Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen

Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin

herausgegeben von

A. Kühne

[Friedrich Alfred Kühne (1873 - 1929)]

Zweite erweiterte Auflage

1929

Verlag von Quelle & Meyer / Leipzig

Berufsbildung und Allgemeinbildung

Von Eduard Spranger, Berlin [(1882 - 1963)]

1. Wesen der Bildung

Auf einem Gebiet, das durch den gedankenlosen Gebrauch überlieferter Schlagworte in Verwirrung geraten ist, kann man nur durch grundsätzliche Neuprüfung der leitenden Begriffe Klarheit schaffen. Wir beginnen daher mit dem Begriff der Bildung selbst. Und zwar handelt es sich hier zunächst um Bildung als wertbetonten Zustand des Menschen, nicht um Bildung als ein wertverleihendes Verfahren. Bildung als Zustand oder als Besitz kann nicht rein psychologisch definiert werden, schon weil die Psychologie als beschreibende Wissenschaft niemals Werturteile fällt, in dem Satz aber, daß ein Mensch „gebildet" sei, unverkennbar ein Werturteil enthalten ist. In einer solchen Beurteilung also messen wir den Menschen an Werten, und zwar an Normwerten. Ihr Inhalt wechselt mit den geschichtlichen Verhältnissen. Wir bezeichnen aber den Inbegriff gemeinsamer Wertgebilde, den eine Zeit auf Grund des Ererbten in gesellschaftlichem Zusammenarbeiten verwirklicht hat, als die objektive Kultur dieser Zeit, und den Zusammenhang von ewigen Normen selbst, der das Werteschaffen leitet, als die Idee der Kultur. Bildung ist demnach eine Beschaffenheit der Seelenstruktur, die nur durch ihre Beziehung auf den Kulturgehalt einer Zeit und zuletzt auf die Idee der Kultur überhaupt bestimmt werden kann. Mit anderen Worten: Bildung ist ein kulturphilosophischer, kein bloß psychologischer Begriff.

Wenn wir nun versuchen, alle die Bedingungen aufzuzählen, denen ein Subjekt genügen muß, um „gebildet" zu heißen, so sehen wir dabei von jeder besonderen Kulturlage und jedem besonderen Inhalt der Bildung natürlich ab, weil wir anderenfalls nur einen Begriff von historisch begrenzter Geltungssphäre erhalten würden. Wir setzen voraus, es gebe eine Kultur, die echten Wertgehalt besitzt, wie dieser auch unter bestimmten örtlichen und zeitlichen Verhältnissen individualisiert sein möge. Dann lautet unsere Definition: „Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht."

Es bedarf des Nachweises, daß in diesen umständlichen Satz keine überflüssigen

Bestimmungen aufgenommen sind. Daß Bildung immer Eigenschaft eines Individuums ist, auch dann, wenn ihr Gehalt etwa vom einzelnen eine überindividuelle Einstellung fordert, versteht sich von selbst. Sie ist Wesensformung des Individuums; denn bloß vorübergehende Eigenschaften würden wir nicht als Bildung ansehen. Man könnte auch sagen: sie betreffe immer den bleibenden Charakter des Menschen, sie sei etwas Dispositionelles, über ihre jeweils aktuellen Äußerungen hinaus. Bildung ist ferner einheitlich und gegliedert, d. h. vielseitig und doch geschlossen. Einen Menschen von ganz einseitiger Struktur würden wir nicht gebildet nennen; aber auch nicht den Vielseitigen, der nach allen Seiten umrißlos auseinanderfließt und keinen Mittelpunkt, kein festes Wesen, keine Form hat. Demnach gehört zur Bildung nicht nur Individualität (als eigentümlicher Ausgangspunkt), sondern auch Universalität (als Wesensreichtum) und Totalität (als innere Geschlossenheit). Diese Geschlossenheit darf jedoch nicht so weit gehen, daß völlige Erstarrung eintritt und keine neue Aufnahme bildender Einflüsse mehr stattfindet. Vielmehr enthält echte Bildung immer Entwicklungsfähigkeit und Weiterwachsen, weil sie selbst ja im Grunde nichts ist als ein veredeltes Entwicklungsergebnis. Diese Veredlung wird gewonnen durch Kultureinflüsse, gleichviel, ob sie absichtlich an den zu Bildenden herangebracht werden oder durch ihr bloßes Dasein (als Milieu) wirken, ob sie von ihm bewußt gesucht oder noch unbewußt empfangen werden. Natürlich haben diese Kultureinflüsse einen Bildungswert nur so weit, als in ihnen objektiver Wertgehalt gegeben ist. Unter „objektiv" verstehe ich hier nicht nur das dem Subjekt Gegenüberstehende, Transsubjektive, sondern das Gültige, den echten Normen des Geisteslebens Gemäße. Sofern diese Einflüsse das bleibende Wesen des Menschen in den bezeichneten drei Richtungen (Individualität, Universalität, Totalität) formen, machen sie ihn einerseits fähig, Kulturgehalt zu verstehen, d. h. seinen objektiven Wert im subjektiven Erlebniszusammenhang zu fühlen, seine erkenntnismäßige Struktur einzusehen und sich selbst an ihm bereichert und gehoben zu finden; andererseits erwecken sie in ihm selbst wertschaffende Kräfte, die das Verstehen und das Erlebnis wieder in objektive Kulturwerte (Leistungen) umsetzen. Die bloße Bestimmung: Bildung sei die Fähigkeit, objektive Kulturwerte zu verstehen, zu erleben und zu schaffen, würde jedoch unserem Sprachgefühl widerstreben. Es muß für diese erlebenden und schaffenden Kräfte auch ein persönlicher Mittelpunkt da sein, und indem die Kulturwerte auf diesen einheitlich bezogen werden, erhöht sich die rohe Individualität zur geformten Individualität oder zur voll gebildeten Persönlichkeit. Dieses letztere Moment habe ich in einer früheren, sonst dem Sinne nach gleichen Definition des Bildungsbegriffes betont, die ich hier leicht verbessert wiederholen will: „Bildung ist die lebendig wachsende Aufnahme aller objektiven Werte, die zu der Anlage und zu dem Lebenskreise eines sich entwickelnden Geistes in Beziehung gesetzt werden können, in das Erleben, die Gesinnung und die Schaffenskräfte dieses Menschen, mit dem Ziele einer geschlossenen, objektiv leistungsfähigen und in sich selbst befriedigten Persönlichkeit".

Beide Definitionen stimmen auch darin überein, daß sie das Wesen der Bildung nicht auf intellektuelle Kultur beschränken. Gewiß bedarf ein „gebildeter Mensch" eines hohen Maßes von Einsicht. Aber bloße Kenntnisse oder Denkfähigkeit begründen noch keine Bildung. Es ist eine einseitige Auffassung, freilich eine gerade bei den Deutschen verbreitete Auffassung, daß Bildung nur in wissenschaftlicher oder literarisch-ästhetischer Gestalt möglich sei. Zur Vollendung aber gehört auch eine beseelte „Hand" und ein gebildetes „Herz", d. h. praktischer Sinn und gesellschaftliche Form, Menschenfreundlichkeit und Seelenkultur im tieferen, philosophisch-religiösen Sinne. All dies klang wenigstens in der humanitas, in dem Bildungsbegriff der Römer, mit. Die Intelligenz muß mit dem gesamten Seelengrunde so organisch verbunden sein, daß der Mensch immer als Ganzes, nie als Bruchstück lebt und gestaltet.

