

GEORG KERSCHENSTEINER
THEORIE DER BILDUNG

LEIPZIG / B.G. TEUBNER / BERLIN

THEORIE DER BILDUNG

VON

GEORG KERSCHENSTEINER



1 9 2 6

LEIPZIG / VERLAG VON B. G. TEUBNER / BERLIN

SCHUTZFORMEL FÜR DIE VEREINIGTEN STAATEN VON AMERIKA:
COPYRIGHT 1926 BY B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

ALLE RECHTE,
EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS, VORBEHALTEN

VORWORT

Wer immer versucht, eine in sich geschlossene Theorie der Bildung zu schreiben, die einesteils den Ansprüchen des philosophischen Denkens genügt, andernteils aber auch den großen Fragen des praktischen Bildungsverfahrens Antworten liefert, die sich unmittelbar anwenden lassen, dem wird infolge des durch die Arbeit geöffneten Blicks „der vorwärts sieht, wie viel noch übrigbleibt“, das wenige, was er leisten konnte, kümmerlich genug vorkommen. Gleichwohl will ich nicht mehr zögern die Arbeit der Öffentlichkeit zu übergeben.

Ich habe sie nicht übernommen, weil ich wollte, sondern weil ich innerlich mußte. Mein Leben war in erster Linie der öffentlichen, praktischen Bildungsorganisation gewidmet. Langsam haben mich innere Zweifel wie äußere Kämpfe, die keinem Organisator erspart bleiben, aus dem lebensnahen und oft so befriedigenden Arbeitsfelde der Praxis in die lebensferne und oft so unbefriedigende Theorie hinübergeführt. Wer neue Konstruktionen wagt, möchte sie auch aus seinem theoretischen Gewissen heraus verteidigen. Als der Krieg ausbrach, war ich bereits auf dem Wege zur Theorie, und als vollends gegen das Ende des Krieges die Universität München mich in den Kreis ihrer Lehrer aufnahm, zwang mich die neue Aufgabe erst recht, den Boden systematisch zu untersuchen, auf dem ich in der langen Zeit meiner praktischen Arbeit gestanden hatte.

Das Buch bringt nur einen Teil der Ergebnisse dieser auf etwa zwölf Jahre zurückgehenden Arbeit. Es beschränkt sich im ersten Teil auf die Darlegung des Begriffes der Bildung, so wie er mir in meiner ganzen Schaffenszeit vor Augen geschwebt hat, und im zweiten Teil auf die Untersuchung der Grundlagen der allgemeinen Prinzipien des Bildungsverfahrens. Die Aufstellung und Diskussion des Bildungsbegriffes aber und die Erörterung der Prinzipien des Bildungsverfahrens führte notwendig zu Erörterungen über den Wertbegriff, den pädagogischen Begriff des Interesses und den Begriff der geistigen Struktur.

Diese vier Begriffe: Der Bildungsbegriff, der Wertbegriff, der Interessenbegriff und der Begriff der geistigen Struktur (der Bildungsmittel wie des Bildungsobjektes) bilden zusammen die Grundbegriffe der vorliegenden Bildungstheorie. Im Wertbegriff hängen sie alle auf das engste zusammen. Da jedoch die geistige Struktur des Bildungsobjektes keineswegs unabhängig ist von seiner psychologischen Struktur (Seelenrelief wie es F. Fischer nennt), so mußte auch deren Untersuchung notwendig in den Kreis der Betrachtung mit einbezogen werden. Dazu gab allerdings auch der psychologische Aspekt der Bildung, den wir unter dem Begriff der Formalbildung kennen, bereits hinreichende Veranlassung.

