Zeitschrift: Neue Schweizer Rundschau
Herausgeber: Neue Helvetische Gesellschaft
Band: - (1931)
Heft: 1

Artikel: John Dewey und die amerikanische Erziehung
Autor: Böschenstein, Hermann
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-853326

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

John Dewey und die amerikanische Erziehung

von Hermann Böschenstein

I.

Der Pragmatismus[1]), die Bewegung, aus der Dewey hervorgegangen ist, kann nicht als ein bloß theoretischer Witterungsumschlag behandelt werden, den außer dem philosophischen Barometer niemand zu spüren imstande ist. Auch wenn sie nicht das große Wetter sein sollte, von dem die Anhänger behaupten, daß es die fremden Einflüsse und Spannungen zerteilt und Amerika zu sich selbst gebracht habe, der Durchbruch eines eigenwilligen Lebensgefühls bleibt unverkennbar. Peirce und William James, die ersten Wortführer, sprachen aus dem Pfingstgeist einer neuen Gesinnung heraus; sie suchten den starken, hoffnungsfrohen, gestaltungsfreudigen, an keine unüberwindlichen Schwierigkeiten glaubenden Mut des Pioniertums zur Lebens- und Weltanschauung zu erweitern. Darin beruht das selten Günstige der historischen Lage: erlebniskräftiger, aus der Erde springender, völkisch geschaffener Stimmungsgehalt erfaßt ein paar Männer, die gewohnt sind, philosophisch zu denken, und denen das ganze Rüstzeug der europäischen Geister zur Verfügung steht. Gewaltiger Lebenstrieb wird dadurch nicht engpersönlicher, sektiererischer Rechtfertigung überlassen, sondern in den tragenden Formen reifer Kulturen auf die Veränderungen geprüft, die er an ihnen vielleicht vorzunehmen die Macht hat.

Unabhängig voneinander kamen Peirce und James dabei zur Gewißheit, daß der neue Geist vor allem das Erkenntnisproblem der europäischen Philosophie verrücke. Aller westeuropäischen Erkenntnis schlankweg vorzuwerfen, daß sie die Wirklichkeit einfach zu kopieren versuche, verrät nun allerdings eine sehr einseitige Auffassung der Amerikaner, aber sie half ausgezeichnet, ihre eigene Entdeckung herauszuarbeiten: Erkenntnis als in unmittelbarer Verbindung mit der Wirklichkeit stehend, die Wirklichkeit nicht lediglich abbildend, sondern mitbildend. Denken ist Einwirkung. An der Wurzel einer Idee, sagt

---

[1]) Für die Beschaffung der zum Teil sehr schwer zugänglichen, weil weit verstreuten Literatur, fühlt sich der Verfasser Herrn Prof. Macpherson in Toronto sehr zu Dank verpflichtet.

Peirce, liegt etwas Praktisches. Jeder echte Meinungsunterschied muß deshalb einen Unterschied des tätigen Benehmens zur Folge haben, etwas Neues zu glauben heißt geradezu, eine neue Gewohnheit anzunehmen. James hat diesen Nachdruck auf das Praktische womöglich noch verstärkt. Wahr ist, was nützlich ist, und das Nützliche ist wahr – aber man muß diese scheinbar grobe Auffassung im Zusammenhang erfühlen, wie ihn eine kämpfende, auf Lösungen angewiesene Volksgruppe herstellt. Zwischen Theorien hin und her zu schwanken, die letzten Endes den Gang des menschlichen Lebens nicht oder in gleicher Weise verändern, erübrigt sich für James als zwecklose Spintisiererei. Und er entdeckt und rechtfertigt zugleich nun auch das Prinzip jeder Gedankenwahl, die also im Grunde eine Tätigkeitswahl ist. Sie beruht nach ihm nicht auf einer objektiven, rein rationalen Abwägung, sondern sie springt aus ethischer Grundveranlagung heraus. Unsere Weltanschauungen sind die Verlängerung innerster Wünsche, wobei wir bloß nicht glauben dürfen, daß wir aus einem ewigen Bestande von Systemen das eine oder das andere herauswählen: wir schaffen es erst selbst. Wahrheit kann nicht vom Geist als ein bereits vorhandenes und nur noch verborgenes Wesen entdeckt werden, nein, der Geist muß diese Wahrheit erst erzeugen. Das Universum, in dem wir leben, stellt sich mithin als ein noch unfertiges dar, das von uns täglich verändert und so oder so bestimmt werden kann.

Hierin liegt wohl die fruchtbare Leistung des frühpragmatischen Gedankens: er hat dem weltanschaulichen Gestalten die Aufnahme neuer schöpferischer Kräfte ermöglicht. Daß sie sich nicht zu Willkürlichkeiten verstiegen, dafür sorgte die strenge, begriffliche Form, auf die man Wert legte. Daß sie sich aber auch in ihr frei betätigen konnten oder wenigstens in der Überzeugung, frei zu sein, nicht zu wanken brauchten, verbürgte die erkenntnistheoretische Entdeckung, an deren Sicherheit die Pragmatisten nicht zweifeln: der Verstand ist ein Werkzeug, kein Spiegel.

Einem gewaltig optimistischen Lebensgefühl, wie es namentlich der Bevölkerung des neugewonnenen Westens eignete, war damit der Weg in die Philosophie – worunter wir nichts als eine allgemeinere, viele Erfahrungen organisierende Ausdrucksform verstehen – gebahnt.

II.

Dewey scheint mit natürlicher Bestimmtheit in diese Bewegung hineingewachsen zu sein. In Neuengland aufgezogen, ging er nach

vollendetem Studium zur Weiterbildung westwärts, in kaum erschlossene Gebiete des amerikanischen Kontinentes und brach damit als einer der ersten die Tradition der europäischen Semester. Von Pionierluft umweht, verfiel er bald in jene Stimmung, in der sich ihm Peirce und James als Führer empfahlen. Heute sehen sie mehr wie seine Wegbereiter aus; die pragmatische Verlebendigung hat Dewey zu ihrem eigentlichen Repräsentanten auserkoren; seit Emerson sind amerikanische Eigenschaften einer begrenzten Periode nicht mehr so harmonisch zusammengefaßt und so vollkommen ins Geistige übersetzt worden. In Dewey quillt das große Gefühl des amerikanischen Pioniers gewiß noch so mächtig wie je, aber zugleich schwingt es nun auch bildend in alles ein, was es anpackt, und das ist, bei seiner ungeheuren Arbeitskraft, sehr viel: die amerikanische Philosophie beansprucht ihn zugleich mit der amerikanischen Pädagogik als ihren Meister.

