch nie in denselben Menschen zusammengefunden haben. Wenn dies der Fall sein wird, dann wird die größte Revolution der Menschheitsgeschichte durchgeführt sein. Die Kooperation der Menschen bei Gestaltung gemeinsamen Lebens ist durch die „Aufklärung“ vom richtigen Wege abgelenkt worden. Man glaubte, durch rein intellektuelle Analyse (im Sinne des individuell begrenzten Intellektes), deren Hauptmittel das Reden war, (daher Parlamentarismus von parler = sprechen), den richtigen, gemeinsamen Weg finden zu können. Faschisten und Bolschewiken überschütteten daher die intellektuelle Analyse (als „Schwatzbude“) mit Verachtung. Durch die Kollektivzelle aber wird der individuell begrenzte Intellekt durch Zusammenschluß mehrerer seiner Träger und durch Kontakt mit der Praxis als überindividueller Intellekt der menschlichen Kooperation erst zu ihrer vollen Fruchtbarkeit verhelfen.

Durch die Isolierung der heutigen Menschen sind Resignation und Phantastik als „Lösungen“ der zwischenmenschlichen Probleme zu einem ebenso entsetzlichen wie unausweichlichen Entweder-Oder geworden. Die Resignation wird aber ebensowenig durch „Idealismus“ wie die Phantastik durch „Aufklärung“ beseitigt werden. Da beide vielmehr der individuellen Isolierung entspringen, können beide nur durch Aufhebung dieser Isolierung schwinden. Der überindividuelle Intellekt vermag allein die Last der unverfälschten Wirklichkeit zu ertragen und darum vermag auch er allein sie ohne Fälschung zu erkennen.

Auf dem Gebiete des zwischenmenschlichen Lebens ist die Lebensgestaltung von wirklichem Erkennen ebenso unabtrennbar wie dieses von wirklicher Lebensgestaltung. Wenn heute der Arzt z. B. auf Geschichtskennntnisse wenig oder gar kein Gewicht legt, so vor allem deshalb, weil die Geschichte eine Auseinandersetzung mit Lebensfragen, wie sie auch den Arzt betreffen, kaum noch ahnt (s. IV 3), aber auch der Arzt, was nicht direkt sein Einkommen und die technische Seite seines Berufes betrifft, zu ignorieren pflegt. Da aber alle Berufe sich zu den Geisteswissenschaften in ähnlicher Weise verhalten, werden jene Kennntnisse mehr oder weniger „ästhetisch“, und es fehlt das Kriterium, nach welchem ein Teil dieser Kennntnisse als nötig, ein anderer als unnötig bezeichnet werden könnte. Auf allen Gebieten wartet das Erkennen auf das Handeln, bis dieses seine Enge aufgeben wird, und das Handeln wiederum wartet auf das Erkennen des Lebendigen, bis es seiner Lebensfremdheit entwachsen sein wird. So wartet man hüben und drüben, indes das Chaos stetig wächst. Nur ein konkretes Händereichen kann den Zauber lösen, ein Händereichen, das im ersten Stadium allein ein Kreis von sehr geringem Umfange ehrlich bewerkstelligen kann.

Stellen wir uns einmal vor, daß ein solcher zunächst aus einem Techniker, einem Lehrer und einem Kaufmann bestünde, aus Menschen also, die in ihren Berufsinteressen wenig miteinander gemeinsam haben. Um so umfassender und typischer müßte dann dasjenige sein, was sie mit einer ernsten Aussicht auf ein gegenseitiges Verständnis einander als dasjenige mitteilen würden, wo einen jeden von ihnen „der Schuh drückt“. Zunächst wird die direkte Besserungsmöglichkeit durch ihre Vereinigung wohl kaum wesentlich größer geworden sein. Dann dürften sie erkennen, daß keiner von ihnen die Zeit hat, auch nur in geringem Umfange ernste geistige Arbeit zu leisten, die über seine „rein persönlichen“ Sorgen hinausgehen würde. Und nun wird alles darauf ankommen, ob die drei sich über ihre Ohnmacht durch irgendwelches Dogma oder irgendwelche Phantastik hinweghelfen oder ob sie nicht doch lieber die Urschöpfung einer Funktionsteilung zwischen Führer und Geführten vollziehen werden. Im letzteren Falle werden sie einem von ihnen provisorisch die Führungsfunktion übertragen. Ihm werden dann nicht nur er selber, sondern auch die beiden anderen alle Probleme vorlegen, die an sie herantreten werden, ebenso wie es die sensorischen Nerven

in bezug auf das Gehirn des individuellen Körpers tun. Auf Grund dieser allerdings sehr bescheidenen Erweiterung seiner Erkenntnis, die aber Erkenntnis des wirklichen Lebens sein wird, wird der Führer sich und den beiden anderen bezüglich ihrer konkreten Sorgen jetzt wirklich besser raten können, ebenso wie das mit dem Gehirn verbundene Rückenmark bestimmte peripherische Nerven eines Einzelkörpers sich in Bewegung setzen läßt, andere wieder nicht. Der ganze Fortschritt wird freilich erst dem Hin und Her des kollektiven Erkennens und kollektiven Handelns, sei es auch noch so embryonal, entströmen können. Darum werden vor dem ersten Zusammenschluß einer solchen Kollektivzelle mit anderen Kollektivzellen gleicher Art an anderen Orten die allzu engen Grenzen der Erkenntniskraft und der praktischen Möglichkeiten des Führers gar schmerzlich in Erscheinung treten, der vor allem erst in einem späteren Stadium für seine gewaltige Aufgabe frei gemacht werden kann. Wenn diese neuartigen Gebilde aber die Führerschaft des einen von ihnen respektieren werden, indem sie sich ihm solange wirklich anvertrauen, als sie nicht statt des bisherigen Führers einen anderen von ihnen an dessen Stelle setzen (die Grundformel jeder lebensfähigen Demokratie!), wird die Kollektivzelle unheimlich rasch wachsen. Nur darf dieser Schrittmacher menschlicher Zukunft im Gegensatz zu den meisten politischen Gebilden ja nicht künstlich erweitert werden. Hat doch ein Mann von der politischen Erfahrung des Präsidenten Masaryk es als eine Lehre seiner so außergewöhnlich reichen Praxis hingestellt, daß eine Kooperation gerade dann am stärksten sei, wenn sie — aus drei Leuten bestehe, daß also ein Wachstum kollektiver Gebilde nur gesund ist, wenn es organisch erfolgt.

In wieviel Fragen kollektiven Charakters (politisches Verhalten, Erziehung der Kinder, religiöse, soziale Stellungnahme u. a.), die ganz konkret in unser Leben eingreifen, müssen wir oft auf eigene Faust Stellung nehmen! Da wird schon eine Erledigung auf Grund von drei Fällen eine befriedigendere Stellungnahme möglich machen. Ist ja auch in der Medizin und Rechtspflege z. B. der ursprüngliche, primitive Zustand vor allem dadurch überwunden worden, daß an Stelle einer individuellen Auseinandersetzung des Betroffenen mit seinem individuellen Fall eine Erprobung und geistige Bewältigung vieler Fälle durch die neuen Spezialführer auf diesen Gebieten (Ärzte, Rechtsanwälte) erfolgt ist. Nur so konnten Theorie und Praxis auf diesen Spezialgebieten ihrer Primitivität entwachsen.

Wenn wir uns fragen, warum bis heute immer wieder der völlig

ungangbare Weg (s. S. 43) A A' a A' b B a B b ... B ... C ... D ... E und A' B a' B b' B' a' B' b' B' ... C' ... D' ... E, und nie der wirklich gangbare A A' a' A' a A' b' A' b A' ... B ... B' ... C ... C' ... D ... D' ... E beschritten worden ist, so werden wir finden, daß die besonders anfangs ungeheure Spannung zwischen Theorie und Praxis (z. B. A A' a') nur durch eine Führung erträglich wird. In diesem Stadium muß aber, je schwerer der Zusammenhang von Theorie und Praxis noch beurteilt werden kann, die Führung im Persönlichen um so besser überblickbar sein und sich daher entsprechend der noch unentwickelten Praxis auf eine möglichst kleine Belastung mit Apparat beschränken, so daß die Kollektivzelle der einzig mögliche Ausgangspunkt für eine — notwendig kollektive — Gegenwartskultur ist. So stellt die Kollektivzelle auch den ersten Schritt zu einer Gemeinschaft dar, die, wie sich Deiters ausdrückt, „nach ihrer Eigenart fähig ist, Erziehungsaufgaben zu lösen“.

Schon in der Kollektivzelle wird die Forschung nicht mehr einem „Publikum“ gegenüberstehen. Weil „Publikum“ aber allen Geist verfälschen muß, ist die Schaffung wirklicher Führung und damit Geführter statt eines „Publikums“ der Ausgangspunkt aller Gegenwartskultur. Und eine solche ist in ihrem ersten Stadium nur möglich, wenn die unendlich feine und doch entscheidende Grenze zwischen Schein und Sein leicht überblickbar ist, wenn der Geistige infolge dessen trotz seiner zunächst geringen Aktionsmöglichkeit nicht mehr der Hanswurst der materiell Mächtigen werden muß, wenn er Schritt für Schritt, aber unaufhaltsam zu ihrem Gestalter werden kann. Daher kann eine solche Kollektivzelle auch nur in gleichem Maße wie Theorie und Praxis wachsen, so daß die Gefahr der Verfälschung auch bei vergrößertem Umfang infolge der inzwischen gesteigerten Widerstandskraft gegen Mißbrauch der Führerautorität nicht bedrohlich wird.

Schon in ihrem embryonalen Zustand aber wird die Kollektivzelle dem Geistigen ein Stückchen innerer Sicherheit wiedergeben. Für den Verständigen hat Benda das Schicksal des Geistigen in der modernen Welt hinreichend klar gekennzeichnet (s. S. 41 f.). Manche lassen sich freilich durch die Höflichkeit des Druckes, der auf den Geistigen stündlich ausgeübt wird, über die Wirkungen dieses Druckes nur allzuleicht hinwegtäuschen. Selbst ein so ausnahmsmäßig widerstandsfähiger und vom Glück begünstigter Gei-

stiger wie Präsident Masaryk ist sich noch auf dem Gipfel seines Erfolges bewußt, „wie tief und bitter er seine Lebensverhältnisse angeklagt hat“, und nicht viele werden wie er behaupten können, daß ihnen diese Enge im Grunde doch nur genützt hat. Gewiß muß jeder kämpfen, wenn er den Weg des Guten nicht verlassen will. Für den Geistigen aber, d. h. denjenigen, dessen Lebensaufgabe die Gestaltung des menschlichen Lebens in der Richtung zum Guten ist, ist die Verlockung, sich durch Verschweigen der Wahrheit, noch gründlicher freilich durch Lügen vor Verzweiflung zu bewahren, fast übermenschlich (s. IV<sup>9</sup>). Die kleinste, wirkliche Sachlichkeit dem Geistigen gegenüber wird ungeahnte, bis heute totgetretene Energien befreien. Das Fastnachtsspiel von Hans Sachs „Frau Wahrheit will niemand beherbergen“ ist als Lustspielstoff kaum mehr zu verwenden, weil der im Titel angezeigte Sachverhalt zu selbstverständlich geworden ist, um noch komisch zu sein. Der kleinste Kreis, der in seiner ganz bescheidenen Auswirkung von politischen Parteien, Theaterdirektoren und Verlagen unabhängig ist und über eine rein „konversations“mäßige und darum so öde Geselligkeit doch hinausgeht, wird die erste Spur geistiger Gestaltungskraft, die von der „öffentlichen Meinung“ tief versenkt im Boden ruht, wieder neu ans Licht bringen. Nicht abbauen freilich, wie es neulich Döblin verlangt hat, sondern zu etwas Organischem umbauen müssen wir die Öffentlichkeit, wenn wir dieses Ziel erreichen wollen.

Denn damit die für Führerleistungen unentbehrliche Bewegungsfreiheit nicht mit einem wohlmeinenden Auf-die-Schulter-Klopfen des „Praktischen“, in Wahrheit aber Nur-auf-sich-selbst-Bedachten, gegenüber dem „Gelehrten“, in Wahrheit gemeint ist: unnützen Träumer, erkaufte wird, müssen Menschen erfahren, was Geistigkeit, was vor allem ein werdendes Kollektivgehirn als tief einschneidende Wirklichkeit bedeutet. Es muß ein Zustand aufhören, der im Einzelorganismus so aussehen würde, daß die Hände etwa das Gehirn verspotten würden, daß es „nur“ denke, weil es z. B. nicht zu greifen vermöge, und daß sie dieses Gehirn solange durch Verweigerung der auch für das Gehirn notwendigen Handgriffe einschüchtern würden, bis es so denken würde, wie sich das Denken in der Beschränktheit der isolierten Glieder spiegelt, also schmeichlerisch und — unfruchtbar würde. Kein Wunder, wenn dann andererseits die hochmütige Behandlung des Gehirns durch die übrigen Glieder des Körpers immer berechtigter erschiene.

Da das Geistige von den Mächten, die es führen sollte, höflich, aber unzweideutig, früher oder später in seine wirtschaftlich verankerte Dienerschaft gewiesen wird, will im Grunde niemand, der es nicht zu mißbrauchen beabsichtigt, vom Geistigen etwas wissen. Außer jenem Häuflein, das sich die Macht als Wahrheit abstempeln lassen will und für diese „Tätigkeit“ dem Geistigen auch Brot gibt, und einem anderen Häuflein Unglücklicher, die auszogen, um ein Königreich zu suchen und, man wäre versucht zu sagen: als — Esel heimkehren, geht immer deutlicher die Welt am Geistigen vorbei. Vor dem Weltkriege war der Zustand nur insofern anders, als sie vor allem den Lehrern der höheren Schule (Mittelschule) ihr Amt als Schleppträger der Mächtigen wenigstens mit einer erträglichen wirtschaftlichen Stellung entlohnte, wenn diese auch nicht ermöglichte, eine geistige, d. h. gestaltende Wirkung auszuüben, die man ja aber im Grunde auch gar nicht von ihnen erwartet hat. Heute aber ist das Geistige so völlig auf ein gut verstecktes Nebengeleise geschoben, daß es im ernstesten Leben überhaupt nicht stört, indem es gar nicht auf den Gedanken kommen kann, die Ausbeutung der Menschen seitens einer kleinen Zahl von Betrügnern (s. S. 224) durch eine zweckentsprechende Gestaltung des zwischenmenschlichen Lebens einzuschränken oder ihr gar ein Ende zu machen. Fragt man in der Isolierung des heutigen Menschen etwa den Arzt X., den Advokaten Y. und den Bankdirektor Z., was sie in gleicher Weise wissen und nicht vergessen wollten, so schwingt das Herz des „Alten Herrn“ X., wenn er eine noch nicht vergessene Ode von Horaz zitiert, Y. ist für logarithmische Gleichungen begeistert, die er sich noch gemerkt hat, und Z. ist ein Verehrer der deutschen Klassik. So haben sie auch etwas „fürs Gemüt“. Die Jugend aber hält derlei Sentimentalitäten meist für nicht entscheidend und fragt daher, was sie für diese Kenntnisse oder auch für das scheinbare Gehabthaben dieser Kenntnisse an realeren Lebenswerten bekommt. Da jedoch diesbezüglich (im Gegensatz zur Vorkriegszeit, wo, wie gesagt, in Deutschland und in der österreichisch-ungarischen Monarchie der Absolvent einer höheren Schule statt dreier Jahre nur ein Jahr beim Militär dienen mußte und im Zusammenhang damit als ein höheres Wesen abgestempelt war) jetzt eine fragwürdige Rechnung vorzuliegen scheint, sucht sich die Jugend gegen eine Belastung mit solchen Kenntnissen, so gut sie kann, zu wehren und widmet ihre Jugend meist dem Sport und der Ausnützung sexueller Gelegenheiten, wie es

wohl übertreibend, im wesentlichen aber doch wohl richtig Torberg in „Der Schüler Gerber hat absolviert“ geschildert hat.

Wenn wirklich für nur drei Menschen Wissen über ihr Fachwissen hinaus nicht nur eine vergangene Zeugnisangelegenheit bedeuten wird, wird ihr Beispiel trotz aller Schwierigkeiten bald auch Nachahmung finden. Man wird erkennen, daß aus einer lebendig erfaßten Soziologie praktische Vorteile für das eigene Leben z. T. sofort abgeleitet werden können und durch diese Vorteile wiederum die Soziologie eine entscheidende Befruchtung erfahren kann. Ein ähnlicher Sachverhalt wird sich bezüglich Technik und Wirtschaft zeigen. Freilich wird man entsprechend unseren beiden ersten Zeichenskizzen (s. S. 37, 43) sehen, daß die Kollektivzelle in ihrem embryonalen Stadium nur eine sehr beschränkte Wirkungsweite haben kann. Sobald aber auch die üblichen Schulfächer aus einem solchen Zusammenhang mit dem praktischen Leben neue Kraft schöpfen werden (s. IV 3), wird der Zusammenhang mit der Schulreform als solcher machtvoll in Erscheinung treten und starke, neue Kräfte zuführen. Denn nur in einer Kollektivzelle kann der Keim zu einer Pädagogik entstehen, die „selbst eine bildende Kraft, sich an die Wurzeln der menschlichen Kraft wendet“ (s. S. 13). Am leichtesten kann man sich die Wirkung vorstellen, die eine solche Kollektivzelle auf den Geschichtsunterricht haben wird. Dazu braucht der betreffende Geschichtslehrer nicht einmal selber mit der betreffenden Kollektivzelle in Verbindung zu stehen. Wenn nur ernste Erwachsene, die unter anderen Erwachsenen ein Ansehen genießen, z. B. werden wissen wollen, was die Züge Alexanders des Großen für die Menschheit bedeuten oder was es mit der „Magna Charta“ in England für eine Bewandnis hatte, werden auch die Jungen und Mädchen in der Schule das alles ebenso wissen wollen, wie sie sich heute z. B. für Automarken interessieren, weil — diese auch heute schon ein gemeinsames Interesse fast aller Erwachsenen bilden (s. IV 2). Dadurch werden u. a. auch wirkliche Reformen z. B. des Sprachunterrichtes möglich werden (s. IV 3).

Vor allem kann die Kollektivzelle allein zum Ausgangspunkt für die Lösung der Lehrplanfrage (s. I 2, IV 3) werden. Am grünen Tisch zu überlegen, ob man in die höhere Schule (Mittelschule) noch irgendeine Fremdsprache oder Musik oder welchen Gegenstand auch immer einführen soll, ist ein völlig müßiges Beginnen. So kann nichts anderes erreicht werden, als

daß dem heutigen Schulwesen auch noch der letzte Rest von innerer Einheit verlorenzugehen droht (s. I 2). Man stelle sich hingegen vor, daß im Zusammenhang mit Kreisen, von denen die Erziehung mehr oder weniger als organischer Bestandteil einer Führung begriffen würde, der Unterricht sich einem Zustand nähern wird, wo der Vater sein Kind beim Mittagessen nicht nur deshalb nach dem Inhalte des Schulvormittages fragen wird, damit sein Sprößling nicht die Aussicht auf ein „positives“ Zeugnis einbüßt, sondern vielmehr deshalb, weil das, was man in der Schule lernt, auch er wird selber wissen wollen. Dann wird sich ganz von selbst ergeben, welche von den heute üblichen Schulgegenständen beizubehalten, welche abzuschaffen und welche neu hinzuzunehmen sind. So wird die Lehrplandebatte (s. I 2) ihrer Unfruchtbarkeit entfliehen und eine neue fruchtbare Einheit der Jugendbildung erstehen lassen, die wir heute in ihren einzelnen Zügen nur zu ahnen vermögen (s. IV 3).

Auch die Frage der Schuldisziplin (s. S. 23 f., 65 f.) wird durch die Kollektivzelle entscheidend ins Rollen gebracht werden. Ein Lehrer, der eine Auswirkung seines Wissens in der Welt der Erwachsenen erreicht, wird seinen Schülern anders gegenüberstehen als der jetzige Lehrer, dessen Wissen außerhalb der Schule nur für gesellschaftliche Dekorationskunst aller Art (etwa in Form von „Vorträgen“) oder überhaupt nicht in Frage kommt. Nur wenn der Heranwachsende sehen wird, daß die Vergangenheit z. B. die Gegenwart zu beleben und zu fördern vermag, wird auch er seinen Hang zur Traditionslosigkeit überwinden, durch welche er oft nur die eigene Initiative vor einem Schutt zu bewahren sucht, der auch das Entwicklungsfähige der Gegenwart hoffnungslos zu begraben droht (s. S. 21 f.). Um diese Veränderung eintreten zu lassen, müssen die konkreten Schüler eines konkreten Lehrers durchaus nichts von einer konkreten Kollektivzelle wissen, der dieser Lehrer oder gar auch ein anderer Lehrer angehören würde. Das Vorhandensein einer einzigen solchen Kollektivzelle wird das Verhältnis zum Wissen überhaupt schrittweise, aber unaufhaltsam ändern. Durch keinerlei, wie immer verschleierte Willkür des Lehrers, sondern nur durch wahre Freiheit, d. h. schöpferische Ganzheit des heranwachsenden Menschen wird seine Willkür (Undiszipliniertheit) überwunden werden können. Nur die wahre Freiheit wird die Undiszipliniertheit überwinden, jene wahre Freiheit, die der heranwachsende Mensch als frische Morgenluft erkennen

wird, sobald — gestützt auf die Kollektivzelle — durch Verschmelzung der Wirklichkeit zu einem Ganzen diese wieder zu einer lebensfähigen Quelle der Zukunft werden wird (s. S. 66). Solange die Undiszipliniertheit hingegen mit anderen Mitteln bekämpft werden wird, wird der Schüler in der Disziplin nur eine Unterbindung seiner Initiativkräfte wittern. Die Ängstlicheren ducken sich, die Kraftvolleren aber betrachten die Schule als ihren Feind und verschmähen ihm gegenüber darum auch keine Art von Kriegeslist.

Die natürliche Disziplin ist also von natürlicher Lehrstoffauswahl nicht zu trennen, welche wiederum mit dem Wie des ganzen Unterrichtes eine unteilbare Einheit bildet (s. I 2). Schon das erste Stadium der Kollektivzelle wird den Angelpunkt des Geschichtsunterrichtes z. B. nicht mehr in der Frage sehen lassen, wie sich die Quantität der „Kriegsgeschichte“ zur Quantität der „Kulturgeschichte“ verhalten soll, sondern in der Frage, wie die Vergangenheit überhaupt, direkt oder indirekt zu einer Aufhellung der Gegenwart und Zukunft beitragen kann, wodurch allein auch sachlich entschieden werden kann, in welchem Ausmaße die Kriegsgeschichte und in welchem die Kulturgeschichte tatsächlich heranzuziehen ist. Methodische Fragen hingegen im Sinne des Arbeitsschulproblems z. B. werden wohl erst in einem fortgeschritteneren Stadium in Frage kommen. Während des embryonalen Stadiums der Kollektivzelle müssen auch die Prüfungen einschließlich der Reifeprüfungen trotz allem, was gegen sie vorgebracht wurde (s. S. 68 ff.), beibehalten werden. Denn statt von allem Anfang an eine entwickelte Praxis durch eine entwickelte Theorie ausdrücken zu wollen, müssen wir Theorie und Praxis schrittweise, durch eine dauernde Wechselwirkung zu immer größerer, ja bis zur höchsten Vollkommenheit aneinander und miteinander fortentwickeln (s. die Zeichenskizzen S. 37, 43). Auch die Verknüpfung des Gedächtnisstoffes mit der Bewältigung des Erwachsenenlebens wird am Anfang nur sporadisch erfolgen können und kann in diesem Buche, das vor der Entwicklung der ersten Kollektivzelle erscheint, nur angedeutet werden (s. IV 2, 3, 5). Aber wie wir die biologische Keimzelle erst durch einen Rückschluß von ihrer späteren Entwicklung aus verstehen können, so wird auch die Entwicklung der Kollektivzelle erst klar zeigen, was dieses scheinbar so primitive Gebilde in sich barg (s. IV 1).

Freilich muß es eine wirkliche Zelle mit einer konkreten Wechselwirkung zwischen Kern und Peripherie

sein. So erkennt auch Lehmann: „Der Mangel einer zentralen Macht, die alle Erziehungskreise in sich vereinigt und den Zögling bewußt in den Mittelpunkt stellt [aber nicht in die Verlassenheit der Isolierung, sondern gestützt auf Kollektivzelle und Führerbund (IV 7)!], läßt uns die Grenzen der Erziehung um so schmerzlicher empfinden, je mehr wir uns der Praxis des täglichen Lebens und den konkreten Kultursituationen der Gegenwart nähern.“ Die „zentrale Macht, die alle Erziehungskreise [im weitesten Sinne] in sich vereinigt“, kann zunächst nur die Kollektivzelle sein. Denn Lehmann erkennt auch, „daß Erziehung [sogar] mehr und anders ist als Kulturübermittlung“. Darum sei „die Aufgabe der Kulturübermittlung und Aneignung so zu fassen, daß die Kulturverbesserung darin enthalten ist“. Es handle sich um „Besinnung auf den dynamischen Charakter der Kultur“, und Lehmann zitiert sogar Grisebachs „neuen Kulturbegriff“, daß die „echte Kultur mit der Gemeinschaft zusammenfalle“. Darum sei sie auch „mehr als eine bloße Wechselwirkung zwischen Erzieher und Zögling“, ein bloßer Ausschnitt aus dem „allgemeinen sozialen Wechselwirkungsgefüge“. Darum weiß Lehmann auch: „Bestand und Weiterbildung der Kultur hängt sicherlich nicht von der bewußten Initiative der „Erzieher“ ab, sondern von der Bedeutung, welche der Erziehung als solcher im Rahmen der Kultur zukommt.“ „Wir können darum den Erziehungsprozeß als kollektive Selbsterziehung oder auch als Selbsterziehung der Gemeinschaft bezeichnen und den Bestand der Kultur in gewisser Weise von dieser kollektiven Selbsterziehung abhängig denken. Gäbe es keine Selbsterziehung der Gemeinschaft, so gäbe es keine Kultur.“ Und wenn Lehmann erklärt, daß „Erziehung nur unter der Voraussetzung der Realität des Kollektivbewußtseins“ möglich sei, so heißt das doch nichts anderes, als daß der Weg zu wirklicher Erziehung etwas wie die „Kollektivzelle“ sein muß. Damit ist freilich auch gesagt, daß das „Kollektivbewußtsein“ (der überindividuelle Intellekt), mehr als Lehmann glaubt, eine Frage des Zusammenwirkens von Theorie und Praxis ist (s. II 4).

Nach Gustav Landauer wechselt die „Topie“, also der Zustand, wo alles seinen Ort hat (Statik-Kulturstillstand), mit der „Utopie“ im wörtlichen Sinne dieses Wortes, also einem Zustand, wo nichts seinen Ort hat, alles in Fluß, im Werden ist (Dynamik-Kulturgestaltung), immer wieder ab. Vielleicht aber geht es bei dieser

Formulierung dessen, was man oft „Dialektik der Wirklichkeit“ genannt hat, doch mehr um ein Miteinander als um ein Nacheinander. Die Theorie ist eine Topie, die Praxis ist eine Topie, so wie wir uns beide mit unserem individuell begrenzten Intellekt vorstellen, so wie wir auch von ihnen sprechen müssen. Aber beide leben nur in der „Utopie“, im ewigen Hin und Her, im ewigen Fluß (s. S. 43, 50). Die Welt, in die wir heutigen Menschen durch unsere Geburt hineingestellt sind, ist dadurch charakterisiert, daß die „Utopie“, die lebendige und lebenzeugende Bewegtheit, die Segel zu streichen droht, weil sie der ungeahnt wachsenden Komplizierung der „Topien“ in den letzten Abschnitten der Menschheitsentwicklung nicht mehr recht gewachsen ist. Da gilt es nun, die Kraft zu vervielfachen, einander die Hände zu reichen, Kollektivzellen zu schaffen. Ein Herumoperieren an „Topien“ hingegen ist von sehr geringem Nutzen. Nicht neue „Ordnungen“ weder in der Theorie noch in der Praxis brauchen wir, sondern neue Bewegtheit oder, wie wir schon sagten, neue Anschlüsse. Dann wird plötzlich alles in einem neuen Lichte erscheinen, wie in ein Zimmer, das man durch die verschiedensten Umstellungen seiner Einrichtung vergeblich dem Eindruck seiner Öde zu entreißen suchte, durch einen plötzlich geöffneten Fensterladen mit einem Male das volle Sonnenlicht hereinströmt. Das neue Licht, das wir mit den Kollektivzellen einströmen lassen wollen, ändert zunächst nur wenig an Lehrplan, Lehrmethoden, Lehrvorgang, aber alles wird in ganz geheimnisvoller Weise neu beschwingt und im Lichte ganz neuer Zusammenhänge schreiten uralte Probleme der Erziehung nicht auf einmal, aber unaufhaltsam einer neuen Lösbarkeit entgegen.

#### PÄDAGOGISCHER UND POLITISCHER REALISMUS.

Wenn die Kollektivzelle nicht zu ästhetisierender Literatur oder zu einem Prediger in der Wüste werden soll, muß sie sehr bald große, schon jetzt vorhandene Mittel in den Dienst ihrer Aktion stellen können. Denn so bescheiden auch die ersten Stadien der Zelle sein müssen, geht sie doch aufs Ganze. Präsident Masaryk schrieb: „Die Krise des modernen Menschen ist allgemein, es ist die Krise des ganzen Menschen, alles seelischen Lebens; das ganze moderne Leben, alle Institutionen, die Ansichten von Welt und Leben verlangen eine Revision.“ Und wenn diese Revision bisher im wesentlichen nicht erfolgt ist und erst in den Kollektivzellen sich entwickeln kann,

so deshalb, weil sie der einzige Weg sind, durch einen völlig neuartigen, weil dauernden und organischen Kontakt zwischen Theorie und Praxis (s. S. 37, 43) die Ohnmacht des Geistigen (s. S. 42, 81, 95 f.) zu überwinden. Zu diesem Zwecke müssen aber auch konkrete Mittel für dieses Geistige freigemacht werden.

Dies wiederum macht eine gegenseitige Annäherung von Erziehung und Politik, also eine völlige Umgestaltung auch der letzteren nötig, was von ganz verschiedenen Ausgangspunkten auch schon Natorp (von der Pädagogik aus) und Wexberg (von der Individualpsychologie aus) erkannt haben. Natorp meint: „Erziehung . . . muß das oberste Ziel der Staatsordnung sein . . . Umgekehrt ist dann auch ein solcher Staat der beste Erzieher.“ Ja er meint sogar, dies freilich mit Unrecht, daß Erziehung und Staat — schon heute — „als Faktum“ eins seien. Ist doch der Staat und damit auch die Politik von heute zu sehr aus der Theokratie und Autokratie hervorgegangen, um von selbst wahrer Erziehung auch nur nahe zu rücken. Und die Erziehung ist noch viel zu sehr von einer Gestaltung der Wirklichkeit als ihrem Ziel entfernt, um von der Politik auch nur als halbwegs gleichberechtigter Faktor gewertet zu werden. Aber der Weg zu einer weitgehenden Annäherung zwischen Erziehung und Politik in der nächsten Zukunft muß gegangen werden, weil heute Erziehung ohne Konsequenzen für die kollektive Wirklichkeit ganz ebenso unmöglich wie Politik ohne Erziehung wird; das letztere schon deshalb, weil das Hauptmittel bisheriger Politik: eine isolierte, über dem Gemeinen erhaben thronende Herrschaft, mit ihren gemeinsamen, niemand sonst bekannten Geheimnissen im Zeitalter eines ungeahnt weitgehenden technischen Kontaktes immer problematischer wird. Darum muß Politik zu sachlicher Bewältigung der zwischenmenschlichen Probleme, also zu Führung, zur Funktion eines Kollektivgehirnes werden, das durch Kollektivzellen vorbereitet werden muß, wodurch sie übrigens von selbst in die nächste Nähe der Erziehung rücken wird. Bei Wexberg lesen wir: „Hier liegt . . . ein circulus vitiosus vor, in welchem Soziologie und Psychologie, Sozialpolitik und Pädagogik einander die Aufgabe zuschieben, die keine von ihnen zuerst, keine allein lösen kann. Darum die Hände in den Schoß zu legen und sich resigniert zu sagen, daß also nichts zu machen sei, wäre natürlich falsch. Vielmehr ergibt sich aus diesem Sachverhalt eine Aufforderung an alle Sozialpolitiker, sich mehr als bisher für Psychologie und Pädagogik,

an die Psychologen und Pädagogen, sich mehr für Soziologie und Sozialpolitik zu interessieren . . . Soziologie [nicht damit auch Sozialpolitik und Politik überhaupt?] und Psychologie [und Pädagogik!] haben einen und denselben Gegenstand.“

Politik muß aufhören, ein Betrügen von Erwachsenen zu sein (s. IV<sup>s</sup>), wie die Erziehung aufhören muß, diese „Tätigkeit“ Unerwachsenen zuzuwenden. Beide müssen Führung auf Grundlage einer Erkenntnis sein, die erst im Zusammenhang mit dieser verantwortungsbewußten Führung ihre Möglichkeiten halbwegs ausschöpfen wird. Wenn man davor zurückschreckt, Politik in die Schule zu tragen, so heute mit Recht, weil Kinderseelen noch mehr als die der Erwachsenen vor allem seelischen Gift bewahrt werden müssen. Darum ist es im Sinne der heutigen Parteipolitik restlos richtig, wenn Spranger schreibt: „Es wäre der letzte Nagel zum Sarge unserer Nation, wenn auch die Lehrer Parteimänner würden.“ Diese Kinderseelen sozusagen in Watte zu wickeln, ist aber auf die Dauer ebenso unmöglich. In Deutschland wird die bisherige Vogelstraußmethode dem Parteiwesen gegenüber durch den gigantischen, unkontrollierbaren und dadurch höchst gefährlichen Einfluß unhaltbar, welchen gerade Umsturzparteien (Nationalsozialisten und Kommunisten) auch auf die Schülerschaft auszuüben beginnen. Führungsarbeit, also auch die Politik muß eine ebenso ehrliche Arbeit werden, wie der Bau von Maschinen oder der Transport von Waren. Dann aber ist sie einer der wichtigsten Bestandteile des menschlichen Lebens und gehört darum mehr als alles andere in die Schule (s. IV<sup>s</sup>). Eine Durchleuchtung der heutigen politischen Parteien und der Presse wird daher die wichtigste Aufgabe einer wissenschaftlichen Agogik bilden müssen, wie sie als eine unentbehrliche Hauptstütze des hier angedeuteten Weges erst geschaffen werden muß. Im Rahmen dieses Buches aber soll der grundlegende Unterschied zwischen Vergangenheitspolitik und Zukunftspolitik (s. IV<sup>s</sup>) (welcher vom Gegensatz zwischen Kinderführungsschulen und einer Schule nicht losgelöst werden kann, die ein organischer Bestandteil einer allgemeinen Führung ist), zunächst an der fortschrittlichsten Form der gegenwärtigen Politik, am Marxismus, klargelegt werden.

Erst die Ersetzung gerade des Marxismus durch eine realistische, den wirklichen Notwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft Rechnung tragende Politik wird auch den Weg

zu einer Erziehung im Sinne wirklicher Lebensgestaltung freilegen. Denn die sozialistischen, d. h. im wesentlichen marxistischen Parteien stellen in mancher Beziehung den besten Teil des heutigen parteipolitischen Lebens dar, und so sehen Menschen, die den Fortschritt und die Weiterentwicklung des zwischenmenschlichen Lebens wollen, im marxistischen Sozialismus oft das Höchsterreichbare. Wirklich bedeutet der Marxismus in zwei Fragen des politischen Lebens einen Fortschritt, der trotz der sonstigen Begleiterscheinungen des Marxismus festgehalten werden muß: 1. durch die Überwindung des „Idealismus“ im politischen Leben, 2. durch die ernste Erfassung der kollektivistischen Entwicklungstendenzen unserer Zeit. Und wenn wir auseinandersetzen werden, daß für eine ernste Antwort auf die gegenwärtigen Fragen des zwischenmenschlichen Lebens der Marxismus nicht mehr ausreicht, so ist dies **n a c h m a r x i s t i s c h** und ja nicht vormarxistisch gemeint. Jene Führung, deren organischer Bestandteil die Erziehung der Zukunft sein muß, kann nur durch ein Wachsen über den Marxismus hinaus geschaffen werden.

Selbst eine Zeitschrift wie „Die Erziehung“, an der eine große Zahl von Universitätsprofessoren und Studienräten mitarbeitet, schreibt z. B.: „Der klassische Idealismus steht einem großen Teil unserer Jugend eben unerreichbar fern.“ Daß der Marxismus einer Gedankenwelt, wie der in den Schillerschen Versen ausgedrückten:

„Fliehet aus dem engen dumpfen Leben  
In des Ideales Reich!“

unzweideutig den Rücken gekehrt hat, ist eine der Quellen seiner bisherigen, gigantischen Erfolge. Auch eine so wichtige Erkenntnis wie die Forderung des „Kommunistischen Manifestes“ nach einer „Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion“ (s. IV 4, IV 7) entspringt zum großen Teil dieser Abkehr vom lebensfremden „Idealismus“.

Die andere Quelle der bisherigen Erfolge des Marxismus ist sein **Kollektivismus**. Die untrennbare Verbindung zwischen allem Streben nach Höhergestaltung des Lebens einerseits und einer Unnahbarkeit gegenüber allen Mitmenschen andererseits, die bis zum Marxismus eine Selbstverständlichkeit war, hätte bei längerem Andauern ebenso wie der lebensfremde „Idealismus“ alles höhere menschliche Streben unrettbar diskreditieren müssen. Selbst der Dichter des „Tell“ schreibt (trotz seiner Ehrenrettung durch Cysarz):

„Wenn sich die Völker selbst befreien — da kann die Wohlfahrt nicht gedeihn.“ Nach dieser Anschauung ist im Ernstfalle der einzelne Mann doch immer der weitaus klügere (sogar im „Teil“ selber). Kein Wunder, daß der Intellektuelle wirklich bald allein stand und im Kampfe zwischen einer überholten Führungsform (den Geisteswissenschaften des individuell begrenzten Intellektes s. IV<sup>5</sup>) und den Nutznießern dieser überholten Führungsform (Industrielle, Großkaufleute, mehr oder weniger konservative Berufspolitiker), ob er wollte oder nicht, sich auf diese Nutznießer stützen mußte. Darum vor allem ist der Geistige der Gegenwart dem größten Mißtrauen des Volkes ausgesetzt. Der Marxismus hat verhindert, daß dieses Mißtrauen unüberbrückbar wurde.

Damit jedoch die Kluft zwischen dem einzelnen und dem Volke tatsächlich überbrückt wird, ist gerade die Überwindung von Irrtümern nötig, die dieser Marxismus am meisten verstärkt hat. Der Marxismus hat unerträgliche Folgen des „Idealismus“ beseitigt, aber andere Irrtümer an ihre Stelle gesetzt, deren Folgen den Marxismus um die Gestaltungskraft betrügen, die nach Beseitigung jener Fehler gerade er entfalten könnte. Denn der Marxismus hat das Leben, wie gesagt, ebensowohl verkannt wie der „Idealismus“. Hat der Vormarxist die Fragen des Lebens mit „Moral“ abgespeist, tut es der Marxist mit der „Wissenschaft“ als Wissenschaft von der Ausnützung der Materie (s. IV<sup>5</sup>) mit Hilfe des individuell begrenzten Intellektes. Der Nachmarxist, der realistische Politiker also, der eine Erziehung als organischen Bestandteil wirklicher Führung erst ermöglichen wird, muß diesem Materialismus ebenso sorgsam wie jenem Idealismus aus dem Wege zu gehen wissen. So entschieden vielfach eine fortwährende Wechselwirkung zwischen Denken und Handeln als „dialektischer“ Materialismus (im Gegensatz zu einem „metaphysischen“) gefordert wird, ist der Marxismus darin nicht nur bezüglich seiner Praxis (s. S. 129 ff.) inkonsequent; er weiß die Wechselwirkung zwischen Denken und Handeln, wie wir gleich sehen werden, auch theoretisch keineswegs festzuhalten.

Meisterhaft hat die künstliche Begrifflichkeit in der Auffassung des Marxismus vom Gemeinschaftsleben Hendrik de Man gezeichnet, dem unsere Analyse des Marxismus auch im übrigen viel verdankt, wenn wir ihm auch in seinen praktischen Vorschlägen nicht zu folgen vermögen. Der Marxismus hat die unermessliche Bedeutung des Wirtschaftlichen für das gesamte Leben des Men-

schen (im Gegensatz zu Irrtümern des deutschen Idealismus) neu zum Bewußtsein gebracht. Aber er hat die Auswirkung dieser kostbaren Erkenntnis über das gegenwärtige Stadium hinaus außerordentlich erschwert, indem er aus dieser Erkenntnis — einen Götzen gemacht hat. Man kann das Nichtwirtschaftliche nur dann als „ideologischen Überbau des Wirtschaftlichen“ auffassen, wenn man jene Auffassung vom Leben hat, deren völlige Unhaltbarkeit wir gerade (s. II<sup>2</sup>) gezeigt haben. Wenn sogar die Schwingungen einer Pendeluhr einander durchdringen und wie die Noten einer Melodie sich zu einem Ganzen vereinigen (s. S. 49, 58), um wieviel mehr die verschiedenen Seiten des menschlichen Lebens und Zusammenlebens! Daher muß der Marxismus nicht nur die Vergangenheit mißverstehen, sondern auch in der Gegenwart (s. IV<sup>3</sup> zum Verhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart) völlig fehlgreifen. Wer glaubt, daß die Situation in einem bestimmten Augenblick der Menschheitsgeschichte durch das Wirtschaftliche allein gegeben ist, muß ein völlig falsches Bild von ihr bekommen und daher auch, wenn es um die gegenwärtige Situation geht, unrichtig handeln. Denn beim richtigen Verstehen spielen ebenso wie beim richtigen Handeln gleich den ökonomischen Gegebenheiten Regierungssysteme, rechtliche Bedingungen, militärische Situationen, soziale Kräfte (auch die sind nicht den wirtschaftlichen gleichzusetzen), die Zollpolitik, diplomatische Ereignisse, der Nationalcharakter in dem betreffenden Entwicklungsstadium, die Vergangenheit in allen ihren Erscheinungsformen, der Charakter der führenden Persönlichkeiten usw. usw. eine entscheidende Rolle. Der Marxismus konnte deshalb über so primitive Wahrheiten mit der Wucht eines Attilaheeres hinwegreiten, weil er ein seinen Irrlehren so entsprechendes Weltbild, nämlich das intellektualistische, als Alleinherrscher im Reiche des Geistes vorfand. Aber er war auch insofern eine notwendige Reaktion auf den Idealismus, als dieser im Rahmen des Intellektualismus (s. S. 39, 41, 57 f.) durch anderes als die marxistischen Irrlehren mit ihrer handfesten Begrifflichkeit zunächst nicht überwunden werden konnte. Die auf ihren individuellen Intellekt beschränkten isolierten Einzelnen hätten den Standpunkt, „in des Ideales Reich zu fliehen“, fürs erste anders als durch eine völlig unwahre Vereinfachung des Lebens nicht überwinden können. Jeder zwischenmenschlichen Situation gegenüber gibt es drei Ver-

haltungsweisen: 1. Resignation und Entschädigung durch Trümereien (Idealismus). 2. Zurückführung der Kompliziertheit des Lebens auf meßbare, z. B. wirtschaftliche Ursachen, so daß der Glaube entsteht, durch einfache Addition von individuellen Willenskräften („Organisation“) die wirtschaftlichen Verhältnisse und damit den ganzen Komplex des menschlichen Lebens und Zusammenlebens entscheidend verändern zu können. 3. Tatsächliche Bewältigung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens mitten in der tatsächlichen, gegenseitigen Durchdringung aller seiner Teile (s. S. 58) durch Führung (s. II 4, III 1) (wirkliche Organisation auch im wörtlichen Sinne dieses Ausdruckes, also im Sinne der Umschaffung von Amorphem zu Organen).

Im Gegensatz zum Marxismus ist freilich Führung zur Gestaltung, nicht Führung zum Haß gemeint. Ist das Wirtschaftliche vom Nichtwirtschaftlichen nicht nur begrifflich, sondern tatsächlich ablösbar, dann ist es der beste Weg, die „Proletarier aller Länder zu vereinigen“, um so durch die Zahl (Masaryk spricht von unserem „Aberglauben an die großen Zahlen“) auf die Wirtschaft und dadurch auf das ganze menschliche Leben und Zusammenleben, das nach marxistischer Auffassung ja völlig durch das Wirtschaftliche bedingt ist, einen entscheidenden Druck auszuüben. In Wahrheit ist der Gegensatz zwischen „Kapitalisten“ und „Proletariern“ in der Schärfe der marxistischen Ideologie ebenso künstlich wie die Annahme einer abtrennbaren „wirtschaftlichen Entwicklung“. Aber all diese künstliche Begrifflichkeit war im Rahmen des Intellektualismus nicht zu vermeiden. Ohne sie hätte man Menschen, die nur auf Grund einer wirklichen oder eingebildeten Klarheit des individuell begrenzten Intellektes zu handeln vermochten, niemals zum Handeln bringen können. Darum wollte man z. B. auch nicht sehen, daß der Unternehmer nicht nur an der Arbeitskraft und Arbeitslust des Arbeiters, sondern auch an seiner Kaufkraft interessiert ist (von Amerikas „Hohe Löhne und billige Gestehungskosten!“ bis zur gegenwärtigen „Absatzkrise“). Die Frage aber, ob der Idealismus von Haßzusammenrottung oder von kollektiver Gestaltung abgelöst werden soll, ist die Schicksalsfrage auch der Erziehung, vor allem aber der höheren Schule (Mittelschule). Der pädagogische Pragmatismus (wegen der Harmonie mit der politischen Terminologie: pädagogischer Realismus?) verlangt, daß es zwischen dem Lesen, Schreiben und den vier Grundrechnungsarten einerseits und der Fachausbildung an-

dererseits — Gestaltung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens, also Kultur, gibt. Denn nicht nur jedes Verständnis der Vergangenheit („Geisteswissenschaften“ in der höheren Schule = Mittelschule, s. Anm. S. 2), sondern auch jede Arbeit in der Gegenwart (Fachausbildung und auch die Naturwissenschaften in der höheren Schule = Mittelschule) setzen eine Gestaltung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens voraus. Die Vergangenheit zu kennen, hat nur einen Sinn, wenn man mit diesen Kenntnissen auch in der Gegenwart etwas anzufangen weiß (s. IV 3) und ohne einen Sinn der Gegenwart, der allein in einer Gestaltung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens bestehen kann, verlohnt sich letzten Endes auch eine Anstrengung innerhalb dieser nicht.

Kurz: Der Intellektualismus hatte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts so sehr alle nennenswerten Bande zwischen den einzelnen zerrissen, daß es zunächst einen Kollektivismus nur auf Grund neuer Dogmen geben konnte. Hendrik de Man sagt, daß „der Glaube an unentrinnbare Gesetze die Mentalität aller intellektuellen Bewegungen charakterisiert, die . . . zu schwach sind, um die Vorstellung einer Kompensierung entbehren zu können, die den Kontrast zwischen ihrer großen Aufgabe und ihrer kleinen Kraft verringern könnte“. Für den Intellektualismus war zunächst ein undogmatischer Kollektivismus unmöglich, so daß der Marxismus in seiner bisherigen Form zunächst der einzig mögliche Weg war. Heute ist er freilich schon zu primitiv geworden, so daß der Dogmatismus — außerhalb Rußlands wenigstens — dem Marxismus seinen inneren Schwung geraubt hat.

Von den marxistischen Dogmen sei nur noch der „Mehrwert“ erwähnt, der ja einer der Hauptbegriffe von Marxens erstem Band des „Kapitals“ ist. Er besagt bekanntlich, daß der Unternehmer, der „Kapitalist“, den Arbeitsertrag des Arbeiters, des „Proletariers“, zum großen Teil für sich behält. Aber wenn wir dieses Dogma auf gedanklich verständlichere Formen zurückführen wollen, so stoßen wir keineswegs auf irgendwelche Tatsachen, sondern wieder auf andere Dogmen, von denen Hendrik de Man vier hervorhebt, die genau so viele Stützen in der Wirklichkeit für sich haben, wie etwa die „Erkenntnis“ von der Unfehlbarkeit des Papstes: 1. Das Verlangen nach Erwerb ist der einzige Arbeitsantrieb ebenso bei den Arbeitern wie bei den Arbeitgebern; 2. jede Arbeit ist quantitativ meßbar und kann auf die Arbeitszeit zurückgeführt werden; 3. die einzige schöpferische Arbeit ist die des Arbeiters; 4. die Höhe

des Lohnes hängt einzig und allein vom Willen des Unternehmers ab. Und so könnten wir in der Betrachtung der marxistischen Begrifflichkeit noch lange fortfahren. Die angeführten Beispiele (restlose Zurückführung des ganzen menschlichen Lebens und Zusammenlebens auf die wirtschaftliche Entwicklung, Einteilung aller Menschen in Kapitalisten und Proletarier, „Mehrwert“) dürften jedoch schon zeigen, daß es sich um einen durchgehenden Zug des Marxismus handelt, umso mehr, als wir gezeigt haben, daß alle diese Dogmen eine vitale Wurzel haben: die Unmöglichkeit nämlich, den Idealismus im Rahmen des individuell begrenzten Intellektes anders als durch Materialismus, also einen neuen Dogmatismus, zu überwinden. Da aber das 20. Jahrhundert sich immer deutlicher auf eine unmittelbare Erfassung nicht nur der Materie, sondern auch des Seelischen stützt (Psychoanalyse, Individualpsychologie, Phänomenologie u. ä.), ist die Liquidierung des Marxismus als eines dogmatischen Kollektivismus und seine Ersetzung durch einen voraussetzungslosen Kollektivismus, also durch einen politischen und damit auch pädagogischen Realismus (pädagogischen Pragmatismus) nur eine Frage der Zeit. Denn daß der Marxismus wirklich nur für das Jahrhundert des Intellektualismus geschaffen war, sehen wir auch aus den praktischen Schwierigkeiten, die sich für diese Form des Kollektivismus aus seiner künstlichen Begrifflichkeit schon ergeben haben. In West- und Mitteleuropa muß der Zustand der Sozialdemokratie (trotz aller äußeren Erfolge) immer mehr als ausgesprochene Resignation bezeichnet werden. Und wenn Max Adler meint, daß ihr Versagen im Weltkriege durch „Identifizierung mit der imperialistischen Weltpolitik“ verschuldet worden sei, so war diese Identifizierung doch kein bloßer Zufall, sondern nur ein Spezialfall des Prozesses, der immer eintritt, wenn Dogmen mit dem Leben in Konflikt geraten. Die marxistischen Dogmen haben eben — in Mittel- und Westeuropa wenigstens — schon lange aufgehört, dem Leben zu dienen. Kein Wunder also, wenn sie in einem Sturm wie dem Weltkrieg hinweggefegt wurden. Kein Wunder auch, daß ein Teil der russischen Sozialdemokraten, die Bolschewiken, aus der ganz besonderen russischen Seelenlage heraus (s. IV<sup>10</sup>) diesen Dogmen, diesen Gedanken um der Gedanken willen, die Tat um der Tat willen, die Revolution um der Revolution willen, entgegengestellt haben.

Und doch kann keine Zentralisierung der Produktion, weder

durch gewaltsame Revolution (Bolschewiken) noch durch Zusammenschluß einer parlamentarischen Partei (statt auf Grund kollektiven Handelns und kollektiven Tuns) auf Grund gemeinsamer Taktik und gemeinsamer Dogmen (Sozialdemokratie in ihrer jetzigen Form), sondern nur die schrittweise Ersetzung des individuellen Arbeitsantriebes durch einen kollektiven (s. IV<sup>8</sup>) uns Gestaltung des menschlichen und zwischenmenschlichen Lebens bringen. Daß die Zentralisierung der Produktion und auch noch des Konsums allein, selbst wenn sie im Zeichen kollektiver Dogmatik erfolgt, den kollektiven Arbeitsantrieb noch nicht schafft, ersehen wir am besten aus der Tatsache, daß nicht nur in Rußland die „Arbeiter“-Unternehmungen sich gegen „Arbeiter“ durch strengste Streikverbote schützen müssen, sondern auch anderswo der sekundäre Charakter der Arbeitsform für die Lösung der sozialen Frage deutlich hervortritt. „Hier widersetzt sich die Gewerkschaft einer Lohnbewegung der Typographen, indem sie mit einer Unterordnung der Berufsinteressen unter das allgemeine Interesse der Arbeiter argumentiert, die wollen, daß ihre Zeitungen erscheinen. Dort mißbilligt ein Gewerkschaftsausschuß im Namen der Konsumenteninteressen die Forderung der Bäcker nach Beseitigung der Nacharbeit in den Großbäckereien. Dort wieder stellt ein Schauspielerstreik die Direktion der Arbeitertheater an die Seite der Direktionsgewerkschaft. Und eine Krankenkasse nach der anderen erlebt Ärztestreiks gegen die Verwaltung der Arbeiter. . . Auch die Arbeitergenossenschaften entgehen nicht den Konflikten mit ihren Angestellten. In allen Ländern mit einer entwickelten Genossenschaftsbewegung, besonders auf dem Gebiete der industriellen Produktion, sind die Streiks der Angestellten bei den Genossenschaften seit einigen Jahren fast ebenso zahlreich wie in den Privatbetrieben. Es bleibt übrigens nicht bei der Form gewöhnlicher Streiks, wie im englischen genossenschaftlichen Kaufhaus im Jahre 1923; die Arbeiterglasschleiferei in Albi war der Schauplatz heftiger Kämpfe und 1925 gab es sogar eine Aussperrung der gewerkschaftlich organisierten Arbeiter in der englischen Genossenschaft, die ein sozialistisches Blatt schreiben ließ, daß die Direktion dabei weniger soziales Verständnis gezeigt hat als ein Durchschnittsunternehmer“ (De Man).

Daß ohne voraussetzungsloses Denken — und nur ein solches, daher auch ein „dialektischer Materialismus“ nicht (s. S. 126),

verdient den Namen Denken — eine Gestaltung des menschlichen und zwischenmenschlichen Lebens unmöglich ist, zeigt auch das Scheitern des Marxismus in der Zurückdrängung unberechtigter sozialer Gegensätze zwischen einzelnen Beschäftigungsgruppen. Die neue marxistische Scholastik hat wie jede Scholastik das Leben im wesentlichen unberührt gelassen. Man mag den Führer des Arbeiters noch so sehr als „Proletarier“ abstempeln, so unterscheidet er sich von ihm trotzdem in immer auffallenderer Weise, was ja auch von vielen sozialdemokratischen Arbeitern schmerzlich empfunden wird. Alle Realitäten wie Arbeitsgebiete (hier: Fabriksarbeit und politische Vertretung) sind eben unvergleichlich stärker als alle Formeln und Dogmen (z. B. „Kapitalist“ und „Proletarier“). Man braucht nur das Äußere eines sozialdemokratischen Abgeordneten und das eines Arbeiters zu betrachten, um zu sehen, wie real die Unterschiede zwischen Fabrikarbeiter und Politiker und wie unreal die zwischen „Kapitalisten“ und „Proletarier“, etwa in der Form „sozialistischer“ und „bürgerlicher“ Abgeordneter sind. Um wieviel sind diese in Wirklichkeit einander näher als der sozialdemokratische Arbeiter und der sozialdemokratische Abgeordnete! Und wenn es bei den Kommunisten vielfach anders ist, so doch nur deshalb, weil in Rußland die Politik immer mehr von einer kleinen Gruppe, die man in der Regel gar nicht zu Gesicht bekommt oder gar von einem einzigen Menschen gemacht wird, sonst also die „Politiker“ zum Vergleiche fehlen und außerhalb Rußlands die Kommunisten sich an wirklicher Politik überhaupt nicht beteiligen, der Politiker zum Vergleich also wiederum fehlt. Bis man hingegen (im Sinne eines politischen Realismus und damit auch eines pädagogischen Pragmatismus) Führer nicht mehr durch Abstempelung als Proletarier, sondern durch die Kollektivzelle (s. S. 114) und eine von ihr ausgehende wirkliche Kontrolle der Führungsfunktion den zu Führenden wirklich näherbringen wird, dann wird auch das wegfallen, was die „Führung“ einzig und allein in einen scharfen Gegensatz zu den Geführten stellt: daß die „Führung“ heute in der Regel nichts weniger als wirkliche Führung, sondern vor allem anderen eine durch Sophistik und Intrigen erreichte und erhaltene Sinekure ist, wodurch die natürliche Harmonie, wie sie z. B. zwischen dem Gehirn und den übrigen Teilen des menschlichen und tierischen Körpers besteht (s. S. 42 ff.), eben völlig ausgeschlossen ist.