Der Umfang der so anfallenden Fragen und Probleme, Antworten und Lösungen machte es aber alsdann leider unmöglich, im gleichen Buche auch noch eine systematische Darstellung jenes Gedankenkreises zu geben, den man mit dem Namen einer allgemeinen „Theorie der Bildungsorganisation“ im geistigen Leben einer Kulturgemeinschaft bezeichnen kann. Otto Willmann hat ihm in seiner „Didaktik als Bildungslehre“ den ganzen zweiten Band gewidmet, nachdem er im ersten Bande den geschichtlichen Typen des Bildungswesens seine Aufmerksamkeit zugewendet hatte. Obwohl meine theoretischen Untersuchungen über den Begriff der Bildung aus den praktischen Fragen der Bildungsorganisation herausgewachsen sind, denen all mein Denken und Trachten, mein Kämpfen und Leiden während eines großen Teiles meines Lebens gewidmet war, so mußte ich doch — vielleicht zur Enttäuschung vieler Leser — die ursprüngliche Absicht fallen lassen, auch diese Theorie mit in das vorliegende Buch aufzunehmen. Ich weiß nicht, ob viele Menschen, die ihr Leben der Bildungsarbeit gewidmet haben, eine hinreichende Vorstellung von dem Umfang der Materie besitzen, mit der sich eine Theorie der Bildungsorganisation befassen muß, die nicht nur in allgemeinen abstrakten Betrachtungen sich ergehen, sondern auch in die konkreten Aufgaben des wirklichen Lebens herabsteigen und mögliche Lösungen andeuten will.

Voraussetzung und Grundlage auch dieser Theorie bleiben aber immer der Begriff der Bildung und die aus ihm im Zusammenhang mit den oben erwähnten Begriffen sich ergebenden Prinzipien des Bildungsverfahrens. Es gibt zwar eine Auffassung, die glaubt, als ent-

scheidende Tatsache und Ausgangspunkt einer Theorie der Bildung die Geschichtlichkeit des Bildungswesens ins Auge fassen zu müssen. Vielleicht ist neben Willmann auch Dilthey Vater des Gedankens. Ich teile sie aber nicht und ich hoffe, daß die Betrachtungen des Buches mir recht geben. Das Grundlegende einer Bildungstheorie sind nicht die geschichtlich bedingten Bildungsideale. Es ist die Idee der Bildung, die m. E. ebenso zeitlos ist wie die Ideen der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit, in denen sie ja ihre Wurzeln hat. Diese Idee der Bildung mag im Laufe der menschlichen Kultur in ungezählten Bildungsidealen Gestalt annehmen, und jedes einzelne historisch gegebene Bildungsideal mag wieder gewisse historisch bedingte Bildungszwecke in sich einbeziehen. Aber ist nur die Idee der Bildung in ihrer allgemeinen Wesenhaftigkeit erschaut, so wird sie sich in allen echten Bildungsidealen widerspiegeln müssen und so die Grundlage abgeben für die Theorie der Bildungsorganisation. Die durch Wesensschau erkannte Idee braucht keineswegs „das konkrete geschichtliche Leben zu einem Erziehungsmittel im Dienste dieser Idee herabzusetzen“. Vielmehr wird gerade die Hauptaufgabe einer Theorie der Bildungsorganisation sein, zu untersuchen, wie sie den realen Lebensmächten, deren sich die Idee zu ihrer Verwirklichung bedienen muß, in zeitlich beschränkten Bildungsidealen und Bildungswegen gerecht werden kann. Die Einheit der Idee verlangt keineswegs, „das Eigenleben der in der Bildungsorganisation am Bildungsprozeß beteiligten Faktoren (Staat, Kirche, Familie, Bildungsgut, Schulen, Lehrer etc. etc.) zu opfern“. Wenn meine Arbeitskraft noch einige Jahre mir erhalten bleibt, und wenn die vorliegende Arbeit wenigstens in den wesentlichen Punkten einem sachlichen Urteil standhalten kann, so hoffe ich die Theorie der Bildungsorganisation ihr folgen lassen zu können. Sie bildete ja von Anfang an im Wechsel mit der „Theorie der Bildung“ und „Kritischen Vergleichen des Bildungswesens verschiedener Kulturstaaten“ Gegenstand meiner Vorlesungen.