Nichtpragmatisten haben nun freilich an seiner Philosophie allerhand auszusetzen, denn von dem Recht, Persönliches zum System auszuweiten, hat Dewey einen sehr freimütigen Gebrauch gemacht. Aber man kann hier nichts tadeln, was nicht noch ein bißchen den Erzieher zu loben vermöchte, weil es das Erzieherische ist, der gewaltige Drang, die Menschheit glücklicher zu machen, der sich alle seine philosophischen Bildungen zurechtrückt; in dieser seiner Grundstimmung durchforscht er das All, und ihr entsprechend findet er nun überall Aufforderung und Anleitung für seinen erzieherischen Urtrieb. Das umfassende philosophische Denken selbst erkennt sich als eine pädagogische Aufgabe. Philosophie ist für Dewey die allgemeinste Theorie der Erziehung. Vorurteilsfrei überschaut sie den Daseinsstrom, um zu erfahren, was dem Menschen gut tut. Ist sie zu dieser Erkenntnis gekommen, dann macht sie sich an ihre nächste Aufgabe, den neutralen Ergebnissen der Einzelwissenschaften die Richtung ihrer Tätigkeit zu geben, die Ansprüche zu erhellen, die das Erkannte an uns machen muß.

Dewey beginnt seine Entdeckerfahrt ins Reich der Wirklichkeit wie seinerzeit James als radikaler Empirizist, um sich davor zu hüten, die Welt durch irgendeine der historischen Erkenntnistheorien zu betrachten. Das, findet er, verengt auf alle Fälle, und er ist geneigt, einen großen Teil der lebendigen Erfahrung als unbedeutend und nebensächlich, als bloße Erscheinung auszuschalten. Unvoreingenommener Hingabe allein ergibt sich die volle Schau, denn nicht durch den Gedanken, nur durch das Miterlebnis erfassen wir Wesen und Sinn des

Daseins. Das Denken ist ja selbst bloß eine Erscheinung unter vielen andern.

Darum muß auch, wer über die Natur des Denkens Klarheit gewinnen will, alle seine empirischen Züge mitberücksichtigen und Antwort auf solche Fragen wie: wo taucht es auf, wie äußert es sich? dazu verarbeiten. Ganz offenbar regt es sich, sobald wir auf Schwierigkeiten stoßen, da, wo gewohnte Erlebnisreihen abbrechen und uns ungewiß lassen. Dann denken wir, aber nun freilich nicht mit jener Ruhe der Theoretiker, sondern wir haben das Gefühl einer Anstrengung, ein Empfinden des Suchens, Zweifelns und Hoffens. Wir schaffen uns ein Instrument – ebenden Gedanken –, um der schwierigen Lage Herr zu werden. Denken ist instrumental.

Darum kann es uns auch keinen tieferen Aufschluß über Sinn und Zweck der Wirklichkeit geben, weil es ihr ja selbst als ein Ereignis angehört, und Ereignisse denken wir nicht, wir erfahren sie unmittelbar als Schmerz, Freude und Anspannung. In diesen Empfindungen werden wir ihrer zum erstenmal gewahr, das gibt ihnen Bedeutung für den Menschen; sie gleiten darauf nicht mehr end- und haltlos ineinander über, sondern sie werden von uns besessen, angenommen, verworfen... nur niemals rational erkannt. Sie sind unerkennbar und unerkannt, nicht weil sie unter einem undurchdringlichen Schleier liegen, aber weil Erkenntnis mit ihnen überhaupt nichts zu tun hat. Das Erkenntnisinstrument gibt nur eine mehr oder weniger vollkommene Schau über die Bedingungen, unter denen unsere Erlebnisse zustandekommen, wobei vielleicht jene von uns wissenschaftlich genannte Ordnung noch am ehesten dieser Bedingungen habhaft zu werden vermag.

Die lebenswarme Erfahrung, diese Verdichtung des Erlebnisstromes, das Von-ihm-erfaßt- und Irgendwo-hingedrängt-werden, Dasein mithin als gefühlter Anprall kann nur vom ganzen Menschen angenommen und bewertet werden. Welterkenntnis durch ruhige, wie der Ausdruck geht, umfassende Kontemplation und begriffliche Abstraktion zu gewinnen bleibt hoffnungslos – solche metaphysischen Bilder sind letzthin doch nur Mittel, um eine gewollte, der innersten Veranlagung entsprechende Erfahrung herbeizubringen. Nicht der Verstand, das Gefühl begreift das Leben, und nur in seiner Sprache darf das Gefundene umrissen sein. Freude und Schmerz, die Mühe, mit der wir das eine erstreben und das andere vermeiden, das Gefühl des zeitlichen Verlaufs, in dem wir das alles erleben, solche flüchtigen Andeutungen

fangen noch am ehesten die kosmische Natur ein. Sie durch straffere Begriffe oder gar fachmetaphysische Ausdrücke zu ersetzen vermeidet Dewey vorsichtig, und so erfüllt er aufs schönste die bekannte Forderung William James, das Universum nicht zu einem Absoluten gerinnen zu lassen, nicht einen idealistischen oder realistischen Käfig daraus zu machen, in dem der Mensch gefangen und gelähmt sitzt.

Dieselbe hemmungslose Erlebniswilligkeit erfaßt dann auch das höchste Gut als die harmonische Zusammenfassung stets reicher herströmender Erfahrungen. Jede Bestimmung, die den Zweck des Daseins in weite Ferne rückt, scheint Dewey ethisch gefährlich zu sein. Sie entwertet und verleidet einem den Weg. Darum stellt er das Ziel mitten in unsere Erfahrung hinein, wo es täglich erstrebt und täglich errungen werden kann. Diese Lebensnähe des höchsten Gutes gemahnt an Epikur, nur daß der Grieche es in der Zurückgezogenheit findet, während der Amerikaner seinen glücklichen Fund einzig in der Fülle des Lebens machen kann, ein Unterschied, der sich an den ethischen Folgerungen sofort ins Gewaltige vergrößert: Epikur sorgt zuerst für sich, der Pragmatist erkennt die Abhängigkeit seines Wohlergehens vom Wohlergehen anderer, er gibt und nimmt zugleich. Handle so, daß der Bestand lebendiger Erfahrung sich vermehrt, heißt Deweys kategorischer Imperativ.

