



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen

Kühne, Friedrich Alfred

Leipzig, 1929

Berufserziehung im Jugendalter Von Dr. Georg Kerschensteiner,
Honorarprofessor der Pädagogik an der Universität München, Oberschulrat
a. D. der Stadt München

[urn:nbn:de:hbz:466:1-83262](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:1-83262)

Berufserziehung im Jugendalter

Von Georg Kerschensteiner, München

1. Grundbedingung der Bildung

Es gibt keine Bildungsmöglichkeit ohne Bildungsinteressen in dem zu Bildenden. Die Wahrheit dieses Satzes ist ebenso einleuchtend, wie die Nichtbeachtung der in ihm enthaltenen Forderung landläufig ist. Ja, es gibt nicht einmal eine Dressur ohne irgendwelche Interessen und Neigungen. Gäbe es Jugendliche ohne jede auf irgendein geistiges oder körperliches Wachstum oder Wohlbefinden abzielende Neigung, so könnte man sie nicht einmal abrichten, geschweige denn erziehen.

Unsere angeborenen Instinkte, Triebe, Neigungen sind es, die uns zuerst zur Betätigung und zum Erfassen der Umwelt drängen. In dieser Betätigung entwickeln sich unsere geistigen und körperlichen Kräfte, organisiert sich unser Vorstellungsleben, entzündet sich unser Sinn für Werte aller Art, gestalten sich unsere Triebe und Neigungen zu Interessen, formt sich unsere Persönlichkeit mit ihren sittlichen Gewohnheiten.

Wir müssen diese Tatsache scharf ins Auge fassen, wenn wir erziehen wollen, die Tatsache nämlich, daß alle Erziehung in erster Linie sich an die im Sinne unseres Erziehungsplanes positiven Triebe, Neigungen und Interessen wenden muß, wenn sie Erfolg haben will, gleichviel ob diese Triebe und Interessen egoistischer oder altruistischer Art, oder ob sie bereits rein sachlich gerichtet sind. Es gibt keine natürlichen Instinkte, keine natürlichen Triebe, keine aus dem seelischen und körperlichen Wachstum sich entwickelnden Neigungen, die an sich gut oder böse wären. Die elementaren Neigungen der Selbsterhaltung und Selbstentfaltung, wie sie sich im Triebe nach materiellem oder geistigem Besitz, im Streben nach gesicherter Lebensstellung, nach Reichtum, nach Anerkennung, nach eigener Tüchtigkeit, kurz in all den Formen sich zeigen, die man „Selbstliebe“ genannt hat, sind an sich nicht unsittlicher, aber auch nicht sittlicher als die Neigungen zur Erhaltung und Entfaltung des Mitmenschen, wie sie als Ausfluß der Sympathie, der Zuneigung, des Mitleids, der Mitfreude, kurz, der sogenannten „Nächstenliebe“ sich zeigen. Die Beurteilung „sittlich oder unsittlich“ trifft nur das Stärke- und Richtungsverhältnis zweier Neigungen, die in einer Willenshandlung in Widerstreit geraten. Erringt die auf den höheren objektiven

Wert gerichtete Neigung den Sieg, so nennen wir die Handlung sittlich, wenn nicht, unsittlich.

2. Das Gesetz der Interessenverzweigung

Die auf das positive, geistige und seelische Wachstum gerichtete Erziehung des Jugendlichen muß also nicht nur an irgendeine im individuellen Wachstum entspringende Neigung anknüpfen, sondern sie darf auch in dieser Lage sich an die egozentrischen Neigungen wenden, wenn sachliche oder heterozentrische Neigungen noch nicht oder nicht in genügender Stärke entwickelt sind; tut sie das aber, so muß ihre Sorge darauf gerichtet sein, nun auch sachliche und heterozentrische Neigungen zu wecken und zu stärken, so daß sie in konkreten Fällen beim Widerstreit der Neigungen den Sieg davonzutragen imstande sind.

Dies wäre nicht möglich, wenn die Entwicklung unseres Seelenlebens nicht einem höchst wertvollen Gesetz unterworfen wäre, einem Gesetz, das ich das Gesetz der Verzweigung der Interessen nenne. Es beruht auf dem Verhältnis von Wert, Zweck und Mittel. Die instinktive, triebhafte, neigungsmäßige Betätigung führt uns zu Werterlebnissen. Jede Befriedigung einer solchen Tendenz unserer Spontaneität wird zum Erlebnis eines Wertes, den das Bewußtsein an das Mittel als den Gegenstand der Befriedigung heftet. Die so erlebten ersten Werte der Lust, Freude, Annehmlichkeit, Behaglichkeit und die Erlebnisse der entgegengesetzten Unwerte bestimmen dem Kinde seine ersten Zwecke, sobald das Zweckbewußtsein überhaupt sich eingestellt hat. Aus diesen von einem Wert in uns gesetzten Zwecken heraus betätigen wir uns fernerhin. Je stärker der Wert in uns lebt, um so intensiver verfolgen wir die von ihm gesetzten Zwecke. Ihre Verwirklichung gelingt aber nur, wenn wir die rechten Mittel in der rechten Weise gebrauchen. Wir übertragen gewissermaßen den Wert des Zweckes auf das Mittel und nennen diese Übertragung unser Interesse am Mittel. Jedes Mittel, das den gesetzten Zweck verwirklichen hilft, wird oft so wertvoll wie der Zweck selbst. Nun tritt häufig genug der Fall ein, daß, wenn der Zweck erreicht ist, das Interesse am Mittel uns dazu führt, seinen Eigenwert (nicht bloß seinen Wirkungswert) zu erleben, und daß uns dieser Eigenwert des Mittels stärker fesselt als der Wert des ursprünglich gesetzten Zweckes. Wir sagen, das Interesse hat sich verzweigt. Auf dieser Verzweigung des Interesses, als einem höchst beachtenswerten psychologischen Gesetz, können wir einen wirksamen pädagogischen Plan aufbauen. Nur auf Grund dieses Gesetzes ist es möglich, aus egozentrischen Interessen durch geeignete Organisation der Erziehung heterozentrische und rein sachliche Interessen abzuzweigen.

3. Das Gesetz der Übertragung und der Nebenwirkung

Diesem Verzweigungsgesetz einer seelischen Entwicklung, das wir nachher noch in seinen konkreten Formen bei der Entwicklung des jugendlichen Alters kennen lernen werden, tritt noch an die Seite das Gesetz der Übertragung von

Werten infolge assoziativer Verbindungen gleichzeitiger Erlebnisse und das Gesetz der Nebenwirkungen oder, wie es Wundt genannt hat, das Gesetz der Heterogonie der Zwecke.