Es gibt noch ein drittes unerschöpfliches Gebiet, das in der vorliegenden Arbeit nur gestreift werden konnte, obwohl es gleichfalls mich seit vielen Jahren beschäftigt hat und wiederholt Gegenstand meiner Vorlesungen war: Die Theorie der Bildungswerte der Kulturgüter. Wenige Fragen werden in Zeitschriften und auf pädagogischen

Kongressen häufiger erörtert, als die Fragen über die Bildungswerte der Unterrichtsfächer. In allen Werken, in denen die Bildungslehre zur Didaktik des Unterrichts sich verengert, spielen sie eine bald kleinere bald umfangreichere Rolle. Aber weder hat es die Bildungstheorie bloß mit den Bildungswerten der Unterrichtsfächer zu tun, noch hängen deren Bildungswerte von ihrer geistigen Struktur allein ab. Die Bildungsgüter des offiziellen Unterrichts bilden nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Reich des objektiven Geistes oder der Kulturgüter. Eine Untersuchung des Bildungswertes aller dieser Güter, soweit diese Werte von ihrer geistigen Struktur abhängen, führt tief hinein in die Probleme des theoretischen, ästhetischen, technischen, sozialen Schaffens und damit in die Probleme der Erkenntnistheorie, der Ästhetik, der Struktur der Gemeinschaft, Wirtschaft und Technik, der Philosophie und Psychologie der Religion. Man muß in die Werkstätten des Geistes eindringen, um den möglichen Bildungswert seiner Erzeugnisse erkennen zu können. Das Mögliche ist dann immer noch nicht das Wirkliche, das auch noch durch die psychologische wie geistige Struktur des Zöglings und die geistige Struktur des ganzen Bildungsbetriebes bedingt ist. Daß aber alsdann das Kulturgut am gegebenen Individuum sich wirklich als Bildungsgut erweist, dazu ist keineswegs immer „das tatsächliche Bewußtwerden seiner strukturellen Eigenart und Eigengesetzlichkeit nötig“, wie man behauptet hat. Für den Erfolg genügt es immer, daß der Sinngehalt der Güter gelebt wird. Wäre es anders, dann könnten nur jene zur „Bildung“ gelangen, deren Intellekt groß genug ist, in die gesetzlichen Zusammenhänge des individuellen oder kollektiven geistigen Schaffens einzudringen. Das aber ist gerade der verhängnisvolle Irrtum, dem wir vielfach in der Auffassung des Bildungsprozesses begegnen, daß wir viel zu ausschließlich im rationalen Erfassen der geistigen Struktur des Gutes, das Wesen der Bildung suchen. Dabei ist das rationale Erfassen der geistigen Struktur eines Gutes noch lange nicht identisch mit dem tatsächlichen Erleben des unbedingt geltenden Wertes, dem es entspringen ist.

So ist nun das Feld abgesteckt, das die nachfolgenden Untersuchungen aufzuschließen versuchen. Es ist noch überreich genug und bietet eine Fülle von Problemen, die der weiteren Lösung harren. Programmatistische Entwürfe einer Bildungs- oder auch nur Erziehungslehre auf-

zustellen, wie wir sie in der Gegenwart nur allzureichlich zu Gesicht bekommen, hat wenig Schwierigkeiten wie alles Pläneschmieden. Die Schwierigkeiten enthüllen sich erst, wenn wir aus dem Programmatischen heraus in den tatsächlichen Versuch eintreten. Meine Sehnsucht war, für meinen Glauben an die Fruchtbarkeit des Prozesses, den wir Bildung nennen, eine der rationalen Einsicht zugängliche, in sich geschlossene Grundlage zu gewinnen und mit dem so gefestigten Glauben die Hoffnung auf die Zukunft und die Liebe zum Werk zu stärken.