Zur Ausbreitung politischer Sophistik und Intrige als eines direkten oder indirekten Weges zu mühelosem Erwerb hat aber gerade die mechanistische Auffassung des kollektiven Geschehens durch den bisherigen Marxismus nicht wenig beigetragen. Denn wenn der individuell begrenzte Intellekt uns vom Leben wirklich ein mehr oder weniger richtiges Bild gibt, dann hat blinde „Disziplin“ tatsächlich einen Sinn. Wenn zwei Kugeln zusammenstoßen, muß die gewichtigere den Sieg davontragen. Man wird daher von einer solchen Auffassung aus vor allem anderen die äußere Disziplin schätzen, wird mehr als alles andere amorphe Masse und nicht wirkliche Organisation (s. S. 128) werden wollen. Das ist dann für politische Sophisten und Intriganten, später aber auch für — Diktatoren, die gar nicht selten auch persönlich aus der politischen Welt der Sozialdemokratie kommen (nicht nur Lenin und Stalin, sondern auch Mussolini und Pilsudski!) ein wahres Eldorado. Hier wird der individuell begrenzte Intellekt, trotzdem (oder weil?) er sich für die Vernunft selber hält, zur Unvernunft. Denn da das Leben unteilbar, unmeßbar und unbegrenzbar, ein ungreifbares Fluten, „qualitative Vielheit ohne eine Ähnlichkeit mit der Zahl“ ist, „eine organische Entwicklung, die trotzdem keine Größe ist“, „eine Verschiedenheit, in deren Schoß es keine unterscheidbare Qualität gibt“ (s. S. 49), hängt der Erfolg einer wirklich kollektiven Aktion nicht von der Zahl, sondern vom organischen Charakter der Bewegung, von fortschreitender Funktionsteilung ab. Soll Führung nicht zu leerem Schein werden, dann muß sie eine Brücke zwischen Erkennen und Handeln sein, deren konstruktive Kraft ein jeder im eigenen Leben empfindet, die er infolgedessen auch in ihrer Gesamtleistung zu beurteilen und damit wirksam zu kontrollieren weiß.

Schon Gustav Landauer hat bemerkt, daß der Marxismus die Masse zu einer Aktion aufruft, zugleich aber den größten Wert auf die wissenschaftliche Vorhersehbarkeit der zukünftigen sozialen Entwicklung legt, die übrigens schon längst durch die Erfahrung hätte als entkräftet erscheinen müssen. Weder die Konzentrierung des Ackerbaues noch die Verelendung des Proletariats im Vergleich zu den übrigen Volksschichten, wie sie Marx vorausgesagt hat, sind wirklich eingetroffen. Ganz ebenso fehlt in seinem Zukunftsbild die ungeheure Bedeutung, welche die Gewerkschaft seither gewonnen hat. Wenn sich jedoch von den

„Gesetze“ genannten Dogmen, wie sich bereits deutlich erwies, nichts weniger ableiten läßt als die Zukunft, dann ist eine Zusammenfassung von Menschen nur so lange vorteilhaft, als sie der Vernunft entspricht. Das heißt aber nichts anderes, als daß sich diese Zusammenfassung immer wieder an der Wirklichkeit bewähren muß, daß diese Zusammenfassung also nicht etwa eine Zusammenrottung zu dem Zwecke ist, um einen Druck in irgendeiner feststehenden Richtung auszuüben, sondern daß der Zweck der Zusammenfassung kein anderer als der sein kann, Kollektivgehirne zu schaffen (s. S. 44 f.), die von Kollektivzellen ausgehend (s. III 1), endlich den Zustand überwinden sollen, daß der einzelne die Wahl hat, in „glänzender“ Isolierung zu leben oder sich für Privatziele eines einzelnen oder einer Gruppe mißbrauchen zu lassen, welche mehr als notdürftig mit einem Flitterwerk von leeren Worten wie „Interessen der Arbeiterschaft“, „Interessen der Landwirtschaft“, „Interessen der Gewerbetreibenden“ u. ä. behangen werden.

Da wirkliche Führung nichts anderes als lebendiger Kontakt zwischen Erkennen und Handeln ist (s. S. 113 ff.), im Marxismus aber das Erkennen ebenso ohne Kontakt mit dem Handeln wie das Handeln ohne Kontakt mit dem Erkennen ist, hat er auch in der Führungsfrage versagt. Auf dem Gebiete des Erkennens sind die richtigere Einschätzung des Wirtschaftlichen und die Überwindung des extremen Individualismus wirkliche Erkenntnisse des Marxismus und keine Dogmen. Sie haben daher im Gegensatz zu den erwähnten falschen Voraussagen manches richtig voraussehen lassen. Dagegen sind die „Gesetze der ökonomischen Entwicklung“, die Einteilung der Menschen in „Kapitalisten“ und „Proletarier“, die Theorie vom „Mehrwert“ und so manches andere nur das Mittel, eine Haltung herbeizuführen, die ohne Rücksicht auf irgendwelche Erkenntnis viele Menschen zu einem Druck in derselben Richtung vereinigt, worin ein Geschlecht individueller Isolierung allein eine Überwindung gerade dieser individuellen Isolierung erblicken konnte. Diesem Interesse dient daher auch konsequenterweise alle marxistische „Wissenschaft“ und die Wahrheit ist ihr Hekuba. Sie hat sehr richtig festgestellt, daß bis nun die Geisteswissenschaften in der Regel nur scheinbar objektiv oder unfruchtbar waren, und sie stellt daher die Geisteswissenschaften mit vollem Bewußtsein zweckhaft ein. Das bezeugt nicht nur die Wissenschaft in Sowjetrußland, wo ihr Parteicharakter

offen zugegeben wird, sondern auch alle Beurteilung politischer, soziologischer, pädagogischer und ähnlicher Schriften seitens der heutigen Sozialdemokraten nach dem „Parteistandpunkte“. Wer also in der marxistischen Aktion das Leben sieht, wird entgegen unserer Meinung die vom Marxismus abhängigen Fortschritte der Geisteswissenschaften sehr lebensnahe finden. Wer aber nicht so denkt, muß ihre absolute Lebensfremdheit konstatieren.

Der mangelhafte Zusammenhang zwischen marxistischer Theorie und marxistischer Praxis zeigt sich auch im Bestreben, die Praxis zur Taktik, also von der Theorie unabhängig zu machen. Daher bezeichnet Max Adler den in der Wirklichkeit so tiefgreifenden Unterschied zwischen Sozialdemokraten und Bolschewiken als einen Unterschied der Taktik. Wirklich halten beide eine ganz verschiedene Taktik, aber doch immer die Taktik für das Entscheidende. Mit Recht verlangt hingegen Döblin: „Das Ziel wählt seine Mittel und nicht: der Zweck heiligt die Mittel,“ wobei die einseitige Hervorhebung des Zieles wohl nur als Gegengewicht gegen eine Selbständigkeit der Taktik aufzufassen ist. Theorie und Taktik müssen zu Erkennen und Handeln im Sinne des politischen (agogischen) Realismus und pädagogischen Pragmatismus (Realismus) werden, was ihre Einfügung in eine immerwährende Wechselwirkung von Erkennen und Handeln (s. S. 37, 43) mit Hilfe eines Kollektivgehirns (s. S. 86) voraussetzt. Nur durch Ablösung von der Wirklichkeit wird Erkennen zur dogmatischen Theorie, nur durch Ablösung vom Erkennen wird Handeln zur Taktik. Daher gibt es ohne die intime Wechselwirkung zwischen Erkennen und Handeln keine Gestaltung des menschlichen und zwischenmenschlichen Lebens, daher auch keine Erziehung, die diesen Namen wirklich verdienen würde.

Aus all diesen Gründen muß der Marxismus zum Realismus werden oder dem Realismus weichen. Dieser muß die sachgemäße Einschätzung des wirtschaftlichen und des kollektiven Faktors vom Marxismus übernehmen, weshalb er ohne eine durchgreifende Erziehungsreform überhaupt nicht denkbar ist, ebenso wie auch der pädagogische Pragmatismus (Realismus) nicht ohne einen politischen (agogischen) Realismus möglich wäre. Freilich muß dieser jede mechanistische Auffassung vom Leben, jeden Determinismus (s. II 3), jede Überschätzung reiner Theorie und Taktik auszuschalten wissen. Das alles setzt eine Führung voraus, wie sie in ihren Keimformen schon beschrieben

worden ist (s. III 1). Durch diese wird der pädagogische und politische Realismus auch die vielen gesunden Elemente der Individualpsychologie Alfred Adlers in sich aufnehmen, von denen besonders ein organisatorisches [!] hervorzuheben ist: daß die Individualpsychologie nämlich — wie übrigens auch schon die Psychoanalyse — einen Apparat geschaffen hat, der ein reiches, konkretes Material psychologischer Tatsachen durchzuarbeiten vermag. Von der Individualpsychologie zum Realismus dieses Buches freilich führt erst die Erkenntnis, daß kollektives Erkennen immer noch mit kollektivem Handeln verbunden werden muß, welches in ähnlicher Weise (organisatorisch) unterbaut werden müßte.

In dem Maße, als die kollektive Situation und das kollektive Wollen durch die zur Führung heranwachsenden Kollektivzellen (s. III 1) in einen organischen Kontakt gebracht werden, müssen der Materialismus, der Determinismus, die Dogmatik und der Taktikwahn des Marxismus schwinden und die wirkliche Überwindung des lebensfremden Idealismus und des krankhaften Individualismus, die der Marxismus doch angestrebt, aber keineswegs erreicht hat, endlich zur Wirklichkeit werden. Ob diese gleichzeitige Gesundung der Politik und der Geisteswissenschaften (s. IV 5) durch einen Wandlungsprozeß der Sozialdemokratie (zum großen Teil im Sinne einer Hinwendung vom ersten Band von Marxens „Kapital“ zu dessen zweiten und dritten), neben ihr oder eventuell auch gegen sie vor sich gehen wird, ist für die Zwecke dieses Buches unwichtig.

Die Weiterentwicklung der Kollektivzellen wird auch eine andere Schwierigkeit des politischen und pädagogischen Realismus beseitigen: die Zerstückelung der Bemühungen um eine Gestaltung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens in eine ganze Reihe von „Einzelwissenschaften“ (s. IV 5). Präsident Masaryk fordert eine „konzentrische Reform der Kultur auf allen Gebieten des Denkens und Handelns . . . mit vereinten Kräften“. Natorp verlangt die Vereinigung von Staat und Erziehung, viel deutlicher aber noch ist Wexberg: „Wenn die [von ihm vertretene] Individualpsychologie in der Erreichung der klassenlosen Gesellschaft die Voraussetzung für die seelische Gesellschaft aller Menschen erblickt, so ist sie sich andererseits darüber im klaren, daß sie hier etwas als Voraussetzung postuliert, was eigentlich erst Konsequenz und Ergebnis ihrer eigenen Arbeit sein kann. Es ist unverkennbar, daß man mit den heutigen Menschen, die bis in

die tiefsten Schichten des Proletariats vom Geiste des Individualismus durchtränkt, verbürgerlicht sind, keine klassenlose Gemeinschaft gründen kann. . . . Denn weder kann man übersehen, daß eine menschliche Gemeinschaft aus Einzelindividuen besteht, die Individuen bleiben, auch wenn sie Teile einer größeren Einheit sind, noch läßt sich verkennen, daß der isolierte Mensch niemals Gegenstand einer verstehenden Psychologie, einer wissenschaftlichen Menschenkenntnis sein kann, sondern immer nur der Mensch in einer unlöslichen, nicht wegzuwendenden Beziehung zum Mitmenschen und zu der größeren sozialen Einheit, der er zugehört. In ihrer praktischen Stellungnahme zu den Lebensfragen der Menschen aber werden Sozialpolitik und Pädagogik um so weniger zu trennen sein. Wir sind nicht nur Gemeinschaftswesen und wir sind nicht nur Individuen, sondern wir sind beides: in Gemeinschaft lebende Individuen. Dieser Tatsache Rechnung zu tragen, wird Aufgabe einer Wissenschaft sein, die noch nicht existiert, für die aber die Individualpsychologie wichtige Vorarbeit leistet: der Wissenschaft vom Menschen,“ ein Begriff, den schon 1907 Felix Günther verwendet hat.

Es fehlt nur, daß auch das Handeln, die Gestaltung der Gemeinschaft, deutlicher und entschiedener einbezogen wird, um das unselige Erbe des Intellektualismus endgültig zu liquidieren. Dann wird die Erhaltung des vom Marxismus Erworbenen gesichert, alles Krankhafte am Marxismus beseitigt und damit der Ausgangspunkt für eine Neugestaltung des menschlichen Lebens geschaffen sein, wie sie die Gegenwart erfordert. Dann wird auch auf der Kollektivzelle und ihrem heute unvorstellbaren, natürlichen Wachstum eine Erziehung aufgebaut werden, die die Initiative der jungen Menschen nicht mehr schädigen, sondern mächtig fördern, ihnen einen Lebensglauben geben und solche Kenntnisse vermitteln wird, daß sie mit vollem Erfolg an den ungeheuren Möglichkeiten zukünftiger, menschlicher Lebensgestaltung mitwirken werden.

IV. Abschnitt.  
ERZIEHUNG ZUR KRAFT.

VON STUFE ZU STUFE — EMPOR!

Die Befreiung der Sozialpolitik von Machtansprüchen und Parteischlagwörtern, die Befreiung der Psychologie von Formelhaftigkeit (s. II 1-3) und von Phantastik (s. II 4) und die auf ihnen beruhende Verwandlung der Erziehung zur Mechanisierung (isolierte Kinderführungsschule) in eine Erziehung zur Kraft (Erziehung als organischer Bestandteil einer Führung) kann nur Schritt für Schritt und im engsten Zusammenhange mit der Praxis erfolgen (s. die Skizzen S. 37, 43). Müssen doch Theater, Literatur, Zeitungen, die Religion, das Rechtswesen, die Staatsverwaltung und manches andere in dieses Befreiungswerk mit einbezogen werden, so daß man überall eher Stufen überspringen kann als bei der Schaffung der „Wissenschaft von Menschen“ und der davon unablässbaren Kunst des menschlichen Zusammenlebens. Zumindest zwischen A und B (im Sinne der Skizzen auf S. 37, 43), zwischen der ersten embryonalen Praxis (s. III 1) also und dem ersten Fortschritt der heute in Betracht kommenden Theorie (s. I 1-5, II 1-4) muß eine große kollektive Anstrengung vorgestellt werden, ohne die der Weg, der hier gewiesen ist, sehr rasch auf unübersteigbare Hindernisse stoßen und damit aufs gefährlichste verändert werden müßte. Zwischen dem ersten Schritt zur neuen Erziehung (s. III 1) und der ausgebauten neuen Erziehung (s. IV 2-10) aber liegt geistige und organisatorische Titanenarbeit. Bevor wir zu der ausgebauten neuen Erziehung gelangen werden, wird u. a. der junge Mensch der organische Bestandteil einer von Grund auf umgewandelten, menschlichen Lebensgemeinschaft geworden sein und die Geisteswissenschaften werden eine wenn auch andersgeartete, so doch völlig gleichwertige Exaktheit wie die Naturwissenschaften erlangt haben. Was das alles in sich schließt, wird bei der Darstellung jener ausgebauten Erziehung selber deutlich werden (s. IV 2-10). Es wäre aber der verhängnisvollste Fehler, wenn diese vorwegnehmende Schilderung der ausgebauten Erziehung zu der Annahme verführen sollte, daß die neue Erziehung (s. IV 2-10 und in den Skizzen auf S. 37, 43 der Punkt E) auch ohne die Zwischenglieder (zwischen A' und E) geschaffen werden könnte.

Die theoretische Darstellung des Sachverhaltes (s. I u. II) wird selber schon ein Schritt zur Praxis sein, wenn die voneinander noch abgeschlossenen Teilgebiete der „Wissenschaft vom Menschen“ und der Kunst des menschlichen Zusammenlebens durch Auseinandersetzung mit diesem Buche untereinander in Fühlung treten und damit zu einer fruchtbareren Arbeitsweise als ihrer heutigen, aber auch zu einer vollkommeneren Bewältigung ihrer Probleme als in dem vorliegenden Buche gelangen sollten (Aktualisierung des Punktes A im Sinne der zwei Skizzen auf S. 37, 43). Hat doch nicht nur die Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen Einzelwissenschaften, die sich bis ins Unendliche spalten (Psychoanalyse, Individualpsychologie, Charakterologie, Typologie, der amerikanische Behaviourism, die russische Reflexologie, die Eidetik u. ä. innerhalb der Psychologie allein!), sondern sogar zwischen den Richtungen innerhalb einer und derselben Wissenschaft (bezügl. der Pädagogik s. S. 7) fast völlig aufgehört.

Die Geisteswissenschaften (Geschichte, Biologie, Psychologie, Soziologie, Ästhetik, Ethik, Pädagogik usw.) werden dank den Kollektivzellen, sowie ihrem Zusammenschluß untereinander und mit den Bemühungen der Führung (Politik, Rechtsprechung, Staatsverwaltung, Erziehung, Zeitungswesen, Theater, Literatur usw.) das Reich der Spekulation, ebenso wie das der künstlichen Anlehnung an die Naturwissenschaften (s. z. B. I 5) im engeren Sinne und das der Statistik verlassen und ins Reich der Wirklichkeit einziehen. Wir wundern uns heute, daß die Naturwissenschaften vor ihrer gesunden Anwendung in Technik und Medizin, also noch im Bannkreise der Astrologie und Alchimie doch manches richtig ahnten. Ganz ähnlich wird es unsere Nachkommen wundern, daß schon vor dem Kontakt mit der zwischenmenschlichen Wirklichkeit durch die Kollektivzellen und die immer wachsende Verflechtung der Geisteswissenschaften und ihrer Anwendung, diese Geisteswissenschaften doch auch schon manche Ergebnisse zeitigten. Das wird unseren Nachkommen wohl merkwürdiger scheinen als der Umstand, der uns heute vielfach in unberechtigte Verzweiflung versetzt, daß die Soziologie z. B. sich gegenwärtig von einer politischen Partei und ihren Dogmen ins Schlepptau nehmen läßt oder in einer lebensfernen, intellektualistischen Spekulation stecken bleibt. Solange die Austreibung von Teufeln nicht durch wissenschaftliche Heilkunst ersetzt werden konnte, war die Naturwissenschaft der Phantastik preisgegeben. Solange die Staatsmacht

Taschenspielern mit Masseninstinkten gehorcht, kann auch die Soziologie, Ästhetik, Ethik, Pädagogik usw. sich im wesentlichen und in der Regel nur mit „Einteilungen“ und begrifflichen Künsten aller Art beschäftigen.

Auch das vorliegende Buch kann diesem Zustand keineswegs ein Ende machen, ebensowenig wie die theoretische Kritik an den Alchimisten und Astrologen verhindern konnte, daß man Fragen der Naturforschung statt durch das Experiment durch Nachschlagen in der Heiligen Schrift oder in den Schriften des Aristoteles entschied. Das vorliegende Buch hat, wie gesagt, einen neuen **Zusammen-schl-u-ß** zu schaffen, der die Geisteswissenschaften untereinander zu Führungswissenschaften und mit der Praxis als der Führung = Gestaltung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens zusammenfassen wird. Nicht nur der „Glaube an die überbrückende Kraft der alten Aufklärungsideen“, sondern der Glaube an die Macht des bloßen Gedankens überhaupt (s. I 4), das Leben zu formen, treibt die heutigen Menschen auf der einen Seite in die Resignation, auf der anderen in Dogmatik und Phantastik. Der Gedanke vermag gar manches und mit Recht nennt Mephistopheles bei Goethe „Vernunft und Wissenschaft“ „des Menschen allerhöchste Kraft“. Aber nur in der Berührung mit der Wirklichkeit sind sie groß. Denn „grau ist alle Theorie und grün des Lebens goldener Baum“. Die Wissenschaft vom Kollektivum (auch die Psychologie ist in ihren wichtigsten Teilen letzten Endes zwischenmenschlichen Charakters!) ist ohne die Entstehung eines **wirklichen**, d. h. zur Gestaltung entschlossenen und sei es noch so kleinen Kollektivums ganz einfach undenkbar (s. III 1).

So setzt denn die ganze folgende Darstellung die Schaffung der Kollektivzellen (A') und den ganzen weiteren Weg von A' bis E (s. S. 37, 43) und damit unter anderem auch die Überwindung ungeheurer Gegenkräfte voraus. Auf dem Gebiete der Schulwesens selber ist vor allem die Gegenkraft des Bureaokratismus zu nennen, die entsprechend dem Gedankengang des polnischen Ministers Czerwiński nicht totgeschimpft, die nur durch eine zweckentsprechende Verknüpfung mit dem Erwachsenenleben abgelöst werden kann, weil nur eine solche Verknüpfung auch eine bessere, organischere Bewältigung des zu lenkenden Apparates ermöglichen wird.

Durch eine Verknüpfung der Geisteswissenschaften untereinander und mit der **praktischen** Gestaltung des zwischenmenschlichen

Lebens wird eine neue Epoche des menschlichen Lebens überhaupt eingeleitet werden, weil 1. die Entwicklung der Geisteswissenschaften (Gestaltung des zwischenmenschlichen Lebens) im Vergleich zu der der Naturwissenschaften (Beherrschung der Materie) sichtlich noch vor uns liegt, und 2. seitdem die Naturwissenschaften durch Technik und Medizin mit der Praxis in Verbindung gebracht worden sind (ebenso wie die Geisteswissenschaften mit ihr werden in Verbindung gebracht werden, sobald das vorliegende Buch einen fruchtbaren Boden gefunden haben wird), diese Naturwissenschaften geradezu zu etwas völlig Neuem geworden sind. Wie lange ist es her, daß eine Stelle des Buches Josua über die Bewegung oder Nichtbewegung der Sonne mehr entschied als alle Beobachtungen zusammengenommen? Erst 1785 gab es die erste primitive Dampfmaschine, seit 1804 die erste Lokomotive. Noch für Napoleon war die höchste erreichbare Geschwindigkeit 7 km in der Stunde. Der erste Dampfer, der 1819 den Atlantischen Ozean überquerte, brauchte zu seiner Fahrt noch Monate, 1910 hingegen gab es schon Schiffe, die diesen Weg in 5 Tagen machten. Erst seit 1837 wird der Telegraph angewendet. Eine praktische Verwendung der Elektrizität datiert sogar aus den Anfangsjahren des 19. Jahrhunderts. Die praktische Verwendung der Flugmaschine liegt nicht einmal so weit zurück, daß sogar junge Menschen sich nicht an ihren Beginn erinnern könnten, es ist erst 23 Jahre (1909) her. Kurz, seit der Französischen Revolution ist, wie Wells so eindrucksvoll bemerkt, ein größerer Fortschritt der materiellen Lebensbedingungen vor sich gegangen als zwischen den Tagen Pepis von Ägypten um 6000 v. Chr. und Georg III. von England, der 1760 n. Chr. die Regierung antrat.

Auch die Gestaltung des zwischenmenschlichen Lebens und die Lehre von ihm (Geisteswissenschaften = Führungswissenschaften) müssen eine grundlegende Wandlung erfahren. Freilich darf man von Büchern, die einer solchen Entwicklung, gleich dem vorliegenden, die Wege bahnen wollen, nicht verlangen, daß sie die Linie A E (s. S. 37, 43) mit ihren Einzelheiten zeichnen sollen. Das Hin und Her zwischen Theorie und Praxis ist hier ebenso unentbehrlich, wie ein Roger Bacon (etwa 1210—1293) seinen Schrei nach dem Experiment als Quelle naturwissenschaftlicher Erkenntnis noch keineswegs darauf stützen konnte, daß er bereits die Fruchtbarkeit des Experiments durch die Lehren der Flugtechnik und die Lehren der Biochemie bewiesen hätte. Da mußte eine lange Geschichte

der praktischen Technik und Medizin zusammen mit der Entwicklung der naturwissenschaftlichen Theorie naturnotwendig erst vorausgehen.

Darum kann es auch nicht entscheiden, ob alle Einzelheiten, wie sie im folgenden als „Erziehung zur Kraft“ auseinandergesetzt werden, tatsächlich gerade so zur Verwirklichung gelangen werden. Auf der Entwicklungsstufe des Punktes A (s. S. 37, 43) kann die Darstellung des Punktes E, die ja den Inhalt der folgenden Kapitel bildet, nur die Richtung des Weges zeigen und seine Gangbarkeit beweisen, nicht aber die einzelnen Phasen seiner Durchschreitung vorwegnehmen, die ihre endgültige Form erst im Schreiten selber annehmen können.

### NATÜRLICHES INTERESSE.

In Ermangelung eines schrittweisen, aber umfassend planmäßigen Vorgehens haben bisher weder Veränderungen von Lehrplänen (s. I 2) noch die Arbeitsschule (s. I 3) noch die Schule der Freiheit (s. I 4) noch die experimentelle Pädagogik (s. I 5) ein natürliches Interesse schaffen können. Beruht doch die Unnatürlichkeit des Interesses letzten Endes weder auf einer unglücklichen Auswahl der Lehrfächer, noch auf dem Buch als Lernmittel, noch auf Unfreiheit, noch auf einem Mangel an Exaktheit im Sinne der Naturwissenschaften, sondern all diesen Mängeln liegt, soweit es wirklich Mängel sind, der mangelnde Zusammenhang mit dem Erwachsenenleben zugrunde. Nur durch die Schaffung eines solchen (s. III 1, 2) kann daher auch der zweckentsprechende Lehrstoff gefunden werden, der dann freilich gar kein Lehrstoff mehr, sondern eine wirkliche Brücke zum wirklichen Leben sein wird. Nur durch die Schaffung des fehlenden Zusammenhanges mit dem Erwachsenenleben kann der Zögling jener wahren Freiheit teilhaftig werden (s. II 3), die nicht eine Flucht vor der Vergangenheit und damit im Grunde vor sich selbst, sondern die Bewältigung der Vergangenheit einerseits und die Überwindung der persönlichen Unzulänglichkeiten des zu Erziehenden andererseits bedeutet. Nur durch Zusammenhang mit dem Erwachsenenleben kann auch das Seelische jene Exaktheit erlangen, die es ohne gewaltsame Analogie nach den Naturwissenschaften, der Eigenart des Lebendigen entsprechend zu neuer Fruchtbarkeit gestaltet. Kropotkin schreibt, „wie sehr es Kinder und junge Leute nach praktischer Verwendung des in der Schule erworbenen Wissens verlangt

und wie töricht die Jugendbildner sind, die nicht einzusehen vermögen, welche mächtigen Hilfsmittel ihnen nach dieser Richtung zu Gebote stehen, um ihren Schülern das wahre Verständnis des Gelernten beizubringen. . . All dieser Drang unserer Jugend nach wirklicher Arbeit ist umsonst und das nur, weil sich unsere Auffassung von der Aufgabe und der Methode der Schule noch immer nicht von den mittelalterlichen Anschauungen der Scholastik und des Klosters [also einer Welt der Unerwachsenen neben dem Leben, wie sie mit grandiosen Mitteln aufs großzügigste auch durch die moderne amerikanische Erziehung neu aufgebaut wird] freigemacht hat“.

Ja, Beseitigung der Scholastik (s. II 2), Beseitigung der Schule als Lebensersatz, das und nichts anderes, kann die Lösung sein. Kann dies jedoch anders geschehen, als wenn Theorie und Praxis miteinander in einen organischen Zusammenhang gebracht werden? Die Schule als Lebensfunktion ist aber wie jede Lebensfunktion aus einer Keimzelle, und da es sich um das Leben eines Kollektivums handelt, aus einer Kollektivzelle hervorgehen (s. III 1). Nur eine solche Kollektivzelle mit ihren naturnotwendigen Auswirkungen kann auch den Sieg des Marxismus über den lebensfremden Idealismus jenem neuen Dogmatismus entreißen, der die Frucht jenes Sieges schon völlig zu verschlingen droht. In dem Maße, als die Fortschritte des Marxismus (Überwindung des lebensfremden Idealismus, Kollektivismus) zum Allgemeingut aller werden, müssen auch seine Mängel (Dogmatismus und Verhetzung) verschwinden, wenn er in Hinkunft wieder die Hoffnung der vorwärtsstrebenden Teile der Menschheit werden soll (s. III 2). Ein Kollektivismus ohne Dogmen wird die ewig werdende Wirklichkeit mit dem ebenso ewig schöpferischen Denken zusammenschließen und diesem dadurch zugleich das natürliche Interesse der Erwachsenen und der Unerwachsenen erschließen.

Die entscheidende Bedeutung des natürlichen Interesses für den Unterricht hat besonders die Schöpferin des Daltonplanes, die Amerikanerin Parkhurst, erkannt, indem sie die Lehrer mit Fuhrleuten vergleicht, die ihre Pferde an einen Bach zur Tränke führen, ohne die Pferde zum Trinken zwingen zu wollen. Der Daltonplan (s. S. 18) hat (ganz besonders in Rußland, aber auch in allen möglichen anderen Ländern, sogar in Japan) vor allem deshalb so große Erfolge aufzuweisen, weil er dem natürlichen Interesse der Schüler bedeutend mehr entgegenkommt als die sonst üblichen

Methoden. Vor allem ist bei Einführung des Daltonplanes der Heranwachsende bis zu einem gewissen Grade Herr seiner Zeit, indem jeder Gegenstand (freilich im Sinne des Intellektualismus und daher mechanistisch!) in hundert Arbeitseinheiten eingeteilt wird, die sich der Schüler aber doch nach Belieben aufteilen kann. Wo der Daltonplan eingeführt ist, wird daher kein Schüler mehr gezwungen, sich auch dann weiter mit einem Gegenstände zu befassen, wenn er infolge seiner größeren Begabung für diesen Gegenstand mit ihm schon fertig ist und die Zeit viel besser für einen anderen brauchen könnte. Das ist gewiß kein kleiner Fortschritt, wo sonst der Schüler oft gezwungen wird, was ihn langweilt, zu tun, und das, was ihn interessieren würde, beiseite zu lassen. Auch die Benützung der wissenschaftlichen Literatur durch die Schüler selbst statt des unsinnigen ewigen „Vortragens“ ist gewiß ein Vorteil. Aber der Bildungsprozeß ist im Gegensatz zu Helene Parkhurst nichts weniger als ein Bach, aus dem man Kinder nach ihrem Belieben trinken lassen kann. Er ist im Gegenteil in seinen wichtigsten Bestandteilen (s. IV<sup>5</sup>) etwas, was erst durch eine schrittweise, aber planmäßige Bewältigung des Lebens, durch eine schöpferische Begegnung zwischen dem werdenden im Zögling und dem gewordenen um ihn herum, g e s c h a f f e n werden wird. Darum kann nicht der Daltonplan, vielmehr muß Pädagogik als Jugendführung und damit als organischer Bestandteil einer Agogik (Führung) unsere Losung sein. Daß nur kollektives Schaffen ein natürliches Interesse und damit gemeinsames Wissen (Erziehung, Kultur) herbeiführen kann, könnte z. T. auch die bloße Erwägung lehren. Nur wenn ich mit jemand einen Teil m e i n e s Lebens gemeinsam aufbaue, interessiert mich in einem wirklich ernstesten Sinne, was er tut. Sonst bleibt nichts anderes gemeinsam als leere Worte und — die tote Vergangenheit, die daher auch für ein Erziehungswesen, das einer Gemeinsamkeit im Leben so fern steht wie das gegenwärtig herrschende, den Mittelpunkt bilden muß (s. IV<sup>3</sup>). Gemeinsame, lebendige Gegenwart kennen wir vorläufig nur auf wirtschaftlichem und technischem Gebiete. Hier haben uns die materiellen Wirklichkeiten schon zur Gemeinsamkeit — gezwungen, weshalb wir Wirtschaftlichem und Technischem gegenüber — eine weitere Stütze für den entscheidenden Zusammenhang zwischen kollektivem Leben und kollektivem Interesse — auch auf ein ernstes, natürliches Interesse stoßen. Autotypen oder Preisschwankungen gegenüber hört die Frage des natürlichen Interesses auf, Problem zu sein. Das

Wirtschaftliche aber führt sofort, das Technische auf kleinen Umwegen, zur „Wissenschaft vom Menschen“. Dann tritt der Mensch selber mit seinem ganzen Leben, nicht nur mit dessen wirtschaftlicher und technischer Seite in den Kreis der Belehrung ein, die darum ohne Führung dann nicht mehr möglich ist (s. IV<sup>5</sup>). Das Leben selber ist der Bach, aus dem die jungen Menschen die Kraft für ihr eigenes schöpfen müssen, vorausgesetzt, daß dieses Leben ihnen nicht als hoffnungsloses Chaos, sondern in einem Stadium fortschreitender Bewältigung entgegentritt.

Schon Vierkandt hat festgestellt, daß in „allen Bereichen der persönlichen Lebensführung wie der übrigen Kulturgüter“ ein auffallender Mangel „an Präzision, an Zeitausnutzung, an besonnener Disposition, an Großzügigkeit“ hervortritt. Da dürfte der Umstand, daß junge Menschen sich in der Regel zwar für Autos oder Warenpreise, nicht aber für Geschichte und Literatur interessieren, vielleicht damit zusammenhängen, daß die Autos und die Warenpreise einer Welt entstammen, in der „Präzision, Zeitausnutzung, besonnene Disposition, Großzügigkeit“ herrschen, während der Inhalt der Geschichte und der Literatur mit viel Phantastik und einer eigentümlichen Art Bauernfängerei zusammenhängt, die man gewöhnlich als „Idealismus“ zu bezeichnen pflegt (s. IV<sup>8</sup>). Wenn Vierkandt aber diese „Physiognomie der modernen Kultur“ darauf zurückführt, daß „im Bereiche der Wissenschaft [gemeint: der Naturwissenschaft!] und des wirtschaftlichen Lebens . . . die Leistung die engste Fühlung mit dem Erfolge hat“, so besagt das, daß wir bis heute den Erfolg und damit die Leistung auf dem Gebiete der Materie (Wirtschaft, Technik = Naturwissenschaft) eben schon lange (im Grunde genommen schon seit den Griechen) zu messen, auf dem Gebiete des Lebens sie aber ernstlich nicht zu beurteilen vermögen. Wir brauchen für die Geisteswissenschaften (Geschichte, Literaturgeschichte, Biologie, Soziologie, Ästhetik, Ethik, Psychologie, Pädagogik usw.) eine neue Methode der Bewährung (s. IV<sup>9</sup>). Diese aber setzt (s. I<sup>5</sup>, IV<sup>5</sup>) eine ebensolche Verknüpfung mit dem menschlichen Leben voraus, wie sie für die Naturwissenschaften, seitdem es solche in einer ernstesten Form gibt, durch Naturbeobachtung und Experiment, aber auch durch die praktische Verwendung in Technik und Medizin geschaffen worden ist. Hat man die Exaktheit auf dem Gebiete der Naturwissenschaften durch das Teilen gewonnen, so wird es auf dem Gebiete des Lebens gerade durch das Zusammen-

führen geschaffen. Die Kollektivzelle und ein gleichzeitiges Hineinwachsen in die Wissenschaft vom Menschen, begleitet von einem werdenden kollektiven Leben des Menschen, wird dieses Zusammenführen hervorbringen. Damit wird aber das natürliche Interesse weit über das rein Wirtschaftliche und rein Technische hinausgewachsen sein, so daß es fähig werden wird, an Stelle des bisherigen Drills auch der Träger der Erziehung zu werden.

### DIE WISSENSGEBIETE.

Mit der Zurückdrängung der klassischen Sprachen (s. I<sup>2</sup>) ist der Unterricht in der Muttersprache auch dort in den Mittelpunkt gerückt worden, wo dies nicht wie bei der „deutschen Oberschule“ programmäßig geschehen ist. Ist doch außer der Mechanisierung (s. S. 5 f.) und einer Interessensolidarität mit den Besitzenden an den Absolventen der höheren Schule (Mittelschule) nichts in der letzten Zeit so sehr hervorgetreten wie ihre Überlegenheit im Gebrauch der Muttersprache. Die Fähigkeit, schön Latein zu sprechen, ist bis zu einem gewissen Grade von der Fähigkeit, schön Deutsch zu sprechen, als eines der wahren Lehrziele abgelöst worden. Und bei der Wiedererweckung zurückgedrängter Nationalsprachen, wie des Tschechischen, Magyarischen oder des Hebräischen haben die betreffenden Mittelschulen charakteristischerweise die entscheidende Rolle gespielt.

Darum spiegelt auch der Unterricht der Muttersprache am deutlichsten den problematischen Charakter der heutigen Erziehung wieder. Beherrschung des mündlichen sowie des schriftlichen Ausdrucks und die Kenntnis der nationalen Literatur sind seine Hauptziele.

Den schriftlichen Ausdruck glaubt die isolierte Kinderführungsschule am besten zu vervollkommen, indem an bestimmten Tagen über bestimmte „Themen“ „Aufsätze“ (s. S. 20) gemacht, die Fehler „korrigiert“ werden, der richtige Gebrauch durch „Übungen“ verankert wird und so diese Fehler nach und nach beseitigt werden. Für die Pflege des mündlichen Ausdrucks sieht man meist von jeder Methode ab und beschränkt sich einfach auf das Prinzip der Übung, das oft noch durch ein mündliches, aber meist weniger zeremonielles „Korrigieren“ ergänzt wird. Wenn man jedoch beobachtet, wie wirklich — meistens wird eine Fremdsprache das beste Beobachtungsmaterial sein — ein sprachlicher Fehler abgelegt wird, so sieht man, daß sprachliche Fehler dann am schnellsten abgelegt werden, wenn wir sprechend Menschen gegenüberstehen,

die wir einerseits aus irgendeinem Grunde schätzen und die andererseits selbst gepflegt sprechen, — die theoretische Unterweisung hat praktisch eine sehr geringfügige Wirkung — oder wenn wir etwas praktisch Wichtiges schriftlich abzufassen haben. Die Ablegung der Fehler erfolgt vorwiegend ohne Dazwischentreten des Bewußtseins. Darum wird Schulung in der Muttersprache nur in dem Maße fruchtbar werden können, als die Kollektivzellen (s. III<sup>1</sup>) sich praktisch auswirken (s. III<sup>2</sup>) und ein geistiges Leben schaffen werden, aus dem ein allgemeines Bedürfnis hervorgehen wird, daß wenigstens unter Menschen, die höhere Ansprüche an ihre Lebensführung stellen, auch die Sprache als das Werkzeug dieses geistigen Lebens in stand gehalten, in den Büchern und Zeitungen, die sie lesen, z. B. nicht immerfort „offenbar“ und „scheinbar“, „wie“ und „als“ verwechselt wird, daß auf Banknoten der Republik Österreich nicht vor „Nachmachung“ gewarnt wird usw. usw.

Bis zur Befreiung der Schule aus ihrer Lebensfremdheit aber können wir nichts anderes tun, als den Sisyphuscharakter der isolierten Kinderführungsschule soweit als möglich abzuschwächen, indem etwa die Aufsatzthemen nur im Notfalle, d. h. wenn die Schüler bis zu einem bestimmten Termin nicht selber ein Thema wählen, aufgedrängt werden. Wenn ein Schüler gerade den Drang dazu fühlt, kann er ja z. B. mit still Zeichnenden zusammengesetzt werden und seinen Aufsatz schreiben. Das Prinzip, die Selbständigkeit der Arbeit zu überwachen, ist doch schon durch die Klassifikation der Hausarbeiten durchbrochen worden, noch mehr aber durch den Plan, sogar bei der Reifeprüfung häusliche Arbeiten heranzuziehen. Das Mißverhältnis zwischen Kraftaufwand und Erfolg wird durch solche Einzelreformen freilich nicht beseitigt werden. Das ist nur durch schrittweise, aber unaufhaltsame Ersetzung der isolierten Kinderführungsschule durch Jugendführung als organischem Bestandteil einer Gesamtführung möglich.

Schon Rudolf Hildebrand hat gemeint: „Ja, wenn der Lehrer gleich das Interesse erfassen könnte, das eben in ihnen [den Schülern] waltete, den Gegenstand aufnehmen, den sie eben untereinander verhandelten, fortfahren, wo sie aufgehört, die logischen, sittlichen oder Rechtsfragen, wie sie in jedem Streit liegen, vornehmen und abfragend und bessernd und berichtend unter ihrer Mithilfe allmählich klar aussprechen, was sie dunkel gefühlt oder gesucht,

noch besser sagen, was sie eben sagen wollen, so daß sie dabei das Gefühl hätten, wie sie es mit haben finden und in reinlichere Form fassen helfen . . .“ Was wäre das aber anderes denn Jugendführung als organischer Bestandteil einer allgemeinen Führung? Menschen, die etwas zu sagen haben, lernen eben selbst, es auch gut und schön zu sagen. Die nichts zu sagen haben, denen hilft im wesentlichen alle Übung und aller Unterricht der Muttersprache nichts. Denn daß die Sprache nicht selber Geist ist, sondern viel besser zu ihrem Rechte kommt, wenn sie als das aufgefaßt wird, was sie ist, nämlich als das wichtigste Werkzeug des Geistigen, ohne welches sie daher auch nicht gelehrt werden kann, hat u. a. H. G. Wells erkannt: „Die Sprache leistet dem Denken dieselben Dienste, wie etwa die Buchhaltung einem Geschäfte. Sie zeichnet die Gedanken auf, legt sie fest, und ermöglicht immer vielfältigere Gedankengänge. Sie ist gleichsam die Hand des Geistes, die faßt und festhält.“ Und wie die Lähmung der Hand ihre Ursachen im Gehirn hat, so hängt jede Sprachkultur von der Kultur im allgemeinen ab. Bis die Schule ihre jetzige Hohlheit als isolierte Kinderführungsschule überwunden haben wird, wird die „Schulung der Muttersprache“ als spezielle Aufgabe des Unterrichtes über kurz oder lang verschwinden, ebenso wie mit der Scholastik auch die „Dialektik“ und die „Rhetorik“ verschwunden sind. Man wird dann merken, daß der Wegfall einer Schulung in der Muttersprache als spezielle Aufgabe des Unterrichtes gerade für die wirkliche Beherrschung der Muttersprache nicht nur keinen Verlust, sondern im Gegenteil Gewinn bedeutet. Noch deutlicher hat es Wilhelm Paulsen ausgedrückt: „Sprachnötigungen und Sprachveranlassungen zu schaffen, ist die bewußte Aufgabe des Sprachunterrichts.“ Das bedeutet aber, das volle flutende Leben selber an die Jugend heranzuleiten. Dies ist besonders in einer Zeit wie der unseren wichtig, von der Klatt gezeigt hat, wie „Wissenschaft, Dichtung und Kunst in ausgefahrenen Gedankenbahnen laufen“, und „immer mehr an Wirkung verlieren, weil kein Mensch mehr im Leben so etwas braucht“. Nichtsdestoweniger ist ein einfaches Abschaffen des Schulaufsatzes nicht der Weg zur Lösung; nur die Ersetzung der isolierten Kinderführungsschule durch Jugendführung im Rahmen einer Gesamtführung kann auch die Entwicklung der Muttersprache beim Kinde und beim Jugendlichen wiederum auf eine natürliche Grundlage stellen.

Ja zunächst, bevor der lange Weg gegangen sein wird, den dieses

Buch zeichnet, können wir nicht einmal die Grammatik beseitigen, die für den Unterricht der Muttersprache an der isolierten Kinderführungsschule der ruhende Pol in der Erscheinungen Flucht ist. Solange der Mensch so wenig zu sagen haben wird wie das Produkt der isolierten Kinderführungsschule, kann er Krücken nicht entbehren. Schon Brunot hat nachgewiesen, wie unzulänglich selbst die primitivsten grammatischen Unterscheidungen sind. Die Kluft zwischen Sprache und Logik ist ja in ausgiebiger Weise auch Gegenstand der Sprachphilosophie gewesen, die isolierte Kinderführungsschule aber kann der Grammatik nicht entraten. Grammatiken, die die Unnatürlichkeiten der üblichen trotzdem beseitigen wollen, sind für die isolierten Kinderführungsschulen unbrauchbar, für die Schule der Zukunft aber überflüssig. Für die isolierte Kinderführungsschule ist ein Hauptziel des Grammatikunterrichtes eben jene Mechanisierung, durch die das Chaos verhütet wird (s. S. 5); für die Schule der Zukunft hingegen ist jede Grammatik als besondere Unterrichtsaufgabe überflüssig, weil in ihr die Sprache durch ein Bedürfnis, vorhandenes geistiges Leben auszudrücken, nicht aber durch „Gesetze“ geformt und ausgestaltet werden wird. Bis zur Schaffung dieses Zustandes wird ein ewiges Hin und Her zwischen einer Lockerung der Grammatikfesseln und dem Bedauern über die Lockerung (weil man sie ja doch nicht entbehren kann!) nicht zu umgehen sein. Nur in dem Maße, als die isolierte Kinderführungsschule durch eine Jugendführung im Rahmen einer allgemeinen Führung abgelöst werden wird, werden die Anschauungen Wilhelm Paulsens zur Wahrheit werden: „Sprachwissen, Grammatik und Orthographie, auch Sprachtechnik sind unerläßliche Hilfen zur Vereinfachung des Ausdrucks und zum bewußten Gestalten in der Sprache. Aus dieser Aufgabe ergibt sich ihre dienende Stellung im natürlichen Sprachunterricht. Wo sie herrscht, zerstört sie das sprachliche Leben oder läßt es unentwickelt.“

Da die isolierte Kinderführungsschule vor allem durch den Literaturunterricht geistiges Leben in die Schule eintragen zu können glaubt, muß es zu denken geben, daß gerade der Literaturunterricht im Rahmen der isolierten Kinderführungsschule sichtlich nicht mehr ein und aus weiß. Ja, Haacke meint vom Lehrer des Literaturunterrichts: „Der Lehrer muß . . . eigenes tiefgehendes Leben offenbaren und die Schüler in sein Herz hineinsehen lassen.“ Glaubt jemand, daß die Hilf- und Ratlosigkeit des

Geistigen, wie wir sie z. B. bei Wassermann (s. S. 46) mit solcher Wahrhaftigkeit formuliert gefunden haben, auch gegenüber einer Schulklasse mit ihrer Massenpsychologie „offenbart“ werden kann? Ist der Lehrer der isolierten Kinderführungsschule nicht vielmehr gezwungen, den „Idealismus“ des entsprechend ausgewählten literarischen Produktes als Schild vor sein Herz zu halten, das durch jahrelang verkündete wurzellose Geistigkeit leer und hohl geworden sein muß? Freilich sind auch hier Erleichterungen möglich. Wenn Haacke z. B. vorschlägt, Goethes „Grenzen der Menschheit“ und „Das Göttliche“ zu streichen, so wird man vielleicht das Vorschreiben überhaupt fallenlassen, in der Klasse eine Auswahl aushängen, damit die Schüler sowohl die Schul- als auch die Hauslektüre in einem möglichst großen Umfange selbst auswählen. Aber die Hauptschwierigkeit des Literaturunterrichtes liegt gar nicht in der Auswahl. Wenn es richtig ist, daß Goethes Dorothea nicht mehr als Idealgestalt empfunden wird, gilt das nicht auch für das Gretchen? Die Jugend sucht überhaupt keine Idealgestalten mehr, sie will mit Hilfe des Literaturwerkes sich selbst und die Gegenwart verstehen lernen. Und darum geht es, das sucht sie beim Lehrer. Sehr gut sagt Buchhold: „Alle idealistische Pädagogik ist zum Teufel gegangen, weil sie geglaubt hat, den Teufel durch ein idealistisches System ignorieren oder meiden zu können.“ Lesen kann die Jugend selber, die Erde ist von Büchern geradezu überschwemmt. Aber die Brücke zur Gegenwart sucht sie in der Schule. Kann sie der Lehrer der heutigen Schule bieten? Hier liegt das Problem.

„Die jungen Menschen“, sagt Haacke, „stehen heutzutage dem Leben anders gegenüber als wir in ihrem Alter. Sie müssen es. Politische, gesellschaftliche Ideale sind ihnen zusammengebrochen, unerschütterlich scheinende Ansichten und Urteile haben sich als fragwürdig erwiesen, überall ist Neues im Werden, aber noch bietet es nirgends festen Halt. Für viele bedeuten bei der Berufsüberlastung, wirtschaftlichen Not und oft auch Vergnügungssucht der Erwachsenen Elternhaus und Familie nichts mehr. Die beruflichen Aussichten, die sie vor sich sehen, sind niederdrückend. Ist es ein Wunder, daß sie nüchterner, realer, härter dem Leben gegenüberstehen als das Vorkriegsgeschlecht?“

Darum kann der Literaturunterricht keineswegs darin bestehen, eine Insel der Seligen, aber auch nicht eine Rotte von verantwortungslosen Aufrührern zu schaffen. Er muß im Gegenteil der Jugend

helfen, des wirklichen Lebens, so wie es ist, tatsächlich Herr zu werden. Da wird aber das Primäre nicht mehr der Literaturunterricht, sondern ein Lebensunterricht sein müssen, unter dem man schließlich nichts anderes als — Führung verstehen kann. Wie wir gezeigt haben, daß der junge Mensch der Zukunft nur durch eine im Leben wurzelnde Geistigkeit richtig reden und schreiben lernen wird, so wird er nur durch eine solche auch die Literatur verstehen und — gliedern lernen. Lebensbeschreibungen kann er selber nachschlagen und es ist noch sehr die Frage, ob er sein Menschentum erhöht, wenn er recht viele dieser Lebensbeschreibungen herzusagen weiß. Aber wie steht er, wie steht der Lehrer zur sexuellen, zur sozialen Frage, die in der Literatur immer mehr in den Vordergrund treten? Nur der Lehrer der Erziehung zur Kraft wird auf diese Frage in seiner Art und damit, soweit es möglich ist, befriedigend zu antworten wissen (s. IV<sup>8</sup>). Dann werden die Kunstwerke der Literatur uns helfen, „uns über die engen Grenzen unseres individuellen Lebens auszudehnen“, statt dieses Bedürfnis durch ungesundes Ästhetisieren in den Hintergrund zu drängen, indem man es etwa durch ein geheimnisvolles „Kunstempfinden“ „erledigt“. Eine solche neue Funktion der Kunst ist aber nur dann möglich, wenn die künstlerische Beleuchtung eines Problems mit einer besseren praktischen Reaktion auf dieses Problem in einen wirklichen Kontakt treten wird (s. S. 82 f.).

Was die Sprachen des Altertums, das Lateinische und Griechische, betrifft (s. S. 9 f.), so ist die verhältnismäßig feste Position des Lateinischen in allen Staaten außer Rußland (sogar in Amerika) eine neue Illustration dafür, wie sehr die isolierte Kinderführungsschule das natürliche Interesse des jungen Menschen von der örtlichen und zeitlichen Gegenwart in die örtliche und zeitliche Ferne lenken und damit unschädlich machen muß. Diesem Zweck entspricht das Lateinische und Griechische in idealer Weise. Was sonst für ihre Einführung als obligate Lehrgegenstände angeführt wird, ist hingegen völlig unhaltbar. Das Alter der beiden Sprachen ist ein ebenso schlagender Grund für ihre Beibehaltung im Unterricht, wie es etwa der Schluß wäre, weiter mit Petroleum zu leuchten, weil es unsere Vorfahren so und so viele Jahrhunderte getan! Von der logischen Bedeutung der Grammatik war schon die Rede (s. S. 41). Die besondere Genauigkeit, die man sich angeblich durch das Lateinische aneignet, ist in der Praxis, soweit sie nicht viel besser durch praktische Be-

tätigkeiten, besonders im Zusammenhange mit der modernen Technik geübt wird — eine auf Lebensfremdheit beruhende Pedanterie, eine geradezu gefährliche Gleichsetzung von Wichtigem und Unwichtigem. Zur Erklärung von Fremdwörtern aber kann das Lateinische und Griechische jeweils herangezogen werden, auch wenn es der Schüler nicht gelernt hat. So bleibt als Grund für das allgemeine Studium der klassischen Sprachen nur das Eindringen in die betreffende Kultur, eine Frage, die im Zusammenhange mit den lebenden Sprachen behandelt werden soll.

Der Unterricht der modernen Sprachen hat im allgemeinen zwei ähnliche Hauptziele wie der Unterricht der Muttersprache: 1. die Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch und 2. ein Eindringen in das Kultur- und Geistesleben des betreffenden Volkes — auf dem Wege über dessen Literatur. Die praktische Erlernung ist durch ein ewiges Schwanken zwischen der Methode des Lateinunterrichtes (im Französischen „Plötz“) und der extremen Konversationsmethode (Berlitz) charakterisiert. Auf dem Wege zur Methode eines natürlichen Kontaktes mit der Erwachsenenwirklichkeit liegt die Methode Mertner, eine Radikalisierung der Methode Toussaint-Langenscheidt. Sie besteht vor allem darin, daß wertvolles Material bequem verständlich gemacht und alle Theorie nur insoweit herangezogen wird, als sie das Verständnis des Gelesenen fördert. In der isolierten Kinderführungsschule wird sie sich freilich nur in beschränktem Sinne auswirken können. Denn so wie die isolierte Kinderführungsschule immer wieder zum Lateinischen zurückstrebt (s. S. 15), wie sie bei der Unterrichtssprache die Grammatik nicht entbehren kann (s. S. 149) usw., so muß sie sich in der Praxis immer wieder auch der Methode des Lateinunterrichtes nähern. Denn die Methode Mertner z. B. setzt vor allem ein sehr lebhaftes natürliches Interesse (s. IV<sub>2</sub>) schon beim Erlernen und ein ununterbrochenes Üben nach der Erlernung voraus. Darum ist für jemand, der schon weiß, zu welchem Zwecke er die betreffende Sprache in der nächsten Zeit praktisch brauchen wird, diese Methode zu empfehlen. Bei der großen Zahl derjenigen aber, die in der höheren Schule (Mittelschule) eine lebende Sprache lernen, ohne noch zu wissen, wie sie sie verwenden werden, ist das jetzige Gemisch aus der Methode des Lateinunterrichtes und der Berlitzmethode praktisch wohl das einzig Mögliche. Mit der Systematik, die dieses Gemisch doch noch enthält, ist es möglich, ein gewisses künstliches Interesse zu schaffen und dieselbe Systeme-

matik verhindert auch, daß das Vergessen des Gelernten unhaltbare Dimensionen annimmt. Obwohl aber der praktische Durchschnittserfolg des modernen Sprachunterrichtes in der höheren Schule (Mittelschule) die aufgewandte Zeit und Mühe keineswegs lohnt, kann im Rahmen des heutigen Unterrichtes eine zulänglichere Methode doch nicht eingeführt werden, sondern auch der moderne Sprachunterricht erfordert eben die Ersetzung der isolierten Kinderführungsschule durch Jugendführung im Rahmen einer allgemeinen Führung.