Es ist nämlich ein Grundsatz unseres Gefühlslebens, daß alles, was irgendwie mit einem Gegenstand unserer Vorstellung assoziiert ist, der von uns positiv bewertet wird, mit der Zeit der gleichen Bewertung unterliegt. Im Grund ist das von mir genannte Verzweigungsgesetz nur ein besonderer Fall dieses allgemeinsten Gesetzes. Gelingt es uns, etwas, was wir vom Wertsinn des Jugendlichen erfasst wissen wollen, mit dem in organische Verbindung zu setzen, was er bereits aus seiner eigenen individuellen Natur heraus bewertet, so sind wir sicher, daß diese Wertübertragung im Laufe der Zeit notwendig stattfindet. Das braucht nicht eine Verbindung von Mittel und Zweck zu sein, es gibt noch viele andere Fälle der Wertübertragung, wie das Verhältnis von Teil und Ganzes, Grund und Folge, Ursache und Wirkung.

Aber auch noch eine dritte Möglichkeit der Entstehung von Interessen aus angeborenen Neigungen heraus ist gegeben. Indem wir einen Zweck verfolgen und damit eine Vorstellung verwirklichen wollen, stellen sich mit der Verwirklichung der Idee häufig genug Nebenwirkungen ein, die wir gar nicht beabsichtigt hatten. Das können erfreuliche wie unerfreuliche Nebenwirkungen sein. Wie sie auch sein mögen, sie erweitern zweifellos den Gesichtskreis von der Wirkung unserer Mittel unter gegebenen Umständen, und es ist durchaus möglich, daß wiederum der ursprünglich gewählte Zweck zurücktritt hinter den Nebenwirkungen, die nunmehr als neue Zwecke von uns aufgegriffen werden.

4. Das Wesen des Interesses

Das Bildungsverfahren ist nun, sofern es Erfolg haben soll, genötigt, sich an die Neigungen und Interessen zu wenden, die jeweils in dem zu Bildenden lebendig sind. Dabei darf es auch in jeder Weise die egozentrischen Interessen mit in den Bildungsplan und das Bildungsverfahren mit einbeziehen. Infolge der seelischen Entwicklungsgesetze aber und unter weiser Benutzung derselben ist das Bildungsverfahren andererseits in der Lage, jene vielseitige Interessenentwicklung einzuleiten, deren die einzelne Individualität fähig ist. Dies ist von größter Bedeutung, wenn die Bildungsabsicht das letzte Ziel aller Bildung erreichen will, den Menschen zum Träger zeitloser Werte zu machen. Der Grundfehler aller unserer öffentlichen Bildungseinrichtungen liegt darin, daß sie ihre Bildungsmaßnahmen viel zu wenig an die jeweils herrschenden Interessen des Kindes, des Knaben, des Mädchens, des Jugendlichen, anknüpfen.

Die Wurzel dieses Fehlers liegt in der falschen Deutung des Bildungsbegriffes. Bildung ist niemals ein statischer Zustand, ein stabiles Gleichgewicht der seelischen Kräfte, ein Ich, das nun auf dem Thron der rechten Bildung ausruhen möchte. Bildung ist auch kein stationärer Zustand, Bildung ist bewußtes Wachstumsbedürfnis und zugleich Wachstum selbst. Was aber wachsen kann und soll,

ist unser Wertsinne und alle Kräfte, die er in Bewegung setzt, und die ihn befriedigen. Dieser Wertsinne ist je nach der individuellen seelischen Natur verschieden. Er ist auf jeder Altersstufe ein anderer und gipfelt schließlich da, wo die Persönlichkeit zu gestalten sich beginnt, im Interesse an der Gestaltung der Persönlichkeit selbst, im Bildungsinteresse lateroehen.

Diejenigen, die ohne Rücksicht auf die jeweils im Jugendlichen an sich lebendigen Interessen, seine Bildung betreiben wollen, stützen sich gewöhnlich darauf, daß man das, wofür kein Interesse noch vorhanden ist, eben nur durch die geeignete Methode „interessant“ zu machen hat, dann wird das Interesse von selbst lebendig werden. Aber das ist der alte Herbart'sche Irrtum, der da glaubt, daß es interessante Gegenstände gäbe, die man nur in das rechte Licht zu rücken brauche, um das Interesse zu erwecken. Dieses Interesse bedeutete dann bei ihm wiederum nicht anderes, als die momentan schwebende, sich versenkende Anteilnahme in einer entsprechenden Beschaulichkeit.

Was man aber durch das Interessantmachen erreicht, ist zumeist nicht ein echtes Interesse am Gegenstand. Das echte Interesse ist innerliches Wachstumsbedürfnis. Es ist ein Wachstumsbedürfnis mit all seiner immanenten Triebhaftigkeit und Produktivität, mit seiner seelisch aktiven Gerichtetheit auf ein Objekt und seiner schließlich völligen Identifizierung von Objekt und Subjekt; denn wo das Interesse am stärksten ist, erleben wir ein völliges Aufgehen des Ichs im gesetzten Zweck und seiner Verwirklichung.

Dieses echte Interesse kann man nicht schlechtweg durch das sogenannte „Interessantmachen“ der Gegenstände erzeugen, auch nicht mit der raffiniertesten „Methode“. Es gibt nur einen Weg des Interessantmachens eines Gegenstandes, ihn als brauchbares Mittel für die Verwirklichung der Zwecke eines längst im Individuum herrschenden Interesses erleben zu lassen.

5. Die Jugendkunde

Mit diesen theoretischen Überlegungen haben wir eine feste Grundlage für das Bildungsverfahren der Jugendlichen gewonnen. Sind unsere Feststellungen unangreifbar, so ergibt sich zunächst die Frage, welches sind denn die Neigungen und Interessen der Jugendlichen, an die das Erziehungsverfahren anknüpfen kann und anknüpfen muß. Wenn dann diese Neigungen und Interessen einseitig gerichtet sein sollten, so bleibt die zweite Frage zu beantworten, welche Mittel stehen dem Erziehungsverfahren zur Verfügung, um die einseitigen Interessen in vielseitige zu verwandeln?

Die erste Frage ist eine Frage an die Psychologie des Jugendalters, also des Alters zwischen 14 bis 18, gegebenenfalls bis 20 Jahren. Diese Psychologie ist noch wenig systematisch durchforscht. Die Wissenschaft, die wir mit Jugendkunde bezeichnen, ist erst im Entstehen begriffen. Kleinere Aufsätze, statistische Erhebungen über Art und Grad der seelischen Elementarfunktionen in diesem Alter,

auch zusammenfassende Abhandlungen von mehr oder weniger wissenschaftlichem Wert finden wir zu Hunderten in Zeitschriften und Broschüren zerstreut. Manches wird bereits in Handbüchern über Jugenderziehung und Jugendpflege gesammelt. Vieles ist noch programmatisch, ja problematisch und harret der keineswegs einfachen Bearbeitung. Erst in den allerletzten Jahren sind größere zusammenfassende Studien über diesen Gegenstand erschienen, wie die Arbeiten von Eduard Spranger, Walter Hoffmann, Charlotte Bühler und Otto Lumlitz. (Vgl. das Literaturverzeichnis am Schlusse der Abhandlung.)