Denjenigen Leser, der ohne einige Vertrautheit mit den Begriffen der Kulturphilosophie den Versuch macht, in den geschlossenen Gedankenkreis des Buches einzudringen, möchte ich bitten, überall da, wo er auf neue, vorher nicht erörterte Begriffe stößt (so besonders im 1. Kap. des 1. Buches), vom Sachregister reichlichen Gebrauch zu machen. Ich habe dieses Register nicht zuletzt um seinetwillen in so ausführlicher Weise angelegt. Er findet dort für jeden Begriff die Stellen angezeigt, wo er im Rahmen größerer sachlicher Zusammenhänge eingehend erörtert wird. Es erschien mir nicht bloß zweckmäßig sondern didaktisch notwendig, den Leser gleich zu Beginn mitten in den Fragenkreis hineinzustellen, mit denen sich das Problem der Bildung zu beschäftigen hat. Daß es dabei unvermeidlich war, von einer Anzahl von Begriffen Gebrauch zu machen, noch ehe sie nach allen Richtungen klar gestellt werden konnten, ist wohl selbstverständlich. Wichtig ist nur, daß sie im Laufe der Untersuchung die notwendige Klärung finden. Ist das Buch anregend genug, so wird es ohnehin zu einer abermaligen Lesung reizen, von der man erst eine kritische Einstellung zum Ganzen erwarten darf.

Dem Verlag, der dem Werk die erfreuliche äußere Gestalt gab, und meinem jungen Freunde Fritz von Ammon, der mit peinlichster Sorgfalt der Korrektur des Satzes sich hingab, sage ich meinen herzlichsten Dank. Was ich dem Buche wünsche, ist lediglich das eine, daß es die besten unserer pädagogischen Denker reizen möge, sich mit ihm auseinander zu setzen. Es kommt nicht darauf an, wie Kepler an Bruce schrieb, wer die Wahrheit findet, sondern daß sie überhaupt gefunden und dann verbreitet wird.

München, im August 1926.

GEORG KERSCHENSTEINER

INHALT

ERSTES BUCH: BILDUNG ALS ZUSTAND

I. KAPITEL: DIE DREI SEITEN DES BILDUNGSBEGRIFFES

	Seite
1. Individualität als Gegenstand des Bildungsverfahrens	3
2. Das animalische „Sein“ der Individualität	6
3. Das geistige „Sein“ der Individualität	7
4. Bildung als Kulturgut	10
5. Weitere Kennzeichen der Bildung	12
6. Die Hauptmomente der Entwicklung zum geistigen Sein	15
7. Definition der Bildung vom axiologischen Gesichtspunkte aus	17
8. Vorläufiges Inventar der notwendigen Bildungsmerkmale	18
9. Wissen und Können im Bildungsbegriff	20
10. Die seelische Zentralität	21
11. Höhe und Umfang der Bildung	22
12. Bildung und Leistungsfähigkeit	24
13. Die psychologische oder formale Seite im Bildungsbegriff	26
14. Der Sinn der Formalbildung	28
15. Mechanische und beseelte Gewohnheiten	30
16. Die Sonderformen der Formalbildung und die immanenten Bildungswerte der Kulturgüter	31
17. Die Allgemeinbildung	33
18. Die teleologische Seite im Bildungsbegriff	36
19. Die berufliche Seite im teleologischen Gesichtspunkte	39
20. Die soziologische Seite im teleologischen Gesichtspunkte	41
21. Das Ineinandergreifen der drei Bildungsgesichtspunkte	44
22. Die Gefahren der einseitigen Auffassung des Bildungsbegriffes	46
23. Vermeidung dieser Gefahren	48
24. Verschiedene Formulierungen des Bildungsbegriffes in der Gegenwart	50

2. KAPITEL: DIE AXIOLOGISCHE SEITE DES BILDUNGSBEGRIFFES

1. Die Wertfrage	57
2. Der Wertbegriff	60
3. Wert und Wertgefühl, Werturteil und Wertung	63
4. Güter, Symbole, Sachen	65
5. Unbedingt oder objektiv geltende Werte	67
6. Andere Begründung unbedingter Geltung von Werten	71
7. Bedingt oder subjektiv geltende Werte	76
8. Gelten und Sollen	78
9. Erweiterung des Wertbegriffes	81

