

GEORG KERSCHENSTEINER  
DIE SEELE DES ERZIEHERS  
UND DAS PROBLEM DER  
LEHRERBILDUNG

SPRINGER FACHMEDIEN  WIESBADEN GMBH

DIE SEELE DES ERZIEHERS  
UND DAS PROBLEM DER  
LEHRERBILDUNG

DIE SEELE DES ERZIEHERS  
UND DAS PROBLEM DER  
LEHRERBILDUNG

VON

GEORG KERSCHENSTEINER

ZWEITE AUFLAGE



1927

SPRINGER FACHMEDIEN WIESBADEN GMBH

**ISBN 978-3-663-15500-3 ISBN 978-3-663-16072-4 (eBook)**  
**DOI 10.1007/978-3-663-16072-4**

**SCHUTZFORMEL FÜR DIE VEREINIGTEN STAATEN VON AMERIKA:**

**COPYRIGHT 1927 BY SPRINGER FACHMEDIEN WIESBADEN**  
**URSPRÜNGLICH ERSCHIENEN BEI B.G. TEUBNER, LEIPZIG 1927**  
**SOFTCOVER REPRINT OF THE HARDCOVER 2ND EDITION 1927**

SEINEM LIEBEN FREUNDE  
EDUARD SPRANGER

»MENS AGITAT MOLEM«  
VERGIL. AEN. VI, 727

## VORWORT ZUR ERSTEN AUFLAGE.

Die Probleme der Lehrerbildung, vor allem der Bildung der Volksschullehrer, beschäftigen die deutsche pädagogische Welt mehr als je. Alle, die da wissen, wieviel mehr die Wirkung unserer Bildungsorganisationen von der Beschaffenheit der Seele derjenigen abhängig ist, in deren Händen die Bildungsarbeit liegt, als von allen sonstigen Maßnahmen, haben die Erörterungen dieser Probleme aufmerksam verfolgt. Die ärmste Dorfschule mit einer Pestalozzinatur kann eine wertvollere Bildungsanstalt sein als eine reichgegliederte glänzend ausgerüstete Großstadtsschule mit wohl patentierten Doctores Philosophiae. Darum habe ich in all dem Erwägen und Streiten, in all dem Hoffen und Sehnen, in all den Frohlockungen und Enttäuschungen, Vorschlägen und Gegenvorschlägen eines vermißt — die grundlegende Einstellung auf den Erzieher- und Lehrerberuf oder, richtiger gesagt, auf das Wesen des zum Erzieher- und Lehramt innerlich Berufenen.

Was bedeuten alle Vorschläge für Lehrerbil-

dung, wenn wir uns nicht vor allem darüber klar sind, was denn „gebildet“ werden soll? Man kann doch nicht jeden zum Erzieher und Lehrer bilden! Auch dieser Beruf ist an gewisse seelische Bedingungen geknüpft. Nur wenn wir diese Bedingungen kennen, wissen wir, was wir zu „bilden“ haben. Berufsbildung setzt eine Psychologie der Berufseignung voraus. Die Frage nach der besonderen Bildsamkeit muß in allen beruflichen Bildungsorganisationen die erste Frage sein. Darauf hat bereits Eduard Spranger in seinen trefflichen „Gedanken über Lehrerbildung“ mit aller Klarheit hingewiesen.

Als daher vor drei Jahren der allgemeine Studentenausschuß mich bat, neben Max Weber, der über Wissenschaft als Beruf und über Politik als Beruf sprach, über Erziehung als Beruf zu reden, da benutzte ich die Gelegenheit, die Untersuchung über das Problem der Lehrerbildung auf einen festen Boden zu stellen, auf den Boden einer Analyse des pädagogischen Tuns und seiner seelischen Voraussetzungen. Ob eine solche Methode, das Wesen der Erzieherseele zu ergründen, also eine Methode, die aus dem Wesen des Bildungsaktes die notwendigen Forderungen für das Seelenrelief des Bildners zu entwickeln sucht, fruchtbar ist oder nicht, das kann nur die tatsächliche Inangriffnahme der Lösung des Pro-

blems auf einem solchen Wege entscheiden. Mein verehrter Freund Alois Fischer erblickt, wenn ich ihn recht verstanden habe, in einer solchen Methode einen Versuch mit untauglichen Mitteln. „Auch die deduktive Behandlung der Frage ist unzulänglich“, sagt er; „sie versandet leicht in doktrinäre Konstruktionen aus einem mehr oder minder doch ohne Begründung vorausgesetzten Begriff (der Erziehung nämlich), und selbst dort, wo zufällig, möchte man sagen, ein intuitiv richtiger Ausgangspunkt für die Ableitungen gefunden ist, bewegen sich diese selbst im Stile der absoluten Forderung, die es sich erspart, zu prüfen, wie sie von immer endlichen und beschränkten Individuen erlebnismäßig erfaßt und in ihr Wachstum als Dominanten eingebettet werden können.“ (Vgl. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Leipzig 1921, Quelle & Meyer, Mai-Juniheft.) Nur wenn man die in dieser Ablehnung des deduktiven Verfahrens mit aufgenommenen Voraussetzungen der zweifachen Unvorsichtigkeiten mit in das Urteil einschließt, wird man das Urteil unterschreiben können. Sonst aber bin ich gegenteiliger Ansicht. Gelingt es nur, das Wesen des Bildungsaktes richtig zu erfassen, so ergeben sich daraus jedenfalls die notwendigen Forderungen für die seelische Struktur dessen, der ihn mit Erfolg ausführen soll. Und diese

Forderungen sind dann zugleich einer tausendfachen Verifikation zugänglich an den echten Erzieherseelen der Vergangenheit und Gegenwart. Ob dann diese Forderungen auch hinreichend sind, das ist eine andere Frage.

Diese Methode unterscheidet sich im wesentlichen nicht von dem so erfolgreich durchgeführten Verfahren Eduard Sprangers in seinen „Lebensformen“. (Jetzt in sechster erheblich erweiterter Auflage erschienen, Halle 1927, Max Niemeyer.) Auch Max Weber schlug in seiner Abhandlung „Politik als Beruf“ einen ähnlichen Weg ein, indem er seinen Ausgangspunkt vom Begriff des Staates nimmt. Spranger sucht das einem Kulturgebiet zugrunde liegende Prinzip der Erzeugung seiner Güter und entdeckt dabei „diejenigen geistigen Grundmotive, die im einzelnen Menschen wirksam sind, insofern er an diesem Gebiete in höherem oder geringerem Grade teil hat, und darin verflochten ist“.

Pädagogik ist ein solches Kulturgebiet. Das Prinzip der Erzeugung seiner Güter, nämlich der Persönlichkeiten, kennzeichnet den pädagogischen Akt. Daraus lassen sich die im betreffenden Menschen wirksamen pädagogischen Motive bzw. Veranlagungen erschließen. Alles kommt natürlich darauf an, das Grundprinzip des pädagogischen Tuns richtig zu erfassen. Dann aber

ist diese Methode der seelischen Rekonstruktion sicherer als jede andere.

Zu einer raschen Veröffentlichung dieser Untersuchung konnte ich mich nicht entschließen, da ich mir ihrer Schwierigkeit wohl bewußt war. Eine erste kurze Darlegung der Ergebnisse übergab ich anderthalb Jahre später auf Ersuchen meines Freundes Zollinger-Zürich dem Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege vom Jahre 1919. Daraufhin drängten mich meine Freunde, die Arbeit in einer besonderen Ausgabe auch den Lesern in Deutschland zugänglich zu machen.

So übergebe ich denn diese Untersuchungen in erheblich vertiefter und erweiterter Form der deutschen Lehrerschaft. Je weniger uns die nächste Zukunft gestatten wird, die äußeren Formen der Bildungsorganisationen so zu gestalten, wie sie meiner Seele bisher vorgeschwebt haben, desto unerläßlicher wird es, die Lehrerbildungsfragen mit all der Liebe und Einsicht zu lösen, deren wir fähig sind. Ich hoffe, daß die Untersuchung dazu beitragen kann. Gewiß aber kann sie zwei Aufgaben lösen helfen: die Aufgabe der Selbstprüfung aller derjenigen, die den Lehrer- und Erzieherberuf bereits gewählt haben oder im Begriffe sind, ihn zu wählen, und die Aufgabe der Selbstbestärkung jener Glücklichen, die in

ihrem wundervollen Amte als Erzieher und Lehrer ihre eigene Seele gefunden haben und in der Erfüllung dieser Aufgabe der Vollendung ihrer Persönlichkeit entgegenschreiten können.

München, Pfingsten 1921.

## VORWORT ZUR ZWEITEN AUFLAGE.

Das vorliegende Buch war seit zwei Jahren vergriffen. Anderweitige Arbeiten haben die unmittelbare Inangriffnahme der Neubearbeitung verhindert. Die nunmehr vorliegende Neuauflage behält die Methode der Untersuchung bei und ist, sofern die wesentlichen Gedanken in Frage kommen, in den drei ersten Kapiteln unverändert gegen die alte Auflage. Wohl aber nimmt sie an vielen Stellen erheblich eingehenderen Bezug auf eine uns wohlbekannte „Seele des Erziehers“, auf Pestalozzi, dessen Gestalt durch die hundertjährige Wiederkehr seines Todes uns vor kurzem so nahe gebracht wurde. Wenn es wahr ist, was unsere Untersuchung behauptet, daß die geistige Struktur des Erziehers auf dem sozialen Wesenszug der Liebe ruht, daß aus dieser Liebe und aus keinem anderen Zuge der Drang nach pädagogischer Erkenntnis fließen muß, daß aber weder die Liebe allein noch die pädagogischen Kenntnisse allein zu einer erfolg-

reichen praktisch-pädagogischen Auswirkung hinreichen, so bleibt das uns so wohlbekannte Leben Pestalozzis das lehrreichste Beispiel.

Eine völlig neue Bearbeitung hat das vierte Kapitel erfahren. Es entwickelt aus den Ergebnissen der drei ersten Kapitel die Forderungen für die Organisation der Volksschullehrerbildung. In dem langjährigen Kampfe um eine tiefere Bildung der Volksschullehrer sind in der Zwischenzeit die Würfel gefallen: Die akademische Ausbildung auf Grund einer Vorbildung, die durch unsere neunklassigen höheren Schulen erworben wird, ist in verschiedenen Ländern, vor allem in Preußen, Tatsache geworden. Die anderen Länder werden folgen müssen, wenn sich der neue Weg bewährt. Damit sind die Bildungsveranstaltungen für die Lehrer der Volksschule aus ihrer alten Sackgassenorganisation herausgehoben und in das allgemeine Bildungswesen für geistige Arbeiter eingefügt. Zugleich ist das Alter des Eintritts in den praktischen Beruf hinaufgerückt, was gleichfalls schon längst als eine Notwendigkeit empfunden wurde. Die deutschen Länder betreten so den gleichen Weg, den auch England nach dem Weltkriege in seinen neuen Schulgesetzen und Dekreten von 1922 bis 1926 eingeschlagen hat und der in den Teachers Colleges der besten unter den Universi-

täten der nordamerikanischen Union schon lange begangen worden ist.

Aber diese Neugestaltung kann ebensoviele Vorteile für die Volksschule bringen wie sie mit Nachteilen gegenüber der alten Lehrerbildung verbunden sein kann. Nicht auf die äußeren Formen der Organisation der Bildungseinrichtung kommt es an, sondern auf den Geist ihrer Durchführung. Dieser aber muß aus dem Wesen „der Seele des Erziehers“ und aus den Aufgaben der Volksschule herauswachsen. Nur wenn diese Norm die nötige Beachtung findet, werden die gegenwärtigen Lösungen des Problems akademischer Lehrerbildung der Volksschule zum Heile reichen. Darauf aber kommt alles an. Denn Staaten mit republikanisch-demokratischen Verfassungen gehen rasch ihrem Verfall entgegen, wenn nicht die Mehrzahl ihrer Bürger zu einer aristokratischen Seelenverfassung geführt werden kann. Das war auch Pestalozzis tiefe Erkenntnis.

München, Ostern 1927.

GEORG KERSCHENSTEINER.

## INHALTSVERZEICHNIS.

	Seite
I. Die allgemeine Lebensform des Erziehers.	
1. Verschiedene Bedeutungen des Wortes „Erzieher“ . . . . .	I
2. Das Wesen des pädagogischen Tuns . . . . .	10
3. Das pseudo-pädagogische Tun . . . . .	15
4. Die typischen Lebensformen . . . . .	18
5. Die soziale Lebensform in Pestalozzi . . . . .	26
6. Der Lehrer der Pädagogik und der pädagogische Lehrer . . . . .	32
7. Genauere Bestimmung der Stellung des Erziehers im sozialen Typus der Lebensform . . . . .	36
II. Die wesentlichen Grundzüge der Erziehernatur.	
1. Die Merkmale der Definition der Erziehernatur . . . . .	51
2. Das erste Merkmal . . . . .	54
3. Das zweite Merkmal . . . . .	63
4. Das dritte Merkmal . . . . .	68
5. Das vierte Merkmal . . . . .	77
6. Zusammenfassung der Ergebnisse . . . . .	85
7. Der große Humor als seelische Grundlage . . . . .	89
8. Die religiöse Grundlage . . . . .	92

III. Der Erzieher als Lehrer.	Seite
1. Der äußere Unterschied . . . . .	95
2. Sachliche und persönliche Einstellung .	96
3. Die Fähigkeit der Klassenführung . . .	109
4. Die Werterfülltheit . . . . .	112
5. Zusammenfassung der Ergebnisse . . .	114
6. Die Forderung der Persönlichkeit . . .	117
7. Die innere Berufenheit zum Lehrer . .	121
IV. Die Lehrerbildung.	
1. Die erste Grundforderung . . . . .	125
2. Die Schulreform und die erste Grundforde- rung . . . . .	127
3. Die zweite Grundforderung . . . . .	132
4. Die dritte Grundforderung . . . . .	137
5. Die vierte Grundforderung . . . . .	146
6. Die äußere Organisation der Lehrerbil- dung . . . . .	155
7. Die praktischen Ausführungen der Orga- nisation . . . . .	166

## I. DIE ALLGEMEINE LEBENSFORM DES ERZIEHERS.

1. Verschiedene Bedeutungen des Wortes „Erzieher“. Der Sinn des Wortes „Erzieher“ ist ein mehrfacher. Welchen Inhalt oder welche Meinung wir mit diesem Zeichen verbinden, das zu untersuchen ist unsere erste Aufgabe. Unter den so ermittelten Bedeutungen wird sich jene finden, die der Gegenstand dieser Abhandlung ist. Wir gehen zu diesem Zwecke dem Gebrauche des Wortes „Erzieher“ nach.

Seit dem Erscheinen des Langbehnschen Buches: „Rembrandt als Erzieher“, das die köstliche Satire „Höllensbreughel als Erzieher“ wachgerufen hat, sind über sehr viele von den großen Trägern deutscher Kultur mehr oder weniger tiefe Betrachtungen angestellt worden, die sie unter dem Gesichtspunkt „als Erzieher“ zu erfassen versuchten. Es wird genügen, wenn wir an die mannigfachen Darstellungen von „Fichte als Erzieher“, „Goethe als Erzieher“, aber auch „Stein“

oder „Bismarck als Erzieher“ erinnern. In unserer pädagogisch gerichteten Zeit sind es besonders die Jubiläumsgedenktage, die gerne zu solchen Betrachtungen benützt werden.

Die Meinung des damit Bezeichneten ist kaum mißzuverstehen. Große Persönlichkeiten sind immer Träger zeitloser Werte. Alle zeitlosen oder, wie die Philosophie sie auch nennt, unbedingt geltenden Werte drängen nach Ausbreitung. Indem wir uns in das höhere Sein dieser Persönlichkeiten vertiefen, von ihren Werten uns ergreifen lassen, eröffnet sich für uns ein Weg in das Reich der Werte. Es besteht die Möglichkeit, auf diese Weise selbst von dem höheren Sein der Großen oder doch von einer Seite desselben ergriffen zu werden und dieses Sein oder jene Seite je nach der Beschaffenheit unserer eigenartigen Natur ganz oder teilweise in uns wieder zu verlebendigen. In ihrem Sein und Wirken werden so die großen Persönlichkeiten uns als Vorbilder gegenübergestellt, die unter gewissen Voraussetzungen zur Nachfolge veranlassen können oder doch sollen.

Fassen wir diesen Sinn des Vorbildes weit genug, so ist jeder Mensch ein Erzieher eines anderen zum Guten oder Bösen. Kein Menschen-

leben verrinnt gänzlich ohne Wirkung auf die menschliche Um- und Nachwelt. Unser Sein und Wirken ist ebenso ein Ergebnis des menschlichen Verkehrs der Vergangenheit und Gegenwart, wie es eine Ursache des Seins und Wirkens unserer nachwachsenden Geschlechter ist. In dem lebendigen Strom des menschlichen Werdens und Vergehens pflanzt sich das gewesene Sein der „Namenlosen“ ebenso fort wie das der „Unsterblichen“, nur mit dem Unterschied, daß bei den ersten die Wirkung sich lediglich unmittelbar, gleichsam durch Berührung von Mensch zu Mensch vollzieht und immer unmerklicher wird, während bei den letzteren sich zur unmittelbaren Wirkung auch die Fernwirkung ihrer Werke gesellt, in denen sie ihre Seele verkörpert haben, und daß diese mittelbare Wirkung ihres gewesenen Seins nach dem Tode der Schöpfer oft noch stärker sich geltend macht als die unmittelbare zu ihren Lebzeiten.

In dieser Bedeutung erfassen wir also den allgemeinsten Begriff des Erziehers. Es ist der Mensch, sofern er das seelische Leben der Mitmenschen gewollt oder ungewollt im Sinne eines Aufstiegs zu einem höheren Sein beeinflusst. Was die landläufigen Erziehungstheorien als die „ver-

borgenen Miterzieher“ bezeichnen, fällt unter diesen allgemeinsten Begriff.

Eine ganz andere Meinung verbindet sich mit dem Worte, wenn wir etwa von „Herbart als Erzieher“ im Gegensatz zu „Herbart als Philosophen“ oder von „Schleiermacher als Erzieher“ im Gegensatz zu „Schleiermacher als Theologen“ sprechen. Auch hier ist die Bedeutung nicht zu verfehlen. Gemeint sind beide als Forscher und Lehrer der Theorie der Erziehung. Hier kommt es nicht darauf an, wie weit oder wie tief sie durch ihr Sein tatsächlich die Um- oder Nachwelt im Sinne der Ausbreitung von Werten beeinflussen oder beeinflußt haben, ja im Grund nicht einmal darauf, wie weit sie durch ihre Lehre sie beeinflussen können, sondern wie weit sie durch diese ihre Lehre den Gegenstand „Erziehung“ in seinem Wesen erfaßt haben. Der begriffliche Inhalt erwächst hier aus einer anderen Kategorie unseres Erkenntnistrebens. Sind wir in den vorerwähnten Fällen praktisch eingestellt gewesen, so hat hier eine theoretische Einstellung Platz gegriffen.

Wie wenig beide Bedeutungen des Wortes „Erzieher“ in ihrem Wesen miteinander zu tun haben, erhellt schon daraus, daß ein Lehrer der

Pädagogik recht weit von einem pädagogischen Lehrer entfernt sein kann. Es ist eines der naiven Mißverständnisse, diejenigen zu den großen Pädagogen zu rechnen, welche gelehrte Bücher über Pädagogik geschrieben haben. Was man in der Mathematik oder in der Philosophie mit Recht schließt, daß der Autor eines bedeutenden philosophischen oder mathematischen Werkes auch ein bedeutender Philosoph oder Mathematiker gewesen sein muß, ist bei der Pädagogik ein falscher Schluß. Denn der Erzieher im eigentlichen Sinne ist immer ein praktisch eingestellter Mensch. Ob aber ein Theoretiker, wenn er noch so scharf in das Wesen seines Gegenstandes eindringt, auch als praktischer Mensch wertvoll ist, das ist keineswegs eine unbestreitbare Tatsache. Ich werde kaum einen Widerspruch befürchten müssen, wenn ich behaupte, daß unter denen, die namenlos durch die Welt gegangen sind, tausendmal mehr pädagogisch Begabte und Begnadete zu finden sind als unter den Sternen erster, zweiter und dritter Größe, die in der Geschichte der Pädagogik aufgezählt werden. Wäre die pädagogische Begabung an Gelehrsamkeit oder auch nur an pädagogische Wissenschaft unauflöslich gebun-

den, das Menschtum hätte längst seinen Bankrott erklären müssen. Die philosophische Weltverneinung Schopenhauers hat ihn nicht gehindert, praktische Weltbejahung zu treiben, und so wenig ein Lehrer der Psychologie ein wahrhaft Seelenkundiger zu sein braucht, so wenig muß ein Lehrer der Pädagogik, ein „Pädagogiker“, mit einem pädagogischen Lehrer, einem „Pädagogen“, zusammenfallen. Wenn man über diesen Unterschied klar werden will, dann braucht man nur Rousseaus „Emile“ in Parallele mit seinem Leben zu setzen. Die ständige Verwechslung des theoretischen und praktischen Erziehers oder, richtiger gesagt, die ungenügende Scheidung zwischen theoretischer und praktischer Begabung auf dem Gebiete der Erziehung spielt auch in der Lehrerbildungsfrage eine Hauptrolle. Wir werden daher noch des öfteren auf diesen Punkt zurückkommen müssen.

Mit dieser Unterscheidung sind wir aber bereits zum dritten Sinn gelangt, der mit dem Wort „Erzieher“ verbunden wird. Wir erfassen ihn, wenn wir von Pestalozzi als Volkserzieher sprechen. Wir meinen dann weniger den Menschen als Träger von Werten, in welcher Eigenschaft ja jeder ein, wenn auch unbewußter Erzieher im

guten oder schlimmen Sinne ist, noch weniger den Menschen als theoretischen Forscher über das pädagogische Tun, sondern vor allem den pädagogischen Tatmenschen, der aus seiner eigenartigen Veranlagung heraus gar nicht anders kann, als sein Leben im pädagogischen Handeln aufgehen zu lassen.

Hier treffen wir auf das eigentliche Wesen des Erziehers als eines Menschen, der nicht bloß unwillkürlich als Träger von Werten oder aus irgendwelchen eigennützigen Absichten oder als Schöpfer von irgendwelchen Kulturgütern das Sein der Mit- oder Nachmenschen beeinflußt, sondern aus einer eigenartigen, praktisch gerichteten Neigung heraus, die durch rein pädagogische Motive in Aktivität gehalten wird.

Vielleicht könnte man denken, aus der sorgfältigen Analyse der einzigartigen Erzieherpersönlichkeit Pestalozzis, aus seinem Leben und Wirken das reine Bild von der „Seele des Erziehers“ zu gewinnen. Aber die Schwierigkeiten, von einer einzelnen, wenn auch noch so vollendeten Erzieherpersönlichkeit aus das allgemeine Wesen des Erziehers zu erfassen, sind nicht leicht zu überwinden, und die Gefahren, Individuelles zu verallgemeinern, sind sehr groß. Denn alle mensch-

liche Vollendung ist immer nur die endliche Vollendung der unendlichen Idee, und es besteht die Verlockung zu glauben, in der endlichen Vollendung die volle Verwirklichung der Idee gefunden zu haben.

Selbst Pestalozzi hatte große Mängel als praktischer Erzieher und erst recht als Lehrer in der Klasse. Freilich hat sie keiner seiner Mitarbeiter und kein Beobachter tiefer und demütiger empfunden, als er selbst. Sein letztes, treibendes pädagogisches Motiv war nicht so sehr die Erhebung einzelner Individualitäten zum geistigen Sein als vielmehr die Rettung der Gesellschaft vor dem sittlichen Verfall und in der Gesellschaft die Hebung des Standes der Besitzlosen, der Armen, Verlassenen zum reinen Menschentum. Was in ihm lebte, war ein ethischer Universalismus. Vielleicht wird man unter den praktisch gerichteten wahrhaften Erziehern unterscheiden müssen zwischen solchen, die wesentlich auf die Gestaltung, Hebung, Rettung einzelner Individuen eingestellt sind, die altruistischen, und solchen, die mehr das große Ganze, den Stand, die Gesellschaft, die Staatsgemeinschaft, die Menschheit im Auge haben, die sozialen Erzieher. Eine solche Unterscheidung von sozial und al-

truistisch erscheint im allgemeinen zweckmäßig. Der lediglich sozial Eingestellte fühlt sich immer zugleich auch als Socius, als Glied der Gemeinschaft, für die er wirkt. Der altruistisch Eingestellte dagegen hat nur den „alter“, d. h. den Anderen im Auge, für den zu wirken nicht notwendig auch Vorteile für sich mitbringt, wie bei dem sozial Eingestellten. Hier, wo es sich im wesentlichen nur um die ethisch soziale Einstellung handelt, d. h. um Verwirklichung des Sittlichkeitswertes, wird diese Scheidung belanglos. Wir werden daher immer nur von der sozialen Einstellung reden. Zu den ersteren würden vor allem die echten Mütter, zu den letzteren gewisse Organisatoren des Bildungswesens einer Gemeinschaft gehören. Das ist natürlich eine theoretische Scheidung. Sie hebt nur die Grundeinstellung hervor, bleibt sich aber bewußt, daß in jeder der beiden Gruppen auch die Blickrichtung der anderen Gruppe mit hereinspielt. Wer die Berechtigung dieser Unterscheidung klarer erkennen will, braucht nur die ersten drei Biographien im ersten Bande der „Pädagogik der Gegenwart“ in Selbstdarstellungen (Felix Meiner, Leipzig 1926) nachzulesen, die zweifellos drei recht verschiedene Typen wiedergeben.

2. Das Wesen des pädagogischen Tuns. Immerhin aber wird unser Blick auf die „Pestalozzinaturen“ gerichtet sein müssen, d. h. auf die Menschen des absichtlichen, praktischen pädagogischen Tuns, wenn wir das Wesen der Erziehungsnatur ergründen wollen. Indem wir aber dieser Absicht nachgehen, zeigen sich sofort bemerkenswerte Unterschiede. Denn jedes bewußte absichtliche Handeln entspringt einem Willensakt; jeder Willensakt aber ist das Ergebnis oder, um das Abhängigkeitsverhältnis schärfer auszudrücken, eine Funktion von Neigungen und Motiven.

Die Motive des pädagogischen Handelns sind Vorstellungen von Werten, die zu pflegen, oder von Unwerten, die zu unterbinden sind. Werte pflegen heißt, sie entweder in sich oder in anderen Menschen oder aber in sachlichen Gütern verwirklichen. Werte bewußt in sich verwirklichen, ist Selbsterziehung. Werte bewußt in anderen verwirklichen, ist Fremderziehung. Werte in Sachgütern verwirklichen, bedeutet Wissenschafts- oder Kunst- oder Religionsgüter, technische, politische oder Gesellschaftsgüter erzeugen. Ob das eine oder das andere geschieht und wie es geschieht, hängt ab a) von den Neigungen des betreffenden Individuums, b) von

der Natur oder der Art des Wertes bzw. den Wertvorstellungen oder Motiven.

Was die Neigungen betrifft, so sind sie dauernde Veranlagungen, vermöge welcher in uns regelmäßig das Streben oder der Wunsch lebendig wird, eine mögliche Handlung zu vollziehen, sobald wir uns gewisse Zeiten oder Folgen dieser Handlungen vorstellen. (Vgl. auch G. Heymanns „Einführung in die Ethik“, Leipzig 1914, Ambrosius Barth, S. 37.) Während also die Motive wertbetonte Vorstellungen vom Ziel oder den Folgen unseres Handelns sind, sind die Neigungen nichts anderes als die individuellen Formen der Empfänglichkeit für solche Motive. Diese Neigungen sind als Triebe und Instinkte uns angeboren oder haben sich durch gewisse Umstände aus angeborenen Trieben und Instinkten heraus entwickelt, in welchem Falle wir sie erworben nennen. Neben den zahllosen Formen egozentrischer Neigungen (Machtbedürfnisse, Erwerbsbedürfnisse, Besitztriebe, Anerkennungstribe, Selbsterhaltungstribe, Geschlechtstribe, Freiheitsdrang, Genußsucht, Habsucht usw.) und neben den ebenso zahlreichen altruistischen und sozialen Neigungen (Mitleid, Sympathie, Zuneigung, Solidaritätsgefühl, Freigebig-

keit usw.) stehen die rein sachlichen Neigungen wie die mannigfaltigen Formen der theoretischen, ästhetischen, religiösen, technischen, wirtschaftlichen Neigungen und Interessen. Es fragt sich: welche dieser Neigungen kennzeichnet das echte pädagogische Tun. Wir lösen diese Frage zugleich mit der Frage nach der Art oder Natur des Wertes, von der seine Verwirklichungsmöglichkeit bis zu einem gewissen Grade mit abhängig ist.

Man kann nämlich die Natur der Werte unter dem Gesichtspunkt des Materials ordnen, in dem sie sich verwirklichen lassen. Es gibt zunächst Werte, die ausschließlich in Sachgütern ihre Verwirklichung erfahren. Dies ist der Fall beim ökonomischen oder Nutzwerte. Er findet in den mannigfachen technischen Gütern seine Träger. Als dann gibt es Werte, die sowohl in Sachgütern als auch in Personen oder im persönlichen Leben ihre Verwirklichung finden können, wenn auch in verschiedenen Färbungen. Hierher gehören die ästhetischen Werte der Schönheit der Kunstwerke, der Schönheit der Naturgebilde, weiterhin die äußere Schönheit des Menschen und die Schönheit als innerer Wert einer bestimmten Form des menschlichen Seins und Lebens, wie sie sich in der „Schönen Seele“ Schillers oder dem humanisti-

schen Ideal Humboldts darstellt. Aber auch die logischen Werte können in Personen verwirklicht sein, insofern ein streng philosophisch aufgebautes Sinngefüge auch eine Gestaltung des logischen Wertes ist und nicht bloß der abstrakt formulierte Satz, in welchem allerdings der logische Wert in seiner reinsten Gestalt in die Erscheinung tritt.

Von beiden Gruppen unterscheiden sich nun solche Werte, die an sich nur in Personen oder im persönlichen Leben der Gemeinschaft als ihren Trägern in die Erscheinung treten. Dahin gehören vor allem die sittlichen und religiösen Werte. Wenn man neben Personen auch Institutionen als religiöse oder sittlich gute bezeichnet, so ist das in übertragener Bedeutung gemeint, insofern eben diese Institutionen, Organisationen, Gesetze, Verfassungen, sittliches oder religiöses Verhalten der Menschen vorschreiben oder auslösen.