2. Arten der Bildung

Unsre Definition spricht das Wesen der Bildung ganz allgemein aus. Wir gelangen zu besonderen Arten der Bildung, indem wir entweder einzelne Seiten, die oben bezeichnet waren, durch ausdrückliche Betonung herausheben, oder indem wir diese Seiten selbst inhaltlich weiter spezialisieren. Wir wollen nicht allen hier denkbaren Wegen folgen. Am gebräuchlichsten ist die Einteilung in formale und materiale Bildung (Kraftbildung und Stoffbildung). Aber sie leidet unter der Vieldeutigkeit der Abgrenzung zwischen Form und Stoff, die ja eigentlich nur ein von der Bearbeitung der äußeren Materie hergenommenes Bild ist. Suchen wir die Grenze etwas schärfer zu legen, so besteht offenbar ein Unterschied zwischen den allgemeinen Aktarten, in denen das Individuum Kulturwerte erlebt, und dem hier und da gegebenen objektiven Kulturinhalt oder einzelnen Kulturgut, die durch geschichtliche und geographische Verhältnisse bedingt sind. Jene Akte gehören der Seite des Subjektes an; die ihnen zugrunde liegenden Dispositionen bilden in ihrer zusammenhängenden Gesamtheit seine „seelische Struktur". Hingegen die Kulturgüter gehören der vom einzelnen Subjekt prinzipiell unabhängigen Kultur an; sie machen in ihrer Gesamtheit die inhaltlich besondere, historisch gewordene, objektive Kultur aus. Offenbar liegt auf der Seite des Objektes eine unübersehbare Mannigfaltigkeit, die kein einzelner jemals erschöpfend aufnehmen und beherrschen kann, während es sich auf der Seite des Subjektes um eine begrenzte Zahl von Aktklassen, d. h. von Grundrichtungen des Sinnerlebens und Sinnschaffens handelt, die innerhalb einer geistigen „Region" gleichbleiben, auch wenn die Anwendungsfälle objektiver Art wechseln.

Da das Ziel der Bildung, wie wir sahen, immer im individuellen Subjekt liegt, so wäre es wünschenswert, die Struktur des Subjektes geschlossen darstellen zu können. Formale Bildung wäre dann diejenige Zurichtung des subjektiven Aktzusammenhanges, die ihn zum adäquaten Erleben und Schaffen objektiven Kultursinnes subjektiv fähig machte. Und eine solche vollendete formale Bildung wäre eigentlich von allen Besonderheiten der Kulturlage unabhängig. In ihr wäre eine ewige Aufgabe der Bildung enthalten. Leider ist es bisher der Analyse noch nicht

gelungen, diesen entscheidenden Aktzusammenhang geschlossen herauszustellen. Und zwar hauptsächlich deshalb, weil man auf zu elementare Bestandteile des psychophysischen Lebens zurückgegangen ist. Man hat geglaubt, die Struktur des Subjektes in den drei Richtungen der Verstandesbildung (Vorstellungsbildung), Willensbildung und Gemütsbildung erschöpfen zu können. Aber diese elementarpsychologischen Begriffe liegen in einer zu primitiven Schicht. Es gibt gar keine Richtung des Werterlebens und des Wertschaffens, an der nicht jede der drei psychischen Seiten beteiligt wäre. Im Begriff des Wertes, sofern er in seiner bloß psychologischen Bedeutung genommen wird, liegt immer eine Vorstellungsseite, ein Gefühlsmoment und ein den Willen Motivierendes.

Wir müssen also mit der Analyse der Akte höher ansetzen und sie klassenweise den Wertgebieten der Kultur zuordnen. Ich habe in meinem Buch „Lebensformen" (Halle 1927 [6]) die Wertklassen abgeleitet, denen selbständige Aktklassen auf seiten des Subjektes entsprechen. Dem Wertgebiet des Wissens entsprechen die Erkenntnisakte, den Nützlichkeitswerten die ökonomisch-technischen Akte, den ästhetischen Werten die ästhetischen Akte, den Gemeinschaftswerten die sozialen Akte, den politischen Werten die Herrschaftsakte und den religiösen Werten die religiösen Akte.

Es gibt demgemäß eine formale Erkenntnisbildung, die nicht sowohl auf Kenntnisse und Wissensstoff, als auf die Denkakte und kategorialen Erkenntnisformen gerichtet ist, die für das ganze Gebiet des Erkennens oder doch für einzelne seiner Regionen von allgemeiner Bedeutung sind. Ebenso gibt es eine formale technische Bildung, die sich von den einfachen Betätigungen der körperlichen Organe, besonders der Hand, und den zugeordneten anschaulichen Erlebnissen bis zu sehr verwickelten „Techniken" emporerstreckt, wobei es jedoch wieder weniger auf das einzelne Erzeugnis selbst, als vielmehr auf die sich relativ gleichbleibende „Fertigkeit" abgesehen ist. Auch das ästhetische Erleben und Gestalten beruht auf Grundakten des Subjektes, die eine über das einzelne Kunstwerk hinausreichende Bedeutung haben können; und jede Kunst für sich begründet wieder eine besondere Erlebnisregion oder Gestaltungsregion. Daß es eine formale Bildung für das Gemeinschaftsleben gibt, hat schon Pestalozzi gesehen. Er spürte den elementaren Grundakten des Liebens nach, von denen aus er alle noch so verwickelten Gemeinschaften aufzubauen hoffte. Man müßte aber die Grundakte des Herrschens und der Selbstbeherrschung als die formalen Vorbedingungen einer anderen gesellschaftlichen Verbindungsweise hinzufügen. Endlich ist auch eine formale Bildung zur Religion denkbar. Sie wird darin bestehen, daß Andacht (als der Akt der höchsten Sinnbeziehung) in der Seele überhaupt geweckt wird, ohne daß sie schon an ganz bestimmte, etwa historisch vermittelte Sinngehalte und Gegenstände des Erlebens gebunden würde. —

Auf all diesen Gebieten verstehen wir also unter „Akten" gewisse Grundformen der Sinngebung und des Sinnerlebens, die innerhalb des ganzen Gebietes oder einer Region von gleicher Grundstruktur sind, wenn auch die objektiven Kultur-

gegenstände wechseln. Im lebendigen Einzelwesen liegen diese Akte natürlich nicht getrennt nebeneinander, sondern sie greifen ineinander und durcheinander, sie fundieren sich gegenseitig und bilden so Grundrichtungen des Erlebens und Gestaltens. Es muß hinzugefügt werden, daß sie überhaupt nicht rein aus psychischen Elementarfunktionen aufgebaut sind, sondern physische Akte mitumfassen. Die letzteren spielen in der ökonomisch-technischen Region von Akten eine besonders wichtige Rolle. Weil aber diese wieder in alle anderen hineingeflochten sind, so fehlen sie auf keinem Gebiete völlig. Man könnte ganz abstrakt auch eine Bildung des Leibes und eine Bildung der einzelnen Organe, z. B. der Hand, von der geistigen Bildung unterscheiden. Aber im Leben selbst ist jede Art leiblicher Schulung schon eine Durchgeistigung des Leibes, d. h. die Erhöhung seiner Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit.

