

die römischen Literaten angehören, ist nicht die einer Buchkultur wie die unsrige, sondern die des lebendig gesprochenen Wortes. Diese für den Charakter der lateinischen Sprache kennzeichnende Tatsache dürfte man sicher in den Dienst der Erlernung der lateinischen Sprache stellen. Mit Erfolg dürfte sich der Altsprachler hier an den fruchtbringenden Methoden der Neusprachler orientieren!

Ferner müßte man einmal ernstlich die andere wissenschaftlich gesicherte Tatsache in Erwägung ziehen, daß unser heutiges Geistesleben zwar seine Wurzeln in der Antike hat, diese aber durch vielfache Kanäle bis in unsere Zeit hineinströmt. Die Berührung mit der Antike ist also keine unmittelbare, sondern wird durch eine mehr als 2000jährige lebendige Entwicklung hergestellt. Das dürfte doch von ungemeinem Nutzen sein für die Auswahl der Lektüre. Man dürfte dann wohl die Schüler zunächst einmal mit jenen literarischen Erzeugnissen in lateinischer Sprache vertraut machen, die sprachlich wie inhaltlich unserem Weltbild näher stehen, um dann bis zu jener Welt zu gelangen, von der uns mehr als 2000 Jahre trennen (vgl. Lateinische Dichtung im Mittelalter, Klett, 1952). Diese Entwicklung zu übersehen, ist doch nach Curtius das eigentliche Krankheitssymptom etwa des Lateinunterrichts. Man muß deshalb bedauern, daß Krüger-Hornig (a.a.O. 69) diese Weite des Unterrichts ablehnt!

Ob nun das Wort Hugo von Hofmannsthals über die lebendige Antike als „einen tragenden Strom zugleich und jungfräulichen Quell, der immer wieder reich hervorbricht“ im Lateinunterricht zur Wahrheit wird, hängt von der Lehrerpersönlichkeit ab, die sich nach Curtius um das Bürgerrecht in allen Epochen der europäischen Literatur müht.

Tradition im Wandel der amerikanischen Erziehungstheorie

RAINULF STELZMANN

Amerika gilt nicht als das Land der Philosophen. Theologie, Philosophie und die Sprachwissenschaften haben in der Neuen Welt, wenn man von einigen Ausnahmen absieht, keine wesentliche Förderung erfahren. Es wird jedoch in kaum einem anderen Land mehr diskutiert und philosophiert, wenn es sich um Erziehungs- und Schulprobleme handelt. „Psychology of Education“ und „Philosophy of Education“ sind verbindliche Lehrfächer in der Lehrerausbildung. Die Zahl der Lehrbücher, der wissenschaftlichen Zeitschriften und Monographien auf diesem Gebiet ist fast unübersehbar. Die umfangreichen Hefte des monatlich erscheinenden „Educational Index“ geben davon einen Begriff.

Gleichzeitig aber scheint all dieses Bemühen wenig Frucht zu tragen. Kaum in einer anderen Disziplin herrscht so viel Verwirrung, nirgends wird der Leser von so vielen Doppeldeutigkeiten genarrt, wie in der amerikanischen Erziehungstheorie. Europäische Beobachter haben schon längst auf diese Schwäche hingewiesen und versucht, helfend einzugreifen¹. Seit über einem Jahrzehnt haben sich ihnen amerikanische Stimmen zugesellt. Private und öffentliche Stellen verlangen und finanzieren umfangreiche Studien und Analysen des gesamten amerikanischen Erziehungssystems. Nicht wenige dieser Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, das eben angedeutet wurde: Unser Erziehungssystem entbehrt der geistigen Orientierung. Es gibt nur wenige Schulen und Universitäten, die einen tiefer begründeten Lehr- und Studienplan haben. Schüler und Studenten haben wenig oder keine Gelegenheit, sich ein einheitliches Weltbild zu erarbeiten. Die Achtung vor demokratischer Freiheit und Gerechtigkeit ist in Gefahr, völlig entwertet und aufgelöst zu werden. Begriffe und Termini sind verschwommen. Dringend wird eine Neubesinnung auf die geschichtlichen und ethischen Grundlagen der amerikanischen Demokratie gefordert². Die Reihe dieser Klagen lässt sich fortsetzen.

Es scheint somit eine lohnende Aufgabe zu sein, die philosophischen Wurzeln des amerikanischen Schulsystems aufzudecken, ihren Verästelungen und Weiterverzweigungen in der konkreten Schulwelt nachzuspüren und schließlich die Anzeichen einer Neubesinnung aufzuweisen.

I. DIE PHILOSOPHISCHEN GRUNDLAGEN

Das einundvierzigste Jahrbuch der „National Society for the Study of Education“ (Bloomington 1942) ist der erste Versuch, auf breiter Grundlage einen Überblick über die verschiedenen philosophischen Schulen zu geben, die das amerikanische Bildungswesen beeinflussten. Führende amerikanische Vertreter der folgenden Richtungen kommen zu Wort: „Experimentalism“ („Naturalism“), „Realism“, „Idealism“ und „Catholicism“. Die geschichtliche und gegenwärtige Bedeutung dieser Systeme für das amerikanische Schulwesen ist nicht von der Hand zu weisen. Wenn man jedoch nach der „typisch amerikanischen“ Erziehungsphilosophie fragt, wird man von der überwiegenden Mehrzahl der amerikanischen Erziehungswissenschaftler auf die Philosophie des „Naturalism“ verwiesen. Hier sind es wieder zwei Schulen, die am meisten hervorgehoben werden: John Dewey formte in seinem langen Leben das Denken mehrerer Lehrergenerationen bis auf den heutigen

¹ Vgl. Jacques Maritain, *Education at the Crossroads*, New Haven 1943. Vgl. auch Michael Demiashkevich, *An Introduction to the Philosophy of Education*, New York 1935 und Geoffrey O'Connel, *Naturalism in American Education*, New York 1938.

² Brand Blanshard et al., *Philosophy in American Education*, New York 1945, 10—21 (Bericht der „American Philosophical Association“). *General Education in a Free Society*, Report of the Harvard Committee, Harvard 1955, 39 f. Vgl. auch: John T. Wahlquist, *The Philosophy of American Education*, New York 1942, 3f. Bernhard Iddings Bell, *Crisis in Education*, New York 1949, 3. Eine frühere recht scharfe Kritik der „Massenerziehung“ in den höheren Schulen und Kollegien bei: Albert J. Nock, *The Theory of Education in the United States*, New York 1932. Vgl. außerdem Robert Hutchins, *The Higher Learning in America*, Yale 1937.

Tag³. — Die Arbeiten und Ergebnisse der experimentalpsychologischen Schule unter der Führung Edward Lee Thorndikes ergänzten Deweys Philosophie und vermischten sich mit ihr.

1. Die Philosophie John Deweys (1859—1952)

In einem seiner letzten Aufsätze blickt Dewey mit Zuversicht auf sein Werk zurück. Zwar, so glaubt er zu beobachten, hält sich noch immer ein beträchtlicher Rest unwissenschaftlichen Denkens in den christlichen Kirchen, aber „aufs Ganze gesehen hat sich das geistige Klima den neuen [Deweys] Gesichtspunkten angepaßt“⁴.

Welches sind die Wesenszüge dieser in Amerika so erfolgreichen Philosophie?

Im ersten Band von Hegels Logik wird der uneingeweihte Leser von Sätzen wie dem folgenden verwirrt: „Das reine Sein und das reine Nichts ist also dasselbe“. Wenn man die Begriffe „Sein“ und „Nichts“ durch „Subjekt“ und „Objekt“ oder „Freiheit“ und „biologische Notwendigkeit“ oder „Organismus“ und „Umwelt“ oder schließlich „Theorie“ und „Praxis“ ersetzt, könnte diese Folgerung von Dewey stammen. Hegel wurde hier nicht ohne Grund zitiert. Dewey fühlt sich diesem Philosophen zu tiefem Dank verpflichtet. Er betont, daß „Hegels Synthese von Subjekt und Objekt, Materie und Geist, Göttlichem und Menschlichem eine ungeheuer befreiende Wirkung“ auf sein Denken ausübten⁵. Nur wenn man die eingangs aufgeführte Reihe von Gleichsetzungen im Auge behält, kann man Dewey folgen, ohne immer wieder von „kontradiktorischen Widersprüchen“ in seinem System genarrt zu werden. Er bemüht sich an vielen Stellen, dieses Problem erkenntnistheoretisch zu klären. Metaphysische Fragen werden kaum erörtert. Dewey bedauert, daß es noch immer „hochgebildete Leute“ gibt, die Energie und Zeit an ontologische Diskussionen verschwenden⁶.

Der Mensch, so hält er ihnen entgegen, lebt in *dieser* Welt. Er ist ein „integrierter“ Bestandteil seiner Umwelt und somit auf das engste mit ihr verbunden, ja identisch mit ihr, jedoch nicht undifferenziert von ihr. Als Unterscheidungsprinzip führt Dewey den Begriff „interaction“ ein. Was damit gemeint ist, wird jedoch nie scharf definiert. Wir müssen uns mit der Erklärung, daß es „eine Form von Beziehung“ ist⁷, zufrieden geben, wenn Dewey auch mit mehreren anderen Ausdrücken die Frage zu erhellen sucht (integration, interplay, adaptation, interchange). Auf Grund dieses „Unterschiedes“ zwischen Organismus und Umwelt ergeben sich „Spannungen“.

³ Belege bei O'Connel 104 f. Vgl. außerdem: George F. Bereday, Joseph Lauwers (editors), *Education and Philosophy*, The Yearbook of Education, Teachers College, Columbia University, New York 1957, 25, 52. James D. Butler, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, New York 1957, 438.

⁴ Vgl. „The Revolt Against Science“ (1945) in: *Problems of Men*, New York 1946, 161.