Wer nun bei seiner Wertverwirklichung vorzugsweise oder ausschließlich von solchen Werten bestimmt wird, die Personen oder persönliches Leben der Gemeinschaft als Träger erlauben oder erfordern, wird von selbst sein Tun auf die Gestaltung der eigenen oder fremden

Person richten. Damit ist die pädagogische Einstellung im weitesten Sinne gegeben. Prüft man nun aber, warum ein Mensch von den möglichen Richtungen und Wertverwirklichungen gerade diejenigen wählt, bei denen er sich an das Material der fremden Personen halten muß, so wird man sich unschwer davon überzeugen, daß dies mit seiner natürlichen Neigung zum Menschen als solchen, d. h. mit einer sozialen Grundrichtung des Fühlens und Wollens, mit einer starken Ausprägung zweier Elementargefühle in seiner seelischen Veranlagung, nämlich der Sympathie und Zuneigung zum Menschen, zusammenhängt. Zugleich wird auch klar, daß eine solche pädagogische Grundveranlagung, die zu Wertverwirklichungen in fremden Personen drängt, nicht gut bestehen kann ohne eine Neigung zur Wertverwirklichung im eigenen persönlichen Leben. Umgekehrt dagegen braucht die Neigung, in sich selbst Werte zu verwirklichen, nicht notwendig mit der Neigung verbunden zu sein, auch andere zu Wertträgern zu machen. Dem Drange aller objektiven Werte, sich zu verwirklichen, ist Genüge getan, wenn sie irgendwie verwirklicht werden. Aber das Wesen der Sympathie, der emotionalen

Grundlage alles pädagogischen Tuns, ist Einfühlung. Einfühlen heißt sich selbst im anderen wieder erleben. Darum ist Wertverwirklichung im anderen nicht gut möglich ohne Wertverwirklichung in uns selbst. Dagegen braucht Wertverwirklichung in uns selbst, eben weil sie die sympathische Grundneigung nicht erfordert, nicht zum pädagogischen Tun an anderen zu führen.

Wir nennen nun einen Menschen, in welchem die Grundgefühle der Sympathie und Zuneigung (Liebe) zum Mitmenschen vorherrschen, einen sozial gerichteten Menschen, wobei wir uns der vorhin erwähnten besonderen Form des altruistischen Menschen bewußt bleiben wollen. Die Seele des Erziehers ist also eine Seele vom sozialen Typus. Nicht jeder sozial gerichtete Mensch braucht notwendig eine Erziehernatur zu haben, aber jede echte Erziehernatur muß dem sozialen Typus angehören.

3. Das pseudo-pädagogische Tun. Das ist das Grundmerkmal der Seele des Erziehers. Es ist von weittragender Bedeutung für alle Lehrerbildung, daß wir dieses Grundmerkmal nicht aus dem Auge verlieren, sofern wir verlangen, daß der Lehrer auch Erzieher sein soll. Dies braucht keineswegs notwendig der Fall zu

sein, wie wir später noch deutlicher sehen werden. Die Neigung zur Beeinflussung des Menschen selbst im Sinne einer Gestaltung oder Ausbreitung von gültigen Werten kann auch einer ganz anderen Gruppe von Neigungen angehören als der sozialen Gruppe. Wir dürfen solche Beeinflussungen aber nicht pädagogisch nennen. Man kann nicht stark genug darauf hinweisen, daß die ganze Geschichte der Pädagogik reich ist an sogenannten pädagogischen Maßnahmen, die nur äußerlich die Form des pädagogischen Tuns, d. h. der Wertverwirklichung im Menschen haben. Es gibt Erzieher und Erziehungseinrichtungen aus rein egoistischen Neigungen. Wer nur tüchtige Handwerker, brauchbare Beamte, geschickte Landwirte zum Nutzen des einzelnen Unternehmers oder auch einer Gemeinschaft ausbilden will, verwirklicht gewisse Werte in Personen, aber nicht aus Neigung zum anderen, sondern aus Selbstsucht oder aus allgemeinen utilitarischen Neigungen.

Es gibt ebenso Erzieher und Erziehungseinrichtungen aus reinem Machtbedürfnis zu dem Zwecke, sich oder einer Gemeinschaft gefügige Werkzeuge, gehorsame Untertanen, treue Diener einer bestimmten Organisation zu verschaffen.

Im experimentellen Pädagogen werden die Wertverwirklichungen in fremden Personen nicht aus Sympathie und Zuneigung geboren, sondern aus einer wissenschaftlichen Neigung heraus, aus einem theoretischen Interesse. Denkt man sich den experimentellen Pädagogen in seiner Reinheit verwirklicht, so liegt darin sogar ein innerer Widerspruch. Denn in ihm wirkt nicht mehr der soziale Mensch sich aus, sondern der theoretische, und es besteht die größte Gefahr, daß schließlich das rein theoretisch-pädagogische Interesse den praktischen Erzieher, den auf den Menschen und nicht auf Sachen eingestellten Wertverwirklicher, vollständig verkümmern läßt.

Ja, selbst die Verwirklichung sittlicher und religiöser Werte in anderen Menschen braucht nicht aus der oben gezeichneten sozialen Grundeinstellung zu fließen. Dies tritt besonders in die Erscheinung bei religiösen Werten. Es gibt stark religiöse Menschen ohne tiefere Sympathie zum Mitmenschen und ohne Zuneigung zu ihnen. Der religiöse Wert, der sie ganz beherrscht, drängt aber zur Verwirklichung, und da die Verwirklichung nur im Menschen möglich ist, kommen sie zur religiösen Beeinflussung in allen äußeren Formen des pädagogischen Tuns

ohne Rücksicht auf die eigenartige Natur dieses anderen Menschen. Wenn aber pädagogisches Tun ein Gestalten von gültigen Werten ist, wie alles andere schöpferische Tun, dann muß es Rücksicht nehmen auf die Möglichkeiten der Wertgestaltung im anderen. Diese Möglichkeiten sind niemals unbegrenzte. Sie zu erkennen bedarf es eines tieferen Einblicks in die seelische Veranlagung dieses anderen. Wie sollte ein solcher Einblick gewonnen werden ohne tiefe Sympathie und Zuneigung zum anderen, die allein uns den Schlüssel geben, in sein einzigartiges Seelenleben einzudringen? Ohne einen solchen Einblick aber artet das pädagogische Tun nur zu leicht in ein Zwangsverfahren aus, das wohl äußere Formen eines Wertverhaltens im Zögling erzielen, selten aber und nur zufällig zu einer wirklichen inneren Gestaltung des Zöglings führen kann.

4. Die typischen Lebensformen. Die bisherige Untersuchung hat uns gelehrt, daß die Seele des Erziehers einem Menschentypus angehören muß, den wir als „soziale Lebensform“ bezeichnen können. Es ist sowohl für diesen Begriff als auch für die folgenden Untersuchungen von Bedeutung, welche andere Lebensformen außer ihr noch möglich sind. Denn die Erkenntnis der

Lebensformen der Menschen enthüllt uns das Grundgesetz, aus dem ihre Wertverwirklichungen, ihr schöpferisches Handeln, fließen. Zwar ist jeder Mensch ein eigenartiges und einzigartiges System von mannigfaltigen angeborenen und erworbenen Neigungen und Fähigkeiten, aber in jedem solchen System treten einzelne besondere Neigungen, die sein Gestaltungsgesetz bestimmen, mehr oder weniger deutlich hervor, kraft derer wir den Menschen einer bestimmten Gruppe von Lebensformen zuweisen können, wie eben den pädagogischen Menschen der sozialen Lebensform. Könnte man jedes einzelne individuelle System von Neigungen in seiner inneren Verwebung und Verkettung klar durchschauen, etwa wie das verwickelte Gefäß- und Zellensystem in den mikroskopischen Quer- und Längsschnitten des Pflanzenstengels, so könnte man leichter erschließen, auf welchen Gebieten der menschlichen Tätigkeit die Leistungsmöglichkeiten des einzelnen Individuums liegen.

Ja, wenn diese Untersuchung schon im frühen Kindesalter, also gleichsam im Knospenzustande der menschlichen Seele angestellt werden könnte, so wüßte man zugleich das Arbeitsgebiet, wozu das Individuum innerlich berufen ist. Man könnte

die ganze Erziehung alsdann nicht bloß zum Berufe, sondern auch zum „Menschen“, wie er sich in diesem Berufe darstellen kann, zum Menschen in des Wortes bester Bedeutung einstellen. Denn der Weg zum reinen Menschentum geht nur über die Arbeitsgebiete, zu denen wir innerlich berufen sind. Es ist einer der großen Irrtümer unserer öffentlichen Unterrichtseinrichtung, daß man zuerst den „Menschen“, den allgemein gebildeten Menschen, wie man sich auszudrücken pflegt, ausbilden will und dann erst den besonderen, wie er im Berufsleben nötig ist. Der tiefere Grund dieses Irrtums liegt lediglich darin, daß wir in den meisten Fällen nicht rechtzeitig wissen und selbst dann, wenn wir es auf einer höheren Reifestufe des Zöglings erfahren könnten, uns auch nicht die Mühe geben, es zu wissen, wozu der einzelne Mensch innerlich berufen ist. Würden wir beim Kinde schon von vornherein wissen, wozu es kraft seiner Gesamtveranlagung innerlich berufen ist, auf welchem der unzähligen Arbeitsfelder der Menschheit seine größte handwerkliche und geistige Leistungsfähigkeit liegt, so würden wir zweifellos unsere Erziehung gleich von vornherein darauf einrichten, ohne daß wir damit auch nur im

geringsten das allgemein Menschliche in seiner Bildung außer acht zu lassen brauchten, ohne daß wir den Menschen im Berufsarbeiter untergehen lassen müßten.

Nun sind die wissenschaftlichen Mittel zu einer solchen Seelenerkenntnis heute erst in der Entwicklung begriffen. Wir brauchen vor allem hierzu eine Psychologie, welche Dilthey die deskriptive genannt hat, eine Psychologie, die man auch synthetische Psychologie nennen könnte im Gegensatz zu der analysierenden Psychologie, die an unseren Hochschulen gelehrt wird. Die differentielle Psychologie William Sterns, die auch auf die Darstellung von Seelentypen ausgeht, wird uns schwerlich in der Grundfrage weiterhelfen, so nützlich sie werden kann, wenn erst einmal die eigentlichen Seelenverfassungen in einzelnen Typen festgelegt sind. Aber ob jemand ein Vorstellungs- oder Gefühls- oder Gedächtnis- oder Aufmerksamkeits- oder Reaktionstypus ist, sagt uns nichts darüber, ob er für den Arzt oder für den Kaufmann oder für den Erzieher geschaffen ist. Die deskriptive Psychologie müßte Kennzeichen für die verschiedensten Typen der menschlichen Seelenstruktur aufstellen. Sie könnte es aber nicht ohne eingehende Untersuchung der

verschiedenen Kultursysteme, die ja gleichsam der objektive Niederschlag gewisser individueller wie kollektiver Seelenstrukturen sind. Das Kultursystem der Wissenschaften läßt uns ebenso in die Werkstätte und das Schaffen gewisser Geister blicken, wie das Kultursystem der Kunst oder der Religion oder der Technik. Alle solchen Kultursysteme sind von gewissen Prinzipien oder Methoden beherrscht. Sie tragen den Stempel dieses Prinzips in ihrer Gestaltung und Entwicklung und gestatten damit Rückschlüsse auf die Seelenstruktur derer, die auf einem solchen Kultursystem Hervorragendes geleistet haben.

Eduard Spranger, der ausgezeichnete Lehrer für Philosophie und Pädagogik an der Universität Berlin, hat in seinem wertvollen Buche „Lebensformen“ (6. Aufl., Halle a. S. 1927, Max Niemeyer) eine Darstellung der wesentlichen Individualitätstypen gegeben, die wohl der fruchtbarste ist von allen Versuchen, die andere wie Bahnsen, Sigwart, Ribot, Paulhan, Fouillée, Stern usw. unternommen haben. Er kennzeichnet die Individualitätstypen nicht durch rein psychologische oder physiologische Merkmale, sondern mit Bezugnahme auf die den verschiedenen Kultursystemen immanenten Eigenschaften und

Gesetze. Sein System stellt sechs solche Seelentypen auf: den theoretischen Menschen, den Phantasiemenschen, den religiösen Menschen, den sozialen Menschen, den wirtschaftlichen Menschen, den Machtmenschen. Solche Typen sind natürlich immer ideale Konstruktionen, die in ihrer Reinheit niemals oder doch nur ganz ausnahmsweise zu finden sind. Aber der große Wert solcher Typenaufstellungen liegt darin, daß sie, wenn sie zur Darstellung der gesamten Möglichkeiten in der menschlichen Natur nicht bloß die notwendigen, sondern auch die hinreichenden Typen sind, uns helfen für die Beurteilung einzelner Individuen in ihren hauptsächlichen Veranlagungen und demnach in ihren charakteristischen Leistungsfähigkeiten Maßstäbe zu geben und gemäß diesen Maßstäben die allgemeinsten Erziehungsmaßnahmen daraufhin einzurichten. Ich kann auf die Charakteristik der einzelnen Typen hier nicht eingehen; ich muß auf das Werk selbst verweisen. Nur ein Merkmal dieser Typen möchte ich hervorheben, das jeweilige Grundgesetz, das jeden dieser Typen beherrscht.

Der theoretische Mensch ist jener, der vorwiegend vom Gesetz der Objektivität oder

vom Trieb objektiver Erkenntnis in seiner seelischen Entwicklung geleitet wird. Es ist der Mensch, der immer und überall die Wirklichkeit, das Sein zu erfassen sich bemüht.

Der Phantasiemensch dagegen, der Künstler, will die Wirklichkeit nicht objektiv erfassen. Er will im Gegenteil die subjektive Bedeutung der Wirklichkeit, so wie er sie erlebt, darstellen und in seinem Tun zur Wirkung bringen. Ringt der theoretische Mensch mit dem Inhalt in der Festlegung einer Erscheinung, so ringt der Künstler mit der Form in der Darstellung eines Erlebnisses der Erscheinung.

Der religiöse Mensch wird in seinem Tun und Lassen bestimmt durch die Beziehungen aller Erscheinungen und aller Wirklichkeit zu einem höheren geistigen Zusammenhang, so daß seine innere Lebensbewegung in einem Zustand absoluter Überwindung, Aussöhnung und reiner Geistigkeit zur Ruhe gelangt.

Im sozialen Menschen ist das beherrschende Gesetz seines Lebens die reine Liebe zum Menschen. Sein Grundtrieb ist nicht das Erkennen, nicht das Gestalten, nicht das Beziehen auf ein Transzendentes, sondern die reine Liebe zum lebendigen Menschen mit ihrem Solidaritäts-

gefühl, ihrer Hilfsbereitschaft und Opferfreudigkeit für andere.

Der wirtschaftliche Mensch reiner Ausprägung wird getrieben vom „ökonomischen Prinzip“. Es ist der Grundsatz, mit möglichst geringem Kraftaufwand und möglichst geringen Unkosten Güter zu erzeugen, zu erwerben, zu verbreiten und daraus größtmöglichen Nutzen zu ziehen.

Der Machtmensch endlich, zu welchem Typus auch die großen politischen Menschen gehören, ist vom Gesetz der Herrschaft erfüllt. Er versucht immer und überall den andern die Richtung seines Willens so aufzuprägen, daß der fremde Wille mit seinem eigenen zusammenfallen muß.

Gäbe es in Wirklichkeit reine ausschließliche Vertreter jedes Seelentypus, so hätte jeder von ihnen sein eigenartiges, oberstes Gesetz in seiner Brust, der theoretische Mensch das Gesetz der Wahrheit, der wirtschaftliche das Gesetz des Nutzens, der soziale Mensch das Gesetz der Liebe, der ästhetische Mensch das Gesetz der Schönheit, der politische Mensch das Gesetz der Macht oder Herrschaft und der religiöse Mensch das der Weltüberwindung oder Erlösung.

5. Die soziale Lebensform in Pestalozzi. Nun haben wir bereits erkannt, daß der Erzieher jedenfalls der sozialen Lebensform zuzuweisen ist. Es gibt aber keine großen Erzieher, in denen nicht auch das Bedürfnis lebt, die Wirklichkeit, das Sein zu erfassen, und eine Welt- und Lebensanschauung sich zu eigen zu machen. Es gibt keinen, in dem nicht auch das Gesetz des ästhetischen Menschen sich regt, wenigstens insofern, als er die Persönlichkeit des Zöglings in der Richtung eines bestimmten Bildungsideales zu gestalten sucht. Ja, wo immer wir in der Geschichte der Menschheit auf einen großen Erzieher stoßen, da finden wir auch das religiöse Prinzip in irgend-einer Form in ihm lebendig. Aber alle diese Seiten bestimmen nicht das Wesen der Erzieherseele. Dieses Wesen liegt allein in der Liebe zum Menschen. Wer nicht in Liebe für einen anderen leben kann, der ist von vornherein zum Erzieher verdorben. Was Pestalozzi als Erzieher unsterblich gemacht hat, das ist nicht bloß seine Lehre, sondern vor allem sein Leben, aus dem seine Hauptlehre geflossen ist. Es ist in tiefster Seele ergreifend, wie dieser Held der Erziehung auf der Höhe seines Erfolges zu Iferten, als sein Ruhm durch ganz Europa ging und Tausende von Menschen

aus allen Ländern zu ihm wallfahrteten, trotz seines hohen Alters von fast 70 Jahren von der unwiderstehlichen Sehnsucht gepeinigt wird, alles zu verlassen und, wie einst in Stans, seine Tage und Nächte den Waisenkindern zu weihen und ihre zarten, verwahrlosten, verkümmerten Seelen zum reinen Menschentum emporzuheben. „Mit all seinem Ruhm, mit dem Fremdenzulauf in seiner Anstalt kommt er sich vor wie ein Wagen, der mit den Achsen nach oben steht und seine schnurrenden Räder nur noch als Spielzeug der Kinder hat.“ „Solange ich nicht“, sagt er zu Schmidt, „mit einem Armenkinderhaus gezeigt habe, wie der Armut aus sich selber geholfen werden kann, hat die Methode (seine nämlich) nur der Schule und nicht dem Leben gedient, und mein Werk ist nur halb getan.“

Als im Alter von 73 Jahren ihm, dem Verschuldeten, für die Gesamtausgabe seiner Werke 50000 Fr. von Cotta ausgeworfen werden, gibt er sie hin, um mit den Zinsen des Kapitals für alle Zeiten die pädagogische Theorie und Praxis zu fördern, Volkslehrer und Lehrerinnen zu erziehen und in Clindly dicht bei Iferten als Probenschule eine Armenerziehungsanstalt zu gründen. (Vgl. Rede an sein Haus am 12. Januar 1818,

Bd. IV der Mannschen Ausgabe, S. 124.) Und er hofft, daß sein letztes Werk in Clindy „dem Menschegeist in Europa eine andere Stunde der Befreiung einläuten wird, als das Jakobinertum der Revolution“. Auch aus diesem Traum ist nichts geworden. Aber er läßt sich aus der Seele dieses Mannes nicht verscheuchen. Erst als dem 81jährigen, längst von aller Welt Verlassenen, sein Enkel Gottlieb auf dem Neuhof und dicht neben ihm noch den Bau eines Armenkinderhauses beginnt, findet seine Seele Erlösung, wiewohl er weiß, daß er nicht mehr der Vater dieser Waisen sein wird. (Vgl. das ergreifende Lebensbild von Wilh. Schäfer, „Lebenstag eines Menschenfreundes“, München 1916, Georg Müller.)

Oft genug hat Pestalozzi den tiefsten Grund seiner Seele selbst enthüllt. „Ich kenne einen Menschen,“ sagt er von sich in der trostlosesten Zeit seines Lebens (Nachforschungen von 1787), „in ihm lag die Wonne der Unschuld und ein Glauben an die Menschen, den wenige Sterbliche kennen. Sein Herz war zur Freundschaft geschaffen, Liebe war seine Natur und Treue seine innigste Neigung. Aber er war kein Werk der Welt; er paßte in keine Ecke derselben.“ In einem Briefe an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans

(vgl. Sämtl. Schriften, Bd. 9, Stuttgart 1822, S. 3 ff.) schrieb er: „Daß mein Herz an meinen Kindern hange, daß ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis in den späten Abend in jedem Augenblick auf meiner Stirne sehen und von meinen Lippen ablesen.“ Als er in der bereits erwähnten Rede an sein Haus vom 12. Januar 1818 an seinen direkt vor ihm sitzenden Enkel sich wendet, dem er ja die 50000 Franken nicht zugedacht hat, sagt er: „Du hast es ausgesprochen. Du willst sein, was ich bin. Du willst werden, was ich bin. Aber Silber und Gold machen dich nicht zu dem, was ich bin. Ich bin durch mein Herz, was ich bin. Nimm das Werk meiner Tage, nimm den Sinn meiner heutigen Stiftung in dein Herz . . . , dann wirst du besitzen, was ich besitze und sein, was ich bin.“

Angesichts solcher Bekenntnisse mutet es sehr sonderbar an, wenn ein Hochschuldozent der Pädagogik zu entwickeln versucht, daß am Anfang jeder erzieherischen Seelenhaltung die Erkenntnis steht (vgl. A. Riekel, Bayr. Lehrerzeitung v. 16. XII. 1926). Nein, am Anfang, in der Mitte, am Ende steht das Herz, die Liebe, die Leidenschaft, der pädagogische

Eros, und nicht „eine Leidenschaftslosigkeit, die sich mit dem Willen zur Gestaltung verträgt und die (angeblich) nur aus Erkenntnis geboren werden kann.“ Umgekehrt: Der pädagogische Eros ist es, der erst zu tieferer pädagogischer Einsicht treibt. Dafür ist nicht bloß Pestalozzi das alle Zeiten überstrahlende Beispiel. Alle wahren Pädagogen weisen auf den pädagogischen Eros als die seelische Grundlage des Erziehers hin. „In der selbstlosen Liebe“, sagt Graf Dunin Borkowski in seiner Selbstbiographie, „gipfelt nicht bloß die Lebensfülle des Erziehungswerkes, sondern auch die Einheit eines wissenschaftlich pädagogischen Lehrbegriffs und die Methode erzieherischer Weisheit. Ich habe die feste Überzeugung, daß eine pädagogische Theorie, die in den Kern ihres Gehaltes die Philosophie und Psychologie der Liebe nicht einbaut, niemals den Weg finden kann zur erzieherischen Tat und Leistung. Die Liebe besteht aber nicht in Gefühlen, sondern im Mitteilen; von dem Seinigen schenkt der Liebende dem, den er ‚liebt‘.“

Nicht das pädagogische Wissen ist es also, auch nicht große Gelehrsamkeit überhaupt, das den Erzieher macht. „Das aufgehäuften Wissen der wissenschaftlichen Pädagogik,“ meint auch Dunin

Borkowski (a. a. O., S. 37), „wird, je weitblickender ihre Schöpfer sind, um so weniger sagen dürfen: ‚Ohne mich darf es keiner wagen.‘“ Als dem Bürger Pestalozzi vom Direktorium der Helvetischen Republik die Einrichtung und Leitung des Waisenhauses zu Stans übertragen worden war und er mit 70 Waisenkindern Tag und Nacht als Lehrer, Aufseher, Hausknecht und Dienstmagd zusammenlebt und dabei in wenig Monaten selber zum Erbarmen verwahrlost, da war er noch keineswegs im Besitz irgendwelcher pädagogischer Weisheit. Er sucht in seiner unendlichen Liebe mit rastlosem Tun und unermüdlich nach ihr; er lehnt darum jede Hilfe ab, weil er erst mit sich selbst ins klare kommen will über alle seine pädagogischen und unterrichtlichen Maßnahmen. Gewiß, er ringt später auch immer mehr und immer heißer nach pädagogischer Klarheit, nach theoretischer Einsicht in sein pädagogisches Tun. Aber die Quelle, die nie und nimmer versiegende Quelle für all sein mühseliges Forschen und Handeln war die Liebe zum Menschengeschlecht.

Er, der demütigste aller Pädagogen der Welt, erklärt auf einem Spaziergang in Burgdorf seinem Verehrer, dem späteren großen Geographen Carl

Ritter, (der darüber in seiner Autobiographie berichtet): „Ich kann nicht rechnen, nicht schreiben, verstehe keine Grammatik, keine Mathematik, keine Wissenschaft. Der geringste meiner Zöglinge weiß mehr als ich. Ich bin nur der Wecker der Anstalt und andere (Niederer, Krüsi, Schmid) müssen eigentlich hervorbringen, was ich denke. Ich bin nur ein Werkzeug in der Hand der Vorsehung.“

Als Krüsi 1839 bei Gelegenheit einer Rede an die Seminaristen von Gais dieses Selbstbekenntnis bestätigt, fügt er am Schlusse hinzu: „Aber er, der den europäischen Schulwagen umgekehrt und in neue Geleise gebracht hat, besaß unendlich Höheres, als was ihm ein Lehrkurs hätte geben können: Er kannte den menschlichen Geist und die Gesetze seiner Entwicklung und Bildung, das menschliche Gemüt und die Mittel seiner Belebung und Veredelung und schaute . . . in tausend Tatsachen und Erfahrung den Gang der Entwicklung des Menschengeschlechtes.“

6. Der Lehrer der Pädagogik und der pädagogische Lehrer. Die Erkenntnis, daß nicht das pädagogische Wissen den Erzieher macht, teilte vor allem der große Zeitgenosse Pestalozzi, Immanuel Kant. Er selbst, der aus sei-

ner ersten Lehrtätigkeit zu Königsberg wertvolle pädagogische Anweisung hinterlassen hat (siehe Ausgabe von Theodor Vogt, I. Kant „Über Pädagogik“, Langensalza 1901, Beyer & Söhne), gestand sich mit großer Offenheit, daß er die von ihm selbst aufgestellten Vorschriften über Erziehungskunst sich selber hätte nie aneignen können und daß es in der Welt vielleicht nie einen schlechteren Hofmeister gegeben hätte als ihn. (Vgl. Schubert, Kants Biographie, 2. Teil der Rosenkranzausgabe, oder Raumer, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, den recht lesenswerten Artikel von Georg Bauer „Der Erzieherberuf“.) Ich selbst habe in meiner langen Erfahrung als Schulaufsichtsbeamter immer bestätigt gefunden, daß von all den pädagogischen Schriftstellern unter den Lehrern der Volks- und höheren Schulen, selbst von den guten, nur ein kleiner Prozentsatz auch hervorragende Lehrer und Erzieher sind. Das ist nicht merkwürdig; der Typus des theoretischen Menschen, der rationale Kopf, der ganz auf das Erfassen des Wesens der Erscheinung gerichtet ist, geht nur selten eine wertvolle Verbindung mit dem Typus des sozialen Menschen ein, dem Typus des irrationalen Gemütes und

des intuitiven Erfassens der Seele eines anderen. Wer innerlich gezwungen ist und darum unermüdlich darauf ausgeht, immer neue Kenntnisse zu sammeln und mit ihnen den eigenen Gedankeninhalt immer vollständiger systematisch zu ordnen und umzugestalten, der ist in großer Gefahr, die täglich wiederkehrende Kleinarbeit des pädagogischen Berufes, die nur die alles bezwingende Liebe bewältigen kann, als eine immer stärkere Last zu empfinden. Selbst in der eigentlichen Erziehungsarbeit, vor allem in der Schularbeit, läßt sich die wissenschaftliche Einstellung, die auf Erforschung des jugendlichen „Seins“ gerichtet ist, auf die Jugendkunde, nur schwer mit der pädagogischen Einstellung verbinden, welche die erziehliche Wirkung im Auge hat, auch wenn in einem Pädagogen beide Typen, der theoretische und der soziale Mensch, vereinigt sind.

Die Lehrer der Volksschulen, zum Teil auch der Mittelschulen, nennen sich so gern Pädagogen, und die Öffentlichkeit genehmigt diesen Anspruch. Sie nennen sich so, weil sie glauben, durch ein mehr oder weniger ausgedehntes Studium von Pädagogik und Psychologie dazu berechtigt zu sein. Wie wenig dieser Anspruch auf

eine solche Grundlage gestützt werden kann, das zeigen die vorhergehenden Betrachtungen mit aller Deutlichkeit. Lernen kann man allenfalls gewisse Unterrichtsmethoden der Elementarschule und der höheren Schulen. Das ist immerhin wertvoll und notwendig. Denn die Bedeutung gewisser Unterrichtsmethoden wird um so größer, je unentwickelter der Geist ist, der in ein Wissensgebiet eingeführt werden soll und je mehr es sich um Unterrichtsgegenstände wie Anschauungsunterricht, Heimatkunde, die Anfänge der Sprachlehre, des Lesens und Schreibens handelt, die nicht selbst ein organisches Wissensgebiet sind und in denen daher die Methode nicht schon im logischen Aufbau des Wissensgebietes liegt. Für die Hochschulen, wo der Schüler in den Geist der reinen Wissenschaft eingeführt werden muß, hat die Forderung einer besonderen methodischen Gestaltung des Unterrichtes keine Bedeutung, da reine Wissenschaft und Methode der Wissenschaft ein und dasselbe sind und da das Eindringen in die Wissenschaft nur auf dem Wege ihrer spezifischen Methode möglich ist.

Aber für den Lehrer der Volks- und höheren Schulen, der Berufs- und Fachschulen kann die

Unterweisung im methodischen Betrieb eines Lehrfaches von größter Bedeutung sein, wobei es sich aber immer im wesentlichen nicht so sehr um die logische Seite des Lehrgegenstandes als vielmehr um die psychologische Einstellung auf den Schüler und um die teleologische Einstellung der Schule auf ihren unmittelbaren Zweck, namentlich der Berufs- und Fachschule handelt. Da aber die psychologische Einstellung wechseln muß mit den Schülerindividuen und die teleologische mit dem besonderen Zweck der Schule, so gibt es in dieser Hinsicht keine alleinseligmachende Methode des Unterrichts. Insofern war auch die unermüdliche Bestrebung Pestalozzis, die Methode zu erfinden, die Methode katexochen, die unbedingt jeden Lehrer zum Ziele führt, durch deren Gebrauch ohne Rücksicht auf die Schülerpersönlichkeit beim Zögling alles erreicht wird, was erreicht werden soll, notwendig eine vergebliche. Was er dabei entdeckt hat, wird freilich unvergänglich sein: gewisse Entwicklungsprinzipien des menschlichen Geistes, die aller Methode des Unterrichts zugrunde gelegt werden müssen.