Erst eine im Leben natürlich verankerte Geistigkeit wird durch allgemeine praktische Vorteile der Sprachbeherrschung jenes Maß von Beschäftigung mit fremden Sprachen ermöglichen, das allein die Anwendung von Methoden in der Art der Mertnerschen praktisch fruchtbar macht und durch dieses Interesse werden die so erworbenen Kenntnisse sich auch solange erhalten, bis der Betreffende sie auch sonst praktisch brauchen wird. Die Erlernung der Sprachen selber wird zum größten Teil durch Selbstunterricht erfolgen, wobei die Lehrbücher von Mertner und das Linguaphon ausgezeichnete Dienste leisten werden. Die Lehrer werden nur dann eingreifen, wenn es nötig sein wird und sich im übrigen der Schaffung jener im Leben verwurzelten Geistigkeit widmen, welche die Voraussetzung dieser ganzen Erziehung und damit auch des Sprachstudiums ist (s. IV<sub>6</sub>). In der heutigen Schule ist der Zugang zur Kultur eines Volkes über dessen Literatur größtenteils nur eine Fiktion (s. S. 12). Im Rahmen einer Erziehung zur Kraft hingegen, einer Jugendführung also als organischen Bestandteils einer allgemeinen Führung, werden die Heranwachsenden, gestützt auf ihre Führer, sich mit den Fragen der Gegenwart auseinandersetzen (s. IV<sub>6</sub>) und durch die geistige Ausprägung dieser auch auf andere Sprachen übergreifenden Auseinandersetzung eine immer größere Ausdrucksfähigkeit erlangen. So werden die Heranwachsenden in das Wesen anderer Völker eindringen, sich daher auch wirklich praktisch die betreffende Sprache aneignen und auch behalten, weil das natürlich verwurzelte Interesse ihnen diese Sprache zu einem dauernden Bedürfnis machen wird. Dann werden sich auch Wege finden, einen großzügigen Schüleraustausch durchzuführen, der heute nur sporadisch, wenn auch immer häufiger in Erscheinung tritt. Eine Korrespondenz mit Jugendlichen, deren Muttersprache die betreffende Fremdsprache ist, wird eine regelmäßige Einrichtung werden, bis durch die Kollektivgehirne echtes Menschentum nicht als idea-

listische Phrase mehr, sondern als Wirklichkeit möglich werden und man einander infolgedessen auch über die Staatsgrenzen hinüber wirklich — etwas zu sagen haben wird.

Die Aussichtslosigkeit auch der logisch zwingendsten Reformen im Rahmen der isolierten Kinderführungsschule wird besonders am Geschichtsunterrichte klar. Präsident Masaryk sagt, daß „durch den Historismus, dieses ewige historische (eigentlich chronologische) Berichten, die Leute die Fähigkeit zu entschiedenen Entschlüssen verlieren“, da „durch den Historismus ein philosophischer und ethischer Dilettantismus im Sinne Renans entstehe“. Für die Literaturgeschichte hat die Notwendigkeit eines wirklichen Verständnisses der Vergangenheit aus der Gegenwart mit genialem Scharfblick Cysarz erkannt. Die Verwurzelung des Geschichtsunterrichtes in der örtlichen und zeitlichen Gegenwart, dieser einzige Weg zur dauernden Überwindung des Historismus ist aber im Gegensatz zum Intuitionismus (s. II 4) Cysarz' nur dann möglich, wenn dem Lehrer als Teil eines Lehrerkollektivs (s. IV 7), das mit ins Leben einzugreifen versteht — denn lebendige Worte müssen Taten bedeuten — die Möglichkeit ernster Bewährung gegeben wird (s. IV 9).

Die Möglichkeiten des Geschichtsunterrichtes an der Zukunftsschule deutet die Grundidee des dänischen Pädagogen Grundtvig an, die charakteristischerweise als Antwort auf die nationale Katastrophe der Dänen im Jahre 1864 entstanden ist und eben wegen dieses Zusammenhanges mit dem Leben und zwar dem kollektiven Leben einen entscheidenden Schritt zum Geschichtsunterricht der Zukunft überhaupt bedeutet. Und es ist ebenso charakteristisch, daß Grundtvigs Geschichtsbegriff im engsten Zusammenhang mit der dänischen Volkshochschule, also der Erwachsenenbildung, sich weiterentwickelt hat (s. IV 4). Denn Grundtvig war ganz von dem durchdrungen, was Klatt „die Wirklichkeit der Geschichte in der Gegenwart“ nennt. Alle Geschichte muß von der Gegenwart ausgehen und darf einzig und allein dem besseren Verständnis dieser Gegenwart dienen. Grundtvig schrieb darüber: „Die Wissenschaft [gemeint sind die „Geisteswissenschaften“] ist allein um des Lebens, des Menschenlebens willen da, sie darf nicht auf Kosten, sondern nur zum Dienste und Vorteil, zur Aufklärung und Verschönerung des Lebens getrieben oder gefördert werden, während sie gewöhnlich nur dazu antreibt, uns und anderen das Leben schwer

zu machen, unsere Kräfte zu verzehren und unsere Verhältnisse zu verwirren. . . . Unsere verkehrte Bildung und Wissenschaftlichkeit, die gar nicht auf eine wirkliche Ausbeute für das Leben berechnet war, sondern entweder mit Mund oder Feder Kunststücke liefern sollte, die zur Anatomisierung anreizen könnten oder doch auf Wortzank oder Federstreit hinausführen soll, die unsere Entwicklungsstufe ebenso unterhaltsam findet wie eine frühere die Stier- oder Hahnenkämpfe.“

Daß die Auffassung Grundtvigs vom Geschichtsunterricht, „die Forderung des Lebens“ müsse „die Seele aller unserer Bestrebungen“ sein, sich auch unabhängig von ihm durchgesetzt hat, sehen wir u. a. auch daran, wie sehr die von Grundtvig angegriffene, zünftige Geschichtswissenschaft außerhalb der Schule durch die Geschichtsdarstellung von Künstlern verdrängt worden ist (Emil Ludwig Wells, Maurois), die der „Anatomisierung“, der Zerstückelung des Lebendigen, nun einmal nicht gut ganz verfallen können (s. S. 81 f.). Daß Grundtvig aber den Weg zur Gesundung der Geschichte in ihrer Verbindung mit dem Handeln sieht oder zumindest ahnt, zeigt auch seine entschiedene Abneigung gegen die isolierte Kinderführungsschule, die er als „Knabenwissenschaftlichkeit“ bezeichnet. Aber schon Weniger hat erkannt, daß uns von Grundtvig trotz seiner noch viel zu wenig gewürdigten Bedeutung auch für die Zukunftserziehung, auf die Hugo Bergmann schon 1921 aufmerksam gemacht hat, doch eine „phantastische Übersteigerung des Glaubens an Bedeutung und Mission des Dänenvolkes“ trennt. Wohl hat Grundtvig die Hohlheit der „Knabenwissenschaftlichkeit“ erkannt, aber er war doch zu sehr Pastor, um nicht den Prediger zu überschätzen. „Mir ward es gegeben“, schreibt er u. a., „das große Naturgesetz über die Wirkung und Fortpflanzung des Geistes zu entdecken.“ Die „Forderung des Lebens“ erfaßt man nicht durch irgendwelche Intuitionen (s. II 4), sondern nur durch Kollektivgehirne (s. S. 44—47 und zur Funktion des Gehirns als Vorbild des Kollektivgehirns S. 42 ff.). Darum wird nur mit ihnen zusammen der Geschichtsunterricht der Zukunft aufgebaut und die geniale Kritik Grundtvigs allgemein fruchtbar werden.

Nur die Überwindung des individuell begrenzten Intellektes mittels der Kollektivgehirne kann auch der Philosophie, die an den höheren Schulen (Mittelschulen) z. T. als „Philosophische Propädeutik“ gelehrt wird, wieder einen Sinn verleihen. Mit ihrer

Bedeutung für die Geschichte (s. S. 154 f.) ist ihre Bedeutung für den Unterricht und die Erziehung aber keineswegs erschöpft. Vor allem beruht ja der Literaturunterricht fast ganz auf Werten, die mit der Philosophie in engster Verbindung stehen. Nun hat Verwey gemeint, daß, „wenn Philosophie . . . . aufhören soll, eine Angelegenheit enger und engster Fachkreise zu sein“, „sie ihr Schulgewand ablegen und lernen“ müsse, „auf eine nur den Eingeweihten verständliche Geheimsprache“ zu verzichten (s. S. 96 ff.). Das wird sie aber erst zu tun vermögen, bis sie die Sprache der Tat zu sprechen beginnt (s. S. 99), bis sie — mit anderen Worten — mit der Schaffung von Kollektivgehirnen Hand in Hand geht. Bis dahin kann die Zurückdrängung des Intellektualismus nur in einer Beseitigung der völlig unfruchtbaren „Logik“ zugunsten der Erkenntnistheorie und der Probleme der modernen Philosophie in allen ihren Zweigen bestehen.

Ganz ebenso muß schon im Rahmen der heutigen isolierten Kinderführungsschule auch die Soziologie ihren Platz finden. In ihrer weiteren Entwicklung als Element der Erziehung ist freilich gerade sie am engsten an die Überwindung der isolierten Kinderführungsschule gebunden. So weist Chalupný auf den gewiß sehr lehrreichen Umstand hin, daß die Universität in Catania (Sizilien) in einem Jahre (1925) drei Preise für eine Arbeit über die soziale Gesetzgebung zur Zeit der Gracchen ausgeschrieben habe, daß aber von einer Arbeit über die jetzige soziale Gesetzgebung in Italien nichts bekannt geworden ist. Ohne ein Eingreifen in die Gegenwartswirklichkeit, ohne die Ersetzung der isolierten Kinderführungsschule durch eine Jugendführung im Rahmen einer allgemeinen Führung ist eben jede wesentliche Verbesserung der heutigen Erziehung aussichtslos. Das gilt auch vom Religionsunterricht, der weder beseitigt, noch auch weiterhin in konfessionellen Isolierungszellen mumifiziert werden kann. Gerade die Zurückdrängung des Intellektualismus muß die religiöse Seite des Menschenlebens zu neuer Geltung gelangen lassen. Wenn wir freilich lieber von einer religiösen Seite des menschlichen Lebens als von Religion sprechen, so soll damit gesagt sein, daß die Erstarbung der religiösen Seite des Menschenlebens mit einer Vereinheitlichung dieses Lebens Hand in Hand gehen muß (s. II 2), die ebenso wie der Erziehung auch der Religion wieder einen Sinn geben wird. H. G. Wells, der auch den engen Zusammenhang zwischen dem Soziologischen und Religiösen deutlich hervorgehoben hat,

hat das Wesen der Religion in der „Unterordnung des Ich“ gesehen: „Langsam bricht sich die Erkenntnis Bahn, daß wir aus bloßem Unverstand Egoisten sind“, wodurch auch klar wird, daß zwischen Sachlichkeit und Religiosität nur dann ein Gegensatz besteht, wenn die Sachlichkeit des individuell begrenzten Intellektes gemeint ist. Ein sachliches Verständnis für die Probleme des Zusammenlebens (Soziologie im Rahmen der Agogik s. IV 6) und Heiligung des Zusammenlebens (Religion) sind im Grunde eins. Freilich gilt das einzig und allein von der Soziologie und der Religion im Zeichen der vereinigten Erkenntnis und Tat (s. S. 37, 43), nicht aber im Zeichen des individuell begrenzten Intellektes als Selbstzweck.

Die großen Religionen sind nie bloß kollektives Erkennen, sie sind, solange sie kräftig waren, immer auch kollektives Handeln gewesen. Die jüdischen Propheten des 6. Jahrhunderts v. Chr. griffen nicht nur in die sozialen Verhältnisse, sondern auch in die Außenpolitik ihres Volkes mit großer Entschiedenheit ein. Der gleichzeitig entstehende Buddhismus schuf drei Jahrhunderte später die Herrschergestalt jenes großen Königs und Politikers Asoka, von dem Wells sagt, daß „von der Wolga bis Japan sein Andenken heute noch hochgehalten“ wird. Kungfutse, der ziemlich zur selben Zeit wie die jüdischen Propheten und Buddha lebte, reiste von einem chinesischen Staate zum anderen, um denjenigen zu finden, der seine Lehren in politische Wirklichkeit umsetzen wollte. Und über den Einfluß des Christentums auf die Gestaltung des kollektiven Menschenlebens braucht man wohl ebensowenig Worte zu verlieren wie über den politischen Charakter des Islam. Die im Zeitalter der Aufklärung entstandene „Toleranz“ ist freilich auch der Ausdruck der Gleichgültigkeit im Rahmen einer Welt, die Exaktheit wollte und die sich darum der Materie, bei der sie viel leichter zu erreichen war, zu- und von der Welt des Menschen, daher auch von der Religion abwandte. Aber sie bedeutet doch auch die noch heute wichtige Erkenntnis, daß der Streit um den echten Ring gleichgültig geworden ist, weil nach dem Schwinden jener Gleichgültigkeit nicht mehr eine Rangordnung von der Vergangenheit her, sondern die Leistung in der Gegenwart über den Wert einer Religion entscheiden wird. Ein Ausdruck dieser neuen Art von Toleranz ist auch die hier mehrfach zitierte Zeitschrift „Die Kreatur“, deren Herausgeber, ein Katholik (Joseph Wittig), ein Protestant (Viktor von Weizsäcker) und ein Jude

(Martin Buber) waren und die nichtsdestoweniger — oder vielleicht gerade deshalb — in gleicher Weise die Religion für eine der wichtigsten Kulturkomponenten der Gegenwart und Zukunft halten.

Auch die Philosophie ist der Gestaltung des Lebens selten so fern gewesen wie heute. Plato schrieb den „Staat“ und begann die „Gesetze“ und Aristoteles war der Lehrer des Mannes, von dem man in einem gewissen Sinne sagen konnte, daß er als erster Weltpolitik betrieb. Montesquieu, die Enzyklopädisten, Voltaire, Rousseau waren Hauptbewegungskräfte auch der Politik. Von Kant sind Fichte und sind die deutschen Befreiungskriege, von Hegel ist Marx und sind die Sozialdemokraten und der Kommunismus, aber auch der Faschismus (s. S. 112) ausgegangen. Erst die Friedhofsruhe nach dem Zusammenbruch der Französischen Revolution unter Napoleon und der deutschen Freiheitsbewegung gegen Napoleon haben dem europäischen Geistesleben den Stempel einer Ohnmacht aufgedrückt, von der es sich bis heute nicht erholt hat. Aber immer häufiger hören wir schon die Forderung, daß die Philosophie endgültig die Scholastik überwinden müsse (s. S. 143, 148), sie solle allgemein verständlich werden (s. S. 156). Wie kann sie das aber, wenn sie sich nicht durch die Sprache der Tat verständlich machen kann (s. S. 89)?

Das Hereinziehen der Gegenwart in den Geschichtsunterricht wird immer deutlicher als Notwendigkeit erkannt, aber selbst von Grundtvig in seinen Auswirkungen nicht genügend klar verstanden. „Wirklichkeit der Geschichte in der Gegenwart“, Geschichtsbetrachtung mit Anwendung auf die Gegenwart, ist — Politik. Wenn die Schule nicht eine entscheidende Mitgestalterin der Politik ist, muß sie ihre Sklavin werden. Von Sklaven aber will die Jugend sich nicht regieren lassen. Auch der Geschichtsunterricht zwingt die Schule, Mitgestalterin der Politik zu werden (s. III 2, IV 8). Der Lehrer, der die Französische Revolution als einen Fortschritt der Menschheitsgeschichte behandelt, muß auch im heutigen Deutschland z. B. direkt oder indirekt die Republik zu stützen vermögen. Nur so, aber durch keinerlei Romantik, wird der Lehrer ein dauerndes Interesse für die Geschichte zu schaffen vermögen.

Auch die bisherige Konzentrierung der deutschen Literaturgeschichte auf die Klassik, so daß der Verfasser dieses Buches in der höheren Schule (Mittel-

schule) schon von der Romantik nichts mehr gehört hat, war keineswegs ein Zufall. Die isolierte Kinderführungsschule hat mit einer Literatur, die im wesentlichen auf dem Grundsatz „Ein politisch Lied ein garstig Lied“ aufgebaut ist, weitaus die kleinsten Schwierigkeiten. Aber man braucht nur gegenüber Iphigenie und Tasso: Götze, den Faust, den Westöstlichen Diwan, Goethes Sprüche, die Wahlverwandtschaften und seine Gespräche mit Eckermann in den Vordergrund zu rücken und man ist auch mit der klassischen Literatur mitten in der Politik drin.

Noch schlimmer steht es mit der modernen Literatur. Selbst wo sie sich, wie in Friedrich Koffka oder Paul Kornfeld als Feindin der Politik gebärdet, ist die deutsche Moderne durch Anschauungen bestimmt, wie sie in Ferdinand Tönnies' 1887 zum erstenmal erschienenen Buch „Gemeinschaft und Gesellschaft“ zum Ausdruck kamen. Wenn Schiller „aus dem engen dumpfen Leben in des Ideales Reich“ fliehen wollte, so heißt die Losung jetzt, die „Gesellschaft“ zur „Gemeinschaft“ zu steigern (s. S. 78, 92). Das ist das Wesen des Besten in der modernen Literatur. Besonders soweit die Literatur die Jugend zu packen weiß, hört sie völlig auf, irgendeine Art Stilisierung zu sein. In einer prinzipiellen Erwägung über moderne Literaturbetrachtung ist sogar auch schon das Wort des „Weges aus dem Endlichen in das Unendliche“ gefallen. Aber heute bleibt nichts übrig, als endlich damit Ernst zu machen und sich dabei an Goethe zu halten:

„Willst Du ins Unendliche schreiten,

Geh nur im Endlichen nach allen Seiten.“

Und dazu aus den Gesprächen mit Eckermann: „Es gibt in der Natur ein Zugängliches und ein Unzugängliches. Dies unterscheide und bedenke man wohl und habe Respekt . . . Wer es nicht weiß, quält sich vielleicht lebenslang am Unzugänglichen ab, ohne je der Wahrheit nahezukommen. Wer es aber weiß und klug ist, wird sich am Zugänglichen halten, und indem er in dieser Region nach allen Seiten geht und sich befestigt, wird er sogar auf diesem Wege dem Unzugänglichen etwas abgewinnen können . . .“ Und ganz ähnlich Kierkegaard: „Der Mensch wird zum allgemeinen Menschen nicht dadurch, daß er seine Konkretion ablegt, sondern dadurch, daß er sie anlegt und mit dem All durchdringt.“ Der Weg vom Alltag zum Unendlichen führt über keine Verneinung des Praktischen, über keine Intuitionen (s. II 4), sondern über die Vervielfachung des Lebens,

d. h. die Einordnung des Alltags in wirkliche Gemeinschaft, also über die Politik (s. S. 122 ff.).

Freilich muß man wissen, was unter Politik gemeint ist. Zeigt sich doch das Scheitern des Intellektualismus nicht zum wenigsten darin, daß sein treuester Begleiter, die Worthaftigkeit, die „hochtrabenden Wörter“ (s. S. 24), durch eine halbwegs energische Analyse immer mehr an Bedeutung verliert. Sahen wir doch, daß „Freiheit“ (s. II 3), „Handeln“ (s. S. 76 f.), „Intellekt“ (s. S. 84 ff.), das Wort „Sprache“ selbst (s. S. 98 ff.) einen ganz verschiedenen, ja ganz entgegengesetzten Sinn haben können. Und nun müssen wir das auch vom Worte Politik feststellen. Es handelt sich immer um eine ähnliche Unzulänglichkeit der Sprache, wie den Schein, als ob falsches Geld doch auch eine Art von Geld wäre. Der formulierbare Unterschied zwischen wirklichem und falschem Geld im Sinne des Räumlichen, Begrifflichen, Formulierbaren (s. II 2) ist wirklich nur gering. In Dingen des Lebens stammt die Wahrheit eben nicht aus dem individuell begrenzten Intellekt, dem die Sprache doch zum größten Teil entspringt, sondern aus der kollektiven Wirklichkeit, die erst einen überindividuellen Intellekt ermöglicht, andererseits aber auch durch ihn erst ermöglicht wird. Durch die Verwendung der Banknote wird der „bloße“ dickere Strich, durch den man die falsche Banknote vielleicht von der echten unterscheidet, in Wahrheit als entscheidend offenbar.

So sehen auch zwei grundverschiedene Arten von Politik einander zunächst ähnlich, die schlagwortmäßig als Politik der Gewalt und als Politik der Gemeinschaftsgestaltung bezeichnet werden können. In beiden Fällen ist — im Gegensatz zur „Sozialwissenschaft“ — der praktische Erfolg entscheidend. In beiden Fällen wird auch von Sittlichkeit — gesprochen, der Unterschied ist „bloß“ der, daß diese Reden in dem einen Falle List, an Masseninstinkten bewährte Taschenspielerkünste (s. S. 224 f.), in dem anderen hingegen ein Ausdruck werdender Wirklichkeit sind. Die bloßen Theoretiker haben ebenso wie die bloßen Praktiker (s. S. 43) immer die erste Auffassung von Politik vertreten, die Politik der List und Gewalt, die Vergangenheitspolitik (s. S. 124 f.), die nach einem Diener der bloßen Praktiker, nicht also nach einem freien Mitarbeiter an der Politik, wie sie erst zu schaffen sind, nach Niccolò Macchiavelli, benannt zu werden pflegt. Carl Schmitt, der auf den Namen Macchiavellis als seines Hauptpatrons gleich den

von Hobbes folgen läßt, den er als „weitaus den größten und vielleicht den einzig wahrhaft systematischen Denker bezeichnet“, sieht das Wesen des Politischen in nichts anderem als in „der Fähigkeit, Freunde und Feinde zu unterscheiden“. Die begriffliche Klarheit dieser Definition ist, scheint mir, keineswegs bestrickend. Denn wenn das Politische „seine Kraft aus den verschiedenen Bereichen menschlichen Lebens, . . . aus religiösen, ökonomischen und moralischen Gegensätzen“ zieht, so ist es nicht ganz zwingend, daß Gegensätze, von welchen die Religion, die Wirtschaft oder die Sittlichkeit begleitet sind, von eben dieser Religion, dieser Wirtschaft oder dieser Sittlichkeit losgelöst und dann als Politik bezeichnet werden müssen. Aber eben auf die Loslösung, besonders auf die Loslösung vom Sittlichen kommt es Schmitt an. Wir sehen auch hier, daß auf dem Gebiete der „Wissenschaft vom Menschen“ die bloße Theorie nicht nur keine wirkliche Klärung bringen kann, sondern nur den zerstörenden Mächten des Lebens, hier der Politik der unsittlichen Gewalt, dient.

Im Grunde jedoch besagt all dieser Begriffsdespotismus (s. S. 57 f.) nichts anderes als Landauers: „Der Staat ist das Surrogat des Geistes.“ Denn wenn der Geist seiner Aufgabe, das zwischenmenschliche Leben (durch die Verbindung der Geisteswissenschaften mit der Politik, s. S. 124) zu bewältigen, untreu wird, dann muß es ohne ihn bewältigt werden. Die entscheidende Frage, ob Politik Gewalt oder Gemeinschaftsgestaltung ist, ist eben nicht die Frage einer Wissenschaft, die am meisten darauf stolz ist, keine „schmutzige“ Praxis zu sein, sondern eine Frage praktischer Bewährung. Schmitt schreibt: „Das Politische bestimmt immer die Gruppierung, die sich an dem Ernstfalle orientiert.“ Gewalt also, der alle zwischenmenschlichen Inhalte nur Mittel zum Zwecke sind, ist im Ernstfalle allein ausschlaggebend! Aber diese „Soziologie“ — was soll mit einer solchen „Soziologie“ übrigens die Schule anfangen? — kann weder durch „Widerlegungen“ noch auch durch irgendwelche Art von „Predigen“ (s. S. 155) geändert werden. Der Staat, die Politik, die z. B. bei Schmitt gemeint ist, ist wirklich ein Surrogat des Geistes. Sie wird wie Schnee an der Sonne vergehen, wenn nur der Geist des Menschen, der in Wahrheit viel, viel größer ist als ein Gemisch von Naturwissenschaft und Phantastik, wieder wissen wird, wo er sein Haupt hinlegen soll. Der Geist jedoch, der nach der Theokratie und Autokratie (s. S. 59 f., 123) noch die Scheindemokratie

ablösen muß, ist schon nach Landauer nichts anderes als „der Geist der Gerechtigkeit in den irdischen Dingen des Gemeinschaftslebens“. Die Politik, die mit diesem Geiste nichts gemein hat, für welche Gewalt und äußerer Erfolg allein entscheidend sind, ist im wesentlichen — Taktik. Wir sagten schon (s. S. 125), daß in Fragen des zwischenmenschlichen Lebens die bloße Theorie (Ablösen des Erkennens von der Wirklichkeit) und die Taktik (Ablösen des Handelns vom Erkennen) zusammengehören. Darum wird die Vergangenheitspolitik der Gewalt nur durch Umwandlung der isolierten Theorie und Taktik zu organisch verbundenem Erkennen und Handeln (s. III 2) im Sinne des politischen (agogischen) Realismus und pädagogischen Pragmatismus (Realismus) abgelöst werden können, was ihre Wechselwirkung mittels eines Kollektivgehirns voraussetzt (s. S. 44 ff.). Eine Politik der Gewaltlosigkeit aber ohne eine solche Wechselwirkung des Erkennens und Handelns, wie wir sie vor unseren Augen bei Ghandi sehen, ist außerhalb Indiens zumindest nur eine halbe Wahrheit.

Präsident Masaryk gibt die Machtposition der Politik als Gewalt ebenso klar zu, wie er die Notwendigkeit einer ganz entschiedenen Bekämpfung dieser Machtposition zum Ausdruck gebracht hat, indem er die Politik der Gemeinschaftsgestaltung — „unpolitische Politik“ nennt, die Politik auf der Kulturarbeit begründet wissen will und das Politische ihm geradezu als ein organischer Bestandteil des Geistigen überhaupt erscheint. Ein anderer Führer des tschechischen Volkes, Karl Havlíček, hat schon am 21. Juli 1849 die Einführung der Politik in alle Schulen gefordert, wobei er gleich uns zwischen dem richtigen Handeln und der Ausbildung des Verstandes den engsten Zusammenhang sieht. Allerdings setzt eine Einführung der Politik in die Schule eine tiefgehende Revolution im Verhältnis zwischen Theorie und Praxis des zwischenmenschlichen Lebens voraus, die die Politik erst fähig machen wird, einer der wichtigsten Bestandteile der Erziehung zu sein (s. S. 123 f., IV 8).

Daß die Soziologie hingegen (s. S. 156 f.) nur ein Übergang zur wirklichen Gesundung der Erziehung sein kann, zeigt der Umstand, daß sie in Amerika, wo sie in weitestem Ausmaße in die Schule eingeführt wurde, am meisten auf Abwege geraten ist. Der Unterschied zwischen Soziologie und Politik soll

doch nur der zwischen der Theorie ohne Praxis und der Theorie mit Praxis sein. „Die amerikanische Erziehung“ von Upton Sinclair ist eine fast ununterbrochene Klage, daß die Hochschulen Amerikas, die doch für die Soziologie ohne Politik viel mehr übrig haben als die europäischen, nichts so sehr wie wirkliche politische Klarstellung scheuen. Nun kann man wohl zur Not (s. S. 9 f.) den Lateinunterricht mit dem Alter des Lateinischen, mit der „logischen Schulung“, mit einem besseren Verständnis für Fremdwörter u. ä. erklären. Was soll aber eine Lehre von der Gesellschaft ohne Anwendung auf die Gesellschaft? Ein so führender Politiker der Gegenwart wie Ramsay Macdonald erklärte am 22. Juli 1930 in der Interparlamentarischen Union für die Hauptaufgabe der Gegenwart, „die Qualität der Menschen und ihrer Lebensbedingungen zu verbessern“, wobei er ganz im Gegensatz zu jedem Quantitätswahn die Zukunftsaufgabe der Politik ausdrücklich von einer „Anhäufung quantitativer Wohlfahrt“ (als dem bisherigen Ziel der Menschheit) unterschied. Je mehr sich aber das zwischenmenschliche Leben der Wissenschaft und die Wissenschaft dem Leben, besonders dem zwischenmenschlichen Leben nähert, um so weniger kann die Wissenschaft vom Leben durch etwas anderes als ihre Anwendung in der zwischenmenschlichen Praxis kontrolliert werden (s. S. 133, IV 9) und um so mehr ist sie auch in ihrem Ausdruck ganz auf die Praxis angewiesen.

Was aber eine Einführung von Lebenselementen (Psychologie, Soziologie) in die Erziehung ohne engsten Zusammenhang der Erziehung mit zwischenmenschlicher Praxis (Politik) bedeuten kann, zeigt auch ein Aufsatz, der dem 4. Heft des Jahrgangs 1930 der Zeitschrift „Industrielle Psychotechnik, Angewandte Psychologie in Industrie-Handel-Verkehr-Verwaltung“ entnommen und „Wie entfernt man mißliebige oder ungeeignete Betriebsangehörige“ betitelt ist. Es heißt dort u. a.: „Reizung. Man reize den Angestellten, bis er unvorsichtigerweise aufbegehrt. Die gelegentliche und wiederholte Verärgerung bildet die Vorstufe für die endgültige Auseinandersetzung. Wenn das Glück der Betriebsleitung lächelt, wird der Arbeitnehmer sich zu ungehörigen Äußerungen gegen das Unternehmen oder den Vorgesetzten hinreißen lassen, die vielleicht als Beleidigungen wirken

und seine fristlose Entlassung nach sich ziehen. — Über-Lob. Man lobe, wo es nicht am Platze ist, man lobe oft und begeistert. Der Angestellte macht dann im Stolz auf seine Tüchtigkeit einen Schnitzer. In den Augen der meisten Vorgesetzten wird ein einmaliges Versagen nicht durch Dutzende von Hochleistungen aufgewogen.“ Und solcher Ratschläge gibt der Verfasser in dem erwähnten Aufsätze noch viele.

Der Verfasser des Aufsatzes und zugleich Herausgeber der Zeitschrift ist Dr. Walter Moede, Professor der Technischen und der Handelshochschule in Berlin, Vorsitzender des Verbandes der praktischen Psychologen und fachpsychologischer Beirat der deutschen Reichsbahn.

Prof. Moede, der auch (1920) eine „Experimentelle Massenpsychologie“ herausgegeben hat (!), erklärte freilich, daß es sich „lediglich um eine sachliche und neutrale Darstellung“ handle, und daß er auch nicht „irgendwelche Ratschläge gegeben habe“. Zur zwischenmenschlichen Wirklichkeit auch noch ausdrücklich Stellung zu nehmen, ist eben völlig überflüssig, denn jede Beschäftigung mit ihr muß, ob sie will oder nicht, eine Stellungnahme sein, auch wenn es sich nicht um eine Zeitschrift für „angewandte“ Psychologie handelt. Prof. Moede hat nur insofern recht, als er nicht schlimmer als der größte Teil der heutigen verantwortungsfreien „Wissenschaft vom Menschen“ ist, nur daß er um einen Schleier mehr als üblich fallen gelassen hat, wodurch er freilich für unsere gedrängte Darstellung besonders wertvoll geworden ist.

In der Zukunftsschule mit ihrer entschlossenen Gegenwartsverknüpfung wird wohl einer der drei Hauptgegenstände die Politik sein. Ohne sie sind mehr noch als die Soziologie Geschichte und Literaturgeschichte der Willkür oder Phantasie ausgeliefert:

„Mein Freund, die Zeiten der Vergangenheit  
Sind uns ein Buch mit sieben Siegeln.  
Was ihr den Geist der Zeiten heißt,  
Das ist im Grund der Herren eigener Geist,  
In dem die Zeiten sich bespiegeln.“

Wir brauchen aber nur die „Herren [Professoren]“ als Bestandteil eines Kollektivgehirns (s. S. 44 f.) zu denken, so wird aus diesen bitteren Worten Fausts — der Weg in unserer Kinder Land. Wie recht hat Faust, wenn er die Geschichts- (und Literatur-

geschichts-) Professoren verspottet, die durch theoretisches Studium der Vergangenheitsreste in die Vergangenheit selber eindringen wollen! Doch wenn wir die Reste der Vergangenheit mit den Aufgaben der Gegenwart konfrontieren, wie es u. a. auch aufs klarste Präsident Masaryk verlangt, dann sprechen sie zu uns eine sehr beredete Sprache. Nicht nur die Soziologie verwechselt vielfach das, was sie sehen will oder den Geist ihrer Auftraggeber (Prof. Moede!) mit „Sachlichkeit“ und „Neutralität“. Wenn Geschichte und Literaturgeschichte aber Mitschöpfer der Politik sein werden, dann wird das Ringen der ganzen gegenwärtigen Menschheit aus ihnen sprechen und infolgedessen auch die Vergangenheit kein Buch mehr „mit sieben Siegeln“ sein.

Erst wenn die Auseinandersetzung mit der zwischenmenschlichen Gegenwart eine der Hauptaufgaben der Erziehung sein wird, werden die Weltgeschichte, die Geschichte der Literaturen, die Erlernung von Sprachen, die Religion und die Soziologie zu Hilfswissenschaften dieser Auseinandersetzung werden. Dadurch erst wird auch die Frage des natürlichen Interesses (s. S. 142—146) vollständig gelöst werden können. Denn bis die Demokratie ihre Kinderkrankheiten überwunden haben wird, müssen nicht nur die Politiker die Politik verstehen — was heute auch nicht immer der Fall ist —, sondern auch der einzelne Staatsbürger wird dann in den wichtigsten Fragen der Politik ein wirkliches, selbständiges Urteil haben müssen. Denn sobald die Illusionen des Intellektualismus beseitigt werden, erscheinen alle Fragen des menschlichen Lebens einzig und allein durch einen überindividuellen Intellekt lösbar, dessen praktische Kehrseite die Politik ist. Noch das Turnen, Zeichnen und Singen werden durch einen Kontakt der Erziehung mit der Politik zu natürlichem Kunstbedürfnis einerseits und ebenso natürlicher Freude am gesunden Körper und seinen Bewegungen andererseits werden. Der enge Kontakt der Erziehung mit der Politik wird aber auch die Naturwissenschaften durch Einordnung in die Technik und Wirtschaft einer gleichen Einordnung in die Wirklichkeit entgegenführen, wie sie die Politik mit den Geisteswissenschaften direkt vornehmen wird.

Obwohl die Naturwissenschaften sich in keiner so kritischen Situation wie die Geisteswissenschaften befinden, hat schon Kerschesteiner darauf hingewiesen, daß der schließlich doch auch

für die Naturwissenschaften nötige Kontakt mit der Praxis z. B. durch die „praktischen Übungen“ der Schule nur sehr unvollkommen gelöst wird. Doch muß vor einer Einführung der Technik und Wirtschaft selber in die Schule dort erst die „Wissenschaft vom Menschen“ ihren Einzug halten (s. S. 137), ein neuer Beweis dafür, daß der Einführung der Politik in die Schule nicht länger ausgewichen werden kann. So wird es möglich werden, die *Mathematik, Darstellende Geometrie, Physik, Naturgeschichte und Geographie* ebenso der *Wirtschaft und Technik* (und Medizin) unterzuordnen, wie wir die Weltgeschichte, die Geschichte der Literaturen, die Sprachen der Politik untergeordnet haben. Damit wird auch auf dem Gebiete der Naturwissenschaften das Problem des Interesses gelöst sein, das dort zwar nicht so brennend wie auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften, aber doch auch fühlbar ist.

Freilich dürfen auch in diesem Zusammenhang die methodischen Grundsätze dieses Buches keinen Augenblick vergessen werden (s. IV 1). Die Umwandlung müßte etwa so beginnen, daß zunächst die Soziologie als ein ebensolcher Gegenstand wie die übrigen eingeführt wird (s. S. 162f.). Dann wird vielleicht der Daltonplan (s. S. 143 f.) allgemein angewandt werden können, wodurch sich manche Besserung, besonders in der Richtung einer wachsenden Rücksichtnahme eines „Faches“ auf das andere ergeben wird. Über gewisse Grenzen wird man aber kaum hinausgelangen, solange nicht die Kollektivzellen (s. III 1) geschaffen sein werden. In ihren Ausstrahlungsgebieten wird die Erziehung dann zunächst immer mehr Politik in die Geisteswissenschaften und damit immer mehr Technik und Wirtschaft in die Naturwissenschaften einführen können, bis endlich die Zutat zur Hauptsache und die Hauptsache zur Zutat werden wird. Dann aber wird der Gegensatz zwischen der heutigen und der umgeformten Erziehung ungeheuer sein. Wie tiefgreifend die hier vorgeschlagenen Änderungen trotz ihrer äußeren Unscheinbarkeit sind, zeigt auch, daß schon die heute übliche, an der isolierten Kinderführungsschule orientierte Terminologie uns ungeheuerere Schwierigkeiten bereitet hat, wenn wir z. B. von „Lehrgegenständen“ sprechen sollten. „Wissensgebiete“ ist eine Abschwächung dieser Schwierigkeit. Eine neue Schwierigkeit entstand, wenn wir sagen wollten, wie dieses „Wissensgebiet“ „gelehrt“ werden soll. Was an Stelle des Lehrens im Rah-

men der Zukunftsschule treten soll, wird übrigens den Hauptinhalt des folgenden Kapitels bilden.

#### DIE METHODE UND ORGANISATION.

Das „Lehren“ der isolierten Kinderführungsschule beruht auf zwei sehr tiefgehenden Irrtümern. Auf dem Gebiete der Naturwissenschaften glaubt sie „mit Hebeln und mit Schrauben“ ins Innere der Natur zu dringen. Auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften glaubt sie durch ein „Idealisieren“ zur Lösung der Lebensprobleme beizutragen. Wenn man hingegen festgestellt hat, daß die Naturwissenschaften und die Mathematik nichts anderes als ein Hilfsmittel des „homo faber“, des Menschen als Verfertigers von Werkzeugen sind, ihr — auch pädagogischer — Sinn also in der Technik und Wirtschaft zu suchen ist und daß das Idealisieren auf dem Gebiete des Lebens ein ganz vorübergehendes Bedürfnis einer bestimmten Kulturepoche (nämlich der des intellektualistischen Idealismus) war, dann sieht man, daß es in Wahrheit — nichts zu „lehren“ gibt. Hingegen gibt es der Jugend gegenüber eine sehr legitime Aufgabe, die so lange vernachlässigt worden ist, daß wir in ein Chaos zu stürzen drohen. Der Jugend muß nämlich einerseits bei ihrer Einordnung in Technik und Wirtschaft Beratung und Orientierung zuteil werden, so daß diese Einordnung im Zeitpunkte der Endentwicklung des modernen Schulwerkes während der Schulzeit erfolgen muß (s. S. 64), und andererseits ist es nicht weniger notwendig, sie dem heutigen Chaos des zwischenmenschlichen Lebens (Politik der Gewalt) nicht hilflos preiszugeben. Diese beiden Hauptaufgaben der Jugendführung (Pädagogik) sind freilich am wenigsten durch die Haupttätigkeit der isolierten Kinderführungsschule, durch „Vortragen“ und „Prüfen“, zu erreichen (s. S. 144, 68 ff. und IV 6).

Von beiden führt auch der Daltonplan weg (s. S. 143 f.). Denn wenn er auch das „Klassifizieren“ beibehält, so tritt doch die selbständige Arbeit des Kindes in den Mittelpunkt, wodurch das Vortragen im wesentlichen entfällt. Dann muß freilich vor allem das nötige Material für die Bildungsarbeit beschafft werden, weil mit dem Material, das dem isolierten Individuum zur Verfügung steht, eine selbständige Arbeit in der Regel ganz unmöglich ist (20 000 gedruckte Arbeiten über Physiologie 1927!). Wenn der Daltonplan diese Aufgabe festhielte, würde er aus dem Rahmen derjenigen Reformen

treten, die die Grenzen der isolierten Kinderführungsschule nicht zu überschreiten wagen und sich daher bewußt sein sollten, daß sie mehr als Hilfsreformen niemals bieten können. Denn die Hauptreform kann nur eine Überwindung der isolierten Kinderführungsschule sein. Ist doch schon die Beschaffung zweckentsprechender Bildungsmittel, im Rahmen der isolierten Kinderführungsschule undurchführbar. Schon um den Heranwachsenden die Bücher für ein zweckentsprechendes Studium zu beschaffen, bedarf es bedeutender Geldmittel und der Macht, besonders in das Bibliothekswesen energisch einzugreifen. Vor allem muß der sonst schon völlig überholte Grundsatz „für Kinder ist das gut genug“ auch in der Bücherbeschaffung fallen gelassen werden. In diesem Sinne müssen „Schüler-“ und „Lehrerbüchereien“ zu einheitlichen Schulbüchereien mit einer Abteilung für Kinderliteratur werden. Auch muß ihre Hauptaufgabe weniger in der Verwaltung einer sonderbaren Auswahl von Büchern als in der möglichst mühelosen Beschaffung gerade der viel zahlreicheren Bücher bestehen, die in der Bibliothek selber nicht vorhanden sind. Kataloge, aus denen zu ersehen ist, in welcher Bibliothek, auf welchem Wege und zu welchen Bedingungen die große Mehrzahl der Bücher, die in der Schulbücherei nicht vorhanden sein werden, zu bekommen ist, werden da gute Dienste leisten. All diese Arbeiten werden unter Führung eines Lehrers von den Schülern durchzuführen sein, wodurch diese sehr viel praktische Organisationsfähigkeit erwerben werden, während sie durch künstliche „Schulgemeinden“ (s. S. 25 f.) u. ä. nur Organisation und Organisationsspielerei verwechseln „lernen“. Zur Vermeidung aller „Knabenwissenschaftlichkeit“ (s. S. 155) sollen die Bibliotheken unter den gebotenen Vorsichtsmaßnahmen auch dem Publikum außerhalb der Schule zur Verfügung stehen, wodurch es auch möglich werden wird, Geld für sie zu beschaffen und andererseits einen neuen großen Schritt zur Auswirkung der in der Schule lebendigen, geistigen Kräfte außerhalb der Schule selbst zu tun (s. S. 201 f.). Denn eine Hauptaufgabe der Zukunftserziehung wird es sein, die Bücher nicht nur zur Verfügung zu stellen, sondern auch verlässlich über ihren Wert und Unwert zu belehren (s. IV 7). Die wirkliche Beschaffung der Bücher, die jeder tatsächlich braucht, ist heute in jeder Beziehung eine gigantische Aufgabe geworden. Der Weg zur Beschaffung der nötigen Kräfte wird noch gewiesen werden (s. IV 6). Finanziell aber wird nur durch eine Verquickung

der öffentlichen und privaten Bücherbeschaffung eine Lösung gefunden werden können, wie überhaupt die Organisierung (Agogik) und nicht die Reglementierung der geistigen Arbeit (Kinderführungsschule mit Einschluß der „philosophischen Fakultät“ in ihrer jetzigen Form), die Aufgabe der Gegenwart und Zukunft ist.

Ebensowenig wie die Aufgabe von „Schulbüchereien“ wird es die Aufgabe der „Schulbücher“ sein, den Geist „in spanische Stiefel einzuschnüren“. Die Zensurleistung dieser Einrichtung, daß also gewisse, als schädlich geltende Kenntnisse besonders von den Heranwachsenden ferngehalten werden, bleibt heute, wenn sie sich nicht auch in vollster Öffentlichkeit bewährt, in Wahrheit unwirksam. Soweit die Schulbücher aber der Popularisierung dienen, darf sie am wenigsten mit Verkitschung verwechselt werden. Dann wird gerade in der höheren Schule (Mittelschule) — und das ist überhaupt die Wurzel ihrer Bedeutung — ein Kontakt zwischen Führenden und Geführten auf einer anderen Basis als der des Spezialistentums, also echtes breites Interesse, Popularisierung im guten Sinne entstehen (s. IV 5). Welche Änderungen in der Stellung des Lehrers das allerdings voraussetzt, davon soll noch die Rede sein (s. IV 7).

Auch auf dem Gebiete des Theaters soll mit dem Grundsätze gebrochen werden, von der Schule aus einer bereits bestehenden Institution eine ähnliche, aber unzulänglichere, „für Schüler“, an die Seite zu stellen. Da die Zeit, wo man nur „klassische“ Stücke für jugendgemäß hielt, wohl vorbei ist (s. S. 149 f.), hat die Veranstaltung von „Schülervorstellungen“ alle Bedeutung verloren. Hingegen ist eine Beratung über den Wert und Unwert von Theaterstücken in aller Öffentlichkeit eine Hauptaufgabe der Schule geworden. Um jedoch nicht eine Parallelinstitution zu der bereits vorhandenen Theaterkritik, vor allem der Zeitungen zu sein, muß sie im Geiste Lessings das Theater auch tatsächlich zu bessern verstehen. Auch auf dem Gebiete des Kinos harret der Jugendführung als eines organischen Bestandteiles einer allgemeinen Führung eine entscheidende Kulturaufgabe. Daß ihre Lösung für den Lehrer in seiner heutigen Lage undurchführbar ist, zeigt nur, wie auch hier schrittweise vorgegangen werden muß (s. IV 1). Unabsehbare Möglichkeiten ergeben sich aber für das Mitschaffen

der höheren Schule (Mittelschule) an einer Führung, einer wesentlichen Demokratie, aus dem Rundfunk. Nur darf die Schule weder das Theater, noch das Kino, noch den Rundfunk „schulmeistern“ wollen, ebensowenig aber darf sie ihr Sklave sein. Die Aufgabe der Erziehung zur Kraft muß es vielmehr sein, alle diese Einrichtungen zu Teilen eines Kollektivgehirns zu machen (s. S. 44 ff., 80, 82 f.), dem zu dienen allein die Aufgabe der Lehrer und Schüler ist. Nur durch diese Funktion, durch die Verbindung eines kollektiven Erkennens mit einem kollektiven Handeln also, können heutige Menschen wirklich seelisch wachsen, was doch auch die wichtigste Erziehungsaufgabe ist. Denn daß seelisches Wachstum vor allem eine großzügige Tätigkeit voraussetzt, wird immer deutlicher geahnt. Ja, schon Eckermann schreibt: „Goethe erzählte mir von einem Knaben, der sich über einen begangenen Fehler nicht habe beruhigen können. Es war mir nicht lieb, dieses zu bemerken,“ sagte er, „denn es zeugt von einem zu zarten Gewissen, welches das eigene moralische Selbst so hoch schätzt, daß es ihm nichts verzeihen will. Ein solches Gewissen macht hypochondrische Menschen, wenn es nicht durch eine große Tätigkeit balanciert wird.“ Und Anatole France hat gemeint, daß „eine Erziehung, die nicht den Willen übt, die Seelen korrumpiert (déprave)“. Ob es gelingen wird, Erkennen und Handeln (nicht Spielen!) in der Schule zu einer Einheit zu verschmelzen und sie zu einer wirklichen Erziehungsstätte zu machen, hängt vor allem aber von der sozialen Stellung des Lehrers der höheren Schule (Mittelschule) ab, der wir daher noch unsere Aufmerksamkeit werden zuwenden müssen (s. IV 7, 8, 9). Sind doch auch heute schon Lehrer an der Theaterkritik oder an dem Bestreiten von Rundfunkprogrammen in nicht geringer Zahl beteiligt. Ohne ein gewisses Mindestmaß von Unabhängigkeit jedoch (s. II 1 die Gedankengänge von Julien Benda) muß die Tätigkeit dieser Lehrer geradezu verderblich sein, weil gerade die Tätigkeit der Lehrer auf diesem Gebiete der jetzt üblichen Art dieser Betätigung eine gewisse Sanktion verleiht. Die Unabhängigkeit der Lehrer an der höheren Schule (Mittelschule) durch Verbote zu sichern (z. B. das Verbot, eigenen Schülern „Privatunterricht“ zu erteilen), ist durch die Kompliziertheit des modernen Lebens unmöglich geworden, die nur eine Form von wirksamer Unabhängigkeit, nämlich die auf wirtschaftlicher Grundlage (s. IV 9) kennt.

Eine Großmacht auf dem Gebiete der Jugendführung ist auch die Zeitung und die Zeitschrift. Direkt und indirekt übt sie auf die Gestaltung des menschlichen und zwischenmenschlichen Lebens einen gewaltigen Einfluß aus. Diesen Einfluß muß die Schule der Zukunft nun in ihre Hand bekommen. Denn die Zeitung, von der Präsident Masaryk gesagt hat, daß sie „in hohem Ausmaße die moderne Form der geistigen Arbeit“ ist, ist eine der Hauptpositionen, die es für die Jugendführung als organischen Bestandteil der allgemeinen Führung, eine Pädagogik im Rahmen einer Agogik, eine Erziehung zur Kraft, zu erobern gilt. Nur die höhere Schule (Mittelschule) kann aber auch eine Zeitung schaffen, die ein organischer Bestandteil eines werdenden Kollektivgehirns wäre. Eine solche Zeitung würde den sensorischen und motorischen Nerven und dem sie verbindenden Gehirn und Rückenmark (s. S. 42 ff.) ähnlich, „bloß“ zwischen den gemeinsamen Bedürfnissen und der Reaktion auf diese gemeinsamen Bedürfnisse vermitteln. Wenn den heutigen Zeitungen, die nur selten auf einer anderen Basis als Dogmatismus und Verhetzung beruhen (s. III 2), wirklich eine Auseinandersetzung zwischen gemeinsamen Bedürfnissen und der Reaktion auf sie — und sei es auch in der bescheidensten äußeren Form — entgegenträte, so würden sie von dieser neuen Form der Zeitungen verdrängt oder — was für unsere Zwecke dasselbe wäre — zur Übernahme ihrer Methoden und der Heranziehung ihrer Schöpfer gezwungen werden. Das ist freilich auch prinzipiell eine ganz andere Perspektive als das System der „Schülerzeitschriften“. Solche beruhen immer auf der Großmannssucht der Schüler. Schaffen sie doch die Möglichkeit, daß die Schüler es den „Großen“ gleichtun, ohne irgendeine ernste Verantwortung zu tragen. Von den Schulen geschaffene Zeitungen hingegen, die sich von allem Anfang an auch unter Erwachsenen durchsetzen wollen, werden die Heranwachsenden die schmerzhafteste Berührung mit der spröden Wirklichkeit erfahren lassen. Und wenn Lehrer zu Jugendführern werden (s. IV 6), werden sie auch bei dieser Tätigkeit die Führung haben.

Daß die Schaffung einer Erwachsenenbildung überhaupt zu den wichtigsten Aufgaben der Gegenwart gehört, wird heute auch sonst erkannt. Die Öde der Erwachsenenegenwart und die Phantastik des jugendlichen Winkels werden durch ihre Verschmelzung zu etwas völlig Neuem, zu einer schöpferischen Einheit der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, aus der die Jugend

Initiative, Lebenskraft und lebendiges Wissen, die Erwachsenen aber eine Einbettung in die „Kette der Geschlechter“ (Buber), ja in den kosmischen Zusammenhang gewinnen. Manche Vertreter der Erwachsenenbildung haben auch eine ganz ähnliche Auffassung von der Auswahl der Hauptwissensgebiete wie das vorliegende Buch: Nach Flitner soll „das technisch-naturwissenschaftliche“ und „das ökonomisch-soziologische Wissen“ die „Lebensnot“ beseitigen. Auch die „Neutralität gegenüber politischen und weltanschaulichen Voraussetzungen wird als „eine Naivität“ entlarvt. Die Hilfe gegenüber der „Lebensnot“ sei nicht allein „auf pädagogischem Gebiet zu leisten“. Es wird sogar erkannt, daß „die Volksbildung“ eine „revolutionäre Sendung“ habe und es wird nichts weniger als eine „Absage an die theoretischen Wahrheiten und die pädagogischen Praktiken und Sich-Anvertrauen der Erfahrung, Erfahrung aus dem bürgerlichen Leben, d. h. Hingabe an die Situation“ gefordert. Ohne die Kollektivzellen aber (s. III 1) und noch manches andere, das wir noch auszuführen haben, ohne neue Erkenntnisquellen (s. II 4) und ohne eine aufbauende Kritik an den Hauptgrundsätzen der bisherigen Pädagogik (die „12 Grundsätze der neuen Erziehung“) ist all das undurchführbar.

Das zeigt uns auch der Daltonplan. Denn aus seiner Erkenntnis, daß man zur Aufnahme von geistigen und seelischen Werten ebensowenig wie zum Essen und Trinken, weder mit Grobheit (alte isolierte Kinderführungsschule), noch kunstvoll und diplomatisch (neue isolierte Kinderführungsschule) zwingen kann, sondern — um bei unserem Bilde zu bleiben — möglichst schmackhaftes Essen und Trinken zur Verfügung zu stellen hat (s. S. 143 f.), ohne es überhaupt hineinstopfen zu wollen, ergibt sich die Schwierigkeit, daß „Knabenwissenschaftlichkeit“ auf die Dauer niemals schmackhaft sein kann. Schon der Umfang des zur Verfügung gestellten Materials muß im Rahmen der isolierten Kinderführungsschule völlig unzulänglich sein (s. S. 168 f.). Aber noch weniger ist es möglich, dem zur Verfügung gestellten Material, selbst wenn es zulänglich wäre, ein Interesse abgewinnen zu lassen (s. IV 2). Denn das Interesse wurzelt im Leben der Erwachsenen, in das hineinzuführen und nicht, vor dem hermetisch abzusperrn, die Hauptaufgabe der Erziehung ist. Die Zeit, in der man für die Jugend aus hypostasierten Naturgesetzen und billigstem Idealismus eine eigene, von der der Erwachsenen unabhängige Welt aufbaute, ist endgültig vorbei. Auch die Zeit,

wo Geistigkeit darin bestand, die zeitgenössische Erwachsenenwelt geistreich zu beschimpfen, wie es z. B. Nordau oder auch Karl Kraus getan haben, ist endgültig vorbei. So bleibt nichts anderes übrig, als die Welt in engster Zusammenarbeit mit denen, die daran das größte Interesse haben, also in engster Zusammenarbeit mit der Jugend, der Umgestaltung entgegenzuführen, die der überindividuelle Intellekt als die Vernunft in Fragen des menschlichen und zwischenmenschlichen Lebens von uns verlangt. Und das, nicht aber eine schlaue „Übermittlung“ wird die wichtigste Aufgabe der Erziehung sein.

Dies führt auch vom äußeren Bild der isolierten Kinderführungsschule weit fort. Die Einrichtung der „Schulklassen“ fällt im Sinne z. B. von Peter Petersen und Fadrus schon mit dem konsequenten Daltonplan und wird durch „Fachlaboratorien“ ersetzt. Ein Fachlaboratorium für Technik, eines für Wirtschaft und eines für Politik werden für die Schule der Zukunft wohl den Ausgangspunkt der äußeren Gliederung darstellen. Was für Fachlaboratorien später noch dazukommen müssen, wird sich erst aus der weiteren Praxis (S. 43, Punkt D'—E) ergeben. Doch auch diese Entwicklung kann nur organisch vor sich gehen (s. IV 1). Zunächst können die Klassen durch den Daltonplan in seiner kompromißhaften Form (Fachlaboratorien neben den Klassen) aufgelockert werden. Darüber hinaus wird man wohl auch in dieser Beziehung die Entstehung der Kollektivzellen (s. III 1) abwarten müssen (Punkt A'). Dadurch wird die Arbeit in den Fachlaboratorien sich in einer solchen Weise entwickeln, daß die Klassen nach und nach in fallweise freie Vereinigungen von Gleichaltrigen an der Schule übergehen (Punkt B') und sich aus den ursprünglichen Fachlaboratorien je nach Bedarf andere (Punkt C'), etwa Gesundheitspflege und Zeitungswesen usw. usw., entwickeln werden. Über ihre Beziehungen zu den entsprechenden Gebieten außerhalb der Schule wird noch gesprochen werden müssen (s. IV 8). Auch alle starren „Stundenpläne“ im heutigen Sinne werden verschwinden, was freilich eine völlig neue Lösung der Kontrollfrage (s. IV 9) voraussetzt. Schon Goethe schreibt über die Unmöglichkeit, das Geistige zu kommandieren (s. S. 5) u. ä.: „Wir beschäftigen uns . . . wie Sie wissen, mit dieser Übersetzung (Soret: Metamorphose der Pflanzen) schon länger als seit einem Jahre, es sind tausend Hindernisse dazwischengetreten, das Unternehmen hat oft widerwärtig gestockt und ich habe es oft im stillen verwünscht. Nun aber

komme ich in den Fall, alle diese Hindernisse zu verehren, indem im Laufe dieser Zögerungen außerhalb, bei anderen trefflichen Menschen, Dinge herangereift sind, die jetzt als das schönste Wasser auf meine Mühle mich über alle Begriffe weiterbringen und meine Arbeit einen Abschluß erlangen lassen, wie es vor einem Jahre nicht wäre denkbar gewesen. Dergleichen ist mir in meinem Leben öfter begegnet, und man kommt dahin, in solchen Fällen an eine höhere Einwirkung, an etwas Dämonisches zu glauben, das man anbetet, ohne sich anzumaßen, es weiter erklären zu wollen.“ Und unser russischer Zeitgenosse Gladkow äußert einen auffallend ähnlichen Gedankengang: „Wenn gesunde Kräfte erwachen und Blut sich durch sie ergießt — dann darf keine Hand hineintappen. Das ist der wichtigste, tiefernsteste Augenblick im Menschenleben.“ Aber auch Gentile, der erste Schulminister der 1920 geschaffenen Mussolini-Regierung und große Gestalter auf pädagogischem Gebiete, sieht den Schwerpunkt am allerwenigsten in festen äußeren Formen, sondern in dem Geiste, der sie erfüllt und der sie mit einer entsprechenden Erwachsenenwelt verbindet.