Soweit die Philosophie als Lebenslehre, die sich nun mit Hilfe der Einzelwissenschaften auf der Erde einzurichten versucht. Vor allem mit Hilfe der Psychologie.

Deweys Psychologie verrät so deutlich wie seine Philosophie den gestaltenden Eingriff des Pädagogen. Er treibt vornehmlich Sozialpsychologie. Die Gewohnheiten, die das Individuum zum Charakter erheben, sind Funktionen, die aus einer Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt entstehen – man könnte sie mit dem Atmen oder mit dem Verdauen vergleichen – in allen Fällen ist die Mitarbeit verschiedener Schichten erforderlich. Den Gewohnheiten gehen zwar in zeitlicher Folge die Impulse oder Instinkte des Menschen als biologisches Wesen voran, denn diese sind angeboren, Gewohnheiten jedoch werden nach und nach erworben. Aber im Benehmen haben doch die Gewohnheiten als die primären Einheiten zu gelten, weil ohne solche dem Kinde von der Gesellschaft angelernten Benehmenswege der Mensch nicht in das Reich des Sozialen hineinwachsen kann. Unser Menschbenehmen verläuft ja fast völlig in Gewohnheitsbahnen. Nicht nur wird uns beigebracht und zur Gewohnheit gemacht, wie wir

gehen und stehen, wie wir essen und trinken sollen, auch Ehrlichkeit, Tüchtigkeit, Bosheit, Mut sind keineswegs die privaten Besitzungen, für die wir sie zu halten pflegen, sie erweisen sich tieferer Einsicht vielmehr als von der Gesellschaft vorgelegte und aufgezwungene Verhaltungsweisen. Von eminenter Wichtigkeit ist dabei, den Anteil körperlicher Bewegungen an allen unsern Gewohnheiten einzusehen; daß er weitaus größer sei, als wir bisher vermuteten, und den geistigen völlig überwiegte, bezweifelt Dewey nicht.

Die Möglichkeit der Veränderung und Verbesserung des menschlichen Benehmens scheint somit gesichert: über unser Tun und Lassen entscheiden Gewohnheiten, die ihrerseits angelernt wurden. Aber vor einer endgültigen Beurteilung muß nun doch noch unsere animalische und angeborene Natur geprüft werden. Sie birgt nach Dewey nicht die geringsten erzieherischen Hindernisse. Die in der Individualpsychologie primären Einheiten bleiben sozialpsychologisch neutral, will sagen, unsere angeborenen Impulse oder Instinkte bestimmen nur allgemein, aber nie im besonderen das spätere Benehmen; sie äußern keinen andern als den allgemeinsten Wunsch, verarbeitet zu werden, gleichviel, ob als Mut, Furcht, durch den Taktstock des Dirigenten, in richterlicher Robe oder unter dem Panzer des Ritters. Diese Lebensinstinkte schlüpfen gierig in die nächste beste Form, die sie antreffen, ohne damit zu versichern, daß sie sich in einer besseren, der Menschheit förderlicheren Ausdrucksweise nicht ebenso wohl fühlten. Was uns mahnt, uns für menschliche Fehler und Laster niemals auf den alten Adam, sondern stets auf die umliegenden Sitten und Gebräuche zu berufen, wobei sich natürlich die Verantwortung nur erhöht. Wenn Geschichte recht verstanden würde, so könnte sie uns am schnellsten schildern, in wie mannigfache Ausdrucksformen eine ewiggleiche menschliche Natur sich einzuschmiegen lernt. Unglücklicherweise folgen wir zumeist noch jener infantilen Logik von Molières Arzt, der uns glauben machen will, Opium schläfere durch eine ihm innewohnende schlummerbringende Qualität den Menschen ein: so reden wir von kriegerischen Instinkten, die notwendigerweise Krieg ausreifen müssen, wir leiten gewisse ökonomische Zustände aus einem eingeborenen Erwerbstrieb ab, was recht besehen nichts anderes heißt, als eine soziale Gewohnheit zweimal auszudrücken, zuerst als existierende Tatsache und sodann als innere Kraft, die diese Tatsache hervorbrachte. Von schlagender Richtigkeit findet Dewey deshalb schon den Titel jenes James'schen Essays « The Moral Equivalent of War ». Mit dem Gedan-

kengang geht er vollends einig. Die inneren Elemente, die den Krieg ausfüllen, würden ebenso gern den Frieden verlebendigen, wenn man ihnen bloß Gelegenheit dazu gäbe.

Wenn alles gesagt ist, steht der Mensch als ein unruhig drängendes Wesen vor uns, das sich die Gewohnheiten aneignet, wie sie die Gesellschaft ihm darbietet. Nicht dem Verstande folgt es, es gehorcht dem Ausdruck suchenden Instinkt und wird darum, was die Gewohnheiten, die es vorfindet, aus ihm machen. Wer seine Gewohnheiten ändert, ändert seine Natur. Jeder andere Versuch einer Beeinflussung erübrigt sich als Magie: Ergebnisse herbeiführen zu wollen, ohne eine klare Einsicht in ihre Bedingungen zu besitzen. Beispielsweise Moralpredigten zu halten, statt moralische Gewohnheiten zu üben. Die physikalischen Wissenschaften haben diese magische Methode so ziemlich hinter sich gelassen, in Religion, Ethik und Politik sieht Dewey sie immer noch im Schwange. Hier wird je und je zu einem *Nur Wollen!* aufgefordert, wo es doch ohne geduldige Einübung gar kein Können gibt.