⁵ John Dewey, From Absolutism to Experimentalism, in: George P. Adams and William Pepperell Montague (editors), *Contemporary American Philosophy*, Personal Statements, New York 1930, II, 22. Vgl. für den Einfluß Hegels auf Dewey: William Taft Feldman, *The Philosophy of John Dewey, A Critical Analysis*, diss., John Hopkins University 1934, Chapter I.

⁶ John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, New York 1950 (1920), 103, Chapt. V.

⁷ Ders., *Logic, The Theory of Inquiry*, New York 1938, 28.

Das Wort „tension“, das Dewey braucht, legt die innige Verknüpfung von Organismus und Umwelt erneut nahe. Es wird sowohl im biologischen als auch im menschlichen Bereich verwendet. Dewey definiert einen „Spannungszustand als einen wirklichen Zustand von organischem Unbehagen und von Rastlosigkeit“ (a.a.O. 27). Er versucht damit ein Zurückfallen auf die Begriffe von Ursache und Wirkung, Objekt und Subjekt zu vermeiden: Es gibt keine bestimmte Ursache und Wirkung. Man kann nicht von einem Subjekt, das „fühlt“, und einem Objekt, das „gefühlt“ wird, sprechen, da beide „organisch“ verbunden sind. In einer Verknüpfung seiner noch zu erläuternden erkenntnistheoretischen Grundkonzeption mit dieser Theorie geht Dewey in zwei späteren Arbeiten so weit, eine so persönliche und, man sollte meinen, „subjektive“ Tatsache wie Zahnschmerzen zu „objektivieren“, d. h. Subjekt und Objekt zu einer Einheit zu verschmelzen, in der der Zahnarzt den Schmerz „richtiger“ und „wissenschaftlicher“ zu „fühlen“ vermag als der Patient⁸.

Organismus und Umwelt „fühlen“ die Spannung gleichzeitig. Nichtsdestoweniger muß Dewey feststellen, daß so etwas wie eine „Innenbewegung“ (nicht sein Terminus) in seiner Organismus-Umwelteinheit stattfindet. „This state of tension passes into search for material that will restore the condition of balance“ (der Zustand der Spannung geht in die Suche nach etwas über, das das Gleichgewicht herstellen will) (Logic a.a.O.). Dieses ist nach Dewey der Ausgangs- und Ansatzpunkt allen wissenschaftlichen Denkens und die Grundthese seiner *Erkenntnis- und Lerntheorie*:

Wie wird im menschlichen Bereich das gestörte Gleichgewicht von Individuum und Umwelt wiederhergestellt? Dewey verweist auf das, was er „*hypothetico-inductive method*“ nennt. Er behandelt diese Methode zuerst in einem seiner frühen pädagogisch-psychologischen Werke. Dort bietet und analysiert er zwei Lebens- und eine Schulsituation und kommt zu dem Ergebnis, daß alles Denken und Lernen in der Lösung von Problemen besteht. Es vollzieht sich in folgenden fünf Schritten: „I. Eine Schwierigkeit macht sich bemerkbar; II. sie wird eingeordnet und definiert; III. mögliche Lösungen bieten sich an; IV. ihr Wert wird in Hinsicht auf ihre Erfolgsaussichten abgewogen; V. weitere Beobachtung und Experiment führen zur Annahme oder Verwerfung [der wahrscheinlichsten Lösung].“ Kürzer: Der Dreischritt von „Problem“, „Hypothese“ und „experimenteller Verifikation“ ist das spannungsausgleichende Element zwischen dem (menschlichen) „Organismus“ und seiner Umwelt⁹.

Da sich diese Methode *pädagogisch* am besten in den naturwissenschaftlichen Fächern durchführen läßt, ist es verständlich, daß Dewey ihnen eine Vorrangstellung im Unterrichtsplan der amerikanischen Schule einräumt (vgl. a.a.O. 134). Nach einigen seiner für die breitere Öffentlichkeit geschriebenen Aufsätzen hat es manchmal den Anschein, als ob er darüberhinaus die Ergebnisse der Naturwissenschaften zur letzten Instanz menschlichen Wissens und somit auch philosophischen Denkens macht¹⁰. Das ist

⁸ Vgl. „How Is Mind to be Known?“ in: Problems 304f.; „Further as to Valuation as Judgement“, ibid. 266 (1942; 1943).

⁹ How We Think, New York 1910, 72, 75, 77.

¹⁰ Problems 11, 27, 52, 164.

jedoch eine oberflächliche Deutung. Nicht die Ergebnisse, sondern das, was Dewey für die Methode der Naturwissenschaften hält, die eben dargestellte „hypothetico-inductive method“, nimmt die Schlüsselstellung in seinem System ein.

Dewey wird nicht müde, diese Methode als *das* Verfahren menschlicher Intelligenz schlechthin darzustellen. Es gibt kaum einen Begriff, der in seinen Werken so häufig wiederkehrt, wie „intelligence“. Immer wieder und in den verschiedensten Zusammenhängen wird der Leser darauf verwiesen, daß die Probleme dieser Welt nur durch „organisierte Intelligenz ... in organisierter sozialer Aktion“ gelöst werden können¹¹. Es ist die Aufgabe der Schule, die Grundlagen zu diesem Verhalten zu legen. Nur wenn jeder Schüler aus seinem eigenen Erfahrungsbereich, selbst wenn dieser recht beschränkt ist, etwas zur Lösung der Probleme in seiner Klasse beiträgt, können wir von wirklicher Erziehung sprechen. So besteht die Hauptaufgabe des Lehrers und der Schule darin, den Schülern „Probleme“ zu bieten. Ein Problem kann aber nur dann „gefühlt“ werden, wenn sich eine Schwierigkeit in *den* Weg des Schülers legt, den er mit *Interesse* verfolgt. Die Schüler mögen die verschiedensten Interessen haben. — Eine gute Schule wird diesen durch eine große Auswahl in den verschiedensten Lehrfächern gerecht werden¹².

Autorität hindert die freie Entwicklung der Intelligenz des Individuums und schadet somit letztlich dem „demokratischen“ Ideal. Das Wort demokratisch ist hier in Anführungszeichen gesetzt, da Dewey, ohne sich dessen offenbar bewußt zu sein, im selben Abschnitt seine aus früheren Schriften bekannte Definition von Schule und Erziehung wiederholt: „Die Schule ist die Verteilungsstelle für jegliche Werte und Zwecke, die von einer beliebigen sozialen Einheit hochgeschätzt werden“¹³. — Der II. Abschnitt dieser Arbeit wird zeigen, zu welchen Folgen diese Definition im amerikanischen Denken geführt hat.

Plato und auch Aristoteles vertreten die Ansicht, daß „Intelligenz“ dem Menschen die Möglichkeit bietet, an etwas Überweltlichem teilzuhaben. Der Sterbliche kann sich durch diese Kraft über die Welt der Zufälligkeiten erheben und zur Wahrheit gelangen. Auch Dewey diskutiert das Problem der Wahrheit. Er greift aber den platonisch-aristotelischen Wahrheitsbegriff an. Die fortschrittliche Philosophie, so betont er mehrfach, kann das „statische“, „konservative“ Wahrheitsideal der klassischen und scholastischen Tradition nicht mehr aufrechterhalten. Es führe zur Eindämmung und Gefährdung des Fortschrittes der menschlichen Gesellschaft¹⁴.

Nicht ohne einen gewissen Entdeckerstolz verweist er uns auf das, wie er sagt, von Charles S. Pierce und ihm selber unabhängig gefundene „*Kontinuitätsprinzip*“: „A past idea can operate only so far as it is physically continuous with that upon which it operates“¹⁵. (Eine der Vergangenheit an-

¹¹ Problems 53, vgl. auch 36 f.

¹² Democracy and Education, New York 1936 (1916), 157 f., 212 ff.

¹³ Problems 37, von mir hervorgehoben. Dieser Gedanke ist mehrfach in „Democracy“ abgehandelt: 3 f., 216, 226.

¹⁴ Vgl. Reconstruction 48 f., Problems 280.

¹⁵ Problems 228, Fußnote.

gehörige Idee kann nur soweit wirksam sein, als sie in physischem Zusammenhang mit dem steht, worauf es wirksam ist.) Dieser dunkle Satz wird in seiner Anwendung auf Pädagogik und Ethik klarer: Es gibt keine absoluten Werte.

Wir haben schon erwähnt, daß Dewey alle Autorität aus der Schule verbannen möchte. Hier erfahren wir den tieferen Grund: Autorität ist ein statisches Prinzip. Das Individuum wächst nach eigenen Gesetzen. Autorität, die von außen an es herangetragen wird, „wächst nicht gleichzeitig“ mit ihm und hindert so seine volle Entfaltung. Dewey selber ist auf Grund eben seines Kontinuitätsprinzips nicht in der Lage, ein bestimmtes Erziehungsziel zu umreißen. Die beste Auskunft, die er zu geben vermag, ist die, daß die Art von Erziehung die beste ist, die das größtmögliche Wachstum der Schüler verspricht¹⁶. Das heißt aber keineswegs, daß der Erzieher in die Zukunft blicken und seinen Unterricht etwa nach der alten Regel „quidquid agis, prudenter agas et respice finem“ einrichten soll. „Die Zukunft als solche hat weder Macht noch Gewicht. Sich für etwas vorzubereiten, dessen Beschaffenheit und Ursache man nicht kennt, heißt die gegenwärtig existierende Hebelkraft zu verschwenden und nach einem unsicheren Motiv zu suchen ... Die Zukunft, für die man sich vorbereitet, liegt in weiter Ferne; viel Zeit wird vergehen, bevor sie zur Gegenwart wird. Warum also diese Hast, sich für sie vorzubereiten?“¹⁷ Kein fortschrittlicher Erzieher wird mit derartigen Vorbereitungen Zeit verlieren. Er wird hingegen seine Aufgabe darin sehen, den Schülern Gelegenheit zu „Erfahrungen“ zu geben, die erzieherisch wertvoll sind. Erzieherisch wertvoll ist aber, wie wir eben sahen, nur das, was das Element der Kontinuität in sich birgt. Mit anderen Worten: Der Gehalt einer Idee läßt sich nur aus ihren Folgen ablesen, deren Bedeutung aber hinwiederum nur aus ihren Folgen zu ersehen ist. „Folgen“, im Sinne Deweys, muß monistisch interpretiert werden, d. h. die Zeit ist eine Einheit und zerfällt nicht in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Wenn man hier und jetzt handelnd sich entscheidet, ist die Zukunft schon inbegriffen.