Vor allem aber ist eines zu beachten: Wir werden niemals eine im gleichen Sinne einheitliche Psychologie des Jugendlichen erwarten können, wie wir sie in der Psychologie des Kindesalters bereits besitzen und pädagogisch auswerten. Denn es handelt sich hier bereits um entwickelte Seelenformen, die schon vielseitig differenziert sind, während es sich in der Psychologie des Kindes um ein noch wenig differenziertes Seelenleben handelt. Die Seele des Jugendlichen hat bereits eine Gestalt, und diese Gestalt ist nicht bloß bedingt durch vererbte Veranlagungen und seelische Funktionen, sondern vor allem auch durch die Umgebung und den Verkehr, in den diese Seelen während der ersten 14 Jahre ihres Lebens eingetaucht waren. Bei aller Gleichheit der seelischen Elementarfunktionen, was ihr Wesen betrifft, weisen die seelischen Gestalten der Jugendlichen bereits die größten Unterschiede auf.

Ob der Jugendliche in einem sorgsamem, liebevollen Familienkreis aufgewachsen ist oder nicht, ob er seine Kindheit, seine Knaben- oder Mädchenzeit in den Steinwüsten und Hinterhäusern einer großen Stadt oder in Wald und Feld des freien Landes zugebracht hat, ob er während seiner vorausgegangenen Entwicklung über einen robusten gesunden Körper verfügt hat, oder schwächlich und unterernährt war, in welchen seelischen und geistigen Verkehr ihn Schule und Umgebung gebracht haben, ob er in gelernter oder ungelernter Arbeit steht usw., alles das spielt eine erhebliche Rolle, alles das hat seiner Seele bereits eine bestimmte Prägung gegeben, mit der nun die Erziehung zu rechnen hat und auf die sie aufbauen muß. Alle diese Verhältnisse müßten die Struktur der öffentlichen Bildungsanstalten bestimmen, die wir als Fortbildungs- und Berufsschulen bezeichnen.

Die Volksschule und die höhere Schule eines bestimmten Volkes besitzt in ihrem Schülermaterial weit mehr seelische Homogenität als die Berufs- und Fachschulen. Denn die Volksschule hat es mit einer relativ geringeren Differenziertheit der Kinderseelen überhaupt zu tun, die höhere Schule ist auf einen durch Veranlagung und geistigen Lebenskreis stärker bestimmten Seelentypus beschränkt. Eduard Spranger hat für seine wertvolle Studie über die Psychologie des Jugendalters im wesentlichen die gebildeten Jugendlichen unserer höheren Lehranstalten ins Auge gefaßt, weil in ihnen die seelischen Züge, die der gesamten städtischen Jugend gemeinsam sind, deutlicher sichtbar auftreten. Nur in den Berufs- und Fachschulen, die ja 90 % aller Jugendlichen umfassen, strömen die aller verschiedenartigsten Seelenformen zusammen, und wenn unsere Bildungsarbeit

in diesen Schulen Erfolg haben will, so muß sie dieser Mannigfaltigkeit so weit als möglich Rechnung tragen.

6. Die vier Grundzüge im Wesen der Jugendlichen

Bei all dieser Verschiedenheit in den Seelenformen unserer Jugendlichen lassen sich aber doch eine Anzahl gemeinsamer Züge dieses Alters feststellen. Wir wollen sie kurz ins Auge fassen; denn diese Züge müssen wenigstens die Grundstruktur unseres Bildungsverfahrens und unserer Bildungseinrichtungen bestimmen. Natürlich gibt es auch für diese Merkmale immer eine bald größere, bald geringere Anzahl von Ausnahmen, aber niemals so viele, daß sie die Regel fraglich machen würden.

Ich fasse diese gemeinsamen Züge unter vier Hauptmerkmalen zusammen:

Das erste Merkmal ist das Erwachen des autonomen Wertbewußtseins, das zweite das starke Anschwellen des Geltungsbedürfnisses. Dazu kommt als drittes Merkmal ein lebendiger Tatendrang, sei es eine Lust am Tun, Schaffen, Wirken in technischer oder sozialer Hinsicht, oder sei es im bloßen Austoben der körperlichen Überschußkräfte. Diese Trias ist endlich eingebettet in ein leicht aufrauschendes Gefühlsleben, das durch Reflexionen relativ wenig gehemmt ist und das teils durch Vorgänge der geschlechtlichen Reifung, teils durch vielseitige Berührung mit dem Leben bedingt ist. Der Mangel an Objektivität ist wesentlich darauf zurückzuführen.

Ein jedes dieser vier Merkmale ist die Quelle von jugendlichen Tendenzen, Neigungen und Interessen, die ebensowohl zum Guten wie zum Schlechten sich gestalten können. Sie alle aber hängen in dem Gefühlsleben innerlich zusammen, beeinflussen einander und sind andererseits wieder die Ursachen so mancherlei Abneigungen und Widerstrebungen, die das vorausgegangene Kindes-, Knaben- und Mädchenalter nicht kannte und die wir in unseren Erziehungsbestrebungen für die Jugendlichen darum häufig zu wenig würdigen, begreifen und berücksichtigen.

7. Das Erwachen des Wertbewußtseins

Das Erwachen des Wertbewußtseins, d. h. des Bewußtseins, selbständiger Träger von Werten oder Unwerten zu sein, ist meines Erachtens das Grundmerkmal dieser Entwicklungsperiode. Das vorausgegangene Ich war ein Ich der Heteronomie, ein Ich, das sich noch nicht als autonomen Träger von Werten fühlte. Jetzt erfolgt freiwillig entweder die vollständige Übernahme der früheren Werte, einzelner, vieler oder aller, oder aber autonome Neugestaltung, bzw. Verneinung. Die einzelnen Werte werden bewußter ins Auge gefaßt, die Formen, in denen sie verwirklicht sind, werden kritisiert, geschätzt oder verworfen. Ihr überlieferter Zusammenhang wird einer zunächst völlig subjektiven Neuordnung oder Zusammenfassung unterzogen. Allgemein umfassende Ideen, Sittlichkeit, Pflicht, Gerechtigkeit, Vaterland, Menschlichkeit, Erkenntnis, Religiosität,

Frömmigkeit, aber auch Macht, Ruhm, Ehre, Besitz, Unabhängigkeit, Freiheit, gewinnen Sinn und Bedeutung.

Mehr und mehr weiß sich der Jugendliche als Träger solcher Werte. Nun mißt er sich selbst an anderen Wertträgern, Persönlichkeiten, Gemeinschaften. Er vergleicht sie und ihre Institutionen, und aus diesem Vergleich wächst das Bewußtsein seiner Eigenart heraus. Dieses Bewußtsein führt dann zur Kritik, nicht zur Selbstkritik, sondern vor allem zur Kritik der andern. Bei Jugendlichen, die in keiner höheren Wertatmosphäre aufgewachsen sind, dominieren neben Freundschafts- und Geselligkeitswerten Genuß-, Erwerbs- und Machtwerte. Hier gelten Kameraden, Kino, Zigarette, Schundliteratur, Geschlechtsgenuß, Lohn und Eigenbesitz, aber auch Kraft- und Machtmenschen, Rekordmeister, Maulhelden und Raufbolde. Die eigene Größe als Wertträger wird nur zu oft in den Leistungen auf dem Gebiete des Genusses, des Erwerbes, der Körperstärke, der Macht gesucht.