Das Wichtigste bleibt natürlich, von dieser neuen Methode den Gebrauch zu machen, den die Philosophie vorschreibt: Erziehung zum Ethos. Da dürfen nun die Erwachsenen eine plastische Jugend vor allem nicht mehr in unsozialen Gewohnheiten zur Erstarrung bringen, sondern es sollen Ausdrucksformen bereitgehalten werden, in denen das warme Gemeinschaftsgefühl der Jungen erhalten, vermehrt und der Menschheit wohlzutun angewöhnt wird.

III.

Aus einer so sicher gefaßten Weltanschauung und mit einer derart scharf auf das Pädagogische hin ausgearbeiteten Psychologie konnte Dewey als Kritiker der bestehenden und als Schöpfer einer neuen Schule sehr klare Entscheidungen treffen.

Zwei Richtungen lieferten sich die lebhafteste polemische Diskussion, als er das Feld betrat. Die eine, von den Gegnern des übelsten Konservativismus gescholten, wagte immer noch zu betonen, daß die Schule in erster Linie das Wissen der Erwachsenen, eine strenge logische Stoffmasse, unverändert zu übermitteln habe. Die andere, besonders durch Ellen Key mutig gemacht, verkündigte das Recht des Kindes auf die Entwicklung seiner eigenen Persönlichkeit und verstieg sich schnell zu den bekannten überschwänglichen Behauptungen wie: man müsse das Kind seiner eigenen Kraft überlassen und seine Wünsche zum Mittelpunkt des erzieherischen Kraftfeldes machen. Deweys

ethische, logische und psychologische Besinnung faßte das scheinbar Gegensätzliche sofort zusammen. Wenn Wissen doch nur ein Instrument ist, so erübrigt sich die Selbstverherrlichung des bloßen Stoffes, wie sie bei den Vertretern der Informationsschule gang und gäbe war. Die Aufgabe, die das Wissen nun aber zu erfüllen hat, weist sofort auch die Kindheitsromantiker zurecht. Der junge Mensch kann seinen Tätigkeitsdrang doch nicht anders als sozial erfüllen und erhöhen. Jede Kraft ist dazu bestimmt, verwendet zu werden, und Verwendung findet sie nur in der Gesellschaft. Auf keinen Fall darf darum die vielgerühmte Aktivität des Kindes sich selbst überlassen bleiben, vielmehr muß man die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, die sie doch sowieso sucht, überwachen und regeln. Und dazu werden nun vom Kinde Werkzeuge gebraucht, nämlich das geschmähte trockene Wissen, aber eben, als Werkzeug. Lesen, Schreiben, Rechnen und die später folgenden Materialgruppen wie Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften dürfen nicht als strenge, wie es den Anschein erwecken möchte: als außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehende, sich selbst genügende logische Systeme betrachtet werden, die das Kind nach mühseliger Eroberung doch nicht verwerten kann. Sondern die Stoffmasse verlangt völlige Verpsychologisierung. Hierin besteht wohl ein ganz großer Teil der pädagogischen Kunst: die im Lehrbuch abgesonderten Erkenntniswelten zu beleben und Stück um Stück davon in die gewohnte Umgebung des Kindes hineintreten zu lassen. Anstatt präsentiert zu werden drängt das Material auf einen langsamen Übertritt in die Erlebnisreihe des Kindes, wo es von ihm zur Erweiterung seiner Erfahrung aufgegriffen und benützt wird.

Die in Amerika nicht weniger als in Europa beliebte Fragestellung: humanistische Unterrichtsfächer oder naturwissenschaftliche, alte oder neue Sprachen, bildet für Dewey methodologisch kein Problem, da es doch weniger auf das Was, als viel eher auf das Wie des Unterrichtes ankommt. Jedes Material eignet sich zur Verlebendigung, aller Stoff kann zum Nährstoff für das wachsende Kind umgebaut werden, und in modernen sogut wie in veralteten Disziplinen bringen Lehrer es fertig, sich am Geist der Erziehung zu versündigen. Nun will der Schnitt durch den Lehrplan ja aber vor allem Praktisches vom Nutzlosen trennen, er wird von den Verfechtern einer berufsmäßig vorbildenden Schule geführt, denen die Anhänger der rein intellektuellen Unterweisung in die Arme fallen.

Der Zweck der Schule liegt nach Dewey weder da noch dort. Diese

Zweiteilung in praktische und theoretische Fächer entspricht einer Gesellschaftsstruktur, in der das volle Verständnis für den Sinn des Daseins noch fehlte. Sie empfahl sich einer Klassentrennung, in der arbeitende Bevölkerung und eine dünne, den Geschäften des Tages fernstehende intellektuelle Oberschicht sich fremd und scharf voneinander abhoben. Auf der einen Seite verführte die Sorge ums tägliche Brot, aus dem Stundenplan alles wegzuschneiden, was für das Erwerbsleben nicht direkte Förderung bedeutet, und auf der andern garnierte man eine Platte geistiger Leckerbissen, die nur dem Nachtisch eines luxuriösen Lebens zugute kommen sollte. Eine bessere Welt, wie sie Dewey mit der amerikanischen Demokratie anbrechen sieht, hebt die Gegensätze auf, der höhere und einzige Lebenszweck, Wachstum, harmonische Ausbildung aller durch alle, schweißt berufliches Können und intellektuelles Wissen in ein mächtiges Werkzeug zusammen, das dem vollen, schönen Leben, nicht bloß dem mühseligen Verdienen oder dem müßigen Betrachten hilft. Und in dieser Verbindung des praktischen und theoretischen Wissens muß dann selbstverständlich auch das dritte Element aufgelöst werden, das die Schule und das Leben nur zu gerne abgesondert behandeln, nämlich das ethische, das nicht in der Gesinnung und nicht in einer einzelnen Tat, das einzig und allein als stetes Wachsen und Andern-zum-Wachsen-verhelfen Lebendigkeit erlangt.