Noch deutlicher wird Deweys monistischer Pragmatismus, wenn er die Existenz der „Universalien“ diskutiert. Ja, so stellt er fest, sie existieren, aber nicht außer und über dieser Welt, sondern in ihr und nur solange, als sie praktische Bedeutung haben: „Das Logische“ und Wahrheit, so dürfen wir dem Sinn nach ergänzen, „ist ein immanenter und organischer Ausdruck des Praktischen“¹⁸.

Da Dewey selber häufig betont, daß „intelligence“ die rechte und beste Entscheidung für die augenblickliche Lage treffen wird, d. h. die Lösung findet, die für die nächste Problemsituation die meisten Möglichkeiten offen läßt, die wiederum ihrerseits der dritten Problemsituation gerecht werden usw. usf., kommt Harold Rugg, einer seiner bekannten Schüler, zu einer neuen Einsicht: Er gibt das Rennen ohne feste Bahn und sicheren Zielpunkt in Verzweiflung auf und sucht Halt und Hilfe bei der experimentalpsycho-

¹⁶ Democracy 63.

¹⁷ Democracy 63, 64; vgl. außerdem: *John Dewey, Art as experience*, New York 1934, 18 und *Experience and Education*, New York 1938, 51.

¹⁸ Problems 223, Fußnote; vgl. auch *Reconstruction* 132.

logischen Schule, die Maßstäbe für die Messung von Intelligenz erarbeitet hat. Er möchte eine Art platonischen Staat ins Leben rufen, in dem die Ämter auf Grund des wissenschaftlich ermittelten Intelligenzquotienten der Bürger verteilt werden¹⁹.

Deweys ethisches Formalprinzip ist ebenfalls „Kontinuität“ oder „Wachstum“. Er glaubt damit den Stein der Weisen für dieses schwierige Gebiet gefunden zu haben. Dieses Prinzip, so führt er aus, stellt die rechte Mitte dar zwischen den extremen Auffassungen der „transzentalen Schule“ und des „Materialismus“. Das statische Wertsystem der ersteren sei durch die Tatsache, daß der Fortschritt der modernen Naturwissenschaften viele ethische Probleme grundlegend modifiziert habe, widerlegt worden. — Nach Dewey haben sich nämlich mit diesem Fortschritt moralische Werte und Urteile ebenfalls geändert. — Dem Materialismus wirft er vor, keinen Raum für die „Methode der Kontinuität“ zu lassen, da die „Identität des Gegenstandes“ in diesem System zu „unmittelbar“ sei²⁰. Damit kann nur gemeint sein, daß hier keinerlei „Innenbewegung“ stattfinden kann.

Praktisch gesehen ist dem Kontinuitätsprinzip zufolge jede Handlung sittlich gut, die weiteres Wachstum ermöglicht. Man hat Dewey darauf aufmerksam gemacht, daß demnach z. B. auch das „Einbrechergewerbe“ ein ehrwürdiger Berufszweig sei, vorausgesetzt, es werde so vollkommen betrieben, daß jeder Einbruch weitere Möglichkeiten zu diesem „ehrbar“ Tun eröffne. Er verteidigt sich dagegen: „Vom Standpunkt des Wachstums als Erziehung und der Erziehung als Wachstum ist es die Frage, ob Wachstum in dieser Richtung Wachstum im *allgemeinen* fördert oder hindert“²¹. Diese Erklärung könnte als ein Rückgriff auf das von Pythagoras übernommene und weiterentwickelte soziale Kriterium der Nikomachischen Ethik (τὸ ἀντιπεπονθός ἄλλως V, v. 1) ausgedeutet werden. Obwohl andere Stellen in Deweys Werken in dieselbe Richtung zu weisen scheinen, verwehrt er sich ausdrücklich gegen eine Wiedereinführung der „Goldenen Regel“ als ethisches Formalprinzip²².

Wir müssen uns daran erinnern, daß Dewey keine *bestimmte* Gemeinschaft meinen kann, deren Wachstum gefördert werden soll, da sich nach seiner Philosophie alles im Fluß befindet. Er legt sich weder auf ein Menschenbild noch auf eine „ideale“ Gesellschaftsordnung fest. Harold Rugg drückt das etwas deutlicher aus als sein Meister: „Was ist gut oder schlecht? Was ist höher oder tiefer? Wir können das nur in den Begriffen einer gegebenen Kultur oder in der Terminologie unserer eigenen Kultur entscheiden. Polygamie z. B. ist schlecht vom Standpunkt der amerikanischen Kultur. Sie ist nicht schlecht in der früharabischen Kultur. Ist sie absolut schlecht? Der Begriff absoluter Verworfenheit beginnt seinen Sinn zu verlieren“²³.

¹⁹ Harold Rugg and William Withers, *Social Foundation of Education*, Englewood Cliff, N. J., 1955, 641f. George Geiger, der im 54. Jahrbuch der „American Society for the Study of Education“ eine Lanz für Dewey bricht, sucht gegen „sittliche Anarchie“ eine Stütze bei der Theorie des „sozialpsychologischen Feldes“, die von der „modernen Psychologie“ vertreten werde. Vgl. „An Experimentalist Approach to Education“ in: Nelson B. Henry (editor), *Modern Philosophies of Education*, Chicago 1955, 148.

²⁰ Problems 244.

²¹ Experience 29. Von mir hervorgehoben.

²² John Dewey, *Freedom and Culture*, New York 1939, 15f.

²³ Rugg 445f.

Es ist eine andere Frage, ob Dewey nicht unbewußt das Gebäude seiner Philosophie auf einer hohen Auffassung der menschlichen Natur errichtet hat. Nicht wenige Stellen in seinen Schriften lassen ihn als einen edelgesinnten Sozialreformer erscheinen, der an die fundamentale Güte des Menschen glaubt²⁴. Seine Aufsätze in pädagogischen Zeitschriften, seine vielen Vorträge und Vorlesungen mögen weitgehend in diesem Sinn aufgefaßt worden sein: Nicht wenige halten ihn für den Philosophen des praktischen amerikanischen Optimismus. — Es wird schon aus dieser gedrängten Darstellung hervorgegangen sein, daß dieser Anspruch fraglich ist, wenn man die logischen Folgerungen aus seinem philosophischen System zieht.

2. Die experimentalpsychologische Schule

Wenn sich Schüler Deweys, wie wir im vorigen Abschnitt sahen, für Unterscheidungskriterien und Normen an die experimentalpsychologische Schule wenden, betreten sie einen Pfad, der theoretisch und praktisch schon seit 1914 von der Mehrzahl der maßgeblichen Stellen des öffentlichen amerikanischen Erziehungssystems verfolgt, empfohlen und vorgeschrieben wurde²⁵. Gewisse Phasen der Erziehungsphilosophie John Deweys machen es klar, daß Erziehung nichts anderes ist als ein Mittel zur Fortsetzung einer gegebenen Kulturform. Vereinfacht wird diese Theorie von amerikanischen Erziehern oft auf die Formel gebracht: Erziehung ist Vorbereitung des Kindes auf die Umwelt, in der es aufwächst und später leben wird. Da Dewey keine praktischen Anweisungen gibt, wie man die Werte, Normen, Verhaltensweisen und Sitten einer Gemeinschafts- oder Kulturform ermitteln kann, sucht man diese bei der experimentalpsychologischen Schule und der modernen Soziologie.

Seit in den beiden letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts eifrige amerikanische Psychologen und Philosophen in die Schule Wilhelm Wundts gingen, gibt es eine ununterbrochene Tradition experimenteller Psychologie in den Vereinigten Staaten. William James, E. B. Titchener, James McKeen Cattell, Charles H. Judd, James Mark Baldwin, J. M. Rice und andere brachten die Ideen des deutschen Psychologen nach Amerika²⁶.

Ein Teil dieser Gruppe und andere, unabhängig von ihr, interessierten sich vor allem für die Weiterentwicklung des aus Frankreich eingeführten Intelligenztestes von Simon und Binet. Seine letzte amerikanische Revision, die als Stanford-Binet-Test bekannt ist, wurde von Lewis M. Terman ent-

²⁴ Vgl. Problems 25f., 44f., 55, 92, 176. George Santayana wirft Dewey vor, daß er in seinem naturalistischen Denken auf halbem Weg stehenbleibe. „Dewey's Naturalistic Metaphysics“, *The Journal of Philosophy* XXII, No. 25 (Dec. 3. 1925), 673—688. Ein anderer Autor stimmt diesem Urteil zu und preist Dewey als „ernsthaften und brennenden sozialen Idealisten“. Frank Thilly, *Contemporary American Philosophy*, in: *The Philosophical Review* XXXV, No. 6 (Nov. 1926) 522—538. Dewey selber verwehrt sich gegen das Epithet „half-hearted Naturalist“, vgl. *The Journal of Philosophy* XXIV, No. 3 (Febr. 3. 1927) 57—64. Bei O'Connel 117f., Fußnote.

²⁵ Vgl. Leonard P. Ayres, *History and Present Status of Educational Measurements*, in: Guy M. Whipple (editor), *The Seventeenth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II, Bloomington, Ill., 1918, 14.