Für eine Pädagogik als organischen Bestandteil der zu schaffenden Agogik, welche die Schule statt mit faschistischen oder marxistischen Dogmen — auf dem Wege über Kollektivzellen (s. III 2) und Lehrerkollektive (s. IV 7) — mit der „Wissenschaft vom Leben“ erfüllen will, die in Technik und Wirtschaft starke Stützen finden soll, für eine solche Schul- und Erziehungsreform muß daher auch die Frage der Einheitsschule, die heute vielfach die Schulreform zu erschöpfen droht, durchaus sekundär sein. Sie wird in dem Maße von selbst verwirklicht werden, als die Frage des natürlichen Lehrzieles (s. IV 3), im Sinne des vorliegenden Buches gelöst werden wird. Die Bewältigung dieser Frage muß daher auch in der Organisation der neuen Erziehung zum Ausdruck kommen. An die Stelle der „Schule“ wird vielleicht das „Heim“ treten, das sich in das „Kinderheim“ (statt „Grundschule“ oder „Volksschule“), das „Jugendheim“, ganz entsprechend dem „Haus der Jugend“, von dem Wilhelm Paulsen spricht (statt „Bürger“- , „höhere“ = „Mittelschule“ und der „Kulturschule“ als Übergang von diesen Typen zum Jugendheim), in eine „Meisterbildung“ (statt „Fachschule“, „Technik“, „medizinische und naturwissenschaftliche Fakultät“) und eine „Führerbildung“ (statt der „philosophischen“, „juridischen“ und „theologischen“ Fakultäten) gliedern wird. Im Gegensatz zur marxistischen Anschauung

aber soll jede dogmatische Verdrängung der Familie (s. IV 9) wegfallen, indem das neue Erziehungswesen sich auch in dieser Beziehung in keiner Weise aufdrängen, sondern sich nur durch sachliche Leistung durchsetzen soll. Auch wäre es verfrüht, schon heute, besonders vor Entstehung der Kollektivzellen zu formulieren, wie und inwieweit die Schüler dem Berufsleben so eingegliedert werden sollen, daß ihre Jugendlichkeit nicht zu Schaden kommt. Jedoch die weitgehende Identifizierung gründlicherer Ausbildung mit einem späteren Eintritt in den Beruf, wie sie heute noch immer vorherrschend ist, muß fallengelassen werden. Nur so kann die Bildung vom Charakter eines „Berechtigungs“-Vorwandes und damit eines Klassenprivilegs befreit werden. Denn die Hauptschwierigkeit für eine gleichmäßige Teilnahme an der Bildung besteht für Ärmere viel weniger darin, daß sie nicht immer eine höhere Schule (Mittelschule) in demselben Orte zur Verfügung haben und der Übertritt von den höheren Klassen der Volksschule (von der Bürgerschule) zur höheren Schule (Mittelschule) Schwierigkeiten macht, also im Fehlen einer Einheitsschule, sondern darin, daß sie die Kinder nicht bis zu 18 geschweige denn bis zu 22 Jahren oder noch länger erhalten können. Die Erziehung muß aufhören, σχολή = Muße zu sein wie in der Antike, wo dies dem Leben entsprach, weil andere als intellektuelle Arbeit und Kunst herabwürdigend war. Moderne Demokratie in der Schule = Schule + Erwerb. Die Auflockerung der Gleichung: Bildung = Nichtarbeitenmüssen wird — zunächst durch eine volle Gleichberechtigung der „Abendmittelschulen“ — erreicht werden, wie sie aus Amerika als „Abendgymnasien“ auch nach Deutschland herübergekommen sind und es heute schon ermöglichen, Erwerb und systematische Bildungsarbeit zu vereinigen, andererseits durch eine Auswirkung der Kollektivzellen als geistiger Zentren, so daß es nach und nach in immer vollkommenerer Weise jedem möglich werden kann, dieselbe Bildung zu erwerben, ob er neben dem Bildungserwerb auch einen Broterwerb betreibt oder nicht, wenn er nur das entsprechende Interesse und die geistigen Fähigkeiten besitzt. Wenn beide (Abendmittelschulen und Kollektivzellen) nebeneinander auftreten werden, werden auch von selbst alle Prüfungen

und damit auch die Reifeprüfung (Matura, Abiturium) verschwinden. Freilich kann, wie gesagt (s. IV 1), der durch die Zeichenskizzen gewiesene Weg nicht übersprungen werden. Solange nicht die ersten Schritte zur Durchbrechung der Isolierung getan sein werden, in der die isolierte Kinderführungsschule schmachtet, wird jeder Versuch, die Prüfungen oder auch nur eine einzelne von ihnen abzuschaffen, mehr Schaden als Nutzen bringen. Solange wird aber auch eine richtige Lehrervorbereitung undurchführbar sein, weil die Geisteswissenschaften, welche die Grundlage dieser Vorbildung ausmachen müßten, auf eine natürliche Grundlage gestellt werden müssen, was, wie wir noch deutlicher sehen werden (s. IV 5), gerade ohne eine planmäßige Verknüpfung dieser Geisteswissenschaften mit dem Gemeinschaftsleben der Erwachsenen nicht möglich wäre.

Auch Verfügungen der Unterrichtsbehörde und neue Schulgesetze sind, wie gesagt, bei weitem nicht das Dringendste. Zuerst „Kollektivzellen“ (s. III 1) und „Lehrerkollektive“ (Führerbünde, s. IV 7) und noch manches andere, dann erst Schulgesetze! In diesem Sinne, als Symbolisierung der Richtung also, in der sich die neue Erziehung zu bewegen haben wird, als eine Art Wahrzeichen ihrer praktischen Durchführbarkeit, kann die Skizzierung des zukünftigen Grundgesetzes der Erziehung zur Kraft freilich doch von Nutzen sein. Im Sinne von Hellpachs „Leise Hand habe der Staat“ wäre das Gesetz so vorzustellen, daß der Staat sich dreierlei: 1. ein Minimum an normalerweise reproduzierbarem Wissen des Lehrers, 2. ein Minimum an normalerweise reproduzierbarem Wissen des Schülers, 3. die Ausschaltung jedes Versuches, die Bejahung des Staates abzuschwächen oder irgendwie in Frage zu stellen, zugleich mit dem Rechte vorbehielte, in einer ganz bestimmten Frist nach ergangener Warnung im Falle weiterer Verletzung eines der drei Prinzipien, die Schule ohne weiteres zu sperren. In allen übrigen sollten Vereinigungen, die denselben Betrag für die Erhaltung der Schule aufbrächten wie der Staat, wodurch auch das für eine wirkliche Reform unentbehrliche doppelte Schulbudget zur Verfügung stünde (s. S. 17 f., IV 9) und die eines der wichtigsten praktischen Entwicklungsziele der Kollektivzellen darstellen würden,

völlig freie Hand haben. Dadurch würde zugleich eine elastische Synthese von Staats- und Privatschulen geschaffen werden (welch letzteren Amerika und England viel von seinen Fortschritten auf pädagogischem Gebiete, aber auch so furchtbare Mängel verdankt, wie sie für Amerika Upton Sinclair schildert). Die Reifung eines ähnlichen Gesetzes wird aber auch zusammen mit den Kollektivzellen und Lehrerkollektiven (Führerbünden) die formale Demokratie des leichtfertigen Nörgelns und der Parteiintrigen in die wesentliche Demokratie einer aufbauenden Mitarbeit aller an den Angelegenheiten aller mit Hilfe der Kollektivgehirne verwandeln. Präsident Masaryk schrieb: „Wenn wir tüchtigere Parlamente und Abgeordnete haben wollen, müssen wir uns um eine gründliche politische Bildung kümmern.“ Und wenn Präsident Masaryk im Anschluß an Auguste Comte andeutet, daß sich die damalige (und nicht auch die heutige?) Politik zu einer sachlichen Politik etwa so verhalte, wie die Quacksalberei zur Medizin, so geht das letzten Endes weniger auf ein ungenügendes, wissenschaftliches System der Politik als vielmehr darauf zurück, daß der Marktschreier, der Salben verkauft, vom Arzte doch viel leichter als ein politischer Marktschreier von ernstern Politikern zu unterscheiden ist. Können doch die unmittlere, individuelle Schädigung durch Quacksalberei die Betroffenen im großen ganzen allein beurteilen. Um aber selbst katastrophale kollektive Schädigungen zu erkennen, muß der Betroffene systematisch und im Zusammenhang mit der Praxis geschult sein. Wie also eine wesentliche Demokratie ohne ein Ernstnehmen der Erziehung nicht möglich ist, ist aber auch ein Ernstnehmen der Erziehung nicht ohne gleichzeitige, schrittweise Umwandlung der formalen in eine wesentliche Demokratie denkbar. Die Wechselbeziehung zwischen der Zukunftserziehung und der Entstehung wesentlicher Demokratie soll ja einerseits ihren ersten praktischen Ausdruck in den Kollektivzellen (s. III 1) finden, die Kollektivzellen sollen aber auch durch diese Wechselbeziehung die wichtigste Förderung erfahren (s. III 2). Erst durch die Zusammenfassung der Geisteswissenschaften zu einer einheitlichen Wissenschaft vom Leben und deren Verknüpfung mit dem — kollektiven — Leben wird nicht nur eine Erziehung möglich sein, die die Initiative des jungen Menschen nicht schädigt, sondern auch — wie wir sofort sehen werden — nichts Geringeres als ein haltbares

System der Wissenschaften geschaffen werden, indem das Problem der Beziehung zwischen Natur- und „Geisteswissenschaften“ zur Lösung gelangt, das besonders seit Descartes zu den schwierigsten Aufgaben der Menschheitskultur gehört.

#### EIN NEUES SYSTEM DER WISSENSCHAFTEN, INSBESONDERE DER GEISTESWISSENSCHAFTEN.

Unklarheit der Forschungsmethoden (s. I 5), Schwierigkeiten der Terminologie (s. S. 96—100) und die größten Schwierigkeiten bei der Kontrolle der Resultate (s. I 5) sind die drei wichtigsten der ägyptischen Plagen, von denen auch die Biologie, mehr aber die Psychologie, die Soziologie, die Ethik, die Ästhetik, die Logik, die Geschichte mit ihren Unterabteilungen (z. B. die Literaturgeschichte) und die Philosophie (mit der Unzahl ihrer Verzweigungen), die man außer der Biologie gewöhnlich als „Geisteswissenschaften“ zu bezeichnen pflegt, betroffen worden sind. Wie aber das 19. Jahrhundert das Jahrhundert der Naturwissenschaften und ihrer Anwendung (Technik inklusive Medizin und Wirtschaft) war, so wird das 20. Jahrhundert ein Jahrhundert ganz neuerartiger Geisteswissenschaften und ihrer Anwendung (Bewältigung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens = Führung = „unpolitische Politik“) sein (s. S. 111), so daß es eine dringendere Aufgabe, als die Zurückgebliebenheit der Geisteswissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften zu beseitigen, heute gar nicht geben kann. Und jenen Geisteswissenschaften der Zukunft, für die wir neben dem nicht glücklicheren der „Kulturwissenschaften“ den entsprechenderen Ausdruck „Lebenswissenschaften“ (auch von Cysarz schon verwendet) und den noch besseren „Wissenschaft vom Menschen“ (s. S. 137) entdeckt haben (wenn auch nicht außer acht gelassen werden darf, daß die Somatologie, die gewiß nicht mitgemeint sein kann, auch eine „Wissenschaft vom Menschen“ ist), glauben wir bereits durch eine entsprechende Methode (s. II 4) und durch einen Weg zu dieser Methode (s. III 1, 2) die Bahn ein wenig frei gemacht zu haben. Zugleich werden mit dieser Methode auch die Schwierigkeiten der Kontrolle (s. I 5) überwunden. Freilich mußten wir dabei in die Wirklichkeit des menschlichen und zwischenmenschlichen Lebens so tief eingreifen, wie es bei wissenschaftlichen Fragen sonst kaum zu geschehen pflegt.

Unsere Ablehnung der naturwissenschaftlichen Methode als gleichzeitiger Hauptmethode der Geisteswissenschaften (s. I 5) teilt

auch der Neu-Nietzscheanismus, besonders Klages', der die Psychologie — ihm handelt es sich vor allem um diese Geisteswissenschaft —, die die naturwissenschaftliche Methode als ihre Hauptmethode übernahm, sehr treffend als die „Psychologie um 1900“ bezeichnet. Die Neu-Nietzscheaner haben also die Selbständigkeit der Geisteswissenschaften und ihrer Problemstellung klar erkannt. Sie sind jedoch bei ihrer Formulierung gleich Bergson (s. II 4), der Psychoanalyse (s. S. 101 ff.), der sie sich mit Recht nahefühlen, der Phänomenologie Husserls und Schelers, der Existenzphilosophie (S. 85) sowie den modernen Ganzheits- und Strukturenlehren einem gefährlichen mystizistischen Intuitionismus verfallen. Denn von der Aufstellung menschlicher „Typen“ (Typologie, Charakterologie) gilt dasselbe, was wir von jeder Intuition gesagt haben, daß sie nämlich notwendigerweise unklar (s. S. 73—88 „Strukturen“), selten (s. S. 88—91), unsicher (s. S. 91—93), unnatürlich (s. S. 93—96) und unaussprechlich (s. S. 96—100) ist. Nur die berechtigte Erbitterung von Nietzsches Jüngern über die Anmaßungen eines individuell begrenzten Intellektes kann verkennen, wie unnatürlich z. B. die Grenze (s. II 2) zwischen den „Zyklothymen“ und „Schizothymen“ Kretschmers ist und wie wenig solche und ähnliche Bezeichnungen besagen, wenn man nicht in der betreffenden Geheimsprache (s. S. 156) befangen ist. Wo Typen mit der Praxis verknüpft erscheinen, wie bei Sesemann mit der pädagogischen, können sie allerdings sehr fruchtbar sein. Die Persönlichkeitslehre der Neu-Nietzscheaner jedoch ist im Grunde ein Protest dagegen, die Verräumlichung der toten Materie auf das Lebendige zu übertragen (s. II 1—3), zu dem aber die positive Entsprechung, nämlich eine sicherere Erkenntnis des Lebendigen fehlt, als die Geisteswissenschaften sie bisher besaßen.

Klages sagt z. B., daß der „Namenszug als vollgültige Kundgabe einer Persönlichkeit anerkannt“ sei. Wenn aber „Kundgebungen“ das Ziel der Geisteswissenschaften wären, dann müßte für die Geisteswissenschaften ein Wort gebraucht werden, das nicht — mit „Wissenschaft“ zusammengesetzt ist. Letzten Endes muß die Wissenschaft doch immer und überall — ein Wissen bedeuten. Wenn man mit dem Neu-Nietzscheanismus neu zur Kenntnis genommen hat, daß „die Welt tief und tiefer als der Tag gedacht“ ist, daß sie — mit anderen Worten — im

Gegensatz zur toten oder als tot gedachten Materie unmeßbar, unteilbar und unbegrenzbar ist (s. II 2), so darf dies doch nicht heißen, daß die „Wissenschaft“ vom Menschen staunend seinen „Kundgebungen“ gegenüberzustehen und sie in Gruppen zu gliedern hat, die gerade um soviel, als sie der Einzigartigkeit der menschlichen Persönlichkeit mehr Rechnung tragen, wiederum unklarer sind als die Gliederungen der „Psychologie um 1900“ in ebenfalls säuberlich geordneten Empfindungs-, Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Gefühls- und Willens-„Phänomene“. Wenn Wissen auf dem Gebiete des Lebendigen nicht Teilen, Begrenzen und Messen heißen kann, dann muß es Erkennen durch einen neuen Kontakt zwischen kollektivem Erleben und kollektiver Reaktion auf dieses bedeuten. Ja, Leib und Seele sind eins! Das bedeutet aber nicht zurück zu Lavaters Physiognomik und ebenso überholten Rassentheorien, sondern Gestaltung des Lebens, in der allein die Einheit des Lebens nicht nur „kundgegeben“, sondern auch erfaßt und in immer höherem Grade verstanden werden kann (s. S. 98 ff.).

Die Einheit des Lebendigen, die dem bloß Betrachtenden zuerst in Ich und Nicht-Ich, dann in Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen u. ä., noch später in Zentimeter und Millimeter, Moleküle und Atome (s. I 5) zerfällt, welche letztere man trotz ihrer prinzipiellen Unteilbarkeit („Atom“) doch wieder zu teilen versucht, ist dem in Verbundenheit Handelnden und nur dem in Verbundenheit Handelnden eine Einheit (s. S. 13). Der Ersatz für diese Tat ist bis heute wohl am häufigsten die Kunst gewesen (s. S. 51 f.). Sie haben wir auch heranziehen müssen, wenn wir noch vor Entstehung der Kollektivzellen (s. III), vom wahren Leben im Gegensatz zum entwirklichten (s. II 2) eine Vorstellung vermitteln wollten. Die Kunst muß aber zum Vorläufer der Gemeinschaftsgestaltung werden, in der das Leben über seine heutigen, allzu bescheidenen Grenzen hinaus wachsen und damit sich selbst zu erkennen beginnen wird (s. S. 82 f.), wenn sie nicht ebenso wie die „Bildung“ ärgster Snobismus (s. S. 104) oder Phantastik (s. S. 140 f.) werden soll. Ist wahre Kunst doch immer ein organischer Bestandteil der Lebensgestaltung als etwas Ganzes gewesen! Wie die Kunstwerke der Griechen die freimütige Anmut des griechischen Lebens widerspiegeln, strahlt uns in der Prachtentfaltung der byzantinischen Kunst die außerordentlich feierliche Würde der byzan-

tinischen Kultur entgegen. Die aus der Wüste kommenden Araber entwickeln eine Kunst, die fühlbar den Rhythmus des Unbelebten atmet. Seit dem 18. Jahrhundert ist für Europa die Blüte der Musik und das immer stärkere Hervortreten des Romans charakteristisch. Die Gestaltung des menschlichen Lebens wird immer mehr unmittelbar, in Tönen — oder in der Erfassung der zwischenmenschlichen Probleme zum Zwecke ihrer Bewältigung gesucht. Diese Erkenntnis haben wir auch ausdrücklich und in merkwürdiger Übereinstimmung bei Jakob Wassermann (s. S. 45 f.), bei Gladkow (s. S. 81) und bei Tidemann (an derselben Stelle) gefunden. So führt denn auch der Flußlauf der Kunst, obwohl man vor dieser Wahrheit vielfach noch zurückschrickt, heute mehr denn je in den großen Strom der Lebensgestaltung hinein. Gestaltung des Lebens durch Führung kann auch allein die Aufgabe der Wissenschaften sein, die nicht der Ausnützung der Materie dienen, aller Wissenschaft also außer Mathematik, Mechanik, Physik und Chemie (wobei die Zoologie und Botanik als konkrete Biologie und die Mineralogie als konkrete Physik und Chemie aufzufassen wären) samt ihrer Anwendung in Medizin, Technik und Wirtschaft.

Besonders an der höheren Schule (Mittelschule) hat man die Fächer außer der Mathematik und den Naturwissenschaften auch die „humanistischen“ Fächer genannt. Noch Hellpach hat aber „humanistisch“ mit „historisch, literarisch und dialektisch“, also gegen seinen Willen beinahe mit allem Überholten gleichgesetzt. Denn das Dialektische ist — wie letzten Endes auch der „dialektische Materialismus“ der Marxisten — beinahe mit Scholastik gleichbedeutend. Das Rhetorische sind jene „hochtrabenden Wörter“ (s. S. 24), die wir als einen Hauptquell der heutigen Erziehungsschäden kennengelernt haben. Die Literatur wieder setzt eine Klarheit über das Wesen des Wissens auf dem Gebiete des Lebens voraus, wenn sie nicht eben das sein soll, was man mit einem sehr verächtlichen Unterton eben — „Literatur“ zu nennen pflegt. Den Historismus wiederum hat Präsident Masaryk gerade als einen der Hauptschäden der heutigen Geistigkeit entlarvt (s. S. 154 f.). Wie aber die Naturwissenschaften letzten Endes die Beherrschung der Materie bezwecken und alle Theorien dort letzten Endes nur als Mittel zur Beherrschung der Materie gemeint sind, so dürfen die Geisteswissenschaften nicht historisch, literarisch und dialektisch sein, sondern müssen der Gestaltung

des Lebens dienen. Sie müssen zu Führungswissenschaften werden und wie den Mittelpunkt der Naturwissenschaften Technik, Medizin und Wirtschaft bilden, muß der Mittelpunkt der zu Führungswissenschaften gewordenen Geisteswissenschaften (die aber mit der „Führungslehre“ der alten Pädagogik nur den Namen teilweise gemeinsam haben), die zur Führung gewordene Politik (s. S. 107, 123 f., 158 ff.) sein.

Während der Ausdruck „Geisteswissenschaften“ auf eine Trennung zwischen Geist und Materie hinweist, hebt der Ausdruck „Führungswissenschaften“ — mit Weglassung der für die bloße Theorie unlösbaren Frage nach dem Verhältnis von Materie und Geist — die Methode dieser Wissenschaften hervor, die ja bei allem menschlichen Erkennen und Handeln viel wichtiger als alle Theorien und Einteilungen ist. Durch das Experiment im naturwissenschaftlichen Sinne sind die Naturwissenschaften der Theologie, aber auch der Astrologie und Alchimie entwachsen. Ebenso müssen die Geisteswissenschaften, durch das den Geisteswissenschaften gemäße „Experiment“ (S. 33 ff.) zu Führungswissenschaften geworden, ihrer heutigen Ergebnislosigkeit entfliehen. Präsident Masaryk schrieb: „Den Aufgaben der modernen Zeit wird nur eine neue, schöpferische Synthese gerecht zu werden vermögen. Die neue Philosophie [und das gilt für alle Geisteswissenschaften = Führungswissenschaften!] muß vor allem ihren eigenen methodischen und sachlichen Standpunkt gegenüber den entwickelten und fortgeschrittenen Wissenschaften [= Naturwissenschaften] gewinnen.“ Diese Synthese muß in einer einheitlichen Behandlung der Geisteswissenschaften als Führungswissenschaften und in der Zusammenfassung von Theorie und Praxis schon für die „Forschung“ selber gesucht werden. Denn ohne einen mystizistischen Intuitionismus (s. II 4) können wir die Unbrauchbarkeit des Intellekts im üblichen Sinne (s. S. 83 f.) anders als durch eine neuartige Zusammenfassung von Theorie und Praxis überhaupt nicht überwinden. Darum muß der individuell begrenzte Intellekt zum überindividuellen werden, was nur dann möglich ist, wenn dem Zusammenschluß der Individuen zum Kollektivum noch ein Zusammenschluß der Theorie mit der Praxis parallel läuft. Denn die einfache Anwendung des naturwissenschaftlichen Experimentes, hinter das wir unmöglich zurückgehen dürfen, über das hinauszugelangen im Gegenteil eine unserer dringendsten Aufgaben ist, scheitert als Methode der Geisteswissenschaften, wie wir schon sagten (s. S. 34), an der Isolierung

der Beobachtungstatsachen und der Künstlichkeit der Beobachtungssituation. Diese beiden Schwierigkeiten des naturwissenschaftlichen Experimentes als völlig unberechtigter Hauptmethode auch der Geisteswissenschaften werden aber überwunden, wenn wir der Eigentümlichkeit des führungswissenschaftlichen Experimentes Rechnung tragen, indem wir, statt dem Phantom abstrakter „Erkenntnisse“ oder auch irgendwelcher „Intuitionen“ auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften nachzujagen, durch eine einfache, aber tief begründete Übertragung der Funktion des Gehirns (s. S. 42 ff.) auf die kollektive Wirklichkeit (s. S. 44 ff., 80, 104) das tun, was das menschliche und zwischenmenschliche Leben von uns verlangt: eine Mehrzahl möglicher Handlungen als Antwort auf eine Situation zu skizzieren (Führungswissenschaften) und eine von ihnen zu organisieren (Führung). Das ist freilich eine ungewohnte Art von „Forschung“, jede andere aber ist außerhalb der Naturwissenschaften sinnlos. Denn nur so kann ein Zusammenhang der Geisteswissenschaften = Führungswissenschaften (s. S. 137, 165 ff.) mit ihrem Objekt geschaffen werden.

Der Behaviourismus und die Reflexologie einerseits, der Neunietzscheanismus, die Phänomenologie, die Ganzheits-Strukturenlehren und Bergson andererseits gehen an der Wahrheit auf zwei verschiedenen Seiten vorbei. Die ersteren haben erkannt, daß es außerhalb der Naturwissenschaften um Verhaltensweisen geht, und die letzteren wieder, daß diese Verhaltensweisen durch eine eigentümliche nur ihnen gemäße Ganzheit bestimmt sind. Doch fehlt den ersteren völlig der Weg zu aller Gesetzmäßigkeit, den letzteren aber der Weg zu aller Exaktheit. Nicht ein abstrakter „Lebensprozeß“ (Biologie), nicht eine abstrakte „Seele“ (Psychologie), nicht eine abstrakte „Gesellschaft“ (Soziologie) sind aber der Gegenstand der Geisteswissenschaften, sondern die konkreten Erscheinungsformen des Lebens als Ganzes, die nur durch gemeinsame Beobachtung und auf ihr beruhende gemeinsame Bewältigung dem menschlichen Geiste zugänglich gemacht werden können. Auf dem Gebiete des Lebens sind der Gegenstand der Erkenntnis und die Bewältigung seiner Aufgaben voneinander unablösbar! Wer daher ernste Geisteswissenschaften will, kann sie nur als Führungswissenschaften wollen,

d. h. er muß die Gestaltung des unverfälschten, konkreten Lebens durch den Geist wagen (s. S. 5). Das bedeutet aber sowohl im Denken als auch im Handeln: Gemeinsamkeit. Während wir in die Materie eindringen, indem wir teilen, kommen wir dem Leben nur näher, indem wir zusammenfassen (s. S. 58 f.). Und wenn diese Zusammenfassung nicht weiterhin zu einer blutleeren, auf dem Gebiete des Lebens daher völlig unfruchtbaren Abstraktion werden soll, dann muß es zwischen dem konkreten Einzelfall und der Allgemeinheit eine festere Brücke geben als den Allgemeinbegriff, dessen Oberflächenhaftigkeit schon Bergson entlarvt hat, ohne freilich zu erkennen, daß z. B. sein „*élan vital*“ doch auch nichts anderes als ein solcher Allgemeinbegriff ist (s. S. 71 f.). Der Zusammenhang zwischen Einzelfall und Allgemeinheit kann durch etwas anderes als durch Gemeinsamkeit des Denkens und des Handelns eben nicht geschaffen werden. Der äußere Ausdruck dieser Gemeinsamkeit nicht nur des Denkens, sondern auch des Handelns ist jedoch im Gegensatz zur Welt des Allgemeinbegriffs (Hegel-Kommunismus-Faschismus s. S. 158) die Führung, die daher zum Mittelpunkt (s. S. 182) der Geisteswissenschaften = Führungswissenschaften werden muß. Dann werden auch immer seltener „Geisteswissenschaftler“ unter immer fühlbarer Belastung der Volkswirtschaft (Gehälter „idealistischer“ Professoren, die Kosten einer „idealistischen“ Literatur) Begriffskünste ausführen, um die sich so gut wie niemand kümmert, während die weitaus überwiegende Zahl derer, die sich auf eigene Faust mit dem Leben auseinandersetzen müssen, von Einzelerlebnis zu Einzelerlebnis taumelt, ohne sich zurechtfinden zu können.

Aber ebenso wie für die Forschung selber ist die führungswissenschaftliche Methode die einzig brauchbare auch für die Ausdrückbarkeit der betreffenden Wissenschaften und die Kontrolle ihrer Resultate. Denn die Sprache ohne die gemeinsame Tat (s. S. 100) ist für die Zwecke des Lebens völlig unzulänglich. Nur anzudeuten vermag die Sprache auf dem Gebiete des Lebens und die Andeutungen haben einen Sinn nur unter Menschen, die irgendwie durch eine Gemeinsamkeit des Lebens verbunden sind. Das gegenseitige Verstehen durch Schweigen ist ebenso allbekannt, wie die tiefe Kluft, die Worte schaffen können. Hingegen ist die Sprache des überindividuellen Intellektes, also des gemeinsamen Erkennens auf der Grundlage

gemeinsamen Handelns eine Quelle schier unerschöpflicher Möglichkeiten. Darum ist gemeinsames Erkennen auf Grund gemeinsamen Handelns, die führungswissenschaftliche Methode also, auch die einzige Möglichkeit, Forschungsergebnisse außerhalb der Naturwissenschaften tatsächlich zu kontrollieren. Eine solche Kontrolle ist aber heute geradezu die Daseinsfrage aller Wissenschaften außerhalb der Naturwissenschaften. Denn die Unmöglichkeit des Messens auf dem Gebiete des Lebendigen (s. I 5, II 2) stellt uns vor eine völlig neue Situation. Wie das Messen potentiell eine immer neue Konfrontierung der Materie und der entsprechenden Erkenntnis darstellt, muß für die Geisteswissenschaften = Führungswissenschaften auf einem völlig andern Wege eine faktische Konfrontierung zwischen der Erkenntnis und — ihrem Gegenstande, dem Leben durchgeführt werden (s. S. 105, 12. Grundsatz).

Die führungswissenschaftliche Methode hängt aber völlig von der Schaffung einer Führung als Mittelpunkt der bisherigen Geisteswissenschaften ab. Dann werden sich die aus diesen entstandenen Führungswissenschaften zur jetzigen Biologie, Psychologie und Soziologie etwa so verhalten, wie die Mathematik, Mechanik, Physik, Chemie der Gegenwart und auch die Biologie (die freilich ebenso wie ihre Hauptanwendung, die Medizin, ein Doppelgesicht hat) sich zur Mathematik und Physik des Mittelalters verhalten. Und wie der Mittelpunkt der Naturwissenschaften in Wirtschaft, Technik und den entsprechenden Teil der Medizin zerfällt, so wird der Mittelpunkt der Führungswissenschaften (Politik) im weiteren Sinne! vor allem in die Politik, das Recht und die Gestaltung der öffentlichen Meinung mit dem Zeitungswesen als wichtigster Unterwissenschaft zerfallen. Wie bei allen Neuordnungen tauchen auch hier sehr ernste Grundprobleme auf (bezüglich der Stellung der Biologie, Psychiatrie, aber auch noch anderer Seiten der Medizin, der Wirtschaft usw.), deren Behandlung noch verfrüht wäre. Begriffe sind immer künstlich (s. S. 57 f.), aber unentbehrlich. Jedenfalls werden die Psychologie und ihre Verzweigungen, sowie die Soziologie aufhören müssen, ihre Wissenschaftlichkeit in einer künstlichen Umdeutung des Lebendigen in Totes, aber auch in Intuitionen, Ganzheiten, Strukturen u. ä. zu suchen (s. I 5), und sie vielmehr darin finden müssen, bei der Verbesserung

„der Qualität der Menschen und ihrer Lebensbedingungen“ (s. S. 163) entscheidend mitzuhelfen, um durch die Mitarbeit an der Weiterentwicklung der Politik, des Rechtes und der öffentlichen Meinung ebenso zu wachsen, wie die Mathematik, die Mechanik, die Physik durch ihre Mitarbeit an Technik und Wirtschaft gewachsen sind (s. S. 105). Ein Sondergebiet der sich weiterentwickelnden Politik (s. III 2, S. 160 ff.), des sich weiter entwickelnden Rechtes und der sich weiter entwickelnden Gestaltung der öffentlichen Meinung wird die Erziehung im Sinne einer Führung Unerwachsener als organischer Bestandteil der Führung im allgemeinen sein. Es ist kein Zufall, daß gerade der Pädagoge Comenius in einem festen Mittelpunkt, wie er für die Geisteswissenschaften durch die Führung auf dem Gebiete der Politik, des Rechtes und der öffentlichen Meinung geschaffen würde, die entscheidende Vorbedingung jedes Erfolges gesehen hat: „Die Welt ist ein Rad, das sich dreht. Wer sich nicht im Mittelpunkt niederläßt, verwickelt sich und fällt.“

Die neue Wissenschaftslehre selber kann im Rahmen dieses Buches natürlich noch nicht entwickelt werden, doch können wir andererseits einer flüchtigen Skizzierung dieser Wissenschaftslehre trotzdem nicht entraten. Ein Unterschied zwischen theoretischen und praktischen, abstrakten und konkreten Wissenschaften, für welchen Präsident Masaryk charakteristischerweise die Beispiele immer den Naturwissenschaften entnimmt, aber auch der Begriff der normativen Wissenschaften ist für die Geisteswissenschaften unbrauchbar. Es kann nur konkrete, praktische Führungswissenschaften geben (s. S. 105). Im Mittelpunkt steht also die Führungswissenschaft im engeren Sinne: die Lehre von der Politik, vom Recht und von der öffentlichen Meinung, dem Sinne nach an Herders „eigentliche Menschenwissenschaften“ für Moral (öffentliche Meinung) Natur-(Recht) und Volksrecht (Politik) erinnernd. Ein Spezialgebiet dieser Führungswissenschaft im engeren Sinne (Agogik) ist die Erziehungslehre (Pädagogik), die schon Peter Petersen als Führung der *παίδες* aufgefaßt hat. Nach Beseitigung aller leeren Theorie und Abstraktion wird die Soziologie wohl zur Lehre von der Politik werden,

freilich auch in der Lehre vom Recht und von der öffentlichen Meinung eine Rolle spielen. Auch sie wird also nach und nach in den drei Hauptgebieten der Führungswissenschaft im engeren Sinne aufgehen. In noch viel weitergehendem Maße wird dies wahrscheinlich bezüglich der Psychologie der Fall sein, soweit sie nicht — zum weitaus geringeren Teile freilich — Physiologie werden wird. Die übrige Psychologie — also der größte Teil dieser Wissenschaft — wird sich zunächst wohl in eine Psychologie der Politik, des Rechtes und der öffentlichen Meinung — zu der letzten gibt es besonders starke Ansätze — auflösen, bis man einsehen wird, daß anders als aus zwischenmenschlichen Beziehungen psychologische Erkenntnisse, soweit sie nicht mit physiologischen zusammenfallen, im allgemeinen überhaupt nicht gewonnen werden können (s. S. 140). Von solchen psychologischen Erkenntnissen wird man aber dann kein Recht zu sagen haben, daß sie, wie Heinrich Svoboda sich ausdrückt, nur das sagen, „was man ohnehin schon weiß oder was niemand interessiert“. Ganz ebenso wird sich die Geschichte in eine Geschichte der Politik, eine Geschichte des Rechtes und eine Geschichte der öffentlichen Meinung, die Literaturwissenschaft in die „Politik in der Literatur“, „Das Recht in der Literatur“, „Die öffentliche Meinung in der Literatur“ (nicht als Betonung der „Stoffgeschichte“ gemeint!), die Ästhetik in eine „Kunst als Spiegel und Mittel der Politik“ und eine „Kunst als Spiegel und Mittel der öffentlichen Meinung“ auflösen, die Ethik wird im Sinne einer Gewissenhaftigkeit des überindividuellen Intellektes eine neue Grundlage erhalten, die Nationalökonomie wird ebenso wie die Biologie und die Medizin in einen Führungswissenschaftlichen und einen naturwissenschaftlichen Teil zerfallen müssen.

Auch diese Problematik der Nationalökonomie und der Biologie zeigt, daß die Umwandlung der Erziehung aus einer Erziehung zum Drill in eine Erziehung zur Kraft auch auf dem Gebiete der Wissenschaft eine Revolution bedeutet, die auch in einem größeren Rahmen als dem des vorliegenden Buches nicht umschrieben, geschweige denn beschrieben werden kann. Hängt doch die Politik, zu der dieses Buch den Weg zu zeigen sucht, mit einer weltgeschichtlichen Krise zusammen (s. IV 10), zu der der Weltkrieg, der Bolschewismus und der Faschismus wohl nur die Schatten sind, die sie vorauswirft. Aber auch abgesehen davon, läßt sich bei Lebendigem die Zukunft nicht vorausbestimmen und es ist wohl klar, daß eine Umwandlung

der „Geisteswissenschaften“ in Führungswissenschaften auch die Hilfswissenschaften der Agogik (also der Hilfswissenschaften zur Lehre von Politik, Recht und öffentlicher Meinung) und die Hilfswissenschaften der Pädagogik zu einer völlig neuen Gliederung zwingen wird, die im begrenzten Rahmen des vorliegenden Buches (s. S. 1) unmöglich auseinandergesetzt werden kann. Nur soviel soll zu diesem Gegenstande noch gesagt werden, daß die zukünftige Gliederung der Führungswissenschaften im Gegensatz zu den bisherigen Geisteswissenschaften nicht Abstraktionen, sondern die verschiedenen Seiten des menschlichen Lebens zum Ausgangspunkt nehmen wird, was freilich nur schrittweise durchgeführt werden kann (s. IV 1). So wird vielleicht statt einer besonderen Soziologie, Geschichte, Literaturwissenschaft, Ästhetik und Ethik — eine Lehre des Parlamentarismus, eine Lehre von der Gesellschaftsgliederung (als Hilfswissenschaften der politischen Seite der Agogik), eine Lehre von der Rechtsorganisation, eine Lehre von der Wirkung des Rechtes auf die Gesellschaftsordnung (als Hilfswissenschaften der rechtlichen Seite der Agogik), eine Lehre vom Zeitungswesen, eine Lehre von der Popularisierung der Wissenschaften (als Hilfswissenschaften der publizistischen Seite der Agogik) u. ä. zur Lehre von Politik, Recht und öffentlicher Meinung (Agogik im engeren Sinne) hinzutreten. Besonders verlockend wäre es, die Agogik in ihrem Verhältnis zur Philosophie zu behandeln. Aber auch das müssen wir aus den erwähnten praktischen Gründen (s. S. 1) wohl beiseite lassen.

Vor allem müssen die morschen Grenzen endgültig verschwinden, die die fruchtbare Verknüpfung der einzelnen geisteswissenschaftlichen „Fächer“ und damit das Emporkeimen der zukünftigen Führungswissenschaften hindern, die, wie gesagt, an ihre Stelle treten müssen. Schon Goethe hat Dichtung, Malerei, Politik und Soziologie (Wilhelm Meisters Wanderjahre, Wahlverwandtschaften) in sich vereinigt. Heute aber muß dem Einsturz aller alten Isolierungsmauern zwischen bisherigen Geisteswissenschaften und nahestehenden Gebieten menschlichen Seelenlebens soweit nachgeholfen werden, daß die emporkeimenden Führungswissenschaften zu einer viel fruchtbareren Teilung als der bisherigen, den Naturwissenschaften nachgeahmten, gelangen können, einer Teilung,

wie sie nur aus einer vorher zu schaffenden Einheit hervorgehen kann. Darum schreien auch die Anhänger des Althergebrachten Sodom und Gomorrha ob des Stürzens jener Isolierungen, an die sich ihre Begrifflichkeit geklammert hat. Julien Benda (s. S. 40 bis 49) stellt vollkommen richtig fest, daß bei Bergson die Grenzen zwischen Metaphysik und Mystik, zwischen Philosophie und Literatur, zwischen Philosophie und Ethik bedenklich rissig sind. Höfding stellt dasselbe bezüglich Bergsons Philosophie und der Theologie — statt welcher letzterer er freilich richtiger Religion sagen sollte —, zwischen Denken und Dichtung fest. Hellpach hat auf den engen Zusammenhang zwischen Medizin und Politik, Präsident Masaryk auf den zwischen Dichtkunst und Staatskunst, Kawerau auf den zwischen Religion und Staatspolitik, H. G. Wells auf den zwischen Politik, Staatsverwaltung, Sozialpsychologie und Erziehungswissenschaft hingewiesen, Grisebach hat geradezu die Identität von Philosophie und Pädagogik konstatiert, bei Gentile (s. S. 226) fallen Pädagogik und Philosophie in ähnlicher Weise zusammen. Ja, Benda scheint das Einstürzen jener Isolierungsmauern so bedrohlich, daß er es anders als aus niedrigen Motiven sich nicht zu erklären vermag, obwohl er hätte verstehen müssen, daß eine Philosophie, die alles Teilen, Messen und Begrenzen für eine Fälschung des Lebens ansieht (s. II 2) gegenüber den Wissenschaften vom Leben (Geisteswissenschaften = Führungswissenschaften) eine andere Tendenz als die, die Grenzen zwischen ihnen so schnell als möglich zum Einstürzen zu bringen, gar nicht haben kann.

Daß Zusammenfassung ein Hauptziel alles wissenschaftlichen Strebens sein muß, hat auch schon Comenius erkannt und hat mit seiner „Pansophie“ diesem Ziel einen ganz prägnanten Ausdruck geschaffen. Spranger hat mit genialem Blick erkannt, daß Comenius „ein Mann der Sehnsucht“ war. Und er, der seine ganze Lebenserfahrung als „Unum Necessarium“ (Eins tut not) zusammengefaßt hat, forderte bekanntlich in der „Pansophie“ die Zusammenfassung aller Wissenschaften in eine höhere Einheit. Wieviel ihm das vorliegende Buch in einem viel tieferen Sinne als dem einer wissenschaftlichen „Quelle“ verdankt, wird vielleicht aus den folgenden Worten Sprangers zu erkennen sein: „Die Ariadnefäden, die ihn [Comenius] aus dem Labyrinth der Welt hinausführen sollten, waren im Grunde nur der eine, der schon Augustinus durch das Erdenleben geleitet hat: meine Seele ist ruhelos, bis sie Ruhe findet, Herr, in Dir. Nur

ist das Einheitsstreben des Comenius viel konkreter, viel weltgestaltender als das der christlich ausklingenden Antike . . . Das Unum Necessarium des Comenius ist gewiß noch immer das Seelenheil, die Sorge des Menschen für sich selbst: er muß lernen, sich selbst zu erkennen, sich selbst zu beherrschen, sich selbst zu brauchen und zu genießen. [Ist das nicht — Pragmatismus?] Aber dieses Leitwort bedeutet nicht nur „Eins ist not“, sondern es liegt darin zugleich der Weg angedeutet: „Einheit tut not“ und „Einfachheit tut not“. Auch Bergson hat geschrieben: „Das Wesen der Philosophie ist der Geist der Einfachheit“ und in einem ähnlichen Sinne: „Die Kompliziertheit ist eine Oberflächenerscheinung“. Daher auch bei Erforschung der Materie, der Welt also vom Standpunkt der wirtschaftlich und technisch entscheidenden Oberfläche voll am Platze!

Der Schulminister der Čechoslowakischen Republik, Dr. Iwan Dérer, hat ohne jede Einschränkung verlangt, daß ganze Lehrkörper und einzelne Lehrer der Mittelschulen Vorschläge für Reformversuche machen sollen. Hier wieder hat die chinesische Mauer, die in der höheren Schule (Mittelschule) sonst Theorie und Praxis voneinander trennt (s. S. 2 f., 128), einen entscheidenden Riß bekommen. Durch diesen Riß der alten Klostermauern, selbst wenn er sich vorübergehend wieder schließen sollte, wird über kurz oder lang in die höhere Schule (Mittelschule) neues Leben dringen. Und damit wird auch der Weg zu einem lebensfähigen System der Wissenschaften, besonders der Geisteswissenschaften (Kulturwissenschaften, Lebenswissenschaften, Wissenschaft vom Menschen, Führungswissenschaften!) und damit auch zur Pansophie des Comenius beschritten sein. Denn auf dem Gebiete dieser muß gerade die höhere Schule (Mittelschule) die entscheidenden Schritte tun. Wird doch die Hochschule immer mehr aus einer „universitas litterarum“ zu einer Unzahl von Fachschulen („mit bösem Gewissen“, wie jüngst Theodor Lessing gesagt hat), ein Prozeß, der in Sowjetrußland gerade jetzt mit allen Konsequenzen — und ohne böses Gewissen — vor sich geht. Die höhere Schule (Mittelschule) allein vermag den Ausgangspunkt zur Umwandlung der Geisteswissenschaften in Führungswissenschaften zu bilden, weil sie, um lebensfähig zu bleiben, diese Umwandlung durchführen muß. Ein einheitliches Wissen zwischen Elementarbildung und Fachbildung ist für den Grundtypus der höheren Schule (Mittelschule) unent-

behrlich. Darum wird die Sehnsucht des Comenius, die Pansophie, nach zweieinhalb Jahrhunderten durch die heutige, sich noch in Krämpfen windende höhere Schule (Mittelschule) über kurz oder lang zur Wirklichkeit werden.

#### DIE FUNKTION DER ERZIEHUNG.

Je mehr die Geisteswissenschaften als Führungswissenschaften, als Wissenschaften vom Menschen zur Einheit gestaltet werden, desto mehr wird (s. S. 11 ff., 120 f.) auch die Auffassung von Bildung als einer Anhäufung von Gedächtnisstoff schwinden, wodurch wiederum das „Vortragen“ und „Prüfen“ zum unwichtigsten Bestandteil der Erziehung werden muß. Die Zeit, wo es technisch undurchführbar war, jedem Interessenten die ihm gemäße Form der Information gedruckt zur Verfügung zu stellen (s. S. 167 ff.), ist ja schon lange Zeit vorbei. Aus diesem und noch anderen Gründen hat Tews gesagt, daß heute die Wissenschaft auf der Straße liege, so daß es keine sehr fruchtbare Aufgabe sein kann, sie an die Menschen heranzubringen oder gar sie ihnen aufzudrängen (s. S. 143)! Und wie sehr sich das „Prüfen“ überlebt hat, ist recht ausführlich dargetan worden (s. S. 56, 68 ff.). Hingegen haben wir schon zwei Funktionen der Erziehung kennengelernt, die ebenso unentbehrlich, wie das „Vortragen“ und „Prüfen“ entbehrlich sind, wobei natürlich auch für die Abschaffung des „Vortragens“ und „Prüfens“ die Notwendigkeit des schrittweisen Vorgehens nie außer acht gelassen werden darf (s. IV 1). Zunächst wird die Schule das notwendige wissenschaftliche Material zur Verfügung zu stellen und in einer zweckentsprechenden Weise zu verwalten (s. IV 4) haben, eine Aufgabe, die mehr, als man anzunehmen pflegt, „des Schweißes der Edlen wert“ ist (s. S. 168). Um so viel wichtiger, daß ohne sie eine Erziehung überhaupt undenkbar wäre, ist freilich die zweite Aufgabe der Erziehung: die Tatsachenkenntnisse, die der junge Mensch von selbst erwirbt, wenn er die nötige Zeit hat und mit dem Material in Kontakt gebracht wird, in die Gesamtheit des Lebens einzuordnen (s. S. 168), wovon freilich wieder die Beistellung des Materials praktisch nicht weggedacht werden kann. Noch weniger aber kann von dieser Funktion die Gestaltung des Lebens weggedacht werden, ohne

die eine Einordnung, praktisch genommen, ausgeschlossen ist, so daß Anschauungen wie die, der persönliche Erzieher könne der bloße Vermittler zwischen der Gemeinschaft und den einzelnen sein, nur in dem Falle richtig sind, als die „Vermittlung“ doch als Gestaltung gedacht ist.

Wie soll nun die „Begegnung“ (s. S. 21 ff.) zwischen der Jugend und dem Jugendführer als dem Vertreter der agogisch (s. S. 35 ff.) erfaßten Wirklichkeit im Rahmen der konkreten Erziehungsmaßnahmen aussehen? Außer um Beschaffung des Buchmaterials (s. S. 168), wird es sich bezüglich Wirtschaft und Technik (s. S. 168 IV<sup>3</sup>) vor allem um die unaufhörliche Schaffung eines elastischen Ausgleichs zwischen den Interessen des Handels und der Industrie einerseits und den Entwicklungsinteressen der in ihnen beschäftigten Jugend andererseits (nebenbei auch ein deutliches Beispiel für eine Vermittlung, die zugleich Gestaltung sein muß) außerdem aber auch um die Belehrung über die Wissensgebiete der Mathematik, Darstellenden Geometrie, Physik, Naturgeschichte und Geographie handeln, soweit sie bei der praktischen Tätigkeit der Jugend zur Anwendung gelangen und soweit eine Belehrung gewünscht wird (s. S. 143). Die Vorstellung, daß auch junge Menschen, die später Advokaten oder gar Ärzte werden sollen, im Handel oder in der Industrie beschäftigt werden, ist in Europa freilich völlig ungewohnt, während in Amerika die fachliche Ausbildung schon längst als Weg zur Bildung überhaupt aufgefaßt wird, ohne daß dort freilich (entsprechend den Forderungen dieses Buches) dem gesunden Kern der „allgemeinen Bildung“ (Führungswissenschaften) Rechnung getragen würde. Aber abgesehen davon, daß auch beim Kontakt der Jugend mit Wirtschaft und Technik nur an ein schrittweises Fortschreiten gedacht werden darf (s. IV<sup>1</sup>), wobei die immerwährende Wechselwirkung von Theorie und Praxis immer neue Möglichkeiten schafft, die wir uns heute noch nicht vorstellen können (die Linie A B C D E im Sinne der Skizzen auf S. 37, 43 ist eben fiktiv!), ist der wichtigste und richtigste Kern des Arbeitsschulgedankens (s. I<sup>3</sup>) der, daß die Erziehung des modernen Menschen nicht von der Muße (Herkunft des Wortes „Schule“, s. einerseits S. 57 und andererseits S. 217 „meretrix“), sondern von der Arbeit ausgehen muß und auch nicht von Spielereien als einer Karrikatur der Arbeit ausgehen kann (s. S. 18). Hellpach sagt: „Der Ein-

blick des arbeitenden Menschen in den gesamten Arbeits- und Produktionsprozeß ist eben nur möglich, wenn der arbeitende Mensch für diesen Produktionsprozeß erzogen wird.“ Er hätte noch hinzufügen müssen, daß für den Produktionsprozeß nur durch eine wirkliche Teilnahme am Produktionsprozeß erzogen werden kann.

Ein junger Mensch soll z. B. die Mathematik im wesentlichen etwa dadurch erlernen, daß er eine Zeitlang in einem bestimmten Betriebe die Bücher führt, eine Zeitlang bei einer Versicherungsabteilung Wahrscheinlichkeitsrechnungen durchführt, eine Zeitlang einem Geometer hilft und das Jugendheim (statt der Bürger- und höheren Schule oder Mittelschule s. S. 174) dafür sorgt, daß in den betreffenden Betrieben seiner Jugendlichkeit Rechnung getragen wird. Muß doch die Gemeinschaft, der Staat, heute auch schon bei den arbeitenden Erwachsenen sich ernstlich um die Berücksichtigung ihrer Interessen kümmern, wie auch die „Soziale Fürsorge“ und der Zusammenbruch des Liberalismus als Wirtschaftsprinzip überhaupt beweist. Heute läßt man freilich — oft unter größtem inneren Widerstreben — noch die verschiedenen Kapitel der Mathematik nach einem historischen Schema „durchnehmen“, da der neue Weg nur bei weitestgehender Einbeziehung der Politik in die Erziehung möglich ist (s. IV<sup>3</sup>). Nach dieser Einbeziehung wird der junge Mensch im kommerziellen Bureau, bei der Versicherungsabteilung und bei Feldvermessungen nicht nur Mathematik, sondern auch „Politik“ = angewandte Soziologie lernen. Heute ist das Erwachsenenleben deshalb antipädagogisch, weil seine Gestaltung noch immer eine Proklamation der politischen „Parteien“ (s. III<sup>2</sup>) und noch durchaus nicht werdende Wirklichkeit ist. Durch die Kollektivzellen (s. III<sup>1</sup>) und durch die Führerbünde (s. IV<sup>7</sup>) wird das Erwachsenenleben wirklich zu jenem werdenden Zeitalter werden, das auch der „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ durch den Namen seiner deutschen Zeitschrift als den wahren Weg aller Zukunftserziehung verkündet hat.

Im Jugendheim (statt der jetzigen Oberklassen der Grund- = Bürger- und der höheren = Mittelschule) werden diejenigen, die im Rahmen der bestehenden Erwachsenenwelt vormittags beschäftigt sind, sich nachmittags und die in ihr nachmittags arbeiten, sich vormittags versammeln und in dasjenige Fach-

laboratorium (s. S. 173) gehen, das ihren Interessen entspricht (s. IV 2). Nehmen wir z. B. an, daß ein siebzehnjähriger Junge in der Fabrik, in der er arbeitet, beobachtet, daß ein führender Beamter zufällig gerade diejenigen hübschen Arbeiterinnen, die ihm nicht zu Willen sind — natürlich wegen beruflicher Unzulänglichkeit — entläßt. (Für die Leser, die glauben, daß dies nicht vorkommt, genügt hier vielleicht die Feststellung, daß es doch vorkommen — könnte.) Ohne eine Jugendführung als organischen Bestandteil einer allgemeinen Führung wird der junge Mensch daraus die Konsequenz ziehen, um jeden Preis auch eine solche Stellung wie jener führende Beamte zu erreichen (weil er gesehen hat, daß man dann haben kann, was man will), oder er wird Kommunist werden oder er wird in Verzweiflung geraten, in einen Sumpf geboren zu sein. In den meisten Fällen wird seine seelische Situation ein Gemisch von zwei und gar aller dieser Standpunkte sein. Bis heute „bewahrte“ die Schule den Schüler vor all dieser Problematik, indem sie ihn in einer Welt der Resignation aufwachsen ließ oder dem Kommunismus in die Arme trieb oder durch ein Miteinander von Idealismus und eine für ihn vorbereitete privilegierte Stellung (bisherige höhere Schule = Mittelschule) jenen „Idealismus“ erzeugte, der „aus dem engen dumpfen Leben in des Ideales Reich zu fliehen“ wußte. Aber alle drei Haltungen — außerhalb Rußlands auch die kommunistische — brechen zusammen und drohen mit ihrem Zusammenbruch die ganze Welt in ein Chaos zu verwandeln. Nur die Jugendheime als organische Bestandteile von Bewußtseinzentren des werdenden Zeitalters, ohne die dieses gar nicht gedacht werden kann, können uns vor diesem Chaos retten. Die jungen Menschen, die dort an irgendeinem Vormittag durch die Hinweise und das Vorbild ihrer Führer den Weg erfaßt haben werden, wie Güte und Erfolg aus Gegensätzen, die einander ausschließen, zu Parallelerscheinungen werden können (s. III 1, 2, IV 8), werden glückstrahlend erkennen, daß sie nicht nur zu Not und Tod, sondern auch zum Schaffen und zum Leben in diese Welt geboren sind, ein Leben, an dessen Ende das steht, was die Patriarchengeschichten der Bibel so bezeichnen, daß der alte, in natürlicher Gemeinschaft lebende Mensch „vom Leben satt“ ist. Freilich setzt das voraus, daß die Jugendführung die wirklichen Zukunftsfragen der Jugend einer Lösung näher zu bringen weiß, was eben für diese Fragen — Wissenschaft heißt. Was nützen die geist-

reichsten Erziehungsmaßnahmen, wenn die jungen Menschen nicht einmal die Aussicht haben, die Kraft, die sich in ihnen entwickelt, auch zweckentsprechend zur Anwendung zu bringen? Kann man wirklich junge Menschen als Arbeitslose heranwachsen lassen? (s. IV 8). Aber die Benützung dieses Umstandes zur Schaffung einer „Klassen“-Front kann, wie gesagt, ganz ebensowenig zu irgendwelchen positiven Ergebnissen führen (s. III 2, IV 8).