Wie diese sozialen Gewohnheiten, diese organisch tätige Gemeinschaft gebildet werden können, darauf gibt es aus Deweys Psychologie heraus nur eine Antwort: durch frühe Angewöhnung, die zu besorgen in erster Linie der Schule anheimfällt. Vorbedingung ist allerdings, daß die Schule die erstrebte Gemeinschaft en miniature selbst veranschaulicht. Nur wenn der Schüler in ihr schon auf alle Elemente der guten Gesellschaft trifft und den Anforderungen einer besseren Welt von Anfang an zu genügen hat, bloß wenn sie ihm beibringt, ein Kamerad, ein hilfbereiter Nachbar, ein verständiger Teil des Ganzen zu sein, erwächst an ihm die gewünschte gehobene Gesellschaftsordnung. Der Schüler muß im Unterricht den nämlichen Problemen begegnen, die er von zu Hause aus kennt, und das Gelernte ist nur dann wertvoll, wenn es sich auch nach der Schule als fähig erweist, Erfahrungen anzuregen und zu erweitern – abseits von dieser Einmündung in die Gesellschaft hat die Schule nichts zu suchen.

Weil aber nun unsere Gewohnheiten, unsere Benehmensformen körperliche, intellektuelle und moralische Strebungen einheitlich ver-

binden und als Ganzes benützen, so sollten Gewohnheiten uns auch in dieser Geschlossenheit beigebracht werden. Allein, wie die Dinge in der Schule heute noch liegen – jedes der Elemente nimmt im Stundenplan seinen nachdrücklich unterschiedenen Platz ein –, hat sich der Lehrer mit einer stückweisen Aktivierung zu begnügen. Am besten läßt sich am Ende das Moralische der Gesamtheit des Unterrichtes beimischen. Der Lehrer soll bei jeder Gelegenheit jenen dem Kinde angeborenen Trieb, zu geben, fördern. Er darf zum Beispiel nicht die ganze Klasse laut und zusammen lesen lassen, denn hierbei wird der Wunsch des Kindes, etwas mitzuteilen, unterdrückt. Es weiß, daß alle seine Mitschüler genau den gleichen Text vor sich haben, es kann ihnen also nichts Neues vermitteln – der gelähmte Eifer vermindert zugleich seine eigene Aufnahmefähigkeit. Leider versäumt der Lehrer nicht nur sehr oft solche wichtigen sozialen Anschlüsse, er begünstigt sogar nicht selten unsoziale Gewohnheiten. In einer immerhin nicht ganz harmlosen Weise etwa dadurch, daß er die Affektion des Kindes zu gewinnen sucht und es über diese sentimentale Brücke zur Arbeit führt, eine Verbindung, die höchstens eine individuelle, keine soziale Neigung nährt. Als geradezu gefährlich bezeichnet Dewey alle Furcht- und Wettbewerbmotive. Den Schüler nach seiner theoretischen statt nach seiner ethischen Leistung zu bewerten, zu loben und zu tadeln, ist an sich schon widersinnig, aber noch gefährlicher sind die Folgen: frühe Niedergeschlagenheit der Schwachen und Überheblichkeit der Erfolgreichen bereiten alle die beklagenswerten sozialen Trennungen der Erwachsenen vor. Schließlich nennt Dewey geradezu erzieherische Verschwendung die stete Bezugnahme auf die Zukunft, auf das Erwachsensein, auf einen fernen Zweck, wo doch Weg und Ziel eins sein sollen, so wie nicht die Gesundheit und nicht die Vollkommenheit, sondern die Gesundung, die Vervollkommnung das höchste Gut zur Erfahrung bringen.

Die Einbeziehung des Wissens in den Prozeß der Gewohnheitsbildungen gebietet dem Lehrer in erster Linie, die Schubladenauffassung der Wissensgebiete nicht stärker als der Stundenplan schon zwingt zu betonen. Jedes Fach ein streng in sich geschlossenes Ganzes, das flößt dem Kinde sofort die Meinung ein, es handle sich da um zusammenhanglose Kenntnisse, auf die es nach oberflächlichster Beurteilung Vorliebe und Abneigung verteilen dürfe. In Tat und Wahrheit entspringt das gesamte Wissen der einen und unteilbaren menschlichen Erfahrung, und sie verlangt es auch wieder zurück, in einer

Reihenfolge, die nichts anderes als die Bedürfnisse eines vielgestaltigen Lebens vorzeichnen.

Auf alle Fälle läßt sich das Material wenigstens, auch wenn es in kleinen Dosen verabreicht werden muß, verlebendigen. Geographie und Geschichte bieten Dewey so dankbare wie wichtige Gelegenheiten, den neuen Geist zu verbreiten, denn alle geographischen Tatsachen sind nicht nur physikalischer, sie sind weit eher sozialer Natur und veranschaulichen die Einflüsse, die den Menschen aus seiner Umgebung heraus formen, ein Zwang, der dann durch die Geschichte mit der anschaulichen Einwirkung des Menschen auf den Menschen ergänzt wird. Vorausgesetzt freilich, daß Geschichte nicht einfach als eine Reihe mehr oder weniger erregender Lebensläufe vor uns abrollt.

Allen jenen zahlreichen Erziehern, die sich ihren pädagogischen Ariadnefaden mit ein paar psychologischen Führungsbegriffen zusammenflicken, hat Dewey mit einer Einzelabhandlung über Anstrengung und Interesse ein neues Lichtchen aufzustecken versucht. Daß dem Kinde alles Lernen interessant gemacht werden müsse, ist eine so einleuchtende wie gefährliche Theorie. Einmal neigt wohlfeiles Interesse dazu, nur andauernd zu erregen, statt wirklich zu binden; es verursacht Zerstreuung an Stelle von Sammlung. Zu leicht genommen verführt das Interesse den Lehrer gern, das Material mehr und mehr nach der Möglichkeit, mit der es sich geschickt aufputzen läßt, auszusuchen. Wie dagegen wahres Interesse wirkt, besagt das Wort am schnellsten: der Gegenstand, den es begreifen soll, muß zwischen dem Kind und einem von ihm gewünschten Tatergebnis liegen, als das Mittel, das allein zum Ziele führt. Der Lehrer soll Wollungen erregen, leiten, steigern und dem Kinde dann fortwährend das zur Ausführung nötige und es eben dadurch interessierende Material zuschieben. Höchste Vorsicht um diesen Terminus herum ist auch deshalb geboten, weil es ja so leicht gelingt, eine Art von Interesse zu erwecken, dessen äußere Lebhaftigkeit oft über die innere Wertlosigkeit hinwegtäuscht: der ödeste Schulbetrieb kann das Kind durch Strafen und Belohnungen zu einem Lerneifer entfachen, dem nichts zuviel und nichts zu schwer ist, aber hier handelt es sich doch offensichtlich um eine Teilnahme, die in keiner sozialen Verstrebung ruht.