²⁶ Vgl. E. G. Boring, *A History of Experimental Psychology*, New York 1929, 504ff. Charles H. Judd, *Psychology*, New York 1917, vi. Ayres 11.

wickelt. Diese Form gehört heute zu den in Nordamerika am weitesten verbreiteten Verfahren, die Intelligenz vor allem von Kindern und Jugendlichen zu ermitteln. Dieses geschieht ein- bis zweimal im Schulleben der meisten Kinder. Die Normen der Teste beruhen auf statistischen Kalkulationen. James McKeen Cattell, J. M. Rice und vor allem Edward Lee Thorndike (1874 bis 1949) hielten die statistische Methode für den Königsweg zur Lösung individueller und sozialer Probleme.

Die größte unmittelbare Wirkung auf das amerikanische Schulwesen haben wahrscheinlich die Veröffentlichungen und die Lehrtätigkeit des letztgenannten Psychologen gehabt. Sein zweibändiges Werk „*Educational Psychology*“ (1913) ist noch heute das mit Ehrfurcht zitierte klassische Werk auf diesem Gebiet. Seine dort entwickelten „Lerngesetze“ werden immer wieder von neuem diskutiert und interpretiert. Im Rahmen unseres Aufsatzes sind jedoch zwei andere Seiten seiner Psychologie von größerem Interesse.

Nach der schon angeführten Arbeit von G. O'Connell über „Naturalismus“ im amerikanischen Erziehungswesen könnte man fast schließen, daß Thorndikes „Metaphysik“ auf die Formel gebracht werden kann: Nur das existiert, was messbar ist. Tatsächlich läßt sich der Psychologe kaum auf philosophische Fragen ein, wenn er statistische Methoden auseinandersetzt. In seinem Beitrag zum „Seventeenth Yearbook“ (1918), den O'Connell zitiert, weist Thorndike lediglich auf die großen Schwierigkeiten einer statistischen Erfassung pädagogischer Daten hin. Dieses, so schließt er sein Kapitel, mag Anlaß zu oberflächlicher Kritik geben. Doch ist bei weitem mehr gewonnen, „wenn jene, die sich gegen quantitatives Denken im pädagogischen Bereich verwehren, darum bemühen würden, es zu verstehen, wenn jene, die seine Voraussetzungen und Methoden kritisieren, wirklich experimentell daran arbeiten würden, seine allgemeine Logik und Einzelmethoden zu verbessern ... wird das nächste Jahrzehnt einen sicheren Gewinn in Theorie und Praxis zeitigen“²⁸. Schon im selben Jahrbuch kann Ayres berichten, daß dieses Denken von der amerikanischen Öffentlichkeit für die Schulpraxis anerkannt wird²⁹.

Thorndike selbst hat sich redlich bemüht, seinen Beitrag zur statistischen Erfassung des pädagogischen Bereichs zu liefern. Von seinen zahlreichen Arbeiten sind alle, die auf Grund quantitativer Untersuchungen eine Aufgliederung des Unterrichtsstoffes erreichen wollen, von gewissem Wert für die Schulpraxis. Er ist nicht zu weit von den praktischen Ideen Comenius' entfernt, wenn er durch sein Lexikon „*The Teacher's Wordbook of 30 000 Words*“ den Sprachunterschied erleichtern möchte³⁰.

Seiner Einladung, auf statistischem Gebiet mitzuarbeiten, wurde willig Folge geleistet. Es gibt kein modernes amerikanisches Lehrbuch der Kinder-

²⁷ O'Connell 184.

²⁸ Edward Lee Thorndike, *The Nature, Purposes and General Methods of Measurements of Educational Products*, in: Whipple, Seventeenth etc. 24.

²⁹ Ayres 15.

³⁰ Erste Ausgabe New York 1921. Es ist in verbesserter Form zuletzt 1944 erschienen und stellt ein wertvolles philologisches Hilfsmittel dar. Die 30 000 Wörter sind nach der Häufigkeit ihres Erscheinens im allgemeinen Sprachgebrauch mit Indexzahlen versehen. Der Lehrer kann auf Grund dieses Buches stufenweise die „wichtigsten“ und „weniger wichtigen“ Wörter bieten. Ein Schülerlexikon wurde auf seiner Grundlage erarbeitet.

und Jugendpsychologie ohne zahlreiche Tabellen³¹. Physiologische und psychologische Fakten werden hier zusammengetragen und nach statistischen Verfahren aufgeschlüsselt. Man kann daraus ersehen, wieviel z. B. der „durchschnittliche“ Dreizehnjährige wiegt, wie oft er ins Kino geht, ob er eine oder mehrere Freundinnen hat, welche Lehrer er am besten leiden mag, welche Fächer von ihm bevorzugt werden usw. Die „Daten“ seines „normalen“ Triebelbens werden vor uns ausgebreitet und das „durchschnittliche“ Verhalten zu seinen Eltern wird beleuchtet.

Alle Ergebnisse sind nach den Regeln der modernen Wahrscheinlichkeitsrechnung ermittelt. Sie sind mathematisch exakt. Folglich, so schließen viele amerikanische Erzieher, bieten sie uns endlich die lange gesuchte Grundlage und Richtschnur für die Bewertung der geistigen Leistung und des sittlichen Verhaltens unserer Schüler. Der numerische Durchschnitt wird damit zur geistigen und sittlichen Norm erhoben.

Der Name Thorndikes ist noch mit einer weiteren Seite der amerikanischen Erziehungstheorie verknüpft. Seit William James an Hand einiger Selbstversuche nachgewiesen zu haben glaubte, daß die alte „Fakultätentheorie“, die der scholastischen Philosophie zugeschrieben wird, „wissenschaftlich“ völlig unzureichend ist, sind die Versuchsreihen und Untersuchungen auf diesem Gebiet nicht abgerissen³².

Um welche Frage geht es hier? Die Vorkämpfer für die klassischen Unterrichtsfächer, so behaupten die modernen Experimentatoren, betonen deren Wert nicht nur aus geschichtlichen Gründen, sondern darüberhinaus erwarten sie von ihnen eine „Formung des Geistes“, die es dem Schüler ermöglicht, ohne Schwierigkeiten seine geübten geistigen Fähigkeiten auf Gebiete zu „übertragen“, die nie in der Schule behandelt wurden. Ein Beispiel: Das durch das Lateinische geschulte „abstrakte Denkvermögen“ wird leichter juristische oder diplomatische Probleme lösen als ein „ungeformter Geist“.

Die Versuche William James' (1890) werden heute wegen ihrer „unwissenschaftlichen“ Methode nicht mehr anerkannt. Thorndike, der sich bald ebenfalls mit dem Problem befaßte, kann dieser Vorwurf nicht gemacht werden. Auf Grund seiner Versuche entwickelte er die „Theorie der identischen Elemente“: Nur dann profitiert ein Individuum von Schulung in einem Fach für ein anderes, wenn das Material der beiden Fächer „identische Elemente“ aufweist. Eine Gruppe von Schülern, die zuerst Latein studierte, wird schneller Französisch lernen als eine Kontrollgruppe ohne diese Vorbildung, da beide Sprachen gemeinsame Elemente haben³³. Andere englische

³¹ Es ist bekannt, daß die moderne Soziologie mit ihren statistischen Messungen in den USA einen ungeheueren Aufschwung genommen hat. Ihre Methoden sind — jedoch nicht ohne starken Widerspruch — auch bei der Analyse des religiösen Lebens in einer katholischen Pfarre angewandt worden. Vgl. Joseph Fichter SJ, Southern Parish, I, Chicago 1951 (vgl. diese Zs. 162 [1958] 459). Es sei hier nur auf vier bekannte Lehr- und Handbücher der *Jugendpsychologie* verwiesen: Luella Cole, *Psychology of Adolescence*, New York 1954. Karl C. Garrison, *Psychology of Adolescence*, Englewood Cliffs, N. J., 1956. Raymond G. Kuhlen, *The Psychology of Adolescent Development*, New York 1952. Alexander A. Schneiders, *The Psychology of Adolescence*, Milwaukee 1951.

³² Vgl. Coleman R. Griffith, *An Introduction to Educational Psychology*, New York 1935, 478 ff.

³³ E. L. Thorndike, *Educational Psychology*, Briefer Course, New York 1914, 276 f.

und amerikanische Psychologen entwickelten gegen Thorndike Theorien, die wieder der klassischen Fakultätentheorie näherstehen³⁴. Die Untersuchungen sind so zahlreich, daß P. T. Orata eine statistische Übersicht zusammenstellen konnte. Nach dieser bejaht der größere Teil aller Studien „transfer of training“³⁵.

Diese Ergebnisse haben aber die Praxis der Lehrerausbildung und die Fächerwahl und -ordnung der öffentlichen Schulen Amerikas wenig beeinflußt. Nach wie vor ist hier die folgende Feststellung Thorndikes maßgeblich: „Der intellektuelle Wert der Schulfächer sollte weitgehend auf Grund des speziellen Wissens, der Gewohnheiten, des Interesses, der Einstellungen und der Ideale, die sie nachweisbar hervorbringen, bestimmt werden. Man scheint nicht erwarten zu dürfen, daß die *allgemeine* geistige Fähigkeit eher von diesem als von jenem Fach gefördert wird“³⁶.

In einer Studie der Perdue Universität (1942) wird die Ablehnung des „alten formalen Erziehungsideals“ unter anderem zum Kriterium eines „guten Lehrers“ gemacht³⁷.