Eine schrittweise Bewältigung wirklicher Lebensprobleme wird jungen Menschen mit einer Initiative und einem Lebensglauben erfüllen, die wir uns heute — angesichts der Herrschaft des individuell begrenzten Intellektes — noch gar nicht vorzustellen vermögen. Eine Berufsberatung, die auch die Verantwortung für ihre Ratschläge übernehmen und einer völlig organischen Einfügung der Jugendführung im Rahmen einer wahrhaften Demokratie (s. S. 177 f.) entspringen wird, muß allein schon als Befreiung wirken. Daß bei dem vorgeschlagenen Wege die Systematik der Wissensübermittlung nicht im geringsten leiden muß, ist darauf zurückzuführen, daß gerade nur einer Verbindung mit der Wirklichkeit eine natürliche Systematik des Lehrens entspringen kann. Wenn der junge Mensch geschichtliche, literarische Tatsachen u. ä. im Zusammenhang mit einem ihm ersten Problem aufgenommen hat, wird er sie viel intensiver aufnehmen und viel besser behalten als Kenntnisse, die ihm nach einem theoretischen Lehrplan aufgedrängt werden (s. II 3). Auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften = Führungswissenschaften ist ein anderer Weg zum Wissen ungangbar. Wodurch kann aber auch auf diesen Gebieten entschieden werden, was wahr und was unwahr ist? Einzig durch die Anwendung, also im Sinne des Pragmatismus, dem nur dann vorgeworfen werden kann, daß die „Vermischung von Nützlichem und Wahrem“ mit unserem Wahrheitssinn unvereinbar sei, wenn dieser Pragmatismus nicht kollektivistisch, sondern individualistisch ist. Wenn die individualistische Auffassung des Intellektes überwunden ist, dann ist auf dem Gebiete des Lebens alles genau um so viel der Wahrheit näher oder ferner, je mehr oder weniger Menschen oder Menschengruppen es von seiner Nützlichkeit ausschließt.

Freilich darf man keinen Augenblick vergessen, daß damit auch eine völlig neue Stellung des Erziehers vorausgesetzt wird. Wie wir schon das Wort „Geisteswissenschaften“ (s. S. 181 f.) und das

Wort „Schule“ (s. S. 192) haben fallen lassen müssen, so muß auch das Wort „Lehrer“ mit seinen Zusammensetzungen und das Wort „Professor“ fallen. Passen diese Bezeichnungen doch gar zu wenig zu Erkenntnissen wie der von Spasitsch, daß „gegen die schädlichen Einflüsse unserer Erwachsenenkultur“ eine „naturgemäße Auseinandersetzung“ seitens der Erziehung „zum wahren Segen und Wohl für Staat, für Familie, für Kirche Früchte tragen“ würde. Außer den Jugendlichen kann es in den Jugendheimen (s. S. 174) nur „Jugendführer“ und „Trainer“ geben. Die Erziehung wird im wesentlichen die Angelegenheit der Jugendführer sein, die zu einem organischen Bestandteil einer werdenden Gesamtführung werden müssen, die wiederum an den zu Jugendheimen gewordenen höheren Schulen (Mittelschulen) die wichtigste Stütze finden muß. Die Jugendführer werden der Anfang und später ein Hauptbestandteil jener Kollektivgehirne sein, die uns vor dem Chaos, in welches das Abendland zu stürzen droht, bewahren sollen. Daneben aber wird es ebenso wie für das Tennis- oder Fußballspiel auch für geistige Fertigkeiten Trainer geben. Das Jugendheim der Zukunft wird zwar kein Interesse daran haben, daß sein Zögling z. B. das Französische gerade in der Schule erlernt, es wird aber für diejenigen, die es anderswo nicht erlernen können, diese Gelegenheit schaffen müssen und darum ebenso Trainer z. B. für Französisch anstellen müssen, wie es schon heute Trainer z. B. für Tennis gibt. Die Leistungen dieser Trainer, für welche übrigens im Gegensatz zu den Jugendführern (s. IV 9) die Entlohnung der jetzigen Lehrer im ganzen entsprechend sein dürfte, wird bei der hier verlangten, n a t u r g e m ä ß e n Abgrenzung ihrer Tätigkeit ganz unvergleichlich bessere Erfolge erzielen, als dies bisher (infolge der Vermischung von Führung und Training) der Fall sein konnte. Da das Interesse für das Französische z. B. von den Jugendführern geschaffen werden wird, wird der Trainer für Französisch mit einem natürlichen Interesse rechnen und sich daher der systematischen Verbesserung des Trainings als solchen widmen können. Dann wird es auch nicht nötig sein, daß der Trainer einen Bestandteil seines Gedächtnisses — unnatürlicherweise — einseitig pflegt. Er wird sich dann nur so viel merken müssen, als für die sachlichen Erfordernisse des Trainings nötig ist, nicht auch, was die Schaffung eines künstlichen Respektes nötig macht.

Noch weniger kann es natürlich die Aufgabe der Jugendführung sein, als ein zweibeiniges Lexikon herumzugehen. Wie wir bereits

gezeigt haben, daß die Fähigkeit, zu jeder beliebigen Zeit möglichst viel zu reproduzieren, für den geistigen und seelischen Wert des Schülers keineswegs entscheidend ist (s. S. 56, 68 ff., 175 f.), so ist es auch beim Lehrer. Zumindest sollte klar sein, daß das Wissen des Lehrers lebendig sein muß, wenn es wirken soll, was mit der Reproduktionssicherheit einer Grammophonplatte doch irgendwie im Widerspruch zu stehen scheint. Diese Fähigkeit verliert ja auch durch die Vervollkommnung der Ausdruckstechnik (Rundfunk) und die wachsende Möglichkeit, jedes beliebige an und für sich tote Wissensmaterial in jeder gewünschten Zusammenstellung im Buchladen zu erhalten, immer mehr an Wert. Hingegen wird die Auswahl des Wertvollen aus all dem Gedruckten täglich wichtiger. Aber schon mit dieser Aufgabe stoßen wir auf jene Funktion, die mit der heutigen Machtlosigkeit des Lehrers als eines Gemischs von Kindermädchen, eitlen Intellektualisten und Vertrautem der Privilegierten unvereinbar ist. Denn wie soll diese Lieblingsgestalt des Witzes, dieses letzte Rad am Wagen eine so unzweideutige Führungsfunktion ausüben, die notwendigerweise stärkste Gegenkräfte auslösen muß, wie soll er das sein, was z. B. Buber von ihm verlangt: „der Statthalter des wahren Gottes“? Und doch muß eine große Zahl von Lehrern der höheren Schule (Mittelschule) zu Jugendführern werden, und das Training auf den verschiedensten Gebieten der Erziehung muß sich der Tätigkeit der Jugendführer sachgemäß ein- und unterordnen. Nur so kann eine Gegenwartskultur entstehen, die allein jenes Chaos verhüten kann, in das wir immer deutlicher zu stürzen drohen (IV 8, 10). Von niemand gilt in so hohem Maße, wie von vielen Lehrern der höheren Schule (Mittelschule), daß der Baustein, den die Baumeister verworfen haben (s. IV 9), zum Eckstein werden muß.

#### FÜHRERBÜNDE.

Daß die Umwandlung eines Lehrers der heutigen höheren Schule (Mittelschule) in einen Jugendführer zunächst so aussichtslos erscheint, ist durch die allgemeine Schwierigkeit wirklicher Erziehung zu erklären. Sie, die gezwungen ist, in tausenderlei Interessen einzugreifen — man denke nur, welche ungeheuern Gegenkräfte z. B. die öffentliche Verurteilung eines Theaterstückes mobilisiert (s. S. 169) — sie, die also einen besonders starken moralischen Rückhalt brauchen würde, ist — das kommt noch zu allen Schwierigkeiten hinzu — in ihren Leistungen am meisten angezweifelt. Fast

ist am Lehrer der isolierten Kinderführungsschule nur die Funktion eines Quälgeistes deutlich, der an jemandem „herumzieht“. Darum auch hält der Lehrer im Rahmen der isolierten Kinderführungsschule begreiflicher-, aber nutzloserweise so zäh an seinen meßbaren „Leistungen“, am Prüfen und am Vortragen, fest. Von ihrer Meßbarkeit erhofft er noch am ehesten eine Stärkung seiner wirtschaftlichen und sozialen Stellung. Da die geringe Wichtigkeit des Prüfens und Vortragens aber immer deutlicher empfunden wird, bleibt trotz der ungeheuren Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, nichts übrig, als die *wirkliche* Lehrerleistung selber kontrollierbar zu machen und ihr damit auch jene Schätzung zu verschaffen, ohne die eine anstrengende Arbeit nun einmal auf die Dauer nicht geleistet werden kann. Diese Hauptleistung des Lehrers besteht aber in nichts Geringerem als durch Verschmelzung der Wirklichkeit diese wieder zu lebensfähiger Zukunft werden zu lassen, einer Aufgabe, die als Arbeit eines isolierten Einzelnen freilich auch nicht kontrollierbar ist. Schon deshalb werden die Jugendführer als die wichtigsten Träger der Erziehungsarbeit sich noch vor der Entfaltung der Kollektivzellen nicht nur „organisatorisch“ zusammenschließen müssen, was nach einer Umwandlung der Lehrer in Jugendführer und Trainer (s. IV 6) die Schaffung von Führerbänden bedeuten muß.

Sonst müßten alle wesentlichen Schulreformen für die Jugend zwischen dem 10., besonders aber zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr bloße Theorie bleiben. Denn in seiner Isolierung kann der Geistige (s. S. 40—48, 197—204) der Schaffung einer neuen Erziehung vor allem für diese entscheidenden Entwicklungsjahre (höhere Schule = Mittelschule) nicht gewachsen sein.

Handelt es sich doch um nichts Geringeres als darum, den „hochtrabenden Wörtern“ (s. S. 24) dadurch *G r ö ß e* und aufbauende Kraft einzuhauchen, daß sie mit dem Alltag verknüpft werden. Damit wird der Alltag seiner jetzigen Kleinlichkeit entwachsen und die „hochtrabenden Wörter“ zu jener Sprache werden, die der Ausgangspunkt zu allem großen Tun ist (s. S. 98 ff.). Das erfordert aber auch deshalb einen *tragfähigen* Zusammenschluß der zu Jugendführern werdenden Lehrer, weil die allzugroße Primitivität der früheren Kollektivgehirne, der Theokratie und Monarchie (s. S. 59 ff.) sowie des Kapitalismus (s. III 2, IV 8), einen Individualismus verursacht hat, der sich — trotz aller schlechten Erfahrungen — lieber auf den individuell begrenzten Intellekt verläßt, als noch

einmal von einer „Führung“ — mißbraucht zu werden. Die neue Erziehung wird sich daher nur unter schweren Kämpfen, Schritt für Schritt, jenes kritische Vertrauen erwerben können, ohne das sie undenkbar ist. Diesen schweren Kämpfen aber kann der isolierte Einzelne nicht gewachsen sein, so daß der Lehrer ohne einen gleichzeitigen, von den Nichtlehrern unabhängigen Zusammenschluß (wie er gerade in diesem Kapitel gezeichnet werden soll) alle wesentlichen Erziehungsreformen auf halbem Wege fallen lassen müßte. Bedeutet Denken auf dem Gebiete des Lebens (Geisteswissenschaften = Führungswissenschaften) doch naturnotwendig Kämpfe, die, wenn jeder einzelne Kämpfer der gleichen Partei auf eigene Faust kämpft, von vornherein verloren sind.

Die Ohnmacht des isolierten Lehrers hat mit großer Klarheit auch Upton Sinclair erkannt (s. S. 24 und seine ganze „Amerikanische Erziehung“). Er bezeichnet Ängstlichkeit und Weltfremdheit als die Berufsschwächen der Lehrer (sie sind die unausweichliche Folge der heutigen Absperrung der Schule vom wirklichen Leben), entwirft von der Ohnmacht des isolierten Lehrers in Amerika ein geradezu schauererregendes Bild und zeigt, wie tief und fein diese Ohnmacht auch in Amerika verankert ist. Er zieht daraus — im Gegensatz zum vorliegenden Buche (s. S. 18 III 2, IV 8) — den Schluß, daß die Lehrer — *K o m m u n i s t e n* werden sollen. Er sagt: „Wären alle reich, so besäße der Reichtum weder Sinn noch Macht, denn niemand würde dienen wollen. Das ist jedem klar, für den Reichtum einzig und allein den Besitz materieller Güter bedeutet sowie das Verhindern anderer, diese Güter ebenfalls zu erwerben. Ihrer ist das Reich des Mammons. — Wer aber sind die Menschen, von denen wir sagen können: ihrer ist das Reich Gottes? Auf dem Gebiete des Geistes ist die Lage das genaue Gegenteil: Der Reichtum des einen ist auch der Reichtum aller, das höchste Glück des Besitzes besteht darin, daß der Besitz mit allen geteilt wird, für alle von Nutzen ist.“ Bedeutet das aber wirklich Anschluß an den Kommunismus und nicht vielmehr, daß Denken, wenn es nicht auf die Ausnützung der Materie beschränkt sein soll (Hauptziel der Naturwissenschaften), dasselbe wie überindividueller Intellekt ist (s. II 4, IV 5)? Zum Kommunismus im üblichen Sinne des Wortes und auch im Sinne Sinclairs gelangt man aber von dieser richtigen Erkenntnis bloß unter *d e r* Bedingung, daß man wie (mit vielen anderen) auch Upton Sinclair der künstlichen Begrifflichkeit des Marxismus erliegt (s. S. 126—131). Die Scheidung in „Kapitalisten

und „Proletarier“ kann auf den Geistigen noch weniger angewendet werden als auf andere Menschen. Schon seit Cicero stehen die Intellektuellen, wie besonders anschaulich Ferrero zeigt, zwischen oder besser über den Klassen und — Parteien im heutigen Sinn. Oder mit anderen Worten: Ihr Beruf ist die werdende Gemeinschaft, die Beseitigung der Gegensätze — auch zwischen den Klassen — nicht durch Klassenkämpfe, sondern durch Führung, für die sie freilich auch das nötige Mindestmaß von Macht erringen müssen. Das ist zwar eine gefährliche Position, aber doch die einzig mögliche für die Intellektuellen, solange es ihnen nicht gelungen ist, den kämpfenden politischen Parteien den Stempel wahrer Geistigkeit aufzuprägen (s. III 2) und sie dadurch auf eine völlig neue Bahn zu bringen.

So ist denn auch die Form des Zusammenschlusses, die den Lehrern Sinclair empfiehlt, nichts anderes denn ein Irrweg. Wohl entspricht die Unfähigkeit besonders der höheren Lehrer zur Kooperation den Tatsachen. Aber diese Unfähigkeit läßt sich durch keinerlei Dogmatismus beseitigen, der außerhalb Rußlands wenigstens (s. IV 11) in seiner marxistischen Form die Wissenschaft nicht weniger hemmt als in seiner päpstlichen Gestalt.

Die Vereinigung der Lehrer muß vielmehr im Sinne eines Kollektivgehirns erfolgen. Neben den Kollektivzellen (s. III 1) muß die Schaffung von größeren Kollektivgehirnen, den Führerbünden, erfolgen. Denn wenn das ungeheure Werk gelingen soll, zu dem hier aufgerufen wird, müssen alle Möglichkeiten wirklich sinnvoll ausgenützt werden. Während die Kollektivzellen mit ihrer politischen Auswirkung (s. III 2) die kleinen, aber kontinuierlichen Schritte zur Erziehung der Zukunft bedeuten, werden die Führerbünde die großen Schritte in dieser Beziehung sein, die freilich nur in großen Abständen aufeinanderfolgen werden. Wenn die Kollektivzellen die Vereinigung mikroskopisch kleiner Kerne mit ebenso mikroskopisch kleinen Peripherien zu ebenso mikroskopisch kleinen „Wechselwirkungsgefügen“ (s. S. 121) darstellen, sind die Führerbünde als unvergleichlich kräftigere Zellkerne aufzufassen, zu denen aber die Peripherie am Anfang überhaupt fehlt und später nur sehr langsam und in sehr lockerer Form hinzutritt. Zusammen werden die Kollektivzellen und die Führerbünde den Siegeslauf des neuen Menschentums begründen. Und schon deshalb, weil der Marxismus tief in der ausklingenden Epoche des Intellektualismus wurzelt (s. S. 237), können die Führerbünde als Organ der Zukunftserziehung

auf ihm nicht aufgebaut sein und auch nicht zu Organen des „Klassenkampfes“ werden. Überliefert doch Upton Sinclair selber von dem 1927 hingerichteten Vanizetti, mit dem er sich in so weitgehendem Maße identifiziert, er habe begreifen gelernt, „daß Güte keine Klassenangelegenheit“ sei, wobei unter Güte genau die sachliche Solidarität zwischen Menschen gemeint ist, die auch das vorliegende Buch erstrebt.

Wie es erreicht werden soll, daß die Führerbünde Kollektivgehirne im Sinne dieses Buches sind, wird das Grundstatut eines Führungsausschusses an einer einzelnen höheren Schule (Mittelschule) andeuten, der die Funktion des Lehrkörpers als Führerbund solange gewährleisten soll, bis sich die Funktion des Lehrkörpers als Kollektivgehirn so eingelebt haben wird, daß derartige Ausschüsse nebensächlich werden können (s. IV 8).

1. Der Lehrkörper der Anstalt bildet als Führerbund aus dem Leiter der Anstalt und vier Lehrern, die in geheimer Abstimmung gewählt werden, einen Ausschuß des Führerbundes (Führungsausschuß).
2. Gewählte Mitglieder des Ausschusses werden im ersten Jahr seines Bestehens zunächst zweimal für je einen halben Monat und dann für den Rest des Schuljahres gewählt. Später erfolgt die Wahl für das ganze folgende Schuljahr bereits zwei Monate vor dessen Beginn, damit die Mitglieder des Ausschusses sich auf ihre Funktion in jeder Beziehung vorbereiten können.
3. Die gewählten Mitglieder des Ausschusses erhalten für ihre Tätigkeit eine Erhöhung ihrer sonstigen Bezüge um 25%.
4. Soweit die Leitung der Schule nicht ausdrücklich dem Leiter übertragen wird, leitet die Schule der Ausschuß des Führerbundes, der auch das Recht hat, initiativ mit den vorgesetzten Schulbehörden zu verhandeln (s. S. 108), soweit solche Verhandlungen für eine gedeihliche Weiterentwicklung der Schule unentbehrlich sind.
5. Die Mängel der Erziehung sollen hauptsächlich durch eine planmäßige Verknüpfung der Schulerziehung mit einer Erwachsenenenerziehung (s. S. 171 f.) beseitigt werden.
6. Der Höhepunkt und zugleich die Belastungsprobe soll im Hinzutreten von 4 Nichtlehrern zu dem bis hierher gemeinten „Engeren Führerbund“ bestehen. Diese 4 Nichtlehrer sollen mit dem Engeren Führerbund zusammen den „Erweiterten Führer-

bund“ bilden. Sie sollen im Gegensatz zu den Mitgliedern des Engeren Führerbundes keinerlei finanzielle Entlohnung erhalten und durch die Erfahrung gewonnen werden, daß der Engere Führerbund durch seine Tätigkeit auf dem Gebiete der Erwachsenenbildung für einen Teil der Bevölkerung zum Anfang eines Kollektivgehirns geworden ist und daß seine Arbeit den Wert dessen, was im Rahmen der isolierten Kinderführungsschule für seine Tätigkeit ausgegeben wurde, bei weitem überschreitet.

7. Die (unter Punkt 6) erwähnten Nichtlehrer als Mitglieder des Erweiterten Führerbundes werden zum Bindeglied zwischen der Schule als Mittelpunkt und dem neuen Kollektivum als Peripherie, welche sich auf der Grundlage eines unaufhörlichen Austausches zwischen Kollektivbeobachtung und kollektivem Handeln herausbilden wird. Als solche werden sie auch die zur Erhaltung und zum Ausbau nötigen finanziellen Mittel beschaffen, die nur im ersten Jahr des Bestehens des Führerbundes im Rahmen des Schulbudgets gedeckt werden sollen.

Im Gegensatz zu den Kollektivzellen (s. III 1) ist für die Führerbünde der Beweis der Durchführbarkeit bereits erbracht worden und zwar in Amerika. Die dort begründeten „Lehrerräte“ gehen charakteristischerweise auf einen der Begründer des Pragmatismus, nämlich auf John Dewey, zurück. Der erste Versuch wurde 1909 gemacht, aber erst seit 1917 und noch mehr seit 1919 ist ein Aufblühen dieser Lehrerräte zu verzeichnen. Und wenn auch das Urteil über ihren Wert noch keineswegs einheitlich ist, so ist ihre praktische Durchführbarkeit auf jeden Fall bewiesen. Im April 1922 gab es ihrer schon nicht weniger als 86, von denen 1909 zwei, 1910 einer, 1913 zwei, 1915 drei, 1916 drei, 1917 sechs, 1918 elf, 1919 siebzehn, 1920 achtzehn, 1921 siebzehn, 1922 (bis zum April!) sechs begründet worden sind. Schon der Unterschied der Ausdrücke „Führerbünde“ und „Lehrerräte“ zeigt, daß es sich freilich in Amerika um keine so weitgehenden Maßnahmen handelt, wie sie in dem vorliegenden Buch gemeint sind. Aber um die Beseitigung der unhaltbaren Ohnmacht des Lehrers (s. S. 24) handelt es sich auch in Amerika und durch die unvergleichlich ausgebildete Erwachsenenbildung ist diese Ohnmacht des Lehrers dort trotz aller Klagen Sinclairs doch nicht so kraß wie in Europa. Und daß die Erwachsenenbildung eine Umgestaltung der Politik auch in Amerika ins Auge fassen muß, zeigt gerade Upton Sinclair.

Durch solche Führerbünde wird die Ohnmacht der jetzigen Lehrer und nur bei ihrer Mithilfe können auch die schlimmsten Folgen der heutigen Erziehung schwinden (s. S. 64—71). 1. Wenn die Schüler sehen werden, daß die Ausführungen ihrer Lehrer auch von den maßgebenden Erwachsenen gesucht werden, werden auch sie von ihnen für ihr künftiges Leben einen wirklichen Nutzen erwarten. 2. Nur durch eine Verbindung mit dem Leben der Erwachsenen läßt sich ein natürlicher Lernantrieb schaffen und damit die Notwendigkeit des Drills beseitigen, die im vormilitärischen Alter und über sein natürliches Wirkungsgebiet hinaus die Lebenskraft schwer schädigen muß. 3. Nur Kenntnisse, die mittels eines natürlichen Lernantriebs erworben und durch ein natürliches Interesse immer wieder aufgefrischt werden, können solange erhalten werden, bis sie praktisch angewendet und dadurch erst vertieft und verankert werden. Mit andern Worten: Die Führerbünde werden uns im Verein mit den Kollektivzellen, Schritt für Schritt, aber unaufhaltsam der Erziehung zur Kraft entgegenführen. Eine Illustration bietet Sinclairs Mitteilung von einem im Gegensatz zum Ibsenschen erfolgreichen „Volksfeind“: „An der Universität Oregon dozierte Allen Eaton, einer der humanitärsten jungen Lehrer, von denen ich je gehört habe. In der Nachbarstadt Eugene brach eine Typhusepidemie aus, achtzig Studenten erkrankten und über zweihundert der Stadtbewohner. Allen Eaton erfuhr von den Ärzten der Stadt, daß das Trinkwasser verseucht sei, er veröffentlichte daraufhin einen Artikel des Inhalts, das Trinkwasser solle vor dem Gebrauch gekocht werden. Nun befand sich aber das Wasserwerk in den Händen einer Privatgesellschaft, an der die Banken sowie einige hervorragende Mitglieder des Eugene-Handelsklubs beteiligt waren. Diese wollten Eaton überreden, die Epidemie zu verschweigen, denn das „viele Gerede macht der Stadt einen schlechten Ruf“. Sie verlegten sich auf Drohungen, der junge Professor mußte sich entweder unterwerfen oder offen den Kampf aufnehmen. Er wählte das letztere, erzwang die Übernahme des Wasserwerkes durch die Stadt. Ein modernes Filtriersystem wurde eingeführt und es hat in den letzten Jahren keinen durch das Trinkwasser verursachten Typhusfall gegeben.“

Wenn der Geist in einer solchen Weise (nicht mehr bloß als aristokratischer oder poetischer Ausnahmefall) ins Leben erfolgreich eingreifen wird, dann wird auch im Sinne dieses Buches die

Erziehung zum Drill von der Erziehung zur Kraft abgelöst werden, die den Lebensglauben und die Initiative des jungen Menschen systematisch zur Entwicklung bringen und solche Kenntnisse in ihm verankern wird, daß sie ihm helfen werden, sein Leben der vollen Gestaltung entgegenzuführen und damit auch die Abgründe zwischen den heutigen Menschen zu überbrücken. Denn nur für den individuell begrenzten Intellekt sind Persönlichkeit und Gemeinschaft Gegensätze. Für den überindividuellen Intellekt ist Persönlichkeit ohne Gemeinschaft, aber auch Gemeinschaft ohne eine immer vollkommene Entfaltung der Persönlichkeit jedes einzelnen Mitgliedes der Gemeinschaft undenkbar (s. S. 137 vorletzter Abschnitt).

#### DIE „GENERALLINIE“ DER ALTEN KULTURWELT.

Die zwei Grundfragen der Gegenwart nun, an denen die Erziehung im Sinne einer Jugendführung als organischen Bestandteils einer Führung im allgemeinen sich zu bewähren haben wird, sind: die soziale Frage und das sexuelle Problem. In diesem Buche sind sie längst in den Vordergrund gerückt worden (s. S. 24 f., 194 f. III 2). Aber auch sonst beginnen die Pädagogen schon zu ahnen, daß hier das *Hic Rhodus, hic salta!* aller Erziehung liegt, wie wir es bezüglich des sexuellen Problems schon an Spranger gesehen haben (s. S. 66 f.). Und neulich bezeichnete Deiters den Gegensatz zwischen dem Bürgertum und der „neuen Klasse der Industriearbeiterschaft“, sowie die „Erschütterung“ „der Ehe“ als die „Gefährdung der europäischen Kultur überhaupt“.

Tatsächlich wird es für die Schule immer schwieriger, an diesen beiden Fragen vorbeizugehen, soll sie nicht nach den Worten Friedrich Paulsens mit beiden Füßen auf dem „Diplomnachweis über ein geordnetes Quantum von Wissen“ stehen, das der Besitzer des Diplomes, wenn er das Diplom vorzeigt, überdies meist schon vergessen hat (s. II 2). Nicht einmal „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ kann der Lehrer erklären, ohne zu den sozialen Fragen der Gegenwart Stellung zu nehmen, und Stellungnahme heißt hier, durch Kollektivzellen und Führerbünde, später durch Führungswissenschaften und Führung handelnd einzugreifen. Seitdem das Zauberwort „Das gehört nicht zum Unterricht!“ in seiner Wunderkraft erschüttert worden ist, muß der Jugendführer auch der Frage ins Gesicht sehen, daß z. B. ein unterernährter Junge, besonders, wenn sein Vater früher wohlhabend war, fragen könnte: Wozu

all die hohen Gedanken in der Literatur und die Begeisterung über das Große in der Geschichte, wenn ein anderer Junge, vielleicht weil sein Vater in einem bestimmten Augenblick mehr an sich als an die Allgemeinheit gedacht hat (etwa ein „neuer Reicher“), selbst die feinsten Speisen schon satt hat und nicht mehr weiß, wohin er reisen soll, weil er alle erdenklichen Länder schon gesehen hat. Kraft der Jugend ist eine heilige Gottesgabe, aber zugleich auch eine unerhörte Aufgabe. Tag für Tag muß nun auch das Leben dank der Arbeit der Führung und der Führungswissenschaften sich der Kristallhelle nähern, mit der wir heute dank der Mathematik, Mechanik, Physik und Chemie die Materie durchblicken.

Soll daher der Klassenkampf in seinen schärfsten Formen nicht auch in die Schule getragen werden, muß die Erziehung auf dem Wege über Kollektivzellen und Führerbünde zum organischen Bestandteil einer nachmarxistischen (s. S. 124 ff.), realistischen Politik werden (s. III 2). In dem Maße, als Kollektivzellen (s. III 1) und Führerbünde (s. IV 7) erstarken werden, muß sich zeigen, wie unendlich weit der Marxismus in seiner jetzigen Form hinter den Möglichkeiten der Gegenwart zurückbleibt, die jenem Kollektivismus ohne Dogmen vorbehalten sind, der im Bunde mit den „Geisteswissenschaften“ geschaffen werden wird, bis sie, vom Intellektualismus befreit, dank den Kollektivzellen und Führerbünden Führungswissenschaften sein werden. Im gegenwärtigen Stadium, vor der Begründung der Kollektivzellen und Führerbünde, läßt sich dies am besten an der gegenwärtig akutesten Form der sozialen Frage klar machen, also an der Arbeitslosigkeit.

Während man mit Recht von einer „Weltsorge der Arbeitslosigkeit“ spricht, beschäftigt sich die „Wissenschaft vom Menschen“ (s. S. 137) auch in Amerika noch immer mit der „Anwendung der starken Konjugation bei Chaucer“, der „Syntax des Infinitivs bei Shakespeare“, dem „Konjunktiv in Layamons Brute“ oder den „während Sir Robert Walpoles Regierungszeit geschriebenen politischen Balladen“. Auch der Verfasser dieses Buches hat vor Jahren Arbeiten über „Die gemeinsame Arbeit von Annette von Droste-Hülshoff und Levin Schücking“ und über „Die erbwortliche gemeinromanische Denominativbildung“ geschrieben, weiß aber solche Kleinarbeit wohl zu schätzen, doch entspricht die Klarheit über den Zweck solcher Spezialuntersuchungen schon gar zu wenig den Mitteln, die

für diese Art von „Wissenschaft“ aufgewendet werden. Die Übertragung der in den Naturwissenschaften voll berechtigten, unbegrenzten Arbeitsteilung auf die „Geisteswissenschaften“ hindert diese auch daran, zu jenen Führungswissenschaften zu werden (s. IV 5), die allein auch die Arbeitslosigkeit bewältigen könnten.

Hingegen versagt der Marxismus infolge seines Dogmatismus auch in der Frage der Arbeitslosigkeit. Saßen doch Marxisten reinsten Wassers lange genug in der Regierung des Nachkriegsdeutschland und die vom Marxismus beeinflusste Labour Party bildete allein die englische Regierung, ohne daß es in England oder in Deutschland irgendwie gelungen wäre, gegen die Arbeitslosigkeit aufzukommen. In Rußland aber ist es nichts weniger denn der Marxismus, sondern eine wenn auch unendlich primitive Führung (Diktatur einer intellektuellen Gruppe, nicht des Proletariates!), die auch auf diesem Gebiete, wie auf vielen anderen, einen imposanten Erfolg zu verzeichnen hat. Auch haben in Rußland die Hauptgründe der mittel- und westeuropäischen Arbeitslosigkeit, der sinkende Absatz und die Rationalisierung, ein besonderes Gesicht. Die Frage des Absatzes zeigt besonders deutlich die Sonderstellung Rußlands von Natur aus, indem Rußland im Vergleich zu Mittel-, Westeuropa und Amerika einen innern Markt mit einer Aufnahmefähigkeit besitzt, die im Vergleich zu Mittel-, Westeuropa und Amerika phantastisch scheint. Die Frage der Rationalisierung wiederum zeigt die ungeheure Bedeutung der Diktatur als freilich völlig primitiver Führung. Diese würde jede Steigerung der Arbeitslosigkeit, die in Mittel-, Westeuropa und Amerika mit der Rationalisierung Hand in Hand geht, wenn es nötig wäre, dadurch verhindern, daß der Mehrge Gewinn, der durch die Rationalisierung erzielt wird, dem Privatunternehmer weggenommen würde. Aber stellen wir uns einen Kollektiveigentümer ohne eine Diktatur wie die russische vor, so werden wir in ungeheuer vergrößertem Maßstabe etwas Ähnliches wie dort erleben, wo die Institution der Fürsorge einen staatlichen Charakter angenommen hat. Da zeigt sich dann ganz klar, daß ein Kollektivunternehmer die Überschüsse ebenso gründlich für sich zu behalten weiß wie ein Privatunternehmer, ohne daß sie den Mitgliedern des Kollektivums zugute kommen würden. Das wäre ohne eine für Mittel-, Westeuropa und Amerika unmögliche (s. IV 17), länger

andauernde Diktatur nur dann anders, wenn dank einer wesentlichen Demokratie (s. S. 177) der Zusammenhang zwischen den Gliedern des Kollektivums wirklich entscheidend klarer als heute zwischen den isolierten Privatpersonen wäre. Wenn in Rußland hingegen die Rationalisierung auch ohne wesentliche Demokratie der Gesamtheit zugute kommt, so auch deshalb, weil die Korruption mit Methoden unterdrückt wird, die bei näherer Betrachtung als Terror bezeichnet werden müssen. Wenn Arbeitslosigkeit aber anders als durch eine terroristische Diktatur überwunden werden soll, dann müssen die Beziehungen zwischen den Einzelmenschen unvergleichlich durchsichtiger werden, als sie es heute sind, und der trotz allen Interessentengegensätzen doch ebenso tatsächliche Zusammenhang zwischen den verschiedenen Interessen genügend zu wirken beginnen. Die Abschaffung des Privateigentums ist nur ein besonders plumper, für Mittel- und Westeuropa viel zu primitiver Spezialfall dieses Prinzips. Das Privateigentum ist in erster Linie ein Mittel, daß man „mit niemand zu reden braucht“. Wenn Kollektivzellen und Führerbünde aber den Willen und die Möglichkeit schaffen, sich über die wirklichen Fragen des Lebens vernünftig, d. h. über die Grenzen des individuell begrenzten Intellekts hinaus auszusprechen (s. II 4), dann ist die Abschaffung des Privateigentums ein überflüssiger und gefährlich verwirrender Umweg (s. III 2). Nicht die Ersetzung des Privateigentums durch ein Kollektiveigentum ist nötig (s. S. 59 f., III 2), sondern eine freilich mit der Praxis untrennbar verknüpfte Durchleuchtung der Folgen jeder Art des Eigentums und jeder Art von Macht (von der das Eigentum in seiner wesentlichen Funktion nur einen Spezialfall bildet) für das menschliche Leben und Zusammenleben (einer der wichtigsten Teile der Führungslehre und Führung).

Daß die Erkenntnis von der Bedeutung des Kollektivens sich im Marxismus zum Schrei nach dem Kollektiveigentum (vor allem der Produktionsmittel) verengt hat, ist eine der verhängnisvollen Folgen seiner künstlichen Begrifflichkeit (s. S. 126 ff.), und der Überspitzung seines Klassenbegriffs (s. S. 130—132). Man sehe doch einmal die Gesichter der Reichen an und die Vorstellung, daß sie — die Klasse! — das Glück in Händen haben und daß die anderen — die Proletarier — es ihnen nur zu entreißen brauchen, um auch glücklich zu sein, wird einem nicht ganz leicht werden. Daß das

heutige, marxistische Rußland trotz allem, was es durchmacht, wirklicher Lebensglaube erfüllt, dankt es nur indirekt dem Marxismus, indem dieser das Mittel wurde, den ungeheuren Reichtum der nach russischer Ausdrucksweise „breiten“ russischen Seele (Tolstoj! Dostojewski!), die den Dogmatismus der Marxisten gewissermaßen in Inbrunst umgebogen hat, und des russischen Landes (etwa ein Sechstel der bewohnten Erdoberfläche!) zur Entfaltung zu bringen. Aber für Mittel-, Westeuropa und Amerika ist der Marxismus in seiner jetzigen Form (s. III 2) schon ein Kapitalismus mit verkehrtem Vorzeichen oder ein lähmender Traum geworden, der in seiner heutigen scheinparlamentarischen Form das Entstehen einer Politik erschwert, wie wir sie länger nicht entbehren können (s. S. 161 f.) und wie sie die unentbehrliche Vorbedingung auch für die Erziehung der heranwachsenden Generation bildet.

Auch dem Verfasser dieses Buches ist der Kapitalismus mit seiner unzulänglichen Organisation menschlichen Lebens und Zusammenlebens eine der furchtbarsten Geißeln der Menschheit, die schon lange genug Generation um Generation genarrt hat. Die „Kapitalisten“ (s. S. 128 f.) aber betrachtet er nichtsdestoweniger als ebensolche Menschen wie er und keineswegs als Bösewichter.

Nur so und durch keinerlei Deutungskünste der Marxisten ist auch der schmerzliche Widerspruch aus der Welt zu schaffen, daß der Marxismus die Naturgesetze der Soziologie entdeckt zu haben, ihre Anwendung aber mit Wählermassen oder Roten Armeen erzwingen zu müssen glaubt. Weil die Gesetze des menschlichen Lebens und Zusammenlebens etwas völlig anderes als Naturgesetze sind (s. II 2, 3), ist eine soziale Bewegung möglich und nötig. Für sie kann aber keine Gruppe den „rechten Ring“ (s. S. 107 unten) in Anspruch nehmen und daher auch gegen keine andere Gruppe einen Bannfluch schleudern. Der Kapitalismus kann uns kein Gemisch von Feind und Vorbereiter des Sozialismus, sondern nichts anderes denn Unvollkommenheit menschlichen Lebens und Zusammenlebens und seine Beseitigung darum gemeinsame Lebensaufgabe sein, bei deren Bewältigung sich nicht zelotische Bekenner, sondern die erfolgreichereren, weil eifrigeren Mitarbeiter — zunächst zu Kollektivzellen (s. II 1) und Führerbünden (s. IV 7) — enger zusammenschließen haben.

Wenn unter den vielen Einzelwissenschaften innerhalb der

Führungswissenschaften (s. S. 186 ff.), ebenso wie z. B. Stefan Zweig von einer Biologie des Diplomaten spricht und lieber von einer Biologie der Diplomatie sprechen sollte, auch eine Biologie des Reichtums geschrieben werden wird, dann werden in ihrem Rahmen Balzac und besonders seine Eugénie Grandet einen Ehrenplatz erhalten, wie überhaupt als bereits vorhandenes Material für die (aus den „Geisteswissenschaften“ zu gestaltenden) „Führungswissenschaften“ viele Literaturerzeugnisse von größtem Wert sein werden (s. S. 51 f.). Ist der Grandet von Saumur, der noch sterbend das Kreuzifix aus vergoldetem Silber an sich zu reißen sucht, ein in Glück schwelgender Genießer oder ist er im Grunde nicht noch ärger daran als seine „ausgebeutete“ Magd Nanon und sein ebenso „ausgebeuteter“ Pächter Cornoiller? „Es ist leichter, daß ein Kamel durch ein Nadelöhr gehe, denn daß ein Reicher ins Reich Gottes komme.“ Und den genetischen Teil einer solchen Biologie des Reichtums liefert uns sein Neffe Charles Grandet. Wie ist der eitle, aber gute Junge zu dem geworden, was dann unter seinem Namen nach Indien fährt oder was gar unter seinem Namen aus Indien zurückkehrt? Eine Welt, die Pflichten und Rechte nur nach dem Geldbesitz zuzuteilen vermag, die hat ihn dazu gemacht. Diese Unfähigkeit ist das Wesen des Kapitalismus, die Kapitalisten sind nur die Anpassung an diese Situation. „Sein Lager nur erklärt sein Verbrechen.“ „Das Lager“ ist in diesem Falle die Welt, in der z. B. Vater Goriot lebt. Wie ist in dieser Welt, in der die Leute wenig oder gar kein Geld besitzen, alles öd und leer! Darum verbringt der Grandet von Saumur sein ganzes Leben damit, Taler zu Taler zu legen, ohne auch nur ahnen zu können, daß ein Frauenwesen neben ihm lebt und so gern mit ihm leben würde, daß ein Kind sich neben ihm entfaltet, daß so oft die Sonne in sein Leben hineinfimmert, daß Blumen blühen, daß es Frankreich, daß es die Menschheit gibt und noch vieles andere. Und darum wird auch Charles Grandet hinterlistig, tückisch und berechnend wie die ganze große Masse unserer Zeitgenossen, die z. B. „ruhig“ (?) die Arbeiter verhungern lassen, weil so die Rationalisierung größere „Vorteile“, nämlich eine Panzerung gegen eine Welt bietet, in der ein Mensch dem anderen ein reißendes Tier ist, weil er mangels eines Kollektivgehirns trachten muß, womöglich die anderen unterzukriegen, um nicht selbst untergekrigt zu werden. (Goethes „Hammer oder Amboß?“.)

Reichtum entsteht zum kleinsten Teil aus Tüchtigkeit, die man gleich dem Kapitalismus mit Gottes Willen zu identifizieren oder gleich dem Marxismus zu beneiden hätte, sondern zum größten Teil aus Angst und Haß. Wer sein ganzes Leben hingegeben hat, um sich gegen Menschen durch Besitz zu panzern — weil es in einer Welt ohne Kollektivgehirne erfahrungsgemäß gefährlich, ja oft lebensgefährlich ist, ohne einen solchen Panzer herumzugehen —, muß, wenn er sich dann nicht nur vor dem gefährlichen Schläge bewahrt, sondern auch (im engsten Zusammenhang damit!) von jeder liebenden Hand getrennt sieht, in eine Verzweiflung geraten, die in den meisten Fällen nur zu allgemeinem Menschenhaß werden kann. Der erhöht seine Sehnsucht, den Panzer zu verstärken, dann noch mehr, weil durch die eigene Panzerung auch die Welt immer gepanzelter und damit gespenstischer erscheint. Außerdem aber rafft der Reiche Geld zusammen, um sich auch noch — Liebe zu kaufen. Nicht nur im sexuellen Sinn. Wenn die „Wissenschaft vom Leben“ sich statt mit abstrakten Dogmen und ebenso abstrakten Statistiken wieder mit dem Leben selber beschäftigt wird, dann wird sie u. a. sehen, daß die meisten Reichen den größten Teil ihres Geldes dazu verwenden, die Isolierung loszuwerden, in die sie meist gerade durch den Erwerb des Geldes hineingeraten sind. In allen möglichen und unmöglichen Formen kauft der heutige Reiche sich für Geld Respekt und Verehrung, die ihm oft alle Liebe ersetzen müssen. Vom Trinkgeld empfangenden Kellner bis zum protegierten Beamten, alles scheint ihn zu lieben. In Wahrheit entwerfen all diese unglücklichen Sklaven alle wahre, aber auch die scheinbare Liebe, von der der Reiche denn auch nie genug haben kann. Teufel sind Lieferanten eben nur für „Speise, die nicht sättigt“. Wir werden aber diesen Heucheleiteufel keineswegs beschwören, wenn wir diese Speise seinen Lieblingen entreißen und sie selbst verschlingen, sondern, wenn wir diesen ebenso wie uns Speisen liefern, die sättigen, wenn wir die Scheingemeinschaft also durch wirkliche Gemeinschaft ablösen (s. S. 92 f.). Das geschieht durch keinerlei Predigten und Proklamationen, aber auch nicht durch Wählermassen und Rote Armeen, sondern durch Kollektivzellen und Führerbünde, die Denken und Handeln, aber auch die Menschen untereinander in einer Welt vertausendfacher Schwierigkeiten, aber auch vertausendfacher Möglichkeiten zu einer im Alltag ver-

wurzelten konkreten Gemeinsamkeit zusammenführen sollen, indem sie die Verfälschung des echten und darum fruchtbaren Lebens hintanhaltend, soweit dies jeweils möglich ist.

Dem vereinzelt Menschen gegenüber ist der Reiche freilich stark und macht dann leicht den Eindruck eines fürchterlichen Bösewichtes. Steht da einer und dort einer und hat der eine materielle Mittel in der Hand, der andere aber nicht, dann ist der „Bemittelte“ natürlich auch der Überlegene. Verbundenheit hingegen beschwört sowohl den Isolierungsteufel als auch — den Heucheleiteufel in ihm. Auch die Arbeiterbewegung hat dem Reichen nicht nur durch ihre Fähigkeit imponiert, Gewalt auszuüben. „Ich sei, gewährt mir die Bitte, in eurem Bunde der dritte“, wird der Tyrann überall dort sagen, wo auch nur zwei wirklich zu einer Einheit werden. Im außerrussischen Marxismus aber ist von dieser Einheit zwischen den übrigen Menschen im allgemeinen nicht viel mehr zu spüren als zwischen den Reichen, auch wenn man etwa „Freundschaft!“ grüßt. Wirkliche Verbundenheit ist eben auf die Dauer ohne Kollektivzellen und Führerbünde, die die Geisteswissenschaften zu Führungswissenschaften umschmieden sollen, unmöglich. Auch Rußland dürfte auf einem besonderen russischen Umwege letzten Endes doch zu demselben Wege gelangen. In Mittel-, Westeuropa und Amerika ist der Realismus aber der einzige Weg zur Bewältigung der sozialen Frage (s. S. 129) überhaupt. Präsident Masaryk schrieb: „Die Revolution ist ein politischer und sozialer Mystizismus und Mythos. Ich sagte schon — ein Aberglaube.“ Und in seinem Rußlandbuch hat er gemeint, daß die Russen große Revolutionäre, aber schlechte Demokraten seien (s. S. 18). Für sie war der Marxismus wohl der notwendige Umweg zur wesenhaften Demokratie, zum Realismus, der allein den Kapitalismus nicht nur anzubellen, sondern abzulösen vermag, da der Kapitalismus in nichts anderem als eben im Fehlen des Realismus, d. h. in der Unfähigkeit besteht, die Rechte und Pflichten der einzelnen Menschen merklich vollkommener als nach den irgendwie erworbenen Machtmitteln des einzelnen zu bestimmen. Nicht eine Schlechtigkeit ist, wie gesagt, der Kapitalismus, sondern unhaltbar gewordener — Primitivismus. Gegenüber jenen Formen, in denen früher menschliches Zusammenleben bewältigt worden ist, ist auch der Kapitalismus ein Fortschritt. Sogar dem Feudalismus gegenüber ist die Zahl

der unabhängigen Menschen durch den Kapitalismus sehr gewachsen. An der Tatsache freilich, daß, was 1789 — trotz Anschauungen wie der Kropotkins — ein ungeheurer Fortschritt war, 1932 eine unerträgliche Rückständigkeit darstellt, kann das allerdings nichts ändern. Muß sich doch der bürgerliche Kapitalismus schon so tiefgreifende Durchlöcherungen gefallen lassen, daß z. B. unter dem Gesichtspunkte des „Mieterschutzes“ dieselbe „Ware“, nämlich dieselbe Wohnung, je nach der Vermögenslage des Mieters ganz verschieden bezahlt werden kann. Seine Lebenskraft ist eben schon zu Ende gegangen. Wenn man den Standpunkt nicht mehr aufrechterhalten kann, daß derjenige, der „den Preis“ einer schönen Wohnung nicht zu bezahlen imstande ist, einfach mit einer entsprechend schlechteren vorlieb nehmen muß, so wird es auf die Dauer auch nicht aufrechtzuerhalten sein, daß der Anzug, das Beförderungsmittel und die Bücher, die einer benützt und die Frau, mit der er leben soll, im wesentlichen nach den Geldmitteln auszuwählen sind, die dem Betreffenden angeblich als Maß seiner „Tüchtigkeit“, in Wahrheit aber als Maß seiner irgendwie erworbenen Macht zur Verfügung stehen. Es wird denn nichts anderes übrig bleiben, als das Leben und die verschiedenen Vorbedingungen zum Leben durch Führungswissenschaften und Führung ebenso in eine immer vollkommenere Harmonie zu bringen, wie es durch die Naturwissenschaften und die Technik z. B. bezüglich des Verkehrs und der Notwendigkeiten des Verkehrs bereits geschehen ist.

Ohne andere Definitionen des Kapitalismus besprechen zu können, muß gesagt werden, daß nur in dem soeben skizzierten Wesen des Kapitalismus auch die immer wachsende Gefahr der Arbeitslosigkeit besteht. Diese könnte anderswo als in Rußland (s. S. 208) auch dann nicht beseitigt werden, wenn die Marxisten die Macht hätten, das Privateigentum abzuschaffen. Denn die durch die Rationalisierung erreichte Gewinndifferenz würde dadurch nur statt in die Taschen der Privatunternehmer in die Taschen politischer „Faktoren“ wandern (s. S. 117, 206 f.). Dies kann außer der Diktatur (s. S. 133) nur noch das verhindern, was Lenin die „zweite Phase der kommunistischen Gesellschaft“ genannt hat, was aber nicht nur der schärfste Widerspruch zum Dogmatismus (s. S. 129 f.) und zum Taktikwahn des Marxismus (s. S. 134 f.) ist, sondern zumindest außerhalb Rußlands gerade auf dem Wege über den Marxismus in seiner heutigen Form nie und nimmer erreicht

werden kann. Denn wenn Lenin die Produktionsgüter in jener zweiten Phase nach den wirklichen Bedürfnissen verteilen will, so setzt das doch die Möglichkeit voraus, die wirklichen Pflichten und Rechte des einzelnen als „das Recht, das mit uns geboren ist“ zu erkennen und im praktischen Verhalten auch zu achten. Daß der Weg hierzu „die erste Phase der kommunistischen Gesellschaft“, d. h. „die Diktatur des Proletariates“ sein soll, kann wohl nur weitgehende Dogmengläubigkeit für richtig halten. Es setzt u. a. voraus, daß die Reichen (s. S. 208 ff.) lauter teuflische Bösewichter sind, die vor allem auf die Knie gezwungen werden müssen, damit es wieder Leben auf der Erde geben kann, und die Armen lauter Engel, die durch all die Haßgesänge des Klassenkampfes und durch all die Grausamkeiten einer Diktatur doch die Fähigkeit nicht einbüßen sollen, das Bedürfnis des anderen mit derselben Feinheit und Stärke zu empfinden wie das eigene. Dürfte dieses Ziel nicht sicherer erreicht werden, wenn die „Geisteswissenschaften“ zunächst durch Kollektivzellen und Führerbünde, dann durch Führung („unpolitische Politik“) und Führungswissenschaften von ihrem scholastischen Charakter (s. IV 5) befreit werden, Erkennen und Gestaltung des Handelns also ihre heutige Primitivität überwinden, mit der sie — praktisch genommen — Rechte und Pflichten nur nach dem „Besitz“ zu verteilen wissen?

Das ist aber außerhalb Rußlands auch der einzige Weg zur Schaffung eines kollektiven Arbeitsantriebs (s. S. 131), und damit wieder zur Überwindung des Kapitalismus. Heute ist es die Angst vor dem Elend, die vor allem zur Arbeit antreibt, jedoch auch die Freude am Elend anderer und die „Ausbeutung“ schafft. Präsident Masaryk legt diesen Arbeitsantrieb in Hunger, Liebe und Ehrgeiz auseinander, von denen der Hunger durch die wachsende Macht der Arbeitgeber allgegenwärtig geworden ist. Die Liebe peitschte, solange die Kinder ohne Vater und Mutter schutzlos preisgegeben waren, zu Höchstleistungen auf. Der Ehrgeiz beherrschte die vom Schicksal Begünstigten, da angesichts des Zerfalls aller Gemeinschaft der äußere Erfolg doch alles war. Die Liebe als Arbeitsantrieb wird nun von selbst zurückgedrängt, weil die Rationalisierung des Geschlechtslebens auch die Kinderzahl in den Arbeiterfamilien sinken läßt, somit auch die Abhängigkeit der Familienangehörigen weniger kraß wird. Durch das unaufhaltbare Fortschreiten der sozialen Fürsorge werden Hunger und Liebe als Arbeitsantrieb noch mehr

zurückgedrängt. Da das Schicksal eines Einzelmenschen, auch abgesehen von aller Ethik seinen Mitmenschen immer weniger gleichgültig sein kann, muß der Arbeitsantrieb sozusagen das an Weite gewinnen, was er an Schärfe einbüßt. Das ist aber nur durch Schaffung eines Kollektivbewußtseins im Sinne der Führung und der Führungswissenschaften möglich, wie sie in diesem Buche gezeichnet worden sind. So werden auch die Begriffsschwierigkeiten des Kollektivbewußtseins bald weitgehend beseitigt werden, wie es die wirklichkeitsfernen „Geisteswissenschaften“ noch für undurchführbar halten. Dann wird die Freude früherer Generationen (in der vorintellektualistischen Zeit) an der Ganzheit des eigenen Werkes durch die Freude (einer nachintellektualistischen Epoche) an der sinnvollen Eingliederung der eigenen Arbeit in den Lebensprozeß einer großen Gemeinschaft, durch einen Teil einer lebendigen Führungswissenschaft also, abgelöst werden können.

„Schwerer Dienste tägliche Bewahrung — sonst bedarf es keiner Offenbarung.“ In einer Zeit freilich, wo die Zahl der Menschen sich unendlich vermehrt hat und die Menschen durch ungeheure Fortschritte der Technik und der Wirtschaftsorganisation einander nahegerückt sind, kann „schwerer Dienste tägliche Bewahrung“, also auch Schaffung eines genügenden Arbeitsantriebs und Beschaffung von Arbeitsgelegenheiten, ohne die Überbrückung der Kluft zwischen den einzelnen Menschen im Denken und damit auch im Handeln nicht mehr bewerkstelligt werden. Solange diese Überbrückung nicht wenigstens als Anfang — zur Tatsache geworden sein wird, wird der Geist an den Mast gebunden sein und die Menschen werden ihn nicht hören wollen (s. S. 95 f.), weil Hingabe nutzlose Selbsthinopferung bedeuten wird. Nur solange Mitleid isoliert ist, ist es schwach und fordert Angriffe wie die Nietzsches heraus (s. S. 23). Findet es aber in der Befreiung der Geisteswissenschaften aus den Fesseln des individuell begrenzten Intellektes die Brücke zur Wirklichkeitsgestaltung, dann wird es über kurz oder lang zum Herrn der Welt. Werden die Rechte und Pflichten der Menschen durch die befreiten Geisteswissenschaften immer neu durchleuchtet werden, statt durch Losungen oder starre Gesetzesformeln erledigt zu werden, die beide (wie bei Lafontaine die letzteren) immer mit dem Sieg des Mächtigen enden, dann wird

niemand im Geiste der Grandets die durch Rationalisierung erreichte Gewinndifferenz für die Verstärkung seines „Panzers“ verwenden wollen. Damit wird eine viel stärkere Kraft zur Zurückdrängung der Arbeitslosigkeit geschaffen, als es den heutigen politischen Parteien je gelingen könnte. Bei ihrer heutigen Struktur können diese bestenfalls zu Wirtschaftsphantasien gelangen. Über solche „Erfolge“ kann man dauernd nur hinausgelangen, wenn man in solchen Fragen wie in allen Fragen, die das menschliche und zwischenmenschliche Leben betreffen, entschieden darauf verzichtet, „Lösungen“ ohne Rücksicht auf eine Wechselwirkung mit der Praxis zu finden, die Lösung vielmehr in einem fortwährenden Hin und Her von Theorie und Praxis erblickt, die allein zu ihrer wirklichen Annäherung und wachsenden Harmonie führen (s. S. 37, 43), aber auch jene tiefgreifenden soziologischen Veränderungen voraussetzen, die wir je nach ihrer Erscheinungsform als echte Demokratie, wahre Gemeinschaft oder Führung bezeichnen.

Dieses Hin und Her von Theorie und Praxis, das endlich aus dem Reich der frommen Wünsche in das des zielbewußten Tuns geleitet werden soll, kann allein auch das Problem der Arbeitslosigkeit einer Lösung zuführen. Schon der erste Schritt zu einer solchen Lösung, eine Verkürzung der Arbeitszeit bei gleichbleibenden Löhnen ist ohne Kollektivzellen und Führerbünde als Vorstufen zu Führung (vor allem statt der heutigen Politik) und Führungswissenschaften (statt der Geisteswissenschaften vor allem an den philosophischen Fakultäten) in einem nennenswerten Ausmaß undurchführbar. Denn schon dieser Schritt setzt eine solche Herabsetzung der finanziellen Gewinnchance des heute allein Mächtigen (des „Unternehmers“) voraus, daß sie ohne Beseitigung des Kapitalismus wirklich undurchführbar ist. Kapitalismus und Gegenwartskultur sind unvereinbar geworden. Der Nachmarxismus (s. III 2) muß aber nicht eine Abschaffung, sondern eine Ablösung des rückständigen Kapitalismus durch etwas Vollkommeneres herbeiführen (vgl. S. 5: Abschaffung und Ablösung des Drills). Die Herabsetzung der Arbeitszeit bei gleichbleibenden Löhnen als erster Schritt zur Zurückdrängung und endlichen Behebung der Arbeitslosigkeit wird in dem Maße möglich werden, als die steigende Durchsichtigkeit der konkreten zwischenmenschlichen Beziehungen die Freude an sinnvoller Eingliederung eigener Arbeit in den kollektiven Lebensprozeß und so

den physischen Hunger und den Machthunger als wichtigste Arbeitsantriebe des Kapitalismus schrittweise ersetzt wird. Sonst könnte die Arbeitslosigkeit in Mittel-, Westeuropa und Amerika neben ihren sonstigen unmittelbaren und mittelbaren Folgen nur ein unaufhörliches Schwanken zwischen einem Machtzuwachs des Bolschewismus (Kommunismus) und des Faschismus (deutschen Nationalsozialismus) und damit eine steigende Zurückdrängung der wirtschaftlichen Produktion zugunsten eines wachsenden Kampfes um die Staatsmacht zeitigen.