Aber bewußte Wertträger wollen alle Jugendlichen sein. Es ist die Zeit der „ewigen Renaissance“, wie sie Eduard Spranger in seinem vortrefflichen Beitrag zur Jugendkunde genannt hat. (Vergleiche 25. Jahrgang des Deutschen Philologenblattes, Nr. 1, 1917.) Es ist ein ähnlich einschneidender Wandel in der gesamten Geisteshaltung, wie er beim Übergang vom reinen Kindesalter zum Knaben- und Mädchenalter stattfindet. Hier ist es das Erwachen des Zweckbewußtseins, das diesen Übergang kennzeichnet. Es ist charakterisiert dadurch, daß das Interesse an der Tätigkeit als unbewußter Selbstzweck sich an die Leistung zu heften beginnt, und damit nicht bloß den Zweck allein, sondern auch die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes bewertet. Wie diese Epoche des erwachenden Zweckbewußtseins den Übergang vom ersten Kindesalter zum Knaben- und Mädchenalter bildet, wie sie den Übergang vom Spiel zur Arbeit kennzeichnet, so charakterisiert das erwachende Wertbewußtsein den Übergang von der heteronomen zur autonomen Persönlichkeit, vom Knaben- und Mädchenalter zum jugendlichen Mann oder zur jugendlichen Frau.

8. Das Geltungsbedürfnis

Mit diesem ersten Merkmal hängt nun sehr stark das zweite zusammen, das Bedürfnis nach Geltung. Das Geltungsbedürfnis ist im Grunde eine der frühesten sich zeigenden Neigungen aller Menschen ohne Ausnahme. Es zeigt sich, sobald das Selbstbewußtsein überhaupt erwacht ist, in dem Bedürfnis nach Anerkennung, Billigung, Lob. Wir finden es bei jedem Kinde. Es ist ein Ausfluß des Selbst-erhaltungstriebes.

Aber in der Epoche der Jugendlichen steigert es sich gewaltig durch das Zusammentreffen mit dem autonomen Wertbewußtsein. In der amerikanischen pädagogischen wie psychologischen Literatur ist es bekannt als „growing-up-tendency“, als Tendenz ein Erwachsener, ein Mann sein zu wollen — und doch nicht sein zu können.

Aus dieser charakteristischen Eigenschaft fast aller Jugendlichen erklärt sich zu

einem guten Teil das übergroße Wollen, auf irgendwelchen Gebieten, der Selbstständigkeitstrieb, der Freiheitsdrang, der so gern Willkür mit Freiheit, Ungebundenheit mit Selbständigkeit verwechselt, das Großtun, Rühmen, Prahlen mit großen Taten, der falsche Ehrgeiz, die Überheblichkeit infolge eingebildeten Könnens, dessen Phantasieleistungen viel zu wenig durch praktische Erfahrung auf irgendeinem ernststen Arbeitsgebiet in freier Konkurrenz mit Altersgenossen auf das richtige Maß zurückgeführt werden. Nichts fördert die Einbildung des Jugendlichen mehr, als das buchmäßige Gedächtniswissen, nichts kann sie besser dämpfen, als richtige Arbeitsleistungen im freien Wettbewerb mit den Kameraden. Die immer noch übliche Mißtrauenspädagogik mit ihren Stacheldrahtzäunen und Überwachungsmaßnahmen, namentlich der älteren 17- und 18jährigen Jugendlichen, drängt dieses Geltungsbedürfnis leicht in die erwähnten falschen Bahnen. Es ist ein schönes Wort, das Schulrat Eberhard in seiner Abhandlung „Gedanken zur Jugendkunde“ zitiert (vgl. „die Fortbildungsschule“, Jahrgang 1921, Nr. 6, Seite 131): „Wenn wir in der Jugend die Zukunft achten, wird sie in uns die Vergangenheit ehren“. Manche Tendenzen der mir durchaus verständlichen Jugendbewegungen würden weniger unfreundlich gegen die „Ideale der Alten“ gerichtet sein, wenn die Alten die Jugend in ihrem Geltungsbedürfnis besser verstehen würden. Dieses Geltungsbedürfnis aber in die richtigen Bahnen zu lenken, dafür gibt es kaum bessere Mittel als jene, die sich in „der Arbeitspädagogik“ und in „der Gemeinschaftsidee“ uns anbieten.

9. Der Tätigkeitsdrang

Hier kommt uns nämlich die dritte Eigenschaft aller gesunden Jugend entgegen: ihr Tatendrang, ihre Lust am praktischen Tun, Schaffen, an allen Arten körperlicher Betätigung. Natürlich gibt es auch Bummler, Arbeitscheue, Gleichgültige, Verträumte, Faule, vom Genußleben bis ins Herz Angefressene unter der Jugend, namentlich unter der Großstadtyugend, aber das Normale ist es auch hier nicht, wenigstens nicht beim gesunden Jugendlichen. Wie sollte es auch das Normale sein in einer Entwicklungszeit, in der jeder Verbrauch an geistigen und körperlichen Kräften fast unmittelbar sich ersetzt, ja, ein Kraftüberschuß vorhanden ist, dem kaum ein ausschweifendes Genußleben etwas Nennenswertes anhaben kann?

Aus dieser Quelle jugendlicher Betätigungslust kann die Pädagogik selbst da starke Erziehungskräfte sich sichern, wo eine berufliche Erziehungsarbeit zunächst ausgeschlossen scheint. Sport, Fußball, Schwimmen, Rudern, Wandern, Jugendspiele aller Art, in gut geführten Klubs mit entsprechender Selbstverwaltung und Selbstregierung gepflegt, sind auch da für die moralische Erziehung wie für die Arbeitserziehung trefflich ausnuzbar (dank der Gesetze der Interessenübertragung), wo eine sachliche Einstellung der Jugendlichen noch keine Gewalt über die geistige und seelische Entwicklung erhalten hat. Dabei sehen wir an dieser Stelle vollständig ab von der Unerfahrenheit solcher Erziehungsmaßnahmen für die körperliche Hochhaltung unseres Volkes.