	Seite
10. Der Persönlichkeitswert	83
11. Der sittliche Persönlichkeitswert als objektiv geltender Bildungswert . . .	88
12. Abgeleitete Bildungswerte	89
13. Einteilung der Bildungswerte gemäß den Aspekten des Bildungsbegriffes .	92
14. Immanente Bildungswerte der Kulturgüter	96
15. Akzessorische Bildungswerte der Unterrichtsgüter	101

3. KAPITEL: DIE PSYCHOLOGISCHE SEITE DES BILDUNGS- BEGRIFFES

1. Der Begriff des Aktes bei Husserl	106
2. Die geistigen Akte bei Spranger	110
3. Formalbildung und geistige Akte	114
4. Der Sinn formaler Verstandesbildung	120
5. Die Hauptgebiete formaler Verstandesbildung	122
6. Die Gewohnheiten des logischen Denkverfahrens im dritten Sinne	125
7. Klarheit, Stetigkeit und Ablaufstempo des Denkens	129
8. Die auf Unterbewußtem beruhende Formalbildung	135
9. Die Formalbildung und das Gedächtnis	137
10. Bildung der Phantasiebegabung	143
11. Formalbildung der Beobachtungsfähigkeit	145
12. Der Sinn formaler Willensbildung	149
13. Die Eigenschaften eines Willensvorganges	154
14. Die Willensbeständigkeit	157
15. Selbstbeherrschung und Selbstentladung	159
16. Bildsamkeit der formalen Willenseigenschaften	162
17. Der Sinn formaler Gemütsbildung	166
18. Eigenschaften des Gemütes	172
19. Bildsamkeit der Gemütseigenschaften	178
20. Schlußbetrachtungen über die formale Bildung	181

4. KAPITEL: DIE TELEOLOGISCHE SEITE DES BILDUNGS- BEGRIFFES

1. Rückblick auf die beiden Voraussetzungen der Wertbildung	184
2. Der Sinn der arbeitsberuflichen Bildung	188
3. Die innere Berufenheit und die arbeitsteiligen Berufe der Gemeinschaft .	190
4. Das Berufstypenideal und die innere Berufenheit	193
5. Schwierigkeiten für die Durchführung der Norm der Berufsbildung . . .	197
6. Die Norm der Berufsbildung und das pflichtgemäße Handeln	200
7. Der soziologische Aspekt der Bildung und die soziale innere Berufenheit	206
8. Die Versittlichung des individuellen Arbeitsberufes	208
9. Die Einstellung auf die Versittlichung der Gemeinschaft	210
10. Der soziale Beruf und der Sinn des Lebens	214
11. Der soziale und der staatsbürgerliche Beruf	216
12. Die Hindernisse für die Entwicklung der staatsbürgerlichen Gesinnung .	221

ZWEITES BUCH: BILDUNG ALS VERFAHREN

1. KAPITEL: DAS WESEN DES BILDUNGSVERFAHRENS

	Seite
1. Die drei Faktoren des Bildungsverfahrens	227
2. Das Bildungsverfahren als Technik betrachtet	229
3. Das Bildungsverfahren als Kunst betrachtet	233
4. Das Wesen des pädagogischen Aktes	239
5. Die Aufgaben einer Theorie des Bildungsverfahrens	244