Ob das Kind angestrengt werden darf oder nicht, ist für Dewey nicht eine Frage, die nur der alte Stockschulmeister bejahen kann. Auf einer gewissen Stufe kommt das gesund entwickelte Kind ohne Anstrengung gar nicht weiter, dann nämlich, wenn es sich ein ferneres

Ziel steckt, das sich mit den nächsten bereitliegenden Mitteln nicht erreichen läßt. Der geschickte Pädagoge wird durch eine sorgfältige Behandlung solcher Situationen, in denen der Schüler ein neues Werkzeug schaffen oder ein altes in veränderter Bedeutung gebrauchen muß, ein mutig bejahtes Anstrengungserlebnis zur Gewohnheit zu machen suchen – eine bessere Vorbereitung für die schweren Aufgaben des Lebens läßt sich kaum denken.

Die aus Europa eingeführten pädagogischen Anschauungen behandelt Dewey mit kühler Vorsicht. Aus dem weltanschaulichen oder politischen Zusammenhange herausgerissen, wie sie es in Amerika notwendigerweise sind, traut er selbst ihren technischen Einzelheiten nur wenig Fruchtbarkeit zu. Herbart, der in den Vereinigten Staaten großen Einfluß besaß und noch besitzt, lehnt er als Schulmeisterpsychologen ab. An Pestalozzi unterscheidet er eine erste lebendige Periode – unfreiwillig gerühmt durch den bekannten Ausruf eines Besuchers in Stans: dies ist keine Schule, das ist eine Familie – von der die zweite methodische abzutrennen und abzulehnen ist. In Fröbel sieht er gewaltige Einsicht aus politischer Furcht nur halb angewandt, am deutlichsten aber spricht sich Dewey über die Montessori aus, mit der ihn oberflächliche Beurteiler nicht selten in einem Atemzuge nennen. Die Freiheit, wie sie sie beide verstehen, veranschaulicht ihm da tiefgreifende Unterschiede. Physisch, sagt Dewey, sind die Schüler der Italienerin freier als irgendwelche Kinder, intellektuell dagegen bleiben sie eingeengt. Sie beschäftigen sich mit einem Material, das nur eine bestimmte Anzahl von Kombinationen erlaubt – ist das Kind mit diesen vertraut, so kann es höchstens noch Behendigkeit entwickeln, während sich zu schöpferischer Tätigkeit keine Möglichkeit bietet. Dewey führt das Kombinationsspiel der Montessori auf ihre psychologische Anschauung zurück, die dem Menschen eine begrenzte Zahl eingeborener Fähigkeiten zuspricht, an die der Amerikaner aber nicht glaubt. Er baut auf den einen schöpferischen Drang des Kindes, der nicht durch wenige Übungen zur Höchstleistung gebracht werden kann, sondern mit immer neuen und ernsthaften Aufgaben genährt sein will.

Seinem reformatorischen Drange praktische Gestaltung zu geben bekam Dewey Gelegenheit, als er zum Vorsteher einer der Universität in Chicago angegliederten Versuchselementarschule ernannt wurde.

Was sich ihm hier am dringendsten zur Verwirklichung und Prüfung empfahl, war ein viel fleißiger als irgendwo betriebener Handarbeitsunterricht. Seine Schüler müssen von Anfang an kochen, nähen, zim-

mern und weben, womit allerdings keineswegs beabsichtigt wird, sie zu künftigen und besseren Schneiderinnen, Köchen oder Schreinern auszubilden. Daß handliche Verarbeitung des Materials die allgemeine Kenntnis davon anregt und erleichtert, zählt schon eher mit, der Nachdruck liegt aber insbesonders auf dem sozialen Verständnis und auf der sozialen Eingewöhnung, zu denen die Handarbeit erzieht. Dewey denkt an etwas im Laufe der letzten Jahrzehnte Verlorengegangenes: die Kinder der Pioniere, früh aufgerufen, beim Hausbau, in der Küche und am heimischen Webstuhl mit Hand anzulegen, gewöhnten sich dabei neben vielem andern soziale Gewohnheiten an, die es wert sind, durch ähnliche Mittel wieder erstrebt zu werden. Vergißt man dazu nicht, wie Dewey immer betont hat, daß alle und selbst kompliziert intellektuelle Leistungen, daß geistige und moralische Absichten nur durch körperliche Bewegungen ausgeführt werden können, so gelangt derartige Ausbildung zu grundlegender Bedeutung.

Die Schüler arbeiten in den Werkstätten, Kochschulen und Nähzimmern nicht nach Klassen geordnet, sondern sie sind alle beisammen und können jetzt endlich dazu angehalten werden, was die Lehrer sonst immer streng verbieten: sich gegenseitig zu helfen.

Die Sprachschulung gibt Dewey in Übereinstimmung mit seiner Überzeugung, daß Sprache bestimmt ist, Meinungen, Erfahrungen auszutauschen. Er sucht den sozialen Sprachinstinkt zu entwickeln und läßt deshalb die Kinder sich gegenseitig erzählen. Lange Beobachtung versichert ihn, daß sie einen niegekannten Eifer an den Tag legen, einmal sich genau auszudrücken und sodann ihre Erzählung poetisch anschaulich oder sachlich genau auszuarbeiten.

Wo die Wirklichkeit seinen Versuchen ein Ende setzt – mit dem dreizehnten Altersjahr der Schüler – da schweift Deweys pädagogische Vision noch kühn ins Weite. Vom Kindergarten bis zur Universität sieht er alle Lernbegierigen in einem Gebäude. Zu unterst befinden sich die Werkstätten, die Küchen und der selbstverwaltete Speiseraum, in ihrer Mitte die beratende Bibliothek, während nach außen durch Garten, Farm und Fabrik lebhafte Verbindung mit dem Leben der Erwachsenen angeschlagen wird. Über dieser elementaren Schicht liegen dann, für die Vorrückenden, physikalische, biologische und chemische Laboratorien, Kunst- und Musikzimmer, in ihrer Mitte diesmal ein Museum. Und durch all das schreitet der Schüler im selbstgewählten Tempo. Die Lehrer sind nicht in erster Linie nach ihren Diplomen abgestufte Fachmänner, sondern Erzieher, die den ganzen

Werdegang einer jungen, nach lebendiger Erfahrung strebenden Seele zu überschauen vermögen. Vor allem aber vergessen sie das eine nicht, daß die Bedeutung der Schule als Vorbereitung und Bereitschaft zum sozialen Leben zugleich in ebenem Gleichmaß schwebt.