Jedenfalls aber hat eine Erziehungsorganisation, die sich an die schaffenden Kräfte des Jugendlichen wendet, vor allem auf sein eigenes, berufliches Arbeitsgebiet die beste Aussicht auf Erfolg; denn damit vermag sie zugleich das Geltungsbedürfnis in die rechten Bahnen zu lenken und das Wertbewußtsein durch stets empfundene Arbeitsleistungen in die Sphäre der ideellen Werte zu führen. Man vergesse doch nie, daß im gesunden Jugendlichen, männlichen wie weiblichen Geschlechts, die praktischen Interessen vorherrschen, mögen sie technischer oder sozialer Art sein. Abstrakten Gedankengängen, wie sie an Schulen für künftige geistige Arbeiter notwendig werden, sind sie abgeneigt. Nicht aber dem Denken an sich. Dem teleologisch gerichteten Denken, wie es in den Interessen und Fragen des Lebens wichtig ist, geht der weitaus größere Teil der handarbeitenden Jugend durchaus nicht aus dem Wege, sobald wir das Leistungsbewußtsein zu erzeugen imstande sind. Gedächtnisbelastung lehnt sie ab, zumal mit dem 15. Lebensjahr ohnehin das mechanische Gedächtnis nicht mehr die gleiche Retentionsfähigkeit aufweist wie vor dieser Zeit. Alle Denkarbeit dagegen, die mit praktischer Arbeit verbunden ist, wird gern geleistet. Es ist ganz falsch, dem jugendlichen Arbeiter, namentlich dem männlichen, intellektuelle Bedürfnisse abzusprechen. Aber die Kausalreihen, die sie suchen und prüfen, sind vielmehr vorwärts auf den Zweck der Dinge gerichtet, und nicht rückwärts auf das Sein der Dinge. Es ist aber eine starke Einbildung, daß das praktische Denken eine geringere logische Schulung zur Folge haben würde, als das theoretische Denken. Funktionsfehler eines Arbeitsstückes, eines Werkes, einer Maschine zu ermitteln, verlangt einen ebenso geschulten logischen Kopf und eine ebensolche Fülle von Erfahrungen (nur ganz anderer Art), wie die Textkritik einer verstümmelten Klassikerstelle.

10. Das Gefühlsleben

Erwachen des Wertbewußtseins, des Geltungsbedürfnisses und des Latendranges sind nun, wie wir bemerkt haben, eingebettet in ein starkes Gefühlsleben des Jugendlichen, dessen Hemmungsapparat durch Reflexionen nicht genügend entwickelt ist. Religiöses Gefühl ist in diesem Alter teilweise sehr viel stärker als im Knaben-, Mädchen- und Kindesalter, teilweise aber auch infolge ungenügender oder gänzlich mißverständlicher Pflege ganz erloschen. Am wenigsten sind die ästhetischen Bedürfnisse und Gefühle lebendig. Stärker dagegen die sozialen Gefühle, die sich im kameradschaftlichen Geist, in Freundschaftsbündnissen, im Gemeinschaftsbedürfnis, in Klubs, im Vereinsleben und entsprechender Solidaritätsgesinnung äußern.

Aber das ganze Gefühlsleben leidet an Unklarheit und Romantik. Die dunklen Gefühle herrschen über das Vorstellungsleben. Das objektiv logische Denken ist bei jugendlichen Handarbeitern vielfach noch wenig entwickelt. Es fehlt nicht an Denkbegabung, aber die Volksschule pflegt noch viel zu sehr das bloße Gedächtniswissen und hat bei den gegenwärtigen Lehrplänen überhaupt keine Möglichkeit, das

praktisch gerichtete logische Denken zu entwickeln. Die Berufsarbeit selbst aber ersticht den Lehrling in mechanisch überlieferten und mechanisch angelernten Arbeitsprozessen. Sie nimmt sich keine Zeit, den Lehrling, alles was er treibt, auf Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, durchdenken zu lassen.

Je dunkler nun aber und unbestimmter irgendeine Vorstellung ist, die sich mit starken Gefühlen verbindet, desto mächtiger wird dieses Gefühl für das ganze Geistesleben. Kommt dann noch hinzu ein starker Mangel alles historischen Sinnes, wie er bei der Jugendlichkeit dieser Zöglinge und bei der Schwierigkeit seiner Entwicklung unausbleiblich ist, so verstehen wir leicht die Neigung zum Radikalismus, nicht bloß auf politischen, sondern auch auf allen anderen Gebieten. Das Geltungsbedürfnis mit seiner sprungbereiten Kritik alles Bestehenden, die selbst wieder zum Teil ein Ausfluß des erwachenden Wertbewußtseins ist, unterstützt diese Neigung zum Radikalismus erheblich. Da aber wesentlich Ideale aller gesunden Jugend in Kraft und Macht liegen, so begreifen wir das Zujauhen zu allen Sorten von wirklichen und scheinbaren Kraftmenschen. Es wäre aber verfehlt, zu glauben, daß der Überschwang des Gefühlslebens in Verbindung mit den drei anderen Tendenzen bloß zur Bewunderung der physischen, politischen oder auch nur manuellen Kraftmenschen führt, nein, auch die lebenden sittlichen Helden finden ihre Bewunderung, wenn sie Verständnis für das Leben der Jugend zeigen und in Hingabe an sie leben. Trotz allem Streben nach Selbständigkeit will der Jugendliche einen Führer und ehrt ihn. Vielleicht ist sogar das ganze Jugendproblem weit mehr ein Führerproblem, als das irgendeiner leblosen Bildungseinrichtung.

11. Pädagogische Konsequenzen beruflicher Art.

Mit diesen Feststellungen der wesentlichen Grundzüge im Charakter unserer Jugendlichen, die schwerlich irgendwelchen erheblichen Widerspruch finden werden, erfassen wir unmittelbar die Bedeutung der Berufserziehung für dieses Lebensalter. Wir sehen zugleich die ganze Ausichtslosigkeit aller allgemein gerichteter erzieherischer Bestrebungen, die nicht irgendwie an diese Wesenseigenschaft anknüpfen. Daß solche Vorschläge, die jugendlichen Arbeiter hauptsächlich mit sogenannten allgemeinen Bildungsgütern zu erziehen, heute noch möglich sind, mag angesichts der nicht zu leugnenden trostlosen Beschäftigungsweisen unzählig jugendlicher Arbeiter in sogenannten halbgelernten oder ungelernten Berufen begreiflich erscheinen. Es ist hier leider nicht der Platz, auf die Bildungswege dieser in unseren Industriestaaten recht erheblich großen Gruppe von jugendlichen Arbeitern und noch mehr Arbeiterinnen einzugehen. Aber das eine steht absolut sicher: Die bloße Fortsetzung, Erweiterung, Vertiefung des allgemeinen Unterrichtes, wie ihn die heutige Volksschule bietet, ist selbst bei wöchentlich 9—10stündigem Unterricht, wie ihn die Münchener Fortbildungs- und Fachschulen aufweisen, auch für diese Gruppe kein Bildungswerkzeug. Weder das Geltungsbedürfnis, noch die erwachende autonome Einstellung auf höhere Werte, am allerwenigsten aber der

Latendrang, die Freude am Wirken, kommen auf ihre Kosten. Aber diese Frage steht hier nicht zur Erörterung.