Auf der andern Seite haben einige Schüler Deweys aufmerksam die Ergebnisse der „Transfer-Experimente“ verfolgt und aufatmend festgestellt, daß sie meist für „Übertrag“ sprechen. Dieses gibt ihnen erneut Berechtigung und Auftrieb, sich im Sinne Deweys auf keinerlei Fach festzulegen, sondern die „Denk- und Gedächtnisvorgänge“ als solche zu schulen³⁸. So erklärt sich die mittlerweile von verschiedenen Stimmen der amerikanischen Öffentlichkeit beklagte Konzentration auf nichts als „skills“ (Kunstfertigkeit) in allen Fächern. Man fühlt sehr wohl, daß hier ein Formalismus praktiziert wird, der den Schülern nichts Konkretes mehr bietet und somit weit von dem Erziehungsideal Alfred North Whiteheads entfernt ist, der fordert: „Die Schüler sollen den Wald mittels der Bäume kennenlernen“³⁹.

Vgl. auch *E. L. Thorndike and R. S. Woodworth, Influence of Improvement in One Mental Function upon the Efficiency of Other Functions, Psychological Review 1901, VIII 247 ff., 384 ff., 553 ff.* *E. L. Thorndike, Educational Psychology, New York 1913, II 398 f.*

³⁴ Vgl. *C. Spearman, The Nature of Intelligence and the Principle of Cognition, New York 1927.* *Ders., The Abilities of Man, New York 1927.* *C. H. Judd, The Relation of Special Training to General Intelligence, in: Educational Rev. 1908, XXXVI, 28—42, bei Griffith 481.* Auf katholischer Seite gibt es drei Dissertationen, die alle direkt oder indirekt die von Aristoteles in seiner Schrift über die Seele entwickelte Abstraktionstheorie verteidigen: *J. Castiello SJ, Geistesformung, Berlin 1934* (Bonner Dissertation des amerikanischen Jesuiten). *Charles A. Hart, The Tomist Concept of Mental Faculty, Washington 1930.* *W. T. Pax, A Critical Study of Thorndike's Theory and Laws of Learning, The Cath. Univ. of America Educational Research Monographs, vol. XI, No. I, 1933.*

³⁵ *P. T. Orata, Recent Studies on Transfer of Training with Implications for the Curriculum, Guidance and Personnel Work, in: Journal of Educational Research 35: 81—101, 1941, 82f.*

³⁶ „Mental Discipline in High School Studies“, in: *Journal of Educational Psychology 1924, XV, 1—22, 83—98, bei Griffith 483*, Hervorhebungen von mir.

³⁷ Bei *William C. Morse and G. Max Wingo, Psychology and Teaching, Teachers College, Columbia University, New York 1955, 333*. Für Ablehnung der „Fakultätentheorie“ vgl. auch: *Bereday and Lauwery 21.*

³⁸ *Morse 234.*

³⁹ Bei *James P. Jewett, The Revival of Formal Discipline, in: Education Administration and Supervision, vol. 40, 1954, 168—174.* — *Whiteheads Buch über Erziehung (The Aims of Education, New York 1932)* und seine übrigen Werke werden verhältnismäßig wenig in der Schuldiskussion zitiert.

II. DIE SCHULPRAXIS

E. L. Thorndike, John Dewey und seine Schüler Harold O. Rugg und William Heard Kilpatrick lehrten lange Zeit an der Columbia University in New York. Das „Teachers College“ dieser Universität ist seit vielen Jahren die führende Hochschule für Lehrerbildung Nordamerikas. Viele Lehrer, die dort ihre Ausbildung erhielten, bekleiden heute maßgebliche Stellungen an staatlichen und städtischen Schulbehörden in allen Teilen der Vereinigten Staaten. Andere geben an zahlreichen Universitäten und Lehrerseminaren die Philosophie ihrer Meister an neue Lehrergenerationen weiter.

Es ist schwer abzuwägen, welche der beiden Denkrichtungen den größeren Einfluß auf die allgemeine Schulstrategie und die tägliche Praxis gehabt hat, das System Deweys oder die Theorien Thorndikes. Beide Schulen haben das heutige amerikanische Bildungswesen deutlich und entscheidend geprägt.

Thorndike betonte und forderte „pädagogische und psychologische Messungen“. — Die Zahl der „Teste“ für alle Fächer und Altersstufen ist heute so angeschwollen, daß der amerikanische Lehrer die umfangreichen Bände des „Mental Measurement Yearbook“ zu Rate ziehen muß, wenn er einen „genormten und standardisierten Examensvordruck“ für seine Klasse sucht. Die von den Mitarbeitern an diesem Jahrbuch empfohlenen Teste bieten, so glaubt man, einen objektiven Maßstab für die Beurteilung der Leistungen aller Schüler der Vereinigten Staaten. Um diese „objektiven“ Ergebnisse zu gewinnen, enthält die überwiegende Mehrzahl der Formulare nichts als Daten, Tatsachen, Namen, Formen und Wörter, die der Schüler als „richtig“ oder „falsch“ qualifizieren kann, oder er ist angehalten, eine Auswahl unter Antworten zu treffen, von denen eine „richtig“ ist. Schließlich mag ihm noch Gelegenheit geboten werden, das „richtige“ Wort einzusetzen. Dieses sind sogenannte „objective examinations“. Sie werden vom ersten Schuljahr bis zum letzten Universitätssemester verwendet. „Essay type examinations“, in denen der Schüler selbständig zu einer Frage Stellung nehmen und seine Gedanken formulieren muß, sind ebenfalls bekannt. Wegen der Schwierigkeit einer „objektiven“, d. h. einer in Zahlen ausdrückbaren Bewertung, werden sie aber möglichst vermieden. Außerdem ist die Korrektur der erstgenannten Examina viel einfacher. Einige Agenturen kalkulieren die Ergebnisse maschinell.

Der Lehrer, der sich um eine gute Stelle bewerben möchte, tut gut daran, sich nach seinem Universitätsexamen einer weiteren Prüfung zu unterziehen. In dem „beruflichen“ (pädagogischen) Teil dieses für alle Staaten geltenden Examens begegnen wir wieder der Moralphilosophie John Deweys: „Die meisten Kurse in Ethik oder formaler Charakterbildung sind abgeschafft oder von Kursen in Staatsbürgerkunde übernommen worden. Der Grund dafür ist letztlich darin zu suchen, daß

- (A) die Schule nicht mehr für die Charakterbildung ihrer Zöglinge verantwortlich ist,
- (B) sich wandelnde Werte es unmöglich machen, allgemeine Normen für Verhaltensweisen aufzustellen,
- (C) Charaktereigenschaften am besten in Verbindung mit speziellen Situationen und Problemen studiert und entwickelt werden können,

- (D) die Entwicklung der [psychologischen] Beratungsstellen es geraten erscheinen läßt, Charakterbildung lieber in die Hand von Fachleuten als von Klassenlehrern zu geben,
 (E) Soziologie das Fach ist, das sich unmittelbar mit Charakterbildung befaßt“⁴¹.

Die Tatsache, von der diese Examensfrage ausgeht, die Auswahl der Alternativen und schließlich die als „richtig“ bezeichnete Antwort (C) sprechen deutlich für den Einfluß Deweys auf amerikanisches Denken in Ethik und Pädagogik: Es gibt keine absoluten ethischen Normen. Man kann keine allgemeinen sittlichen Richtlinien geben; nicht, so dürfen wir im Sinne der „progressiven“ Erzieher ergänzen, eine „statische“ Auffassung von „gut“ und „böse“, sondern die jeweilige Situation und das Problem sind entscheidend.

Es gibt wohl kaum eine Äußerung Deweys, die ihn zu einem Befürworter der rassischen Scheidung in der Schule stempelt. Sein in „*Democracy and Education*“ und an anderen Stellen vertretenes Prinzip der größtmöglichen Freiheit und ungehinderten Mitarbeit jedes Mitglieds der Gemeinschaft in der Schule läßt sich, so möchte man annehmen, weit eher für die Idee rassischer Integration heranziehen. In der Tat erinnert die Entscheidung des Obersten Gerichtshofes in der Formulierung Mr. Warrens an Dewey: „Erziehung ... ist heute ein wesentliches Mittel, das Kind für kulturelle Werte zu erwecken und ihm zu helfen, sich einer normalen Umwelt anzupassen“. Der Richter war sich offenbar nicht bewußt, daß er mit einem zweischneidigen Schwert focht. Ein Gegner der Integration griff den letzten Teil des Satzes auf, um die Berechtigung *seines* Standpunktes zu belegen: „Die normale Umwelt des weißen Kindes im Süden ist weiß und die des farbigen Kindes farbig. Eine gemischte Schule würde keinem Schüler der beiden Rassen helfen, sich seiner normalen Umwelt anzupassen, da es keine gemischte Umwelt gibt“⁴².

Die Ablehnung dieser Ansicht führt viele historische, soziologische und humanitäre Gründe für Schulintegration ins Feld. — Das auf Dewey zurückgehende Hauptargument jedoch wird nicht in Frage gestellt⁴³.

Noch fühlbarer macht sich der Einfluß Deweys und Thorndikes in der täglichen *Schulpraxis* bemerkbar. Nach Dewey soll die Schule den mannigfachen und verschiedenen Interessen der einzelnen Schüler dadurch entgegenkommen, daß sie eine Vielzahl von Fächern bereitstellt. Nach Thorndike ist es sinnlos, sich auf wenige „formale“ Fächer zu beschränken, da deren „allgemeinbildende“ Wirkung äußerst gering ist. Die öffentlichen höheren Schulen Amerikas haben sich redlich bemüht, diesem Verlangen

⁴⁰ O. K. Buros (editor), *The Fourth Mental Measurement Yearbook*, Highland Park, N. J., 1953.

⁴¹ *The National Teacher Examinations, Bulletin of Information for Candidates*, 1958, Educational Testing Service, Princeton, 20.

⁴² *Clifford Dowdy, A Southerner Looks at the Supreme Court*. The Saturday Rev. for October 9, 1954, in: *Keith G. Huntress etc., Ideas and Backgrounds, A Reader for Composition*, New York 1957, 153.