7. Genauere Bestimmung der Stellung des Erziehers im sozialen Typus der Lebensform. Wir haben sonach deduktiv wie

induktiv erkannt, daß der Erzieher eine Individualität oder eine Lebensform vom sozialen Typus ist, d. h. von einem Typus, dessen psychisches Grundverhalten vom Werke der Liebe zur sittlichen Gestalt einzelner oder zur sittlichen Gestalt einer Gemeinschaft bestimmt ist, deren Glied der Zögling werden soll und die in der Regel auch die Gemeinschaft ist, welcher der Erzieher angehört. Dabei hat sich auch gezeigt, daß, je stärker in das Seelenrelief eines solchen Wesens auch der Typus des theoretischen Menschen verflochten ist, eine desto größere Gefahr besteht, daß schließlich das rein theoretisch pädagogische Interesse den praktischen Erzieher verkümmern läßt. Diese Gefahr steigert sich besonders dann, wenn die Ausbildung des Erziehers sich lediglich um die Gestaltung seiner theoretischen Neigungen und nicht mindestens ebenso stark um die seiner praktischen Neigungen kümmert, die vor allem im werdenden Erzieher notwendig als Triebe angelegt sein müssen.

Wie stark diese Gefahr ist, hat sogar ein Pestalozzi empfunden. In tiefer Wehmut beklagt er, daß seine „so vielseitigen unnatürlichen und unpsychologischen Erziehungs- und Unterrichtsversuche“ (in Burgdorf und Iferten, wo er in der

theoretischen Suche nach der Methode rein sachlich eingestellt war und nicht auf die Person der Kinder) „ihn selbst von dem belebten Gefühl der reinen, hohen Wahrheit eines Jugendgemäldes der Elementarbildung abgeleitet und in großen, dieser hohen Idee gewaltsam entgegenwirkenden Irrungen herumgetrieben haben“. (Gesammelte Werke, Bd. 13, S. 302.)

Aber mit dieser ersten Erkenntnis ist noch wenig Klarheit geschaffen. Es gibt viele Berufe, die alle, wenn sie recht erfüllt werden sollen, einen Menschen vom sozialen Typus voraussetzen. Ich weise auf den Seelsorger (den Pastor, wie er so bezeichnend für seine Aufgabe im evangelischen Bekenntnis genannt wird), den Arzt, die Krankenschwester, die Säuglingspflegerin, kurz auf alle Berufe, die mit Fürsorgetätigkeit zu tun haben. Ich weise vor allem auch auf die Mutter hin, soweit damit nicht bloß die Geschlechtsanlage bezeichnet wird. Vielleicht ist es auch angezeigt, zu erinnern, daß man nicht den sozialen Typus mit dem sozialistischen Typus verwechselt. Sozialistische Führer brauchen im Grund ihres Wesens keine sozialen Naturen zu sein; in ihnen steckt der politische Mensch, der Mensch des Machttypus bisweilen so stark, daß der

soziale Mensch völlig zurückgedrängt wird. Stark ausgeprägt soziale Naturen finden wir dagegen meist mit stark religiösem Einschlag verbunden, wie denn überhaupt der religiöse Typus sich von allen übrigen dadurch unterscheidet, daß er am verträglichsten mit jedem anderen ist. Darum strahlt uns auch in Christus der Typus des sozialen Wesens so rein entgegen, fern von jedem Machttrieb. Und solange die Welt steht und die Menschheit nach innerer Erlösung im sozialen Geiste dürstet, wird diese Gestalt als unerreichbares Ideal durch die Nacht leuchten.

Man hat auch die Grundeinstellung Pestalozzis als eine im wesentlichen religiöse zu zeichnen versucht. (Vgl. Delekat, J, H. Pestalozzi, 1926, Quelle & Meyer, Leipzig.) Aber wie stark und tief auch bei Pestalozzi die religiöse Seite entwickelt war und wie sehr seine Vorstellungen von „Natur“, „Anschauung“, „Gefühl“, „Menschlichkeit“, „Grundkraft des Menschen“ den religiösen Ton dieser Ideen seiner Zeit trugen — was Delekat überzeugend darlegt —, seine Grundstruktur war die soziale. (Vgl. auch die sehr lesenswerte Schrift von W. Leibesberger: Pestalozzis sozialpolitische Anschauungen, 1927, Eichhorn-Verlag, Ludwigsburg.) Mit diesem reinen sozialen Grund-

wesen Pestalozzis verband sich dann neben dem religiösen auch ein stark theoretischer Grundzug, genährt und angetrieben vom Grundwesen, der in Iferten sogar zeitweise die Herrschaft über ihn gewann.

Worin liegt nun die besondere soziale Struktur des Erziehers, die ihn unterscheidet von allen übrigen sozialen Berufstypen?

Sein Beruf steht zweifellos am nächsten dem Beruf der Mutter. Auch ihre Fürsorgetätigkeit ist auf Leib und Seele des sich entwickelnden Menschen gerichtet und auch ihr Wirken quillt aus der Liebe zum Menschen. Aber dieser Mensch ist ihr eigen Fleisch und Blut, und die Mutterliebe erhält damit eine Fülle von naturhaften Beimischungen, die beim Erzieher notwendig fehlen. Sie hat im allgemeinen gewiß nichts mit geschlechtlicher Liebe zu tun. Das ist eine Konstruktion gewisser Psycho-Analytiker. Aber das Mitgefühl, um nicht zu sagen Mitleid mit der physischen Hilfsbedürftigkeit des Kindes, das Grundmerkmal der Mütterlichkeit, weiter das Eigentumsgefühl am eigenen Kinde, das starke Bedürfnis nach Gegenliebe, der Drang, im späteren Leben des Kindes die eigene unbewußte Sehnsucht nach irdischem Glück verwirklicht zu sehen, spielen

in ihr eine mächtige Rolle. Diese Gefühle geben der Mutterliebe selbst da noch ihre eigenartige Färbung, wo in geistig und sittlich hochstehenden Müttern die pädagogische Liebe, um diese eigenartige Form einmal kurz in ihrer Besonderheit zu bezeichnen, den Sieg davongetragen hat. Der Erzieher sieht im Kinde den zukünftigen Träger seiner Werte, der Menschheitswerte. Und wie er die Werte liebt und seine eigene Unvollkommenheit in dieser Hinsicht mehr oder weniger deutlich empfindet, so liebt er sein Werk, den Zögling, in dessen Seele er sich einfühlt in Glaube, Hoffnung, Liebe und Ehrfurcht. Wie jeder schöpferische Mensch seine geistigen Werke liebt als Träger der Werte, die seine Seele erfüllten, so der Erzieher seinen Zögling. Aber beim schöpferischen Erzieher ist noch eine Möglichkeit zur Liebe zum Werk gegeben, die in allem anderen schöpferischen Tun fehlt: der Stoff, in welchem er gestaltet, ist sein eigener Stoff. Die Seele gestaltet hier unmittelbar an und in der Seele des anderen. Je größer die innere Wert- und Wahlverwandtschaft, desto bessere Möglichkeiten der Einfühlung. Je stärker die Einfühlung, desto größer das Mitschwingen der eigenen Seele mit der Seele des andern. Das ist ein Grundzug der pädagogischen

Liebe, die natürlich auch mancherlei andere emotionale Beimischungen aufweisen kann. Die Liebe ist eben durchaus kein einheitliches Gefühl. In tausend Formen wandelt sie unter den Menschen, und keine Form ist identisch mit der andern. Daher ist es auch niemals gelungen und wird niemals gelingen, eine Definition zu geben, die ein- für allemal das Wesen der Liebe kennzeichnet.

Nun ist gewiß jeder Erzieher ein Seelsorger. Aber auch der Seelsorger im engeren Sinne, der bloß religiöse Seelsorger, unterscheidet sich notwendig von ihm, wenigstens sofern er mittels ganz bestimmter Güter die religiösen Werte im Zögling pflegen will. Es trennt ihn vom Erzieher nicht bloß der Umstand, daß er vielfach nahezu ausschließlich nur auf das Seelenleben des Zöglings gerichtet ist und nicht gleicherweise auf den organischen Träger dieses seelischen Lebens, auf den Körper. Das ist nicht selten ein großer Mangel, der insbesondere klösterlichen Schulen für Mädchen anhaftet, und der erst in der neuesten Zeit allmählich einer besseren Einsicht weicht. Sondern es unterscheidet ihn auch der Umstand, daß ihm im allgemeinen der religiöse Wert als der alle andern Werte überragende gilt, was der

notwendigen Erfassung des eigenartigen Persönlichkeitswertes, dem der Zögling entgegenwachsen soll, bisweilen hemmend im Wege steht. Natürlich gibt es auch wahrhaft soziale Erziehnaturen vom Typus des religiösen Seelsorgers, also Erzieher, deren eigene Wertorganisation im religiösen Werte gipfelt. Sie gehören kraft ihrer Geschlossenheit zu den wertvollsten Lebensformen des sozialen Erziehertypus, denen ich die größte Verehrung entgegenbringe.

Wie den bloß religiösen Seelsorger, so trennt auch den Arzt und die Krankenschwester, auch wenn sie als vom Gesetz der Liebe zum Menschen beherrschte Naturen dem sozialen Typus angehören, häufig genug die Einseitigkeit ihrer Fürsorge um das körperliche Wohl vom Erzieher. Daß sich aber auch diese Formen des sozialen Typus mit einer Erziehernatur verbinden können, lehrt gleicherweise schon die bloße Erfahrung.

Endlich möchte ich auch diejenigen sozialen Lebensformen vom eigentlichen Erziehertypus abtrennen, bei denen sich der Drang zur Verwirklichung der Werte im Menschen ausschließlich an die erwachsenen Mitmenschen richtet. Sie haben weder Neigung noch Befähigung, sich an das unmündige, sittlich wie geistig in

seiner stärksten Entwicklung befindliche Kind zu wenden. Zwar sind gewiß auch sie Erzieher, und zwar Erzieher vom dritten, von dem aktiven Typus, den wir am Beginne unserer Betrachtungen von den beiden übrigen Typen losgelöst haben. Im Grunde besteht ja die Erziehungsbedürftigkeit bei der großen Mehrzahl der Menschen durch ihr ganzes Leben hindurch, und zwar gerade bei jenen Millionen, die nicht schon in ihrer Jugend jener sorgfältigen Erziehung teilhaftig geworden sind, die sie zu der Stufe führte, wo die Selbsterziehung kraft des Bewußtseins, Wertträger geworden zu sein, einsetzen kann und tatsächlich einsetzt. Die Apostel einer religiösen, sittlichen, sozialen oder politischen Idee, die Volkslehrer und Volksbildner, die Verkünder neuer Weltanschauungen, die Prediger neuer Lebensauffassungen usw. gehören zu dieser Gruppe. Nichts in ihrer Seele zieht sie vorzugsweise zum Kinde oder zum Jugendlichen, wenschon sie bisweilen auch an diese sich wenden. Gewiß wollen auch sie ihre Werte im Menschen verwirklichen, aber weit mehr um der Güter willen, an denen ihre Worte haften, als um der individuellen eigenartigen Gestaltung der Menschen willen. Das Motiv ihres pädagogischen Tuns ist in erster Linie die

Anerkennung und Ausbreitung der gemeinschaftstiftenden Güter, in denen sie ihre Werte verwirklicht sehen. Sie stehen darum vor allem im geistigen Dienste der Gemeinschaften, die sich um diese Güter scharen, und sie müssen sich an die Menschen wenden, weil ihre Werte überhaupt nur in Menschen sich verwirklichen lassen. Denn wenn wir diese Formen von Erziehern im Hinblick auf die Werte ins Auge fassen, die sie zum Erzieheramt geführt haben, so sind es vor allem die sittlichen und religiösen Werte. Von ihnen aber wissen wir, daß sie nur an Personen in die Erscheinung treten können. Eine besondere Wahl für die Wertverwirklichung steht also dem Erziehertypus dieser Form überhaupt nicht zur Verfügung. Vielleicht kann man sagen, daß diese Gattung von Erziehern nicht eingestellt ist auf den eigenartigen Persönlichkeitswert, der in den unzähligen Formen wirklicher Persönlichkeiten in die Erscheinung treten kann. Denn sie wenden sich ja an Menschen, in denen die eigenartige Persönlichkeit bereits eine mehr oder weniger ausgeprägte Form angenommen hat. Der Erzieher aber, der sein Leben der beginnenden Gestaltung der Persönlichkeit weiht, muß unbeschadet der Werte, die er sonst verwirk-

lichen will, gerade auf den einzigartigen Persönlichkeitswert eingestellt sein, der im Zögling schlummert. Freilich enthüllt sich dieser Persönlichkeitswert erst allmählich im Laufe der erzieherischen Tätigkeit. Aber in seinen Möglichkeiten muß er vor dem Auge des Erziehers stehen und jene Liebe und Ehrfurcht zu seinem zukünftigen Träger fordern, die jeder echte Wert auf seine Träger überträgt. Natürlich steht auch er im geistigen Dienste einer Gemeinschaft, und wäre es nur wie Pestalozzi im Dienste der sittlichen Menschengemeinschaft. Denn mit der Forderung der Versittlichung des Individuums, welches die Erziehung dient, ist die Forderung der Versittlichung der Gemeinschaft, deren Glied er ist, zugleich gesetzt. (Vgl. meine Theorie der Bildung, S. 214).

Wollen wir also den sozialen Typus des Erziehers der Jugend genauer von allen anderen sozialen Lebensformen abgrenzen, so können wir sagen: Der Erzieher ist eine im geistigen Dienste einer Gemeinschaft stehende Lebensform des sozialen Grundtypus, die aus reiner Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte,

dessen seelische Gestaltung nach Maßgabe seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Betätigung dieser Neigung ihre höchste Befriedigung findet.

Dabei ist noch einmal zu betonen: Es ist für die Beurteilung dieser eigenartigen pädagogischen Anlage wesentlich, daß Neigung wie Befähigung zur Beeinflussung dem Grundgesetz der sozialen Natur entspringen; also der reinen Liebe zum „Menschen“, d. h. zum Träger von gütigen Menschheitswerten. Denn wie wir gesehen haben, kann der Drang zur pädagogischen Tätigkeit sich auch auf einer bestimmten religiösen, ästhetischen, wirtschaftlichen oder politischen Grundeinstellung (geistigen Struktur) entfalten. Ist das aber der Fall, dann mischt sich in die Beeinflussung ein Element, das den Erziehungsakt in seiner Reinheit nicht in die Erscheinung treten läßt. Das Ziel der Erziehung, also die Richtung der erziehlischen Beeinflussung, wird dann nur zu leicht von außen her festgelegt, von einem durch bestimmte Güter gekennzeichneten Ideal der Schönheit, des Nutzens, der Erlösung, der Macht, der Erkenntnis, was keineswegs immer mit der in der

Natur des Zöglings selbst liegenden Gestaltungsfähigkeit verträglich ist. Nur die auf das werdende Wesen als solches gerichtete Liebe, die dauernde Freude am eigenartigen sittlichen Gestaltungsprozeß als solchem im Zögling gibt bei aller Hochhaltung eines bestimmten Zieles in allen Fällen die Gewähr, daß der Weg zum Ziele durch die Individualität des Zöglings hindurch gesucht und gefunden wird.

In seiner Abhandlung „Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle“ (Halle a. S. 1913, Max Niemeyer, S. 57 und 58) stellt allerdings Max Scheler die Vereinbarkeit von Liebe und Erziehung in Abrede. Liebe sei kein Streben, den faktischen Wert des geliebten Gegenstandes zu erhöhen, den Menschen z. B. besser machen zu wollen oder ihm irgendwie zu helfen, Träger höherer Werte zu werden. Das könne eine Folge (also eine ungewollte Folge) der Liebe sein. Das eigentliche „Bessermachenwollen“ setze dagegen eine pädagogische Einstellung, die Liebe sofort und notwendig verschwinden mache, und vollziehe eine Scheidung zwischen dem, was der Mensch ist und was er nicht ist, sondern sein soll. Eben diese Scheidung liege aber durchaus nicht bei der Liebe vor.

Nun ist nach Scheler Liebe ein Akt der Stellungnahme (im Gegensatz zu den Akten der Erkenntnis), und zwar ein Akt der seelischen Bewegung von einem niedrigeren zu einem höheren Werte. „Gemeinhin,“ sagt er, „ist der niedrige Wert gegeben entweder in einem Fühlen des Wertes, der die Liebe unmittelbar erregt, oder nach Stattfinden eines Vorzugsaktes zwischen mehreren gegebenen Gegenständen.“ Aber der eigentliche Beginn der Liebe zu dem betreffenden Gegenstand oder Wertträger sei erst festzustellen, wenn jene Bewegung zu einem höheren Werte des geliebten Gegenstandes einsetzt, wenn sie also auf einen höheren Wert gerichtet ist.

Selbst in dieser nicht ganz durchsichtigen Begriffsbestimmung der Liebe, die, soweit sie berechtigt sein kann, sicher nicht alle Fälle oder Arten der Liebe umfaßt, ist das Bessermachenwollen, das gleichfalls nicht alle pädagogischen Akte einschließt, gerade eine Bewegung von niedrigeren Werten zu höheren Werten, z. B. von der naiven Unschuld, die meine Liebe erregt, zur bewußten autonomen Sittlichkeit, die ich noch höher, ja am höchsten werte, oder vom schöpferischen Spiel zur schöpferischen Arbeit, oder vom

Gehorsam aus Furcht und Ehrfurcht zum Gehorsam aus innerer Einsicht usw. Es ist nicht einzusehen, wieso hierselbst das „Bessermachenwollen“ im Widerspruch zur Liebe stehen könnte. Es steht auch dann nicht im Widerspruch zu ihr, wenn dieses Bessermachenwollen mit den Mitteln der Strafe arbeitet. Das zeigt schon das uralte, von allen Gläubigen in tiefster Überzeugung anerkannte Wort: „Wen Gott lieb hat, den züchtigt er.“ (Vgl. dazu auch: Jonas Cohn, *Der Geist der Erziehung*, Leipzig 1920, Teubner, S. 221.)

## II. DIE WESENTLICHEN GRUNDZÜGE DER ERZIEHERNATUR.

1. Die Merkmale der Definition der Erziehernatur. Die Definition der Lebensform, welche für den Erzieher kennzeichnend ist, enthält vier Merkmale, die nun jedes für sich hervorgehoben und betrachtet werden müssen.

Erstens: die reine Neigung zur Gestaltung des individuellen Menschen, die alle anderen Neigungen überragt, so daß der Erzieher in der Betätigung dieser Neigung seine höchste Befriedigung findet.

Zweitens: die Befähigung, dieser Neigung auch in erfolgreicher Weise nachzukommen, d. h. die Gestaltung der einzigartigen Seele des Zöglings auch wahrhaft herbeizuführen nach Maßgabe ihrer Bildsamkeit.

Drittens: der eigentümliche Zug, gerade an den werdenden Menschen sich zu wenden, d. h. vor allem an die im Knospenzustand befindliche Persönlichkeit oder, wie es sonst ausgedrückt

wird, an die als Wertträger unmündigen Seelen.

Viertens: die dauernde Bestimmtheit der Beeinflussung der Entwicklung, d. h. der Wille, der individuellen Seele unter Berücksichtigung ihrer Eigenart zu jener Wertgestalt zu verhelfen, die in ihrem Keime bereits angelegt ist.

Die fünfte Eigenschaft, daß sich der Erzieher auch im geistigen Dienste einer Wertgemeinschaft fühlen muß, deren Glied er ist, wollen wir nicht besonders hervorheben. Das letzte Ziel aller Erziehung ist die sittlich autonome Persönlichkeit; der Weg zu ihr führt über die Güter der Wert- und Lebensgemeinschaften, denen auch der Erzieher angehört, der Familiengemeinschaft, der Religionsgemeinschaft, der Berufsgemeinschaft, der nationalen Gemeinschaft. Er kann als wahrer Erzieher gar nicht anders als den Weg ihrer Güter gehen und damit sich in ihrem Dienste fühlen. Aber der letzte und höchste Dienst, den er einer Gemeinschaft erweisen kann, ist, den Zögling zur sittlichen Freiheit zu führen, kraft deren sich dieser wiederum verpflichtet fühlt, an der Versittlichung der immer unvollkommenen Wertgemeinschaft mitzuarbeiten, auch auf die Gefahr hin, von ihr gesteinigt zu werden. Eine solche

pädagogische Haltung des Erziehers wurzelt aber letzten Endes in der Idee der Humanität, d. i. der Versittlichung der Menschheit. Das ist des Erziehers letzter und höchster Gemeinschaftsdienst. Ist er ganz von diesem durchdrungen, dann ist er in Wahrheit ein berufener Erzieher. „Dann spricht in ihm“, um mit Anton Heinen zu reden (Ziel und Wege der Erziehung), „jene innere Stimme, die man Gewissen nennt, und die die Menschheit von jeher als Gottes Stimme erlebt und erschaut hat. Dann ist sein Gewissen nicht mehr heteronom, aber auch nicht im individualistischen Sinne autonom, sondern dann ist es Gottes Stimme, also theonom.“ Denn dann bestimmen ihn nicht mehr die Güter der Gemeinschaft, sondern die reinen Werte der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit, deren vollendete Verwirklichung wir nur in Gott uns denken, wie wir die Möglichkeit ihres Erlebens nur auf Bewußtseinsgesetzmäßigkeiten zurückführen können, in denen wir gewissermaßen die Stimme des Ewigen vernehmen.

Alle Tätigkeiten nun, die aus den hervorgehobenen vier Eigentümlichkeiten der Erzieherseele fließen, sollen auf dem reinen Grund des sozialen Wesens wachsen, dessen Grundzug die Liebe ist, jene große rätselhafte Liebe, die nie er-

licht und immer leuchtet, die ebenso den Tugenden wie den Fehlern entgegenlächelt, die keine Müdigkeit und keine Enttäuschung kennt, die immer hofft und nie verzagt, die vielleicht auch das Wesen eines später noch zu betrachtenden Gesamtgefühls ist, das Harald Höffding in seinem Buche von 1918 als den großen Humor bezeichnet hatte.

So sind wir in unserer Analyse einen erheblichen Schritt weitergekommen. Wir können nun an dem Leitfaden dieser vier Merkmale und ihrer Grundlage tiefer in das Wesen der Erziehungsnatur eindringen.

2. Das erste Merkmal. Die reine Neigung und die aus ihrer Befriedigung ewig sprudelnde, niemals versiegende Seligkeit bei der Beeinflussung des Wachstums der Jugend haben wir als erstes Merkmal hervorgehoben. Die echte Erziehungsnatur hält es nicht aus ohne den Umgang mit der Jugend. Ein Lehrer, der sich nicht auch außerhalb seiner Schule um seine Jugend kümmert, kann vielleicht ein recht brauchbarer Unterrichter sein, ist aber weit entfernt von der rechten Erziehungsnatur, sofern ihm natürlich nicht dringendere Pflichten, etwa die Fürsorge um die eigene Familie, hindern, dieser Sehnsucht seines Lebens so nachzugehen, wie er es möchte. Nicht der Umgang mit Erwachsenen ist sein Grund-

bedürfnis, sondern der Verkehr mit Unmündigen. Da ich noch Lehrer am Gymnasium war und keine anderen Pflichten hatte als mein Amt, war ich, so oft es anging, immer bei meinen Schülern und um sie. Sie schlossen sich mir auf dem Schulweg und auf dem Nachhauseweg an. Auf den Eisplätzen lehrte ich sie meine Schlittschuhkünste, im Wasser tauchte und schwamm ich mit ihnen um die Wette, wenn freie Nachmittage und Ferientage kamen, wanderte ich mit ihnen durch das Land und lehrte sie Land und Leute, Flora und Fauna kennen, und wenn die großen Ferien zu Ende gingen und ich viele Wochen von meiner Jugend fern zugebracht hatte, wuchs die Sehnsucht nach meiner Klassenarbeit von Tag zu Tag. Was die Quelle dieser reinen Lust im Verkehr mit der Jugend ist, ist nicht einfach zu sagen. Mit der bloßen Bezeichnung Liebe zur Jugend ist nichts erklärt. Denn das Gefühl der Liebe kann ein einfaches, aber auch ein zusammengesetztes Gefühl sein, in das eine Menge Elementargefühle eingehen, unter welchen das starke, gefühlsbetonte Bewußtsein der Gegenliebe, der Anhänglichkeit der Jugend, des Besitzes ihres Herzens, des Anerkanntwerdens, der Freude am Erfolge der eigenen Arbeit, also im Grund ego-

istischer Gefühle, nicht selten eine erhebliche und bisweilen eine nicht ungefährliche Rolle spielen. Wenn ich auf meine eigene frühere Tätigkeit zurückblicke, so scheint mir eine Hauptquelle dieser natürlichen Zuneigung in einer gewissen Gleichgestimmtheit meiner seelischen Natur, das heißt in diesem Falle in einer gewissen kindlichen Unreflektiertheit in der Ausübung zahlreicher Lebensbetätigungen zu liegen. Der rechte Erzieher bewahrt sein ganzes Leben eine Art kindlichen Gemütes, das immer wieder durchbricht, auch wenn sich längst der Panzer der Nachdenklichkeit und der Reflexion um die Seele gelegt hat. Nennen wir alles, was der Mensch nicht um der Verwirklichung äußerer Zwecke willen unternimmt, Spiel, worin dann auch alle erdenklichen Arten künstlerischer Betätigung und alle Arten von Betätigungen des bloßen Lebensgefühles und seiner verschiedenen Manifestationen eingeschlossen sind, so ist die hier gemeinte Eigenschaft wohl am besten mit Spielfreude bezeichnet. Daß sogar viele Formen der Arbeitsfreude keinen anderen Charakter als den der Spielfreude haben, nämlich die Freude an der Tätigkeit des Schaffens als solcher, kann jeder an sich selbst erleben.

In geradezu einzigartiger Weise sehen wir bei Pestalozzi diesen kindlichen Sinn in seiner Naivität, Offenherzigkeit und Zutraulichkeit entwickelt. Wie er in seiner Jugend den Necknamen „Heiri Wunderli von Thorlike“ führt, so nennt er sich selbst im Alter noch ein Kind „mit grauen Haaren“. „Es ist einem so wohl,“ meint er, „ein wenig Kind zu sein, zu glauben, zu trauen, zu lieben, zurückzukommen von Fehlern, Irrtum, Torheit, besser und einfältiger zu sein als alle Schelme.“ (Gesamtausgabe von 1819, Cotta, Bd. 13, S. 290.) Nichts macht ihn in seinem Vertrauen auf die Menschen irre. Im Schweitzerblatt 1782 führt er sich mit folgender Selbstschilderung beim Leser ein:

Autor: Ich war in meinem Leben immer ein Kind, darum ist mir auch tausendfach von jedermann mitgespielt worden.

Leser: Aber so einer sollte in einem Winkel sitzen, sich schämen und schweigen.

Autor: Sie haben ganz recht, mein Herr!

Leser: Warum tust du es nicht?

Autor: Hab's auch getan lange Zeit. Aber es dauern mich hie und da viele Leute mit denen man auch so spielt, wie mit mir, und denen möchte ich gern dann und wann einen guten Rat geben ...

Leser: Ich fürchte, du seist immer noch ein Kind!

Autor: Will es bleiben bis ins Grab. Es ist einem so wohl, ein wenig Kind zu sein, zu glauben, zu trauen, zu lieben, zurück zu kommen von Fehlern und Irrtum und Torheit; besser und einfältiger zu sein, als alle Schelme durch ihre Bosheit, und zuletzt dann auch weiser zu werden als sie. Gnädigster Herr! Es ist eine Lust trotz allem, was man sieht und hört, immer das Beste zu glauben vom Menschen, und obgleich man sich täglich irrt, doch täglich wieder ans Menschenherz zu glauben und Weisen wie Toren, die einen beiderseits irre führen, zu verzeihen.

Daß ein solcher Kindersinn seine Nachteile, ja seine Gefahren haben kann, darüber belehrt uns schon das Leben Pestalozzis selbst. Gleichwohl bleibt in diesem gläubigen Kindersinn das Wesen des Erziehers immer dem Wesen des Kindes verwandt. Er muß es bleiben. Denn dieser Pestalozzische Glauben ruhte auf einem anderen Glauben, an die Göttlichkeit des innersten Wesenskernes menschlichen Geistes. Aus solcher Verwandtheit entspringt nicht nur jenes eigentümliche Solidaritätsgefühl, das Erzieher und Zögling aneinander bindet und das wir mit natürlicher gegenseitiger

Zuneigung bezeichnen, sondern auch die unentbehrliche Empfänglichkeit für die eigenartigen Neigungen, Interessen und Bedürfnisse der Jugend, sowie die Fähigkeit, der Art und Weise gerecht zu werden, wie die Jugend lebt und sich gibt.

In dem Maße, wie die naive Kindlichkeit und Freude an zahlreichen Lebensbetätigungen im Erzieher einer wachsenden Reflektiertheit und einer zum Theoretischen neigenden, geistigen Gesamtentwicklung weicht, geht auch eine Grundeigenschaft des praktischen Erziehers zurück, ohne daß sie allerdings bei der echten Erziehernatur (siehe Pestalozzi) jemals verschwinden kann. Richtiger wird man vielleicht sagen, daß diese eigentümliche Lust mehr und mehr verdeckt wird durch die Lust der pädagogischen Erkenntnis, obwohl sie bei den pädagogisch Begabten immer wieder von Zeit zu Zeit durchbricht. Nur die pädagogisch mäßig Veranlagten entfernen sich mit wachsendem Alter völlig von der kindlichen Seele. Sie werden vielleicht selbst immer kindischer, ohne aber ihr kindliches Gemüt beizubehalten.

Dieses Bedürfnis der Beeinflussung des jugendlichen Wachstums und diese Befriedigung in ihr hat eine Hauptwurzel in der Anziehung verwandter oder sich verwandt fühlender Seelen.