Und wie ohne eine Umwandlung der Geisteswissenschaften in Führungswissenschaften mit all ihren pädagogischen und politischen Folgen eine Verringerung der Arbeitslosigkeit im besonderen und eine schrittweise, aber unaufhaltsame Lösung der sozialen Frage im allgemeinen undenkbar ist, stellt die Umwandlung der Geisteswissenschaften in Führungswissenschaften mit ihren pädagogischen und politischen Folgen auch den einzig möglichen Weg zur Lösung der sexuellen Frage dar. Nicht länger kann der Lehrer die Probleme, die Weislingen und Faust, Clavigo und die „Wahlverwandtschaften“, aber auch fast alle anderen Werke Goethes oder gar neuerer Dichter naturnotwendig aufwerfen, damit „erledigt“, daß all dies nur „künstlerisch“, d. h. als unwirklich aufzufassen sei (s. S. 81 f.). Aber auch bezüglich der Schülereltern liegen die Probleme heute völlig anders als zur Zeit, wo geschiedene Schülereltern z. B. seltenste Ausnahmen waren, so daß man — mit Recht oder Unrecht — nach einer stillen Übereinkunft über solche Fälle noch hinweggehen konnte. Überhaupt kann man ohne entschiedenes Festhalten an der Erziehung zur Mechanisierung (s. S. 5), das heute übrigens schon mehr Anstrengung erfordert als die Schaffung einer Erziehung zur Kraft, den sexuellen Problemen nicht länger ausweichen. Man braucht nur flüchtig in den Anzeigenteil irgend einer großen Zeitung zu blicken, um sich über die Lächerlichkeit „pädagogischer“ Keuschheitsanpreisungen (s. S. 24 f.) völlig klar zu sein.

Ebensowenig geht es freilich an, gleich manchen „modernen Lehrern“ das „Ausleben“ zu predigen (s. S. 25), wenn auch diese „Lehren“ die Jugend immerhin mehr — amüsieren als die Aufforderung zur Keuschheit (s. S. 25). Aber auch Anschauungen wie die von Peter Petersen, daß „die Natur“ „sich selber helfen“ soll, weichen dem Ernst des Problems in weitem Bogen aus.

In Wahrheit steht die sexuelle Frage im engsten Zusammenhange mit der sozialen Frage. Auch hier geht es darum, über die plumpe Gestaltung des menschlichen und zwischenmenschlichen Lebens durch den Kapitalismus hinauszuwachsen, jenes Kapitalismus, der — praktisch genommen — Rechte und Pflichten der einzelnen Menschen nach den irgendwie erworbenen Machtmitteln des einzelnen bestimmt. Dies hat u. a. zur Folge, daß auch die sexuellen Beziehungen in das System der — praktisch genommen — unbeschränkten Anwendung von Machtmitteln einbezogen werden, daß also die Wahl des sexuellen Partners immer mehr jener Unmittelbarkeit beraubt wird, ohne die das Sexuelle wiederum der Natürlichkeit verlustig geht und zu lauter Problematik werden muß (Hauptfolgen: Zynismus und Neurosen). Diese Unnatürlichkeit des sexuellen Lebens ist mit der Demokratie, besonders mit der Erschütterung der Klassengrenzen immer akuter geworden. Denn wenn noch vor dem Weltkrieg ein junger Mann und ein junges Mädchen einander ohne jede Berechnung von der einen oder von der anderen Seite nähertraten, so war die Wahrscheinlichkeit einer einschneidenden Verschiebung der materiellen und sozialen Verhältnisse eines der beiden Partner unvergleichlich kleiner, als es nach dem Weltkriege der Fall ist. Infolge der gesellschaftlich viel schärferen Klassenschichtung waren da kraß verschiedene wirtschaftliche und soziale Verhältnisse nur seltene Ausnahmen und konnten durch — „Poesie“ erledigt werden. Die Gefahren aber, die die Bindung an eine Frau unter jetzigen Verhältnissen für den Lebensspielraum besonders des Mannes bedeuten können, zwingen ihn seit dem Weltkrieg immer mehr, entweder alles Elementare (also die gesunde Wurzel des Sexuellen) auszuschalten, um nicht durch die Irrationalität des Erotischen in eine unerträgliche Lage geraten zu können, oder die Tendenz nach Abwechslung so zu steigern, daß die natürliche Tendenz zur Dauer ganz zurückgedrängt und eventuellen wirtschaftlichen Folgen der Sexualität in ihren ernsten Formen ausgewichen wird. Nach der ersten Seite hin bedeutet dies die Entwicklung der Ehe zur Berechnungsehe und nach der zweiten Seite hin zu einer Ehe, die von vornherein nicht als dauernd gemeint ist (Anwachsen der Scheidungen), zum Verhältnis („Freundin“, „Dame mit Eigenheim“ u. ä.) und zur Prostitution in ihren tausenderlei Schattierungen. Nun ist es gewiß nicht wahr, daß ein sittlich

denkender Durchschnittsmann, wie es die „Prediger“ meinen, solange er nicht „liebt“, mehr oder weniger asexuell empfindet, daß also Trauungsfeierlichkeit und guter sittlicher Wille zur Lösung des Problems mehr oder weniger ausreichen. Ganz ebenso aber, wie die „Moral“ keine Lösung ist, ist die Auffassung der „exakten“ „Statistiker“ und „Materialisten“ unwahr, daß die Dauer sexueller Beziehungen ganz einfach ohne Stellungnahme — zu konstatieren sei. Wahr ist vielmehr, daß in jedem natürlichen Geschlechtsakt nicht nur der Frau, sondern auch des Mannes der Wille zur Dauer liegt und daß eine allgemeine geschlechtliche Vermischung (Promiskuität) — auf der heutigen Zivilisationsstufe wenigstens — jeden Sinn des Sexuellen aufhebt, weil selbst der roheste sexuelle Verkehr mit wachsender Entwertung des Geschlechtspartners immer unbefriedigender wird, weshalb auch dort, wo die natürliche Wertung zu unerfreulich ausfallen würde, jede Illusion bezüglich des Geschlechtspartners so gern hingenommen wird. Ist es aber andererseits nicht auffallend, daß der krasse Unterschied im sexuellen Verhalten des Mannes und der Frau mit dem abgesperrten vegetativen Leben der Frau zwischen der Zeit, wo die Hausfrau noch ein ausgefülltes Leben hatte und wirtschaftlich vollwertig war, (man denke nur an die „Treue“ der Frau z. B. bei Hans Sachs!) und der Gegenwart, wo sie neue Betätigungsmöglichkeiten und zugleich neue wirtschaftliche Geltung zu erobern im Begriffe ist (z. B. Marguerittes „Garçonne“!), zusammenfällt? Macht dies nicht wahrscheinlich, daß die „doppelte Moral“, die die äußerlichen Auswirkungen der sexuellen Frage in der letzten Zeit so abgeschwächt und die Führungswissenschaft auf diesem Gebiete zum großen Teil ersetzt hat, mit der Emanzipation der Frau völlig unhaltbar werden wird? Auch das „männliche“ sexuelle Verhalten der arbeitenden Frau des Proletariats in der letzten Zeit, aber auch — trotz allem — das „weibliche“ der Mönche und Nonnen des Mittelalters spricht dafür, daß die vom Realismus zu erwartende **Bewältigung** des sexuellen Lebens durch eine Unterdrückung des sexuellen Triebes nur dort ersetzt werden kann, wo die Betroffenen einerseits als Individuen machtlos sind, und andererseits eine sexuelle Verkümmern des Lebens wegen ihrer geringen Aktivität doch leichter ertragen können. Nur solange man die Verdienende als Hure zu brandmarken vermag (lateinisch meretrix: Grundbedeutung „Verdienerin“, häufigste Bedeutung „Hure“!), konnte der Geschlechtstrieb, statt gestaltet zu werden, eine einfache Regle-

mentierung erfahren. Darum muß auch die Ehe heute nicht mehr vom Standpunkt der Unterdrückung der Sexualität, sondern vom Gesichtspunkt ihrer Erfüllung betrachtet werden, die trotz Van der Velde nicht in erster Linie von einem Refinement des Geschlechtsverkehrs abhängt. Wie das Wissen nicht in den Menschen hineingestopft (s. S. 143 f.), hingegen alles getan werden soll, was dem Menschen Erwerb von Wissen zu erleichtern vermag (s. S. 168 f.), kann auch auf sexuellem Gebiete die Aufgabe der Zukunft nicht mehr darin bestehen, sei es auch mit dem feinst drapierten Zwang — in Dauerehen hineinzuzwingen, wohl aber darin, das Entstehen und Bestehen von Dauerehen ohne jede Einengung des Lebensspielraumes eines jeden der beiden Partner zu ermöglichen.

Eine Befreiung des Eros in diesem Sinne setzt vor allem andern die konsequente berufliche Frauenemanzipation voraus. Denn da die hausfräuliche Tätigkeit in städtischen Verhältnissen infolge der Verlegung fast aller zu ihr gehörigen Betätigungen (Spinnen, Nähen, Weben, Brotbacken usw.) bis auf die Zubereitung des Essens und die Instandhaltung der Wohnung für zwei bis vier Personen aus dem Hause hinaus wirtschaftlich unproduktiv geworden ist, muß den Frauen die Möglichkeit geboten werden, sich in anderen Berufen ebenso wirtschaftlich-produktiv wie der Mann zu betätigen. Die Beseitigung der noch bestehenden rechtlichen Beschränkungen genügt da freilich nicht. Bis man begriffen haben wird, daß die Verbannung der verheirateten Frau in die Einzelküche noch mehr als ein Verbrechen an der Frau, ein Verbrechen an der Sittlichkeit ist (weil die Frau so in ihrem Verhältnis zum Mann zur Sklavin wird und Sklaverei immer Unsittlichkeit, hier Berechnungsehe und Prostitution erzeugt), dann wird man auch noch die Kraft zur Lösung der folgenden Probleme finden, ohne die eine Frauenemanzipation nur scheinbar wäre.

1. Die Verteilung der Geschlechter auf die einzelnen Berufe muß entsprechend dem wirklichen Unterschied der Geschlechtseigenart differenziert werden. Nicht nur beim Verkaufe von Briefmarken z. B. (vorausgesetzt, daß nicht durch die Aufdrängung des Zölibates unerträgliche Hysterikerinnen gezüchtet werden!) sind Frauen besser am Platz als Männer, auch das ganze Erziehungstraining (s. S. 196) muß im wesentlichen in weibliche Hände übergehen, während auf

den anderen Gebieten der Erziehung wohl die Männer vorherrschen werden. 2. Für Tätigkeiten, die die Frau jetzt meist in der Familie ausübt, muß in einer viel ernsteren Weise Vorsorge getroffen werden (s. IV 4, Kinder- und Jugendheime statt „Schulen“). Auch für zweckentsprechende Verköstigung muß anders als durch kostspielige „Restaurants“, erniedrigende „Schwemmen“ und ödste „Volksküchen“ gesorgt werden, wodurch sofort auch sehr natürliche Frauenberufe entstehen werden, die im Gegensatz zum Beruf der städtischen Hausfrau auch wirtschaftlich der Arbeit des Mannes völlig gleichwertig sein werden.

Daß aber sogar schon die berufliche Gleichberechtigung der Frauen eine Neuordnung des zwischenmenschlichen Lebens in seiner Gesamtheit bedeutet, zeigt auch der folgende Gedanke des Präsidenten Masaryk: „Man sagt, daß damit das Geschäft geschädigt wird, da es schon dem Manne schwer fällt, Geschäfte zu betreiben. Der Mediziner wird sagen: Wir selbst haben nichts zu essen und jetzt kommt die Frau und macht uns Konkurrenz. Ganz unrichtig! Wenn der Mann die Frau ernährt, die nichts verdienen kann, muß er Konkurrenz machen, verdient die Frau selbst, muß der Mann nicht soviel Konkurrenz machen. Hat der Mann nicht die Sorge um die Frau, wenn sie selbst verdient, so hat er eine leichtere Stellung.“ Geht es da um etwas anderes als um die Frage der Gemeinsamkeit von Denken und Handeln, um die Überwindung des individuell begrenzten Intellektes? Jede Beschränkung auf das empirische Ich muß eben, wo es sich um Leben handelt, zu den größten Irrtümern führen. So geht auch der ungesunde Sexualismus nicht nur darauf zurück — wovon wir bis jetzt gesprochen haben —, daß dem Geschlechtstrieb ohne kollektives Denken, also ohne lebensverbundene Führungswissenschaften (an Stelle der jetzigen „Knabenwissenschaftlichkeit“) die Möglichkeit natürlicher Gestaltung fehlt, daß immer mehr Menschen daher zu irgendeiner Art der Prostitution oder Berechnungsehe gedrängt werden und der Geschlechtstrieb in diesen abnormalen Formen sich ebenso im Bewußtsein vordrängt wie etwa der Magen oder irgendein anderer Teil des Körpers, wenn er erkrankt und infolgedessen nicht mehr normal und daher mehr oder weniger unbemerkt zu funktionieren vermag. Die gegenwärtig so überhitzte Sexualität geht auch darauf zurück, daß man — zu viel von ihr verlangt. Zola hat in „Germinal“ die rein animalische, geschlechtliche Betätigung als die einzige Lebensfreude bei elenden

Lebensverhältnissen dargestellt und damit deutlich gemacht, daß eine Verkrampfung des Geschlechtstriebes eintritt, wenn dieser im wesentlichen die ganze Lebensfreude bildet. So wird der Realismus denn zur Lösung des sexuellen Problems nicht wenig dadurch beitragen, daß er das ganze menschliche Leben und Zusammenleben entscheidend bereichern wird. (Wieder eine Bewährung der Einheitlichkeit des Lebens als Erkenntnisprinzip! s. II 2.) Wenn die Menschen also im Geschlechtsleben nicht mehr die Freude am Dasein suchen werden, werden sie im Geschlechtsleben das finden, was es ihnen wirklich zu geben vermag: Ergänzung des Mannes nach der naturhaft-instinktiven und Ergänzung der Frau nach der intellektuellen Seite hin und für beide ein Stück Ahnung des Ewigen. Das gute Gewissen der Erwachsenen, das nur auf diesem Wege (agogisch) geschaffen werden kann, ist aber auch die unentbehrliche Voraussetzung für jede „sexuelle Aufklärung“ der Heranwachsenden (s. S. 25), die, wie schon Förster und Pfister richtig erkannt haben, auch nicht im entferntesten bloße Mitteilung von Naturtatsachen sein kann.

Aber wie die soziale und sexuelle Frage kann auch die Frage eines dauernden Weltfriedens nur durch eine Revolution der Wissenschaft gefördert werden, wie sie dieses Buch skizziert hat. Noch glaubt man, sich durch die Schaffung überstaatlicher Organisationen (Völkerbund) schützen zu können, in dem Glauben, daß die friedliche Austragung staatlicher Gegensätze ebenso durch eine überstaatliche Organisation gesichert werden kann, wie die friedliche Austragung früherer Privatfehden durch die Erstarkung des Staates gesichert worden ist. Doch vergißt man, daß der Staatsegoismus vom individuellen Egoismus nur deshalb respektiert wurde, weil der Staatsegoismus den individuellen Egoismus sozusagen aufgesogen hat. Der Nachkomme des englischen Ritters unterwarf sich der Gerichtsbarkeit des englischen Staates, weil für ihn (im Gegensatz zu seinem Vorfahren) die Zurückdrängung des spanischen Marktes z. B. zugunsten des englischen wichtiger geworden war als der Vorteil, den er sich durch Anwendung von Gewalt gegenüber einem anderen Nachkommen eines solchen fehdefreudigen englischen Ritters hätte verschaffen können. Wenn aber der Völkerbund nicht trotz seines allumfassenden Namens doch auch eine Vereinigung gegen jemand sein, wenn er also wirklich einen künftigen Krieg verhindern soll, dann setzt er nichts Ge-

ringeres als eine wirkliche Solidarität zwischen Menschen auf der Basis des überindividuellen Intellekts über Volks- und Staatsgrenzen voraus. Elie Faure hat in seiner Kunstgeschichte gemeint, daß die Größe im Menschenleben Krieg und Revolte nicht entbehren könne. Und er hat recht, wenn das Leben des Menschen noch wie heute der persönlichen Isolierung verfallen und darum so unerträglich öde ist, daß trotz allem Grauen des Krieges dieser doch solange unentbehrlich bleibt, als nur dieser und nicht auch eine Überwindung der individuellen Grenzen im normalen, d. h. trotz Darwin friedlichen Leben den Menschen wirklich über sein enges Ich emporzuheben vermag. Ganz ähnlich schreibt Präsident Masaryk: „Der Übermensch, der Titan, ist nervös und strebt entweder nach dem Tode oder nach Krieg als einer akuten Erregung anstatt einer chronischen.“ Aber auch noch in einem anderen Sinne ist bei einer weiteren individuellen Beschränkung des Intellektes der ewige Friede unmöglich. Die wirtschaftlichen Mittel nämlich, die in der Welt des isolierten Einzelmenschen vielen Mitgliedern des Volkes unentbehrlich sind (s. S. 208 f.), der „verruchte Hunger nach Gold“, führt naturnotwendig zu einer Raubpolitik. Eine nationale Kultur hingegen, die in der wirklichen, notwendigerweise kollektiven Gestaltung des Lebens ihre Erfüllung findet, hat nicht nur den Krieg nicht nötig, sondern hat durch ihn auch mehr als ödeste Hohlheit des Lebens zu verlieren.

Damit die großen Fragen des Lebens (sexuelle, soziale, realistische Pazifismus im Gegensatz zum intellektualistischen, dem es vor allem auf beruhigende Formulierungen ankommt) überhaupt lösbar werden, müssen die Jugendführer die Schrittmacher derjenigen Führung sein, deren Träger nach den Worten Hellpachs nicht bloß wirkungsstarke (aber freilich auch das!), sondern auch „wertbewußte Menschen“ sein werden. Mit anderen Worten: Die Jugendführer müssen als erste in die zwischenmenschliche Praxis, wie es einst mit dem juristischen Gesichtspunkt geschehen ist, den agogischen (s. S. 35 f.) hineinragen, der nach und nach den juristischen aufsaugen wird, wobei nicht verschwiegen werden soll, daß die Klärung des Verhältnisses zwischen dem heute geltenden (meist rein formalen) Recht und den betreffenden

Teilen der Agogik zu den wichtigsten Teilen ihrer wissenschaftlichen Aufgabe gehören wird. Jugendführer und Erwachsenenführer müssen einander überhaupt in jeder Hinsicht entgegenzukommen suchen, indem die Jugendführer die uneingeschränkte Bedeutung der Praxis, die Praktiker hingegen das volle Mitbestimmungsrecht der zusammenfassenden geistigen Tätigkeit auch innerhalb der Wirklichkeit — natürlich nicht bloß in Worten — anerkennen. Nur wenn der Geist des Menschen auch außerhalb der Naturwissenschaften und der Mathematik die Praxis suchen und diese ihn wiederum als ihre notwendige Ergänzung in sich aufnehmen wird, wird dieser Geist des Menschen nicht mehr als fälschender, weil auch bezüglich des Lebendigen individuell begrenzter, sondern als gestaltender, weil auch überindividueller Intellekt zur Auswirkung gelangen.

Freilich werden die „Praktiker“, vor allem die Politiker, sich dagegen wehren, daß ihren Tätigkeitsgebieten sozusagen die geistige Exterritorialität („das Politische hat nichts mit dem Geistigen zu tun“, S. 161 f.) entzogen wird. Wells sagt von ihnen, sie seien „ein Trüpplein ungezogener und gelegentlich aufrührerischer Schulbuben — einige Metalldiebe sind auch darunter —, die auf einem Platz, wo ein großes Gebäude entstehen soll, dessen Zweck sie nicht begreifen [die Menschheit der Zukunft!], mit dem sich anhäufenden Material herumspielen und Unheil anrichten“. So pflegen denn auch die heutigen Politiker das Geistige gewöhnlich den „Idealisten“ zu überlassen, die infolge dieser Entwicklung ihres Tätigkeitsgebietes oft wirklich zu keiner anderen Funktion mehr taugen, als den „Praktikern“ die Argumente zu liefern, die sie gerade brauchen. Aber das ist nichts weniger denn ein Grund zu verzweifeln wie Julien Benda (s. S. 40—48). Denn die Anwendung des Geistes auf das menschliche Leben und Zusammenleben als Ganzes (die Anwendung des Geistes auf die Materie in den Naturwissenschaften und der Mathematik ist eine Anwendung aufs „Erfahren“ und „Gebrauchen“, also einen Teil des Lebens!) ist noch nicht so alt. „Inmitten von Vergessen und verworrener Unwissenheit“, schreibt H. G. Wells, „beginnt sich das geistige Leben zu regen: erst gleicht es einem dünnen Lichtstreif, der durch die Spalte einer sich öffnenden Tür in einen dunkeln Raum fällt; sie öffnet sich langsam immer mehr, der Strahl wächst. Endlich hat der Buchdrucker die Tür mit einem Ruck weiter aufgestoßen, nun flammt das Wissen in Europa auf, es ist nicht mehr

das Vorrecht einer bevorzugten Minderheit. Uns aber schwingt sich die Tür noch weiter auf, das Licht dahinter strahlt immer heller. Noch ist es getrübt durch Rauch und Staub. Das Tor ist halb geöffnet. Unsere heutige Welt steht erst am Anfang des Wissens.“ Da ist es denn auch kein Wunder, wenn der Geistige sich noch duckt und den Praktikern — im Grunde genommen auch zu ihrem eigenen Schaden — nach dem Munde redet. Auch in dieser Beziehung hat übrigens die Intellektuellen-gruppe, die den russischen Kommunismus geschaffen hat, obgleich auf falschem Wege, so doch gezeigt, daß es auch anders geht. Selbst einer so primitiven Geistigkeit wie dem Kommunismus gegenüber ist die heutige im Grunde geistesfeindliche Politiksterei aller Parteien zum Untergangereif. Sehr richtig charakterisiert sie Bernard Shaw „als einen großen, mit Gas oder heißer Luft angefüllten Ballon, den man aufsteigen läßt, damit Sie Ihre Blicke nach dem Himmel richten, während andere Leute Ihnen die Taschen leeren.“ „Geld hält Reden, Geld druckt, Geld sendet durch Rundfunk, Geld regiert. Könige und Sozialistenführer müssen seine Gesetze aufzeichnen und als verblüffendes Paradox sogar seine Unternehmungen finanzieren und seine Gewinne garantieren; die Demokratie wird nicht mehr gekauft, sie wird geprellt.“ Das Geld aber schöpft seine Kraft keineswegs aus dem Umstande, daß es sich noch angeblich im Besitz der Bösen („Kapitalisten“) und noch nicht im Besitz der Guten („Proletarier“) befindet, sondern restlos aus der Tatsache, daß es noch immer das einzige Mittel darstellt, die zwischenmenschlichen Beziehungen zu regeln, weil das einzige vollkommene Mittel, das es ablösen könnte, die Führungswissenschaften, als Geisteswissenschaften (s. IV 5) entmannt sind, daher auch keine Führung möglich ist und die Jugendführung sich daher als Jugenddrill mißbrauchen lassen muß. Darum ist eine Umwandlung der Geisteswissenschaften in Führungswissenschaften, der isolierten Kinderführung zu einer Jugendführung im Rahmen einer allgemeinen Führung auf dem Wege der Kollektivzellen (s. III 1) und der Führerbünde (s. IV 7) der einzige Ausweg im Sinne von Shaws Forderung: „Wenn wir sehen, daß Parlamente wie das unsere sowohl in einigen Königreichen als auch in Republiken von Diktaturen mit einem Fußtritt in die Gosse geschleudert werden, dann ist es unsinnig zu warten, bis der Diktator stirbt oder zusammenbricht, um dann nichts anderes zu tun als

das jämmerliche alte Ding aufzuklauben und zu versuchen, den Schmutz abzukratzen. Der einzige gesunde Ausweg ist, Schritte zu unternehmen, durch die man der Diktatur hätte zuvorkommen und sie abwenden können und ein politisches System zu schaffen, das für rasche, positive Arbeit geeignet ist und das in das 20. und nicht in das 16. Jahrhundert paßt\*.“ Zu diesem Zwecke aber müssen Intellektuelle mit der gleichen Energie wie die Führer des russischen Kommunismus, aber ohne deren Dogmatismus ihrem Denken in der Wirklichkeit Respekt zu verschaffen wissen.

Vorläufig freilich ist der Geistige wenig geeignet, etwas anderes als das fünfte Rad am Wagen zu sein. Auch diese traurige Tatsache hat Wells anschaulich dargestellt: „Stets ist der intellektuelle Mensch abgeneigt, sich dem Menschen der Gewalt tätlich zu widersetzen. Meist hat er etwas vom Höfling und ist Diener seiner Zeit. Wahrscheinlich ist er bisher niemals seiner selbst ganz sicher gewesen. Männer des Verstandes und der Wissenschaft haben nie die Sicherheit und den Mut religiöser Fanatiker. Immerhin haben sie während der letzten Jahrhunderte bestimmte Überzeugungen gewonnen, ihr Selbstvertrauen ist stärker geworden. Langsam haben sie durch die Volkserziehung ein Mittel zur Macht gefunden und heute sind sie schon weit mehr geneigt, ihre Ansichten deutlicher kundzutun und bei der Gestaltung der menschlichen Angelegenheiten mit starker Stimme mitzusprechen.“ Die „Neigung“ wird sich in gestaltende Kraft verwandeln, wenn die Geistigen durch Führerbünde und Kollektivzellen sich ihrer Isolierung entledigen und das Vertrauen der Jugend gewonnen haben werden. Dann wird die Zeit für eine neue Literatur (s. S. 158 ff.), ein neues Theater und Kino (der Zusammenhang mit den übrigen Gebieten des Lebens braucht durchaus nicht wie jetzt in Rußland an irgendein Dogma gebunden zu sein!), eine neue Art von Zeitung (s. S. 171), eine neue Art von Rechtssprechung (nach Kaweraus Forderung „eine Form sittlich rettender Gemeinschaft“), eine neue Medizin (die Erfolge von Zeileis als Krisensymptom!) und eine neue Religion gekommen sein, die alle in einer Politik als sachlicher Bewältigung zwischenmenschlicher Probleme (s. S. 159—165), den dazugehörigen Führungswissenschaften (Agogik im weiteren Sinne) mit der Jugendführung (Pädagogik) ihre Krönung finden werden. Den Mut aber, all das ins Auge zu fassen und damit endlich auch

\*) S. die Motti des vorliegenden Buches.

über das bloße Reden von einer zeitgemäßen, ernst zu nehmenden Erziehung hinauszugelangen, gibt uns die Erkenntnis der Gesamtsituation des heutigen Menschen, die ohne einen Neubruch (s. S. 3) täglich verworren wird. Und wäre diese Sprache für unsere Zeit nicht gar so ungewohnt, so würde ich Worte des Propheten Hosea durch die folgende freie Wiedergabe zu beleben suchen: „Senket Samen in nie bebautes Land! Schon ist es Zeit, die Rätsel des Daseins von neuem zu beschwören!“

### STELLUNG UND BEWÄHRUNG DER ERWACHSENEN- UND JUGENDFÜHRER.

Daß die tiefste Wurzel der modernen Kultur im Qualitativen, Geistigen verankert ist, hat besonders Gentile (s. S. 174) erkannt, wenn er das Wesen der Moderne darin erblickt, daß „für sie der Körper selber Geist bedeutet“. Darum muß die Erziehung der Gegenwart auch in der Frage der „Entlohnung“ Vorwegnahme der Zukunft sein, in der sicherlich „Entlohnung“ überhaupt nicht nach sinnlich wahrnehmbaren Leistungen, sondern nur nach den wesenhaften Ansprüchen der einzelnen erfolgen kann. Dadurch wird die „Entlohnung“ freilich aufhören, Entlohnung zu sein und sich in eine sachgemäße Gestaltung der menschlichen Rechte und Pflichten, also in die Gestaltung des Zwischenmenschlichen überhaupt verwandeln.

Die heutige Entlohnung und die in Mittel-, Westeuropa und Amerika davon unablässbare soziale Stellung des Erziehers ist völlig auf Erziehung im Sinne des Trainings zugeschnitten (s. S. 196). Da im Rahmen der Gegenwarts- und Zukunftserziehung aber das zweckentsprechende Training den Jugendführer immer voraussetzt (s. S. 196) muß auch die Frage seiner Entlohnung aufgeworfen werden. Die Stellung des Pädagogen, dem der danebenstehende Diogenes eine Ohrfeige gab, als sein Zögling Tadel verdiente (s. S. 117 „Dienerstellung“), hat sich im Laufe der Zeit freilich auch bezüglich der „Entlohnung“ gewandelt. Nach Wichert bezog 1626 ein „Rektor“ 31 Gulden 12 Groschen, der Gemeindegast hingegen 61 Gulden Jahresgehalt. 1909 ist das Minimaleinkommen des Lehrers von 120 Talern im Jahre 1835 auf 1120 Mark gestiegen. Auch sonst kann wohl jeder, selbst bei mäßiger Kenntnis der Kulturentwicklung (bei deren Studium übrigens die Bezahlung des Lehrers noch viel zu wenig beachtet wird!), ganz gut selber feststellen, daß die Stellung des Lehrers sich im Laufe der

Jahrhunderte doch wesentlich gebessert hat. Hinter dem Sprung aber, den das Leben sonst vorwärts gemacht hat, ist sie trotzdem allzusehr zurückgeblieben und seit dem Weltkrieg ist ein merkwürdiger Rückschlag in der wachsenden Schätzung des Lehrers erfolgt. So muß die Erkenntnis Kants aus dem Jahre 1777 (s. S. 1) 1932 endlich ernst genommen werden, was aber auch bedeutet, daß die Frage der „Entlohnung“ für Erziehungsarbeit nicht nur nicht rückgebildet, sondern mit neuen Kräften in Angriff genommen werden muß. Denn die neue Erziehung setzt Qualitäten voraus, die eine ganz andere als die gegenwärtige „Entlohnung“ zur Voraussetzung haben. Zunächst werden als Maßstab für die Einnahmen der Jugendführer diejenigen Einnahmen zu gelten haben, welche die Direktoren der Großbanken und Industriekonzerne (tatsächlich!) beziehen. (Zur Frage der Durchführbarkeit s. S. 178 unten, 202: „7“.) So wie diese ganz bestimmte, sehr einschneidende, zwischenmenschliche Beziehungen geistig zu bewältigen haben, so die Jugendführer zusammen mit den Erwachsenenführern die zwischenmenschlichen Beziehungen überhaupt. Heute besteht freilich die Hauptfunktion jener Bank- und Industriedirektoren vielmehr darin, einzelnen Personen und Personengruppen ganz unbegründet große Anteile an den Ergebnissen der Gesamtwirtschaft zu sichern, was nicht nur leichter als entscheidender Wert zu erfassen ist denn eine sachliche Bewältigung der zwischenmenschlichen Probleme, sondern einer Durchleuchtung und sachlichen Bewältigung des Zwischenmenschlichen auch dem Interesse nach entgegengesetzt sein kann. Man darf sich dann freilich auch nicht wundern, wenn die zeitgemäße Bewältigung der zwischenmenschlichen Probleme, statt sachlich betrachtet und bewältigt zu werden, zu einer vergiftenden Kampfparole wird. Denn die sachliche Bewältigung der zwischenmenschlichen Probleme setzt auch für den „Theoretiker“ — das hat Julien Benda gut erkannt — einen sehr hohen Grad von Macht und Unabhängigkeit voraus. Nicht nur direkte Rücksichtnahme auf die Inhaber der Macht ist da wichtig. Wenn für einen „Schriftsteller“ oder „Wissenschaftler“ auch eine spärliche Bezahlung seiner oft unsagbar schweren Arbeit fast ganz von „Beziehungen“ aller Art abhängig ist, wird er sich allzuleicht „Beziehungen“ so widmen, daß ihm zu einer wirklichen Auseinandersetzung mit Problemen kaum die Kräfte bleiben können. Und

indem dann der Leser seinerseits von „geistigen“ Produkten mehr als die Befriedigung irgendeines persönlichen Kitzels gar nicht mehr erwartet und daher auch nichts anderes mehr in ihnen zu sehen vermag, schließt sich einer der Ringe des intellektualistischen Inferno.

Es kommt alles darauf an, daß die Erziehung, wie alle wirkliche Führung als allgemeine Notwendigkeit empfunden werden kann, was aber wiederum eine viel bessere Bezahlung der Lehrer als die heutige voraussetzt, die jedoch ihrerseits (s. S. 17 f.), nur bei einer Umwandlung der Schule aus einer Erziehung zum Mechanismus in eine Erziehung zur Kraft durchführbar wird. Denn bei seiner jetzigen „Entlohnung“ kann der Lehrer, wie gesagt, seiner wirklichen Funktion unmöglich gerecht werden. Damit ist freilich das Problem, daß die hier geforderte Gehaltserhöhung der Jugendführer zu einer ungeahnten allgemeinen Bescheidenheit in materiellen Dingen überhaupt führen wird und muß (s. S. 208 ff.), keineswegs berührt. Aber der Führer kann und darf in seiner Lebenshaltung nur zusammen mit den Geführten bescheiden sein.

1. „Der Erzieher muß mit Werten überhaupt Verkehr haben, sonst hat er überhaupt nicht den Trieb zu sprechen,“ schreibt Pannwitz. Ist dies für den Lehrer aber bei seiner jetzigen Entlohnung durchführbar? Kann er, außer wenn er ausnahmsweise ein großes Privatvermögen besitzt, mit seiner Familie regelmäßig das Theater besuchen, viel Bücher kaufen, Zeitschriften abonnieren und große Reisen unternehmen? Viel wichtiger aber als dies alles zusammengenommen scheint es mir, daß der Lehrer die Möglichkeit haben muß, sich in allen Kreisen zumindest als Gleichberechtigter zu bewegen. Vor allem muß er es in denjenigen Kreisen tun können, in denen sich noch das Gemeinschaftsgeschehen konzentriert, in der Hochfinanz und der Großindustrie. Ein Professor der Literatur, der Geschichte, der Philosophie und der Soziologie (s. IV 3, 8), der dies nicht vermag — und wie viele von ihnen vermögen es? —, ist z. B. einem Botaniker gleich, der zwar Algen, aber nie eine Eiche oder Roggen gesehen hat.

2. Der Lehrer der Geisteswissenschaften (Führungswissenschaften) muß die Kreise der Hochfinanz und Großindustrie, zu denen er als Gleichberechtigter nur in Ausnahmefällen Zutritt hat, nicht nur kennen, sondern auch beeinflussen können, solange, wie gesagt, eine wesentliche Demokratie die Schwerpunkte soziologischer Wirklichkeit nicht anderswohin verlegt. Dann, aber erst dann

werden die Lehrer Schrittmacher einer neuen Bescheidenheit sein können (s. S. 228). Für den Augenblick läßt sich den Mächten, die die Entwicklung des menschlichen und zwischenmenschlichen Lebens in Wahrheit lenken, ohne eine starke wirtschaftliche Position nicht im geringsten imponieren.

3. Das fair play gegenüber denjenigen, die zunächst ohne Rücksicht auf agogische und pädagogische Erfordernisse ihrem „Erwerbe“ nachgehen, würde für die Jugendführer und damit auch für die Führer (im Sinne einer Politik, wie sie hier vertreten wird, s. S. 160 ff.), selbst dann nur sehr ungenau gegeben sein, wenn sie ganz dieselben Einkünfte besäßen wie die erwähnten, heute maßgebenden Kreise. Denn die Position dieser Kreise besteht ebensowohl wie im „Besitz“ in einer Berechnung und Rücksichtslosigkeit, deren Fehlen mehr als alles andere die wirklichen Vertreter der Kultur in eine so furchtbare Lage versetzt (s. S. 95 f.), daß sie aus Führern zum Geist immer mehr wider ihren Willen zu Warnern vor ihm werden. Nur für die Naturwissenschaften kann man mit der Seelenruhe von Wells schreiben, daß „ein ehrlicher Wissenschaftler und Erfinder notwendig weltfremd lebt. Er ist zu sehr mit seiner Forscherarbeit beschäftigt, als daß er daran denken könnte, Geld herauszuschlagen“. Die Führungswissenschaftler hingegen können sich zwar ebensowenig ihrem Privaterfolg so widmen, wie diejenigen Wirtschaftler, Techniker und Politiker, denen es auf die agogische Seite ihrer geistigen Tätigkeit (s. S. 35) überhaupt nicht ankommt; den Agogen (Erwachsenen- und Jugendführern) muß aber die Erschwerung ihrer Position durch eine wirtschaftlich privilegierte Stellung aufgewogen werden, wenn sie nicht, statt zu führen, den zu Führenden nach dem Munde reden sollen. Daß ihnen andernfalls persönlich eine Ungerechtigkeit widerfährt, ist dabei gar nicht wichtig, das ist ja auch bei den früher erwähnten Wissenschaftlern der Fall. Viel schlimmer ist, daß die Agogen ohne eine starke persönliche Position aus Führern zu Geführten und — weil sie den Schein einer Führung aufrechtzuerhalten gezwungen sind — mag der eine oder andere sich noch so dagegen wehren — zu den gefährlichsten Verführern der Menschheit werden müssen.

Wenn die Agogen (Erwachsenen- und Jugendführer) einmal zu der ihnen entsprechenden Stellung gelangt sein werden (s. IV 8), dann wird auch die wünschenswerte persönliche

Stellung dieser entscheidenden Menschengruppe längst Wirklichkeit geworden sein. Auch bezüglich Funktion und Stellung der Agogen muß eine Wechselwirkung voll ins Auge gefaßt werden. Werden dann die Agogen doch so unentbehrlich geworden sein, daß keine Opfer für sie zu groß erscheinen werden. Vor allem wird es als der einzig haltbare Gesichtspunkt für die Einkünfte des Jugendführers erscheinen, ob sie ihn instandsetzen, seine Führungsfunktion wirklich auszuüben, ebenso wie es dann freilich selbstverständlich sein wird, daß nur diese Führungsfunktion allein und nicht irgendeine „Pflichterfüllung“ den Maßstab für die Zulänglichkeit des Erziehers abgeben kann. Eine wirkliche, fortschreitende Lösung der sexuellen, der sozialen Frage und der Frage der internationalen Beziehungen wird den Agogen eine solche Position verschaffen, wird eine solche Umschichtung der mannigfachsten Kräfteverhältnisse — auch im Verhältnis der höheren Schule (Mittelschule) zu den philosophischen Fakultäten — herbeiführen, daß die heutige Stellung des Lehrers bald wie ein Märchen klingen wird. Unendlich schwer aber wird es sein, die Bewährung der Erziehung vor dem Enderfolg zu konstatieren.

Doch wird die Bewährung der Erziehung auch schon in diesem Stadium durch die gedankliche Heranziehung des Endstadiums an Natürlichkeit gewinnen. Wenn heute das Messen der Leistungen und damit auch der „Entlohnung“ des Lehrers auf der Zahl der Stunden, die er unter fortwährendem Reden oder Schreiben mit den jungen Menschen unter Einhaltung geheimnisvoller „Vorschriften“ in ein und demselben Raume verbringt, auf „Prüfungen“ (s. S. 68 ff., 122, 175 f.), die er samt der „Klassifikation“ vielleicht selbst arrangiert oder auf der guten Stimmung beruht, die er bei jemand erzeugt, der sporadisch seinem Unterricht zuhört, so genügt schon das allein, um die Erziehung so aussichtslos zu machen, wie sie es eben heute ist. Aber wehe, wenn wir wie manche Reformer vergaßen, daß diese Mängel eine notwendige Begleiterscheinung der isolierten Kinderführungsschule sind! Denn so lächerlich jene „Kontrolle“ vom Standpunkte des gesunden Menschenverstandes und damit einer Jugendführung im Rahmen einer allgemeinen Führung ist, so unentbehrlich ist sie, solange nicht Jugendführung im Rahmen einer allgemeinen Führung zur Tatsache wird. Denn — eine wirklich zweckentsprechende Kontrolle der Erziehung kann in nichts anderem denn in

ihrer Auswirkung im Leben der Erwachsenen bestehen (s. S. 98), sonst sind „Lehrverpflichtungen“ „Prüfungen“ und „Inspektionen“, kurzum die ganze quantitative Auffassung des Erziehungsvorganges (s. S. 50) selbst beim besten Willen unentbehrlich. Sonst wird selbst durch die bestgemeinte Erziehungsreform nur der ärgsten Charlatanerie, der auf den Schulen ohnehin schon viel zu sehr der Weizen blüht, der letzte Riegel weggeschoben (s. S. 138—142). In dem Maße aber, als durch Kollektivzellen und Führerbünde die Wissenschaft und ihr Verhältnis zu den Heranwachsenden sich dem Leben und besonders dem zwischenmenschlichen Leben annähern werden, wird ihre Anwendung nicht nur durch die zwischenmenschliche Praxis kontrolliert werden müssen, sondern auch kontrolliert werden können. Doch wird mit jedem Schritt, den Kollektivzellen und Führerbünden entgegen, leichter zu unterscheiden sein, ob ein Lehrer wirklich an der Bewältigung der dringlichsten Lebensprobleme arbeitet oder ob er nur so tut, als ob er an ihnen arbeitete. Dieser „Verkehr mit Werten“ entscheidet aber unter normalen Verhältnissen auch über die Qualitäten des Lehrers den Unerwachsenen gegenüber.

Freilich kann auch die Stellung der Jugendführer nur Schritt für Schritt zusammen mit der ganzen Erziehungsfrage gestaltet und umgestaltet werden. Auch wenn die Stellung des Lehrers im übrigen plötzlich verändert werden könnte, müßte sie volkswirtschaftlich zu einem Chaos führen. Darum wird es wichtig sein, die wirtschaftliche Stellung der Jugendführer (soweit die Lehrer nicht zu Trainern geworden sind) in ihrem Frühstadium so zu bessern, daß die Volkswirtschaft nicht allzusehr belastet werden muß. So wird es möglich sein, den Lehrern zunächst das Allerdringendste, d. h. Zeitungen, Bücher, Theaterbesuch und Reisen zu verschaffen, welche letztere seit dem Weltkrieg unvergleichlich verbreiteter und damit gewissermaßen zu einer Voraussetzung für alle Bildung geworden sind. Zeitungen, Bücher, Theater, Reisen sind für einen Lehrer im Sinne des vorliegenden Buches in der Regel ebenso unentbehrlich wie für einen Tischler der Hobel, für einen Geschäftsmann seine Waren oder einen Violinvirtuosen seine Geige. Der so sinnvolle Zustand, daß der heutige Lehrer der Geisteswissenschaften einem Tischler gleicht, der keinen Hobel, einem Geschäftsmann, der keine Waren

zu verkaufen hat und einem Violinvirtuosen, dem keine ordentliche Geige zur Verfügung steht, kann sofort gebessert werden, indem die Lehrer und ihre Angehörigen 1. durch ein Gesetz das Recht auf unentgeltlichen Bezug aller angeforderten, zunächst inländischen Zeitungen und Zeitschriften, sowie freien Eintritt in alle Theater und Kinos, 2. durch eine internationale Vereinbarung für sich und ihre Angehörigen auf allen Eisenbahnen und Schiffslinien freie Fahrt erhalten würden und daß 3. das Bibliothekswesen den Bedürfnissen der Zeit angepaßt würde (s. S. 168 f.). Das alles würde eine volkswirtschaftliche Belastung von sehr geringem Umfange bedeuten. Freilich darf man auch den Erfolg solcher Maßnahmen nicht überschätzen, indem der weitaus größte Teil der Lehrer z. B. auch bei freier Fahrt noch immer nicht imstande wäre, Reisen zu machen und selbst der, der sie machen könnte, durch die notwendig kleinliche Lebensführung auf den Reisen für seine Erziehungstätigkeit nicht den Vorteile zöge, den er bei entsprechend großzügiger Lebensführung aus ihnen ziehen könnte. Aber eine Abschwächung der heutigen Mängel wäre es immerhin, und es würde vor allem praktisch zeigen, wieweit die Auswirkung selbst der kleinsten Maßnahmen im Rahmen des wirklichen Lebens reicht, wenn sie nur auch einer umfassenden Betrachtung des Gesamtproblems entspringen.

#### DER WELTHISTORISCHE HINTERGRUND.

Wären wir also nach der Ablehnung der marxistischen Form des Kollektivismus wieder zur Verehrung der „Persönlichkeit“ zurückgekehrt? Nun, eine Verachtung des einzelnen, also auch die Ersetzung eines weiten Horizontes der Lehrer durch Abfütterung mit Dogmen ist für eine Kultur der Zukunft absolut untauglich. Vergessen wir auch nicht die ungeheure Tat des Individualismus für die Menschheit. Sein Träger, der „Bürger“, hat den mittelalterlichen Kollektivismus überwunden, vor dem den heutigen Menschen trotz aller romantischen Verehrung des Mittelalters doch noch so sehr graut, daß vielfach auch deshalb jeder Kollektivismus in weitesten Kreisen mit größtem Mißtrauen betrachtet wird, was wiederum verständlich macht, daß der Kollektivismus diesem Mißtrauen durch Einfachheit um jeden Preis, mit Dogmatismus und Taktikwahn (s. III 2), entgegenzutreten will. Die Unzulänglichkeit des intellektualistischen, einseitigen Individualismus und die ebenso große Unzu-

länglichkeit eines sektiererischen Kollektivismus, den wir nicht unabsichtlich mit dem mittelalterlichen Katholizismus vergleichen haben, machen die Gegenwart und Zukunft zu einem oft beängstigenden Fragezeichen. Vergeblich versucht man sich in verschiedene -ismen, „Wesensschau“ (Phänomenologie) und „Komplexe“ (Psychoanalyse) zu retten. Die große Aufgabe, vor der wir stehen und der wir auch durch die kunstvollsten Gedankensprünge des individuell begrenzten Intelles nicht auszuweichen vermögen, ist die Schaffung eines Kollektivismus auf völlig undogmatischer, d. h. wirklich wissenschaftlicher Grundlage, der nicht nur kein Gegensatz zum Individualismus, sondern nichts anderes denn seine unentbehrliche Ergänzung ist.

Die zwei grandiosen Formen, in denen dieser Aufgabe der Gegenwart noch einmal ausgewichen wird, ist die Lebensform Amerikas und die Rußlands. In Amerika feiert diejenige Menschheitswelle ihren Triumph, an deren Spitze Wielef, Huß, der Luther vor 1525 und die revolutionäre Verbilligung der Bücher durch die Buchdruckerkunst standen und deren Höhepunkt Lessing und Voltaire bildeten, im 19. und 20. Jahrhundert durch einen besonderen Pioniergeist in Amerika noch einmal lebensfähig gemacht. Ihr Ideal ist die Unabhängigkeit des Einzelmenschen und sie sucht selbst unter Aufopferung ungeheurer Geldsummen (s. IV 9), für die Heranwachsenden eine eigene unabhängige Welt, eine „Pädagogische Provinz“, eine nur äußerlich freilich (s. S. 162) völlig parallele Welt zu der der Erwachsenen zu schaffen.

In Rußland hingegen lebt, wenn auch mit Hilfe von Theorien, die mit der soeben geschilderten europäischen Menschheitswelle eng zusammenhängen, das Reich des Dschingis Chan weiter, auf das wir jetzt ganz anders zu blicken gelernt haben als unsere Eltern, die nur tatarische und mongolische „Horden“ kannten. Hat doch auch eine moderne, dem Kommunismus feindliche Strömung, die „Eurasisten“ (nach dem mittelalterlichen Namen Rußlands „Eurasien“ als das Land des Überganges zwischen Europa und Asien), die asiatische Komponente des Russentums zu ihrem Panier gemacht, wobei auch nicht vergessen werden soll, daß es in Rußland nicht nur die mit asiatischen Völkern auch stark gemischten Russen, Ukrainer und verschiedene kaukasische Völker, sondern auch Tataren, Turk-

menen, Armenier, Perser, Afghanen, Mongolen, Kasaken (früher „Samojeden“), Kirgisen, Usbeken und noch andere mongolische oder uralaltaische Völker gibt. Das Ideal dieser zeitgenössischen Welt ist das nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich große Kollektivum, wie es sehr gut der Amerikaner Dreiser erkannt hat. In der Frage des Verhältnisses des Erwachsenen zur Jugendführung führt dies ebenfalls zu einer sofortigen Ideallösung, aber völlig auf Kosten jeder individuellen Freiheit und damit auch der voraussetzungslosen Wahrheit, die weder individualistisch noch kollektivistisch, sondern beides zugleich ist. Und ist Amerika durch seine Pioniervergangenheit und durch seine großen Naturschätze jung, so ist es Rußland durch die letzteren gleichfalls, aber auch noch dadurch, daß Rußland den schweren und ermüdenden Entwicklungsgang Europas sehr abgekürzt, verdünnt und nur in einer dünnen Oberschicht durchgemacht hat. In Moskau schlägt heute das Herz der Welt. Aber es ist nicht gesund und vielleicht auch nicht — auf dem rechten Fleck. Wenn Europa nicht zum Schlachtfeld für das Ringen zwischen der amerikanischen und russischen Kultur und damit letzten Endes selbst zu einem Trümmerfeld werden soll (europäischer Kommunismus und europäischer Amerikanismus, Amerikas industrielle und Rußlands Rohstoffkonkurrenz), muß es sich selbst verjüngen, was für Europa direkt, aber indirekt auch für Amerika und Rußland einzig und allein auf dem in diesem Buche vorgezeichneten Wege möglich ist.

Gedanken wie Spenglers „Untergang des Abendlandes“ sollten uns allen eine ernste Mahnung sein, daß Europa der Lebensglaube verloren zu gehen droht (s. auch S. 45) und zwar mit Unrecht. Europas Schwerpunkt liegt im freien Denken. Dieses Denken ist seit der Jahrhundertwende besonders deutlich in eine Krise getreten (s. S. 179 ff.: „Die Psychologie um 1900“) und vermochte sie bis zum heutigen Tage nicht zu überwinden, weil es zwar erkannte, daß Denken Lebendigem gegenüber etwas grundsätzlich anderes sein muß als Denken Unlebendigem gegenüber, diese neue Form des Denkens aber nur in einem mystizistischen Intuitionismus zu finden wußte. Gegen die Anwendung der naturwissenschaftlichen Methode auf Fragen des menschlichen Lebens (die Scylla) und den mystizistischen Intuitionismus (die Charybdis) hilft aber keine „Dialektik“, sondern einzig ein kontinuierlicher Zusammenschluß der geistigen Bewältigung des Leben-

digen mit diesem Lebendigen selber (Führungswissenschaften) als Parallele zum kontinuierlichen Zusammenschluß der geistigen Bewältigung des Unlebendigen mit diesem Unlebendigen selber, der die modernen Naturwissenschaften geschaffen hat. Aber ebenso wie der kontinuierliche Zusammenschluß der geistigen Bewältigung des Unlebendigen mit diesem Unlebendigen selbst, die moderne Technik, Wirtschaftsorganisation und Medizin, also großzügige Bemühungen zur praktischen Ausnützung der Materie zur Voraussetzung hatte, so muß der zu schaffende kontinuierliche Zusammenschluß der Bewältigung des Lebendigen mit diesem Lebendigen selber eine ebenso großzügige Bemühung um eine zielbewußte Gestaltung des menschlichen Lebens zur Voraussetzung haben. Das bedeutet aber, daß die Geisteswissenschaften zu Führungswissenschaften umgestaltet werden müssen, wodurch auch die Pädagogik = Jugendführung wieder einen Sinn bekommen wird. Wir haben einerseits die vielfältige Verquickung dieser Frage mit allen Fragen des Lebens (s. II, IV), aber auch die konkreten Wege zur sofortigen Inangriffnahme aufgezeigt (s. III). Sie bedeuten, wie gesagt, zugleich die Möglichkeit, daß Europa statt zum Schlachtfeld zwischen der russischen und der amerikanischen Lebensform zu werden, beide Lebensformen davor bewahrt, in Sackgassen zu münden.

Dieses Buch selber aber mündet mit allen Fragezeichen, die für seine Bestrebungen wie jede wirkliche Gegenwart bestehen bleiben, nicht in Sackgassen, wie es bei blutleeren, aber gut formulierbaren Konstruktionen der Fall ist, sondern wie alles Lebendige in die wirklichkeitsschwangere Zukunft. „Niemand kennt die Zukunft, auch die nicht, die an sie glauben und an ihr bauen“, hat Anatole France einmal gesagt. Darum ist — eine Haupteigentnis dieses Buches — alles Reden von Lebendigem ohne einen ganz engen Zusammenschluß mit dem Handeln im tiefsten unfruchtbar. Darum aber wollte dieses Buch auch mit der Klarheit über die drängendsten Gegenwartsprobleme nicht als Unwichtigstes ein Stück Zuversicht schaffen, ohne welche es ein Handeln, besonders ein kollektives Handeln nicht geben kann.

Die Zeit der „Ideen“ und „Ideale“ ist vorüber, wenn man nicht ihren Mißbrauch als eine Art Weiterleben betrachten will. Für das „Zusammensehen“, diesen Blick aufs Ganze, wie ihn Plato verstand, ist vor allem die Welt zu eng oder genauer: die Zahl der Menschen zu groß geworden. In der individuellen Isolierung, die uns immer noch umgibt, muß jeder statt der Ideen,

statt des „Zusammensehens“, die Bedrohungen ins Auge fassen, die sein enges, empirisches Sein in Frage stellen würden, wenn er sich wirklich und nicht zum Schein — im Sinne der Individualpsychologie (s. S. 109, 136), z. B. — aufs „Zusammensehen“ einließe. Nur vereint mit einem Zusammenhandeln kann das Zusammensehen Platons heute neu zu Ehren kommen. Nur einem solchen Zusammenhandeln wird aber die Wiedererweckung der alten Kulturwelt und letzten Endes — wie gesagt — auch die Rettung ihrer Abzweigungen in Rußland und Amerika entquellen.

So ist denn das Buch, das hier beschlossen wird, kein Buch, das findet, man müsse sich bescheiden, kein Buch, das klagt, aber auch keines, das die Fanfare bläst. Es glaubt an keinerlei „Übermenschen“ und niemand wird an die Schreibweise Nietzsches erinnert werden, die wirklich etwas von „Gedankenflucht und feierlichem Kalauer“ (Nadler) an sich hat, weil ihr das Schwergewicht — die Verbindung mit dem konkreten Leben fehlt. Nicht der Weg zum „Übermenschen“, sondern zum Zwischenmenschlichen wird hier gewiesen, aus dem alle echte Freude des Menschen und im Grunde auch das individuelle Leben quillt (der tiefere Sinn von Aristoteles' ζῶον πολιτικόν). Darum macht dies Buch vor allem Eltern und Lehrer auf gewisse, nicht allgemein beachtete Zusammenhänge aufmerksam. Es meint, daß auf diese Nichtbeachtung zum größten Teil auch der beklagenswerte Zustand der Erziehung zurückgeht. Wer mit ihr zufrieden ist, möge das Buch als ein vielleicht nicht uninteressantes Gedankenspiel betrachten. Wer aber mit der heutigen Erziehung nicht zufrieden ist, der hat als Lehrer den Weg zu den Kollektivzellen (s. III 1) und zu den Führerbänden (s. IV 7), als Vater oder als Mutter oder als sonst irgendwie an der Zukunft der Menschheit Interessierter zunächst den zur Kollektivzelle frei.

Vielleicht werden die Praktiker sagen, das Buch sei zu geistig und die Geistigen, es sei zu primitiv, obwohl die letzteren bemerkt haben könnten, daß der Verfasser sehr wohl weiß, wie an so manchen Stellen der Darstellung ganze Bücher liegen, die nun einmal noch nicht geschrieben werden konnten. Der Geist geht nicht den Weg des „großen Krummen“, drum herum — wie viele „Gelehrte“ schreiben ihr ganzes Leben lang neben der Wirklichkeit Bücher! — der wirkliche Weg des Geistes geht mitten durch. Ihm folgen wir, und wer ein rechter Erzieher ist, den andern voran. Denn: Erziehung meint Wirklichkeit.