⁴³ Vgl. *Fred Rodell, School Kids are Color Blind*. Saturday Rev. for Oct. 16, 1954, ebd. 162ff. Mr. Charles Inserillo, Instructor in English, Xavier University of Louisiana, dem ich den Hinweis auf die beiden Aufsätze verdanke, hat sie oft mit Studenten besprochen und nie erlebt, daß diese die Erziehungskonzeption Deweys anzweifelten.

nachzukommen. Schon 1927 führt eine Untersuchung 52 verschiedene Lehrfächer für die höheren Schulen von 90 Städten auf. „Einkaufspraxis“ steht dort neben „Geschichte“, „Heimkrankenpflege“ neben „Italienisch“, „Trigonometrie“ neben „Arbeit mit Blechen“, „Französisch“ neben „Journalismus“, „Psychologie“ neben „Orchester“ und „Charakterbildung“ neben „Handelsgesetzkunde“⁴⁴. Man mag einwenden, daß das amerikanische System die deutsche Berufs- und Handelsschule einbegreift und daß es immer noch genug „akademische“ Fächer gibt, die auf ein ernsthaftes Universitätsstudium vorbereiten. Dies ist insofern richtig, als besagte Fächer im Stundenplan der meisten höheren Schulen geführt werden. In der Praxis jedoch gehen die meisten Schüler den Weg des geringsten Widerstandes. Nach einer anderen Tabelle derselben Untersuchung werden Latein, die neueren Sprachen, Mathematik und die Muttersprache bei weitem weniger oft gewählt als „handwerkliches Praktikum“ (Industrial Arts), „Sozialwissenschaften“, „Naturwissenschaften“ und „Hauswirtschaft“ (143). Die frühe Spezialisierung auf „lebensnahe“ Fächer schließt den Schüler auch keineswegs vom Universitätsstudium aus.

Im Schulsystem von New Orleans z. B., das als konservativ gilt, kann ein Schüler mit „17 units“ ein Abschlußexamen ablegen, das ihn zum Weiterstudium berechtigt. Diese „Einheiten“ sind wie folgt aufgeschlüsselt:

„Englisch	3 Einheiten [für 3 Jahre fünf Wochenstunden]
Amerikanische Geschichte	2 Einheiten [für 2 Jahre fünf Wochenstunden]
Staatsbürgerkunde	1 Einheit
Mathematik	2 Einheiten
Naturwissenschaften	1 Einheit
Leibesübungen	1 Einheit
Wahlfächer	8 Einheiten [die sich auf 4 Jahre verteilen] ⁴⁵ .

In ausgesprochen „fortschrittlichen“ Schulen gibt es keine Pflichtfächer.

Die Tatsache, daß die sogenannten *Sozialstudien* von den meisten Schulbehörden besonders hochgewertet werden, bedarf kaum mehr der Erwähnung. Diese Studien umfassen traditionelle Fächer wie Geschichte, Staatsbürgerkunde und darüberhinaus Soziologie. Nicht wenigen maßgeblichen Erziehern schien die rein theoretische Behandlung des letzten Gebietes nicht „lebensnahe“ genug zu sein. Sie führten „Life Adjustment Education“ ein. „Die Diskussionsthemen dieser Kurse mögen Gegenstände umfassen wie gutes Benehmen, Kleidung, Erholung, soziales Verhalten, Berufsplanung, Verbrauchererziehung, Familienleben, Verhältnis von Jungen und Mädchen, Staatsbürgerkunde, Gesundheitskunde und Lernmethoden“⁴⁶. Eine andere moderne Fächeraufgliederung hält sich formal noch enger an Dewey. In diesem Programm gibt es keine eigentlichen Unterrichtsfächer mehr, sondern

⁴⁴ George S. Counts, Current Practices in Curriculum-making in Public High Schools, in: Guy M. Whipple (editor), The Twenty-sixth Yearbook etc. Part I, Curriculum Making, 141.

⁴⁵ James F. Redmond, Malcolm F. Rosenberg, Aimée Poncet, Teachers' Handbook for the Junior and Senior High Schools, New Orleans Public Schools, September 1956, 21. — Die meisten amerikanischen „high schools“ umfassen vier Jahre. Sie bauen auf einer sechsjährigen Grundschule auf.

⁴⁶ American Association of School Administration, American School Curriculum, Thirty-First Yearbook, Washington 1953, 177.

nur noch „Probleme“: „... Probleme des Schullebens, Probleme des Selbstverständnisses, Probleme der demokratischen Regierung ... Probleme des gegenwärtigen Gemeinschaftslebens, Probleme des Heim- und Familienlebens ...“⁴⁷

So kann man die folgende Klage eines Universitätsprofessors verstehen: Wenn die öffentlichen höheren Schulen ihr Unterrichtsprogramm von 1900 beibehalten hätten, studierten heute dreieinhalbmal so viele Schüler eine fremde Sprache und erwürben eineinhalbmal so viele wenigstens einige mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse. Er gibt zu, daß heute mehr Schüler ihre Muttersprache lernen und daß sich Geschichte derselben Beliebtheit erfreut wie um 1900. Diese Tatsache erkläre aber nicht den Schwund in den zuerst genannten Fächern. „Sondern was? Oweh, ich bin überzeugt, daß wir alle einige schreckliche Beispiele aufführen können“⁴⁸.

Es ist fraglich, ob Dewey diese Entwicklung begrüßen würde. Aber es dürfte recht schwer sein, sie auf Grund seines Systems zu bekämpfen.

III. ANZEICHEN EINER PHILOSOPHISCHEN NEUBESINNUNG

Sicherlich ist es gewagt, auf Grund einiger Zeugnisse eine philosophische Neubesinnung in einem so wenig an theoretischen Erörterungen interessierten Land aufzuweisen, wie Amerika es ist. Die beiden ersten Teile dieses Aufsatzes mögen jedoch gezeigt haben, daß der geistige Einfluß weniger Männer in Schlüsselstellungen amerikanisches Denken, wenn diese Verallgemeinerung erlaubt ist, in nicht geringem Maß geprägt hat. Es gibt daneben ein beträchtliches Erbe humanistischer und christlicher Weltauffassung, das an vielen Schulen und Universitäten gepflegt wird. Diese Seite der amerikanischen Kultur steht hier nicht zur Diskussion. Wir möchten vielmehr Anzeichen einer Gegenbewegung gegen Dewey und die experimentalpsychologische Schule im eigenen Lager aufweisen.

Auf Anregung Robert M. MacIvers veröffentlichte Paul E. Crosser ein Buch mit dem bezeichnenden Titel: „The Nihilism of John Dewey“⁴⁹. Im Vorwort räumt der Autor der Philosophie Deweys eine gewisse historische Bedeutung für die geistige Entwicklung Amerikas ein. „Doch“, so fährt er fort, „Dewey und seine Schule waren auf Grund gerade der wesentlichen Begriffe ihres Systems nicht in der Lage, ein konstruktives Programm für Denken und Handeln aufzustellen. Eine konstruktive amerikanische Philosophie, die die Stelle der niederreißenden Philosophie Deweys einnimmt, muß noch entwickelt werden“ (S. x).

Ohne bei einem klassischen oder modernen System Rückhalt zu suchen, analysiert Crosser ausgewählte Kapitel aus den folgenden Werken Deweys:

⁴⁷ Lucile L. Lurry and Elsie J. Alerty, *Developing a High School Core Program*, New York 1957, 95f.

⁴⁸ Lawrence F. Mansfield, *Black Horses May (Or May Not) Eat more than White Horses*, in: American Association of University Professors Bulletin, vol. 44, No. 2, June 1958, 481.

⁴⁹ New York 1955. Dr. MacIver ist „Professor Emeritus of Political Philosophy and Sociology and recently Director of the American Academic Freedom Project at Columbia University“. Crosser xi. Die Fundstellen für die folgenden Zitate aus Crossers Buch sind im Text vermerkt.

„Logic, The Theory of Inquiry“ (1938), „Art as Experience“ (1934) und „Experience and Education“ (1938). Er greift schon auf der ersten Seite Deweys Kontinuitätsprinzip an und nennt es ein „nihilistisches Schema“, durch das logische Bestimmbarkeit und Unterschiede verwischt werden. Er gründet diesen scharfen Angriff auf der Behauptung Deweys, daß dieses Prinzip „Zurückführung des ‚Höheren‘ auf ‚Niederes‘ ebenso wie völlige Brüche und Hohlräume in der Erfassung der Welt ausschließt“⁵⁰.

Crosser ist nicht der erste Kritiker, der den Finger auf die erkenntnistheoretische Problematik des pragmatischen Kontinuitätsprinzips legt. Dewey mußte sich schon im Erscheinungsjahr seiner „Logic“ gegen die Kritik Ernest Hockings verteidigen. Seine Entgegnung läßt das Problem recht deutlich werden: „Es ist selbstverständlich wahr, daß ich die zeitliche Kontinuität einer Untersuchung und infolgedessen die Abhängigkeit der Schlüsse, zu denen man zu einer gegebenen Zeit gelangt, von den Methoden und Ergebnissen früherer Nachforschungen und ihre Unterordnung unter die modifizierenden Ergebnisse weiterer Untersuchungen betont habe“⁵¹. Hocking hielt dies für ein Hinausschieben eines endgültigen und damit, seiner Ansicht nach, „wahren“ Urteils ad infinitum. Dewey betont dagegen, daß sein Wahrheitsbegriff reicher und ergiebiger sei als der der klassischen Philosophie, da er für „Modifikationen“ und „Bedeutungsanreicherungen“ (increment of enriched meaning) offen sei.