Sie ist nicht schon erklärt mit der Anziehung der Sympathie zum Kinde. Sieht man von der untersten Form der Sympathie ab, der Synergie (vgl. dazu meine Theorie der Bildung, S. 170), dem nachahmenden Zusammenhandeln, so versteht man darunter eine Art des Zusammenfühlers, eine Synaesthesia, ohne Gemeinsamkeit von Vorstellungen und Gedanken. Eine solche Sympathie bildet nicht schon an und für sich ein Band der Liebe zwischen denen, die den Gleichklang des Fühlens empfinden. Wie Ribot mit Recht hervorhebt (*Psychologie der Gefühle*, übersetzt von Ufer, 2. Teil, Kap. 4), kann sie unter Umständen die Liebe sogar ausschließen, wie sie unter anderen Umständen dieses Band vorbereiten kann. „Es gibt Menschen,“ sagt er, „die, wenn sie jemand leiden sehen, sich eiligst drücken. Sie wollen vom eigenen Schmerz erlöst werden, der durch die Sympathie wachgerufen wurde. Ja, es kann Umstände geben, daß der Zwang des Mitfühlers zur Abneigung führt.“

Aber es gibt noch eine dritte, oberste Form der Sympathie, die aus dem Gleichklang der Sinngefüge der Menschen herauswächst, sei es eines vollendeten, sei es eines werdenden Sinngefüges. Ich habe sie Synenoesis genannt. Menschen

gleicher, religiöser, philosophischer, sittlicher, politischer Lebens- und Weltanschauung fühlen sich im allgemeinen mehr zueinander hingezogen, als solche verschiedener Anschauungen. Sie fühlen sich als Glieder einer Wertgemeinschaft, mit der sie kraft der nämlichen Güter sich innerlich verbunden wissen und der sie in neuen Verwirklichungen dieser güterschaffenden Werte dienen. So fühlt sich auch der wahre Erzieher mit seinem Zögling in der gleichen Wertgemeinschaft, und wäre es auch nur die umfassendste der in den geistigen Werten lebenden und wirkenden Menschheit. Man hat diese Einstellung auch ethischen Universalismus genannt. Dann war Pestalozzi Universalist im weitesten Sinne. Er lebte in der Idee des reinen Menschentums, er sah im Kind die göttlichen Grundlagen desselben und er starb für die Gestaltung dieser seiner geistigen Gemeinschaft. Aber man braucht diesen Universalismus nicht einmal so weit zu spannen. Anton Heinen hat ganz recht, wenn er erklärt: „Eine Mutter, in der das Muttergefühl aufgebrochen ist, ist Universalistin für die Kleinwelt ihrer Familie; sie trägt die Familie als ein lebendiges Ganze in sich; sie lebt in der Schau des Ganzen und im Drange seiner Gestaltung durch Hingabe ihrer

selbst in den Dienst des Ganzen.“ So ist auch jener Erzieher Universalist, der sich mit seinem Volke durch die geistigen Werte und die Güter, an denen sie haften, auf das innigste verbunden weiß und aus dieser Verbundenheit sich der Versittlichung des Ganzen im Amte der Erziehung hingibt. In diesem Geiste weiß er sich auch mit dem Werdenden innerlich verbunden und aus ihm wächst das heraus, was wir als reine Neigung zur Beeinflussung des Wachstums der Unmündigen bezeichnet haben, nicht weil der Zögling das analoge Sinngefüge bereits besitzt, wohl aber weil es in ihm sich entwickelt zum Wohle der Gemeinschaft, der beide angehören.

Hieraus folgt unmittelbar, daß die Tätigkeit des Erziehers eine völlig selbstlose ist, d. h. bloß aus der sittlichen Idee der Gemeinschaft fließt. Das ist nun freilich eine der schwersten Forderungen, die wir an den Erzieher stellen können. Denn unsere Seligkeit als Erzieher ist erdengebunden. Wir erwarten Gegenliebe für unsere Liebe und Hingabe. Es war eine der schwersten Enttäuschungen Pestalozzis, daß er, von Iferten abziehend, auf sein Bitten hin nur vier Zöglinge bereit fand, ihn, den 79jährigen, auf seinen Neuhof zu begleiten, während alle anderen sich ab-

lehnend verhielten. Indes, wie wir auch für unsere Liebe und Hingabe Gegenliebe erwarten mögen, sie darf kein Motiv unseres pädagogischen Handelns werden. Von anders motivierter Selbstsucht wollen wir überhaupt nicht reden. Motiv des pädagogischen Handelns soll allein die Wertgestalt des Zöglings und mit ihr die der Gemeinschaft sein. Gleichwohl wollen wir beachten, was Dunin Borkowski in seiner Selbstbiographie (*Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Felix Meiner, Leipzig 1926) sagt: „Unendlich feine Täuschung selbstsüchtiger Eigenliebe entdeckt man oft erst nach Jahren, wenn frühere Schüler, treu und reif, von verwunderlichen Hemmungen in ihrem Aufstiege sprechen. Der Erzieher erkennt da die sperrende Kraft in seiner mangelnden Selbstlosigkeit. Wenn der Jünger diese Selbstlosigkeit nicht bewußt und klar im Erzieher schaut, wird dessen Einfluß niemals nachhaltig werden.“

3. Das zweite Merkmal. Aber mit diesem ersten Merkmal der Erziehernatur, der reinen Neigung zur Beeinflussung der heranwachsenden Jugend, ist noch keineswegs schon die Gewähr für die Entstehung eines praktischen Erziehers gegeben. Bei all seiner unendlichen Liebe zu den

Armen und Verlassenen, bei all seiner reinen Neigung zum Amte der Erziehung und zur Versittlichung des Menschengeschlechtes durch Menschenbildung, — ein praktischer Erzieher war Pestalozzi nicht. Es kommt zweitens hinzu die Befähigung, diese Zuneigung in einer bestimmten Richtung auszunützen. Auch diese Befähigung, wie sehr sie später durch gewisse Maßnahmen entwickelt werden kann und entwickelt werden muß, ist eine ursprüngliche, angeborene Anlage des Erziehers. Wenn ich ganz allgemein etwas werdendes beeinflussen will, so muß ich dieses werdende irgendwie zunächst in seinem Wesen erfassen können. Man hat, theoretisch wenigstens, objektive Werkzeuge ausgebildet, um dieses Erfassen des menschlichen Wesens zu ermöglichen, die Physiologie, die theoretische Erziehungslehre, die allgemeine Psychologie und vor allem die pädagogische Psychologie. Allein wie wenig ich auch den Wert dieser Hilfsmittel unterschätze, wertvoll werden sie doch nur in der Hand des Menschen, der eine natürliche Begabung besitzt, in das Wesen eines konkreten anderen Wesens einzudringen, es in seiner Totalität zu verstehen oder wenigstens vorahnend zu erfassen. Hier ist von Haus aus eine Eigenschaft nötig,

wie sie auch dem Geschichtschreiber, dem Dramatiker, dem guten Romanschriftsteller eigen ist: die Fähigkeit des divinatorischen, intuitiven Erfassens einer Menschenseele aus den Bruchstücken der Worte, Handlungen, Gebärden, kurz, der vereinzelt Ausdrucksweisen des Menschen. Es ist die Richtung des „Denkens nach dem Konkreten und Anschaulichen“, die auch Karl Muthesius als ein Bestandteil der Eignung für den Lehrerberuf hervorhebt. Mit den Regeln und Gesetzen allgemeiner empirischer Psychologie haben wir noch keinen Schlüssel zur einzigartigen individuellen Seele. Wir können große Psychologen sein und doch kann uns eine bestimmte Seelennatur dauernd ein Buch mit sieben Siegeln bleiben. Wir können umgekehrt keine Ahnung von den subtilen Untersuchungen der psychologischen Wissenschaft haben und doch aus einer angeborenen Einfühlungsfähigkeit heraus, die durch Erfahrung und Übung gestärkt worden ist, das Rätsel einer bestimmten Menschenseele lösen. Die Wichtigkeit dieser Fähigkeit der Einfühlung in den Schüler hebt auch E. Hylla hervor. („Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrerberuf“, Deutsche Schule 1918, Heft 10 und 11, S. 347.)

Aber zu dieser angeborenen psychischen Feinfühligkeit, in Hinsicht auf welche die Menschen ebenso verschieden sind wie in Hinsicht auf den Verstand oder auf die Willensstärke, muß noch ein Zweites kommen, nämlich das so Erfasste im gegebenen Moment auch richtig im Sinne unserer Absichten zu behandeln. Auch hier nützt eine bloße Kenntnis von pädagogischen Regeln, die ja immer allgemeiner Natur sind, nur so weit, als sie uns von gröberen Fehlgriffen abhalten; was hier notwendig ist, das ist das, was man pädagogischen Takt nennt, die Fähigkeit nämlich, in konkreten Fällen für das vermöge unserer Feinfühligkeit richtig Erfasste die angemessene Behandlung samt den zureichenden Mitteln rasch und mit Sicherheit zu erkennen und auch auszuführen. Wenn man im allgemeinen von Feinfühligkeit spricht, so meint man gewöhnlich die spontan mit dem Erfassen der jeweiligen Situation eintretenden Erlösung aus ihr. Aber es ist gut, sich bewußt zu bleiben, daß es sich hier bei der angeborenen Befähigung zur Beeinflussung des werdenden Menschen nicht bloß um die intuitive Einfühlung in die jeweilige konkrete Gesamtverfassung der kindlichen Seele handelt, sondern auch um die unmittelbare, oft kaum bewußt werdende

Wahl des rechten Mittels aus einem natürlichen, allerdings durch Erfahrung und Übung sehr ausbildbaren sogenannten Takt heraus. Dieser Takt ist wiederum nichts anderes, wie das Wort *tactus* selbst uns sagt, als die unmittelbare, aus der bloßen Berührung mit der Tatsache entspringende Auslösung unserer Handlungsweise. Was diese Berührung unmittelbar an pädagogischen Mitteln auslöst, mag unserem Reichtum an pädagogischem und psychologischem Wissen oder unserer pädagogischer Erfahrung oder auch bloß unserer eigenen Sittlichkeit oder dem Streben nach ihr entsprungen sein.

Nichts kann den so geschilderten pädagogischen Takt ersetzen. Keine Gelehrsamkeit, keine noch so lange Ausübung der Erziehertätigkeit. Er zeigt sich im täglichen Umgang mit dem Zögling: in der Art, wie wir jeweils mit Lob und Tadel wechseln, wie wir jeweils Lohn und Strafe anwenden, wie wir unsere Autorität gebrauchen, wie und was wir verbieten, wie wir unsere Zöglinge in Galerien und Museen führen, wie wir in der Lektüre griechischer und römischer Klassiker sog. heikle Stellen behandeln, wie wir den Zögling an uns heranziehen oder ihn jeweils von uns fernhalten, wie wir gewisse Fehler übersehen,

gewisse Tugenden zeitweise beachten oder nicht beachten, die Erholung regeln und die Arbeiten bemessen. Für alle diese Dinge gibt es pädagogische Regeln. Aber wie wir die allgemeine Regel im konkreten Falle handhaben, das wechselt von Individuum zu Individuum. Und wer nichts besitzt als die allgemeinen Regeln der Pädagogik und die Gesetze der Psychologie, der darf sicher sein, daß er bei seinen pädagogischen Maßnahmen tausendmal mehr Fehler macht als einer, der in diesen Regeln und Gesetzen wenig bewandert ist, aber im Besitze einer natürlichen Feinheit der psychischen Einfühlung und einer intuitiv und unmittelbar wirkenden Reaktionsfähigkeit für das jedesmal pädagogisch Angemessene sich befindet. Ja, es ist ein Glück für die Menschheit, daß die Fähigkeit zu pädagogischer Beeinflussung, sofern sie aus der Liebe zum zukünftigen Träger von Werten entspringt, weniger von erworbenem, pädagogischem und psychologischem Wissen als vielmehr von angeborener psychologischer Feinfühligkeit und einem auf eigener Erzogenheit beruhenden pädagogischen Takte abhängig ist.

4. Das dritte Merkmal. Diese psychologische Feinfühligkeit, die das Erfassen der je-

weiligen individuellen Lage eines Menschen ermöglicht, liefert nun auch im Laufe der Zeit Bausteine zum intuitiven Erfassen des individuellen Persönlichkeitsideals, das keimhaft im Zögling angelegt ist. Dieses Ideal bloß rational zu bestimmen, ist unmöglich. Dazu ist die menschliche Seele selbst viel zu irrational. Auf der anderen Seite darf der Erzieher dabei auch nicht bloß auf seine intuitive, irrationale Fähigkeit sich verlassen. Ganz abgesehen davon, daß im Geist des Erziehers von vornherein typische Gestalten idealer Menschlichkeit vorgebildet sein müssen, auf welches Allgemeine das Besondere des Zöglings irgendwie bezogen werden kann —, das durch die Intuition geschaffene Bild bedarf der rationalen Untersuchung. Es muß durch ständiges, pädagogisch gerichtetes Beobachten und vorsichtiges Experimentieren auf seine Möglichkeit und Richtigkeit hin geprüft werden.

Hier wird nun das dritte Merkmal unserer Analyse der Erziehungstätigkeit, die Hinwendung zum werdenden Menschen, d. h. zur werdenden Persönlichkeit, für die Charakteristik des Erziehers von Bedeutung. Die Fähigkeit des Beobachtens, die hier als Forderung auftritt, ist an sich gar kein besonderes Charakteristikum des Er-

zieherberufes. Es gibt sehr viele Berufe, für welche sie ebenso notwendig ist. Aber hier handelt es sich um einen eigenartigen Gegenstand, der beobachtet werden muß, um werdende, das heißt sich verändernde, in beständiger Entwicklung sich befindende, einzigartige Menschenseelen, um die Beobachtung und Erfassung einer fließenden, immer neue Seiten aufweisenden geistigen Gesamterscheinung in ihrer eigenartigen Konkretheit und um eine sich immer wieder selbst korrigierende Beziehung dieser einzigartigen Erscheinung auf das für den speziellen Zögling typische Bildungsideal. Hier liegt die subtilste Eigenschaft des Erziehers vor, eine Eigenschaft, die nie in einem Menschen in vollendeter Form vorhanden sein wird. Ich will sie die Fähigkeit der Persönlichkeitsdiagnose nennen. Ähnliche Probleme, aber ungleich einfachere, weil rein physiologischer oder gar nur anatomischer Art, hat der Arzt zu lösen, der einen komplizierten, schwer durchsichtigen Krankheitsprozeß zu verfolgen hat. Das Interesse am werdenden Menschen, die ausgesprochene Neigung zum Verkehr mit der Jugend, die Feinfühligkeit, der pädagogische Takt: alle diese Eigenschaften zusammen geben noch keine Gewähr für die Erfüllung der letzten For-

derung, wenn sie auch durch diese ungemein erleichtert wird. Gewiß ist es eine Beobachtungsgabe, um die es sich hier handelt, aber eine Beobachtungsgabe nicht des Naturforschers, sondern des Seelenforschers, wobei der Blick des ersten auf das Allgemeine, der des zweiten auf das Besondere gerichtet ist, eine Beobachtungsgabe, die ebenso angeboren ist wie die des Naturforschers, für deren Schulung wir aber keine besondere Einrichtung haben und vielleicht niemals haben werden.

Denn die sogenannte experimentelle Psychologie wird ewig da aufhören, wo die eigentlichen Geheimnisse der Seele beginnen. Die analytische wie die synthetische oder deskriptive Psychologie kann wohl ausgezeichnete Hilfen reichen, weil sie Einblick gewährt in die teleologischen Zusammenhänge des Seelenlebens und weil sie kategoriale Begriffe liefert, mit denen wir uns in der Welt der seelischen Erscheinungen leichter zurechtfinden als ohne sie. Vielleicht ist hier die Stelle, wo die Seele der vollendeten Erziehnatur am nächsten mit der des echten Dichters verwandt ist. Vielleicht ist auch das der Grund, warum die großen Erziehnaturen so selten sind wie die großen Dichter. Wenn wir Sokrates, der sein ganzes Leben der Erziehung seiner Mitbürger ge-

weiht hatte, einen Erzieher nennen, so war er es jedenfalls in einem anderen Sinne, obwohl auch sein pädagogisches Denken immer auf einen konkreten Fall eingestellt war. Denn ihm lag nichts daran, gerade diesen oder jenen einzelnen konkreten Menschen zu der ihm möglichen Vollendung zu führen; er war im Grunde nicht persönlich gerichtet, sondern sachlich. Dem Streben nach Wahrheit wollte er eine Gasse brechen; dem Wissen um das Sittliche wollte er einen Weg bahnen, weil er, von seinem eigenen Wesen geführt, des Glaubens war, daß es unmöglich wäre, das Sittliche erkannt zu haben und es nicht zu tun. Er kannte nur eine Pflicht: „Strebe nach der Erkenntnis des Sittlichen“, und diese Pflicht predigte er auf allen Gassen. Auch Christus war nicht Erzieher in dem oben erwähnten Sinne, obwohl er zum größten Erzieher der Menschheit geworden ist. Wie in Sokrates der Philosoph überall in die Erscheinung tritt, so in Christus der Heilige, der Erlöser. Beide wollten in den Tempel der Sittlichkeit führen, aber nicht den einzelnen, einzigartigen, eigenartigen Menschen, sondern die Menschheit, deren größte Lehrer sie waren. Das Amt des Erziehers, den wir hier im Auge haben, ist ein anderes; er will nicht die Menschheit er-

lösen, sondern diesen oder jenen einzelnen konkreten Menschen, und darum ist auch seine Einstellung eine andere. Sie ist auch nicht auf das Allgemeine gerichtet — das Allgemeine ist ihm in seinem unzweifelhaften Werte bereits gegeben — sondern auf das Besondere und auf die Beziehung des Besonderen zum Allgemeinen. Sein Denken bewegt sich im Anschaulichen, und diese besondere Denkbewegung in Verbindung mit dem intuitiven Erfassen des irrationalen Stromes der werdenden Menschenseele ist eine sehr eigenartige Begabung, die wir mehr in der Idee uns vergegenwärtigen, als in ihrer vollendeten Wirklichkeit schauen können.

Was die Persönlichkeitsdiagnose so schwierig macht und was sie von allen anderen Diagnosen, d. h. Unterscheidungen, Beobachtungen und Beurteilungen, deutlich abhebt, das ist ihre starke Beeinflussungsmöglichkeit durch Sympathie und Antipathie sowie durch die eigene Wertstruktur. Einer Sache gegenüber, ja selbst einem lebenden menschlichen Körper gegenüber objektiv zu sein, ist verhältnismäßig leicht, obwohl auch hier Vorurteile, Suggestion, überlieferte Anschauungen noch genug unser forschendes Auge trüben können. Aber der Seele der mannigfach gearteten Menschen gegenüber Objek-

tivität zu bewahren, setzt nicht bloß eine eigenartige Veranlagung voraus, sondern trotz aller Veranlagung auch ein stetiges Ringen mit sich selbst. Die Liebe zum Zögling allein tut's nicht, auch nicht zum Zögling als bloßen zukünftigen Wertträger. Es ist doch nichts natürlicher, als daß uns die rasch zum Wertträger aufklimmenden Naturen sympathischer werden als die langsamen und daß uns die sogenannten fleißigen, friedfertigen, gehorsamen, lebhaften, heiteren Naturen mehr Zuneigung abnötigen als die sogenannten faulen, störenden, unfolgsamen, leblosen, melancholischen. Und doch soll der Lehrer als Erzieher ihnen allen mit gleicher Objektivität gegenüberreten. Dazu braucht er eine Seelenverfassung oder eine seelische Einstellungsfähigkeit, die ich gern mit der Einstellungsfähigkeit des Direktors eines zoologischen Gartens seinen Tieren gegenüber vergleiche. Für diesen gibt es zwar Tiere, die selten und kostbar sind, Eigenschaften, die nicht im Wesen des Tieres liegen, aber kein schönes und kein häßliches Tier. Das unscheinbarste kann ihm so wertvoll erscheinen wie das auffälligste; er sorgt, soweit nicht ökonomische Fragen hereinspielen, für alle ohne Ausnahme mit der gleichen Aufmerksamkeit und Liebe.

Zur rechten Menschenbehandlung kommt nun derjenige, der sich täglich bemüht, seiner Seele eine ähnliche Verfassung auch den seelischen Gestalten gegenüber zu geben. Eine solche Einstellung aber gelingt nicht jedem. Sie setzt eine ganz bestimmte Begabung voraus, die in die Nähe dessen rückt, was Höfding mit dem „Gefühl des großen Humors“ bezeichnet hat. Diese „Einstellung des großen Humors“ läßt uns immer neben den wertlosen oder uns unsympathischen Eigenschaften auch die wertvollen und darum sympathischen Züge erblicken. Sie läßt uns die in jedem Wesen eigenartig teleologisch bestimmte Gestalt erkennen und die einzelnen Seiten in bezug auf die Totalität der Erscheinung würdigen. Freilich darf bei diesem Vergleich nicht übersehen werden, daß dem Zoologen die ganze Zweckmäßigkeit und Vollendung der Erscheinung unmittelbar vor Augen liegt, was bei dem auf das werdende Menschenwesen gerichteten Erzieher nicht der Fall ist. Es handelt sich daher nicht bloß darum, das empirische Selbst, das unmittelbar greifbar ist, zu erfassen, sondern die Idee der Persönlichkeit, der es entgegengeführt wird. Die größte Schwierigkeit liegt darin, daß eben der Erzieher eine Wertstruktur hat oder haben soll

und doch vielleicht ganz andersgeartete Wertstrukturen in fürsorgender Liebe umfassen muß. Es braucht wohl kaum bemerkt zu werden, daß wahrscheinlich die Veranlagung zu dieser Art von Objektivität beim männlichen Geschlecht stärker und weiter verbreitet ist als beim weiblichen Geschlecht, wenn anders die Emotionalität ein Hindernis ist für die Objektivität. Es herrscht aber, wie Heymans richtig feststellt („Psychologie der Frauen“, Heidelberg 1910, Carl Winter, S. 66), über keinen anderen Punkt der Frauenpsychologie zwischen den verschiedenen Forschern eine so weitgehende Übereinstimmung als über diesen, daß die Frauen auf viel schwächere Reize emotionell reagieren und auf gleiche Reize viel stärker emotionell reagieren als die Männer. Je stärker aber das Gefühlsleben aufrauscht, desto mächtiger überflutet es den kühlen Intellekt, der die Grundlage aller Objektivität ist.

Ausbildungsstätten für Erzieher und Lehrer, welche diese Begabung nicht pflegen, leiden daher von vornherein an einem großen Mangel. Nichts ist dem Lehrer notwendiger als diese göttliche Objektivität, die jedem mit gleicher Neigung gegenübertritt, die vor allem verzeihen, ja noch mehr, völlig vergessen kann, die sich mehr freut über

einen Sünder, der Buße tut, als über 99 Gerechte, die keine vereinzelte Tugend besticht und kein vereinzelter Fehler abstößt, keine Schönheit verlockt und keine Häßlichkeit abschreckt.

5. Das vierte Merkmal. Untersuchen wir nun das vierte Merkmal, das unsere Analyse aufgestellt hat, nämlich die Absicht, die Entwicklung des Zöglings bestimmend zu beeinflussen, so führt es zu zwei ganz verschiedene Forderungen für das Wesen des Erziehers.

Die Grundaufgabe aller Erziehung ist, das Wollen des Zöglings mehr und mehr eindeutig zu bestimmen, dem Zögling einen festen, durch Gewohnheiten vorbereiteten und durch bestimmte Grundsätze geleiteten Charakter zu geben. Wer aber einen bestimmenden Einfluß auszuüben beabsichtigt, und zwar selbstverständlich einen Einfluß von dauernder Bestimmtheit — denn nur darin liegt der Begriff der Erziehung —, muß einmal überhaupt wissen, was er will; er muß ein Ziel, eine Richtung seines eigenen Willens haben, dann aber auch die Mittel besitzen, das, was er will, auch wirklich zu erreichen. Der Erzieher sucht also einesteils das mannigfach gerichtete Wollen des Zöglings seinem eigenen, konstanten Wollen unterzuordnen, die Richtung des fremden

Wollens mit seinem eigenen, einheitlich gerichteten Willen zusammenfallen zu lassen — das ist aber der Grundzug des Machtmenschen. Andern-teils muß sein eigener Wille eine feste Richtung haben; der Erzieher muß selbst ein Charakter sein oder doch die Veranlagung und das unbeugsame Streben zu einem haltbaren Charakter haben, wenn der von ihm ausgehende bestimmende Einfluß nicht ein ewig wechselnder sein soll. Nur von einer in sich gefestigten Persönlichkeit aus, von einem Gesamtwillen, der selbst einheitlich gerichtet ist, kann ein konstant bleibender Einfluß auf andere erwartet werden.

Daß nicht alle Menschen eine Veranlagung haben, aus der sich ein wirklicher, irgendwie wertbetonter Charakter entwickeln kann, hat kaum jemand stärker betont als Ribot in seiner *Psychologie der Gefühle* (2. Teil, Kapitel 12). „Es ist klar,“ sagt er, „daß unter den unzähligen Menschen solche in ungeheurer Zahl sind, die weder Einheitlichkeit noch Beständigkeit, noch ein ihnen eigentümliches Gepräge besitzen. Es sind: a) die Amorphen, welche die Natur über alle Maßen gestaltungsfähig gemacht hat, die allen Einflüssen, auch den entgegengesetzten, unterliegen; b) die Unbeständigen, denen überhaupt

jede Einsicht fehlt, die unzuverlässig und unberechenbar bleiben, unter verschiedenen Umständen gleich und unter gleichen Umständen verschieden handeln, so daß sie als vollständige Fragezeichen erscheinen.“ Beide Gruppen umfassen nach Ribots Anschauung die Mehrzahl der Menschen. Sie mögen immer zu mancherlei Berufen tauglich sein, zum Erzieher taugen sie nicht.

Die Veranlagung zu einem Charakter aber bedarf einer besonderen Analyse. Ich habe sie in meinem Buche: *Charakterbegriff und Charaktererziehung* (Leipzig 1927, B. G. Teubner, 4. Auflage) zu geben versucht, und dort vier Wurzeln der Charakteranlage bezeichnet: Willensstärke, Urteilskraft, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes. Der Feinfühligkeit für die Erscheinungen der kindlichen Seele sind wir bereits in unserer Analyse begegnet. Desgleichen der Urteilsklarheit, als wir zur Forderung jener eigenartigen Beobachtungsgabe für die Seelenforschung kamen, in der wir die subtilste Eigenschaft des Erziehers erblickten. Zur Forderung der Willensstärke werden wir auch durch den oben erwähnten zweiten Wesenszug, den des Machtmenschen, geführt. Die Bedeutung der Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes durch die

höheren Werte und Ideen wird uns noch einmal beschäftigen, wenn wir einen besonderen Fall des Erziehers, den Lehrer gewisser Geisteswissenschaften, ins Auge fassen. Ich habe die Überzeugung, daß von diesen vier Eigenschaften die Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes die entscheidende ist für die Entwicklung eines dauerhaften Charakters. Denn diese Aufwühlbarkeit bedeutet den Umfang, die Tiefe und die Dauerhaftigkeit der Gemütsbewegungen, welche die im Bewußtseinsstrom kommenden und gehenden Vorstellungen, Begriffe und Ideen begleiten. Sie sagt nichts anderes, als daß der Erzieher mehr als jeder andere psychologische Typus dem Gefühlstypus angehören muß, das heißt dem Typus, der mit einem starken Gefühlsgedächtnis gesegnet ist. Also mit einer Seele, in welcher die Ideen des Wahren oder Schönen oder Guten oder Heiligen verhältnismäßig leicht immer wieder die gleiche Gefühlswärme erzeugen und über die ganze Seele ausstrahlen lassen. Welche Ideen aber das Gemüt dauernd in großer Tiefe aufwühlen, das bestimmt das in der Individualität liegende individuelle Gesetz, das den einen von den Ideen der Wahrheit, den anderen von den Ideen der Schönheit, Erlösung, Macht, Freiheit, Liebe, Ökono-

mie, Gerechtigkeit, Billigkeit usw. gefangen nehmen läßt. Im übrigen ist es eine uralte Wahrheit: wer einen Charakter erziehen will, muß selbst bereits Charakter haben oder doch, weil wohl niemand frei ist von Charakterschwächen und jemals ganz frei sein wird, aus sich selbst heraus, kraft seiner Veranlagung nach einem festen Charakter zu streben sich genötigt fühlen.

Einer besonderen Untersuchung aber bedarf noch die zweite Forderung, auf welche das vierte Grundmerkmal geführt hat. Im Seelenrelief des Erziehers taucht neben dem Grundzug des sozialen Typus, der dem Gesetz der Liebe gehorcht, scheinbar der Zug des Machtmenschen auf, der den Willen des anderen nötigt, seinem eigenen Willen zu folgen. Ich sage „scheinbar“; denn schon die Verbindung dieser beiden Züge, von denen zweifellos im Erzieher der erstere der herrschende sein muß, legt uns die Vermutung nahe, daß diese Neigung nicht mit Mitteln des äußeren Zwanges, dem eigentlichen Charakteristikum der Macht, arbeiten kann, sondern mit den Mitteln, die eine freiwillige innere Gefolgschaft herbeiführen, mit den Mitteln der auf Ehrfurcht, Liebe, Achtung vor geistiger und sittlicher Überlegenheit ruhenden Autorität.

Wo aber freiwillige Gefolgschaft ist, da kann man nur im übertragenen Sinn vom Gesetz der Macht sprechen. Die Macht, die vom rechten Erzieher ausgeübt wird, ist die Macht der Liebe, die Macht gefühlter geistiger und moralischer Überlegenheit, die Macht der sittlichen Werte. Nur in der allerfrühesten Kindheit spielt zweifellos auch die Macht der physischen Überlegenheit und die Furcht vor ihr eine Rolle. Darum hat Else Voigtländer schwerlich recht, wenn sie in ihrem Aufsatz „Zur Psychologie des Erziehers“ (Pädagogische Blätter 1917, Heft 10, 11 und 12) als eine Grundeigenschaft des Erziehers „die Neigung zum Herrschen, Dominieren, Befehlen“ aufstellt. Gewiß, der Erzieher herrscht, dominiert, befiehlt — bis zu einem gewissen Alter des Zöglings. Aber wenn er diese Eigenschaft aus bloßer Neigung zum Herrschen entfalten würde, wenn er nicht vielmehr sehr oft gegen seine Neigung zum Befehlen sich entschließen würde, so würde er sehr bald erfahren, wie gefährlich seine Neigung für den Zweck der Erziehung ist. Gerade die wertvollsten Zöglingsnaturen lehnen frühzeitig Herrschernaturen, Machtmenschen ab. Solche Naturen taugen überall besser hin als zum Erziehergeschäft.

Freilich ist Autorität für die Erziehung eine *conditio sine qua non*. In den ersten Lebensjahren des Zöglings sind Größe, Alter, Kraft, Blick, Stimme, Haltung, Strafgewalt des Erziehers hinreichende Grundlagen seiner Autorität. Aber selbst in diesem Stadium wäre eine Neigung zum Herrschen und Befehlen gefährlich. Denn wer aus Neigung zum Befehlen befehlen würde, der würde ein an sich schon in der Erziehung mit Vorsicht zu handhabendes Mittel zum Zwecke machen. Sehr bald genügen jedoch die physischen Eigenschaften des Erziehers nicht mehr. Wenn erst der kleine Zögling die immer unvermeidlichen Schwächen jedes Erziehers kennt oder gar fühlt und wenn dem Erzieher alsdann nicht andere Mittel zur Verfügung stehen, dann ertragen vielleicht noch die amorphen Gestalten den Zwang der äußeren Gewalt, nicht mehr aber jene, die einer eigentlichen Charakterbildung fähig sind. Jetzt muß das Autoritätsbewußtsein im Zögling mehr und mehr aus dem Bewußtsein der Liebe und der geistigen wie moralischen Überlegenheit des Erziehers herauswachsen. An die Stelle der äußeren Zwangsgefolgschaft tritt die innere Zwangsgefolgschaft aus Liebe und Ehrfurcht, bis schließlich auch diese aufhört überall da, wo die vom

richtigen Erzieher angestrebte Autonomie im Zögling diesen zur selbständigen Umgestaltung seines Wertsystems nötig. Gerade in diesem letzten Stadium zeigt sich der Segen eines nie vom Herrscherwillen beeinflussten Erziehers. Er bleibt, wenn die frühere Gefolgschaft auf Ehrfurcht und Liebe gegründet war, für den Zögling in allen denjenigen Dingen zeitlebens Autorität, in denen der Zögling nicht zur eigenen Stellungnahme gekommen ist.