2. KAPITEL: DAS BILDUNGSOBJEKT ODER DER ZÖGLING

1. Sinn des Bildungsverfahrens	249
2. Das Zwecksystem der werdenden Persönlichkeit	252
3. Das mittelbare und unmittelbare Interesse im Zwecksystem	256
4. Die Entwicklungsanfänge des Interesses	260
5. Das Dispositionelle im Interesse	263
6. Die Entwicklung der geistigen Interessen	266
7. Die Grundmerkmale des echten Interesses	268
8. Herbarts Interessenbegriff	270
9. Beispiele von Reiz- und Triebinteressen	272
10. Die erste Interessenpflege im Unterricht	277
11. Das Gesetz der Interessenverzweigung	279
12. Äußerliche und innerliche Interessen	282
13. Das Gesetz der assoziativen Interessenübertragung	284
14. Das Gesetz der Interessenwandlung durch Nebenwirkung	287
15. Die Konzentration der Interessen	290
16. Die Stufen der Wert- und Interessenentwicklung	293
17. Die beiden ersten Stufen: Das Dressuralter und das Spielalter	297
18. Die dritte Stufe: Alter des egozentrischen Arbeitsinteresses	298
19. Die vierte Stufe: Alter der sachlichen Arbeitsinteressen	300
20. Die Frage der Bildsamkeit	303
21. Bildsamkeit im axiologischen Sinne	305
22. Bildsamkeit im psychologischen Sinne	309
23. Der Begriff der Disposition	313
24. Bildsamkeit der Dispositionen	315
25. Bildsamkeit im teleologischen Sinne	318

3. KAPITEL: DIE BILDUNGSMITTEL ODER KULTURGÜTER

1. Rückblick auf den axiologischen Aspekt der Bildung	321
2. Der doppelte Sinn des Strukturbegriffes	325
3. Kulturgut und Materialstruktur	328
4. Struktur, Gegenstand, Inhalt des Kulturgutes	330
5. Ästhetische Symbolik, Symbolistik und Symbolwertdinge	334
6. Sitten, Gebräuche, Kulte als Wertträger	337
7. Die Wertgemeinschaft als Bildungsgut	342

	Seite
8. Die soziale Anpassung in der Bewertung der Kulturgüter	344
9. Der Begriff der sozialen Anpassung.	347
10. Der Vorgang der Nachahmung im sozialen Anpassungsprozeß.	348
11. Nachahmung und Suggestion.	351
12. Die Bildungsgüter und der Unterricht.	354
13. Die durch Anpassung geweckte geistige Struktur des Individuums und ihre Rückwirkung auf die Kultur der Gemeinschaft.	359
14. Konservative und progressive Kulturgemeinschaften.	361
15. Die Erforschung der Bildungswerte der Kulturgüter	364

4. KAPITEL: DAS BILDUNGSSUBJEKT

1. Das Bildungsamt der Wertgemeinschaften	369
2. Beauftragte der Bildungsarbeit	371
3. Die geistige Struktur der Schulen als Bildungssubjekte	373
4. Die immanenten Bildungswerte der Schulen als Gemeinschaftsorganisation	378
5. Die inneren Widersprüche im Begriff der Schule als Bildungsanstalt. . .	380
6. Der Lehrplan im Sinngefüge der Schule.	383
7. Beispiel der Konstruktion einer Lehrplantafel für die Grundschule. . . .	385
8. Offene und geschlossene Schulformen	391
9. Die psychologische Struktur des Erziehers.	395
10. Die psychologische Struktur des Lehrers	399

5. KAPITEL: DIE ALLGEMEINEN PRINZIPIEN DES BILDUNGS- VERFAHRENS

1. Überblick über die Prinzipien	402
2. Das Prinzip der Totalität	406
3. Die Durchführung des Totalitätsprinzips im Unterrichtsverfahren . . .	410
4. Das Prinzip der Aktualität.	415
5. Über einige Sünden wider das Aktualitätsprinzip.	417
6. Der Begriff der Autorität	420
7. Das Prinzip der Autorität im Bildungsverfahren	424
8. Die Gefahren des Autoritätsprinzips.	432
9. Der Begriff der Freiheit	436
10. Das Prinzip der Freiheit im Bildungsverfahren	440
11. Der Begriff der Selbsttätigkeit	446
12. Das Prinzip der Aktivität	452
13. Das Prinzip der Sozialität	457
14. Das Sozialitätsprinzip und die sittliche Selbstregierung in den Schulen .	460
15. Der seelische Kreislauf des Verstehens	466
16. Das Prinzip der Individualität im Bildungsverfahren.	469
17. Die Bedeutung des Individualitätsprinzips für die Schulorganisation . . .	474
18. Die funktionelle Einheit der sieben Grundprinzipien	477
Anmerkungen	483
Autoren- und Sachregister	501