Wir haben uns zu vergegenwärtigen, inwiefern die Berufserziehung, d. h. die Vertiefung, Erweiterung, Durchgeistigung der beruflichen Arbeit, in welcher der Knabe oder das Mädchen steht, nicht bloß der technischen, sondern auch, was noch wichtiger ist, der allgemeinen menschlichen Ausbildung der Jugend dienlich wird. Dabei wollen wir uns keinen Augenblick verhehlen, daß der Erfolg der Anknüpfung aller Bildungsarbeit an den Beruf nicht unwesentlich davon abhängig ist, wie weit der Jugendliche jenen Beruf gefunden hat, zu dem er auch wirklich innerlich berufen ist. Sehr viele sind genötigt, einen praktischen Beruf zu ergreifen, zu welchem sie zunächst kein innerliches Verhältnis haben. Ist es aber überhaupt ein gelernter Beruf, dann bedeutet das rechte Aufgreifen dieses Berufes als Werkzeug unserer Bildungsbestrebungen nicht mehr und nicht weniger als die Eroberung der geistigen und sittlichen Kräfte des Jugendlichen für unsere Bildungsarbeit. Denn vier Bildungsgegenossen sind uns dabei unfehlbar sicher, der Selbsterhaltungstrieb und das Geltungsbedürfnis einerseits, der Latendrang und die Schaffensfreude andererseits. Im Leben materiell vorwärts zu kommen, wollen auch diejenigen, welche zunächst noch nicht den Beruf gefunden haben, zu dem sie geboren sind. Es gibt zwei Wege dazu: der Weg des Raubes oder weniger scharf ausgedrückt des unreellen Erwerbes und der Weg der soliden, sorgfältigen, fleißigen, durchdachten Arbeit. Mag der Jugendliche zunächst noch so unsachlich eingestellt sein und mag seine Lehrlingsbeschäftigung noch so wenig Anziehendes für ihn haben, er weiß doch, daß seine Arbeitsfähigkeit ihm am ehesten noch einen halbwegs gesicherten Sperritz im Theater des Lebens bringen kann. Aber wir müssen wirklich seine Arbeitsfähigkeit fördern, wenn wir ihn wahrhaft gewinnen wollen, und darum bleibt meine ewige Forderung: Keine Berufsschule für gelernte Arbeiter ohne Werkstätten, in welchen alle wichtigen Arbeitsprozesse des Berufes gründlich und denkend durchgearbeitet und von denen aus alle sonstigen geistigen Interessen belebt werden können.

Ist nun aber einmal die echte Schaffensfreude erwacht, die Freude an der vollendeten Arbeit, dann ist das größte im jugendlichen Leben gewonnen: die sachliche Einstellung. Keine Einrichtung für sogenannte allgemeine Bildung mit ihrem Buch- und Gedächtniswissen kann sie ihm, dem praktisch Gerichteten, vom praktischen Wirken allein zu Befriedigenden, geben. Nur die auf die Förderung seines praktischen Lebens abzielende Berufsschule kann sie erzeugen. Ist aber erst einmal auf irgend einem Sachgebiet unsere egozentrische Natur ausgeschaltet, ist einmal ein echtes Sachinteresse entwickelt, dann braucht die Schule nur die eingangs erwähnten Gesetze unseres Seelenlebens auszunützen, die Gesetze der Übertragung von Werten und Interessen durch Verzweigung, Assoziation und Nebenwirkung. Diese Gesetze funktionieren so sicher in unserem Seelenleben, daß sie nur die absichtliche Borniertheit eines mechanisierten Schulbetriebes in ihrer Wirkung ausschalten kann. Die Sachgebiete unserer Kultur hängen alle in

tausend Weisen zusammen, und es ist dann nur mehr eine Angelegenheit der seelischen Kultur unserer Zöglinge, wie der einzelne auf den Boden einer solchen auf einer ersten sachlichen Orientierung verständig aufgebauten Bildungseinrichtung in das Reich der menschlichen Werte eindringt. Ich muß in dieser Hinsicht auf meine früheren Arbeiten hinweisen, die dieses Problem zur Genüge behandeln.

Wir können mit vollkommener Sicherheit den Satz festhalten, den ich schon vor mehr als 20 Jahren aufgestellt habe, daß bei den meisten Menschen, das ist eben die ungeheure Zahl der vorzugsweise praktisch eingestellten und durch ihr ganzes Leben hindurch praktisch tätigen, der Weg zur allgemeinen Bildung, zur Menschenbildung, nur über die Berufsbildung geht, über jene Berufsbildung natürlich, die den einzelnen an jeden Punkt seiner Entwicklung zur jeweils möglichen sachlichen Treue, zur Ehrfurcht vor dem eigenen Werke, führt. Hier liegt die Quelle des Pflichtbewußtseins, die Quelle der Vertragstreue, der Treue zum eigenen Werterlebnis, zur Echtheit des ganzen Lebens. Leider kann die Schule nicht überall ihre Bildungsarbeit in die tägliche Arbeit des Schülers einflechten. Sie müßte an sehr vielen Orten aufhören Schule zu sein und zum Einzelunterricht werden. Aber da, wo sie es kann, bleibt diese Maxime ihre erste und oberste Richtschnur für ihren ganzen Bildungsbetrieb.

Wenn einst die Gesellschaft weniger oberflächlich dem Erziehungsgedanken gegenübersteht, wenn sie weniger mehr fränken wird an der aus dem Altertum übernommenen Idee der Bildung als einem intellektuellen Ausstattungsgeheimnis und Warenhaus, wenn sie weiterhin weniger von Erwerbsgier einerseits und von der grausamen Berücksichtigung kapitalistischer Interessen befangen sein wird, dann werden wir vielleicht doch zur Erfüllung der Forderung kommen, daß im Interesse der Kultur der Gesellschaft jeder Jugendliche durch die Schule einer gelernten Arbeit schreiten muß, ehe er über das 18. Lebensjahr hinauswächst. Das Bildungssystem einzelner russischer Sowjetrepubliken hat diese Forderung erfüllt. Nur in einer solchen Schule kann das erwachende Wertbewußtsein von unzähligen Jugendlichen die ersten höheren, rein sachlichen Werte erleben. Nur in ihr kann das Selbstbewußtsein in Bahnen gelenkt werden, die fern abliegen vom falschen Ehrgeiz, nur in ihr findet der Latendrang die Lust am Wirken, die Wege, die den Jugendlichen über sein Werk hinaus in das Reich der echten Werte führen können. Eine Voraussetzung ist dabei freilich noch eingeschlossen. Solange der gleiche Lohn auch dem ungelernten oder dem ungeschickten gelernten Arbeiter zugesprochen wird, ist der an berechtigten Egoismus anknüpfende Bildungsweg nicht allgemein erfolgreich. Nur wenn die Tüchtigkeit Aussicht auf bessere Lebensrisikenz gewährt, vermag die Erziehung zur Tüchtigkeit allgemein den Grund zu legen für die menschliche Kultur. Die frühzeitig sachlich Eingestellten werden freilich ihren Weg aufwärts immer finden, auch ohne Rücksicht auf das materielle Leben; aber die ungeheure Zahl der zunächst egozentrisch Eingestellten ist nicht bei ihrer selbstischen Neigung zu fassen, wenn der Unfähige, Bequeme, Leichtsinrige, Ungeschickte die gleiche Aussicht auf Lebens-

eristenz hat wie der Fähige, Fleißige, Gewissenhafte, allseitig Durchgebildete. Bleibt die Tüchtigkeit ohne materiellen Vorzug, so verliert sie nur zu leicht ihre Anziehungskraft. Das ist nun einmal der Grundzug der menschlichen Natur. Welche Folgen ein solches System aber für die Zukunft eines Volkes hat, darüber braucht man keine Worte zu verlieren.