Wenn wir die ineinandergeschlungenen, psychophysisch bedingten Geistesakte des Menschen nach ihren Grundrichtungen rein als Akte, als subjektive Einstellungen, in ihrer Gesamtstruktur bilden, so reden wir von formaler Allgemeinbildung. Heben wir aber eine einzelne Region, eine einzelne Aktklasse im Bildungsverfahren heraus, so entsteht formale Spezialbildung, z. B. nur technische Bildung oder bloße Erkenntnisbildung oder bloße Bildung zur sozialen Einstellung überhaupt. —

Was wir bisher ausgeführt haben, ist aber eine in der Praxis nicht durchführbare Abstraktion. Denn die Aktrichtungen des Subjektes können überhaupt nicht in Betätigung versetzt werden, ohne daß eine bestimmte, begrenzte, inhaltliche Leistung von ihnen gefordert würde. Wer zur technischen Geschicklichkeit gebildet werden soll, muß sich an einem Kreise bestimmter technischer Leistungen bilden; wer formale Erkenntnisbildung gewinnen soll, muß auch einen konkreten Stoff zum Denken und Erkennen erhalten usw., kurz: Form und Stoff sind im Leben nicht trennbar. Der Unterschied der formalen Bildung und der stofflichen Bildung beruht also nur auf der Betonung, die der Bildungsprozeß empfängt. Ist der besondere Gegenstand nur ein beliebiger Übungsstoff, an dem die entsprechenden Geisteskräfte wachsen sollen, so handelt es sich um Formalbildung. Liegt aber in ihm selbst der Wert, auf den es ankommt, so befinden wir uns auf dem Boden der inhaltlichen Bildung.

Auch diese inhaltliche Bildung kann entweder eine allgemeine oder eine spezielle sein. Allgemeine materiale Bildung hätte dann zum Ziel die persönlich-sachliche Beherrschung aller Kulturgüter: sie wäre Bildung in allen Techniken, in allem Wissen (also Enzyklopädismus), in allen Künsten und an allen Kunstwerken, sie wäre Bildung für jede inhaltlich gegebene Gesellschaftsform der Kultur, Gemeinschaften wie Herrschaftssysteme, und zuletzt Bildung für alle religiösen Werte. Es bedarf keines Wortes, daß es eine solche Universalbildung nie gegeben hat und nie geben kann. Sondern immer werden nur einzelne Inhalte der Kultur herausgegriffen werden, und vielleicht sogar einzelne Kulturgebiete in den Vordergrund gestellt werden. Es gibt also nur spezielle materiale Bildung.

Und von ihr gibt es wieder so viele abstrakte Grundformen, als es Wertgebiete der Kultur gibt. Wir teilen also die inhaltlichen Bildungsideale ebenfalls ein in überwiegend gelehrte, überwiegend ökonomisch-technische, ästhetische, soziale, politische und religiöse.

Kehren wir aber zu dem überlieferten Gedanken der Allgemeinbildung zurück. Es hat sich ergeben, daß sie 1. nur als formale Allgemeinbildung denkbar ist, nämlich als Bildung der menschlichen Kräfte in ihrem übersehbaren und geschlossenen Zusammenhang als Aktstruktur; daß sie 2. praktisch nur an bestimmten einzelnen und historisch begrenzten Kulturinhalten durchgeführt werden kann. Wie eng oder weit nun der Kreis der letzteren zu wählen ist, hängt von vier sehr verschiedenen Gesichtspunkten ab. Einmal nämlich hat jedes Kulturgebiet seine objektiv-sachliche Struktur: es baut sich aus einfachen Sinnelementen zu Gebilden von immer größerer Kompliziertheit auf. Sodann hat die persönlich-geistige Anlage des zu bildenden Menschen ihr besonderes Gesetz. Drittens ist der Mensch nicht von Anfang an für alle Geistesakte reif, sondern sie entfalten sich in ihm nach einem psychologischen Entwicklungsgesetz, das bekanntlich mit dem sachlichen Aufbaugesetz der einzelnen Sinngebiete nicht zusammenfällt. Endlich hat jede historisch gegebene Kultur ihre inhaltliche Besonderheit und Begrenztheit, innerhalb deren sich auch der Bildungsprozeß des Einzelnen als besonderer und begrenzter vollzieht.

Fassen wir hier zusammen. Von den denkbaren Formen der Bildung, die durch Kreuzung der Gegensätze „formal und material", „allgemein und speziell" entstehen, fällt die materiale Allgemeinbildung von vornherein weg. Denn nicht einmal in der begrenzteren Gestalt der enzyklopädischen Wissensbildung ist sie auf der heutigen Kulturstufe erreichbar. Hingegen ist das Ideal einer allgemeinen Bildung der Grundkräfte des Subjekts ein mögliches Ziel. Es fragt sich nur, an welchen Stoffen sie erfolgen soll, und ob wir uns mit ihr allein zufrieden geben sollen. Da jede Kultur irgendwie inhaltliche Bildung fordert, so entsteht dann die weitere Frage nach dem Gesichtspunkt für die Auswahl der inhaltlichen Bildungswerte. Denn wir werden auch das Ziel der formalen Bildung naturgemäß nur an solchen „Übungsstoffen" anstreben, die zugleich um ihrer selbst willen angeeignet zu werden verdienen.

3. Die Entwicklung der Bildung

Von manchen Seiten wird heute die Forderung aufgestellt, Erziehung und Unterricht müßten „entwicklungstreu" gestaltet werden. Natürlich kann damit nicht gemeint sein, daß in dem psychologischen Befund der Altersstufen die Normen für den Bildungsplan enthalten wären. Das Psychologische als solches ist niemals normativ. Wohl aber ist der Gedanke berechtigt, daß die Bildungsnormen nichts fordern sollen, was von der jeweiligen psychologischen und geistigen Entwicklungsstufe des Zöglings aus nicht zu leisten ist. Um unsre Bildungsmaßnahmen wirklich der individuellen Selbstentfaltung nahe anzupassen, kennen wir allerdings die Gesetzlichkeit des geistigen Wachstums noch viel zu wenig. Für den vorliegenden Zu-

sammenhang genügt es aber, drei wesentliche Stadien der pädagogischen Beeinflussung des Bildungswachstums herauszuheben.