ERSTES BUCH
BILDUNG ALS ZUSTAND

ERSTES BUCH
BILDUNG ALS NUSSTAND

ERSTES KAPITEL

DIE DREI SEITEN DES BILDUNGSBEGRIFFES

1. Die Individualität als Gegenstand des Bildungsverfahrens. In seiner Untersuchung über den menschlichen Verstand schreibt John Locke¹⁾: „Laßt uns also annehmen, das Bewußtsein sei, sozusagen, ein weißes Blatt Papier, frei von irgendwelchen Schriftzügen, ohne alle Ideen.“ Diese Tabula-rasa-Lehre von der Seele des Neugeborenen, die gewiß in dem Sinne richtig ist, wie sie Locke gemeint hat, daß nämlich der Neugeborene keine angeborenen Vorstellungen besitzt, hat fast zwei Jahrhunderte lang die Menschen verführt zu glauben, sie könnten jedes solche weiße Blatt nach ihrem Belieben mit Schriftzügen versehen und alle Menschenseelen ohne Auswahl mit den gleichen Mitteln jenem Vollendungsstande entgegenführen, den man seit Justus von Möser, Herder und Lessing mit dem Worte „Bildung“ bezeichnet.

Der Irrtum ist ein zweifacher. Jedes der weißen Blätter, das in den unzähligen Neugeborenen in die Erscheinung tritt, ist ein eigen- und einzigartiges Blatt. Diese Eigen- und Einzigartigkeit zeigt sich in der Aktion wie in der Reaktion. Keine zwei Blätter nehmen, wie man sie auch auswählen mag, durchweg die gleichen Schriftzüge auf, die ihnen von der Umwelt zgedacht sind, und selbst da, wo sich in diesem oder jenem Falle auf zwei solchen Blättern mit dem gleichen Griffel gleiche Schriftzüge einschreiben lassen, verändern die beiden Blätter aus sich heraus Form und Farbe der Schriftzüge, und zwar jedes Blatt in seiner eigenen Weise. In der Sprache der Psychologie Schleiermachers ausgedrückt: Jede Seele hat ihre eigen- und einzigartige Rezeptivität wie ihre eigen- und einzigartige Spontaneität. Wenn die Umwelt in Millionen von Sinneseindrücken auf das weiße Blatt der Seele zu schreiben beginnt, dann haften kraft der eigenartigen Aufnahmefähigkeit auf dem einen Blatt diese, auf dem andern Blatt jene Schrift-

züge und selbst da, wo die gleiche Empfänglichkeit für die gleichen Reize nach Art wie nach Stärke vorhanden ist, beginnt alsbald das Eigenleben die aufgenommenen Elemente in seiner Weise umzuformen. Dieser Aufnahme- und Umformungsprozeß geht überdies in verschiedenen Seelen in ganz verschiedenem Tempo vor sich, und je mehr die Entwicklung vorwärtsschreitet, desto weniger wartet die einzelne Seele gleichsam passiv auf die zufällige Einwirkung der Umwelt, desto mehr wählt sie mit wachsender geistiger Struktur aktiv (spontane) aus der Umwelt aus, was ihrer Eigenart entspricht.

Nun äußert sich jedes einzelne menschliche Bewußtsein wie der es tragende menschliche Körper nicht in einer einzigen Funktion, die allein nach Rezeptivität, Spontaneität, Ablaufs- und Entwicklungstempo von Fall zu Fall verschieden wäre, sondern wir haben es bei jedem einzelnen Menschen mit einem ganzen Bündel, oder besser gesagt, mit einem ganzen unauflöslich verwachsenen System von Funktionen zu tun, die nach allen vier Seiten hin in jedem einzelnen Bewußtsein verschieden sind. Denken wir uns diese Verschiedenheit auf alle die vegetativen, animalischen, höheren emotionalen und reinen Verstandesfunktionen ausgedehnt, so bekommen wir sofort ein anschauliches Bild von der Eigen- und Einzigartigkeit jedes menschlichen Wesens.