12. Pädagogische Konsequenzen sozialer Art

Eines aber stellt die Arbeitspädagogik, d. h. die Pädagogik der Menschenbildung durch die berufliche Arbeit noch nicht sicher: die soziale Einstellung. Soziale Einstellung bezeichnet ein doppeltes: Man kann damit meinen das Bewußtsein gegenseitiger Bedingtheit von Individuum und menschlicher Umgebung, die dunklere oder klarere Erkenntnis gegenseitiger Abhängigkeit, oder doch der Wechselwirkung von Gemeinschaft und Individuum. Das ist die rein intellektuelle Phase der sozialen Einstellung. Man kann aber auch damit bezeichnen die mit oder ohne dieses deutliche Bewußtsein lebendige Hilfsbereitschaft, die uneigennützigste Hingabe an das Wohl der Gemeinschaft mit Hintansetzung eigener Interessen, sei es aus Sympathie, sei es aus Mitleid, sei es aus Zuneigung und Liebe, sei es aus religiösen Beweggründen. Das ist die moralische Bedeutung des Begriffes.

Das Kind weiß nichts von der gegenseitigen Abhängigkeit, von Individuum und Gemeinschaft. Es ist auch noch nicht imstande, einer Gemeinschaft als solcher sich hinzugeben. Seine Sympathie, sein Mitleid, seine Hilfsbereitschaft, seine Zuneigung gilt Personen. Erst in der weiteren Entwicklung, im Kreise eines harmonischen Familienlebens, kommt es zum ersten Gemeinschaftsdienst, zum Dienst in der Familie, und zwar wahrscheinlich mehr in den Schichten der niederen Bevölkerung, soweit in ihnen ein gesunder Familiengeist lebendig ist, als in den Schichten der Reichen. Denn das ist der Segen der Armut, daß sie das Kind schon frühzeitig in den Dienst der Familiengemeinschaft einstellen muß.

Allein etwas besitzt das Kind im allgemeinen vor den Erwachsenen voraus: eine viel ungebrochenere Empfänglichkeit für alles Lebendige, was in seiner menschlichen Umgebung vor sich geht. Seine Sympathie mit allem, was lebt, setzt sich leichter in impulsiven Taten um. Sein Gerechtigkeitsgefühl ist rascher, sein moralisches Gefühl für das, was andere tun oder nicht tun, ist mobiler als in späteren Zeitabschnitten der Entwicklung. Wie in allem kindlichen Tun, so zeigt es auch hier ein mehr unmittelbares Losgehen auf das Ziel.

Mit dem Einsetzen der Reflexion und mit dem Mangel an Pflege tritt diese noch nicht im eigentlichen Sinn soziale, sondern, richtiger gesagt, altruistische Einstellung zurück. Im Alter der Jugendlichen aber wird diese Seite des Gefühlslebens wieder stärker. Es ist doch die Zeit der Freundschaft, der Liebe, der kameradschaftlichen Verbände. Je mehr der Jugendliche bereits frühzeitig in das brutale Erwerbsleben hinausgeworfen wird, je weniger ein auf Liebe, Hingabe und gegenseitigem Verstehen ruhender Familienkreis ihn in seine milde Zucht nimmt, desto notwendiger

wird nun, daß die öffentliche Erziehungseinrichtung, in diesem Falle die auf Berufsbildung aufgebaute, die wieder stärker aufrauschenden altruistischen und die erwachenden sozialen Gefühle in ihre Pflege nehme, die wachsende Erfahrung von der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gemeinschaft in die Wärme dieser Gefühle einschmelze und so die Gemeinschaftsgesinnung entwickle.

Keine Bildungsorganisation hätte hier bessere Möglichkeiten, als die Berufsschulen für Handarbeiter. Das gilt wenigstens soweit, als der Unterricht selbst in Frage kommt und nicht irgendwelche der Schule angeschlossene Veranstaltungen, die ja auch mit den Schulen für Kopfarbeiter in Verbindung gebracht werden können. Denn im Schaffen des Werkes lassen sich Duzende, ja Hunderte von Händen und Köpfen zu gemeinsamem Tun vereinigen. Im gemeinsamen Tun aber, sofern es nur auf freiem Willensentschluß aufgebaut ist, findet der Gemeinsinn seine beste Nahrung. Hier entwickelt sich das Verständnis für Ordnung der Gemeinschaft, für Unterordnung, Überordnung und Einordnung. Hier sind die Möglichkeiten gegeben, moralische Einsichten und Interessen in moralische Handlungen umzusetzen. Hier kann der geistig, technisch, sittlich Begabte raten, führen, helfen, sich hingeben an die Schwächeren. Hier erfährt vor allem jeder die Grenzen seiner eigenen Leistungsfähigkeit, und wenn er sie nicht selbst empfindet, so sagen es ihm die anderen, die Kameraden, mit aller Deutlichkeit. So wird sein Geltungsbedürfnis in die richtigen Bahnen geleitet. Hier findet der moralisch Starke die hohe Bewertung, die ihm zukommt, und die das Schulwesen mit seiner Anbetung des Notensystems und der intellektuellen Leistungen diesem Starken nicht zuteil werden läßt. Hier wird aber auch die Einbildung des Lehrers, in allem und jedem unterrichten zu können, am schnellsten geheilt. Denn eingereicht in die gemeinsame Arbeit seiner Schüler als der beratende, helfende, sich am stärksten hingebende Freund, als vorbildlicher Arbeiter und nicht als angestaunter Vielwisseur, offenbaren sich nicht bloß seine moralischen und intellektuellen, sondern auch seine arbeitstechnischen Qualitäten, d. h. sein wirkliches Können. Wehe ihm, wenn er sich als Dilettant erweist!

Denn die wahre Arbeitsgemeinschaft an technischen Fach- und Berufsschulen ist eine Gemeinschaft, die Lehrer und Schüler umschließen muß, die hinausgreift über die Stunden des Schulunterrichtes und hinein in das soziale und Arbeitsleben der Schüler. So vermag die Arbeitsgemeinschaft auch die Klippen zu umgehen, die zweifellos auch dieser Art von Betrieb des Berufsschullebens entgegenstehen.

Wahre Arbeitsgemeinschaft ist überdies Gemeinschaft an einem „Werk“, am besten an einem Werk zum Nutzen der eigenen oder einer fremden Gemeinschaft, die ihrerseits wieder mit der eigenen in Wechselbeziehung steht. Ich habe wiederholt in meinen Schriften gezeigt, wie Fach- und Berufsschulen, ja selbst Volksschulen diese Forderung erfüllen können, sofern die letzteren auch praktische Arbeit aufgreifen. (Vergleiche Grundforderungen der Schulorganisation, 5. Auflage, B. G. Teubner, Leipzig 1928.) Die entschiedenen Schulreformer unter Führung von Paul Pestreich greifen alle diese Forderungen in ihrer „Produktionsschule“ mit

größter Lebhaftigkeit auf. Es wäre zu wünschen, daß ihnen irgendwie Gelegenheit geboten würde, an einem Versuche ihre Ideale zu verwirklichen.