IV.

Das praktische Beispiel Deweys ist da und dort im Lande herum von abhängigen und unabhängigen Erziehern aufgenommen worden, wobei bloß nicht immer sicher ist, daß es auch in seiner ethischen und psychologischen Veranlagung begriffen und dementsprechend vertieft wurde. Die paar Beispiele, die wir kurz umreißen, sind aber immerhin mit des Neuerers Zustimmung geehrt und in seinem Buche über die Schule der Zukunft als Ölzweige einer besseren Zeit bezeichnet worden.

Miss Johnson in Fairhope, Alabama, reißt jede Grenze nieder, die den Drang des Kindes nach eigener Entdeckerfahrt einzuschränken droht. Dem Lehrer bleibt hier nur noch die Rolle des geschickten Anregers. Das Kind beginnt in der Schule nicht mit dem ihm viel zu schweren Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern es wird eingeladen, zunächst einmal möglichst das fortzusetzen, was es zu Hause getan hat. Dabei regt sich dann von selbst sehr bald der Wunsch nach Kenntnissen als den Werkzeugen, die eine reichere Betätigung ermöglichen, und mit dem achten, neunten Jahre verlegt der Schüler aus eigenem Antrieb einen Teil seiner Entdeckerfahrten ins Reich des Buches. Zwang übt Miss Johnson nur in der sozialen Sphäre; die Kinder werden unter Umständen recht nachdrücklich angewiesen, sich gegenseitig zu helfen.

Professor Meriam, der Leiter der Elementarschule an der Missouriuniversität, führt seine Schüler ebenfalls erst dann in die Kunst des Lesens, Schreibens und Rechnens ein, wenn sie dringend danach verlangen. Was sie früher oder später alle tun. Sein Stundenplan ist die ausgearbeitete Antwort auf die Frage: was würden die Kinder von sich aus machen, wenn es keine Schule gäbe? Nun, sie würden spielen, springen, einander was erzählen, disputieren, Boote bauen, Puppenkleider nähen, Tiere beobachten, einen Garten anlegen – Meriam erblickt darin vier aktive Hauptströmungen, die nun auch seinen Schultag einteilen, in Spielen, Handarbeiten, Erzählen und Beobachten.

Die Beobachtung beschränkt sich jedesmal auf einen Gegenstand oder auf ein Erlebnis, ob sich das nun in einem Vormittag oder nur in Wochen erschöpfen läßt. Pflanzen und Tiere kommen zuerst dran, aber es wird auch dem Verlangen nicht widerstanden, den Fleischerladen,

die Feuerwehrkaserne, das Signalwerk, die Sägemühle kennenzulernen. Ein großartiges Verständnis der Bevölkerung macht diese Besuche jeweils zu einem tiefen Erlebnis, und sie sind es besonders – wenn die Kinder etwa einen Tag lang beim Spezereihändler selbst abwiegen, einpacken und aushändigen dürfen –, die den Wunsch nach Kenntnissen unwiderstehlich machen. Ein Wunsch, den übrigens auch das Spiel in kurzer Zeit mit unfehlbarer Sicherheit zu erregen pflegt.

Und so tut, und wohl am allermeisten, das gegenseitige Erzählen. Die Kinder forschen nach immer neuen Geschichten, historischen Begebenheiten, geographischen Tatsachen und naturkundlichen Vorgängen, die sie im Kreise der Genossen zum besten geben dürfen. Ist der elterliche und großelterliche Vorrat erschöpft, so empfiehlt sich die Bibliothek als ungeheures Lager. Wie Dewey beobachtet auch Meriam den qualitativen Einfluß des Erzählens: die Schüler bekommen ein feines Organ dafür, was die Gemeinschaft erfahren will und hören muß.

Im vierten Erziehungsjahr wird das Spiel abgehängt und das Beobachten durch Handarbeit ersetzt. Nicht daß die Kinder in diesem Alter nicht mehr spielen, bewahre, aber sie wollen es nicht unter der Aufsicht des Lehrers tun. An den Handarbeitsunterricht, in dem alle möglichen Materialien zur Verarbeitung gelangen, schließen sich Besuche der Werkstätten, Farmen und Fabriken an. Die ganze schriftliche Ausdrucksbildung wird als Berichterstattung über solche Studienausflüge durchgeführt.

Das Erzählen bekommt auf dieser Stufe neue Aufgaben. Mehr und mehr legt man Wert auf guten Stil, kritische Auseinandersetzungen werden entfacht, und das Englisch der so vorgebildeten Schüler soll auf den Universitäten hervorragend neben den Leistungen anderer, aus der alten Schule kommender Studenten bestehen.

Der fremdsprachliche Unterricht fließt völlig aus diesem Erzählen heraus; die Kinder werden angeregt, Geschichten und Schilderungen aus Deutschland oder Frankreich erst in der Übersetzung zu geben, und von da streben sie dann früher oder später mit Hilfe des Lehrers dem Originale zu.

Learning by doing. Aber daß es sich nicht darum handelt, den alten Stoff nun einfach auf bequemerem Wege zu erschleichen und im übrigen denselben unsozialen Gebrauch davon zu machen, muß natürlich die tiefere Absicht der neuen Methode bilden. Wirt in Gary, Indiania, strebt kräftiger als alle andern auf dieses Ziel los. Seinen Ausgangspunkt nimmt er geradezu von der Frage: was braucht der

Schüler, um ein ordentlicher Bürger, ein wertvolles Glied der Gemeinschaft zu werden?