Ohne sich auf diese Kontroverse zu beziehen, hält Crosser dem entgegen, daß es bei der Suche nach Wahrheit nicht um „possibilities“, „adaptations“, „relations“, „interactions“ und „interplay“ gehe, sondern um Bestimmbarkeit, Identität und feste Umgrenzung eines Gegenstandes. Er sieht die Schwierigkeit dieses Unterfangens, betont aber, daß die Aristotelische Logik in die rechte Richtung weise, während Deweys System jegliche Möglichkeit zu einer gültigen Aussage abschneide (84f.). Er wird nicht müde, Dewey nachzuspüren, wenn sich dieser auf eine anscheinend feste Position, d. h. einen „bestimmten“ Begriff, zurückzieht, um ihm mit seinem eigenen Prinzip den Boden unter den Füßen wegzuziehen. So verlieren sich die Lieblingsbegriffe des Philosophen „experience“ (181f.), „relation“ (184, 209), „interplay and interaction“ (192f., 202) und „adaptation“ (132, 201f.) im Bodenlosen. „Deweys Kontinuitätsprinzip“, so faßt er sein Urteil zusammen, „kann als ein erkenntnistheoretisches Mittel angesehen werden, durch das ein Etwas in Verhältnis zu einem anderen Etwas und wieder zu einem anderen Etwas gesetzt wird usw., usf. ad infinitum, um die Vielzahl der Etwas als unterscheidbare Einheiten zu unterwerfen“ (184). Der Gegenstand der Naturwissenschaften, das Objekt der Kunst, die Grundlage von Ethik und Pädagogik lösen sich damit in unbestimmbares Nichts auf.

Dasselbe Argument wird von Kingsley Price besonders gegen Deweys Ethik und Erziehungsphilosophie ins Feld geführt⁵². Die Hauptgedanken des Aufsatzes von Price lassen sich in den folgenden vier Punkten zusammenfassen:

⁵⁰ Dewey, Logic 23.

⁵¹ Does Human Nature Change? in: Problems 206.

⁵² Kingsley Price, American Thinking; Some Doctrines of John Dewey, in: Bereday etc. Chapter III.

1. Dewey gründet seine Theorie des Lernens auf zwei Prämissen: Erstens, der Mensch hat ein starkes Strebevermögen, das ihn in eine bestimmte Richtung führt. Ein Widerstand, der sich in diese Bahn legt, wird als ein „Problem gefühlt“. So kann z. B. Unwissenheit zu einem „Problem“ werden. Zweitens, der Mensch ist ein Gemeinschaftswesen. Sinnvolles Lernen kann nur in der „angestrengten Zusammenarbeit von Lehrer und Schülern“ erfolgen. Der innere Widerspruch in Deweys System, so betont Price, liegt darin, daß Dewey keinerlei feste Werte oder Grundkonzeptionen anerkennt, sich hier aber offenbar auf solche bezieht: „Richtung“, „Gemeinschaftswesen“, „Zusammenarbeit“ (60f.).

2. Deweys Beschreibung des Denkvorganges (problem-solving) ist eine „ideale Rekonstruktion von recht verschiedenen Tätigkeiten“ (ebd.). Sie entspricht nach Ansicht des Kritikers nicht der Wirklichkeit. — Dieses ist Prices schwächstes Argument. Er setzt „Tatsachen“ gegen „Tatsachen“.

3. Dewey widerspricht sich selbst, wenn er die demokratische Gemeinschaftsform und die ihr gemäße Erziehung als die beste bezeichnet und an andern Stellen betont, daß Erziehung kein anderes Ziel habe, als eine beliebige Gemeinschaftsform fortzusetzen (63).

4. Das Kontinuitätsprinzip als Kriterium für den Wert einer Entscheidung oder Handlung bietet nicht den gerade hier so dringend gesuchten Halt. Der stete Hinweis auf „Möglichkeiten eines Maximums an Wachstum“ in der nächsten Situation ist „wertlos, da er sich nicht auf eine konkrete Lage anwenden läßt“. Abschließend greift Price, nicht ohne Ironie, das schon erwähnte Beispiel der „Verbrecherschule“ auf. Er glaubt, daß man sie mit Deweys ethischem Formalprinzip rechtfertigen kann (63f.).

Selbst in einem der letzten Jahrbücher der „American Society for the Study of Education“, für deren Veröffentlichungen Dewey, seine Schüler und Thorndike viele Beiträge lieferten, ist diese Gegenströmung fühlbar. Ein Autor hält das Kontinuitätsprinzip für ein gefährliches ethisches Kriterium, das zur „Herrschaft der Masse“ führen könne. Ein anderer nennt Deweys Einfluß auf amerikanisches Denken und Geistesleben „anti-intellectual“⁵³.

Doch eine viel grundlegendere Ablehnung des Pragmatismus erfolgt von einem ganz anderen und für Amerika völlig neuen Gesichtspunkt in demselben Jahrbuch.

An der Oberfläche mag es so aussehen, als ob Dewey die freie Entwicklung, die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit des Individuums vertritt. Schürft man etwas tiefer, wird diese Auslegung immer fraglicher, da sie im Widerspruch zu Deweys extrem monistischer Ausgangsstellung steht, nach der die Welt eine Subjekt-Objekteinheit ist, die sich im steten Fluß befindet. — Das Individuum als solches kann sich in diesem System noch weniger behaupten als in der Philosophie Hegels. Auf der andern Seite verliert das Objekt, der Gegenstand, festen Umriss und Gehalt.

Es bedarf kaum der Erwähnung, daß im europäischen Geistesleben die

⁵³ John Wild, Education and Human Society: A Realistic View, in: Nelson B. Henri (editor), Modern Philosophies and Education, The Fifty-fourth Yearbook of the National Soc. for the Study of Education, Part I, Chicago 1955, 43. James K. Feibleman, An Ontological Philosophy of Education, ebd. 362.

Existenzphilosophie eine weitreichende Gegenbewegung gegen diese Richtung darstellt. Auf amerikanischem Boden, insbesondere auf dem so tief von pragmatischem Denken beeinflußten Gebiet der Erziehungsphilosophie, ist „Existentialismus“ eine völlig neue Blume, die einen eigenen Farnton annimmt:

Der Mensch, so entnehmen wir den Ausführungen Ralph Harpers⁵⁴, ist nicht eins mit seiner Umwelt. Wie könnte er, wenn er in dieser Welt zu Hause oder gar einer ihrer Teile wäre, von einem so starken und nie ganz verebbenden „Heimweh“ verzehrt werden? (218) Der moderne Amerikaner, behauptet Harper, versucht dieses „metaphysische Verlangen“ durch ständige „Anpassung“ an den Lebensstil der Mittelklasse zu übertönen (226). Doch er findet dort keine Geborgenheit. Die Sehnsucht bleibt ungestillt und quält nun in einer anderen Form: Unsere Zeit „ist die Zeit der größten Angst, der Massenangst“ (ebd.).

Wie löst der Existenzphilosoph dieses Lebensproblem? Wie läßt sich seine Philosophie erzieherisch auswerten?

Der Autor verweist uns auf den Einzelmenschen. Er ist, so sagt er, das einzige Wesen in dieser Welt, das „sich von sich selbst und seiner Umwelt trennen“ und damit einen eigenen und nicht einen von Instinkten und Impulsen vorgezeichneten Weg gehen kann (231). Diese Freiheit ist nur dann sinnvoll, wenn sie den Menschen über sich selber zu „einer Ordnung der Wirklichkeit, die grundsätzlich über jeglichem menschlichen Bezirk liegt“, emporhebt (232). Wenn diese Konzeption geleugnet wird, fällt der Mensch auf sich selbst zurück, seine „Isolierung wird so verkrampft“, daß schließlich der eigentlich menschliche Akt — Reflexion — erlahmt. Der Mensch, der nicht mehr reflektiert, verstumpft zu tierischer Existenz — oder bäumt sich in Rebellion gegen sein Schicksal auf (238). Der „existentiell“ lebende Mensch hingegen sieht über sich selbst hinaus. „Die Welt und Wahrheit sind seine leuchtenden Ziele“ (ebd.). Diese Wahrheit ist eine „universale Wahrheit“ (244). Es ist jedoch keineswegs leicht, sie zu finden und zu ergründen. Sicherlich ereignet sich das nie durch „Mehrheitsbeschuß. Ein Mensch mag sie vielleicht zur Wohlfahrt aller entdecken“ (240). Ein Hilfsmittel bei diesem schweren Unterfangen ist die Erziehung zur formalen Richtigkeit des Denkens. So wird kein Erzieher, dem es um Wahrheit geht, „die beiden symbolischen Sprachen“, in denen sie uns erscheint, vernachlässigen. Mathematik und das Sprachstudium bekommen damit einen wichtigen Platz im Fächerplan des existenzphilosophisch ausgerichteten Pädagogen.

Dieser Plan mag nach Harper im übrigen die verschiedensten Fächer enthalten (!). Aber es gibt, so beeilt er sich hinzuzufügen, keine Erziehung ohne Gegenstand. „Lernen heißt sein eigenes Ich verlieren“ (251). Das Ich ist an ein Höheres aufgegeben. Dieses Höhere ist die Wahrheit. Sie begegnet uns in einem Gegenstand. Erziehung vollzieht sich so in einem „Gespräch“ zwischen Lehrer und Schüler über einen Gegenstand. Der Lehrer „führt“ den

⁵⁴ „Significance of Existence and Recognition for Education“ 215—253. Kierkegaard, auf den sich Harper mehrfach bezieht, ist erst recht spät im englischen Raum bekannt geworden. Die erste Übersetzung eines seiner Bücher erschien 1936. Vgl. *Sören Kierkegaard, Repetition*, Walter Lowrie (Übersetzer), Princeton 1946, 194.

Schüler. Dieser ist „bewegt“. Doch mag sich dieser Vorgang gelegentlich umkehren (229 f.).