Wie weit und wie stark dann aus einer so erzeugten sozialen Einstellung eine Gemeinschaftsgesinnung, vor allem die nationale Staatsgesinnung sich entwickelt, wie weit sich also das gestaltet, was ich staatsbürgerliche Erziehung genannt habe, das hängt davon ab, wie weit die Einsicht in die Notwendigkeit des Staates selbst und in seine sittliche Funktion in den Köpfen der einzelnen sich gestalten läßt.

Soziale Einstellung im intellektuellen wie im moralischen Sinn, sowie Gemeinschaftsgesinnung geben noch keine Gewähr für nationale Staatsgesinnung. Ohne sie aber ist jede Volksgemeinschaft zweifellos einem raschen Untergang geweiht. Aber die Staatsgesinnung liegt in der Verlängerung des Weges zur Gemeinschaftsgesinnung. Denn Gemeinschaftsgesinnung und Staatsgesinnung sind Ordnungsgesinnungen. Sie bedeuten nicht bloß Verständnis, sondern auch Wille zur Einfügung und Unterordnung unter das große Wertganze, herausgewachsen aus der Wertschätzung der gemeinsamen Güter. Je größer die Gemeinschaft, je mannigfaltiger die berechtigten Interessen und Gruppen ihrer Individuen, desto schwerer wird es dem einzelnen, nicht bloß das Gemeinsame zu erkennen, sondern auch als echten Wert zu empfinden. Ausgebildete Intelligenz macht freilich noch keine Gemeinschaftsgesinnung, geschweige denn Staatsgesinnung. Aber ohne ein gewisses Maß objektiven Denkens, das die Verwirklichung der Interessen einer großen Gemeinschaft und die gegenseitige Abhängigkeit aller Wertverwirklichungen voneinander aufstellt und durchschauen läßt, ist die Erziehung zur nationalen Staatsgesinnung nicht möglich. Die Folgerungen, die hieraus für die Gestaltung der Berufserziehung gezogen werden müssen, gehen über den Rahmen dieser Abhandlungen hinaus. Ich darf auf meine Schriften über staatsbürgerliche Erziehung verweisen.

13. Schlußbemerkungen

Wir leben in einer Zeit der Umwälzung des Gemeinschaftslebens. Die oberflächlichen Menschen reden von einer Umwertung aller Werte. Echte Werte werden niemals umgewertet. Echte Werte sind zeitlos. Wahrheit und Sittlichkeit, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit, Ordnung und Schönheit, Bildung und Persönlichkeit sind solche zeitlose Werte. Was umgewertet wird, das sind immer bloß die endlichen Verwirklichungen dieser zeitlosen Werte, die Güter, Personen, Gemeinschaften, an denen sie haften, die wandelbaren Gebilde menschlicher Kleinheit. Ein solches Gut ist auch die Schule als Verwirklichung des zeitlosen Wertes, der in der Idee der Humanität, der Menschenbildung, liegt. Die abendländischen Völker zweier Jahrtausende haben geglaubt, daß die Idee der Menschenbildung nur durch Schulen erreicht werden kann, welche die „*artes liberales*“ als Bildungsinstrumente handhaben. Ich bin der letzte, der den Wert solcher Bildungswerkzeuge leugnet. Aber eines schickt sich nicht für alle. Wir erkennen immer mehr, daß es keinen solchen Königsweg zur echten Bildung gibt, daß tausende Wege zur Persönlichkeit

als einem geschlossenen Träger organisierter zeitloser Werte führen können, daß aber jeder dieser Wege durch das eigenartige Wesen der einzelnen Individualität hindurchführen muß. Er ist von vornherein abgesteckt durch die Eigenschaften, die uns sagen, wozu der einzelne innerlich berufen ist. Ist diese Erkenntnis einmal Gemeinschaftsgut geworden, so wird die Schule eine Gestalt haben, in der der einzelne leichter als bisher entdecken kann, wozu er innerlich berufen ist und, wenn er diese Entdeckung gemacht hat, sicherer als bisher der ihm allein zugänglichen Bildung entgegengeführt werden kann.

Literatur zur Jugendkunde

Walter Hoffmann, *Die Reifezeit. Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik*, 1922, Verlag Quelle & Meyer, Leipzig.

Charlotte Bühler, *Das Seelenleben der Jugendlichen*, 1922, Verlag Gustav Fischer, Jena.
Otto Lumirz, *Einführung in die Jugendkunde*, 2 Bände, 1920 und 1921, Verlag Julius Klinckschardt, Leipzig.

Martin Jäger, *Handbuch der Jugendberziehung (männliche Jugend)*, 1919, Hamburg, Rauhes Haus.

Jakob Hoffmann, *Handbuch der Jugendkunde und Jugendberziehung*, 1920, Freiburg i. Br., Verlag Herder.

Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge, *Handbuch der Jugendpflege*, 1913, Beyer & Söhne.

Eduard Spranger, *Von der ewigen Renaissance. Abhandlung im 25. Jahrgang des „Deutschen Philologenblattes“ Nr. 1, 1917. Auch im Sammelwerk: Kultur und Erziehung*, Verlag Quelle & Meyer, 1925, Leipzig. — *Psychologie des Jugendalters*, 1. Aufl. 1924, 9. Aufl. 1928, Verlag Quelle & Meyer, Leipzig.

Eberhard, *Gedanken zur Jugendkunde. Deutsche Fortbildungskunde*, 1921, Heft 1—7.

Alons Fischer, *Gesichtspunkte und Methoden der psychologischen Analyse der Schülerindividualitäten*. („Archiv für Pädagogik“, 2. Jahrg. Heft 3/4, 3. Jahrg. Heft 1.).

William Stern, *Jugendkunde als Kulturforderung*.

Literatur zur Organisation der Berufserziehung

E. Davenport, *Education for Efficiency*, 1909. Boston, Heath & Co.

Ed. Burger, *Arbeitspädagogik*, 1924, Leipzig und Berlin, Engelmann. (Mit einer guten Bibliographie für dieses Gebiet.)

W. Dunn, *The Community and the Citizenship*, 1908, Boston, Heath & Co.

G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, 5. Aufl., 1920, Leipzig, B. G. Teubner. — *Begriff der Arbeitsschule*, 7. Aufl., 1928, Leipzig, B. G. Teubner. — *Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, 6. Aufl., 1928, Leipzig, B. G. Teubner. — *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, 9. Aufl., 1928, Erfurt, Karl Willaret. — *Theorie der Bildung*, 2. Aufl. 1928, B. G. Teubner, Leipzig.

E. Spranger, *Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung*, in der „Preussischen Fortbildungsschulzeitung“, Märzheft 1919. Auch im Sammelwerk: *Kultur und Erziehung*, 1925, Verlag Quelle & Meyer, Leipzig. — *Allgemeinbildung und Berufsschule*, in der Zeitschrift „Die deutsche Fortbildungsschule“, Juliheft 1920.

*