So sehen wir, daß im Erzieher kein Zug des Machtmenschen liegen kann und liegen darf. Eduard Spranger hat recht, wenn er sagt: „Eine Welt trennt diese Lebensformen des sozialen und des Machtmenschen. Die Macht der Liebe wirkt langsam und innerlich, die politische Macht unerbittlich und mit äußeren Mitteln.“ Ob aber diese Liebe die Erziehung, Veredelung, Bildung fördert, das hängt davon ab, ob sie im Erzieher mit geistiger oder moralischer, für den Zögling deutlich fühlbarer Überlegenheit verbunden ist. Erst dann ist ihr Echo im Zögling nicht bloß Gegenliebe, sondern auch Ehrfurcht, und dieses Gefühl beugt mehr noch als die Liebe selbst den Willen des Zöglings freiwillig unter den des Erziehers. Es ist deshalb völlig überflüssig, zu den

bisher gefundenen Wesensmerkmalen des Erziehers auch noch das Merkmal des Besitzes von pädagogischer Autorität hinzuzufügen, das heißt der Autorität, „die ihre Macht den inwendigen Menschen fühlen läßt im Gegensatz zur polizeilichen, militärischen und patriarchalischen Autorität“, wie das Georg Bauer in seinem Artikel „Erzieherberuf“ in Schmidts Enzyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens verlangt.

6. *Zusammenfassung der Ergebnisse.* Überblicken wir das Ergebnis unserer Analyse der spezifischen pädagogischen Veranlagung, so kommen wir zu folgender psychologischen Struktur des Erziehers:

Auf dem Boden dauernder Aufwühlbarkeit für geistige Werte und eines lebhaften Mitgefühls für die leiblichen und seelischen Nöte seines Mitmenschen wächst der Trieb der geistigen Hilfsbereitschaft für alle, die seiner Hilfe bedürfen. Damit verbindet sich eine große Fähigkeit zum Einfühlen in die Seele der einzelnen Mitmenschen und ein gläubiger Sinn an das Göttliche in den Grundgesetzlichkeiten des Bewußtseins. In diesem gläubigen Sinne, den keine bittere Erfahrung zerstören kann, weil seine Wurzeln in

einer besonderen religiösen Gemütsanlage zu suchen sind, liegt die der kindlichen Natur verwandte Eigenart der gestaltungsfreudigen Seele des Erziehers, die weder vom Gesetz des Nutzens, noch vom Gesetz systematischer Erkenntnis, noch vom Willen zur Macht beeinflusst wird. Aus dieser mit dem Kinde so verwandten Eigenart wendet sich die reine Neigung zur Gestaltung des Menschen gerade dem Kinde zu, mit dem der Erzieher in seinem Glauben an die Menschen etwas Wesensgleiches hat und in dessen Unschuld er einen Spiegel des reinen Menschentums zu sehen glaubt.

Mit der Fähigkeit der Einfühlung in die Seele eines anderen, welche den Erzieher in die Tiefe der jeweiligen Individuallage des Zöglings steigen läßt (wenn er auch vielleicht nie den letzten Grund erreicht), muß eine Feinfühligkeit für alle möglichen Seiten des jugendlichen Lebens Hand in Hand gehen, die zugleich mit jenem pädagogischen Takte verbunden sein muß, der in sicherer Reaktion auf das Beobachtete das jeweils Angemessene für die Beeinflussung einer Erscheinung trifft.

Was die rein intellektuellen Fähigkeiten betrifft, so ist die Denkbewegung des Erziehers

mehr der des Dichters und Historikers verwandt, als der des Mathematikers und Naturforschers. Sie ist mehr auf das Gestalten einer konkreten Gesamterscheinung gerichtet, wobei das Gestalten immer unter Beziehung auf den bestimmten Persönlichkeitswert erfolgt, der in dem erst allmählich in die Erscheinung tretenden Ich des Zöglings liegt, und dessen Erfassen die Fähigkeit der Diagnose des typischen Persönlichkeitswertes und damit eine eigenartige Objektivität voraussetzt.

Unerlässlich ist für den Erzieher die Veranlagung zum Charakter. Diese setzt neben der bereits erwähnten Gabe der Feinfühligkeit und des in der eigenartigen Denkbewegung selbstverständlich eingeschlossenen gesunden Menschenverstandes einen gewissen Grad der Willensstärke und der Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes voraus. Wenn ein Beruf diesen Besitz nicht entbehren kann, falls er nicht um seinen Erfolg kommen will, so ist es der Beruf des Erziehers, weil ja seine Aufgabe gerade Charakterbildung ist. Alle höheren Grade der Charakterstärke oder der Stärke des autonomen Willens zum Charakter sind wiederum ihrerseits bedingt durch die Einheit, Geschlossenheit und Dauerhaftigkeit der

Grundsätze, die als Normen des Handelns im Erzieher leben. Damit aber rühren wir bereits an die geistige Struktur des Erziehers.

Eine solche Einheit und Geschlossenheit ist jedoch durch Erkenntnis allein nur ganz selten zu erzielen. Die irrationalen Grundlagen sind hier tragfähiger als andere Grundlagen. Eine derselben ist die religiöse Grundlage. Es ist zweifellos, daß die religiöse Veranlagung eine nahezu restlose Verschmelzung mit der sozialen Veranlagung eingehen kann, also gerade mit der Veranlagung zum Erzieher. Sie prägt sich ja in dem Grundsatz aus: Gott ist die Liebe. Es ist ebenso zweifellos, daß auf dem Boden einer starken religiösen Weltanschauung die soziale Natur des Menschen eine feste, unbeirrbar Opferfreudigkeit und Hingabesittlichkeit entwickeln kann und entwickelt hat. Auch bei Pestalozzi finden wir diesen unverwüstlichen Boden. Als er, ein schwergeprüfter Greis, an der Leiche seiner geliebten Anna steht, in deren Hand die Bibel liegt, deutet er auf das Buch und ruft: „Aus dieser Quelle schöpfdest du und ich Mut und Stärke und Frieden!“

Gleichwohl hat die geformte Religiosität auch ihre Gefahren für den Erzieherberuf, sobald sie geneigt ist, dem Zögling Gewalt anzutun, wenn

ihm die religiöse Veranlagung fehlt, oder, falls er eine solche besitzt, seine religiöse Welt aber sich andersartig entwickelt, gegen diese andersartige Entwicklung intolerant zu werden beginnt.

7. Der große Humor als seelische Grundlage. Dieser Gefahr der Intoleranz entgeht, wie mir scheint, nur eine Sinnesart, die gerade auf dem Nährboden aller Erziehereigenschaften gedeihen könnte. Es ist die Sinnesart, die Harald Höffding in seinem letzten Buche den „Humor als Lebensgefühl“ genannt hat. Zu allen Zeiten hat man von Pädagogen Fröhlichkeit des Herzens, Heiterkeit des inneren Wesens verlangt und diese Fröhlichkeit wohl auch mit Humor bezeichnet. Es gibt aber eine Heiterkeit und Fröhlichkeit sowie eine Sorte von Humor, die auf die Dauer langweilig, ja sogar verletzend wirkt, oder die wegen ihres beständigen Intermittierens mit entgegengesetzten Seelenzuständen oder wegen ihrer Neigung zur Satire oder zum Hohn die Schülerseelen weit mehr reizt und verdunkelt als besänftigt und aufhellt. Es gibt einen Humor, der eine unglaubliche Verständnislosigkeit für gewisse jugendliche Übermuterscheinungen hat und sie entweder in ihrer Ausgelassenheit steigert oder,

das berechnete Element übersehend, an ihnen spöttisch herummäkelt.

Was Höffding Humor als Lebensgefühl oder den großen Humor nennt, ist etwa ganz anderes. Er ist nicht ein vorübergehender Zustand, eine auftauchende und wieder verschwindende Gemütsbewegung, auch nicht bloß ein dauernder Zustand schlechtweg, wie er sich in einer anhaltenden Stimmung kundgibt, sondern eine vollendete Sinnesart, eine Lebensanschauung, eine Lebensauffassung. Er ist ein Ausdruck der Selbstbehauptung, die sich auf Selbsterkenntnis gründet, „ein Ausdruck aber, der den großen Blick für das Leben und eine ehrliche Erfahrung von den Kleinigkeiten und Widerwärtigkeiten desselben hat, ein Ausdruck, der den Glauben an das Große nicht verloren hat, weil das Leben soviel Niedrigkeit und soviel Leid aufweist. In seiner Überzeugung von dem Werte des Großen hat er den Sinn für das Kleine und Schmerzliche, für das Kindliche und Unzulängliche, für das Unvollkommene und scheinbar Wertlose nicht verloren.“ Die Sympathie, „die den Puls des Lebens im Kleinsten wie im Größten fühlt“, das Verstehen, „das alles in einen großen Zusammenhang einordnet“, sind diejenigen Grundlagen, in

denen diese Sinnesart hauptsächlich im Erzieher sich aufbauen kann. Aus diesem großen Verstehen und der unerschöpflichen Sympathie heraus, vermöge deren sich „das Reich der Werte mitten in der rauhen und kalten Welt der Wirklichkeit offenbart“, quillt jene stille Heiterkeit, jener sonnige Zug, der jede echte Erziehernatur kennzeichnet und der vielleicht nur noch übertroffen werden kann, wo der echte religiöse Mensch vom aktiven Typus mit dem sozialen Menschen zu einer Gesamtseelenverfassung verschmolzen ist. Hinter allem Scherz dieser Sinnesart steckt der Ernst des Lebens. Das Gemüt dieser Seelenverfassung bewahrt sich durch den äußeren Scherz seine Überlegenheit den Widersprüchen und Gegensätzen gegenüber, mit denen es beim innigen Festhalten an dem, was das Leben lebenswert macht, zu kämpfen hat. Es braucht wohl nicht gesagt zu werden, daß diese Sinnesart mit Pessimismus völlig unvereinbar ist. Aber sie ist auch weit entfernt vom gedankenlosen Optimismus, eben weil ihr der Ernst des Lebens, die äußere Konsequenz der Gesetze, welche Natur und Gesellschaft beherrschen, und die große Mangelhaftigkeit der menschlichen Natur stets bewußt ist. Aber die Sonne ihres Glaubens an die ewigen Werte läßt

sie niemals verzagen, sondern immer hoffen. Welche Sinnesart außer der religiösen könnte dem Erzieheramt, das oft soviel Widerwärtigkeiten zu überwinden hat, zuträglicher sein als diese?

Freilich, die Menschen des echten großen Humors sind sehr viel seltener als die Menschen des echten religiösen Typus, und seine Seelenverfassung, auch wenn sie aus dem Grundzug der Sympathie und des Verstehens hervorgeht, braucht noch nicht die innere Berufung zum Erzieher der Unmündigen mit sich zuführen. Gleichwohl üben diese Seelen, wenn Höfding recht hat, daß Cervantes und Shakespeare solche unerreichbare Träger des großen Humors waren, einen Erziehungseinfluß nicht zwar auf ein einzelnes bestimmtes Wesen, wohl aber auf die Menschheit aus, sofern in ihnen auch der ästhetische Drang lebendig ist, der sie nötigt, ihre Lebensauffassung in Gestalten und Bildern zu objektivieren.

8. Die religiöse Grundlage. Nun mag mancher, der auf das Ergebnis unserer Untersuchung zurückblickt, ein Gefühl der Unbefriedigtheit haben. Man ist so sehr gewöhnt, vom Erzieher eine Stufe der Vollkommenheit in allen Bezirken der menschlichen Seele zu verlangen

und demgemäß Forderungen für den Erzieherberuf aufzustellen, die, wenn sie erfüllt sein müßten, den qualifizierten Erzieher noch viel seltener machen würden, als er ohnehin schon ist. Allein ein anderes ist es, einen idealen Vertreter dieses Berufes hinzustellen, und ein anderes, die Merkmale des inneren Berufenseins festzulegen. Daß dem Erzieher ein solches Ideal vor Augen schwebt, ist gut und recht und notwendig. Ich habe ein solches Ideal, und zwar ein Ideal des religiösen Typus, nirgends besser gezeichnet gefunden als durch G. Bauer in dem bereits erwähnten Artikel „Erzieherberuf“ in Schmidts Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Er sagt: „Ein Mann, dessen gebildeter Geist und Wille auch körperlichen Stimmungen und den drohenden Einseitigkeiten des Alters Widerstand leisten zu weiß, der als wahrhaft Mündiger mit seinem ganzen Wissen wurzelt in dem Grund des christlichen Heils und von hier aus mit freiem Blick hinsieht auf Welt und Leben, den eine innere Neigung treibt, was er gelernt und erfahren, anderen und besonders dem heranwachsenden Geschlecht mitzuteilen, um auch sie zur Mündigkeit zu erheben, dessen persönliches Übergewicht von diesen zwar unmittelbar

empfunden wird, aber nicht als eine niederdrückende Last, sondern als eine läuternde, züchtigende, aufrichtende und erweckende Kraft, der mit heiliger Liebe zur Jugend zugleich die besondere Fähigkeit verbindet, zu ihr sich herabzulassen und jeden auf dem ihm gemäßen Weg seinem von Gott ihm vorgesteckten Ziele zuzuführen — das ist der rechte Erzieher.“

Aber jeder, der den Erzieherberuf wählt, soll nicht nur wissen, welche Eigenschaften er zu seiner Vollendung benötigt, sondern auch welche Eigenschaften er von Haus aus besitzen muß, um überhaupt das Wagnis auf sich nehmen zu dürfen, in den Erzieherberuf einzutreten. Diese notwendigen Eigenschaften wenigstens einigermaßen zu kennzeichnen, das hat unsere Untersuchung beabsichtigt. Ob sie auch hinreichend sind, ist eine Frage, die ich nicht zu entscheiden wage. Ja ich bin mir bewußt, daß selbst die hier ermittelten notwendigen Eigenschaften noch recht wohl einer eingehenden Analyse fähig sind. Ich muß sie aber jenen überlassen, die das Werkzeug der psychologischen Analyse besser handhaben können als ich.

### III. DER ERZIEHER ALS LEHRER.

1. Äußerer Unterschied. Wir haben bisher vom Erzieher schlechtweg gesprochen. Jeder denkt dabei an einen mündigen erwachsenen Menschen, der Einfluß nimmt auf die geistige und moralische Entwicklung eines einzelnen unmündigen. Aber die Gegenwart fordert, daß auch der Lehrer einer Klasse Erzieher sei, d. h. daß er eine nicht unbeträchtliche Mehrzahl von Zöglingen gleichzeitig durch seine Erziehungskraft in ihrer geistigen und moralischen Entwicklung beeinflusse. Es ist nun eine altbekannte Tatsache, daß jemand ein recht guter Privaterzieher sein kann, während er als Lehrer einer Klasse gänzlich versagt. Ebenso weiß jeder, der im Schulwesen tätig war, daß umgekehrt ein guter Klassenlehrer kein guter Einzel-erzieher zu sein braucht.

Einst war der Hauslehrer- oder Erzieherberuf ein Durchgangsberuf für das Amt des öffentlichen Lehrers. Kant war über neun Jahre in Ostpreu-

Ben bei Pfarrer Andersch, zuletzt beim Grafen Keyserling, Campe in der Familie Humboldt, Herbart bei Herrn von Steiger, Schleiermacher beim Grafen Dohna, Hölderlin beim Bankier Jakob Gontard in Frankfurt a. M. Erzieher und Hauslehrer. Ebenso Fichte in Zürich, Schlegel fast sechs Jahre in Bern und Frankfurt. Wir wissen, wie erfolgreich Campe, Herbart und Schleiermacher als Erzieher waren, die später ebenso vollendete Lehrer wurden. Von Kant dagegen wissen wir aus seinem eigenen Munde (vgl. S. 33), daß ihm das Amt des Erziehers nicht gelegen hat. Das Hauslehrertum, das einst vielen unserer großen Deutschen über die schwersten Zeiten ihrer armseligen jugendlichen Existenz hinweghalf, ist heute nahezu verschwunden. Aber Hunderte von Erzieherinnen, die heute noch in deutschen Familien wirken, müssen ebenso wie die Lehrerinnen der Volksschule und in den gleichen Lehrgebieten Unterricht erteilen. Gar vielen von ihnen ist der gleiche Erfolg, den sie als Erzieherinnen hatten, in der öffentlichen Schule versagt. Worin liegt der Grund für die merkwürdige Erscheinung?

2. Sachliche und persönliche Einstellung. Der erste Grund zur Erklärung solcher

Tatsachen liegt in dem Unterschied zwischen der bloß sachlichen Einstellung auf ein Lehrgut und seiner objektiv wirksamen Darstellung einerseits und der persönlichen Einstellung auf ein Erziehungsobjekt und der subjektiv wirksamen Übermittlung des Lehrgutes andererseits. Im ersten Falle hängt der Erfolg weit mehr von der rhetorischen oder, allgemeiner ausgedrückt, technischen Begabung ab, im zweiten Falle weit mehr von der pädagogischen, d. h. den eben erst untersuchten Eigenschaften des Erziehers. Der sachlich Eingestellte ist in der Hauptsache von Stoff und den in ihm liegenden Gesetzen seiner Darstellungsmöglichkeiten gefesselt, der persönlich Eingestellte mehr vom Zögling und seiner Auffassungsfähigkeit. Jeder Schulaufsichtsbeamte weiß, daß, wenn die Begabungen in der Erziehernatur seiner Lehrer nicht gleiche Stärke zeigen, die mehr sachlich eingestellten, also vom Stoff erfüllten, ihn allseitig beherrschenden, mit objektiver Darstellungskraft begabten Lehrer im allgemeinen die besten Lehrer für die Oberklassen, die mehr persönlich eingestellten, auf die Schülerentwicklung gerichteten, vom Reiz der eigenartigen Seelengestaltung ergriffenen im allgemeinen die geeignetsten Lehrer für die Unterklassen

sind. Je höher aber das Lehrgut ist, in welches der Lehrer einzuführen hat, d. h. je schwieriger die Beziehungen herzustellen sind zwischen den einzelnen Tatsachen, Begriffen, Gedanken, Formen, je verwickelter die Analysen, je reicher die Synthesen werden, je unanschaulicher der Stoff selbst wird, desto notwendiger wird zugleich a) die Fähigkeit zu rein sachlicher Einstellung, b) die Fähigkeit zu nicht bloß logisch einwandfreier, sondern auch rhetorisch wirksamer Gestaltungskraft.

Damit aber sind sofort neue Begabungen gefordert, die zu den allgemeinen Erziehereigenschaften hinzukommen müssen. Die eine Begabung ist die Begabung für das Lehrgut an sich, die Begabung für historisches Denken, für literarisches, d. i. sprachlich künstlerisches Empfinden, für mathematisches oder naturwissenschaftliches Denken, für das Erlernen fremder Sprachen, für bildende Künste, für Musik, für technisches, d. h. konstruktiv-teleologisches Denken, für religiöses Leben usw. Es ist ganz ausgeschlossen, daß ein Mensch alle diese Begabungen in sich vereinigt. Wo der Unterricht sich nur mit den Elementen befaßt und in Rücksicht auf die Durchschnittsveranlagung der Schü-

ler sich darauf auch beschränken muß, da kommt die sachliche Einstellung für den Unterricht nicht in Frage oder doch erst in zweiter Linie. Da genügt durchaus die Veranlagung der durchschnittlichen Intelligenz. Um so stärker aber muß hier die eigenartige Begabung für persönliche Einstellung sein. Das scheint mir der Grundunterschied zu sein zwischen dem Lehrer der Hochschulen und der drei bis vier oberen Klassen der höheren Schulen einerseits und dem Lehrer der Volksschulen und der vier bis fünf unteren Klassen der höheren Schulen, sowie der Kindergärtnerin andererseits, daß die einen eine starke sachliche Einstellungsfähigkeit und rhetorische Darstellungskraft besitzen müssen, die anderen eine starke Fähigkeit zur persönlichen Einstellung und individuell psychologischen Gestaltung des Lehrstoffes. Natürlich darf kein Lehrer völligen Mangel an einer der beiden Eigenschaften aufweisen. Das liegt ja schon im Begriff des Lehrers als des Übermittlers von Lehrgut. Aber die Schwerpunkte des pädagogischen Charakters verschieben sich nach beiden Polen, dem Hochschullehrer einerseits und der Kindergärtnerin andererseits.

Die andere Begabung ist die Begabung

für die mündliche Darstellung des Lehr-  
gutes, die eigentliche Lehrgabe im engeren  
Sinne. Nicht jedem, der ein Lehrgut völlig be-  
herrscht, gelingt eine leicht verständliche schrift-  
liche Darstellung. Von Kants „Kritik der reinen  
Vernunft“ haben wir, ganz abgesehen von den  
vielen „Kommentaren“, geradezu deutsche Über-  
setzungen, während die Vorlesungen Kants in  
hohem Grade auf weite Kreise anziehend gewesen  
sein müssen, wenn der Bericht von Schubert  
über Kants Leben richtig ist, daß von verschie-  
denen Seiten immer Aufforderungen an Kant er-  
gingen, Privatkollegien zu halten.

Was nun diese Gabe der mündlichen Darstel-  
lung betrifft, so wird man gewiß eine allgemeine  
Veranlagung annehmen müssen, sofern es sich  
um geschlossene Vorträge handelt, wie sie etwa  
die Weltgeschichte, der Unterricht in der Litera-  
tur, der Religionsunterricht in den höheren Schu-  
len, die deutsche Geschichte, die Heimatkunde  
mit ihren deutschen Sagen und Märchen, die Bibel  
in den Volksschulklassen ab und zu in größerem  
oder kleinerem Umfang fordern. Fähigkeit der  
Darstellung heißt hier, aus der Fülle der Er-  
scheinungen das Wesentliche herauszuheben, zu  
anschaulichen Gesamtbildern verbinden und diese

Gesamtbilder mit der Wärme der werterfüllten Seele objektiv hinstellen. Das Wesentliche hierbei ist die werterfüllte Seele. Stoffbeherrschung allein genügt nicht. Will man eine solche Darstellung eine künstlerische nennen, so ist nichts Wesentliches dagegen einzuwenden. Man muß sich nur klar bleiben, daß die schlichteste Form, die der von höheren Werten erfüllten Seele zur Verfügung steht, oft die wirksamste ist, und daß jede Seele zu ihr Zugang hat, sobald sie von Werten ergriffen ist. Ja, diese Art der Beredsamkeit ist gar nicht einmal an das Wort gebunden. Es gibt eine Beredsamkeit der Blicke, der Gebärden, der Mienen, der Handbewegung, des Stimmfalles, der Überwältigung durch stumme Gefühle, ja es gibt eine Beredsamkeit — des Schweigens. Alle diese Formen sind oft wirksamer als die schönsten Worte, und wir finden sie immer von selbst, wenn unser Herz tief bewegt ist von dem, was wir zu sagen haben. Man gebe einer großen und edlen Seele die Stoffbeherrschung, und der Redner, den die Schule nötig hat, vor allem die Volksschule, ist vollendet. Gewiß, die schlichte Beredsamkeit des vollen Herzens kann noch gesteigert werden bis zur Rhetorik als ausgesprochener Kunst, als „ars

dicendi accomodate ad persuadendum“ (Cicero, „De oratore“). Aber diese letzte Kunst wurde nur von den Römern als höchste Lehrbegabung gefordert. Vom deutschen Lehrer verlangt sie niemand, nicht einmal die Hochschule. Bei kleinen Kindern und in den Unterklassen der Volksschulen mag es von großem Vorteil sein, auch Märchen erzählen zu können mit all der Lebendigkeit und Anschaulichkeit, die einer lebendigen Phantasie entspringt. Aber auch hier ist das wirkliche Miterleben der Geschehnisse und das Einfühlen der Seele des Erzählers in seine Erzählung das eigentliche Erfordernis. Ist diese Einfühlungsfähigkeit vorhanden, so kann das andere geübt werden; ist sie nicht vorhanden, so ist alle Kunstfertigkeit vom Übel.

Andere Forderungen stellt die Darstellungsfähigkeit auf dem Gebiete der mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer. Hier ist die Fähigkeit zur durchsichtigen Analyse der Begriffe und zum logischen Aufbau, der das Überflüssige vermeidet und den Schüler Schritt um Schritt zur eigenen Fragestellung führt, das Haupterfordernis einer fesselnden mündlichen Darstellungsgabe. Geht der Unterricht in den Geisteswissenschaften, in der Literatur und der

Religion auf die plastische Gestaltung eines anschaulichen Bildes aus, so geht er hier auf die logische Entwicklung eines allgemeinen Begriffes. Der Garten des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes kann die Sonne der Gefühle entbehren, wenschon natürlich auch hier der begeisterte, lebendige, von seiner Wissenschaft erfüllte Lehrer mehr wirkt als der nüchterne Kenner oder Könner. Aber das gilt ja ganz allgemein, daß unter sonst gleichen Umständen die lebhaften Naturen die Menschen leichter in ihren Bann ziehen als die stillen.

Wiederum verschieden ist die Forderung der Darstellungsfähigkeit auf den künstlerischen und technisch-praktischen Gebieten, auf den Unterrichtsgebieten des Zeichnens, Malens, Turnens, Singens, der Knaben- und Mädchenhandarbeit, des Gartenbaus, der Hauswirtschaft usw. Sprachliche Ausdrucksfähigkeit spielt hier die geringste Rolle. Wer die Fertigkeiten und Techniken beherrscht, findet die wenigen Worte, die er zum Lehren braucht. Vormachen, natürlich im Rahmen seiner sinnvoll gegliederten Analyse des Gesamtverfahrens, bedeutet hier nahezu alles, wo es sich um ein Können und nicht um ein Wissen handelt. Die methodische Analyse des Gesamt-

verfahrens lauscht jeder Lehrer eines solchen Könnens am besten seinem eigenen Bildungsgange und seinem eigenen erfolgreichen Tun ab, soweit sie nicht durch allgemeingültige Regeln für jedes technische Verfahren von vornherein bestimmt ist.

So hat E. Hylla („Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf“, Deutsche Schule 1918, Heft 10 und 11, S. 344) nicht mit Unrecht die Frage aufgeworfen, ob denn überhaupt von einer „Lehranlage“ ganz allgemein, also ohne Einschränkung auf dieses oder jenes Unterrichtsfach und auf eine bestimmte Unterrichtsstufe, gesprochen werden darf. Er bemerkt ganz richtig, daß der Unterricht in den verschiedenen Lehrfächern auch an den Lehrer verschiedene Anforderungen stellt, nicht bloß hinsichtlich seines Wissens (und, wie ich hinzufügen möchte, der eigenartigen Begabung seines Denkens im betreffenden Lehrgebiet), auch sondern in bezug auf seine „Lehrgabe“, und es ist gewiß richtig, daß ein Lehrer trefflich geeignet sein kann, mathematische Lehrsätze zu entwickeln, während er einen mäßigen Erfolg erzielen würde, müßte er lyrische Gedichte behandeln. Aber nach unserer Betrachtung dürfte die Annahme wohl

berechtigt sein, daß wenigstens die mündliche Darstellungsfähigkeit an sich (abgesehen natürlich von methodischer Vertiefung, entsprechender Übung und ohne Bezugnahme auf eine besondere Schülerschaft), soweit Unterrichtszwecke an den Schulen in Frage kommen, im allgemeinen parallel läuft einesteils mit der geistigen Beherrschung des Stoffes, andernteils mit der Wert erfülltheit oder der analytischen Zergliederungsfähigkeit des Darzustellenden. Etwas anderes ist es um die Gestaltung einer Lektion im starken Wechselverkehr mit allen Schülern einer Klasse, worauf wir noch zu sprechen kommen.

Natürlich spielt auf allen Gebieten des technischen Könnens (genau wie beim oratorischen Können) auch der ästhetische Geschmack eine wichtige Rolle. Aber Geschmack haben und künstlerische Gestaltungsfähigkeit besitzen, sind zwei Dinge, die sich wie Passivum und Aktivum verhalten. Die Forderung, daß der Lehrer der Volksschule oder der wissenschaftliche Lehrer der höheren Schule auch gestaltender Künstler sein muß, ist eine Forderung, die im allgemeinen weit über das Mögliche hinausgeht, ja, die mir an sich überstiegen zu sein scheint. In seinem Buche „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft“

(S. 226, Leipzig 1907, Wunderlich) verlangt Ernst Weber: „Hinsichtlich seiner theoretischen Vorbereitungen ist der Lehrer Gelehrter, Wissenschaftler; in bezug auf seine praktische Tätigkeit ist er Künstler einesteils und Pädagoge im engeren Sinne andernteils. Aus dieser dreifachen Tätigkeit fließen die Forderungen, die an seine Bildung zu stellen sind.“ Neuerdings hat Prorektor Dr. Schneider von Münstermaifeld künstlerische Begabung neben Intelligenz, Fleiß und gutem Willen für den Lehrerberuf gefordert (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaften und Schulpolitik*, Dezember 1920). Ja, während er „bei der Seltenheit angeborener pädagogischer Begabung“ bei einer großen Zahl von Lehrern in ihrer Seelenanlage davon absehen zu müssen glaubt, macht er die künstlerische Begabung zu einer notwendigen Forderung.

Nun ist es gewiß ganz richtig: Der geborene Lehrer hat in der Gestaltung seines Unterrichts etwas vom gestaltenden Künstler an sich, genau wie das Großmütterlein, das es versteht, ihren Enkelkindern Märchen in packender Weise zu erzählen, genau, wie das Kind selbst, das in seine Illusionsspiele eine ganze Geschichte hineinphantasiert. Ja, das Schauspiel einer vollendeten

Unterrichtslektion hatte immer etwas Erhebendes und Faszinierendes für mich. Etwas von der Seligkeit eines Beethovenschen Adagio floß durch meine Seele, wenn ein seltenes gütiges Geschick mir ein solches Schauspiel gewährte, das alle pädagogisch-methodische Kritik verstummen ließ, auch wenn es hier gar nicht nach den Regeln der „pädagogischen Kunst“ verlief. Auch der begabteste Lehrer zählt solche Stunden zu den Göttergeschenken. Man kann sie nicht wollen; sie werden ungewollt, und der Reiz der Stunde liegt weit mehr in dem vollendeten Kontakt zwischen Lehrer- und Schülerseelen, in der Heiligkeit und Hoheit des vom Strome der Liebe getragenen Wechselspieles, als in der äußerlich ästhetischen Vollendung der „abgerundeten Lektion“.