# ANHANG

zu

## Erziehung und Wirklichkeit

Der Grundstein zu einer Führungslehre

von

Oskar Epstein

Literatur / Sachregister / Personenregister  
Skizze zur historischen Orientierung



Müller & I. Kiepenheuer G.m.b.H. Verlag / Potsdam

Da das vorliegende Buch u. a. auf dem Wege einer prinzipiellen Auseinandersetzung mit den Hauptfragen der Pädagogik, Soziologie und Philosophie im bisherigen Sinne diese zu einer neuen Einheit verschmilzt\*), um so zur Umwandlung der bisherigen Geisteswissenschaften in Führungswissenschaften (s. S. 178—191), zu einer Führungslehre, den Grundstein zu legen, kann auch die folgende Literatur nur als eine Vorarbeit zu jener gigantischen bibliographischen Arbeit angesehen werden, die nicht den unwichtigsten Teil der erst zu schaffenden Agogik (s. S. 35 f., 124) bilden wird. Diese Unzulänglichkeit der Literatur im vorliegenden Anfangsstadium soll einerseits durch eine (mittels verschiedener Typen veranschaulichte) Gliederung des zitierten Materials und andererseits durch besondere Hinweise auf Bücher und Aufsätze gemildert werden, in denen weitere Literatur zu einem Problem\*\*) oder zu einem Autor\*\*\*) zu finden ist. Neben Quellen, die anderen als „wissenschaftliche“ gegenübergestellt zu werden pflegen, sind vielfach „belletristische“ herangezogen worden (vgl. Masaryk, Die Weltrevolution, S. 104—113, 241—248, 356—360, im vorliegenden Buche S. 1, 208 f. und unter Volkelt). Um auch in diesem Anfangsstadium von der Führungswissenschaftlichen Methode (siehe S. 182 f.) doch ein möglichst entsprechendes Bild zu zeichnen, sind außerdem mehrere Male umfangreiche Werke zugunsten aufschlußreicherer Aufsätze in Zeitschriften oder gar in Tageszeitungen zurückgestellt worden, auch ist aus ähnlichen Gründen die Literatur nach Möglichkeit aus einer Reihe von Sprachen bearbeitet worden. Soweit die betreffende Sprache nur bei einer kleinen Zahl von Lesern vorausgesetzt werden konnte, sind die einzelnen Seitenhinweise (und oft auch die ganzen Literaturhinweise) weggelassen worden. Besonders gilt dies von tschechischen Quellen und oft auch dort, wo deutsche Übersetzungen vorhanden sind, wie bei sehr vielen Schriften des Staatspräsidenten der Čechoslovakischen Republik, T. G. Masaryk, die mir aber bei der Arbeit an dem betreffenden Teil des Buches nicht zur Verfügung standen. Eine ähnliche Folge hatte der Umstand, daß Teile des vorliegenden Werkes in Frankreich entstanden sind und ich zu

\*) Vgl. auch Zeitschrift für Sozialforschung. 1. Heft, Juni 1932.

\*\*) In diesem Fall ist das Wort „Literatur“ am Ende des Hinweises vermerkt.

\*\*\*) In diesem Fall ist das Wort „Literatur“ hinter dem Namen des betreffenden Autors vermerkt.

dieser Zeit auch nichtfranzösische Literatur vorwiegend in französischer Sprache zur Verfügung hatte, so daß u. a. ein Teil der Zitate von Bergsons „Évolution créatrice“ dem französischen Original, ein anderer Teil (aus einer anderen Zeit) der deutschen Übersetzung entnommen ist (s. S. 41 Anm.). Die Erkenntnis von der besonderen Bedeutung Grundtwigs für die Erziehung der Zukunft (s. S. 154 ff.) verdanke ich einer Arbeit meines Jerusalemer Freundes Hugo Bergmann (s. S. 155), die bereits 1921 im palästinensischen „Hachir nuch“ (hebräisch = Erziehung) erschienen ist. Die Benutzung der Literatur suchen die Fußnoten dieser und der folgenden Seiten nach Möglichkeit zu erleichtern.

A contribution to a bibliography of Henry Bergson. New York, Columbia University Press 1913. Literatur.

Adler, Max, s.: Das Kommunistische Manifest.

Bachmann: [Zeitschrift für Deutschkunde]\*] 1922, 3. Heft (2)\*\*).

Barth, Paul: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geisteswissenschaftlicher Beleuchtung. 5. u. 6. Aufl. 1920 (46) Literatur.

Becker: Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart. Leipzig, Quelle & Meyer (11 allgemeine Bildung).

Behne: Kritik der pädagogischen Erkenntnis. Bonn 1923 (23, 214, 236 Nietzsche) 119, 172 (204, 232 Persönlichkeit) 139 (Sk\*\*\*) Zwischenspiel) 244 f. (II<sub>4</sub>\*\*\*\*) 224 f.

—: [Sozialistische Monatshefte], 1921, Heft 20/21 (12) 982 (13) 891.

Benda, Julien: La Trahison des Clercs. Paris 1927 die 33. Auflage! (40 klagt die Geistigen an)†) 13 (40 zu sehr ins Praktische) 156, 231 (40 der Geistige ein Märtyrer) 63, 106, 233 (40 „Ohne“) 55 (41 f.) 196 (42) 205 (42 Unterschied zwischen Geistigen und Ungeistigen) 173 (42 „Ausweg“) 20.

\*) Eckige Klammern zeigen an, daß es sich um den Titel einer Zeitschrift oder einer Tageszeitung handelt.

\*\*) Eingeklammerte Ziffern bedeuten die Seiten des vorliegenden Buches. Auf Seite 2 des vorliegenden Buches findet sich also ein Zitat von Bachmann, das dem 3. Heft des Jahrgangs 1922 der Zeitschrift für Deutschkunde entnommen ist. Die Seitenangabe bezüglich des vorliegenden Buches geht der entsprechenden nicht eingeklammerten Seitenangabe bezüglich des herangezogenen immer voran. Da die Zitate in der Regel nach der Seitenfolge des vorliegenden Buches angeordnet sind, hofft der Verfasser, daß die ein wenig ungewohnte Form der Zitierung der wissenschaftlichen Kritik keine nennenswerten Schwierigkeiten bereiten wird.

\*\*\*) Sk = Skizze zur historischen Orientierung s. Anhang S. 31.

\*\*\*\*) S. Anm. 1, S. 1 des Buches selber.

†) Wörter hinter der Seitenangabe in der Klammer soll das betreffende Zitat von einem oder mehreren auf derselben Seite aus demselben Autor unterscheiden helfen. Die auf die Klammer folgende Zahl bedeutet, wie bemerkt, die Seite des

- Benda: Sur le Succès du Bergsonisme.** 4. Aufl. Paris 1929 (97) 128 ff. (189) 153, 164, 205.
- Benda, Oskar:** Die Lebensformen der höheren Schule. Berlin 1926.
- Bergemann:** Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik dargestellt. Gera 1900. (II,) 177.
- Bergson** (s. A contribution, Benda, Chevalier, Fouillée, Höffding, Jankelévitch, Keller, Le Roy, Maritain, Thibaudet, Wheeler): *Essai sur les données immédiates de la conscience.* 1. Auflage Paris 1888. Zitiert nach der 21. Aufl. 1921: (31 f.) 45 f. (49 f.) 174 ff. (50) 92 (50) 98 (50) 102 (51 f.) 100 ff. (55) 147 f. (55 f.) 145 f. (58) 79 f. (63) 128 (63 f.) 132 (65) 168 (72) 128 (77) 152 (90) 75.  
Deutsch: Zeit und Freiheit, eine Abhandlung über die unmittelbaren Bewußtseinsstatsachen. Jena 1911.
- : *Introduction à la Métaphysique: Revue de Métaphysique et de Morale* 1911 (93) 27.
- : *L'Energie spirituelle.* 7. Aufl. Paris 1922 (69) Oberflächlichkeit oder Durchdenkung) 178.
- : *Les deux Sources de la Morale et de la Religion.* 1. Aufl. Paris 1932 (83 Intuition = mystische Abirring) 59—61 (90 f. orientalisches Element des Bergsonismus) 61: le grec-oriental (137) 98—103; Intuition = Drill + Mystizismus! (160 Doppeldeutigkeit) 230 (37, 42 Skizzen) 292: ein Ideal kann nur verpflichten, wenn es schon ins Handeln eingreift. Diese jahrzehntelang erwartete Ethik Bergsons erschien erst, als das vorliegende Buch bereits gesetzt war. Darum kann außer den vorstehenden Einzelheiten nur auf die Tatsache hingewiesen werden, daß das neue Werk Bergsons ebenso wie zur Ethik, noch zur Psychologie, Religionsgeschichte, Religionsphilosophie, Ethnologie, Soziologie, Pädagogik und Politik gerechnet werden müßte (188 f.). Aber auch in dem Sinne, daß das neue Werk Bergsons die Auffassung des vorliegenden Buches von der wachsenden Abirring des Bergsonismus nach Abschluß des Essai (73) und von der intuitionistisch-theoretischen Entmannung seines genialen Antiintellektualismus aufs glänzendste bestätigt, sei der wissenschaftlichen Kritik des vorliegenden Werkes seine Lektüre aufs wärmste empfohlen.
- : *L'Evolution créatrice.* 6. Aufl. Paris 1910 (41) 170 (64) 270 (73 f. zitierten Buches. Auf S. 40 des vorliegenden Buches finden sich also vier Hinweise auf Bendas „La Trahison des Clercs“. Der Bemerkung „klagt die Geistigen an“ entspricht in Bendas Werk eine Stelle auf S. 13, der Bemerkung „zu sehr ins Praktische“ entsprechen in Bendas Werk Stellen auf den S. 156 u. 231, der Bemerkung „der Geistige ein Märtyrer“ entsprechen in Bendas Werk Stellen auf den S. 63, 106, 233, das mit „Ohne“ beginnende Zitat ist der S. 41 f. in „La Trahison des Clercs“ entnommen. Auch sonst bedeuten ein oder mehrere Wörter zwischen Anführungszeichen innerhalb von runden Klammern, daß das betreffende Zitat mit dem betreffenden Wort oder mit den betreffenden Wörtern beginnt. Hervorhebungen in Zitaten stammen oft vom Verfasser des vorliegenden Buches. Zu den Bergsonzitatzen s. auch Anm. S. 41.

- Intuition = vom Leben abgewandter Intellekt) 192 (79) 211 (88) 219.  
Deutsch: *Die schöpferische Entwicklung.* 4.—6. Tausend. Jena 1921 (57) 158 (70 Lebensschwungkraft) 93—103 (73) 181 (73) 182 (74) 243 (75) 188 (75) 187 (75) 214 (76) 271 (76) 153 (77) 308 f. (77) 278 (79) 137 (79) 198 (79) 309 (88) 271 (88) 145.
- : *L'Intuition philosophique.* Paris 1927. Buchausgabe eines Referates vor dem Philosophenkongreß in Bologna 1911. (80) 52 (97) 16 f. (98) 28.
- : *Matière et Mémoire, Essai sur la relation du corps à l'esprit.* 1. Aufl. Paris 1896. Zitiert nach der 17. Aufl. 1921: (42 ff.) 16 f. (53 f.) 143 ff. (89) 218 (89) 218\*.)  
Deutsch: *Materie und Gedächtnis, Essays zur Beziehung zwischen Körper und Geist.* Jena 1908.
- Bernfeld, Siegfried:** *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung,* Internationaler Psychoanalytischer Verlag 1925 (33) 66 (47 f.) 139.
- Bezruč, Peter** (tschechisch). Deutsch: *Schlesische Lieder.* Kurt Wolff, Leipzig. (194 sexuelle Sklaverei der Machtlosen) 8, 10, 12, 41.
- Blonskij:** *Die Arbeitsschule* (russisch). Deutsch: Berlin 1921 (18).  
Bobrzyński (10) s. Mittelschulenuquête.
- Brunot:** *L'enseignement de la langue française.* 2. Aufl. Paris 1911 (149).
- Buber, Martin** (s. Kohn, Hans): *Daniel, Gespräche von der Verwirklichung.* Leipzig 1913 (91) 44.
- : *Die chassidischen Bücher.* Hellerau 1928 (96 „Ich“) 591.
- : *Ereignisse und Begegnungen.* Leipzig 1917. (13) 4 (13) 5 (13) 3.
- : *Ich und Du.* Leipzig 1923 (96 „der Wirbel“) 16.
- : *Rede über das Erzieherische.* Berlin 1926 (31) 17.
- : *Worte an die Zeit.* 2 Hefte. Dreiländerverlag 1919 (Gemeinschaft).
- Buchhold:** *Neue Dichtung und Sprachform: Die Schule der Gemeinschaft* s. dort: (146—149) (150) 43.
- Budde:** *Geistige Strömungen und Erziehungsfragen.* Breslau 1921.
- Bühler:** *Die Krise der Psychologie.* Jena 1927 (187 Psychologie).
- Caillat:** [Revue Universitaire] 1921. Heft 7 (2).
- Chalupný:** *Die Soziologie und die Schulen* (tschechisch). Prag 1929 (156).
- Chevalier:** *Bergson.* Paris 1926. *Literatur.*
- Copel:** *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß.* Leipzig, Quelle & Meyer. (68—70).
- Cornelius:** [Archiv der Neurologie]. Jänner—Juni 1930 (103).
- Cysarz:** *Geschichtswissenschaft, Kunstwissenschaft, Lebenswissenschaft.* Leipzig 1928 (90) 44 (154 Vergangenheit aus der Gegenwart) 26 f. (154 „Intuitionismus“) 43: *Intensivierung des Denkens* (178) Buchtitel.
- : *Von Schiller zu Nietzsche.* Halle 1928 (125), bes. 1—10.

\*) Beide Stellen aus „Matière et Mémoire“ auf S. 89 des vorliegenden Buches finden sich also in „Matière et Mémoire“ auf S. 218 (s. Druckfehlerberichtigung).

- Damaye: *Sociologie et Educations de demain*. Paris 1931. Trotz einem bedenklichen Intellektualismus Umbau von Grund auf für die Erziehung und z. B. S. 7 auch für die Politik (III<sub>2</sub>) gefordert.
- [Das Abendgymnasium, Zeitschrift für das deutsche Abendschulwesen und den Erwachsenenunterricht.] 1. Jahrgang 1928/29.
- Das Kommunistische Manifest. Ausgabe Wien 1919 (128) 28: 10. Programmpunkt (130 Max Adler) 4.
- [Das werdende Zeitalter.] Juni 1930. (16 Landerziehungsheime). *Literatur*. Februar—März 1931 (33 Waldorfschule). *Literatur*.
- [Die *Literatur*.] 1926/27 (159 „Weges“) 381 ff.
- Die neue Volkshochschule. 5 Bände. 8. Aufl. Leipzig 1928.
- Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig, Quelle & Meyer. S. Buchhold, Deiters, Karsen, Paulsen Wilhelm, Petersen. *Literatur*.
- Deiters: Die Schule der Gemeinschaft s. dort (115) 13 (204) 5.
- Deuchler: Möglichkeiten und Grenzen der experimentellen Pädagogik. Langensalza 1926 (I<sub>5</sub>). *Literatur*.
- Dewey, John (39): *Psychology* 1886.
- : *School and Society* 1898. Deutsch: *Schule und öffentliches Leben*. Berlin 1908 (18 f.).
- : *Democracy and Education* 1903. Deutsch: *Demokratie und Erziehung*. 1930.
- Döblin: [Die Neue Rundschau] 1931 (215 Nachmarxismus), besonders 193—198.
- : *Wissen und Verändern*. Berlin 1931 (116) 166 f. (135) 123.
- Dostojewski: *Der Idiot*. (57).
- Dreiser: *Sowjetrußland*. Deutsch: Zsolnay-Verlag 1929. (234) 74—104.
- Drtna: (10) s. *Mittelschulenquête*.
- Durkheim: *Education et Sociologie*. 2. Aufl. Paris 1926. (20) 37 (46).
- Eckermanns Gespräche mit Goethe (30) II\*) 210 (159) I 368 (170) II 324 (173) II 270.
- Exner (2) s. *Mittelschulenquête*.
- Fadrus: Die 2. Internationale Erziehungskonferenz in Montreux 1923. Nr. 8 der Schulreformbücherei 1924. (173) 13 ff.
- Faure, Elie: *Histoire de l'Art*. 5 Bände. Paris 1927. (86) (222) 405—452, besonders 425 ff.
- Fechner: *Elemente der Psychophysik*. 2 Bände. Leipzig 1860, 3. Aufl. 1907 (I<sub>5</sub>) (31 f.).
- : *Revision der Hauptpunkte der Psychophysik*. Leipzig 1882. (31 f.).
- Ferrero: *Grandezza e decadenza di Roma*. 6 Bände (200) III.
- Festschrift: Th. G. Masaryk zum 80. Geburtstage. 2 Teile. Bonn 1930
- Feuerbach: *Sämtliche Werke*. 10 Bände 1846—1856. (84) II 322.

\*) Römische Ziffern bedeuten, wenn sie nicht zwischen Klammern stehen, bei mehrbändigen Werken den betreffenden Band.

- Fiedler: *Die öffentliche Bücherei, ihre Vergangenheit und Gegenwart*. Brünn 1929 (191 f.).
- Fischer, Aloys: *Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart*: [Zeitschrift für pädagogische Psychologie] 1911 (28) 89.
- Fischer, J. L.: *Von der Zukunft der europäischen Kultur*. München 1929 (81).
- Flitner: *Extensive und intensive Volksbildung*: [Das werdende Zeitalter]. April 1930 (172) 155 ff. (172) 158 (172) 157 (172) 163 (172) 163.
- Förster, Friedr. Wilh.: *Jugendlehre*. Vereinigung wissenschaftl. Verleger 101.—105. Tausend 1921 (25) 27 (221).
- Fouillée: *Les Pensées et les nouvelles Ecoles anti-intellectuelles*. 1912 (II<sub>2-4</sub>).
- France, Anatole: *Le crime de Sylvestre Bonnard*. Paris, Calman-Lévy. (170) 75.
- Franciscus von Assisi: Fioretti (99), Kap. 34.
- Freyer: *Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft*. Leipzig-Berlin 1930 (36) 83 (162 ff.) 295—307 (187 das geistige Band\*) 202: positivistisch erstarre und ressorthaft zersplitterte Wissenschaft. Das Werk zeigt Ansätze zur Konzeption von Führung und Führungswissenschaft, indem u. a. die „Wirklichkeitswissenschaften“: Geschichte, Psychologie und Soziologie, S. 206 als „zugleich ethische Wissenschaften erscheinen“, jedes Predigen aber mehrfach abgelehnt wird, indem S. 211 ein Weg zwischen „wertfreier Gesetzeserkenntnis“ und „individuellem Gewissen“ gesucht wird und indem es S. 307 sogar heißt: „Wahres Wollen fundiert wahre Erkenntnis“ (Skizzen 37, 43).
- Frischeisen-Köhler: *Grenzen der experimentellen Methode* 1918 (30) 27 (30) 3 (30) 29 (34) 6 f.
- Fröhlich-Schön: *Französische Kultur im Spiegel der Literatur*. Leipzig 1926. *Kulturkundlicher Unterricht in Form eines Lehrbuches*. *Literatur* zum kulturkundlichen Unterricht (11 f.) in der Vorrede.
- Gaudig: *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit* 1917, 2. Aufl. 1922 (14) 163 (18 f. 27).
- Gaultier: *Revue Bleue* (2) 1922, Heft 7.
- Gentile (174) (189): *La riforma dell' educazione, discorsi ai maestri di Trieste*. Bari 1920 (189) (226) 201.
- Gerschenson-Iwanow: *Briefwechsel zwischen zwei Zimmerwinkeln* (russisch). *Moskau* 1920. Zitiert nach der deutschen Übersetzung: [Die *Kreatur*] 1926/27 (21 Gerschenson) 160 f. (22 Iwanow) 174.
- Giese: *Die Untersuchung der Spontaneität*: [Zeitschrift für pädagogische Psychologie] 1920 (33 f.) 180 (35) 181.
- Gladkow (russisch): *Zement*. Deutsch: Wien-Berlin, Verlag für Literatur und Politik (69) 407 (81, 181) 356 (174) 176.
- Goethe: s. Eckermann. (83) s. Nadler.
- : *Maximen und Reflexionen* (80).
- Goldscheid: *Das Verhältnis der äußeren Politik zur innern, ein Beitrag zur Sozio-*

\*) Wenn miteingeklammerte Wörter mit der betreffenden Seitenüberschrift übereinstimmen, bezieht sich das Zitat auf die ganze Seite.

- logie des Weltkrieges und Weltfriedens. 2. Aufl. Wien-Leipzig 1915 (221, 230 zweierlei Pazifismus).
- Grabowsky-Koch: Die freideutsche Jugendbewegung. Gotha 1920 (27).
- Grimme (108) (176): Vom Sinn und Widersinn der Reifeprüfung 1923.
- Grisebach: Gegenwart. Halle 1928 (121).
- : (189) zitiert nach: [Die Kreatur] 1929/30, 38.
- Grundtvig** (s. Hollmann, Weniger): *Schriften (dänisch)*. Deutsche Auswahl von Tiedge: Die Volkshochschule, Volkheit. 2 Bände. Jena 1927 (154 f.) II 323 (155 „die Forderung“) II 265 (155 Knabenwissenschaftlichkeit) s. Weniger (155 „Mir“) I 99.
- Grunwald: Philosophische Pädagogik. Paderborn 1917 (24) 291.
- Gueneau: [Revue Universitaire] März 1921 (2).
- Günther, Felix: Die Wissenschaft vom Menschen. Gotha 1907 (137).
- Haacke**: Die Not des Literaturunterrichts, Einbildung oder Wirklichkeit? [Die Erziehung] November 1929 (149) 118 (150) 120.
- Heidegger: Sein und Zeit. Halle 1927 (85 Existenzphilosophie).
- Heinemann**: Neue Wege der Philosophie, Geist — Leben — Existenz, eine Einführung in die Philosophie der Gegenwart. Leipzig 1929 (73 Vergleich zwischen den einzelnen Werken Bergsons) 165 (85) 165 (85) 294 (85 f.) 408 (86) 409 (86) 410 (87 „die Welt“) 387 (87) 390 (98).
- Hellpach**: Prägung, zwölf Abhandlungen aus Lehre und Leben der Erziehung. Leipzig 1928 (10) 115: gelehrt aufgetakelte Realschulen (108) 234—253 (189) 234.
- Henning**: Psychologie der Gegenwart. Berlin 1925. *Literatur*.
- Herder: Ausgabe von Suphan (186) XVIII 325.
- Herget** (s. I 3, 4)\*): Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, Prag 1921, 2 Bände (7 Toischer) II 192 f.
- Herrle: Zur Psychologie der Jugendbewegung: [Zeitschrift für pädagogische Psychologie] (27) 1927, 264.
- Hetzer**: Kindheit und Armut. Leipzig, Hirzel (205 Erziehung und soziale Frage).
- Hildebrand, Rudolf**. *Vom deutschen Sprachunterricht*. Leipzig-Berlin 1890 (147 f.) 5.
- Höfding** (dänisch). In französischer Übersetzung: *La philosophie de Bergson*. Paris 1917 (73) (74, 76) 44 (89 Intuition de durée) Brief Bergsons an Höfding (189) 150 s. auch Benda, Le Succès du Bergsonisme (97).
- Hollmann: Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie. 2. Aufl. Berlin 1919. Zu Grundtvig.
- Hueppe (9) s. Mittelschulenquête.
- Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*. *Literatur zur Individualpsychologie auf den Umschlagseiten* (103 Folgen der Psychoanalyse), 7. Jahrgang 10.
- Iwanow (22) s. Gerschenson.

\*) Siehe Anm. 1, S. 1 des Buches selber.

- Jaensch**: Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode 1927 (139 Eidetik, Typologie).
- James, William**: *The Principles of Psychology*. 2 Bände 1890 (II). —: *Pragmatism* 1907 (39).
- Jankélévitch**: Bergson. Paris 1931.
- Jensen-Lamszus**: Unser Schulaufsatz, ein verkappter Schundliterat 1900 (20) (146).
- Karsen**: Arbeitsgliederung und Arbeitsgemeinschaft: Die Schule der Gemeinschaft s. dort (143 ff. 172 ff. Dultonplan) 153—155.
- : *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig 1923 (14) 32 (14) 29 (15 Zitat aus Seinig) 23 (26) 85.
- Karstädt: *Methodische Strömungen der Gegenwart*. 14. Aufl. 1929. *Literatur*.
- Kaweran**: *Soziologische Pädagogik*. 2. Aufl. Leipzig 1924 (189) 166 (225) 59.
- Keller**: Eine Philosophie des Lebens, Henri Bergson. Jena 1914 (89) 19 (91) 39 (II).
- Kierkegaard (159) s. Lucka.
- Kerschensteiner** (Literatur unter Vanselow): *Der Begriff der Arbeitsschule*. 4. Aufl. Leipzig 1920 (14—19).
- : Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf. Zürich 1920 (IVa).
- : Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig 1907 (17).
- Klages**: Über die psychologischen Errungenschaften Nietzsches. Leipzig 1926 (179) s. auch Prinzhorn.
- Klatt**: *Geschichtliche Begründung der Gegenwart*: [Die Kreatur] 1927/28 (154) 246.
- : Die schöpferische Pause. Jena 1922 (68—70).
- : *Wissen, Denken, Sprechen*. [Die Kreatur] 1926/27 (69) 290 f. (148) 303.
- Kohn, Hans; Martin Buber, sein Werk und seine Zeit, ein Werk über Religion und Politik. Hellerau 1930. *Literatur*.
- König**: *Der Begriff der Intuition*. Halle 1926 (73) 213.
- Kretschmer: Körperbau und Charakter, Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten. Berlin 1921 (171).
- Kriek**: *Menschenformung*. Leipzig Quelle & Meyer (65) 370.
- Kropotkin: *Memoiren eines Revolutionärs*. 2 Bände (russisch). Deutsch: 3. Aufl. Stuttgart 1903. (142 f.) I 162 f.
- Krueger: *Der Strukturbegriff in der Psychologie*. Jena 1926. (99 Strukturenlehren).
- Kühnhausen: *Die Einheitsschule im In- und Auslande*. Gotha 1919 (7) (174) (175).
- Landauer, Gustav**: *Aufruf zum Sozialismus*. 2. Aufl. Berlin 1919 Nachmarxistisch (s. Sachregister), freilich noch predigerhaft (155). (III<sub>2</sub>) (161) 19 (162) 13.
- : *Die Revolution*. Frankfurt a. M. 4.—6. Tausend 1919 (121) 13.
- Lazarsfeld: *Wie die Frau den Mann erlebt*. Wien-Leipzig 1931 (204, 217, 218 Ehe).
- Lehmann, Gerhard**: *Das Kollektivbewußtsein*. Berlin 1928 (84) (121 „Erziehung“) 225.

- Lehmann:** *Zur Grundlegung der Kulturpädagogik, Untersuchungen über das Problem Kultur und Erziehung.* Berlin 1929 (121 „Der Mangel“) 69 f. (121 „daß Erziehung“) 6 (121 „Besinnung“) 13 (121 „echte Kultur“) 33 (121 „mehr“, „im Grunde“) 65 (121 „Wir“) 66.
- Le Roy:** *Une Philosophie nouvelle,* Henri Bergson. Paris 1914 (73) 68.
- Leroux:** *Le Pragmatisme américain et anglais, Étude historique et critique.* Paris 1922 (II).
- Lewin:** *Vorsatz, Wille und Bedürfnis.* Berlin 1926 (II<sub>3</sub>).
- Lexikon der Pädagogik der Gegenwart.** Freiburg i. Br. I. Band. 1930.
- Lindsey-Evans:** *Die Revolution der Jugend* (englisch). Deutsch: Deutsche Verlagsanstalt 1927 (60).
- Losskij:** *Die Grundlegung des Intuitionismus.* Halle 1908 (II<sub>4</sub>).
- Litt s. Literatur unter Vanselow.**
- Lucka:** *Das Tragische.* 3.—5. erw. Aufl. Berlin 1917 (159 Kierkegaard) I 103.
- Ludwig, Emil:** *Goethe.* Zsolnay-Verlag 1931 (56) 413.
- Luppold:** *Lenin und die Philosophie.* Deutsch: Wien-Berlin 1928 (126 dialektischer, metaphysischer Materialismus), besonders 110—115 (134 f. Partei-charakter — zugegeben) 28 ff.

**Man Hendrik de:** *Zur Psychologie des Sozialismus.* Jena 1926. Nachmarxistisch, aber zu viel Symptombehandlung. Zitiert nach der französischen Ausgabe: Henri de Man: *Au-delà du Marxisme* (zu: Nachmarxismus s. Sachregister). 2. Aufl. Paris 1929 (vgl. die Vorbemerkung zur Literatur) (126) 25 ff. (129) 303 (129) 241 (131) 210 f.

—: *Sozialismus und National-Faschismus.* Potsdam 1931 (Sk Deutscher Nationalsozialismus).

**Manifest s. Das Kommunistische Manifest.**

**Maritain:** *La philosophie bergsonienne.* Paris 1930 (II<sub>4</sub>).

**Masaryk** (s. Festschrift, Rychnovsky): *Die Weltrevolution, Erinnerungen und Betrachtungen 1914—1918* (tschechisch). Deutsch: Berlin 1927. Zum Vorwort des vorliegenden Buches besonders 468—509 (158 ff. Literatur und Politik) 104—113, 241—248, 356—360.

—: *Rußland und Europa.* Deutsch: Jena 1913. Aus der 1. Folge, 2. Band: (84—88) 485 (123 Herrentum) 492 Theokratie: 461—479 (III<sub>2</sub>) 303—309.

—: *Versuch einer konkreten Logik* (tschechisch). Prag 1885 Deutsch: Wien 1887 (IV<sub>6</sub>). In Umarbeitung begriffen. (162 ff. Soziologie und Politik) 147 f. (9 f. Überholtheit der klassischen Sprachen) 242 (149 Grammatik — Orthographie) 269 (154 Historismus) 243 (181 Zoologie, Botanik, Mineralogie) 109, 219.

Gerade weil Präsident Masaryk seine wichtigsten Gedanken immer ohne die geringste künstliche Systematik zum Ausdruck gebracht hat, wie es mit besonderer Schärfe auch das im Erscheinen begriffene monumentale Werk Nejedlýs über den Präsidenten Masaryk (tschechisch) hervorhebt, war die Beschaffung der Quellen oft sogar in tschechischer Sprache nicht leicht, geschweige denn,

- daß in allen Stadien der Arbeit, soweit sie vorhanden sind, die deutschen Ausgaben hätten herangezogen werden können, so daß die Zitate oft nur dem Sinne und nicht dem Wortlaute nach mit der gedruckten deutschen Übersetzung übereinstimmen (vgl. die Vorbemerkung zur Literatur) und daher der Hinweis auf die betreffende Seite unzulässig war. Eine auch nur halbwegs eingehende Auseinandersetzung mit der „konkreten Logik“, die einen der wichtigsten Ausgangspunkte des vorliegenden Buches bildet, hätte unausbleiblich dessen Rahmen gesprengt.
- Mauthner:** *Wörterbuch der Philosophie.* 3 Bände. 2. Aufl. Leipzig 1923/24. Stichwort: Schule.
- Messa:** *La décadence socialiste.* 1927 (III<sub>2</sub>).
- Messer:** *Die freideutsche Jugendbewegung 1913—1919.* Langensalza 1920 (27).
- : *Die Philosophie der Gegenwart.* 4. verb. Aufl. Leipzig 1922 (195 Pragmatismus) 94.
- : *Philosophische Grundlegung der Pädagogik.* Breslau 1924.
- Metzner:** *Zum deutschen Bildungswesen der Gegenwart.* Leipzig, Quelle & Meyer.
- Meumann:** *Die gegenwärtige Lage der Pädagogik: [Zeitschrift für pädagogische Psychologie]* (29 „Auch“) 1911, 206.
- : *Über Ökonomie und Technik des Lernens.* Leipzig 1906. 3. Aufl. als: *Ökonomie, Technik des Gedächtnisses* (29 „Man“) 210.
- : *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen.* 3 Bände, 1. Aufl. 1907, 2. Aufl. 1914 (27) I 5 (28) I 56 (31) I 214. Zitiert nach dem 2. Abdruck der 2. Aufl. 1922\*. Ins Englische, Serbische und — Japanische übersetzt. *L i t e r a t u r.*
- Mittelschulenquôte, Die — im k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht in Wien.** Wien 1908 Exner (9) Hueppe (10) Bobrzyński (10) Drtina (10). Loos: *Sach- und Personenregister zu den Verhandlungen der Mittelschulenquôte.* Linz 1908.
- Mirgeler:** *Der Weg der neuen Generation: [Die Kreatur]* 1926/27 (23) 236 f.
- Moede:** [Prager Tagblatt] (163 f.) 13. Juli 1930 (164) 20. Juli 1930 (165).
- Müller-Lyer:** *Phasen der Kultur und Richtungslinien des Fortschritts, soziologische Überblicke.* München 1908, besonders VI. Kultur und Glück. (59, 158 Rousseau) 350 (84—88 überindividueller Intellekt =) Sozialintellekt 356.
- Münch:** *Geist des Lehramts.* Berlin 1905. *L i t e r a t u r.*
- Münsterberg:** *Psychologie und Wirtschaftsleben.* Leipzig 1919 (189 Pansophie).
- Nadler:** *Literaturgeschichte der deutschen Stämme und Landschaften,* 4 Bände (83 Goethe) IV 30.
- Natorp:** *Philosophie und Pädagogik, Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet.* Marburg 1902 (84—88 überindividueller Intellekt) 79: Geist — Gemeinschaft (96—101 zweierlei Sprache) 225 (123) 108 (136) 108.
- : *Sozialidealismus.* Berlin 1920 (15) 111.
- : *Sozialpädagogik.* Stuttgart 1899 (28 Zitat aus Aloys Fischer) 301—311.

\* Diese Jahreszahl ist auch S. 31 (Absetzende) sinngemäßer als 1914.

- Ognjew: Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew (russisch). Deutsch: Berlin 1928 (18).
- Ortman: *Teacher Councils. Montpelier Vermont USA 1923* (202 „Lehrerräte“). Literatur.
- Ostwald: Wider das Schulelend. Leipzig 1909 (9 f., 151 f. klassische Sprachen) 23 (66 8. Grundsatz) 20: Sehr wertvoll in der Kritik, höchst problematisch im Positiven (III<sub>2</sub>).
- Ott: Die höhere Schule. Karlsruhe 1924 (12) 113 s. Fröhlich-Schön.
- Pannwitz: Die Erziehung. In der von Martin Buber herausgegebenen Schriftenreihe „Die Gesellschaft“ (228) 18.
- Parkhurst: *The Dalton Laboratory Plan*. London 1921 (143 ff.) s. Radcliffe, Steinhaus.
- Paul, Jean: *Levana* (3) Vorrede zur ersten Auflage.
- Paulsen, Friedrich: *Gesammelte pädagogische Abhandlungen*. Stuttgart-Berlin 1902 (230 nach der Abschnittsgrenze) 143 f.
- Paulsen, Wilhelm: Die Schule als Volks- und Kulturgemeinschaft: Die Schule der Gemeinschaft s. dort (148) (149) 54—63.
- Péguy: *Cahiers de la Quinzaine* (III<sub>2</sub> Klassenkampf, 221 f. zweierlei Pazifismus) VII 3, 22. Oktober 1905: Notre patrie.
- Peters: Die soziologische Bedingtheit der Schule. Frankfurt a. M. 1922 (18 Produktionsschule) 80 f.
- Petersen, Peter: Das Gemeinschaftsleben der Jugend: Die Schule der Gemeinschaft s. dort (173) 93 f.
- : Der Ursprung der Pädagogik. Berlin-Leipzig 1931 (95).
- : Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1929 (216) 128. Literatur. S. auch Spasitsch.
- Piffault: *Psychologie appliquée à l'Education*. Paris 1922. Literatur.
- Prinzhorn: Leib — Seele — Einheit. Potsdam-Zürich 1927 (179 Klages) 109. Literatur.
- Radcliffe: *A single class on the Dalton Plan*. London 1929. Bericht über praktische Erfahrungen.
- Régis-Hesnard: *La Psychoanalyse des Névroses et des Psychoses* (103) 193 f.
- Remarque: *Im Westen nichts Neues*. Propyläen-Verlag 1929. Auch wegen seiner Riesenwirkung ein Musterbeispiel für intellektualistischen Pazifismus (46) (221 f.) (222).
- Reumuth: *Dynamische Sprachbildung: [Die Erziehung]*. Januar 1930 (146 bis 149). Literatur.
- Ried: *Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft*. Leipzig 1929.
- Rittershausen: *Arbeitslosigkeit und Kapitalsbildung, zugleich ein bankpolitisches Programm zur Bekämpfung der Wirtschaftskrise*. Jena 1930 (215 f.). Grundtendenzen der Nationalökonomie, die zu den im vorliegenden Buche vertretene vielfach parallel laufen. Ebenso in:
- : *Am Tage nach dem Zusammenbruch*. Berlin 1931.

- Rothacker: *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften*. München-Berlin 1927 (IV<sub>3</sub>) (178) 4—16, besonders II. Literatur.
- Rude: *Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre*. 3 Bände 1927/31. Bes. I (I<sub>3</sub> u. Daltonplan). Literatur.
- Rychnovsky: T. G. Masaryk (deutsch). Prag 1930. Literatur.
- Sanderson s. Wells.
- Scheibner: *Zwanzig Jahre Arbeitsschule*. Leipzig 1928 (I<sub>3</sub>).
- Scherer, Heinrich: *Arbeitsschule und Arbeitsunterricht*. Leipzig 1913 (I<sub>3</sub>).
- Schmitt, Carl: *Der Begriff des Politischen*. München 1932. Zitiert nach: [Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik] (160 f.) LVIII 25.
- Schneider: *Philosophie der Geschichte*. Breslau 1923 (154 f. 158, 187). Literatur.
- Schön: *Neue Jahrbücher* 1925 (12) 247, 257.
- Seidel, Robert: *Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule*. 3. Aufl. Zürich 1919 (16) 34 (27) (29).
- Seignobos: *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*. 2. Aufl. Paris 1909 (III<sub>2</sub>) 314; produit-ent-ent.
- Seinig: *Denkzeichnen als Grundlage des Typenzeichnens*. Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase (15) (16) 24 (17 ff.).
- : *Die redende Hand*. Leipzig 1920 (15 zitiert aus Karsen).
- Semon: *Die Mneme als erhaltendes Prinzip im Wechsel des organischen Lebens*. Leipzig 1904 (42 ff. Gehirn).
- Sesemann: *Der Kerl- (Mutter-) und der Schalk- (Hetären-) Typus*. 1928 (179).
- Shaw: *Über Demokratie und Parlamentarismus, Vorwort zum Kaiser von Amerika*. Zitiert nach: [Neue Rundschau] November 1930 (224) 452 (224) 446 (224) 448.
- : (2) s. Wheeler.
- Sinclair, Upton (englisch): Boston. Deutsch: Malikverlag (201) 614.
- : *Die amerikanische Erziehung*. Deutsch; Berlin, Malikverlag, 2 Bände (163), besonders II\*) 250 ff. (177) (199) (202) I\*\*) 31—36 (203) II 108 f.
- : *Petroleum*. Deutsch; Berlin, Malikverlag (24) 167.
- Spasitsch: *Die Lehrerfrage in der Neuen Schule*. Weimar 1927 (187 Petersen) VIII, XIX\*\*\*) (146) 124.
- Spranger (Literatur unter Vanselow): *Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart*. Leipzig, Quelle & Meyer (7).
- : *Gedanken über Lehrerbildung*. Leipzig 1920 (65) 21: zitiert nach Vanselow s. dort 38.
- \*) „Der Parademarsch.“
- \*\*) „Der Rekrut.“
- \*\*\*) Hier nicht Bände oder Jahrgänge, sondern Seiten.

- Spranger: Humanismus und Jugendpsychologie.** Berlin 1922 (I<sub>5</sub>) (154 f. Historismus) 18.
- : **Kultur und Erziehung.** Leipzig 1919. Nach der Ausgabe von 1928: (66) 255 (181 f.) 26—33 (204) 255.
- Steinhaus: Der Daltonplan und seine Anwendung in England.** Langensalza 1925.
- Sternberg: Der Kampf zwischen Pragmatismus und Idealismus.** Berlin, Reuther & Reichard (195).
- [Survey Graphic] 7. März 1930. Wertvolle Charakterisierung der Persönlichkeit des Präsidenten Masaryk.
- Svoboda, Heinrich: Perioden des menschlichen Organismus (187) Einleitung.**
- Tagore: Der Geist Japans.** Leipzig, Der Neue Geist-Verlag (92) 16.
- Tews: Moderne Erziehung in Haus und Schule.** Leipzig 1910 (191) 88.
- Thalheimer: Einführung in den dialektischen Materialismus, die moderne Weltanschauung.** Wien-Berlin 1928 (195 Pragmatismus) 174—185: eine Kritik, die für einen individualistischen, nicht aber zugleich für kollektivistischen Pragmatismus (überindividueller Intellekt) richtig ist.
- Thibaudet: Le Bergsonisme, 2 Bände, 5. Aufl.** Paris 1923 (40) (76) I 80 (79) II 149 (82) I 241 (82) I 80 (88) II 57 (90) I 22 (93) I 185 (94) I 186 (94) I 186 (95) II 149.
- Thorndike (englisch). Deutsch: Psychologie der Erziehung.** Jena 1922. Literatur.
- Thurnwald: Soziologie von heute.** Leipzig 1932. (189 Pansophie) 42: Pantologie.
- Tidemann: Friedrich Hebbel und die Gegenwart.** Prien 1922 (81) 90 f. (181) 90 f.
- Tönnies: Gemeinschaft und Gesellschaft.** Leipzig 1887 (46) (92) (159) 228, 286 f. 296 f. 303 f. (159) (46).
- Toischer (7) s. Herget.**
- Torberg: Der Schüler Gerber hat absolviert.** Zsolnay-Verlag 1930 (108) (118).
- Troeltsch: Der Historismus und seine Überwindung.** Berlin 1924 (154 f.).
- Truka: Die moderne Philosophie in der Sackgasse (tschechisch).** Prag 1924 (3), (73).
- Tumlirz: Einführung in die Jugendkunde mit besonderer Berücksichtigung der experimentell-pädagogischen Forschung. 2 Bände.** Leipzig 1920 (I<sub>5</sub>) (37).
- Unger: Gegen die Dichtung.** Leipzig 1925 (28).
- Vanselow: Kulturpädagogik und Sozialpädagogik bei Kerschensteiner, Spranger und Litt.** Berlin 1927 (47) 91 Literatur.
- Verwey: Neue Hauptrichtungen der Philosophie.** Bielefeld-Leipzig. 2. Aufl. 1929 (156) „Vorbemerkung“.
- Vierkandt: Die Stetigkeit im Kulturwandel (145) 59—63.**
- : **Gesellschaftslehre.** Stuttgart 1923 (87 f.) 438 f.
- : **Handwörterbuch der Soziologie.** Stuttgart 1931.

- Voigtländer: Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit: [Zeitschrift für pädagogische Psychologie] 1917 (IV<sub>6</sub>).**
- Volkelt: Zwischen Philosophie und Dichtung.** München 1908.
- Vom Judentum, Sammelbuch.** Leipzig 1913 (91) 71—102
- Wagner, Julius: Die wissenschaftlichen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik.** Erfurt 1928 (46) 70 f. Literatur.
- Walther: Soziologie und Sozialwissenschaften in Amerika.** Karlsruhe 1927 (162 f.).
- Wassermann: Der Fall Maurizius.** Berlin 1928 (46) 392 (150) 392 (233 Kollektivismus-Individualismus) 404: der Mensch — allein.
- : **Neue Freie Presse 1929 (45, 181).**
- Waltz: Revue Bleue 1921, Heft 20 (1 f.).**
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft.** Tübingen 1921/22 (187, 192).
- Weisengrün: Die Erlösung vom Individualismus und Sozialismus, Skizze eines neuen immanenten Systems der Soziologie und Wirtschaft.** München 1914 (233, Sk Kollektivismus-Individualismus) besonders 47.
- Weiß, Carl: Pädagogische Soziologie.** Leipzig 1929 (188 f.).
- Wells, H. G. (englisch): Die offene Verschwörung.** Deutsch: Zsolnay-Verlag 1928 (106) 151 ff. (157) 18 (157) 28.
- : *Die Geschichte eines großen Schulmeisters, eine einfache Darstellung des Lebens und der Ideen Sandersons von Oundle.* Deutsch: Zsolnay-Verlag 1928 (48) besonders 155—186.
- : *Die Weltgeschichte.* Deutsch: Zsolnay-Verlag, 3 Bände, 1926 (19) III 349 (59) I 217 (148) I 113 (157 „von“) I 446 (189) III 450—435.
- Verkürzt: Die Geschichte unserer Welt.** Deutsch: Zsolnay-Verlag, 1926 (229) 343.
- Trotzdem Wells unzweifelhaft erst einen Anfang der Geschichtsschreibung im Sinne dieses Buches (154 f.) bedeutet, konnten ihm doch auch zur Darstellung geschichtlichen Sachverhalts mehrfach wichtige Formulierungen entnommen werden.
- Weniger: Grundtvig, [Die Erziehung].** Jänner-Feber 1930 (155) 287.
- Wexberg: Individualpsychologie.** Leipzig 1928 (123) 321 (136) 321 f.
- Wheeler: Bergson and education.** Manchester 1922 (2 Zitat aus Shaw) (104) 121 (104 Betrachtung von Kunstwerken) 124 (105) 49.
- Wichert: Geschichte der Pädagogik. 2. Aufl.** Leipzig 1930 (226) 90 (226) 187.
- Wittig: Das Volk von Neusorge: [Die Kreatur] 1926/27 (78) 99 (157).**
- Wolff, A.: Das Prinzip der Selbsttätigkeit in der modernen Pädagogik.** Langensalza 1921 (14—19).
- Wyneken: Schule und Jugendkultur.** Jena 1913 (26 f.).
- : **Wickersdorf. Lauenburg 1922 (26 f.).**
- : **Die Politisierung der Schule: [Berliner Tageblatt] (158—165) 24. Juni 1932.**
- Zieroff: Richtungen und Probleme.** Nürnberg 1924/25.

als Ergänzung zum Inhaltsverzeichnis (am Anfange des Buches) und zu den Seitenüberschriften.

Abendgymnasium, Abendmittelschule 175; s. Literatur: Das Abendgymnasium abgrenzbar, Abgrenzbarkeit, Abgrenzen s. Begrenzbarkeit  
 Abstraktheit s. Intellekt, individuell begrenzter  
 Agogik, agogisch, Kollektivtat, Zusammendenken 4, 13, 15, 20, 35 f., 45, 47 f., 55, 70, 81, 96, 99, 101, 124, 142, 144, 168, 171, 174, 182, 188, 192, 223, 225; s. Führungslehre; s. auch Führung, Führungswissenschaften  
 Allgemeinbegriff s. Intellekt, individuell begrenzter  
 Alltag(sleben) s. Wirklichkeit  
 Altern, zweierlei, Individualität 78  
 Amerika, Amerikanerin, amerikanisch 3, 18 f., 32, 45, 128, 139, 143, 151, 162 f., 175, 177, 192, 199, 202, 206, 211, 216, 226, 233, 236; s. Literatur: Sinclair, Walther  
 Angespanntes s. Dauer. Gegensatz: Ausgespanntes  
 Anschauungsunterricht 54  
 Anschlüsse s. Gehirn  
 Anspannung s. Dauer. Gegensatz: Anspannung  
 Anthroposophie 33, 92  
 Antiintellektualismus, zweierlei Sk\*); s. nachintellektualistisch, vorintellektualistisch  
 Arbeit s. Erziehung zur, durch Arbeitsantrieb 131, 213  
 Arbeitslosigkeit, Arbeitslose 195, 205 — 216  
 Arbeitsschule, Arbeitsschulgedanke, — problem, Selbständigkeit(sschule) 7, 13—19, 27 ff., 54, 120, 142, 192; s. Literatur: Blonskij, Gaudig, Kerschens- steiner, Rude, Scheibner, Scherer, Seidel, Seinig, Wolf  
 Assoziationspsychologie s. Intellektua- lismus

Ästhetik (lebensfremde), ästhetisch, Ästhetisieren (ungesundes), ästheti- sierend 81 f., 113, 122, 139 f., 151, 178, 187; s. auch Kunst, Literatur  
 Aufeinanderfolge, aufeinanderfolgen, Nebeneinander, Nacheinander, sich neben(zu)ordnen 49, 51, 55, 65, 68, 78, 90, 98, 122. Gegensatz: Durch- dringung, gegenseitige  
 Aufklärung(sideen) 112, 140  
 Aufklärung, sexuelle 24, 221; s. auch Problem, sexuelles  
 „Ausbeutung“ „ausgebeutet“ 59, 209, 213  
 Auseinandersetzung s. Theorie und Praxis, Wechselwirkung  
 Ausführung, zweierlei  
 Ausgespanntes s. Materie. Gegensatz: Angespanntes  
 Aussichtslosigkeit s. Erziehung  
 „Ausleben“, Libertinismus 25, 216; s. auch Problem, sexuelles  
 Autokratie 123, 161; s. auch Herren- tum, Monarchie, Theokratie  
 Autorität, zweierlei 104  
 Autoritätsgewohnheit s. Erziehung  
 Autoritätsstaat 60, 80; s. Autokratie, Theokratie, Monarchie  
 Begrenzbarkeit, begrenztbar, Begrenzen, Abgrenzbarkeit, abgrenzbar, Abgren- zen, Unterscheidbarkeit, Unterscheid- bares, Unbegrenzbarkeit 49, 58 f., 61 ff., 65, 68, 84, 88, 90, 133, 180, 189; s. auch Materie, Meßbarkeit, Teilbarkeit  
 Begriff(skünste), begrifflich, das Be- griffliche, Begrifflichkeit s. Intellekt, individuell begrenzter  
 Behaviorism 139, 183  
 Bergson(ismus), Bergsonsches System, Bergsonsche Philosophie II<sup>2, 3, 4</sup>\*\*), 72 f., 76, 82 f., 94, 98, 101 f., 183

„Berlitz“ u. ä. 152 f.  
 Berechnungsehe 219 f.; s. auch Ehe  
 Berechtigung — Klassenprivileg 175  
 Berufsberatung 195  
 Berufspolitiker s.: Praktiker  
 Bewährung (im Leben, reale), sich be- wahren 56, 67 ff., 106, 134, 145, 154; s. auch Bewältigung des Lebens, Kontrolle  
 Bewältigung (des Lebens) 142, 144, 145; s. auch Bewährung im Leben, Kontrolle  
 Beweglichkeit des innern Lebens s. Dauer  
 Bewegtheit s. Dauer  
 Bewegungslosigkeit s. Intellekt, indi- viduell begrenzter, Materie  
 Bibliothekswesen s. Bücher  
 Bildung (allgemeine) 11, 17, 191 f., 231; s. Literatur: Becker; formale B., Ge- nauigkeit, die man sich durch das Lateinische aneignet 9, 15, 151 f.; zweierlei 155  
 Bildungsideale s. Ziele  
 Biologie 33, 37, 84, 139, 178, 181, 183, 185, 187  
 Bolschewismus, Bolschewiken s. Kom- munismus  
 Botanik 181  
 Bücher(beschaffung), Buchdrucker, Ma- terial, Information, Wissensmaterial, Bibliothekswesen 168, 172, 191 f., 197, 223, 228, 231 f.; s. Literatur: Fiedler  
 Buddhismus, Buddha 157  
 Bürokratismus, „Vorschriften“, vor- schriftsmäßig 20, 140, 230  
 Chaos, sexuelles, sexuelle Gelegenheiten 25, 117; s. auch Problem, sexuelles  
 Charakterologie 139, 179  
 Chemie 33, 37, 181, 185, 205  
 Confucianismus, Kungfutse 157  
 Christentum 157  
 Daltonplan 18, 143 ff., 166 f., 172 f.; s. Literatur: Karsen, Parkhurst, Rad- cliffe, Rude, Steinhaus  
 Darstellende Geometrie 166

„Dauer“, wahres, wirkliches, inneres Leben, das Leben wie es ist, wirr un- endlich beweglich unausdrückbar, un- unterbrochenes Werden, Ununter- brochenheit, Bewegtheit, Wirklich- keit, Angespanntes, Anspannung, Ein- heit von Sein und Werden 50 ff., 55 f., 58, 61 f., 64, 67, 72, 77 ff., 80 f., 83, 85, 88 ff., 92 f., 142; Ersetzung des Wortes Dauer 49, 98 f. Gegensatz: Materie  
 Definition, undefinierbar 51, 57, 65  
 Demokratie, formale\*) — wesenhafte, Scheindemokratie, echte, wahrhafte D. 24, 60, 65, 110, 114, 161, 177, 195, 207, 211, 215, 224, Sk; s. Li- teratur: Hollmann, Shaw. D. in der Schule 175; s. auch Wahlrecht  
 Denken, denkbar 62, 72, 79, 85, 99, 199. D. als Beruf 23. D. aus Not und aus Anteil, voraussetzungsloses D. 23, 131 f.; s. auch Durchdenkung  
 Denken und Handeln s. Theorie und Praxis  
 Determinismus 61, 65, 135, 136  
 Deutsch (als Unterrichtsgegenstand), Muttersprache, Schulung der M., 68, 146—151; s. Lit.: Hildebrand, Reumuth  
 Deutschland 3, 8, 106, 158, 175, 206  
 Dialektik 106 f., 122, 148, 181, 234; dialektisch s. Materialismus  
 Didaktik (experimentelle) 15, 29; s. auch Unterrichtsmethoden  
 Diktatur, Diktator 59 f., 65, 106, 133, 206 f., 212 f., 224 f., Sk  
 Diskontinuierliche, das, s. Intellekt, in- dividuell begrenzter  
 Disziplin, Schuld., Feldwebel. 23 f., 65 f., 66; 8. Grundsatz, 101, 119 f., zweierlei 133  
 Dogma, Dogmatik, Dogmatismus, dog- matisch, Dogmengläubigkeit 113, 129, 130, 131, 134, 136, 140, 143, 171, 174 f., 200, 205 f., 208, 210, 212 f., 225, 252  
 Doppeldeutigkeit (des sprachlichen Aus- drucks), zweifache Gestalt, zwei grundverschiedene Arten 50, 98; s.

\*) Sk = Skizze zur historischen Orientierung s. Anhang S. 31.

\*\*) Siehe Anm. 1, S. 1 des Buches selber.

\*) Diese vom Verfasser schon seit Jahren verwendete Formulierung taucht jetzt immer häufiger als zentraler Begriff des politischen Tageskampfes auf.