Man hat sich gewöhnt, für den Anfang der Bildung das Prinzip der allgemeinen Menschenbildung aufzustellen. Seit Pestalozzi und Fichte, Humboldt und Süvern gilt es in Deutschland als heiliger Grundsatz, daß die eigentlichen „Schulen" streng allgemeinbildend sein müßten, und daß die Berufsbildung sich erst auf ihrer Grundlage aufzubauen habe. Der Gedanke ist auch ganz richtig, wenn man den Sinn dieser „Allgemeinbildung" richtig versteht. Offenbar nämlich handelt es sich hier formal um die erste methodische Belebung aller geistigen Grundkräfte, und material um ein einfaches Weltbild in Umrissen, das eine erste Orientierung in Natur und Kultur ermöglicht. Man kann den Sinn jener allseitigen formalen Bildung der Grundkräfte nicht besser aussprechen, als mit Humboldts Wort, es komme nur darauf an, „daß jedes Vermögen, das man in sich spürt, einmal einen Gegenstand in sich gefunden hat, in dem es ganz aufgegangen ist, wo nun jede neue Beschäftigung gleichsam nur eine Wiederholung sein würde". Der Umfang des inhaltlichen Weltbildes, das die allgemein vorbereitenden Schulen geben können, hängt natürlich von der Zeit ab, die ihrem Kursus zur Verfügung steht. Es wird in der höheren Schule eingehender, gründlicher und reicher gestaltet werden können als in der Volksschule. Aber beide haben doch, von dieser Seite betrachtet, zunächst die Aufgabe einer allgemeinen Vorbereitung. Eine solche Form der Bildung sollte man nun, wie ich schon früher in meinem Aufsatz: „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung" ausgeführt habe, nicht als „allgemeine Menschenbildung", sondern besser als „grundlegende Bildung" bezeichnen. Denn mit dem anderen Namen ist immer wieder die Gefahr gegeben, einem uferlosen Enzyklopädismus hinsichtlich der Kenntnisse nachzustreben und so an die Stelle der formalen Allgemeinbildung eine materiale zu setzen, die, wie die Erfahrung lehrt, die geistigen Kräfte mehr lähmt als fördert.

Eine zweite Stufe der Bildungsmöglichkeiten aber setzt ein, wenn selbständige Interessen im Zögling erwachsen. Das typische Kind ist zwar nicht immer für alles gleich begabt und auch nicht gleichmäßig interessiert. Aber es hat in der Regel noch keine deutlich erkennbare und konstant herrschende, selbständige Interessenrichtung. Diese beginnt sich mit den sogenannten Entwicklungsjahren allmählich, und freilich oft unter langem, unbestimmtem Schwanken, herauszuarbeiten. Es gibt eine große Zahl von Menschen, bei denen auch nach diesen Jahren Begabung und Interesse (die nicht einfach identisch sind) noch ziemlich gleichschwebend verteilt sind, oder denen doch ihre eigentliche Grundrichtung nicht deutlich zum Bewußtsein kommt. Bei ebenso vielen aber verläuft die geistige Entwicklung so, daß ein Interesse oder ein Interessenkomplex gegen Ende dieses Zeitraumes scharf in den Vordergrund tritt, während gleichzeitig die Fähigkeit, davon fernliegende „allgemeine" Bildungsstoffe zu assimilieren, ganz auffallend abnimmt, ja abstirbt. Oft genug sind es überhaupt nicht mehr rein intellektuelle Interessen, die dann das Bewußtsein beherrschen, sondern sogenannte praktische, die aber, wie wir gesehen

haben, nicht bloß wirtschaftlich und technisch zu sein brauchen, sondern auch ästhetisch, sozial, politisch oder religiös sein können. Der junge Mensch zeigt nunmehr ein entschiedenes Interessenzentrum. In der Regel hat es sich aus den stürmischen Phantasieexperimenten der Pubertätszeit mit langsam zunehmender Klarheit herausgearbeitet.

Für den Volksschüler ist mit der Pubertät auch ein Einschnitt in der äußeren Bildungsbahn gegeben, der allerdings doch um ein bis zwei Jahre zu früh liegt. Er verläßt die Schule und ergreift einen Beruf. Und oft verläuft die Sache so, daß erst der Beruf in ihm das Interesse „weckt". — Für den Zögling der höheren Schulen liegt hier der Einschnitt zur Oberstufe hin. Und die Erfahrungen gerade der letzten Zeit haben deutlich gezeigt, daß die Zahl der „allgemein" und „gleichschwebend" Interessierten immer kleiner wird. Man kommt mit den gleichmäßig abgewogenen Bildungsstoffen an die Schüler dieses Alters nicht mehr heran. Sie vollziehen selbst eine vom Innern her bedingte Auslese. Selbst die seit Jahrzehnten erfolgte Differenzierung der höheren Schule in drei Grundformen von spezifischem Bildungstypus genügt nicht mehr. Man schreitet, aus psychologischen Gründen, dazu, die Wahlfreiheit auf der Oberstufe einzuführen. In welchen Grenzen dies geschehen sollte, werden wir im fünften Abschnitt sehen. Sofern es erlaubt ist, ein stark hervortretendes Interesse mit dem inneren Beruf eines Menschen gleichzusetzen, könnten wir hier schon sagen, daß diese zweite Entwicklungsstufe psychologisch den Übergang von der grundlegenden Allgemeinbildung zur Berufsbildung nahelege.

Es folgt — abstrakt gesondert — eine dritte Stufe des Bildungsprozesses, auf der der Mensch von dem gefundenen oder gesetzten Bildungszentrum aus wieder in die Weite strebt. Er folgt jetzt den Strahlen, die von seinem Zentralgebiet ausgehen und bemächtigt sich auf diesen Linien des ganzen Lebens, soweit davon beim Menschen die Rede sein kann. So gelangt er allmählich zu einer Art der Allgemeinbildung, die mehr enthält als die Schulung der Grundkräfte und die intellektuellen Umrisse eines Weltbildes. Sie erstreckt sich mehr und mehr auf den Inhalt der Kulturgüter und erfüllt so das Subjekt mit einem Kulturgehalt, der der Zeitlage entspricht und die Teilnahme am Kulturleben gemäß der individuellen Bildungskapazität ermöglicht. In diesem Sinne, aber auch nur in diesem: eines Hinausstrebens vom persönlichen Zentrum aus in die Weite, kann man von einer Stufe der Allgemeinbildung reden. Sie ist da als geistige Wachstumsrichtung, nie als vollendete Tatsache.

Der Entwicklungsrhythmus der Bildung führt demnach, falls eine Typisierung gestattet ist, von der grundlegenden Bildung über die Spezialbildung zur Allgemeinbildung, und zwar so, daß jedesmal die neue Phase schon einsetzt, während die alte noch fortdauert.