Wirt wollte der Schule die Halbbedeutung nehmen, die sie nur zu oft im Leben des Kindes einnimmt. Er läßt das Schulhaus den ganzen Tag offen stehen, das Kind soll darin solange verweilen können als es will, und daß es will, dafür sorgt diese Schule schon mit ihren Schwimmanstalten, Spielplätzen und Werkstätten. Wichtiger noch, die Schüler werden überall zu verantwortungsvoller Mitverwaltung herangezogen. Sie treten zu einem kleinen Staat zusammen, führen ihre Wahlkampagnen und geben ein eigenes Wochenblättchen heraus. Ein Erfrischungsraum untersteht ihnen, und sie müssen, soweit es angeht, die Gebäulichkeiten selbst imstande halten. Schule und Nachbarschaft treffen sich in gemeinsamen Sitzungen, die durch solche Interessen wie Wohnungs- und Verkehrsangelegenheiten durchaus ernst gehalten bleiben. Die Schüler werden nicht bloß zu tüchtigen Bürgern ermahnt, sondern von Anfang an als solche genommen und zu allen möglichen Aufgaben in der Gemeinde herangezogen. Dewey versichert, daß die ganze Stadt Gary sich der Früchte dieser Zusammenarbeit erfreut.

Von innen heraus, aus ihrem psychologischen und weltanschaulichen Kern ist Deweys Erziehungsphilosophie durch eine Gruppe von Mitarbeitern und Schülern des Instrumentalismus zu dem entwickelt worden, was heute unter dem Namen Behaviorismus geht. Nun ist das gewiß in erster Linie eine Psychologie, aber sie müßte weniger offensichtlich aus Dewey hervorgegangen sein, um nicht so starke erzieherische Bestrebungen zu entwickeln.

Deweys Psychologie der Gewohnheiten und Instinkte war den Behavioristen nicht naturwissenschaftlich genug, und sie erfüllte ihnen den Anspruch auf Beobachtbarkeit und Kontrolle zu wenig. Die Gewohnheiten, wie Dewey sie beschreibt, liegen für Watson, den Anreger der radikalen Folgerungen, immer noch teilweise in jenem unklaren und unwissenschaftlichen Halbdunkel, das der Begriff der Seele überall erzeugt. Und die Instinkte gleichen noch zu sehr einer Art mystischer Kräfte, die für alle X und Y des menschlichen Benehmens nach Belieben eingesetzt werden können. Darum diese doppelte Aufgabe: einmal die Gewohnheiten als die Grundlage unseres Benehmens rein mechanisch darzustellen und sodann die Instinkte, die aus dem biologischen Boden in das soziale Benehmen emporsteigen, qualitativ und quantitativ genau zu bestimmen.

V.

Die pädagogische Bedeutung Deweys entspricht seiner philosophischen. In jedem Felde sticht er als typischer amerikanisch heraus denn je einer seiner Landsleute zuvor. Koloniale Abhängigkeit von Europa war bis dahin auffallend. Um nur einige der Hauptquellen wissenschaftlicher Pädagogik zu nennen: Horace Mann und Barnard verarbeiteten pestalozzische Ideen, und gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzte die machtvolle Bewegung ein, deren Strom heute noch zahlreiche Schulhäuser umspült: der Einfluß Herbarts. Übersetzungen und Verarbeitungen des Meisters, am nachdrücklichsten aber der Pilgerzug amerikanischer Studenten nach Jena, zu Rein, haben herbartsche Ideen durch den ganzen Kontinent verbreitet.

Bei aller Allgemeingültigkeit, die Dewey für seine Auffassung verlangt, gerade diese Tatsache, daß er gegen außeramerikanische Einflüsse anzukämpfen hatte, zwang zu einer Herausstellung örtlicher und zeitlicher Bedürfnisse, die auch seine letzten Maximen relativiert. Für Kritiker ist damit der Wink gegeben, loszulegen und nicht zuzuwarten, bis veränderte Zeiten veränderte pädagogische Richtlinien verlangen. Das metaphysische Bedürfnis, der Wunsch nach einer absoluten Grundlegung läßt sich auch im pädagogischen Denken nicht unterdrücken.

Über diese Kritik der Verankerung nur wenige Worte. Ihr angesehenster Wortführer ist Irving Babbit in Harvard. Er lehnt die pragmatische Weltauffassung – also die Einstellung, die gern als die ausgeprägt amerikanische bezeichnet wird – als eine für den religiösen wie für den humanistischen Menschen gleicherweise rohe Angelegenheit ab. Praktische Ergebnisse zu fordern ist nach ihm nicht das großartig Neue, das diese Lebenseinstellung zu lehren vermag, neu und allerdings recht unerfreulich ist nur die grobmaterielle Art dieser Ergebnisse, wie sie die Pragmatisten begehren. Eine solche Konzeption ließ sich vielleicht für die Pionierzeiten rechtfertigen, in einer fortgeschrittenen Kultur wirkt sie dagegen barbarisch, denn der Mensch wird veräußerlicht, veräußerlicht auch in einer so wohlklingenden Mahnung wie soziale Verbundenheit, Dienst an der Gemeinschaft. Der Tätigkeit als das höchste Glück – was in Amerika gar nicht anders denn als eine Aufforderung zu mehr business, mehr Sich-dem-Strom-überlassen verstanden werden kann – setzt Babbit eine durch geistige Verinnerlichung ausgefüllte Ruhe entgegen. Buddhistische, griechische und christliche Ethik empfehlen ihm mit bedeutungsvoller Überein-

stimmung das heilige Leben der Seele – und das kann nicht mit den Fortschritten der Pragmatisten erreicht werden. Ganz umgekehrt verlangt dieser Weg Abkehr von allen äußerlich expansiven Gelüsten; der Christ verzichtet völlig auf die Erfüllung naturhafter Begierden, der Humanist legt sich wenigstens Maß und Würde auf. Auf jeden Fall suchen beide Erfahrungen einer geistig tieferen Seinsschicht, als der Pragmatist sie im Auge hat.

Die Auseinandersetzung gewinnt in breiten Kreisen der Bevölkerung täglich an Weite – eine Tatsache, die von allen jenen festgehalten zu werden verdient, die mit einem Urteil – und gewöhnlich mit einem geringschätzigen – über Amerika so rasch zur Hand sind.