Nein, tausendmal nein; der Lehrer der Volksschule ist weder ein Gelehrter noch ein Künstler in des Wortes strengster Bedeutung. Er ist weder ein Mensch vom theoretischen noch vom ästhetischen Typus. Er darf es gar nicht sein. Gebt einer edlen, mit Liebe und Güte erfüllten Seele mit tiefer Empfänglichkeit und Ehrfurcht für möglichst viele Werte und vor allem für den Persönlichkeitswert des Kindes die unbedingt nötige Stoffbeherrschung, und sie wird die Gestal-

tungskraft finden, die sie braucht, um ihr heiliges Amt erfolgreich zu verwalten. Die Zauberkraft und Stärke des Lehrers hat ihre Wurzeln im eigenen Werterlebnis und in der Liebe und Ehrfurcht vor dem Zögling als Wertträger, und alle Lehrerbildung geht in die Irre, welche Wissenschaftler und Künstler erziehen will, selbst da, wo es sich um Lehrer der Wissenschaften oder um Lehrer der Künste oder gewerblichen Techniken an den höheren Schulen handelt, geschweige denn da, wo es sich um Volksschulen dreht. Natürlich muß der Wissenschaftslehrer seine Wissenschaft beherrschen, denn sie gibt ja die einzige Grundlage seiner Unterrichtsmethode, und ihre Werte müssen sein Herz erfüllen. Ebenso muß der Lehrer einer Kunst oder einer Technik geschmacklich wie technisch allseitig gebildet sein, denn davon hängt ja sein Können ab. Aber der wissenschaftliche Lehrer muß deshalb noch kein Gelehrter, d. h. produktiver Forscher, und der künstlerische oder technische Lehrer noch kein im tieferen Sinne produktiver, d. h. neue Werte erzeugender Künstler sein. Er darf es im allgemeinen gar nicht sein, wenn er nicht zu den ganz seltenen Naturen gehört, die gleich stark mit dem theoretischen oder ästhe-

tischen Menschen auch den sozialen verbinden. Denn der Wissenschaftler geht im objektiven Erfassen des Inhaltes der Erscheinung, der Künstler im subjektiven Gestalten der Form der Erscheinung auf; der Lehrer aber, vor allem der Volksschullehrer, soll in der Liebe zum Zögling als werdendem Träger von Werten leben. Das sind drei völlig verschiedene seelische Grundeinstellungen.

3. Die Fähigkeit der Klassenführung. Der zweite Grund zur Erklärung des Unterschiedes zwischen Privaterzieher und Klassenlehrer wird in den Anforderungen zu suchen sein, welche die gleichzeitige Herstellung des Zustandes innerer Disziplin in einer großen Zahl von Zöglingen stellt. Es ist eine andere Aufgabe, den einzelnen Zögling durch den Unterricht zu fesseln, und eine andere, gleichzeitig eine große Klasse in jedem Augenblick der Unterrichtsstunde innerlich unwillkürlich, ohne äußeren Zwang, zur geistigen Mitarbeit zu nötigen, jene Zucht zu erzeugen, welche die Wurzel alles Lehrerfolges im Rahmen einer Klasse ist.

Wer diesen Zustand nicht selbst erlebt hat, in welchem ein geheimes Band die Seele des Lehrers mit jedem einzelnen Schüler verbindet, so daß

dieser nicht bloß der Gedanken- und Gefühlsbewegung des Lehrers aus normalem Drang folgt, sondern bisweilen sogar ihr vorauseilt, der kennt die seligsten Stunden des Lehrers nicht und wird das Geheimnis auch nicht enträtseln können. Vielleicht ist immer etwas Irrationales in dieser Wechselbeziehung. Vielleicht spielt die durch die Liebe zu den Zöglingen und die Ehrfurcht vor ihren Seelen bereits gesetzte Gegenliebe und Verehrung mit. Sie gibt mindestens einen ersten Anstoß, die geistige Arbeit der Stunde gemeinsam zu unternehmen. Sicher geht auch von einer gewissen Gesamterscheinung eines Lehrers eine stärkere Anziehungskraft als von anderen aus, die mit dem Worte „wechselseitige Sympathie“ mehr umschrieben als irgendwie erklärt ist. Aber es ist zweifellos noch eine eigentümliche, rational erfaßbare Eigenschaft des Lehrers vorhanden, der eine solche Wirkung nicht bloß ab und zu, sondern dauernd und in jedem Moment, wo sie gewollt wird, auf seine Schüler ausübt. Ich möchte sie als eine gewisse Weite des Bewußtseins bezeichnen, durch welche die Fähigkeit der gleichzeitigen Doppeleinstellung auf das Sachliche des Stoffes einesteils und auf das Persönliche des Schülers andernteils ermöglicht wird.

Wenn ich die Erinnerung an meine eigenen Lehrstunden der Mathematik, eines Lehrgegenstandes, der schwerlich schon von Haus aus für jeden Schüler ohne Ausnahme etwas Fesselndes hat, durch meine Seele gleiten lasse, so bemerke ich, daß ich zunächst vom Reiz gefesselt war, die logische Entwicklung in ihrer vollen Durchsichtigkeit auch für den Schwächsten zu gestalten. Während ich aber ersichtlich ganz vom Sachlichen beherrscht zu sein scheine, gleitet mein Blick beständig über die Klasse und tastet jedes Schülers Gesicht ab. Tausend Wahrnehmungen beeinflussen von der Randzone des Bewußtseins her den Gang und die Gestaltung der Lektion, Fragen und Antworten, über alle Köpfe zerstreut, vermehren die Zahl der halbbewußten Wahrnehmungen und wirken auf die im Blickfelde stehenden logischen Entwicklungen und methodischen Darstellungen ein. Auch der ungefragte Schüler bekommt im Kreuzfeuer die sichere Empfindung, daß er in meinem Zauberkreis steht.

Die Doppeleinstellung ist eine der wichtigsten Quellen der Eigenart jenes Lehrers, der, wie der technische Ausdruck lautet, die ganze Klasse mit seinem Blicke beherrscht; sie liegt gewiß zum großen Teil in dem Umstand, daß, obwohl der

Lehrer in der Stoffgestaltung aufzugehen glaubt, sein Bewußtsein nicht derartig von dieser Gestaltung eingeengt ist, daß er nicht zugleich auch mannigfacher Wahrnehmungen über die Wirkung seiner Tätigkeit, ja sogar mannigfacher Beobachtungen und unmittelbarer Beurteilung dieser Wahrnehmungen fähig wäre, um überall sofort den Kontakt mit dem leicht auseinanderflattern-den Schülerseelen herzustellen.

4. Die Werterfülltheit. Beim Lehrer der Geschichte und der Literatur ist außer dieser eigenartigen Weite des Bewußtseins noch eine andere Eigenschaft notwendig, das völlige Erfülltsein von den moralischen, sozialen, politischen oder ästhetischen Werten der Güter, in welche er die Schüler einzuführen hat. Mit dieser Werterfülltheit muß sich dann noch weiter die Begabung verbinden, diesem inneren Werterlebnis den adäquaten Ausdruck geben zu können. Ich habe auf beide Forderungen schon hingewiesen, muß sie aber hier nochmals gesondert hervorheben. Der bloßen logisch-kritischen Einstellung ist auf diesen Lehrgebieten eine solche innere Klassendisziplin sehr oft versagt. Hierin unterscheidet sich der Geschichts-, Literatur-, Religionslehrer vom Lehrer der Naturwissenschaft

und Mathematik. Bei den letzteren spielt die Aufwählbarkeit des Gemütsgrundes keine unerläßliche Rolle. Als bloße Lehrer ihrer Disziplin könnten sie sogar dieser Eigenschaften des Erziehers entbehren, wenn sie nur eine hervorragende Geschicklichkeit besitzen, die logische Entwicklung in spannender Weise zu gestalten, was nichts anderes heißt, als daß sie den Weg des Forschers gehen. Ganz anders liegen die Dinge bei dem Lehrer der Geisteswissenschaften, der Künste, der Religion. Sie müssen Menschen des Gefühlstypus sein, Menschen, die jederzeit in der Tiefe ihres Herzens aufgewühlt werden, so oft sie das Amt ausüben, ihre Schüler in das Reich der Werte einzuführen. In seinem neuen Werke, „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“, Bd. I, S. 222, lehnt Gaudig die Diesterwegsche Forderung ab, daß der Lehrer für die Schule sein soll, was die Sonne für das Universum ist. Das ist nicht völlig unberechtigt; aber Gaudig übersieht, daß in den Unterrichtsgebieten der Geschichte, Literatur und Religion die Erfolge mit der Lehrpersönlichkeit stehen und fallen, ganz im Gegensatz zu den Erfolgen in Naturwissenschaft und Mathematik, wo die Selbständigkeit des Erarbeitens der Begriffe, Lehr-

sätze und Gesetze auch bei trockenen Lehrern im Bereiche der Schülerkräfte liegt. Gewiß, die Schöpfungen der Dichter und eine vollendete sprachliche Darstellung historischer Einheiten entzünden, auch ohne den Umweg über den Lehrer zu nehmen, die Gefühlsregungen, sie können es wenigstens unter gewissen Voraussetzungen tun. Sobald sie aber Unterrichtsgegenstand werden, dann beweisen alle Erfahrungen des Schulens, daß ein vom Werterlebnis nicht erfaßter Lehrer alle Wirkungen historischer und religiöser Ereignisse und künstlerischer Werke bei aller „Sachlichkeit“ seines Unterrichts restlos ertönen kann.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse. Mit den drei eben hervorgehobenen Sondereigenschaften der Lehrernatur: der Begabung für sein bestimmtes Unterrichtsfach, der jederzeit zur Verfügung stehenden Doppelseinstellung einerseits auf das Sachliche des Lehrgebietes, andererseits auf das mannigfaltige Persönliche der Schülermassen und endlich der Fähigkeit intensiven Werterlebens, sind wohl die Hauptmerkmale bezeichnet, die zu den seelischen Veranlagungen des Erziehers hinzutreten müssen, um dem Anspruch, im Berufe des Klassenlehrers erfolgreich

zu wirken, eine einigermaßen sichere Grundlage zu geben. Zu einer vollkommenen sicheren Grundlage reichen diese Bedingungen noch nicht. Denn die letzte Bedingung, die sogar manchen Mangel in den übrigen Voraussetzungen ersetzen kann, ist das freudige Gefühl der klar bewußten inneren Berufenheit zum Lehrer. Darauf werden wir noch am Schlusse des Kapitels zu sprechen kommen.

Man hat vom Lehrer auch noch eine besondere rhetorische Begabung und Darstellungsfähigkeit ganz allgemein verlangt. Dem widerstreitet meine theoretische Einsicht wie meine praktische Erfahrung. Sachkenntnis und Wert erfüllttheit sind unerläßliche Forderungen, und beide zusammen sind die Wurzeln aller echten Beredsamkeit. Die Sachkenntnis liefert den Inhalt und seine logische Anordnung, die Wert erfüllttheit den sprachlichen und mimischen Ausdruck. Eigentliche Eloquenz aber ist ein Göttergeschenk, und selbst dieses Geschenk ist Talmi, wenn es nicht in einen tiefen Gemütsgrund eingesenkt ist. Eine weitere Analyse der Lehrerarbeit als solche, wie sie Hylla in seinen „Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf“ (Deutsche Schule, Heft 8, 9, 10, 11) wünscht, mag gewiß noch einige andere eigentümliche

Forderungen an die Lehrerpersönlichkeit ergeben. Es werden vor allem Forderungen sein, die mit der lebendigen Gestaltung eines Lehrstoffes und damit auch mit der sogenannten künstlerischen Form dieser Gestaltung zusammenhängen. Aber ich glaube, daß diese Analyse gegenüber den eben erwähnten Eigenschaften nur untergeordnete weitere Eigenschaften enthüllen wird, oder daß sie die eben erwähnten Merkmale nur auf einfachere seelische Kräfte zurückzuführen vermag. So ist der auf die Vorbereitung einer Unterrichtslektion aufgewandte und aufzuwendende Fleiß ein notwendiges Erfordernis des Lehrers. Aber Fähigkeit zur methodisch-künstlerischen Gestaltung der Lehrstunde als eines einzelnen Erlebnisses ist keineswegs ein Produkt dieses Fleißes, sie ist eine eigentümliche Veranlagung, die weder durch das volle Werterfülltsein noch durch die volle logische Beherrschung erzeugt oder ersetzt werden kann. Die Schule muß sich begnügen mit der methodisch einwandfreien Gestaltung des Stoffes, die durch die Natur des Stoffes selbst bedingt ist, bei den theoretischen Lehrgütern vor allem durch die Wege des wissenschaftlichen Denkens. Dies gilt auch für die Volksschule, soweit sie auch hier

Gewohnheiten des logischen Denkens erziehen will. Nur wenn sie das nicht will, darf sie dem Rate von E. Weber folgen: „Der Volksschullehrer kann nie objektiv wissenschaftlich vorgehen, wenn er das Gemüt der Kinder fesseln will“ (S. 237 a. a. O.). Auch die Handhabung von Zucht und Regierung in ihrer Art, in ihrem Umfang und in ihrer Mannigfaltigkeit ist von manchen irrationalen Eigenschaften des Lehrers abhängig; so ist weiter die Art, wie die Schüler auf die Person des Lehrers und die einzelnen unterrichtlichen und pädagogischen Maßnahmen reagieren, nicht bloß von den Schülernaturen abhängig, sondern auch von dem Wesen, das die Person des Lehrers ausstrahlt. Aber die Analyse dieser Erscheinungen wird doch in der Hauptsache auf die bereits erwähnten Grundeigenschaften des Lehrers und Erziehers zurückführen.

6. Die Forderung der Persönlichkeit. Man hat, wie schon in der Vergangenheit, so besonders auch in der Gegenwart vom Lehrer vor allem verlangt, daß er eine Persönlichkeit sei. Von allen, die sich mit dieser Forderung beschäftigt haben, hat sie vielleicht Gaudig in seinem zweibändigen Werk „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ (Leipzig

1917, Quelle & Meyer) am eingehendsten behandelt. Die schöne Definition, die er gibt (Bd. 1, S. 87) unterschreibe ich gern: „Persönlichkeit“, sagt er, „ist der seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch.“ Aber die Forderung, daß der Mensch eine Persönlichkeit sei, ist nicht bloß für viele andere, ja vielleicht für die meisten Berufe als Berufsqualität eine unerläßliche, sie ist überhaupt eine allgemein ethische. Sie gilt für jeden Menschen genau wie die Forderung des Erfülltseins vom Bewußtsein der Pflicht. Die ganze moderne Pädagogik ist auf die Erziehung zur Persönlichkeit eingestellt.

Aber die Persönlichkeit im Gaudigschen Sinn wächst nur auf dem Boden der sich selbst erfassenden Individualität. Die einzelne Individualität lernt sich indes in ihrer Totalität nur erfassen, wenn sie durch die ihrer Seelenverfassung angepaßte Arbeit ihre eigenen Leistungsmöglichkeiten kennen lernt. Das erste auf dem Wege zur Persönlichkeit ist die Selbsterkenntnis unserer Fähigkeiten und die freiwillige Beschränkung unserer Tätigkeit auf jene Arbeitsgebiete, die die-

sen Fähigkeiten entsprechen. Nur so können wir unser selbst mächtig werden, uns frei aus uns heraus bestimmen lernen und in den Stand gesetzt werden, die Kräfte unserer Natur zur Verwirklichung des in unserer Individualität liegenden Persönlichkeitsideals zusammenzufassen. Die Erziehung hat dann nur vor allem dafür zu sorgen, daß wir jederzeit die Würde oder Unwürde der verschiedenen Seiten unserer werdenden Persönlichkeit erleben, um mehr und mehr das eigene Streben nach der wertvollen Persönlichkeit auf allen unserer Seelenverfassung angepaßten Arbeitsgebieten auszulösen und zu verstärken.

Wer also eine im Lehrberufe wertvolle Persönlichkeit werden will, hat sich vor allem zu fragen, ob er hierzu die im vorausgehenden geschilderten seelischen Veranlagungen besitzt. Eine bestimmte Antwort auf diese Frage ist für den sich so Fragenden nur dann möglich, wenn er in seiner Entwicklung Arbeitsgebiete und Arbeitsmöglichkeiten vorfindet, welche die erzieherische, seelische Veranlagung offenbaren lassen. In dieser Hinsicht sind jedoch die Ausbildungseinrichtungen für die Lehrer und namentlich für die akademischen Lehrer noch recht ungenügend. Vor allem erfährt der Lehrer der höheren Schulen

vor Abschluß seiner Universitätsstudien nicht an sich selbst, wieweit er für den von ihm gewählten Beruf tauglich ist. Seine ganze Ausbildung ist auf die geistige Bewältigung der Wissenschaften seines Unterrichtsgebietes gerichtet; sie ist rein sachlich eingestellt. Sie ist staatlich so organisiert, als ob der tüchtige Mathematiker, Naturwissenschaftler, Philologe, Historiker von selbst schon ein tüchtiger Lehrer sein müßte, und nimmt wenig Rücksicht, daß er auch noch Erziehereigenschaften zu besitzen hat. Aber auch die Vorbereitungsschule zur Hochschule, das Gymnasium, bietet bis jetzt noch keine Möglichkeiten, in sich selbst zu erfahren, wie stark der besondere soziale Typus in uns ausgeprägt ist, der sich zum Erzieherberuf eignet. Erst wenn alle unsere Schulen, Elementar-, höhere und Hochschulen selbst so organisiert sind, daß sie als richtige Arbeitsgemeinschaften von Schülern unter sich, von Lehrern unter sich, aber auch von Schülern und Lehrern wirken und so ein soziales Leben erzeugen, erst dann kann der einzelne mit einiger Deutlichkeit inne werden, wieweit sein eigenes Wesen die Züge des besonderen sozialen Typus aufweist und ob er innerlich berufen ist, den schönen, aber mühevollen Weg

des Erziehers und Lehrers zu gehen. Ein Lehrer aber, der eine volle Persönlichkeit geworden ist, ist selbst das wertvollste Bildungsgut, das, als lebendige Kraft über allen Wissenschaften, Künsten und religiösen Gütern stehend, die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag. Denn in ihm sind die Werte nicht latent wie in allen sachlichen Kulturgütern; hier sind sie in voller Wirksamkeit, hier springen sie dem Schüler im Erlebnis in voller Schönheit entgegen und werden von allen offenen Seelen begierig aufgenommen. Der Persönlichkeitswert verbirgt sich nie, er kann sich nicht verbergen wie andere Werte; denn er ist eine lebendige Kraft, die sich überall sofort fühlbar macht, wo sie mit Einzelpersonen oder Gemeinschaften oder deren Einrichtungen in Berührung kommt. In dem Persönlichkeitswert des Lehrers aber — noch einmal sei es mit allem Nachdruck hervorgehoben — ist die soziale Natur, das Grundgesetz der Liebe, das Ausschlaggebende, nicht das theoretische Verhalten.

7. Die innere Berufenheit zum Lehrer. Wenn wir uns noch fragen, wer soll Lehrer werden, so ist es nach unseren bisherigen Untersuchungen sehr viel leichter, diese Frage zu beantworten,

als die Antwort organisatorisch zu verwirklichen. Wenn irgendein Beruf innere Berufenheit verlangt, so ist es der Lehrer- und Erzieherberuf. Aber keinem Beruf ist es bis jetzt schwerer gemacht worden, an sich zu erfahren, ob man innerlich berufen ist, als dem Lehrerberuf, vor allem dem Beruf des akademischen Lehrers, oder wie wir in Zukunft werden sagen müssen, dem Beruf des Fachlehrers der höheren Schulen. Wer Meister werden will, muß erst Lehrling und Geselle sein. Wo aber ist die Lehrlings- und Gesellenzeit des Schulmeisters? Ich habe einmal die Frage, wer soll Lehrer werden, in folgenden Sätzen beantwortet: Nur derjenige, der stets Seligkeit im Wirken am geistigen und seelischen Wachstum anderer empfindet, der in unerschütterlichem Glauben an die Sieghaftigkeit der zeitlosen Werte im Menschengeschlecht leben kann, der an sich erfahren hat, daß er, indem er lehrt, eine Schar junger Geister nicht bloß durch die Sachlichkeit seines Unterrichts, sondern auch durch sein ganzes Wesen in eine Stunde gemeinsamen geistigen Lebens zu bannen vermag, der endlich so viel reine Jugend in sich trägt, daß alle Last der Jahre und alle Reife des Lebens den sprudelnden Quell nicht zu verschütten vermag.

Es ist durchaus möglich, Einrichtungen zu treffen, welche dem Kandidaten die Erfüllung der drei ersten Bedingungen in seiner Person einigermaßen zur Gewißheit machen. Nur über die vierte Bedingung kann erst das spätere Leben entscheiden; ihre Erfüllung ist Gnade. Man könnte die vier Bedingungen noch viel einfacher in die eine zusammenfassen: Nur derjenige soll Lehrer werden, für den dieser Beruf die Sinnverwirklichung seines Daseins bedeutet. Das ist im wesentlichen die Antwort, die Anton Heinen gegeben hat. Sinn des Daseins ist nichts anderes als die Bezogenheit des Daseins auf einen letzten, höchsten, geistigen Wert. Ich finde diesen obersten, geistigen Wert, dem der Erzieher dient, in der siebenten Bitte des Vaterunsers, in der Erlösung der Menschen von allem Übel, den inneren Übeln noch mehr als den äußeren. Das war auch der klare Sinn des Dienstes, dem Pestalozzi in tiefster Religiosität sein Leben geweiht hat. Doch das Organ für diesen letzten und höchsten Sinn entwickelt sich erst später, selten in der Zeit, da die Berufswahl vor sich geht. Es entwickelt sich aber um so sicherer, je mehr der Erzieher und Lehrer vom Gesetz der geistigen Liebe beherrscht ist. Ob wir aber von dieser

---

Liebe beherrscht sind, die immer eine schenkende Liebe ist, das erfahren wir nur aus der Seligkeit im Wirken am geistigen und seelischen Wachstum anderer. Zu dieser Erfahrung reichliche Gelegenheit zu bieten, das ist die Grundforderung für alle Organisationen der Lehrerbildung.

## IV. DIE LEHRERBILDUNG.

1. Die erste Grundforderung. Die seelische Natur des Lehrers und Erziehers steht nunmehr in ihren Grundzügen vor unseren Augen. Wer innerlich zum Lehrer der Unmündigen, zum Bildner des geistig und sittlich sich entwickelnden Kindes berufen ist, dessen Seelenverfassung muß dem Typus des sozialen Menschen angehören. Das Grundgesetz seines eigenen Seins und Werdens ist die geistige Liebe.

Bildung ist nun nichts anderes als Gestaltung dessen, wozu wir innerlich berufen sind. Wir können nicht schlechtweg „bilden“, d. h. Gebilde gestalten wie der schaffende Künstler. Wir können nur fördern, entwickeln, stärken, was an geistigem Sein in der Seele des Zöglings im Keime schlummert. Sind wir innerlich zu einem Amt der Liebe berufen, so kann uns kein anderer Weg zum unendlich fernen Ziele der Vollendung unserer Persönlichkeit führen, als derjenige, den unser sozial gerichtetes Wesen wandern kann und wandern muß.

Das Gesetz der Liebe im Lehrer und Erzieher ist aber ein eigenartiges Gesetz. Es ist die Liebe zum Kinde als einem zukünftigen Träger von zeitlosen Werten. In der Sprache eines religiösen Bekenntnisses wird sie die Liebe in Christo oder die Liebe in Gott genannt. Man kann sie auch die Liebe im Geist und in der Wahrheit nennen. Es ist die Liebe zur Gestaltung des so unendlich mannigfaltigen, nie sich wiederholenden, in allen einzelnen Fällen einzigartigen Wertes der Persönlichkeit, in der sich das Reich der zeitlosen Werte in einer der unendlich vielen Möglichkeiten widerspiegelt. Darum ist mit dieser Liebe zum Kinde immer zugleich auch die Ehrfurcht vor dem Kinde verbunden.

Wann wissen wir, ob diese Liebe das Grundgesetz unseres Wesens ist? Niemals, ehe wir nicht selbst bewußte Träger von Werten geworden sind oder zu werden beginnen. Niemals, ehe nicht in uns selbst die Sehnsucht wach geworden ist, in der eigenen Seele das Reich der Menschenwürde zu errichten. Erst das in uns sich regende Bewußtsein eigener Werthhaftigkeit kann uns sagen, ob die in uns lebende Sympathie und Zuneigung zu den jüngeren Genossen und unsere Hilfsbereitschaft für sie zu jener Liebe sich entwickeln

kann, welche den letzten und tiefsten Seelengrund des Lehrers und Erziehers bildet.

Wollen wir nun eine Bildungsorganisation für Lehrer und Erzieher, eine pädagogische Bildungsanstalt, so muß sie selbst aus jenem sozialen Geiste geboren sein. Sie muß in ihrer Grundverfassung ein soziales Gut, eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft sein, in welcher der einzelne Zögling zum Bewußtsein zeitloser Werte kommen und seine Neigung und Befähigung zur Verwirklichung dieser Werte in werdenden Persönlichkeiten entdecken und entwickeln kann. Das ist die erste Grundforderung für die Lehrerbildungsanstalten.

2. Die Schulreform und die erste Grundforderung. Eine solche pädagogische Bildungsanstalt, ein solches pädagogisches Gymnasium, wie ich es früher schon einmal genannt habe, wäre ein humanistisches Gymnasium im tiefsten Sinne des Wortes und nichts, gar nichts stünde im Wege, es auch sonst in seiner formalen Bildungswirkung dem altsprachlichen Gymnasium ebenbürtig zu gestalten.

Wir besitzen Bildungsanstalten für den Menschen vom theoretischen Typus: alt- und neu-

sprachliche Gymnasien, Oberrealschulen, Universitäten.

Wir haben Anstalten für die Bildung des Menschen vom ästhetischen Typus: Kunstgewerbeschulen, Kunstschulen, Akademien für Musik und bildende Künste.

Wir haben Bildungsanstalten für Menschen vom wirtschaftlichen Typus: Gewerbe- und Handwerkerschulen, Fachschulen, kaufmännische Schulen, Landwirtschaftsschulen, technische Hochschulen, Handelshochschulen.

Wir besitzen aber keine Anstalt für die Bildung des Menschen vom sozialen Typus. Nicht das theoretische Lehrgut macht nämlich eine solche Anstalt zur Schule für soziale Bildung. Sonst müßte man die sozialen Frauenschulen als solche bezeichnen. Auch nicht einzelne mit der Anstalt verbundene praktische Übungsgelegenheiten für Arbeiten im sozialen Dienst; sonst würden unsere alten Lehrerbildungsanstalten mit ihren Seminarübungsschulen schon zu ihnen gerechnet werden können. Beides wird und darf nicht fehlen in Bildungsanstalten für Menschen des sozialen Typus. Was sie dazu macht, ist aber in der Hauptsache nicht die Lehrplanorganisation, sondern der soziale Geist, der

innere Betrieb, in dem Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen, sowie Leiter, Lehrer und Schüler gegenseitig sich verbunden fühlen. Wie der theoretische Geist nur in Wissenschaftsgütern, der ästhetische nur in Kunstgütern, der religiöse Geist nur in religiösen Gemeinschaften, ihren Institutionen und an religiösen Persönlichkeiten sich entwickelt, so entzündet sich der soziale Geist nur am sozialen Gut, d. h. in der Gemeinschaft und ihrem sittlichen, gesellschaftlichen und rechtlichen Leben.

Die Lebens- und Arbeitsgemeinschaft allein ist es, welche eine Schule zur Stätte sozialer Bildung macht. Wir mögen noch so viel reden, schreiben, predigen, anordnen, Lehrpläne schmieden, Schultypen schaffen zur Gestaltung der sozialen oder staatsbürgerlichen Gemeinschaftsgesinnung und Lebensführung: wenn wir nicht die Einsicht und den Mut haben, unsere gegenwärtigen Schulen oder doch einzelne derselben, soweit es unsere Armut erlaubt, aus Stätten individuellen Ehrgeizes in Stätten sozialer Hingabe, aus Stätten theoretischer intellektueller Einseitigkeit in Stätten praktischer humaner Vielseitigkeit und aus Stätten des rechten Erwerbes von Kenntnissen in Stätten des rechten Gebrauches umzuwandeln (vgl.

mein Buch „Deutsche Schulerziehung“, 2. Aufl., Leipzig 1923, B. G. Teubner, S. 88), dann werden wir uns ewig mit unseren sogenannten „Reformen“ selbst betrügen.

Wenn eine solche Reform für alle Bildungsanstalten eines sich selbst regierenwollenden Volkes notwendig, ja unerläßlich ist, soll dieses Volk nicht zum kulturellen Tode, sondern zum Leben sich regieren, so ist sie dreifach notwendig für die Lehrerbildungsanstalten. Wir haben erkannt, daß eine der subtilsten, aber wichtigsten Eigenschaften des Erziehers die Fähigkeit zur Persönlichkeitsdiagnose ist. Die fremde Persönlichkeit aber ist im letzten Grunde nichts anderes als das Erlebnis eines Stückes der eigenen Persönlichkeit. Der innere Sinn, mit dem wir andere Persönlichkeiten überhaupt wahrnehmen, ist uns nur gegeben in der eigenen Persönlichkeit, d. h. der eigenen Wertorganisation, die wir bereits haben oder nach der wir selbst ringen. Nur der Sittliche hat Sinn für die Sittlichkeit des anderen; nur der Religiöse hat Sinn für die Religiosität des anderen; nur der Kunstfreudige und Kunstverständige ist verletzt von der ästhetischen Roheit seiner Mitmenschen; nur der wahrhaft Freie und wahrhaft Edle will, daß auch der andere frei und

edel sei. So ist alles Verständnis und alle Würdigung von Persönlichkeitswerten abhängig von unserem Selbstwertgefühl. Aber dieses Selbstwertgefühl wächst nicht auf dem trockenen Boden rationaler Belehrung. Seine Entwicklung ist nicht bloß abhängig von einem gewissen Maße der Freiheit im Kampfe ums materielle Dasein, sondern auch von der Mannigfaltigkeit und Weite der Erfahrung mit allseitiger Betätigung und vom sozialen Verkehr, der uns ständig veranlaßt, uns selbst im Spiegel des anderen zu erkennen, zu vergleichen, zu beurteilen und uns nicht zu begnügen mit der niederen Stufe des Menschseins. (Vgl. auch Th. Lipps, *Ethische Grundfragen*. 3. Aufl., S. 46 u. 47.) Diese Mannigfaltigkeit und Weite der Erfahrung auf dem Felde unseres Tuns und Lassens und diesen sozialen Verkehr mit sittlich strebenden Menschen muß die Bildungsanstalt um so mehr zur Wirkung bringen, je weniger das Leben außerhalb der Schule ihn bieten kann. Darum ist eine Bildungsanstalt entweder eine Lebens-, Arbeits- und Erziehungsgemeinschaft, oder sie überläßt die wirkliche Bildung dem Zufall und bleibt, was sie bisher war: eine bloße Unterrichtsanstalt.