4. Das persönliche Bildungszentrum

Wenn wir von allen Forderungen der objektiven Kultur und von allen Organisationsfragen absehen, so eröffnet sich also mit der zweiten Stufe ein individuell ge-

richtetes Bildungsstreben, das sich der mannigfachen Bildungsstoffe auf eine ganz besondere Art bemächtigt. Wir nennen diesen Mittelpunkt der freien Interessen, der mit der geistigen Struktur des Menschen selbst gegeben ist, das persönliche Bildungszentrum. Es beruht auf der vorherrschenden Interessenrichtung. Und diese wieder wurzelt in der besonderen Seelenstruktur des Menschen. Der eine ist vorwiegend theoretisch gerichtet, der andere überwiegend technisch-praktisch, ein dritter vom Ehrgeiz gelenkt, ein vierter von der Menschenliebe usw. Dabei ist jedoch zu beachten, daß diese zentrale Veranlagung dem Menschen, besonders dem noch jugendlich unfertigen Menschen, sehr oft nicht zum Bewußtsein kommt. Vielleicht beruht darauf zum Teil das Auseinanderfallen von Begabung und Interessenrichtung, das in der Jugend häufig zu beobachten ist: das charakteristische Verfolgen von Idealen, denen keine ausreichende Leistungsfähigkeit entspricht. Es fehlt uns der Raum, um in diese Psychologie näher einzutreten, wobei dann auch der Anteil zu erörtern wäre, der dem Fleiß bei der Erhöhung durchschnittlicher Gaben wie bei der Entfaltung des Genies zukommt. Wir begnügen uns festzustellen: wenn jeder ganz der Wertrichtung folgen könnte, die in ihm die herrschende und organisierende ist, so würde die Gestaltung des Bildungsideals ganz frei aus seinem Inneren herauswachsen. Jeder würde nach seiner individuellen Form die Bildungsgüter in sich hineinziehen, die gerade seiner Seelenstruktur konform sind. Diesen Gedanken hat Kerschensteiner ausdrücklich zum „Grundaxiom des Bildungsprozesses" erhoben[1]. Er formuliert es in dem Satz: „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist."

Wer die Stellung des großen Pädagogen im Zusammenhang unsrer Erziehungsgeschichte kennt, der weiß, weshalb ihm gerade dieser Satz zu einer leuchtenden Wahrheit werden mußte. Er befreit sich in ihm von dem „Allgemeinbildungsideal" der vorangehenden Zeit, das zu einer lebentötenden Schablone geworden war. Und doch drückt dieser Satz nur die Hälfte der Wahrheit aus. Wäre er ganz wahr, so hieße dies, daß in dem „inneren Beruf" des Menschen nicht nur ein geeigneter Ansatzpunkt, sondern die letzte Norm seiner Bildung läge. So aber ist es nicht, und dies herauszustellen, ist eine der wesentlichen Aufgaben dieser Ausführungen: der innere Beruf deckt sich nicht oder doch nur äußerst selten mit dem Beruf im soziologischen Sinne. Und zwar aus zwei Gründen: 1. Die gegebene historische Kultur fordert von jedem ihr eingeordneten Gliede mehr und andersartige Leistungen, als aus der individuellen Seelenstruktur in ihrer freien Auswirkung folgen würden; 2. der Beruf in soziologischer Bedeutung ist zwar eine Spezialisierung dieser allgemeinen Kulturforderungen auf Grund von Arbeitsteilung zum Zweck von Höchstleistungen. Aber auch diese Berufe sind das Produkt historisch-

[1] Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Union, Berlin 1917. 2. Aufl. 1924. In der 1. Aufl. schloß die Definition: „ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist."

gesellschaftlicher Entwicklung und nicht einfach der Ausdruck eines individuell begabten Seelentypus. — Aus dem ersten Satz folgt, daß alle Bildung Gegengewichte gegen die naturgegebene Individualität enthalten muß, wenn sie kulturfähig machen soll. Aus dem zweiten folgt, daß der soziologische Beruf zwar an den inneren Beruf irgendwie anknüpfen mag, aber auch noch darüber hinausgehende Anforderungen enthält. Beides zusammen sollte bei den neuen Maßnahmen zur Berufsberatung niemals vergessen werden. Und auch für die sittliche Kraft und Weite der persönlichen Entwicklung ist diese Ausdehnung der Bildungsnorm nicht zu entbehren.

5. Die Forderungen der Kultur und die geschlossenen Bildungstypen

Bildungsideale, die ganz aus freiem individuellem Trieb hervorgehen, sind in unsrer Zeit ebenso undenkbar wie solche, die der sich entfaltenden Individualität nur von der Gesellschaft aufgezwungen sind. Die echten Bildungsideale sind von beiden Seiten her bestimmt. Sie wachsen zu einem Teil aus den Grundtypen der Seelenstruktur und ihrem Entwicklungsgesetz, zum anderen Teil aus den Forderungen der kulturtragenden Gesellschaft heraus, die dem einzelnen ganz bestimmte Leistungen auferlegen, Leistungen kulturschaffender Art. So ergeben sich für uns die beiden Hauptsätze:

I. Jeder Berufstypus erfordert einen Inbegriff von sachlich-gesellschaftlichen Leistungen, der in seiner eigenartigen Zusammensetzung von jedem vorfindbaren Seelentypus entschieden abweicht und daher auch einen über die unmittelbaren Neigungen des zu Bildenden hinausgehenden Berufsbildungstypus begründet.

II. Jede historisch gegebene Kultur fordert von ihren Trägern Eigenschaften und Leistungen, die über jeden Berufstypus hinausgehen und folglich einen historisch bedingten, aber den Angehörigen einer Nationalindividualität in wesentlichen Zügen gemeinsamen Allgemeinbildungstypus begründen.

In diesen beiden Sätzen spricht sich die normative Seite der Bildungsideale aus. In unseren früheren Erörterungen aber liegen zwei weitere Sätze, die die ersten nach der psychologischen Seite hin ergänzen:

III. Die historisch-gesellschaftlich bedingte Berufsbildung soll nach Möglichkeit an die von innen kommenden Neigungen, also an das, was wir den inneren Beruf nannten, anknüpfen und ihre weiteren Forderungen dazu in innere organische Beziehung setzen.

IV. Die allgemeine Kulturbildung soll an den inneren und den gesellschaftlich erwählten Beruf des jungen Menschen als die stärksten Triebkräfte des Bildungsstrebens so anknüpfen, daß auch die allgemeinen Bildungswerte als Ausstrahlungen des persönlichen und des Berufsbildungszentrums erscheinen. —

Diese vielleicht zu allgemein gehaltenen Sätze will ich an zwei Beispielen verdeutlichen, nach denen man sich die anderen Typen selbst ausführen möge.