Wir wollen diese Eigen- und Einzigartigkeit der Funktionsweisen des Verbandes von psychischen Funktionen die psychische Individualität oder kurzweg die Individualität des Menschen nennen. Dabei sehen wir von allen Inhalten des Bewußtseins ab, was freilich, wie überall, wo wir Form und Inhalt zu trennen versuchen, nur einer theoretischen Abstraktion möglich ist, die praktisch nicht vollzogen werden kann. Man kann dann auch sagen:

Individualität ist die eigen- und einzigartige Aktions- und Reaktionsweise des einzelnen Menschen auf die Umwelt, wie sie durch die Vererbung in ihrem Wesen bedingt ist und sich durch die Lebensverhältnisse zu einer bestimmten Form entwickelt hat.

Wollen wir späterhin auch die mit dieser Form unauflöslich verbundenen Bewußtseinsinhalte und die mit ihnen verbundenen geistigen Einstellungen auf die Umwelt, die ja selbst gewisse formale Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten umschließen, mit in den Begriff einbe-

ziehen, so gebrauchen wir den von Eduard Spranger so glücklich gewählten Ausdruck „individuelle“ oder „typische Lebensform“.

Die Individualität nun, dieser unauflösbare Verband mannigfaltiger Funktionen in seiner Eigen- und Einzigartigkeit, ist Gegenstand jenes Verfahrens, das wir als Bildungsverfahren bezeichnen. Sie ist das Material des Bildners, wie Holz oder Marmor das Material des Bildhauers sind. Das ist eine der grundlegenden Tatsachen, von der alle Theorie der Bildung auszugehen hat. Jede solche Individualität hat ihre besonderen eigenen Entwicklungsmöglichkeiten, um nicht zu sagen Entwicklungsgesetzlichkeiten, unbeschadet der allgemeinen Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten, denen jedes Bewußtsein in den Aprioris unterworfen ist. Alle Versuche zu „bilden“, d. h. die Individualität zu formen, müssen sich an diese Entwicklungsmöglichkeiten halten. Was wir später²⁾ als „Bildsamkeit“ eingehender betrachten werden, ist nichts anderes als die Entwicklungsbreite dieses zur Zeit der Geburt inhaltlich noch unbestimmten Funktionsverbandes. Diese Entwicklungsbreite — wir können sie uns für jede Funktion behelfsweise in einem Strahlenkegel mit bestimmtem Öffnungswinkel vorstellen, der im punktuell gedachten Ich seine Spitze hat — ist bei manchen Menschen für einzelne Funktionen oder auch für den ganzen individuellen Funktionsbündel sehr schmal. Wir haben es dann mit den „spröden“ Naturen Sigwarts³⁾ zu tun. Ihre Entwicklungsrichtung ist nur geringer Beeinflussung von außen her zugänglich; die Höhe ihrer Entwicklung aber bis zur Vollendung der in ihrer Individualität gegebenen Möglichkeiten kann sehr bedeutend sein.

Bei anderen Individualitäten, den sogenannten „plastischen“ Naturen Sigwarts, den „amorphen“ Ribots⁴⁾ ist die Entwicklungsbreite oft recht bedeutend, ohne daß damit allerdings etwas für die Entwicklungshöhe gesagt ist. Ribot glaubt (vielleicht nicht mit Unrecht), daß sie ihre Bildsamkeit mit der Vergänglichkeit und Unbeständigkeit ihrer durch das Bildungsverfahren erzeugten Gestalt bezahlen. Sie sind außerordentlich bestimmbar durch äußere Einflüsse, und niemand kann sagen, ob sie die Form behalten oder gar weiter entwickeln werden, die ihnen ein Bildungsverfahren gegeben hat.

Ganz ohne Bildsamkeit aber ist keine Individualität. Das ist deshalb nicht möglich, weil alle Funktionsweisen, soweit sie nicht angeborene Instinkte sind, bei ihrem ersten Auftreten inhaltlich nicht