Das Ziel dieser Bemühung ist die „Erziehung des ganzen Menschen“ zur Wahrheit (236). Es ist erreicht, wenn das Denken des Schülers „Disziplin, Kritik und Fruchtbarkeit“ (fertility) zeigt (242). — Der letzte Terminus erinnert natürlich an Deweys Begriff „Wachstum“ (growth). Harper betont darum, daß sich das so geschulte Denken nicht in einer end- und grenzenlosen Folge bewegt. Es ist auf die Erkenntnis der Ewigen Wahrheit gerichtet. Er verweist auf die Platonische Theorie, die in dem englischen Ausdruck „they recognize something to be true“ mitschwingt (252). Diese Wiedererkenntnis der Wahrheit ist die wesentlichste Aufgabe aller Erziehung, die nichts anderes ist als eine Bewegung auf dieses Ziel hin: „Erziehung ist die Reise, nicht das Ende der Reise; das Erkennen, nicht die Entscheidung, die Erkenntnis hinzunehmen und zu Hause zu bleiben“ (253).

Deutlich färbt der amerikanische Untergrund auf Harpers Existenzphilosophie ab. Der Autor legt einen nicht zu verkennenden Akzent auf die Idee der Rastlosigkeit, der „Reise“ und des „Fortschreitens“ — um sich dann aber mit einem Hinweis auf den universalen Charakter der Wahrheit grundsätzlich von der Philosophie John Deweys abzusetzen.

Dieselbe Erscheinung können wir in einem andern Werk beobachten. James Butler stimmt in seinem Lehrbuch der Erziehungsphilosophie⁵⁵ der pragmatischen Auffassung zu, daß das menschliche Leben dynamisch, bewegt und fließend, „wie eine Erzählung“ verläuft. Aber, so ergänzt er den Vergleich, jede Erzählung hat einen Ruhepol, den Erzähler. So hat unsere fließende Existenz eine Mitte, die bewußte „Selbsttheit“ — „selfhood as enduring existence“ (Selbsttheit als dauernde Existenz) (535 f.). Das denkende Selbst, im Sinn Descartes', so betont Butler, ist der Ausgangspunkt aller Erkenntnis. Er schließt den Kreis modernen amerikanischen Philosophierens, wenn er den ontologischen Gottesbeweis Anselms von Canterbury, den John Dewey ausdrücklich als völlig wertlos ablehnt⁵⁶, als „erst-rangig an Gewicht und Bedeutung“ hervorhebt (542).

Es fragt sich, ob diese Entwicklung zu einer kritischen Revision der bisherigen philosophischen und psychologischen Grundlagen des amerikanischen Erziehungssystems führen wird.

In einem der neuesten Lehrbücher der Jugendpsychologie⁵⁷ finden sich deutliche Ansätze dazu: Der Jugendliche wird nicht mehr ausschließlich als „statistischer Fall“ gewertet. Seine personale Eigenständigkeit wird herausgestellt. Jersild macht es klar, daß das Leben des jungen Menschen in den Entwicklungsjahren nicht nur von biologisch-psychologischen Gesetzen, sondern ganz wesentlich auch von persönlichen Entscheidungen bestimmt und geformt wird (107). Keine psychologische Hilfestellung kann es in die rechte Bahn lenken, wenn sich nicht in dem Jugendlichen selbst ein „innerer Wandel“ vollzieht (176).

Auf der andern Seite könne ihn der Erzieher und Psychologe nur dann

⁵⁵ Four Philosophies etc.

⁵⁶ Problems 218.

⁵⁷ Arthur T. Jersild (Teachers College, Columbia University), The Psychology of Adolescence, New York 1957.

verstehen, wenn er seiner eigenen Angst und seinen anderen seelischen Problemen ehrlich ins Gesicht blicke (188). Nur so könne der junge Mensch zur „Reife“ geführt werden, d. h. zu „einer Art innerer Freiheit, in einer innerlichen und persönlichen Weise die Leiden und Freuden des Lebens, die Gewalt und die Bedeutung der Drohungen von außen und den Ansturm der Triebe und Begierden von innen zu erfahren“ (193).

Der höchste Ausdruck dieser Reife und „Selbsterfüllung“ sei Mitgefühl. In diesem Gefühl neige sich der Mensch seinem Mitmenschen zu und wachse so über sich hinaus (201). Jersild warnt vor einer anderen Lösung des Lebensproblems, die von manchem Jugendlichen versucht würde: Anpassung an die Meinung der „Gruppe, der Klique, der Masse, derer, die Autorität besitzen, der bewunderten Idole“. Wer diesen Weg einschlage, verliere sich. Er „tilgt sein eigenes Ich [und stirbt] eine Art inneren Tod“ (222). Es wird auf Kierkegaard als den weisen Propheten und Deuter dieser Gefahr verwiesen (ebd.).

Der europäische Beobachter wird sich oft über die Vielfalt der Gesichtspunkte wundern, die um einen Platz in der Erziehung der amerikanischen Jugend streiten. Die verschiedenen Schulen erstreben weniger absolute Geltung und Macht als Lebensberechtigung und Anerkennung. Man glaubt an die Möglichkeit des Zusammenlebens in einer „pluralistischen“ Kultur, in der das Beste schließlich die Führung übernimmt. Wie sich die Katholiken Amerikas in diesen Rahmen einfügen, ist eine interessante Frage, die einen eigenen Aufsatz verdient.

Großzügigkeit, Achtung vor persönlicher Initiative und der Gedanke, daß Staat und Schule für den Menschen existieren und nicht umgekehrt, sind beachtenswerte geistige Eigenarten „des Amerikaners“, die auch in der Schulkontroverse zutage treten. Man ist der Ansicht, daß sie durch das moderne amerikanische Schulsystem gefördert werden. Demgegenüber machen viele Kritiker die deutsche Schule für eine Erziehung zu „preußischer“ Untertüpfeligkeit und damit zu politischer Unselbständigkeit verantwortlich. Man sollte diesen Vorwurf nicht leicht nehmen. Heißt das aber, daß das Heil in der Übernahme des amerikanischen Systems liegt? Ist es unmöglich, das „Preußische“ aus der Schule zu entfernen, ohne das dort ebenfalls vermittelte geistige Erbe des Abendlandes anzutasten? Man kann an der Unterrichtspraxis und Lehrmethode manches ändern, ja selbst einiges „wissenschaftlich“, im Sinn E. L. Thorndikes, „rationalisieren“, um dadurch nur um so schneller und besser zur geistigen Aneignung und Durchdringung dieses Erbes zu gelangen.

Jedem soll die Möglichkeit geboten werden, mit seinen Talenten zu wuchern. Wird man jedoch diesen Talenten gerecht, wenn man sie, um im Bild zu bleiben, alle auf dieselbe Bank legt und die Art der Anlage fast ausschließlich dem Guttüpfen der Kinder und Jugendlichen überläßt? Diese Frage wird auch in Amerika immer dringender. Eine Antwort ist die Einrichtung besonderer höherer Schulen für begabte Kinder. Es wird nämlich immer deutlicher, daß der Versuch, jedes Kind mit allen Mitteln durch dieselbe höhere Schule zu schleusen, nicht zu einer wirklichen Erziehung geführt hat. Die nüchterne statistische Tatsache, daß Amerikas Schulen nicht genügend Natur-

wissenschaftler „produzieren“, mag dabei mehr Gewicht gehabt haben als humanistische Gesichtspunkte. Man möchte auf keinen Fall den „hohen Lebensstandard“ und die politische Vormachtstellung verlieren, die beide so sehr von der Leistungsfähigkeit der Naturwissenschaften und der Technik abhängen.

Auf der andern Seite darf der Kritiker des amerikanischen Schulsystems nicht vergessen, daß die öffentliche Erziehung in Amerika beträchtliche Schwierigkeiten zu überwinden hat. Die Weite des Landes, die Verschiedenheit des Volkstums und der Rassen, der Sitten und Konfessionen der immer noch nicht völlig „integrierten“ Amerikaner machen es schwer, alle zu erfassen und allen gerecht zu werden. Quantitativ und organisatorisch ist sehr viel geschaffen worden. — Wenn man jedoch dieses System nach Europa verpflanzen will, begeht man den Fehler des „fortschrittlichen“ Siedlers, der seine gute alte Rosenhecke durch neueingeführte Bambusstauden ersetzte: Bald gab es nur noch Bambus in seinem Garten.

Das Problem der Wiedervereinigung des getrennten Ostens

WILHELM DE VRIES SJ

Durch die Ankündigung des Konzils und durch die wiederholte Einladung des Papstes an die getrennten Ostchristen, ins Vaterhaus der Kirche zurückzukehren, ist das Problem der Wiedervereinigung des Ostens viel stärker als bisher in unser Blickfeld getreten. Es ist dies ein sehr vielgestaltiges und weitschichtiges Problem; denn „Ostkirche“ ist nicht ein einheitliches, sondern ein sehr mannigfaltiges Gebilde.

Die Ostchristen haben sich zu verschiedenen Zeiten und aus verschiedenen Gründen von der universalen Kirche getrennt, und ihre gegenwärtige Lage ist sehr unterschiedlich. So hat das Problem der Wiedervereinigung ein anderes Gesicht, je nachdem wir von diesen oder von jenen Ostchristen reden. Gegenwärtig stehen etwa 165 Millionen getrennten Ostchristen 10 Millionen bereits zurückgekehrte Katholiken gegenüber. Man muß allerdings bemerken, daß in der für die Getrennten angegebenen Zahl die Christen der Sowjet-Union mit 115 Millionen angesetzt sind. Es ist völlig unmöglich, diese Angabe zu überprüfen. Bei den 10 Millionen katholischer Ostchristen sind die schwer abzuschätzenden Verluste durch die kommunistische Verfolgung nicht berücksichtigt. Die übergroße Mehrheit der 165 Millionen Getrennten gehört der Gruppe der byzantinischen Kirchen an, deren Hauptzentrum, Konstantinopel, vor 900 Jahren mit Rom brach. 15 Millionen sind Anhänger der monophysitischen Kirchen, die sich schon vor rund 1500 Jah-