Ein junger Mann zeige eine hervorragende technische Begabung in der Art, daß er praktische Konstruktionsprobleme in konkreten Fällen ausgezeichnet zu lösen weiß. Er scheint zum Techniker vorausbestimmt. Trotzdem wird er in seinem Bildungsgang erhebliche Klippen zu überwinden haben, für die er vielleicht nicht das gleiche Maß natürlicher Begabung mitbringt. Zunächst schon innerhalb der Grenzen seiner Berufsbildung: er muß Mathematik lernen, er muß die Aufwendungen für Material und Arbeitslohn kalkulieren und Buchführung lernen; er muß Materialienkunde treiben — dies alles und mehr liegt überwiegend auf intellektuellem Gebiet. Er muß auch auf Ausstattung, d. h. auf die ästhetische Seite seiner Produkte achten. Dazu kommt dann für die Arbeitsgemeinschaft die Forderung der Menschenkenntnis und Menschenleitung. Er muß organisieren können. — Und allmählich erweitert sich der Kreis über die Bildung zum arbeitsteiligen Beruf hinaus in allgemeine Kulturkunde: Er muß etwas vom wirtschaftlichen Leben überhaupt, von Staat, Recht und Gesellschaftsbildung verstehen. Er muß den Fortschritt der Wissenschaften mindestens so weit verfolgen, als sie seine Hauptaufgabe berühren. Er muß an Selbstverwaltungsaufgaben teilnehmen können. Er muß zuletzt auch die geistigen Mittel erwerben, um von seiner Lebenswirklichkeit aus zu einer Lebensanschauung zu gelangen, die nicht bloß ein Schatten seiner selbst ist, sondern ihn mit dem Gesamtleben ringsum geistig verbindet und ihn zu einer persönlichen Weltanschauung befähigt. Dies aber ist nur möglich, wenn jene praktischen Nützlichkeitswerte, von denen er ausging, einem höheren und umfassenderen Wertsystem eingegliedert werden.

Ein junges Mädchen finde etwa ihre höchste triebhafte Bestimmung in der Sorge für den künftigen Erwählten und für ihre Kinder. Sie braucht aber als Mutter und Hausfrau nicht nur eine Fülle von Wissen über zweckmäßige Ernährung, Kleidung, über Gesundheitspflege und Erziehung, sondern auch wirtschaftlichen Sinn, Schönheitssinn und Fähigkeit zur Menschenbehandlung. Darüber hinaus aber muß sie sich ihrer Verantwortung am Volksganzen bewußt sein, sozial wirken, politisch mitarbeiten, und zuletzt in das Leben so viel Andacht und Sammlung hineintragen, daß sie vielen zum Ruhepunkt und zur Festigung wird. Das liegt nicht alles von Natur in ihr, wenigstens nicht als bewußte Lebensrichtung, sondern es wird ihr unter dem Einfluß eines gesellschaftlich-historischen Frauenideals als Norm entgegengehalten und in ihr zur Entwicklung gebracht.

Allgemein gesprochen: Bildungsideale sind nicht nur Produkte eines seelischen Vollkommenheitsstrebens, sondern sie erwachsen aus der Verknüpfung von historisch bestimmten Menschheitsidealen und spezialisierten Kulturforderungen mit den Bedingungen, die in der zugehörigen Seelenstruktur vorausgesetzt werden können. Seitdem das Ideal einer allgemeinen gleichen Menschenbildung, ja selbst das einer inhaltlich durchaus gleichen Nationalbildung infolge der fortschreitenden Kulturdifferenzierung und Arbeitsteilung gefallen ist, besteht daher die Aufgabe, geschlossene und charakteristische Bildungstypen herauszuarbeiten. In jedem dieser Typen würde ein wesentliches Kulturmoment, bezogen auf einen

möglichst verwandten Seelentypus, zum beherrschenden Mittelpunkt erhoben, von dem aus Verbindungsfäden zu den anderen Seiten der Kultur führen.

So ist — um an bestehende Organisationsformen anzuknüpfen — der altklassische Bildungstypus im Gymnasium verwirklicht: eine historisch-geisteswissenschaftlich fundierte, stark ästhetisch gerichtete Humanitätsidee bestimmt seinen Inhalt. An die Bildungsgüter der nächst benachbarten neuen Kulturen knüpft das Realgymnasium an; an die intellektuelle Durchdringung der Natur in den Naturwissenschaften die Oberrealschule. Alle drei Bildungstypen hätten keinen Mittelpunkt, wenn sie nicht von der deutschen Kultur und Geschichte ausgingen. Ich sehe daher nicht, weshalb man diesen selbstverständlichen Mittelpunkt in einer besonderen Schulform absondern will, ohne entschiedene Ausstrahlung in eine fremde Kultur oder in das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet.

Aber die genannten Bildungstypen haben eine für den deutschen Geist sehr charakteristische Grenze: Sie betonen fast ausschließlich literarisch-ästhetische und wissenschaftliche Bildungsgüter. Sie wenden sich an Verstand und Phantasie, wenig an die gestaltenden, praktischen Kräfte. In diesen Schulformen werden vor allem die theoretisch gerichteten Köpfe ihre Nahrung finden. Über die Spezialisierung der theoretischen Veranlagung aber gehen ihre Bildungstypen nicht hinaus. Es bedeutet eine entscheidend neue Wendung, daß daneben mehr und mehr auch Typen der Berufsbildung in Deutschland zur Anerkennung gelangen. Der Stamm der Einheitsschule gabelt sich jetzt so, daß auf der einen Seite die verschiedenen Formen der gelehrten (literarischen) Bildung abzweigen, während auf der anderen Seite Berufsschulen von ganz neuer innerer Struktur entstehen.

Bei ihnen bildet die Berufskunde den organisierenden Mittelpunkt für alle Bildungsgüter. In der einen ist es das Berufsgebiet des Handels, in der anderen das Baugewerbe, in der dritten der Maschinenbau usw. Offenbar handelt es sich hier 1. um Arten der materialen Spezialbildung, und zwar unter der Herrschaft ganz bestimmter, von der Kultur geforderter Teilleistungen. Der Vorwurf banausischer Geistesart, der diesen Schulformen von Nichtkennern oft genug gemacht wird, wäre berechtigt, wenn sie sich tatsächlich auf eine solche „Abrichtung" für bestimmte und begrenzte Berufsleistungen beschränken wollten. In diesem Sinne sind Berufsschulen heute noch so verwerflich, wie sie W. v. Humboldt im Grunde erschienen. Aber es versteht sich von selbst, daß sie über die direkten Berufsbedürfnisse hinaus 2. auch formale Berufsbildung erstreben. Darunter verstehe ich die Gesamtheit der grundlegenden Fertigkeiten, Charaktereigenschaften und Geisteskräfte, die in der betreffenden Gruppe nahe verwandter Berufe vorauszusetzen sind. Auf diese Weise wird Freiheit gegenüber der einzelnen, oft ganz mechanischen Berufsleistung erzielt, innere Anpassungsfähigkeit und Umstellungsbereitschaft erhalten, der Geist für Neuerfindungen geschärft und die schöpferische Seite des Menschen geweckt. Zu dieser formalen Berufsbildung rechne ich auch die Entfaltung eines spezifischen Berufsethos, wie es früher Gilden, Zünfte und Innungen durchwaltet hat, und schließlich die Belebung des allgemeinen

Berufsethos, vermöge dessen der einzelne Berufsarbeiter sich als dienendes Glied der Gesellschaft fühlt und in diesem sittlichen Dienst am Ganzen sein eignes Wesen erhöht und geadelt findet. — Es versteht sich also auch das andere von selbst, daß die Berufsschulen von der inhaltlichen und formalen Berufsbildung aus 3. zur allgemeinen Menschenbildung im Sinne einer breiten Kulturbildung hinstreben. Was die grundlegende Bildung in der Volksschule oder in der Unter- und Mittelstufe der höheren Schulen formal vorbereitet hat, kann nun allmählich seine inhaltliche Erfüllung finden. Freilich wird damit ein Prozeß eingeleitet, der sich über das ganze künftige Berufsleben ausbreitet und im Grunde nie seinen Abschluß finden kann. Aber die Grundrichtungen und Hauptbahnen müssen schon in der Berufsschule angedeutet werden, und zwar in Form eines Strahlenkranzes, dessen Mittelpunkt in den lebendigen Kultur- und Bildungswerten der Berufsarbeit selber liegt.