3. Die zweite Grundforderung. Aber die Selbsttäuschung der sogenannten Schulreformen bleibt auch dann noch bestehen, wenn die „Schulgemeinde“, wie wir sie kurz mit einem jetzt gebräuchlichen Worte nennen wollen, nicht vom Glauben an zeitlose Werte getragen ist. Wenn der Erzieher den Zögling zum Träger von Werten heranbilden will, so müssen es Werte sein, die über Raum und Zeit und über alle Individualität hinaus Geltung haben. Gibt es solche Werte? Wir können uns hier nicht auf werttheoretische Untersuchungen einlassen. Wir wollen nur kurz an das Bewußtsein derjenigen uns wenden, die einer objektiven Einstellung fähig sind. Was Kant von der Gerechtigkeit sagt, daß, wenn sie kein allgemeingültiger, zeitloser Wert ist, es auch keinen Sinn habe, daß die Menschheit existiere, gilt von allen ideellen Werten. Gerechtigkeit, Wahrheit, Sittlichkeit, Treue, Güte, Barmherzigkeit, Schönheit, Erlösung sind Werte, die im Wesen dessen liegen, was wir Bewußtsein oder geistige Natur des Menschen nennen. Daß sie tausendmal im Laufe der Menschengeschichte, im einzelnen wie in Völkern, in Herrschern wie in Beherrschten, verleugnet wurden, beweist nicht das geringste gegen ihre zeitlose Gültigkeit.

Es mag Zeiten geben, wo diese Werte nirgends, in keiner menschlichen Seele eines Volkes Verwirklichung gefunden haben. Es werden immer wieder Zeiten kommen, wo sie ihre Auferstehung feiern. Der Historismus, der ihre Relativität behauptet und alle Werte als ebenso wandelbar und vergänglich betrachtet, wie die einzelnen Organismen der Natur, kann nur deshalb in seinem Irrtum verharren, weil er beständig das Gut, an dem der Wert haftet, mit dem Werte selbst verwechselt. Aber die Güter, die einzelnen Wahrheiten, Gerechtigkeitsformen, Treuverwirklichungen sind bloß endliche Verwirklichungen der unendlichen Idee der Wahrheit, Gerechtigkeit, Treue. Die endliche Verwirklichung ist natürlich wandelbar. Unwandelbar ist die Idee in ihrer ganzen Werthaftigkeit. Denn sie ist mit der geistigen Struktur des Bewußtseins gegeben. Das war der alte Platosche Grundgedanke; das ist auch die Einstellung der Kantischen Philosophie.

Von der Zeitlosigkeit der Werte aber zur Zeitlosigkeit eines Trägers dieser zeitlosen Werte ist nur ein Schritt. Es ist der Schritt des Religiösen. Die Zeitlosigkeit der Werte können wir deduktiv aus dem Wesen des Bewußtseins noch begrei-

fen. Wenn aber in dem individuellen Bewußtsein zeitlose, d. h. überindividuelle Werte tatsächlich herrschend werden, kündigt sich dann nicht in diesem individuellen auch ein überindividuelles, zeitloses Bewußtsein an, die Weltvernunft, das Geistige, das Ewige, Gott? Sind wir dann nicht Träger, Werkzeuge, Willensvollstrecker dieses Ewigen in uns? Sind wir dann nicht Geist von seinem Geiste? Nun erst erhält unsere Erziehertätigkeit ihre tiefere Bedeutung. Die Menschen als bewußte Träger zeitloser Werte zu einem Sinn des Lebens führen, heißt sich zum Werkzeug des Ewigen in der Verwirklichung zeitloser Werte machen. „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen, und sie steigt von ihrem Weltenthron.“

Es gibt ungezählte Formen dieses religiösen Bewußtseins von den strengen, aber leicht greifbaren Formen der höchstentwickelten, sogenannten positiven Religionen bis zum philosophischen System Hegels oder dem Universum Schleiermachers. Nicht auf die konkrete Form des religiösen Bewußtseins kommt es an, sondern auf den religiösen Sinn selbst, der sich sagt (vgl. auch meine Abhandlung im „Archiv für Pädagogik“, Februar 1915, Nr. 3):

„Das eine weiß ich, daß durch Raum und Zeit  
ein Wille geht in ewigen Gesetzen,  
aus dessen feingewebten Ordnungsnetzen  
sich nicht ein einzig Menschenkind befreit.

Ich bin ein Werkzeug dieses einen Willen,  
der nicht nach Lust und Leid des Werkzeugs fragt,  
der in sich selber seine Zwecke trägt,  
die wir bestimmt sind, fraglos zu erfüllen.

Wie wir das Werk vollenden, das wir müssen,  
das gibt dem Leben Deutung und Gewicht;  
nur dem zeigt sich sein edleres Gesicht,  
der sich als Werkzeug fühlt im innersten Gewissen.“

Nicht, was die Großen in der Welt getan haben, ist der Bewunderung würdig, sondern wie und aus welchem Geiste sie es getan haben. Wir können tausend Fehler machen in unserem Leben, die Welt kann uns richten, verurteilen, weil wir nicht klug waren wie die Schlangen, sondern einfältig wie die Tauben, und können doch in der Einfalt unseres Herzens größer sein als die Helden der Geschichte. Das ist aber die Einfalt des Herzens, daß es Ja und Amen sagt zu allem, was wir aus dem Geist und in der Wahrheit tun. Das ist das kindliche Gemüt der großen Erzieher, die wie Pestalozzi nur als Werkzeug eines ewigen Wertes sich fühlen.

Soll die Bildungsanstalt für Erzieher und Lehrer ihre Zöglinge mit dem unzerstörbaren Willen

ausrüsten, ihr Leben in den Dienst der zeitlosen Werte zu stellen, indem sie in der nachwachsenden Generation diese Werte zu verwirklichen suchen, dann muß dieser Wille, eben weil er unzerstörbar sein soll, im Glauben an die ewigen Werte und damit an ein geistiges Prinzip, also im Religiösen verankert werden. Das ist auch schon darum unerläßlich, weil der Lehrer und Erzieher sonst niemals den Schlüssel zum Verständnis der religiösen Naturen unter seinen Zöglingen hat, die immer vorhanden sein werden, solange die Menschheit besteht.

Das ist die zweite Grundforderung, die an die Reform der Lehrerbildungsanstalten zu stellen ist. Ich verlange damit keineswegs konfessionell getrennte Bildungsanstalten, ich verlange nur einen wahrhaft religiösen Geist. Wo immer der Bildungsgedanke in einiger Vollkommenheit verwirklicht ist, bis in unsere Tage herein, da sehen wir ihn wurzeln in diesem Geiste. Der Schöpfer der deutschen Landerziehungsheime, der leider viel zu früh verstorbene Dr. Hermann Lietz, hat diesen Boden aller Kultur ebenso festgehalten wie die großen englischen und amerikanischen Reformer Matthew und Thomas Arnold, Cecil Reddie, Horace

Mann oder wie unsere großen deutschen Pädagogen Pestalozzi und Fröbel. Das, was Lietz im Anschluß an sein Vorbild Abbotsholme „die Kapelle“ nannte, die jeden Abend und Morgen seine Zöglinge vereinigte, war unmittelbar vom Geiste religiöser Gesinnung getragen. Wer diesen freien religiösen Geist näher kennenlernen will und nicht die Möglichkeit hat, ihn an Ort und Stelle zu studieren, den verweise ich auf die anregenden Schilderungen der Landerziehungsheime und freien Schulgemeinden von Dr. F. Grunder (Leipzig und Berlin 1916, Verlag Julius Klinkhardt).

4. Die dritte Grundforderung. An die Seite der sozialen und religiösen Grundforderung, beide in der weiten Fassung, wie sie sich notwendig aus der Bildungsidee ergibt, tritt eine dritte Grundforderung, die ich bisher in einem gesunden Volke für selbstverständlich hielt, die Organisation aus der nationalen Idee. Zunächst ist die Gemeinschaftsidee die Grundlage der moralischen Bildung. Sympathie und Zuneigung sind die subjektiven Wurzeln, die Arbeit in und mit der Gemeinschaft gibt diesen beiden elementaren Gefühlen die Richtung auf ein größeres Ganzes. Die umfassendste Gemeinschaft wäre die

Gemeinschaft der Menschheit. Aber diese Gemeinschaft ist ein bloßer Begriff, eine Bewußtseinswirklichkeit zwar, aber ohne jede Realität außer ihm. Eine reale Gemeinschaft ist nun immer eine Wertgemeinschaft. Was die Menschen zu Gemeinschaften zusammenführt, sind im wesentlichen irrationale Werte. Das gemeinschaftliche Erleben, die gemeinschaftliche Pflege von Werten, die gegenseitige Ergänzung in der Verwirklichung dieser Werte hält die Menschen zusammen, bindet sie aneinander, führt sie zu irgendeiner Organisation, zu irgendeiner Gestaltung der Gemeinschaft. Darin unterscheiden sich diese Gemeinschaften von jenen Verbänden, die wir Gesellschaften nennen. Gesellschaften sind Verbände für irgendwelche Zwecke; Gemeinschaften sind Verbände aus geistigen Werten. Zweckverbände können die Menschen aus den allerverschiedensten Werten oder Motiven umschließen. Ist das der Fall, dann fehlt jedes innere Band. Wertverbände oder Gemeinschaften dagegen fühlen sich in einem geistigen Werte verbunden oder vielmehr in den Gütern, deren geistiger Struktur dieser Wert zugrunde liegt. Rationale Erwägungen sind es, die durch stipulierte Verträge die Menschen zur Er-

reichung des Zweckes verbinden. Wie sehr diese Scheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft zutreffend ist, mag daraus entnommen werden, daß der Austritt aus einer Gemeinschaft, also aus einem Wertverbände, etwa einem religiösen, nationalen, ja selbst aus einem politischen Wertverbände, bald mehr, bald weniger als eine Art sittlichen Defektes von den Angehörigen der Gemeinschaft empfunden wird, während der Austritt aus einer Gesellschaft, also aus einem reinen Zweckverbände, jederzeit ohne irgendwelchen berechtigten Makel für den Austretenden zulässig erscheint.

Die umfassendste reale Gemeinschaft nun, welcher ein einzelner angehören kann und tatsächlich angehört, ist die nationale Gemeinschaft oder Volksgemeinschaft. Hier ist noch ein Erleben geistiger Werte in gemeinsamen Gütern möglich, hier ist eine gemeinschaftliche Pflege dieser Güter denkbar, hier gibt es Organisationen zur gegenseitigen Ergänzung in der Verwirklichung dieser Werte. Ja noch mehr: Der Nationalverband ist zugleich, schon gar, wenn er etwa noch mit einem religiösen Verband zusammenfallen sollte, der eigenartige Träger der wesentlichen Werte, welche die Bildung in dem Zög-

ling in irgendeiner individuellen Form wieder verlebendigen soll. In der gemeinsamen Sprache des nationalen Verbandes, die sich selbst wieder aus dem eigenartigen Charakter der Nation entwickelt hat, ist zugleich das Mittel gegeben, auch die höchsten Güter für alle verständlich zu machen, zu umreißen. Die höchste sittliche Stärke erhält der Nationalverband, wenn sich seine Mitglieder zugleich der Bedeutung dieses kollektiven Wertträgers bewußt werden und in Gemeinschaft aller nach der inneren Vollendung der Nation als Wertträger streben.

Das ist das, was ich die nationale Gesinnung nenne. Sie läuft vollständig parallel mit dem Streben nach dem sittlichen Persönlichkeitswert. Ja, beide stehen in Wechselwirkung zueinander. Es kommt niemand zu seinem Persönlichkeitswert, als in und durch die gemeinsamen Güter der Nation, und es kommt keine Nation zum Bewußtsein ihrer eigenartigen Lebensaufgabe ohne ein nationales Wertbewußtsein in ihren einzelnen Mitgliedern.

Etwas völlig Verschiedenes von diesem Nationalbewußtsein ist das Staatsbewußtsein. Der Staat ist eine souveräne Rechtsorganisation der Gemeinschaft zum Zwecke des Interessenaus-

gleichs nach den Maßstäben der Gerechtigkeit und Billigkeit. Das Erfülltsein von der Unentbehrlichkeit eines solchen Rechtssystems für eine Volksgemeinschaft und die Bereitschaft an der immer gerechteren Gestaltung desselben direkt oder indirekt mitzuwirken, nennen wir Staatsgesinnung. Die Erziehung zu dieser Staatsgesinnung macht das Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung aus.

Aber die Notwendigkeit der staatsbürgerlichen Erziehung wird heute kaum mehr von jemand bestritten. Darum kann ich hier von aller weiteren Erörterung für die Zwecke der Organisation der Lehrerbildungsanstalten absehen. Anders steht es mit der Notwendigkeit der nationalen Erziehung. Und das ist die dritte Forderung, die ich erhebe:

Die gesamte Bildung der Erzieher und Lehrer muß vom nationalen Geiste getragen sein. Was ich darunter verstehe, wird aus den bisherigen Erörterungen klar sein. Es handelt sich hier nicht um jenen mit Recht verurteilten macht- und ruhmgerigen Nationalismus, der alle Völker früher oder später ebenso zugrunde richtet wie der ideologische Verbrüderungstraum des völker- und rassenignorierenden Internationa-

lismus. Nein, es handelt sich um die dritte der drei Formen des Nationalismus (vgl. meine Abhandlung über den Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 5. Aufl., Leipzig 1923, B. G. Teubner, S. 162), die ich als Bewußtsein der Nation von der eigenartigen sittlichen Mission an sich selbst bezeichnet habe. Es wäre eine törichte Selbstüberhebung, wenn wir uns nicht eingestehen wollten, daß wir gerade hierin von den sehr bemerkenswerten Trägern des nationalen Gedankens in England und den Vereinigten Staaten noch sehr viel lernen könnten. Dieser Nationalismus ist ein ideales Gut. In ihm sah der Sozialdemokrat Engelbert Pernerstorffer, Wien, „eine Bereicherung der Menschheit durch eine besondere Form ihrer Erscheinung“ (Sombart, „Sozialismus“, S. 178). Er ist genau so eine Bereicherung der Menschheit, wie jede Persönlichkeit eine Bereicherung der Kultur ist.

Ich habe vorausgesetzt, daß diese dritte Forderung in jedem gesunden Volke eine selbstverständliche ist. Wir sind aber zur Zeit kein gesundes Volk. Wir sind ein krankes Volk. Wie eilig hatten es um das Jahr 1919 und 1920 deutsche Volksschullehrer an deutschen Volksschulen, womöglich alles zu streichen, was irgend-

wie der Pflege nationaler Gesinnung gleichkommen könnte. Lesebücher, Geschichtsbücher, Liederbücher in Volks- und höheren Schulen wurden der Reinigung von nationalen „Untaten“ unterworfen. Der Bilder- und Büstensturm begann. Helden- und Heldenverehrung waren als reaktionäre Geisteshaltung gebrandmarkt worden. Noch im Jahre 1926 war es möglich, daß die Verwendung eines Kopfbildnisses Friedrichs des Großen auf einer neuen Briefmarke des Deutschen Reiches zu heftigen Angriffen auf die Reichspostverwaltung führen konnte. Wenn dieser Geist in die neuen Lehrerbildungsanstalten einziehen würde, dann brauchten wir uns um die Erziehung unseres deutschen Volkes nicht weiter mehr zu bemühen. Das deutsche Volk wird dann bald der Vergangenheit angehören. Ich spreche nicht von der Notwendigkeit gewisser Revisionen vor allem unserer Schulgeschichtsbücher. Auch Revisionen unserer Lese- und Liederbücher sind unerläßlich. Aber das wahrhaft Nationale, das in unseren vaterländischen Liedern und Dichtungen, in unseren Bildern und den Darstellungen großer Männer und Frauen, mögen es Fürsten oder Arbeiter sein, in die Erscheinung tritt, muß in liebevollster Pflege und Ehrfurcht vor allem auch im Geiste

der Lehrerbildungsanstalten lebendig bleiben. Fürstenhymnen können wir ruhig streichen; ich habe sie nie in ihrer Unwahrhaftigkeit ertragen können. Aber die lebendigen Bilder wahrhaft großer deutscher Fürsten — es hat nämlich auch solche gegeben — müssen lebendig bleiben wie die Bilder anderer großen Deutschen in der Seele unserer werdenden Erzieher und Lehrer und durch sie in unserem Volke. Auch die Fülle unserer wundervollen deutschen Vaterlandslieder von Ernst Moritz Arndt angefangen bis zu dem proletarischen Dichter des Weltkrieges Heinrich Lersch („Ich glaube an Deutschland wie an Gott“) und dem sozialdemokratischen Schriftleiter Karl Bröger:

Immer schon haben wir eine Liebe zu dir gekannt,  
bloß wir haben sie nie mit Namen genannt,  
herrlich zeigt es aber deine größte Gefahr,  
daß dein ärmster Sohn auch dein getreuester war,  
Deutschland!

und das ergreifende Lied, mit dem Hunderttausende in den Tod gezogen: „Deutschland, Deutschland über alles“, müssen in den Herzen unserer Lehrer und Erzieher weiterleben. Wenn sie nicht mehr wärmste Pflege in unseren Schulen aller Art finden dürfen, dann sind wir wert, dem Schicksal anheimzufallen, das uns zgedacht ist.

Ich betone diese Möglichkeiten nicht aus kranker Phantasie heraus. Sie sind ja schon Tatsachen geworden. Gewiß sind die besten unserer nationalen Lieder in den schwersten Zeiten kriegerischer Verwicklungen entstanden. Aber das Nationallied der Franzosen, „La Marseillaise“, ist es nicht minder. Es war das Kriegslied der Marseiller Freiwilligen, als sie 1792 in Paris einzogen. Wer dürfte es in Frankreich wagen, dieses „Kriegslied“ aus den Volksschulliederbüchern zu streichen? Wer in England das Nationallied:

Rule Britannia, rule the waves,  
Britons never shall be slaves?

Geht aber in der Lehrerschaft eines Volkes die nationale Gesinnung verloren, wird nicht die ganze Bildung getragen von ihr, dann geht sie auch in der Nation verloren. Das hatte keiner klarer erkannt als Raymond Poincaré, dessen Hauptsorge darauf gerichtet war, die nationale Gesinnung der ganzen französischen Lehrerschaft bis zur Siedehitze zu steigern. Wir Deutsche wollen nicht den Nationalismus der „gloire“, den Nationalismus der äußeren Ehre, den Nationalismus des Hasses. Selbst Siegfried Kawerau, der soeben eine Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher (Verlag Hensel & Co., Berlin)

herausgegeben hat mit dem Zwecke ihrer Reinigung von einem falschen Nationalgefühl konnte keinen Satz aufweisen von der Güte des Übungsbuches eines französischen Lehrerseminars, das heute in 9. Auflage in Frankreich verbreitet ist: „Die Deutschen sind das geblieben, als was sie Cäsar vor 20 Jahrhunderten geschildert hat, nämlich eine unverbesserliche Rasse von Räubern, Dieben und Mördern; sie stehen vom Standpunkte der Zivilisation noch weit unter den Papuas.“ Trotz mancher patriotischer Entgleisungen in unsern alten Schulbüchern, Grund zum dauernden Haß der Feinde haben sie zu keiner Zeit gegeben. Wir sind auch gar nicht zum Hasse anderer Völker veranlagt. Völker, die man wirklich haßt, ahmt man nicht beständig nach. Wir sind im Gegenteil vielleicht das weltbürgerlichste Volk der Erde. Aber gerade darum müssen wir den Nationalismus der inneren Ehre, das Bewußtsein unserer besonderen Aufgabe im Menschentum pflegen, in der wir uns selbst zu vollenden haben.

5. Die vierte Grundforderung. Die bisher erhobenen Forderungen für die Lehrerbildung sind positiver Art. Sie sind Organisationsgrundsätze, die jeder Organisation innewohnen müssen. Sie sind der Ausdruck des sozialen, religiösen

und nationalen Geistes, der aller Volksbildung zugrunde liegen und dessen Träger gerade der Lehrer sein muß. Wenn die deutsche Reichsverfassung in Art. 10 den Weg der Gesetzgebung zur Aufstellung von Grundsätzen für das Schulwesen zu nehmen sich berechtigt hält, werden diese Grundsätze die ersten und schwerstwiegenden sein. In die Organisationsformen selbst einzugreifen und sie allgemein für das ganze Reich festzulegen, muß ich, wie ich schon immer betont habe, als eine der allergrößten Gefahren für die Entwicklung des deutschen Bildungswesens betrachten. (Vgl. meine Reden im Deutschen Reichstag, Sitzungsberichte vom 23. Januar 1913, vom 6. Februar 1914 und vom 22. März 1917.) Die Grundsätze wachsen aus den zeitlosen Ideen, die in mannigfachen Organisationsformen ihre Verwirklichung finden und finden müssen. Je freier und mannigfaltiger die Formen sich gestalten können, um so eher geben sie die Hoffnung, daß das Leben im Laufe der Zeiten die Ideen selbst immer besser verwirklicht.

Nun tritt zu diesen drei positiven Grundsätzen für die Lehrerbildungsorganisation noch ein wichtiger vierter Grundsatz negativen Charakters. Die Ausbildung der Volksschullehrer hat von jeher

darunter schwer zu leiden gehabt, daß sie ihr enzyklopädisches Wesen auch dort nicht verlor, wo sie in den oberen Seminarklassen das Reich der Wissenschaft betreten mußte. In dieser Hinsicht war die Ausbildung der Lehrer für die höheren Schulen von ihrem Beginne an der Volksschullehrerbildung weit überlegen.

Freilich ist es richtig, daß die Aufgaben der Volksschule, soweit sie Unterrichtsanstalt ist, einen gewissen Betrag von Wissen und Können beim Volksschullehrer voraussetzen, und daß dieses sein Wissen und Können ein vielseitiges sein muß. Aber deswegen zu verlangen, „daß seine stoffliche Ausbildung einen enzyklopädischen Charakter tragen muß“ (vgl. auch E. Weber, *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft*, S. 227), würde die Lehrerbildung nach wie vor zur Unfruchtbarkeit verdammen und nicht Bildung, sondern Einbildung erzeugen. Es gibt keinen größeren Feind aller Bildung als eine enzyklopädische Bildung. „Eines recht wissen und ausüben, gibt mehr Bildung als Halbheit im Hundertfältigen“ — „Daß der Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an“, das hat gerade Goethe trotz

seiner Universalität in seinem „Wilhelm Meister“ uns ständig gepredigt.

So kommen wir nun zur vierten unerläßlichen Forderung, die nicht bloß für die Lehrerbildung, sondern für jede Bildung gilt: Vermeidung aller Vielwisserei und Vielkönnerei zugunsten größtmöglicher geistiger Zucht und möglichst tiefer Werterlebnisfähigkeit. Es gibt allerdings keinen Beruf, der in Hinsicht auf diese Forderung größeren Gefahren ausgesetzt ist, als die Bildung des Volksschullehrers. Dies liegt nicht bloß daran, daß in den Volksschulunterricht Kenntnisse aus allen grundlegenden Wissensgebieten eingehen (Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik, Chemie, Geometrie, Mathematik, Geschichte, Geographie, Religion, deutsche Literatur, deutsche Grammatik), daß eine beträchtliche Zahl von Techniken dort gepflegt werden soll (weibliche Handarbeiten, Knabenhandfertigkeit, Zeichnen, Singen, Violinspiel, Turnen, Turn- und Reigenspiele), daß noch immer neue Forderungen an die Volksschule herantreten (Staatsbürgerkunde, Hauswirtschaftslehre, Landwirtschaft, Volkswirtschaftslehre, wie sie Schulrat Haake in Breslau verlangt und eingeführt hat, ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege usw.),

sondern es liegt auch daran, daß die deutschen Volksschullehrer selbst in den Oberklassen der Großstadtschulen am starren Klassenlehrersystem festhalten zu müssen glauben und nur selten eine bescheidene Arbeitsteilung zulassen, wie das z. B. in den achtklassigen Volksschulen der Angelsachsen längst der Fall ist. Zu welchen grenzenlosen enzyklopädischen Überforderungen an den Lehrer es dann kommt, das hat der vierte Band der Unterrichtslehre von Hermann Itschner gezeigt, auf die ich in meiner Theorie der Bildung (S. 194) eingehend hingewiesen habe. Als Eduard Spranger in seinen Gedanken über Lehrerbildung (Leipzig 1919, Quelle & Meyer) vor solchem Enzyklopädismus gewarnt hatte, glaubte ihm sogar der kluge und erfahrene damalige sächsische Unterrichtsminister Dr. Seyfert die „allseitige Verwendbarkeit des Volksschullehrers“ entgegenhalten zu müssen.

Aber nicht die „allseitige Verwendbarkeit“ darf in der Lehrerbildung den Ausschlag geben, sondern die Idee der Bildung. Diese aber verlangt Beschränkung auf das individuell Mögliche und Vertiefung innerhalb dieser Beschränkung. Das ganze Reich des heutigen so unendlich mannigfaltigen Kenntnisgebietes in seiner Tiefe beherrschen zu

wollen, um keinem auch noch so wertvollen Träger auch nur einer wissenschaftlichen, handwerklichen, künstlerischen, wirtschaftlichen Technik den Zutritt zur Volksschule als Lehrer zu gestatten, das wird der Tod aller Bestrebungen zur Hebung der Lehrerbildung sein, auch wenn sie in pädagogischen Akademien gipfelt. Ich habe daher von jeher verlangt, daß überall da, wo der Volksschulunterricht, wie in den großen Städten, sehr viel tiefer graben kann als in der einklassigen Landschule, die Volksschullehrer in den Oberklassen eine Arbeitsteilung vornehmen sollen, wobei sich der eine mehr den mathematisch-naturwissenschaftlichen, der andere mehr den sprachlich-historischen Wissensgebiete hingeben kann.

Ich habe weiter verlangt, daß insbesondere für die technischen Fächer, wie Zeichnen, Singen, Turnen, Handfertigkeit, Mädchenhandarbeit, Hauswirtschaft, in weitgehendstem Maße auch besondere technische Lehrer verwendet werden sollen. Wenn die einklassige Landschule darauf verzichten muß, soll dann die achtklassige Stadtschule mit dem bisher beliebten Dilettantismus vorliebnehmen? Je mehr die Entwicklung der Volksschule in einer gesunden Verwirklichung der Arbeitsschulidee vor sich geht und je mehr

man damit überall da, wo es sinnvoll ist, vom Prinzip der bloßen Wissensübertragung und der bloß mechanischen Einführung in die mannigfachen Techniken abrückt und zur Erwerbung von Einsicht und Können den Weg der Erfahrung betritt, um so unerläßlicher wird die Arbeitsteilung der Unterrichtenden. Dazu kommt, daß Techniken, seien sie nun wissenschaftlicher, handwerklicher oder künstlerischer Art, an sich schon nicht bloß eine eigenartige Begabung, sondern auch eine langjährige Ausbildung fordern. Beherrschung auch nur der wichtigsten wissenschaftlichen Methoden, künstlerischen Verfahren und handwerklichen Arbeitsweisen kann nur ein Universalgenie erlangen, das sich selbst spielend in jede Technik eingearbeitet hat, oder — einer, der gar keine Technik beherrscht.

Es ist das untrügliche Zeichen der Halbbildung, Einbildung und des Mangels an Selbstkritik, wenn wir glauben, alle möglichen Techniken gleichsam im Handumdrehen erwerben zu können. Der Physiker an den Hochschulen arbeitet vier bis acht Semester in den physikalischen Laboratorien; der Handwerker in einem hochgelernten Gewerbe wie Schreinerei, Schlosserei oder Feinmechanik braucht Jahrzehnte, um seine Tech-

niken beherrschen zu lernen, der Musiker, Zeichner, Maler, Bildhauer, Goldschmied verwendet seine ganze Jugend auf die Ausbildung in einer Technik und lernt in Beschränkung auf diese Technik noch sein ganzes Leben weiter. Glaubt man aber, daß die Technik des philologischen, historischen oder mathematischen Forschens leichter zu erwerben ist, und ist man sich nicht bewußt, daß gerade jeder dieser Techniken eine besondere Begabung und einen ganzen Mann erfordert? Ob wir Bildung besitzen, das zeigen wir am besten dadurch, daß wir Ehrfurcht haben vor jedem wirklichen Können auf einem geistigen, handwerklichen, künstlerischen oder wirtschaftlichen Gebiete, eine Ehrfurcht, die herausgewachsen ist aus der eigenen Erfahrung, auf irgendeinem beschränkten Gebiete eine wirkliches Können zu erwerben und aus dem Verständnis für die Güter, die einem solchen Können entspringen. Mit der Beherrschung einer wissenschaftlichen, künstlerischen, handwerklichen Technik ist dann auch die Unterrichtsmethodik der Arbeitsschule mindestens in ihren Grundzügen von selbst gegeben. Denn alle Methodik fußt in letzter Linie auf der jeder Wissenschaft, Kunst und jedem Handwerk immanenten Logik. Man kann aber gar

keine Technik beherrschen, wenn man nicht die ihr immanente Logik beherrscht. (Vgl. darüber auch Natorp, Gesammelte Abhandlungen über Sozialpädagogik, neuere Untersuchungen über Herbarts „Grundlage der Erziehungslehre“, S. 387 ff.)