- Altern, Antiintellektualismus, Aus-  
führung, Autorität, Bildung, De-  
mokratie, Disziplin, Empfindungen,  
Erkenntnis, Freiheit, Führung, Ge-  
danken, Gefühle, Geisteswissenschaften,  
Geistigkeit, Handeln, Idealismus  
(Ideen), Intellekt, individuell be-  
grenzter und überindividueller, Kol-  
lektivismus, Organisation, Pazifis-  
mus, Sprache, Tat, Toleranz, Vielheit  
doppelte Moral 217; s. auch Problem,  
sexuelles
- Drill 4, 5, 21, 64, 203 f., Sk; Gegen-  
satz: Erziehung zur Kraft  
„Durchdenkung“ 69; s. auch Denken  
Durchdringung (gegenseitige), einander  
durchdringen, ein Miteinander 49,  
51 f., 58, 99, 122, 127; s. auch Dauer.
- Ehe 204, 217 f. Literatur: Lazarsfeld.  
S. auch Berechnungsehe, Frauen-  
emanzipation, Problem, sexuelles  
Eidetik 139; s. Literatur: Jaensch  
Einheit s. Verschmelzung; s. auch Dauer  
Einheitsschule 7, 174, 175; s. Lit.:  
Kühnhausen
- Einjährig-Freiwilligenrecht 109
- Einsamkeit, einsam, s. Verbundenheit
- Einzelgehirn s. Gehirn
- Einzelwissenschaften 136, 139, 208; s.  
auch Spezialisierung, Pansophie  
élan vital s. Lebensschwungkraft
- Ellen-Key-Sentimentalität 16
- Elternbeirat, Elternrat = Vorstufe der  
Kollektivzelle; s. dort
- Empfindungen 50, 76; zweierlei 53, 58
- Entlohnung (der Erziehungsleistung)  
196, 226—232
- Entspannung s. Materie. Gegensatz:  
Anspannung
- Entwicklung s. Lebensfremdheit
- Erfahren und Gebrauchen s. Intellekt,  
individuell begrenzter
- Erfahrung und Experiment 34, 68
- Erinnerung(sbild)s. Gedächtnisforschung
- Erkenntnis, zweierlei 129
- Erkenntnis und Bewährung, E. und  
Tat s. Theorie und Praxis
- Erkenntnistheorie, Wahrheit 3, II 1-4,  
94, 156, 160; s. auch „Zugängliches“
- Ermüdungskoeffizienten 30; s. auch  
Meßmethode
- Erwachsene (und Unerwachsene), E.  
und Kultur, Erwachsenenwirklich-  
keit, Erwachsenenwelt, Erwachsenen-  
leben, Erzieher und Zögling, Eltern  
und Jugend 5, 12, 25 f., 29, 52, 56,  
66 f., 70, 72, 101 f., 111, 118, 120 f.,  
124, 142 f., 150, 171, 172 ff., 176., 193,  
203; s. auch Familie, Knabenwissen-  
schaftlichkeit
- Erwachsenenbildung, Volksb., Erwach-  
senenerziehung 154, 171 f., 201 f.; s.  
Literatur: Das Abendgymnasium  
erzieherisches s. Geschehen
- Erziehung als organischer Bestandteil  
einer allgemeinen Führung s. Füh-  
rung. E. als Sisypusarbeit, als Dana-  
idenarbeit, Sisypus, Aussichts-  
losigkeit, aussichtslos 2, 33, 61, 65,  
104, 147, 230; s. Literatur: Bernfeld.  
E. der Autoritätsgewohnheit, äußer-  
liche Autorität als Erziehungsziel 21,  
72. Der Fehler der Erziehung, Sack-  
gassen der Erziehung 24, 47; s. auch  
Hauptschwierigkeiten der Schuler-  
ziehung. E. durch Arbeit 17. E.,  
staatsbürgerliche 24. E. und Politik  
123. E. und Arbeit 6: 1. Grundsatz.  
E. zur Arbeit 17. E. zur Kraft, neue  
E., wahre E. 123, IV 1-10, 138, 153 ff.,  
168, 171, 175, 176, 193, 199, 203 f.,  
Sk. E. zur Mechanisierung 6, 14, 138,  
204, 216, 228; s. auch Pädagogik
- Erziehungsideale, Ziele der E. 13, 28
- Erziehungskontrolle s. Kontrolle
- Erziehungskrise, Krise der E. 1, 11, 101
- Erziehungsprobleme, Probleme der E.  
105, 122; s. auch Hauptschwierig-  
keiten
- Erziehungsprozeß 121
- Erziehungsreform I 2-5, 108, 111, 118,  
135, 199; s. auch Schulreform
- Erziehungswissenschaft, Pädagogik 33,  
46, 74, 189, IV 5
- Ethik, Sittlichkeit, moralisch, Hem-  
mungen 66, 139 f., 160 f., 178, 187,  
189, 214, 219. E. Kants 35, 188;  
s. auch doppelte Moral

- ethischer Dilettantismus 154
- Eurasien, Eurasisten 91, 233
- Europa, Abendland 19, 45, 192, 196,  
202, 234 f.
- Exaktheit 142, 145, 156
- experimentelle s. Didaktik, Pädagogik
- Existenz s. Dauer
- Existenzphilosophie 72, 85, 179; s. Lite-  
ratur: Heidegger
- Experiment 140 f., 145, 182 f., 193; natur-  
wissenschaftliches (pädagogisches) E.  
33—38; s. auch Erfahrung, For-  
schungsexperiment
- Fachbildung 17, 190
- Fachlaboratorien, englische, mathema-  
tische Zimmer u. ä. 26, 173, 193 f.
- Fachlichkeit, „Fächer“, 46, 188 f.; s.  
auch Einzelwissenschaften, Pansop-  
hie
- Familie 150, 175; s. Literatur: Müller-  
Lyer
- Faschismus, Faschisten, faschistisch 19,  
110, 112, 158, 174, 184, 187, 216, Sk;  
s. auch Nationalsozialisten, deutsche  
Fatalismus, untergrabenes Selbstbe-  
wußtsein der Erzieher 61, 64; s. auch  
Erziehung, Aussichtslosigkeit
- Fehler der Erziehung s. Erziehung
- Feldwebeldisziplin s. Disziplin
- Finanzielle Mittel, Mittel, Schulbudget  
17, 176, 202, 205
- Fluten, ungreifbares, ungreifbar flutend,  
das volle flutende Leben 51, 57, 64,  
72, 74, 78, 98 f., 133, 149
- Formelhaftigkeit s. Intellekt, indivi-  
duell begrenzter
- Formulierbarkeit, formulieren 77, 92,  
107, 160; s. auch Unaussprechbarkeit,  
unformulierbar
- Forschungsexperiment 127; s. auch Er-  
fahrung, Experiment
- Forschungsmethoden, Methode 178,  
184
- Fragen und Antworten 69; s. auch  
Prüfen, Prüfungen
- Frage, soziale, soziales Problem 106,  
107, 204, 217; s. auch Kapitalis-  
mus, Marxismus
- Französisch(unterricht) 12, 55, 196; s.  
auch Sprachen, moderne
- Frauenemanzipation 219—221
- freie s. Schulgemeinde
- Freiheit(spädagogik), Erziehung zur Fr.,  
Fr. des Willens, Willensfr., Unfr. des  
Willens 12, 19, 19—27, 28 f., 41,  
61—72, 63, 71 f., 76 f., 105, 119, 142
- „Führerbildung“ (statt der „philoso-  
phischen“, „juridischen“ und „theo-  
logischen Fakultäten“) 174
- Führerbünde, Lehrerkollektiv 86, 121,  
154, 174, 176 f., 193, 197—204, 204,  
205, 207 f., 210 f., 215, 224 f., 231,  
236, Sk; s. Literatur: Ortman
- Führung(sfunktion), Führungsfrage,  
Führerfunktion, Führerleistung, Zu-  
sammenhandeln, Gestaltung des Le-  
bens, Lebensgestaltung, Führungs-  
arbeit, Führerleistung, Gesamtf., Ju-  
gendf., Lebensunterricht 4, 14, 20,  
36, 42, 44—47, 55 f., 59 ff., 65 f., 70,  
80—83, 91, 94 f., 104 f., 107 f., 110,  
113 f., 115 f., 119, 123 ff., 125, 134 ff.,  
139 f., 145, 147 ff., 151 ff., 167, 16g,  
171, 178, 183 f., 186, 194, 196 f.,  
199 f., 204 f., 211, 214 f., 222, 224,  
230, Sk; zweierlei 128, 129, 131,  
132, 133, 191. Gegensatz: Herrentum
- Führungslehre s. Agogik
- Führungswissenschaften, (statt:) Gei-  
steswissenschaften, Kulturwissen-  
schaften, Wirklichkeitswissenschaft,  
Lebensgegenstände, Wissenschaft von  
Menschen, Wissenschaft vom (seeli-  
schen) Leben, Wissenschaft von etwas  
ewig Flutendem, Kollektiverkenntnis  
36, 44—48, 59 f., 70, 82, 84 f., 87, 93;  
11. Grundsatz, 94 f., 98, 100 f., 104 f.,  
107 f., 110, 112, 134, 135, 137, 138—  
141, 145 f., 161, 165 ff., 172: 12.  
Grundsatz, 176 f., 178—197, 195,  
199, 204 ff., 209—214, 216, 220, 224 f.  
231, 235, Sk; s. Literatur: Masaryk,  
Rothacker und die Buchtitel unter  
Freyer, Günther
- Funktion (der Erziehung) 53, 45:  
4. Grundsatz

- Funktionsteilung, Gliederung der Funktionen 109 f., 113, 133; s. auch Kollektivzelle
- Ganzheit, Gesamtheit 63, 64, 66—71, 83, 119, 183
- Ganzheitsphilosophie, Ganzheitslehren 179, 183, 185
- Gedächtnis (produktives und unproduktives), zweierlei Gedächtnisstoff, Überlastung 50, 53, 55 f., 67, 70, 72, 76, 104, 120, 191, 196 f.; s. auch Reproduzierenkönnen
- Gedächtnisforschung, Gedächtnistheorie, Erinnerung(sbild), Wahrnehmung, Vergessen 22, 29, 53—56, 70, 88 f.
- Gedanken, zweierlei 99
- Gefühle 51 f., 61; zweierlei 50, 76
- Gegenwart 54 ff., 60, 63, 67, 88, 89, 107, 112, 119, 121, 124, 127, 129, 144, 150 f., 153 f., 157 f., 165, 171, 204, 226
- Gegenwartskultur, Gegenwartsverknüpfung, (wirkliche) Kultur 77, 106 f., 109, 110, 115, 129, 164 f., 197, 215; s. auch Führungswissenschaften, Historismus, Tradition
- Gehirn(funktion), Einzelgehirn, Anschlüsse 42 ff., 45, 60, 67, 76 f., 80, 86, 93, 101, 108 ff., 114, 116, 122, 132, 148, 155, 171, 183; s. auch Kollektivgehirn
- Gehorsam s. Disziplin
- Geisteswissenschaften s. Führungswissenschaften
- Geisteswissenschaften als Sisyphus- und Danaidenarbeit 105
- Geistige (sein Schicksal, seine Rolle), Intellektuelle 95 f., 106, 115 f., 117 f., 150, 200, 225, Sk; s. Literatur: Benda. Der G. als Bürger 41 f.
- Geistigkeit, zweierlei 150 ff.
- Gemeinsamkeit 112, 144, 184, 194, 204, 210; s. auch Kollektivismus, Intellekt, überindividueller, Zusammenhandeln
- Gemeinschaft(sgestaltung), Gemeinschaftsgefühl, Gemeinschaftsbeziehungen, Gemeinschaftsbindung, Gemeinschaftsbildung, gegenseitige Hilfe 44 f., 51, 59, 78, 79 f., 80 ff., 85, 92, 101 ff., 115, 126, 137, 139, 159, 161 f., 180, 199, 204, 214 f. „Gemeinschaftsdrang“ 87; s. auch Kollektivgehirn, Kollektivbewußtsein; s. Lit.: Buber u. Tönnies. Gegensatz: Gesellschaft
- Geographie 166
- Geschehen, erzieherisches 20
- Geschichte, geschichtlich, Geschichtsunterricht, Geschichtswissenschaft, Geschichtsdarstellung, Weltgeschichte 19, 27, 46, 67, 113, 118, 120, 139, 145, 154 f., 158, 164 ff., 178, 187, 188, 195, 205, 228; s. Literatur: Grundtvig, Masaryk, Schneider; s. auch Historismus, Kriegsgeschichte
- Geselligkeit 116
- Gesellschaft 51, 76 f., 92, 105, 159. Gegensatz: Gemeinschaft
- Gestaltung des Lebens s. Führung
- Gewordene, das, s. Tradition
- Gottkaiser(tum), Hohenzollern, Habsburg, Romanow 59 f.
- Grammatik 41, 106 f., 149, 151 f.
- Griechisch 9, 151 f.
- Grundsätze die 12. Gr. der neuen Erziehung 6, 41, 44, 45, 54, 57, 64, 66, 70, 71, 93, 105—172
- Gymnasialidealismus 16
- Gymnasium (humanistisches) 9 ff.
- Habsburg s. Gottkaiser
- Handeln, zweierlei 76 f., 94, 160; s. auch Theorie und Praxis
- Handfertigkeit 15
- Hauptschwierigkeiten der Schulerziehung 50—53, 56 f., 203; s. auch Initiative, Lebensglaube, Kenntnisse; Erziehung
- Heranwachsende, junge, heranwachsende Menschen, Jugend, Zöglinge, Un- erwachsene, eine ganze Generation 21, 23, 52 f., 64, 67, 70, 111, 119, 142, 144, 153, 171 ff., 192, 204, 205, 231; s. auch Erwachsene
- Herren(tum), Herrenschicht 60, 123, Sk. Gegensatz: Führung
- Hilfe, gegenseitige, s. Gemeinschaft

- Hingabe (an das Ganze) 81, 87, 94, 95, 172, 214
- Hinopferung, Tod 86; s. Literatur: Faure
- Hin und Her, unablässiges, s. Wechselwirkung
- Historismus 154 f., 181; s. Literatur: Grundtvig, Masaryk, Trölsch; s. auch Geschichte
- Hochschule 2, 46, 163, 190
- Hohenzollern s. Gottkaiser
- höhere s. Schule
- Idealismus (deutscher), idealisieren, Ideen, Ideale 81, 112, 125 ff., 128, 130, 136, 143, 145, 150, 167, 172, 184, 194, 235, Sk; zweierlei Ideen 50, 76
- Individualismus, individualistisch 87, 134, 136 f., 195, 198, 232 ff., 237. „Gegensatz:“ Kollektivismus; s. Literatur: Weisengrün
- Individualität s. Altern
- Individualpädagogik 7
- Individualpsychologie 103, 109, 130, 136, 139, 236, Sk; s. Literatur: Internationale Zeitschrift, Wexberg
- Individuum (isoliertes), individuell, Einzelindividuum 82, 94, 131, 134, 137
- Initiative, Verlust an natürlicher I., Initiativverlust 29, 51 f., 56, 64 f., 65 f., 68, 101, 119, 137, 172, 177, 195, 203 f.; s. auch Drill
- Inspektionen 231
- Instinkt 73 ff., 83
- Intellekt, individuell begrenzter, im üblichen Sinne, I. im heutigen Sinne, I. in seiner heutigen Funktion, I. im Sinne des Intellektualismus s. dort; der der Materie zugewandte I., bequemer I., irreführender I., Verständnislosigkeit gegenüber dem Leben, das Starre, Starrheit, Bewegungslosigkeit, das Diskontinuierliche vgl. Dauer; Verstandesklarheit, Begriff(s-künste), begrifflich, das Begriffliche, Abstraktheit, Formelhaftigkeit, Allgemeinbegriff; Erfahren und Gebrauchen 39, 40 f., 49 f., 57, 59, 63, 67, 72, 74 f., 77, 79, 81, 83 ff., 86, 88, 91 ff., 94 f., 98, 100, 103, 107, 112, 126—129, 130, 133, 140, 155, 157, 160 f., 139, 179, 182, 184, 185, 189, 195, 198, 204, 207, 214, 223. Gegensatz: überindividueller Intellekt
- Intellektualismus, intellektualisieren, Intellektualisierung, intellektualistisch, intellektuell, anmaßender Intellekt, Assoziationspsychologie 29, 32, 39, 41 f., 44, 46, 48 f., 50, 52, 53 f., 56 f., 61, 64 ff., 68, 72, 75, 79, 81, 83, 85, 87 f., 95, 101 ff., 127, 129 f., 139, 144, 156, 160, 165, 167, 200, 222, 228, 232, Sk. Gegensatz: Antiintellektualismus
- Intellekt, überindividueller, I. als Gestalter des Lebens, Lebensklarheit, die gesuchte Erkenntniskraft, die neue E., eine dem wirklichen Leben angepaßte E. 42, 44, 59, 74 ff., 76, 81, 83 f., 84—88, 91, 93 f., 96, 98 ff., 104, 112, 120, 165, 182, 184, 199, 204, 223; s. Literatur: Müller-Lyer; Natorp, Thalheimer; s. auch Kollektivbewußtsein
- Interesse (natürliches) 56, 118, 142—146, 147, 153, 158, 165 f., 172, 203
- Intuition 72—105, 155, 159, 183, 185, 237; Mängel der I. 73, 101, 179; s. Unklarheit, Seltenheit, Unsicherheit, Unnatürlichkeit, Unaussprechbarkeit; s. Literatur: König
- Intuitionismus (mystischer, mystizistischer) 39, 46, 85, 154, 179, 182, 234; s. Literatur: Losskij
- Islam 157
- Isolierung(szellen), isoliert, Isolierungsmauern 42, 44, 48, 50 f., 53, 77, 80, 84, 99 f., 103 f., 112, 117, 134, 156, 176, 188 f., 222, 198 f., 225; s. auch Kinderführungsschule. Gegensatz: Kollektivum, Verbundenheit, Verschmelzung, Zusammenfassung
- Jahrhundert, 19. und 20., 73, 111, 112, 129 f., 178
- Journalisten, Journalistik, s. Presse
- jüdische Propheten, Hosea 157, 226
- Jugend s. Heranwachsende
- Jugendbewegung 27; s. Literatur: Grabowsky, Herrle, Messer, Wyneken

- Jugendführer 192, 196, 197 f., 204, 222, 226, 228, 229 ff. Gegensatz: Trainer  
 Jugendführung s. Führung  
 „Jugendheim“ (statt: höhere Schule) 174, 193, 196, 220  
 Jugendlehre 27
- Kapitalismus, „Kapitalist“, Reicher, Reichtum, Geld 60, 128, 198, 205, 208 ff., 211, 213, 215, 216 f., 224, Sk; s. auch Marxismus  
 katholische Kirche, Katholizismus 57, 233 Sk  
 Kenntnisse, Erwerbung von K., Wissen- (süßermittlung) 53, 54: 5. Grundsatz, 57, 67 f., 69 ff., 101, 111 ff., 117 ff., 129, 137, 172, 195, 203 f.  
 Keuschheit(sanpreisungen) 24, 216. Gegensatz: „Ausleben“, Problem, sexuelles  
 Kindererziehung s. Kinderführungsschule, isolierte  
 Kinderführungsschule (isolierte), (isolierte) Kindererziehung 4, 5, 48, 52 f., 57, 60, 64, 68, 101, 109, 124, 144, 146—149, 151 ff., 154 ff., 159, 166—169, 172, 176, 198, 230; s. auch Knabenwissenschaftlichkeit  
 „Kinderheim“ (statt: Grundschule) 174, 220  
 Kino 25, 81, 106, 169, 170, 225, 232  
 Klassenkampf, Klassenprivileg III 1, 175, 200 f., 205; s. Literatur: Péguy  
 Klassenlektüre 12  
 Klassifikation, klassifizieren, Zeugnis-(angelegenheit) 68, 118 f., 147, 167, 230  
 „Knabenwissenschaftlichkeit“ 155, 168, 172; s. auch Kinderführungsschule; s. Literatur: Grundtvig  
 Kollektivbewußtsein 37, 84, 121, 214; s. Literatur Lehmann; s. auch Intellekt, überindividueller  
 Kollektiveigentum 207  
 Kollektivkenntnis s. Führungswissenschaften  
 Kollektivgehirn, Gehirn (der Gemeinschaft) 45 ff., 67, 80, 82 f., 86, 89, 91, 93, 99, 104 f., 109 f., 112, 116, 123, 134, 153, 155 f., 162, 164, 170 f., 196, 198, 200 ff., 203 f.; s. auch Funktions- teilung, Gehirn  
 Kollektivistinstinkt 111  
 Kollektivismus, kollektivistisch 85, 112, 125, 129 f., 143, 233 f., 237, zweierlei 129, 205, 232 f., Sk. „Gegensatz“: Individualismus  
 Kollektivorganismus, Organismus 110, 111  
 Kollektivität s. Führung  
 Kollektivum, kollektiv, im Zusammen- hang, zusammenhängend 45, 55, 59, 80, 82 f., 85 f., 94, 111, 114, 121, 131, 133, 135 f., 139 f., 143, 157, 160, 170, 177, 180, 182 f., 202, 206, 215, 220, 222, 234; s. auch Verbundenheit. Gegensatz: Isolierung  
 Kollektivzelle, Zelle, Eltern(bei)rat 86, 109, 111—122, 122, 132, 134, 136 f., 140, 143, 146 f., 166, 162, 174—177, 193, 198, 200, 202, 204 f., 207 f., 210 f., 213, 215, 224 f., 231, 236, Sk.  
 Kommunismus, kommunistisch, Kom- munisten, Bolschewismus, Bolsche- wiken 109, 110, 112, 124, 130 ff., 158, 184, 187, 194, 199, 212 f., 216, 224 f., 237; s. Literatur: Luppol, Thalheimer  
 Kontrolle, Erziehungsk., Kontrollfrage, kontrollieren, kontrollierbar 56, 70, 71: 10. Grundsatz, 132, 133, 163, 173, 178, 184 f., 197 f., 230 f.  
 Kooperation 112, 114; s. auch Führung  
 Kriegsgeschichte 120; s. a. Geschichte  
 Krise der Erziehung s. Erziehungskr.  
 Krise des ganzen Menschen 85, 122  
 Kritizismus 46  
 Kultur, wirkliche, Kulturübermittlung  
 Kulturstillstand, Kulturverbesserung, Kulturgestaltung 121, 153; s. sonst Erwachsene, Gegenwarts-, Tradition  
 Kulturgemeinschaft 109  
 Kulturgeschichte 120; s. auch Ge- schichte  
 Kulturkunde, Kulturunterricht s. Un- terricht  
 Kulturpädagogik 47; s. Lit.: Bergemann  
 Kulturschule — Übergang von der höheren Schule s. dort zum Jugend- heim s. dort 174

- Kultur- und Erziehungsproblem, grund- legendes 109  
 Kulturwissenschaften s. Führungswis- senschaften  
 Kunst, Künstler, Romanschriftsteller 19, 46, 51 f., 52, 64, 76 f., 81 f., 87, 94, 112, 151, 180 f., 187; s. auch Stichwort Literatur  
 Kunstphilosophie, Kunsttheorie 27, 86, 180  
 Kunstwerk, Betrachtung von Kunst- werken 104, 151
- Landerziehungsheime 7, 16; s. Literatur:  
 Das werdende Zeitalter  
 Latein, das Lateinische, Lateinunter- richt 5, 9, 27, 55, 146, 151 f., 163; s. auch Sprachen, klassische  
 Leben, wahres L., wirkliches L., inneres L., das L. wie es ist = „Dauer“, s. dort  
 Lebensfrage der Jugend 64: 7. Grundsatz  
 Lebensfremdheit, lebensfremd, hoch- trabende Wörter, Worte, Entwirk- lichung des Wortes, Verkrampfung des lebendigen Gedankens, Wort- haftigkeit, Rede 24, 25, 51 f., 69 f., 106, 113, 125, 135, 143, 147, 152, 160, 181, 198; s. auch Intellekt, individuell begrenzter  
 Lebensgegenstände s. Führungswis- senschaften  
 Lebensgestaltung s. Führung  
 Lebensglaube, Lebenskraft, wirklichen Nutzen erwarten, Lebensverdrossen- heit 52, 56, 67, 101, 137, 172, 195, 203 f.  
 Lebensklarheit s. Intellekt, überindi- vidueller. Gegensatz: Verstandes- klarheit  
 Lebensschwungkraft, élan vital 71, 82, 94, 184  
 Lebensunterricht s. Führung  
 Lehre, lehren, Lehrer 23, 56, 106, 108, 167  
 Lehrbefähigung(sprüfung) 68; s. auch Bücher, Reisen, Theater  
 Lehrer(schaft), Lehrerherzen, Passivi- tät der L. 1 f., 30, 48, 64 f., 72, 113, 199, Stellung 23, 24 f., 55, 109, 116, 119, 149, 169 f., 195, 197 f., IV 9; s.
- Literatur: Kerschensteiner, Voigtlän- der. L.-Schüler 108, 119; s. auch Erwachsene und Unerwachsene  
 Lehrerbüchereien 168  
 Lehrerleistung 198  
 Lehrervorbereitung 176  
 Lehrfächer, Lehrgegenstände, Lehr- stoff, s. Wissensgebiete  
 Lehrmethode 65, 101  
 Lehrplan(frage), Lehrplandebatte 10, 13, 28, 65, 118 f., 142, 195; s. auch Wissensgebiete  
 Lehrverpflichtung 231  
 Lehrziel 146, 174  
 Lernschule 17  
 Libertinismus s. Ausleben  
 Liberalismus 193, Sk  
 Linguaphon 153  
 Literatur(wissenschaft), Literaturer- zeugnisse, literarisch, Dichtung, Dich- ter 19, 46, 67, 104, 110, 138 f., 145, 151 ff., 181, 195, „Literatur“, „Poesie“ 100, 122, 181, 184, 187, 188, 205, 209, 216, 225, 228; s. Literatur: Die Literatur, Nadler; s. auch Kunst  
 Literaturunterricht, Literaturgeschich- te, Geschichte der Literaturen 149 ff., 154, 156, 158—160, 164 ff., 178; s. Lit.: Haacke  
 Logik 51, 156, 163, 178, logische Schu- lung 10
- Marxismus, marxistisch, Marxisten 111, 124—137, 143, 148, 174, 181, 199 f., 200, 205, 206, 208, 210, 211 f., 232, Sk; s. auch Nachmarxismus  
 Materialismus, dialektischer M. 81, 126, 130, 131, 136, 181, Sk; s. Literatur: Luppol, Thalheimer  
 Materie, Ausgespanntes, Entspannung 63, 75, 79, 84, 88, 94, 99 f., 109, 130, 145, 157, 179 ff., 180 f., 182, 184, 190, 199, 205, 235; s. auch Raum  
 Materie und Leben s. Naturwissen- schaften und Geisteswissenschaften  
 Mathematik 5, 37, 41, 166 f., 181, 185 f., 192 f., 205  
 Mechanik 181, 185 f., 205

- Mechanisierung, mechanisiert, mechanisierend, mechanistisch 4 f., 51 f., 59, 64 f., 70, 133, 135, 144, 146; s. auch Erziehung
- Medizin 98, 105, 114, 139, 142, 166, 178, 181, 185, 187, 189, 225, Sk
- „Mehrwert“ 129 f., 134
- Meinung, öffentliche, Öffentlichkeit 116, 185 ff., 188
- „Meisterbildung“ 174; statt „Fachschole“, „Technik“, „medizinische“ „und naturwissenschaftliche“ Fakultät
- meretrix 192, 217
- Meßbarkeit, messen, Unmeßbarkeit, unmeßbar 57 ff., 61 ff., 65, 84, 88, 90 f., 133, 180, 189, 198; s. auch Materie, Begrenzbarkeit, Teilbarkeit, Zahl
- Meßmethode, psychologische, Psychophysik, Ermüdungskoeffizienten 31 f., 41; s. Literatur: Bergson bes. Essai 45 f., Deuchler, Fechner, Fischer Aloys, Frischeisen-Köhler, Giese, Meumann
- Metaphysik 86, 189
- Methode der Erziehung s. Theorie der E.
- Mineralogie 181
- Miteinander, das, s. Durchdringung
- Mittelschule (auf dem Gebiete des ehemaligen Österreich-Ungarn) s. Schule, höhere
- Monarch(ie) 60, 67, 198; s. auch Autokratie, Theokratie, Herrentum
- monologische s. Wissenschaft
- moralisch s. Ethik s. a. doppelte Moral
- Muttersprache s. Deutsch
- Mystik, mystisch, Mystizismus 83, 85, 99, 179, 182, 189, 211, 234
- Nacheinander, das, s. Aufeinanderfolge
- Nachintellektualismus, nachintellektualistisch 6, 214, Sk; s. auch Antintellektualismus
- Nachmarxismus, nachmarxistisch, Vormarxismus, vormarxistisch, Vormarxist 125, 205, 215; s. Literatur: Döblin Landauer, Man
- Nationalismus 41, 45
- Nationalsozialisten, deutsche, Nationalsozialismus 124, 216, Sk; s. Literatur: Man; s. auch Faschisten
- natürliche s. Pädagogik
- Naturforschung s. Naturwissenschaften
- Naturgeschichte 166
- Naturwissenschaften (und Geisteswissenschaften), Prinzip, Wesen, Methode der N., naturwissenschaftlich, Materie und Leben 31, 33 f., 71, 104, 105, 107, 138 f., 141 f., 145, 161, 165 ff., 178, 181 ff., 185, 188, 199, 235, Sk; abstrakte N., naturwissenschaftliche Theorie 41, 142, 161, 178, 223
- nebenordnen, sich, Nebeneinander s. Aufeinanderfolge
- Neubuch 3, 50, 226
- Neu-Nietzscheanismus, Nietzsche 179, 183; s. Literatur: Behne, Klages, Prinzhorn; s. auch Übermensch
- Neurose, Neurotiker 103, 217; s. auch Individualpsychologie, Psychoanalyse
- Odenwaldschule 26
- Öffentlichkeit s. Meinung
- Öffentlichkeit, öffentliche, s. Meinung
- Organisation (sprinzip) 86, 128, 133, 186, 174 f., „Organisation“, Organisationsspielerei 128, 168, Organisation — Reglementierung 169
- organisch, das Organische, Organismus 47 f., 86, 90, 114, 116, 133, 162, 173; s. auch Gemeinschaft, Kollektivorganismus
- Pädagogik als organischer Bestandteil der gesamten Führungslehre 47, experimentelle P., Gesinnungsgenossen Meumanns, 7, 19, 27—38, 54, 142, Sk; natürliche P. 7, philosophische P. 24; sonst s. Erziehungswissenschaft, Theorie
- Parteiarakter, Parteistandpunkt (der Wissenschaft) 134 f.
- parteilich s. Politik
- Pazifismus, pazifistisch, Imperialismus, internationale Beziehungen 46, 130;

- zweierlei 221, 230; s. Literatur: Goldscheid, Péguy, Remarque; s. auch Weltfriede
- Persönlichkeit 194, 204, 232; s. Literatur: Behne
- Phänomenologie 72, 99, 130, 179, 183, 233
- Phantastik, Träumereien, Phantasie, Wirtschaftsphantasien 29, II<sub>4</sub>, 108, 112 f., 128, 139 f., 145, 161, 164, 171, 180, 215; s. auch Intuitionismus
- Philosophie II<sub>1—4</sub>, 155 f., 158, 178, 182, 188 ff.; s. Literatur: Heinemann, Verweyen
- philosophische Fakultäten 169, 230
- philosophische Propädeutik 155
- Physik 33 f., 37, 166, 181, 185 f., 192, 205
- Physiognomik 180
- Politik, politisch, parteipolitisch, Gelegenheitspolitik, Parteien 6, 25, 27, 35, 46 ff., 65, 104, 106, 107, 110, 112, 114, 116, 123 f., 130, 132 f., 135 f., 139, 150, 158—167, 173, 177 ff., 182, 186, 193, 199 f., 202, 212 f., 225, 229; zweierlei s. Vergangenheitsp. — Zukunftsp.
- Popularisierung 169, 188
- Pragmatismus, Pragmatisierung, pragmatisch 35, 39 f., 40, 49, 66, 71, 81, 82 f., 128, 130, 132, 135, 162, 190, 195, 202; s. Literatur: Dewey, James, Messer, Leroux, Sternberg, Thalheimer
- „Praktiker“, Politiker, Berufspolitiker, Taschenspieler mit Masseninstinkten 45, 116, 126, 170, 223 ff., Sk
- Praxis, praktisch; s. Theorie und Praxis
- Presse, Zeitungswesen, Journalistik, Journalisten, publizistisch 46 f., 104, 106 f., 110, 124, 138 f., 169, 171, 173, 185, 188, 216, 225, 231 f.
- Privateigentum 59, 207
- Privatschulen s. Staatsschulen
- Problem, sexuelles, sexuelle Frage, Sexualmoral, sexuelle Moral, Arbeiterinnen 24 f., 60, 66, 194, 204, 216—221; s. auch „Ausleben“, Ehe, Keuschheit, meretrix, Prostitution, Verwilderung; s. Literatur: Bezruč, Lindsey-Evans, Spranger
- Produktionsschule 18; s. Lit.: Blonskij, Peters
- „Proletarier“ 128, 129 f., 132, 134, 136, 200, 207, 224; s. auch „Kapitalist“, Klassenkampf
- Protestantismus 57
- Prostitution 217, 219 f.; s. auch meretrix
- Prüfung(ssituation), Prüfungsstoff, Prüfungssituation, Prüfungstermin, das Prüfen, Prüfling 1, 53, 54 ff., 68—70, 70: 9 Grundsatz, 72, 120, 167, 175 f., 191, 197 f., 230 f.; s. auch Gedächtnis(forschung), Vorträge
- Psychoanalyse, Freud 32 f., 87, 101—104, 130, 139, 179, 233; s. Anm. S. 4
- Psychologie, Psychologe, psychologisch 27, 31 ff., 37, 123 f., 136, 139, 140, 163 f., 178 f., 183, 185, 187, 234; s. Literatur: Bühler, Heinemann, Henning
- psychophysische s. Meßmethode
- Qualität, qualitativ, s. Quantitätswahn
- Quantitätswahn, Quantität — Qualität, quantitativ, qualitativ, Aberglaube an die großen Zahlen 29 f., 33, 49 f., 58, 61, 120, 128 f., 133, 163; s. auch Meßmethode
- Radio s. Rundfunk
- Rassentheorien 180
- Rationalisierung 215
- Raum, Räumlichkeit, Räumliches 52, 58, 78, 88, 92, 160; s. auch Materie
- Realgymnasium 10 f.
- Realismus, realistisch, unrealistisch 81, 106, 122—137, 162—205, 205, 211, 222, Sk; s. auch Führung, Demokratie, Pragmatismus
- Recht(swesen), Rechtsprechung, Rechtspflege, rechtlich 59, 87, 92, 110, 114, 138 f., 185 ff., 188, 213, 222, 225
- Reformrealgymnasium 10 f.
- Realschule 10 f.

Reflexologie 139, 183  
 Reifeprüfung 68, 120, 176; s. Literatur  
 Grimme  
 Reisen (u. Lehrbefähigung) 228, 231, 233  
 Relativismus 41  
 Religion(sunterricht), religiös, Gott, Kosmos 57, 76, 78, 85, 110, 156 ff., 161, 165, 189, 225  
 Reproduzieren(können), Reproduktions-sicherheit 55 f., 68 f., 70, 197; s. auch Gedächtnis  
 Republik 60, 224  
 Resignation 112, 128, 140, 194  
 Revolution, revolutionär, revolutioniert 59, 112, 130, 162  
 Rhetorik 106, 148  
 Rom 57  
 Romantik(er) 78, 81, 158  
 Romanow s. Gottkaiser  
 Romanschriftsteller s. Kunst  
 Rundfunk, Radio 106, 170, 197  
 Rußland, russisch, Sowjetrußland, Moskau 3, 9, 18, 129, 131 f., 134, 139, 143, 151, 174, 190, 194, 200, 206, 208, 211 ff., 225, 233 f., 236; s. Literatur: Masaryk, Dreiser; s. auch Eurasien, Kommunismus, Sowjetschule  
 Schärfung des Intellekts 41; 2. Grundsatz  
 Scholastik, scholastisch 4, 106 f., 132, 143, 148, 158, 181, 213  
 σχολή, „Schule“ 57, 175, 192, 196  
 schöpferisch, Schöpfung, unschöpferisch 52, 64, 86, 87 ff., 93, 143, 171  
 Schriftsteller 25, 48, 106 f.  
 Schulaufsätze s. Stil  
 Schulbücher 169  
 Schuldisziplin s. Disziplin  
 Schule als Lebensersatz — als Lebensfunktion 143; Sch. höhere (in Deutschland) = Mittelschule (auf dem Gebiete des ehemaligen Österreich-Ungarn) 2, 3, 36, 46, 53, 68, 108 f., 116, 118, 128, 146, 155, 169 ff., 175, 181, 190 f., 193 f., 196 ff., 230; Sch. und Leben 57; 6. Grundsatz  
 Schülerbüchereien 168  
 Schülerzeitschriften 171  
 Schulgemeinde, freie 25 f., 168; s. Literatur Wyneken:  
 Schulgesetze, neue 176  
 Schulklassen 173  
 Schullektüre 150  
 Schulminister(ium), Unterrichtsbehörde 108, 176, 190  
 Schulreform, Begeiferer 64, 118; s. auch Erziehungsreform  
 Schwatzsucht 47; s. auch Spielsucht  
 Seelische, das, Ursprünglichkeit (des Seelischen) 51, 142; s. auch Dauer  
 Selbstmord 53  
 Selbsttätigkeit(sschule) s. Arbeitsschule  
 Seltenheit der Intuition, Regelmäßigkeit der I., selten 73 f., 88 f., 101, 174; s. auch Intuition  
 Sexualmoral s. Problem  
 Selbsterziehung 121  
 sexuell s. Aufklärung, Problem, Verwilderung  
 Singen 165  
 Sowjetrußland s. Rußland  
 Sowjetschule 18  
 soziale s. Frage  
 Sozialdemokratie, sozialdemokratisch 130—133, 136; s. auch Marxismus  
 Sozialismus, sozialistisch 45, 125  
 Sozialpädagogik 7, 47; s. Lit.: Bergemann, Kaweran, Weiß  
 Sozialpolitik(er) 123 f., 137 f.  
 Sozialpsychologie 189  
 Soziologie, das Soziologische 27, 33, 37, 45 f., 107, 110 f., 118, 123 f., 139 f., 156, 157, 160 f., 162—165, 166, 178, 183, 185 f., 187, 188, 193, 208, 228; s. Literatur: Barth, Durkheim, Freyer, Müller-Lyer, Peters, Seignobos, Tönnies, Vierkandt; s. auch Marxismus, „Kapitalist“, „Mehrwert“, „Proletarier“, Wirtschaftliche, das  
 Spekulation 64, 106, 139  
 Spezialisierung 71; s. auch Einzelwissenschaften, Pansophie  
 Spezialvorbildung, technische 17  
 Spielsucht, Spielereien 47, 192; s. auch Schwatzsucht

Sprache, sprachlich, Sprechen 50 f., 62, 62, 65, 76 f., 91, 107, 147, 156, 158; zweierlei 96—101, 160, 184  
 Sprachen, klassische, antike; Spr. des Altertums, Sprachunterricht 9, 11, 46, 55, 146, 151 f., s. auch Latein, Griechisch. Moderne Spr., Sprachunterricht 47, 55, 152 ff.; s. auch Französisch, Unterricht, kulturkundlicher  
 Sprachkultur, Sprache und Kultur, Sprachverwilderung 107, 148  
 Sprachtechnik 149  
 Sprachunterricht (Erlernung von) Sprachen, sprachliche Fehler abgelegt 118, 146 ff., 149, 165 f.; s. Literatur Buchhold; s. auch Sprachen  
 Sprechsituation, natürliche — künstliche 70  
 staatsbürgerliche s. Erziehung  
 Staat(spolitik), Staatskunst, Staatsordnung, Staatsverwaltung 66, 110, 123, 138 f., 189  
 Staats- und Privatschulen 177  
 ständische Gliederung Sk  
 Starrheit, das Starre; s. Intellekt individuell begrenzt  
 Statistik 105, 107, 139, 210  
 Stil(unterricht), Aufsatz(unterricht), Schulaufsatz, stilistische Schulung 10, 20 f., 146 f.; s. Lit.: Jensen  
 Stoffübermittlung 13  
 Strukturen(lehren) 99, 179, 183, 185; s. Literatur: Krueger  
 Stundenpläne 173 f.  
 Subjektivismus 86  
 Systematik der Wissensübermittlung 195  
 Taktik(wahn) 131, 135, 136, 162, 212, 232  
 Tat 13, 64, 99, 107, 154, 156, 158, 180; zweierlei 100, 130; s. auch Handeln, Theorie und Praxis  
 Tätigkeitsschule s. Arbeitsschule  
 „Tatwamasi“ 92  
 Technik(er), technisch, das Technische 6, 35, 41, 48, 98, 100, 105 ff., 110 f., 113, 118, 139, 142, 144 ff., 165 ff., 172, 173 f., 178, 181 f., 185 f., 190, 192, 211, 214, Sk; s. auch Wirtschaft  
 Teilbarkeit, Teilen, Teilung, teilbar, Teilbares, Unteilbarkeit, unteilbar, Zerlegbarkeit, Zerlegung, unendlich zersäglich 34, 57 f., 59, 61 ff., 71, 83 f., 88, 90, 92, 133, 145, 155, 180, 188; s. auch Materie, Begrenzbarkeit, Meßbarkeit, Zerstückelung  
 Terminologie, pädagogische 166 f.  
 Tests 29  
 Theater(stücke), Theaterdirektoren 25, 48, 106 f., 110, 116, 138 f., 169, 170, 197, 225, 228, 231 f.  
 Theokratie 60, 123, 161, 198  
 Theorie der Erziehung 3  
 Theorie — Praxis, Erkennen — Tun, Wissen — Handeln, Wissen — Tat, Wissen — Wille, Denken — Handeln, Verstehen — Gestaltung, Erkennen — Handeln, Erkenntnis — Tat, Beleuchtung — Reaktion, Erkenntnis — Bewährung, Sehen, Vorsehen und Handeln, Handeln und Nichthandeln, Hin und Her, Handeln — Betrachten, Darlegung der Praxis, theoretisch — praktisch, Theoretiker — Praktiker, vereinfachende Hand des Lebens, Beherrschung, praktische, Verknüpfung (von) Verstehen (und) Gestaltung 17 f., 24, 27, 36 f., 37, 39, 40 f., 42 f., 44, 67 f., 73, 74, 76, 77, 79 f., 82, 86 f., 91, 92, 93, 96, 98, 100, 181 f., 184 f., 190, 192, 210, 215; s. auch Denken, Handeln, Tat  
 Toleranz, zweierlei 157 f.  
 „Totalresonanz“ 85; s. auch Gemeinschaft  
 Tradition(slosigkeit): das Gewordene, Vergangenheit, Kultur, Wissensschätze; das werdende, das werdende Zeitalter, Zukunft 19, 21 f., 57, 119, 144, 194; s. auch Kultur, Führungswissenschaften, Gegenwart(skultur), Vergangenheit, Zukunft  
 Trainer, Training 196, 198, 231  
 „Trivium“ 106  
 Turnen 165  
 Typologie 139, 179; s. Literatur: Jaensch

- überindividuell s. Intellekt, kollektiv  
 Überindividuelle, das 71  
 Überlastung s. Gedächtnis  
 Übermensch 95, 222, 236; s. auch Neu-Nietzscheanismus  
 Übersetzen 41  
 Umsturzparteien (und Schule) 124  
 Unabhängigkeit (der Erzieher) 227 f.  
 Unausdrückbarkeit (des inneren Lebens), unausdrückbar, voll entsprechende Ausdrucksform 50, 64, 89, 184; s. auch Sprache  
 Unaussprechbarkeit der Intuition, Mittelbarkeit der I. unaussprechlich 73 f., 96—100, 101, 179; s. auch Intuition  
 Unbewußte, das 102 f.  
 undefinierbar s. Definition  
 Unerwachsene s. Erwachsene  
 unformulierbar s. Formulierbarkeit  
 Unfreiheit s. Freiheit  
 ungreifbar(es) s. Fluten  
 Unklarheit des Intuitionsbegriffes, Klarheit der I. unklar 73 f., 83, 89, 101, 179; s. auch Intuition  
 unkünstlerisch s. Kunst, Wirklichkeit  
 unmeßbar s. Meßbarkeit  
 Unnatürlichkeit der Intuition, Natürlichkeit der I. unnatürlich, ohne unser Denken zu vergewaltigen 73, 74, 86, 93 f., 101, 179; s. auch Intuition  
 Unräumlichkeit s. Raum  
 Unsicherheit der Intuition, Sicherheit der I., S. (der Erkenntnis), unsicher 73 f., 91 f., 93, 101, 107, 179  
 unteilbar s. Teilbarkeit  
 Unterricht 2; kulturkundlicher U., Kulturkunde, neusprachlicher Kulturunterricht 11 f., 27; s. auch Sprachen  
 Unterrichtsbehörde s. Schulministerium  
 Unterrichtsmethoden 33; s. auch Didaktik  
 Unterrichtsstoff s. Lehrstoff  
 Unterrichts- und Anschauungsmaterial 17; s. auch Bücher  
 Unterscheidbarkeit s. Begrenzbarkeit  
 unverbunden s. Verbundenheit  
 Ununterbrochenheit s. Dauer  
 Ursprünglichkeit (des Seelischen) s. Seelische, das  
 Utilitarismus 41  
 Verbindung von Erinnerung und Willen = „Dauer“ s. dort  
 Verbundenheit, unverbunden, Einsamkeit, Vereinsamung, einsam 51, 55, 78, 79 ff., 83 f., 92, 180; s. auch Kollektivum, Verschmelzung, Zusammenfassung  
 Verfälschung des Lebens s. Intellekt, individuell begrenzter  
 Vergangenheit 55, 56, 63, 67, 87, 89, 107, 119, 127, 129, 142, 154, 157, 165, 171; s. auch Tradition  
 Vergangenheitspolitik, Politikasterei 124, 160 ff., 224; s. auch Politik  
 Verkrampfung des lebendigen Gedankens s. Intellekt, individuell begrenzter, Lebensfremdheit  
 Verhaltensweisen (jeder zwischenmenschlichen Situation gegenüber) 127 f., 183; s. auch Zwischenmenschliche, das  
 Verschmelzung, verschmolzen, Gesamtzusammenhang des Lebens, Einheit 64 f., 81, 87, 90, 110, 119 f., 171, 180, 191, 198; s. auch Kollektivum, Verbundenheit, Zusammenfassung  
 Verstandesklarheit s. Intellekt, individuell begrenzter. Gegensatz: Lebensklarheit  
 Verständnislosigkeit gegenüber dem Leben s. Intellekt, individuell begrenzter  
 Versuchsschulen 7, 36, Sk  
 Verwilderung, sexuelle 24; s. auch Problem, sexuelles  
 Verwirklichung 65  
 Verworrenheit des inneren Lebens s. „Dauer“  
 Vielheit 49 f., 76; zweierlei 51, 55, 58  
 Völkerbund 221  
 „Volkheit“, Volkstum 78: Zitat aus Wittig; s. Literatur: Grundtvig  
 Volkshochschule s. Erwachsenenbildung  
 Voraussetzungslosigkeit 46

- Vorintellektualismus, vorintellektualistisch 6, 214, Sk; s. auch Antiintellektualismus  
 Vormarxismus s. Nachmarxismus  
 „Vorschriften“, vorschriftsmäßig s. Bureaukratismus  
 Vorträge, Vortragen 119, 144, 167, 191, 197 f.; s. auch Prüfung  
 Wahlrecht, allgemeines 60; s. auch Demokratie  
 Wahrnehmung s. Gedächtnistheorie  
 Waldorfschule 33; s. Literatur: Das werdende Zeitalter  
 Wechselwirkung(sgefüge), Auseinandersetzung, Wechselbeziehung, unablässiges Hin und Her 45, 66, 80, 114, 120, 121, 126, 177, 192, 200; s. auch Theorie und Praxis  
 Weltfriede 221 f.; s. auch Pazifismus  
 Weltkrieg, Vorkriegszeit 117, 187, 217, 227, 231, Sk  
 Werden, ununterbrochenes, s. „Dauer“  
 Werdende, das, s. Traditionslosigkeit  
 Wickersdorf 26; s. Literatur: Wyneken  
 Wille 88 f.; s. auch Freiheit  
 Willensfreiheit s. Freiheit  
 Willkürlichkeit, Willkür 69; s. auch Freiheit  
 Wirklichkeit(sgestaltung), Gegebenheiten der Wirklichkeit, Zusammenhang mit der W., Gegenwartsw., Alltag(s-leben), Lebensnot 47, 55 f., 64, 67, 81 f., 83, 91, 94, 106, 116, 134, 139, 140, 156, 161, 165, 172, 198, 214, 225, 236; s. auch „Dauer“  
 Wirtschaft(sorganisation), Wirtschaftsführung, Wirtschaftsführer, wirtschaftlich, das Wirtschaftliche, das Nichtwirtschaftliche, Volkswirtschaft, Nationalökonomie, ökonomisch 25, 29, 35, 41, 48, 87, 98, 100, 105 ff., 110, 118, 126—128, 128, 130, 134 f., 144 ff., 150, 161, 165 f., 167, 172, 173 f., 178, 181, 184 ff., 187, 190, 192, 214, 231, Sk; s. auch Technik  
 Wissen s. Kenntnisse  
 Wissenschaft, monologische 27, 112  
 Wissensgebiete, Lehrfächer, Lehrgegenstände, Lehrstoff(auswahl), Schulfächer, Unterrichtsstoff, Wissensstoff 13, 56, 68, 72, 101, 107, 108, 118, 120, 142, 146, 148—167; s. Literatur: Weber, Max  
 Wissensschätze s. Tradition  
 Wörter, hochtrabende, Worte, Worthaftigkeit s. Lebensfremdheit  
 Zahl, zahlenmäßig 49 ff., 56, 58, 133; s. auch Meßbarkeit  
 Zeichenunterricht, Zeichnen 20, 165  
 Zeit 61; s. Literatur: Bergson, Heidegger  
 Zeitung(swesen) s. Presse  
 Zelle, biologische 109; s. auch Kollektivzelle  
 Zerlegbarkeit, Zerlegung s. Teilbarkeit  
 zersägar s. Teilbarkeit  
 Zerstückelung, sich spalten 102, 109; s. auch Teilbarkeit  
 Ziel(e) der Erziehung, Erziehungsziel 13, 20, 44; 3. Grundsatz 65, 72; s. auch Erziehungsideale  
 Zoologie 181  
 Zukunft, lebensfähige 63 f., 67, 87 f., 107, 120, 124, 171, 198; s. auch Traditionslosigkeit  
 Zukunftspolitik, „unpolitische Politik“ 124, 162, 205; s. auch Politik  
 Zeugnis(angelegenheit) s. Klassifikation  
 „Zugängliches“ — „Unzugängliches“ 159  
 Zusammendenken s. Agogik  
 Zusammenfassung — Zusammenrottung 134, 184, 189; s. auch Organisation  
 Zusammenhandeln s. Führung  
 Zusammenhang, zusammenhängend s. Kollektivum  
 Zusammenführen s. Führung  
 Zusammenschluß 140; s. auch Führung, Gemeinschaft, Kollektivum  
 Zwischenmenschliche, das, zwischenmenschlich 45, 102, 111 f., 123, 125, 127, 139 f., 161, 165, 167, 181, 187, 215, 217, 225, 227, 236, Sk; s. auch Verhaltensweisen  
 Zwischenspiel (zwischen Intellektualismus und Nachintellektualismus) Sk; s. Literatur: Behne

PERSONENREGISTER

als Ergänzung zur Literatur\*).

Alexander d. Gr. 59	Hebbel 81	Montesquieu 158
Archimedes 39	Hegel 158, 184	Mussolini 65, 133, 174
Aristoteles 140, 158	Hobbes 167	Nadler 236
Asoka 157	Humboldt, v. Wilhelm 85	Napoleon 59, 141, 158
Augustinus 57	Huß 233	Nietzsche 1, 23, 179 (Zitat), 214, 236; s. Lit. Behne
Bacon, Francis 34	Husserl 179; s. Sachregister: Phänomenologie	Nordau 173
Balzac, Honoré 209	Ibsen 203	Pepi von Ägypten 141
Benda, Julien 46 ff., 115, 170, 223, 227	Kant 1, 35, 158	Pestalozzi s. Motti
Bergson 39—105, 184	Karsen 17	Pfister 32, 221
Besant 33	Kerschensteiner 165	Pilsudski 65, 133
Billroth 68	Kierkegaard 86	Plato 23, 158, 235
Boutroux 90	Koffka 159	Renan 154
Buber 70, 80 f., 158, 172	Kornfeld, Paul 159	Rolland, Romain 69 f.
Caesar 59	Kraus, Karl 173	Rousseau, Jean Jacques 59, 158
Cicero 200	Kropotkin 212	Sachs, Hans 116 219
Comenius 189 ff.	Lachelier 90	Scheler 179
Comte 177	Lafontaine 214	Schiller, F. C. S. (39)
Czerwiński 140	Lavater 180	Schiller, Friedrich 112, 125 f., 159, 194 (Zitat), 211 (Zitat)
Dante 77	Lenin 18, 65, 133, 212 f.	Schulgin 18
Darwin 222	Lessing, Gotth. Ephr. 110, 157 (echter Ring), 169, 233	Sinclair, Upton 47
Dérer 190	Lessing, Theodor 190	Sombart 46
Descartes 41, 89, 178	Ludwig, Emil 46	Spengler 234
De Rivera 65	Luther 57, 233	Stalin 133
Dewey 5, 202	Macchiavelli 160	Steiner, Rudolf 33
Diogenes 226	Macdonald, Ramsay 163	Suttner, Berta 46
Dostojewski 208	Maine de Biran 90	Tolstoj 208
Dschingis Chan 233	Margueritte, Victor 219	Vanizetti 201
Fichte 158	Marx 129, 133, 158	Velde, van der 219
France, Anatole 235	Masaryk, Th. G., Präsident d. Tschechoslowakischen Republik**) 44, 80, 114, 116, 122, 128, 136, 154, 162, 165, 177, 182, 186, 189, 211, 222	Vierkandt 46
Freud 32, 33, 102, 103; s. Sachregister: Psychoanalyse	Maurois, André 46	Voltaire 59, 158, 233
Georg III. von England 141	Maxwell, J. C. 39	Wassermann 41
Ghandi 162	Meumann 54	Weber, E. H. 31
Goethe 4, 6, 41, 48, 68, 77 (Zitat), 98, 106, 140, 159, 164 (Zitat), 188, 204 (Werke), 213 (Zitat), 214 (Zitat), 216, 233 („Päd. Prov.“)	Mill, John Stuart 62	Weizsäcker 157
Guyan 90	Moede 165	Wells, H. G. 46, 141
Havlíček 162	Montaigne 90	Wicief 233
		Wilhelm II. 59
		Zola 220

\* ) Die Zitierung eines bestimmten Namens auf einer bestimmten Seite besagt auch, daß in der Literatur ein diesbezüglicher Hinweis nicht zu finden ist.

\*\* ) Siehe die Vorbemerkung zur Literatur.

SKIZZE ZUR HISTORISCHEN ORIENTIERUNG (vgl. zu den einzelnen Bezeichnungen das Sachregister)

Zwei grundverschiedene Arten von Antiantellektualismus

	Vorintellektualistische Epoche	Intellektualismus	Zwischenspiel	Nachintellektualistische Epoche
wirtschaftliche Seite	Kollektivismus contra Individualismus	Individualismus contra Kollektivismus	s. Literatur unter Heinemann	Kollektivismus und Individualismus als Synthese
politische Seite	ständische Gliederung	Kapitalismus	Spannungen, die zum Weltkrieg führen, dann „Krise“	über Kollektivzellen und Führerbünde zur Führung = Realismus = wesenhafte Demokratie
geistige Seite	Kirche	Ohne Herrentum und ohne Führung Parlamentarismus, Liberalismus: Gegenströmung, aber Kind der Zeit	Diktatur statt Führung Faschismus (deutscher Nat.-Soz.)	Naturwissenschaften als Dienst an Wirtschaft, Technik und Medizin → Führungswissenschaften als Dienst am Zwischenmenschlichen
Rolle der Geistigen	Geist samt Erziehung: Magd der Kirche und des Herrentums	Naturwissenschaften noch als Götzen Geisteswissenschaften noch als Parallele zu den Naturwissenschaften + Idealismus Materialismus	Intuition als negative Reaktion auf den Intellektualismus	Kollektivgehirne
Erziehung		zum Drill exp. Pädagogik: Gegenströmung, aber Kind der Zeit	?	zur Kraft

## DRUCKFEHLERBERICHTIGUNG.

- S. 73 Z. 13 würde es aber und nicht aber es würde.
- S. 89 Das 2. Zitat aus Bergsons „Matière et Mémoire“ beginnt mit „die Augenblicke“, während „gewaltsame Zusammenziehung“ (vorher) dem 1. Zitat („Konzentrieren wir . . .“) entnommen ist (unrichtige Stellung des tiefer gestellten M im Sinne der Anm. auf S. 41). Ausnahmsweise nicht nach der 17. Aufl. zitiert (vgl. die Vorbemerkung zur Literatur).
- S. 180 Seitenüberschrift: Kunst und Geisteswissenschaften und nicht Kunst- und Geisteswissenschaften.
- S. 198 Seitenüberschrift: Erziehungsleistung kollektiv und nicht Erziehungsleistung Kollektiv.
- S. 208 Z. 11 von unten f.: echten Ring und nicht rechten Ring; außerdem: (s. S. 157 unten) und nicht (s. S. 107 unten).