So entsteht für die Berufsschulen die bisher nur annähernd gelöste Aufgabe, charakteristische und geschlossene Bildungstypen herauszuarbeiten. Jede von ihnen hat nicht nur eine ganz besondere Psychologie und Ethik, Theorie und Praxis des Berufes zu entfalten, sondern jede muß um dies alles herum auch eine neue Form der Allgemeinbildung lagern, eine neue Form, weil sie jeweilig auf das Berufsleben als den Koordinatenanfangspunkt bezogen ist. Ihre Lehrpläne werden also nur dann aus echtem Geist geboren sein, wenn dahinter volle und eigenartige Lebenspläne liegen. Dies mit schöpferischer Kraft durchzuführen, kann nur Fachmännern gelingen. Aber bloße Fachmänner dürfen es wiederum nicht sein, sondern sie müssen mit ihrer Fachkenntnis und ihrem Berufskönnen auch ein volles Menschentum und ein reiches Kulturbewußtsein verbinden. Weil den Berufsschulen diese Aufgaben gestellt sind, liegt in ihnen der eigentliche und einzige schöpferische Punkt der gegenwärtigen Schulreform.

6. Zur Organisation der Berufsschulen

Da dieses ganze Werk dem Aufbau und der inneren Ausgestaltung der verschiedenen Formen der Berufsschule gewidmet ist, so kann ich mich beim Übergang in die Einzelfragen kurz fassen. Im Hinblick auf das hier verhandelte Problem ist der wesentlichste organisatorische Unterschied der der ganztägigen Fachschule zur 6—8stündigen Pflichtfortbildungsschule, jetzt kurz „Berufsschule" genannt. Die erste Form, für die der Name Fortbildungsschule oder Wahlfortbildungsschule längst nicht mehr zutrifft, besitzt bei ihrer freieren Zeitbemessung wohl die Möglichkeit, nicht nur in ihren Lehrplan reiche allgemeinbildende Perspektiven aufzunehmen, sondern auch ihre ganzen Lebensformen mit den bildenden Elementen zu erfüllen, die über den Unterricht hinaus eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft begründen. Anders die Pflichtfortbildungsschule. Sie leidet nicht nur unter dem Widerstreben vieler beteiligten Kreise, nicht nur unter ihrer geringen Stundenzahl, sondern auch darunter, daß sie zwangsweise besucht werden muß. So ist sie bis heute die einzige Form der Pflichtschule, die ausdrücklich auf dem Berufs-

gedanken aufgebaut ist. Der Name Berufsschule wird sich auch für sie durchsetzen. Allerdings sind noch immer nicht alle Stimmen verstummt, die ihr die Rolle — zwar nicht einer Wiederholungsschule — wohl aber einer überwiegend auf literarisch-ästhetische Bildungsgüter gerichteten Allgemeinbildungsschule zuweisen wollen. Als Begründung dafür werden auch die gewiß beachtlichen Organisationsschwierigkeiten der beruflichen Schulgliederung, zumal in kleinen Städten, angeführt. Ich habe mich auf dem XIII. Deutschen Fortbildungsschultag in Dresden, Pfingsten 1920, mit dieser Ansicht eingehend auseinandergesetzt und will hier nicht ausführlich darauf zurückkommen. Die entscheidenden Gründe sind zwei: der eine liegt im Kultur- und Wirtschaftsleben selbst: wir können ohne eine solche Ergänzung der Meisterlehre oder des Fabriklebens unsere Wirtschaft in Handwerk und Gewerbe, im Hause und auf dem Lande nicht auf der erforderlichen Höhe halten. Irgendwo muß der Mensch systematisch für seinen Beruf geschult werden. Was dafür in der pflichtmäßigen Berufsschule geschieht, ist am Wünschenswerten gemessen nicht zu viel, sondern zu wenig. Der andere Grund liegt auf entwicklungspsychologischem Gebiet. Junge Menschen, die eben ins Leben hinausgetreten sind und oft widerwillig für 6 Stunden der Woche auf die Schulbank zurückkehren, können nicht für unbestimmt allgemeine Dinge interessiert werden. Man muß an ihr Lebenszentrum anknüpfen, und die Vermutung, daß ihr Beruf und ihr Fortkommen ihren Wissenstrieb besonders beflügeln werden, ist gewiß nicht unbegründet. Es war daher ein genialer Gedanke von Kerschensteiner, den natürlichen Berufstrieb als Hebel für die weitere Bildung zu benutzen. Er knüpfte hieran zunächst die politische Erziehung und Belehrung. Wir werden das Prinzip verallgemeinern können: Um die Berufskunde gliedert sich nicht nur die Staatsbürgerkunde, sondern auch die gesamte Lebenskunde. Unter der letzten verstehe ich die Einführung in die Lebensformen unserer Zeit, mit einem ethischen Ton, der nicht lehrhaft und moralisierend sein wird, sondern sokratisch entwickelnd und diskutierend.

Wie diese drei Kreise: Berufskunde, Bürgerkunde, Lebenskunde zueinander gelagert sein sollen, kann nicht allgemein für alle Bildungstypen festgelegt werden. Vielmehr liegt gerade ein neues und fruchtbares Organisationsprinzip der Berufsschule darin, daß sie die auf rein theoretischen Gesichtspunkten beruhende Fächertrennung durchbricht und die Bildungsstoffe mehr nach „biologischen" Rücksichten, nach ihrem organischen Zusammenhang in Leben und Bildung anordnet. Physik und Chemie, Zeichnen und Mathematik, Deutsch und Geschichte werden hier nicht auseinandergerissen, sondern in eigenartigen Verschlingungen und Durchdringungen dargeboten. Das organisierende Prinzip liegt hier im Beruf und im Berufsethos, in der Kulturleistung und dem darauf gerichteten spezifischen Bildungsbedürfnis. So sind also auch Berufskunde, Bürgerkunde und Lebenskunde nicht Stufen, die aufeinander folgen, sondern Stoffe, die sich durchdringen, und zwar um so inniger durchdringen, je weniger Stunden zur Verfügung stehen. Sie bezeichnen die drei Hauptgesichtspunkte des Wirtschaftlich-Technischen, des Staatlich-Gesellschaftlichen und des Ethisch-Persönlichen.

Denn dieses letzte darf allerdings nicht fehlen: die Hineinführung in den eigenen Busen, die Vertiefung in die eigene Bestimmung, die Anleitung zur Lebensgestaltung, zuhöchst der Ausblick in eine Weltanschauung. Und so wiederhole ich hier zum Schluß die Gedanken, in die meine Dresdner Rede ausgeklungen ist, weil sie mir auch für das Ethos des Erziehers an Berufsschulen von grundlegender Bedeutung zu sein scheinen.

7. Das abschließende Ethos

Eine irgendwie abgeschlossene Weltanschauung kann man in dem begrenzten Rahmen der Berufsschule nicht geben, ja, man kann eine Weltanschauung überhaupt nicht geben. Damit ist aber nur gesagt, daß man andere Mittel wählen muß, um diese in dem Menschen rege zu machen. Man kann in ihm inneres Suchen erwecken. Man kann ihn einführen in die Problematik des Lebens, in das auch er hineingestellt ist. Dies halte ich allerdings für eine notwendige letzte Aufgabe auch der Berufsschule, daß die großen Probleme, mit denen jeder unserer Zeitgenossen zu ringen hat, irgendwann einmal als Fragen im Zusammenhang des Unterrichts aufgetaucht sind; nicht als beantwortete Fragen — denn wer möchte sich anheischig machen, diese letzten und tiefsten Fragen zu beantworten? Das hat auch Sokrates nicht getan, der mit 19—20jährigen Jünglingen die tiefsten Gespräche führte und in ihnen nur etwas lösen, sie einmal zum Stutzen bringen und zur Einkehr veranlassen wollte. Warum sollte man das nicht auch bei jungen Leuten unserer Berufsschule versuchen? Warum sollte man ihnen nicht etwa die Frage vorlegen, wer denn nun eigentlich der Sieger geblieben sei in dem großen Kampfe zwischen Mensch und Natur; ob wir durch unsere Technik den Menschen befreit haben oder ob der Mensch durch die geheimnisvolle Rückwirkung der Technik nur noch abhängiger geworden sei? Ob der Technik nicht etwas innewohne von dem Zauberlehrling, der die Geister rief, sie aber dann nicht mehr los wurde? Warum sollte man nicht auch Fragen behandeln wie die vom Werte des Reichtums und der Ehrlichkeit; Problemstellungen, wie sie z. B. in F. W. Försters Lebenskunde vorliegen, nur noch nicht scharf genug zugespitzt für besondere Fälle des Berufslebens? Ich meine: wie es in jedem Berufe eine besondere angewandte Ethik gibt, etwa die Anständigkeit des Kaufmanns, die Zuverlässigkeit des Handwerkers usw., so müßte man besondere ethische Probleme jedes Berufsgebietes irgendwann einmal anklingen lassen. Die Ethik des Handels, die nach dem Kriege bei manchem etwas in Vergessenheit geraten zu sein schien, könnte man durch Erweckung eigenen Nachdenkens vielleicht wieder zum Leben bringen. Überall ist das Wesentliche bei den Bildungsstoffen, die in der Pflichtberufsschule vorkommen, daß man bis zum Ethischen vordringe, nicht bloß Kenntnisse und Fertigkeiten mitteile, sondern jede dieser Einzelheiten sogleich beleuchte von dem großen Licht der ethischen Werte aus. Jeder dieser Stoffe muß gefördert werden bis zum Punkte der Geistesfreiheit gegenüber dem persönlichen Beruf. Es muß gezeigt werden, daß nicht das Nützliche das Letzte ist, auch nicht, wie manche sagen, das sozial Nütz-

liche, sondern daß erst der geistige Gehalt dem Leben Wert gibt. Der Nutzen liegt noch ganz und gar auf dem Gebiete der bloß naturhaft materiellen Güter; das Soziale erhebt die Seele bereits zu einer größeren Weite des Bewußtseins. Aber darüber hinaus muß sie so freigemacht werden, daß sie eine Ahnung gewinnt von der Überlegenheit des Menschen über den Stoff, über Raum und Zeit und zuletzt über das bloß begehrende, enge Ich überhaupt. Denn das ist es doch, was in aller Technik, in allem wissenschaftlichen Streben und in aller Kulturarbeit als tiefstes treibendes Motiv lebt: der Wunsch, frei zu werden von den Schranken des eigenen niederen Ich, von dem Druck der Außenwelt, von der Enge der räumlichen und zeitlichen Begrenzung, und in sich zu gründen ein geistiges Reich, wodurch man hinausragt über den bloß naturhaften Zusammenhang in den wahrhaft menschlichen.

Die Wege freilich zu diesem Ziel sind durchaus verschieden, verschieden in Landwirtschaft und Handel, in Handwerk und Industrie, in der Frauenschule und in der Kunstgewerbeschule. Sie alle haben ihre ganz besonderen Anstiege zu dieser Höhe. Die Aufgabe der Gegenwart, die große, produktive Aufgabe, besteht darin, charakteristische Bildungstypen herauszuarbeiten für jeden Beruf, einen jedem besonderen Beruf gemäßen Weg zum vollen Kulturmenschentum. Diese Arbeit erscheint mir als der eigentlich wesentliche Punkt in der Ausgestaltung der neuen Einheitsschule. Das Alte steht zum Teil auf guten Füßen; aber jener Zweig, der in das Fach- und Berufsschulwesen hineinführt, er fordert noch eine produktive Bildungsarbeit, nicht nur die Entwerfung von Lehrplänen, — das ist mehr eine technische Leistung — sondern die Ausgestaltung von charakteristischen geschlossenen Bildungstypen, umfaßt vom Rahmen eines gemeinsamen deutschen Bildungsideals.

Literatur

Aloys Fischer, Die Humanisierung der Berufsschule, in „Die Gewerbeschule", Zeitschrift des Verbandes badischer Gewerbeschulmänner 1924.

Derselbe, Berufsbildung und Allgemeinbildung, in „Zeitschrift für pädagog. Psychologie" Bd. 11. 1910.

Karl Holl, Die Geschichte des Wortes Beruf, Sitzungsberichte der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1924.

G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, Leipzig 1926.

Derselbe, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 2. Aufl. Berlin 1924.

E. Spranger, Lebensformen, Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, 9. Aufl. Halle 1927.

Derselbe, Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig 1919.

Derselbe, Kultur und Erziehung, Gesammelte pädagogische Aufsätze, 4. Aufl. Leipzig 1928 (u. a. der Aufsatz: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung).

Derselbe, Psychologie des Jugendalters, 10. Aufl. Leipzig 1928 (Abschnitt XI: Der Jugendliche und der Beruf).

Derselbe, Der deutsche Klassizismus und das Bildungsleben der Gegenwart, 2. Aufl. Erfurt 1928.

Derselbe, Allgemeinbildung und Berufsschule, in „Die deutsche Fortbildungsschule", 1920. Nr. 14.