Etwas anderes ist es um den pädagogischen Geist, der auch vom Techniker verlangt werden muß, wenn er Lehrer werden will. Der pädagogische Geist ist aber der Pestalozzische Geist; er ist nicht der Geist des theoretischen Menschen, sondern des sozialen Menschen. Auch der vollendetste Techniker braucht noch kein Erzieher zu sein, und ehe der Techniker nicht auch seinen Befähigungsnachweis in dieser Beziehung erbracht hat, darf er nicht als Lehrer zugelassen werden, wenigstens nicht an Bildungsanstalten. Ich möchte diese Forderungen nicht bloß auf Volksschulen, sondern auf alle Schulen ohne Ausnahme ausgedehnt wissen. Die Folgerungen, die sich hieraus ergeben, können unmöglich hier erörtert werden. Nur einem Einwand möchte ich nochmal begegnen, demjenigen, den Seyfert gegenüber Spranger erhoben hat: „Die einklassige Landschule braucht vielseitig, ja allseitig gebildete Lehrer!“ Hier stoßen wir auf eine der großen praktischen Antinomien aller Volksschullehrerbil-

dung. Sie kann aber gewiß nicht dadurch restlos gelöst werden, daß wir uns in Widerspruch mit dem Wesen der Bildung setzen. Hier heißt es sich selbst bescheiden, aber nicht um den Preis der echten Bildung. Denn die wirkliche Bildung des Lehrers, nicht die Scheinbildung des „in omnibus aliquid“, ist die Urkraft aller Volksbildung. Der Ausgleichsvorschläge gibt es viele; ich überlasse sie dem eigenen Nachdenken.

6. Die äußere Organisation der Lehrerbildung. Mit der Erfüllung der sozialen und nationalen Forderung führen wir den Lehrer in das Reich der sittlichen Werte. Werte, wie Verantwortungsgefühl, Pflichtbewußtsein, Treue, Dankbarkeit, Hilfsbereitschaft, Wohlwollen, Gerechtigkeit, Charakterstärke, Gehorsam, moralischer Mut, Selbständigkeit, können nur Arbeitsgemeinschaften, die selbst in ihrer Organisation Träger von solchen Werten sind, in den einzelnen Individuen wieder verlebendigen. Hier kommen sie zur Pestalozzischen „Anschauung“ und im gegenseitigen Tun und Lassen zum Erlebnis. Nur indem sie zum wirklichen Erlebnis kommen, „bedeuten sie Bildungswerte oder Vorbilder und Ideale für die Jugend“ (E. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, S. 16). Wenn

C. H. Becker mit aller Bestimmtheit erklärt (vgl. die Pädagogische Akademie, S. 64), daß wir in der neuen Lehrerbildung den Mut haben müssen, mit dem ausschließlichen Intellektualismus zu brechen und die Charakterbildung in den Vordergrund treten zu lassen, womit wir uns dem angelsächsischen Bildungsideale nähern, so schließt diese Erklärung von selbst die Forderung der Gemeinschaftsbildung in sich. Denn Charakterbildung ist ohne Handeln und Wirken in Wertgemeinschaften unmöglich. Im Gemeinschaftsleben kommt auch der eigenartige Persönlichkeitswert, der einen Wert für sich bildet, zur Wirkung, und zwar der individuelle wie der nationale. Denn der nationale Wert, so wie ich ihn gefaßt habe, ist das kollektive Gegenstück zum Persönlichkeitswert des Individuums. Wie der Persönlichkeitswert für den einzelnen, so ist der Nationalwert für eine Nation der absolut sittliche Wert. Aber die Träger sittlicher Werte können nur Personen sein. Daß der nationale Wert von den Völkern nicht als solcher aufgefaßt wird, ändert an der Tatsache nichts, daß er der sittliche Wert der Nation ist. Es ändert so wenig daran, wie der Umstand, daß auch der Persönlichkeitswert von so vielen Menschen nicht als der sittliche Wert gesucht wird.

Mit der Erfüllung der religiösen Forderung, so wie wir sie aufgestellt haben, ist das zweite große Gebiet des Reiches der ideellen Werte erschlossen. Auch die religiösen Werte sind im wesentlichen nicht an Sachgüter gebunden, sondern an Persönlichkeitsgüter. In der Gemeinschaft erleben wir sie am stärksten. Gewiß ruhen inhaltlich religiöse Bildungswerte auch in allen spezifischen frommen Geisteserzeugnissen der Vergangenheit und Gegenwart, wie Spranger hervorhebt (a. a. O. S. 18). Da aber „Religion das Individuellste und Innerlichste ist, was es gibt“, „so muß hier mehr als irgend anderswo die Anknüpfung an den persönlichen Lebensbestand des Zöglings gesucht werden“. Nur in der religiösen Freiheit einer vom religiösen Geiste, d. i. vom Geiste zeitloser Werte erfüllten Gemeinschaft wird diese Forderung erfüllt werden können.

Von den ideellen Werten bleiben also noch die Erkenntnis oder logischen Werte und die ästhetischen Werte. Damit kommen wir von selbst zur Unterrichtsorganisation der Lehrerbildung. Denn Sache des Unterrichts ist es, vor allem in die Erkenntnisgüter, die ästhetischen Güter und weiterhin auch in die praktisch technischen Güter einzuführen. Sache des sozialen Verkehrs

dagegen ist die Fortpflanzung, Wiederverlebendigung und Neugestaltung der sittlichen und religiösen Werte, die in Wirklichkeit nur an Persönlichkeiten und höchstens im übertragenen Sinne auch an Sachgütern haften.

Während nun in bezug auf die soziale, religiöse und nationale Seite der Bildung des Lehrerstandes eine durchaus einheitliche Organisation verlangt werden muß und auch, soweit menschliches Beginnen es erlaubt, geschaffen werden kann, liegen die Verhältnisse bei der theoretischen, ästhetischen und technischen Ausbildung wesentlich anders. Die Einheitlichkeit im ersten Falle wird schon deshalb viel leichter ermöglicht, weil wir ja von der Grundvoraussetzung ausgehen müssen, daß wir es bei der Lehrerbildung mit der Bildung von Menschen des sozialen Typus zu tun haben, deren Gesetz die Liebe und die aus ihr entspringende Hingabe an das wertgestaltende fremde und damit notwendig eigene Wesen ist. In dieser Grundvoraussetzung ist die Einheitlichkeit der Ausbildung nach der sozialen, religiösen und nationalen Seite ermöglicht, wie die vorausgehende Betrachtung wohl zur Genüge gezeigt hat.

Ganz anders liegen die Verhältnisse in der in-

tellectuellen, ästhetischen und technischen Ausbildung. Der Volksschullehrer muß vielerlei Wissen und mancherlei Können auf geistigem, ästhetischem und technischem Gebiete besitzen; der Lehrer der höheren Schulen kann sich in ein einziges großes Wissensgebiet mit seiner ganzen Seele vertiefen, desgleichen der Lehrer einer Kunst oder einer Technik. Hat sich jeder der letzteren das Gebiet gewählt, auf dem seine Hauptveranlagung liegt, so gelangt er von selbst in der Bearbeitung dieser seiner Wesensnatur, sofern sie in engste Verbindung mit seiner sozialen, religiösen und nationalen Ausbildung gebracht wird, durch die Entwicklung dieser seiner besonderen Individualität auf den Weg zu seiner Persönlichkeit. Auf diesem Wege kann er mancherlei Wissen und Können noch mit sich nehmen, was nicht gerade Bildungswert für ihn hat. Für die Gruppen der wissenschaftlichen Lehrer der höheren Schulen, der Lehrer von Künsten oder Techniken ist also der Bildungsweg nahezu eindeutig bestimmt. Der eine nimmt seine geistige Ausbildung durch seine Wissenschaft, der andere durch seine Kunst, der dritte durch seine Technik, eben durch die Güter, deren Wertstruktur seiner eigenen geistigen Struktur ange-

paßt sind. (Vgl. „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses“, 3. Aufl., Stuttgart 1926, Union, Deutsche Verlagsanstalt.) Soweit ihre Begabung reicht, finden sie von diesen Toren aus den Eingang auch in das Reich jener Werte, die von dem nationalen, religiösen und sozialen verschieden sind. Was sie als Lehrer gemeinsam in ihrer Ausbildung bedürfen, ist die theoretische und praktische Belehrung über die Beeinflussungsmöglichkeiten des menschlichen Werdens, eine Belehrung, die wir allgemein der Bildungslehre oder Pädagogik und der Seelenlehre oder Psychologie in ihrer Verbindung mit praktischen Unterrichtsübungen überweisen können. Gemeinsam kann auch ihre Vorbildung sein. Sie muß es aber nicht. Vom Lehrer des Zeichnens oder einer der anderen freien Künste, vom Lehrer einer der hochgelernten Techniken um jeden Preis grundsätzlich auch das Absolutorium einer neunklassigen höheren Schule zu verlangen, ist eine widersinnige Forderung, auch wenn sie von Unterrichtsministerien erhoben wird. Daß sie da, wo sie gefordert wird, nicht schon längst vollständig ad absurdum geführt wurde, verdankt sie nur dem Umstand der Überfüllung aller Berufe und dem Versorgungsbedürfnis durchschnittlicher Tech-

niker und Künstler von vielseitiger theoretischer Veranlagung, die ihnen erlaubt, auch noch ein neunklassiges Gymnasium zu absolvieren.

Für den Lehrer einer Kunst oder Technik ist genau so wie für den Lehrer einer Wissenschaft neben der sozialen Grundveranlagung die volle Beherrschung seiner Technik, Kunst oder Wissenschaft nötig, welche wiederum eine entsprechende geistige Veranlagung zur Voraussetzung hat. Daß aber einem solchen Menschen neben einer starken sozialen Veranlagung, die von ihm von vornherein gefordert werden muß, auch auf allen übrigen Gebieten des kulturellen Lebens stärkere Veranlagungen beschieden sind, gehört zu den Seltenheiten der weißen Raben. Nicht einmal ein so universelles Genie wie Goethe konnte irgendein tieferes Verständnis für die Werke des größten deutschen Heros der Musik gewinnen. Goethe ging an Beethoven, der seinerseits von Bewunderung für ihn erfüllt war, und der so sehnsüchtig in Teplitz eine innigere persönliche Verbindung mit ihm suchte, wie an einer gewöhnlichen Menschenerscheinung vorüber. Der „Goethesche Blick“ konnte in diese unendlichen Tiefen einer Beethovenschen Kunst nicht dringen.

Nun gehört der Volksschullehrer zu den geisti-

gen Arbeitern, genau so wie der Lehrer einer Wissenschaftsgruppe. Der Schwerpunkt seiner Veranlagung liegt jedoch, wie wir bereits gesehen haben (S. 87), weit mehr in der Richtung auf das persönliche als in der Richtung auf das rein sachliche Gebiet. Je früher er in die Bildung der werdenden Generation einzugreifen hat, desto weniger tritt irgendein Sachgebiet mit seiner Struktur in den Vordergrund. Aber die Erfassung und Beurteilung der Erscheinungen des persönlichen Lebens bedarf einer starken geistigen Schulung, wie wenig dabei oftmals das rationale Moment und wieviel öfter die irrationale Beschaffenheit der eigenen Persönlichkeit den Schlüssel zu solcher Erfassung und Beurteilung liefert. Der intellektuell gering Begabte wird niemals ein guter Lehrer. Dazu kommt, daß die soziale Begabung, vor allem die Neigung zum Erzieher- und Lehrerberuf, mindestens bei den Knaben, selten vor Abschluß der Geschlechtsreife deutlich in die Erscheinung tritt, also vor dem 17. oder 18. Lebensjahre. (Bei den Mädchen zeigt sie sich erheblich früher; den mütterlichen Trieb sehen wir oft schon in den kleinsten Mädchen stark entwickelt.) Das wird allerdings sehr viel besser werden, wenn die Anstalten ganz allgemein

Lebens-, Arbeits- und Erziehungsgemeinschaften werden, wie ich das schon seit Jahrzehnten gefordert habe. Denn nur hier kann sich die soziale Begabung selbst entdecken.

Aus all dem folgt, daß die Vorbereitungsanstalten für den Lehrerberuf als einen geistigen Beruf die gleichen sein müssen wie für die übrigen geistigen Berufe. Die dreiklassigen Präparandenschulen, die auf die Volksschule aufgebaut sind, mit ihrem gedächtnismäßigen Wissenssport, waren nie eine Bildungsanstalt, auch nicht für den Lehrerberuf; und obwohl sie für die geistige Schulung zu spät einsetzten, begannen sie für die Berufswahl viel zu früh.

Die heute so viel empfohlenen „Aufbauschulen“ werden an den gleichen Fehlern leiden und, wenn sie mit den sonstigen neunklassigen Vorbereitungsschulen für geistige Arbeiter in Konkurrenz treten wollen, kaum gleiche Leistungsfähigkeit aufweisen können wie diese. Wenigstens nicht für die normalen Fälle. Denn man versäumt nicht ungestraft vier Jahre geistiger Zucht im Knaben- und Mädchenalter. Diese aber kann die allgemeine Volksschule, unmöglich in gleicher Weise rechtzeitig in die Hand nehmen wie die besonderen Schulen für die geistigen Ar-

beiter. Ausnahmen gibt es natürlich immer. Aber die Aufbauschulen sollen keine Ausnahmen, sondern Regel werden, auch für geistige Arbeiter. Welche Gefahren diese Aufbauschulen sonst noch einschließen, namentlich wenn sie zugleich „Begabenschulen“ sein wollen, darauf hat M. Vaëring mit Recht hingewiesen. (Vgl. Pädagogische Blätter, 50. Jahrg. 6. Heft, 1921, S. 217.)

Es kommt also zu der Forderung, die Vorbildung des Lehrers den neunklassigen höheren Schulen zu übertragen. Aber auch die noch vorhandenen dreiklassigen Lehrerseminare ließen sich als Fortsetzung sechsklassiger humanistischer oder naturwissenschaftlich-mathematischer Progymnasien trefflich in die Reihe der bisherigen Typen von Bildungsanstalten einfügen. Ich habe den Vorschlag schon vor zehn Jahren gemacht. (Vgl. „Grundfragen der Schulorganisation“, 3. Aufl., S. 281.) Gäbe es Landerziehungsheime mit einem solchen sechsklassigen Unterbau und einem dreiklassigen, unserem Lehrerseminar entsprechenden Oberbau, der natürlich mit Rücksicht auf die Forderungen des Hochschulstudiums umgestaltet werden müßte, gäbe es solche Landerziehungsheime als Lebens-, Arbeits- und Erziehungsgemeinschaften mit Übungsmöglichkeiten

für die Entfaltung pädagogisch-sozialer Eigenschaften, ich würde sie nicht bloß für die Bildung der Volksschullehrer, sondern auch für die Bildung aller Lehrer vorziehen. Sie könnten alt- wie neu-sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Charakter tragen. Des näheren darauf einzugehen, muß ich mir hier versagen. Es ist eine Übereilung, die gegenwärtigen Lehrerbildungsanstalten einfach aufzulassen, die doch vielfach dank ihrer Internatsverhältnisse sich gerade in pädagogische Gymnasien würden verwandeln lassen, in Gymnasien, die keine Sackgasse bilden wie die bisherigen Anstalten. Denn ich wiederhole: der pädagogische Geist ist der humanistische Geist.

Gäbe es dann als Fortsetzung an den deutschen Hochschulen Einrichtungen, wie sie die Colleges in Oxford und Cambridge, in Harvard und Yale usw. aufweisen, die ich als Lebens-, Arbeits- und Erziehungsgemeinschaften mit wissenschaftlichem Charakter von jeher bewundert habe, dann hätten wir die vollendete Lehrerbildungsorganisation, wie sie meinem Geiste vorschwebt, eine Organisation, in der sich die soziale, religiöse und nationale Kultur am glücklichsten mit der intellektuellen Kultur verbindet.

7. Die praktischen Ausführungen der Organisation. Wir sind damit am Abschluß unserer theoretischen Betrachtungen über die Organisation des Bildungsweges für die Lehrer und nicht bloß der Volksschullehrer angelangt. Der Streit um die Vorbildung der Volksschullehrer ist heute in Deutschland wohl allgemein entschieden. Grundsätzlich ist in Preußen, Sachsen, Hessen, Thüringen, Hamburg, diese Aufgabe den neunklassigen höheren Schulen übertragen. Die anderen Länder werden folgen müssen. Damit hat die Lehrervorbildung in Deutschland den Boden betreten, den sie früher oder später betreten mußte, und einen alten heißersehnten Wunsch der Volksschullehrer erfüllt. Die Zukunft wird lehren, ob die tatsächliche Entwicklung diesen Weg weiter verfolgen wird; ob sie nicht über die sechsklassigen Aufbauschulen schreiten wird, die — wenn sie ihre Forderungen nicht niedriger hält als die neunklassigen — trotz aller gegenteiligen Behauptungen nur eine neue Form von geistigen Mastanstalten, aber keine Schulen für geistige Zucht sein werden. Der reinen Bildungsidee sind sie ebensowenig entsprungen wie die neue neunklassige „Deutsche Oberschule“; hier haben andere Motive das trei-

bende Element gebildet. Die Aufbauschulen waren doch ursprünglich nur für besonders hochbegabte Volksschüler gedacht, die aus ökonomisch wirtschaftlichen Gründen oder aus Mangel einer weiteren Bildungsgelegenheit am Schulorte, mehr als vier Jahre an der Volksschule zubringen mußten. Jetzt sind sie im Norden Deutschlands bereits so zahlreich in die Erscheinung getreten, daß sie, um existieren zu können, sehr bald auf ihren ursprünglichen Zweck verzichten müssen. Dann aber können sie nicht mehr Schritt halten mit guten neunklassigen Schulen.

Mit der neunklassigen Bildungsanstalt, die zugleich den Weg zu allen geistigen Berufen in Deutschland öffnet, ist die Sackgassenbildung für die Volksschullehrer gefallen, und dem Kandidaten das geistige Rüstzeug für die eine erfolgreiche akademische Berufsbildung zur Verfügung gestellt. Jetzt stellt sich die schwere Frage nach der Gestaltung und dem Ort dieser Berufsbildung ein. Hier sind die Würfel noch nicht gefallen: Universitäten und technische Hochschulen haben sich geöffnet, eigene pädagogische Akademien sind, in Analogie mit den Musikhochschulen und den Akademien für bildende Künste, gegründet worden. Welcher Anstalt ist der Vorzug zu geben?

Die endgültige Antwort darauf kann nur die Zukunft bringen. Eine theoretische Verfolgung der Frage kann nur Grundsätzliches zutage fördern. Nach allen unseren Darlegungen über die Seele des Erziehers und Lehrers wird der oberste Grundsatz sein: Das Gesetz der Liebe im Kandidaten zur praktischen Auswirkung zu bringen und erst aus dieser Auswirkung heraus die theoretischen Fragen aufsteigen zu lassen und einer rationalen Lösung entgegenzuführen. Oder mit anderen Worten: Die Berufshochschule muß auf die Totalität des sozialen Menschen eingestellt sein.

Das ist nun freilich eine völlig andere Einstellung, als sie heute die deutschen Universitäten zeigen. Sie haben leider keineswegs den ganzen Menschen im Auge; sie kümmern sich nur um die intellektuelle Seite in ihm, freilich auch in der Annahme, daß mit dem theoretischen Menschen auch der praktisch-soziale sich gestalte, daß auch aus ihm heraus ein zur Totalität führendes Berufsethos sich entwickle. Die Erfahrung aber zeigt, daß diese generelle Annahme nicht aufrechterhalten werden kann. Der soziale Mensch wächst nun einmal nur im sozialen Handeln, ein Wachstum, das natürlich um so erfreulicher sein wird, je besser es von wissenschaftlichen Erkenntnissen

durchleuchtet werden kann. Aber das ganz eigenartige pädagogische Tun, das eben nicht aus bloß rationalen Gedankengängen herauswächst, wie etwa das juristische oder medizinische oder technische, ist in ganz anderer Weise Grundlage der Berufsgestaltung. Der Jurist braucht nicht den Angeklagten, der Mediziner nicht den Kranken, der Techniker nicht die Maschine in Liebe zu umfassen, um ein gerechtes Urteil zu fällen, bzw. eine richtige Diagnose zu finden, oder eine ökonomisch funktionierende Maschine zu bauen. Der Pädagoge dagegen wird ohne die Liebe keinen wirklichen Erfolg haben, wieviel pädagogische Gelehrsamkeit er auch in seinem Kopfe aufgespeichert haben mag. „Ich bin durch mein Herz, was ich bin,“ sagte Pestalozzi zu seinem Enkel, und dieser Satz gilt für die Pädagogen aller Zeiten und Länder.

Nun könnte man sagen: Die deutschen Universitäten sollen sich in ihrem Bildungsideal eben mehr auf die Totalität des Menschen einstellen; das käme dann nicht bloß den Volksschullehrern zu gute, sondern auch den wissenschaftlichen Lehrern der höheren Schulen, ja allen Menschen, die an ihnen ihre wissenschaftliche Bildung und ihr berufliches Ethos erwerben. Dieser Einwand ist vollkommen berechtigt; ich habe es immer beklagt,

daß die deutschen Universitäten nicht das Bildungsideal der englischen Hochschulen allmählich aufgreifen. Nie habe ich es klarer verkündigen hören als auf dem pädagogischen Weltkongreß zu Edinburg im Jahre 1925 von den Rektoren der Universitäten Edinburg und Glasgow. Ich will hier nur auf die Ansprache des Rektors der Universität Glasgow, Sir Donald Macalister, hinweisen, mit denen er die Sitzung der Abteilung für University Education eröffnete. Überall werden jetzt, meinte er, besondere Gebäude nicht bloß für gemeinsames Wohnen, sondern auch in Verbindung mit geeigneten Plätzen für körperliche Übungen, Leichtathletik, Spiele usw. eingerichtet. Klubs und College-Verbände würden für den geistigen und sozialen Verkehr in den Mußestunden sorgen. Alles dieses weise auf einen großen Fortschritt der schottischen Universitäten hin, in der Richtung einer volleren Verwirklichung ihrer Pflichten im Staate. Diese Pflichten seien keineswegs erfüllt durch die bloße Produktion von Gelehrten, wie gelehrt sie auch sein mögen, sondern erst durch geistig, moralisch und körperlich gut ausgestattete Bürger, wohl unterrichtet in Wissenschaften, durch ihr Gemeinschaftsleben und durch ihr eigenes Streben

erzogen für die Idee der Wechselseitigkeit im Geben und Nehmen, für einen durch die Vernunft geleiteten Verkehr mit ihren Kameraden und für die Idee des Wohles der Staatsgemeinschaft. In dieser Hinsicht bewege sich nach seiner Überzeugung die Entwicklung der schottischen Universitäten. „Wenn auf diese Weise“, so schloß er, „zu den alten Eigenschaften des schottischen Studenten, nämlich der Ausdauer in harter Arbeit, der Beharrlichkeit geistigen Strebens, der Selbstverantwortlichkeit, die weiteren Eigenschaften staatsbürgerlicher Gesinnung und sozialen Charakters hinzugefügt werden, dann wird die Zunahme der Frequenz der Universitäten, die einige mit Sorge betrachten, vor allem die Wirkung einer besseren Regierung der Gemeinden, des Staates, ja der Welt haben und eine raschere Lösung der großen Probleme, die nicht bloß der Nation, sondern auch den Universitäten obliegen.“ Ich registriere diese Ausführungen um so lieber, als die deutschen Hochschulen noch recht weit von einer solchen Auffassung ihrer Aufgaben entfernt sind, ja, als nicht wenige Kollegen jede Erziehungsaufgabe der Universitäten, die nicht schon der bloße Unterricht löst, schlechthin ablehnen.

Aber alle Gütergruppen der Welt haben ihre

eigene Entwicklungsdynamik, welche die Entwicklungsreihen nicht konvergieren, sondern divergieren läßt. Als das Ideal der deutschen Universitäten zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Neuhumanismus seine neue Prägung erhielt, da konnte es, trotz seiner literarisch-ästhetischen Richtung noch die Totalität des Menschen umfassen, wenn auch nicht im modernen englischen Sinne, der ebenfalls seine vielhundertjährige Entwicklung hat. C. H. Becker hat in seiner Schrift: „Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens“ (Quelle & Meyer, Leipzig 1926) einen wesentlichen Grund aufgedeckt. „Dem rastlosen Spezialisierungs- und damit Technisierungsdrang der Wissenschaft stand die Philosophie als einheitlicher Kristallisationspunkt gegenüber,“ sagt er (S. 47), „und die ganze Wissenschaft unserer idealistischen Periode, aus der unsere moderne Universitätsidee stammt, hatte ihr Schwergewicht in der Philosophie, nicht in der Einzelwissenschaft. Der heilige Dienst an der Wissenschaft wurde nur dadurch heilig, daß er eben in letzter Linie bewußt oder unbewußt metaphysische bzw. weltanschauliche Ziele hatte. Das ist heute nicht mehr der Fall.“ Seit dieser Zeit ist zwar die Universität als höchste Bildungs-

anstalt in ihrer äußeren Organisation geblieben, aber ihr inneres Gesicht hat sich verändert; sie ist lediglich gelehrte Fachschule geworden. Aber sie hätte diesen Entwicklungsgang nicht genommen wenn nicht schon der Keim zu dieser Entwicklung in der deutschen Form vom Anfang an gelegen hätte. Denn die alten wie die neueren englischen Hochschulen Oxford, Cambridge, Edinburg, Aberdeen sind ihrem Totalitätsideal unverändert treu geblieben, trotz des gleichen Spezialisierungsdranges der Wissenschaften und Techniken, trotz der Verengung der Philosophie in Erkenntnistheorie, trotz des gerade in England mächtig aufgeblühten Positivismus und Pragmatismus, trotz der veränderten wirtschaftlichen, technischen und sozialen Struktur der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts.

Die deutschen wie die englischen alten Universitäten sind eben der ihnen innewohnenden Entwicklungsdynamik ganz unwillkürlich gefolgt, und kein äußeres Gebot kann in dieser Entwicklung Wandel schaffen, wenigstens nicht unmittelbar. Der Wandel muß aus dem Geiste der Lehrenden und Lernenden selbst herauskommen. Es muß aber ein Wandel sein, der das unschätzbarste Gut unserer deutschen Hochschulen, die strenge un-

erbittliche an allen Anstalten gleichhoch geachtete Wissenschaftlichkeit, mit dem Gute einer praktischen, sozialen und staatsbürgerlichen Bildung verbindet.

Bis dieser Wandel eintritt, können in der Tat die Universitäten nicht als die beste Art für die Berufsbildung des Volksschullehrers angesehen werden. Das soll nicht besagen, daß nicht da und dort an kleineren Universitäten Versuche angestellt werden sollten, auch diese Aufgabe zu übernehmen. Wenn die rechten Dozenten dafür gefunden werden können, die selbst vom Geiste der Pädagogik erfüllt sind und nicht bloß von der Wissenschaft um sie, wenn dann dieser pädagogisch soziale Geist in dieser neuen pädagogischen Fakultät lebendig wird, dann ist die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, daß er langsam auch auf die übrigen Fakultäten übergeht. Das ist nicht zum wenigsten auch im Interesse der Ausbildung wissenschaftlicher Fachlehrer zu wünschen. Inzwischen aber scheinen die „Pädagogischen Akademien“, wie sie Preußen unter der Führung seines Unterrichtsministers C. H. Becker eingerichtet hat und wie sie bereits 1920 Eduard Spranger so eindringlich und mit so großer Wärme geschildert und gefordert hat (Gedanken über

Lehrerbildung, Leipzig, Quelle & Meyer 1920), die besten Stätten zu sein, die neue Aufgabe zu lösen.

Denn sie sind völlig neue Bildungsanstalten, ganz und gar unbelastet von einer längeren oder kürzeren Vergangenheit. Sie können als Arbeits- und Lebensgemeinschaften, die auf die Totalität der Studenten gerichtet sind, organisiert und ihre Wissenschaftspflege kann unmittelbar auf die pädagogische Praxis aufgebaut werden, ganz wie die Musikakademien auf die musikalische, die Akademien bildender Künste auf die Praxis der Malerei, Bildhauerei, Architektur. Sie können, wenn ihre Studentenzahl hinreichend beschränkt wird, zu Bildungsgemeinschaften sich entwickeln, die Dozenten und Studenten in lebendigster Wechselwirkung umfaßt, und die vorbildlich bleibt, wenn der junge Lehrer in die Praxis seines Berufes hinaustritt. Die schwierigste Aufgabe ist z. Z. nur die geeigneten Leiter und Professoren zu finden, also Dozenten, in denen der pädagogische Eros unzerstörbar lebendig ist, und die doch vom Geiste echter Wissenschaftlichkeit getragen sind.

Aber mit dem Gedanken der besonderen Bildungsstätte und mit der Darstellung des Geistes, der sie durchwehen soll, ist das Problem noch nicht gelöst. Es bleibt die Frage nach der Aus-

bildungszeit und dem Inhalt des Bildungsgutes. Die Anschauungen hierüber sind geteilt. Während Eduard Spranger in seiner mehrerwähnten Schrift für die Ausbildungszeit drei Jahre fordert und beispielsweise Hamburg dieser Forderung auch nachgekommen ist, begnügen sich die bereits eröffneten preußischen Akademien mit zwei Jahren gemäß der Denkschrift des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom August 1925. Die Entscheidung für die innere Notwendigkeit der Spranger'schen Vorschläge oder für das Zureichende der ministeriellen Fortsetzungen hängt von dem Umfang des Bildungsgutes ab, in das der Kandidat eingeführt werden soll. Beschränkt man sich im wesentlichen auf die bloße Theorie der Pädagogik und auf die Elemente ihrer Hilfswissenschaften, dann ist die Zeit von nur zwei Jahren unter Umständen zur Not zureichend; fordert man aber außerdem noch das Studium einer anderen Wissenschaft, dann werden selbst drei Jahre nicht genügen, wenn anders dieses Studium mehr Früchte tragen soll als bloße Kenntnisnahme wissenschaftlicher Forschungsarbeit. Aber selbst bei Ausschluß des Studiums einer besonderen exakten Wissenschaft neben den für die Pädagogik unentbehr-

lichen Wissenschaften, wird eine zweijährige Dauer der Berufshochschule nicht genügen, wenn sie auch eine ausreichende pädagogische Praxis mit einschließen soll. Die Mannigfaltigkeit der praktisch pädagogischen Arbeit und der sofortige Eintritt in sie sind so notwendig, daß selbst die Zeit von drei Jahren reichlich damit ausgefüllt werden kann.

Das neu organisierte Teacher Training College an der Universität Cincinnati erstreckt sein „professional teaching“ nach vorausgegangener sechs- bis siebenjähriger Vorbereitung auf drei Jahre, von denen das letzte (fünfte) Collegejahr dem praktischen Unterricht an den Volksschulen Cincinnati völlig gewidmet ist. Nur jene, die den Grad des Bachelor of Science in Education durch eine Prüfung am Schlusse des zweiten der beiden rein beruflich eingestellten Jahre sich erworben haben, werden zu dieser Praxis im dritten Jahre zugelassen. Ohne diese vom College selbst geleitete und überwachte Jahrespraxis aber erhält keiner das Zeugnis eines geprüften Lehrers.

Ich glaube, daß bei aller Beschränkung der Lehrgebiete, die den pädagogischen Akademien zugewiesen werden, selbst dann, wenn keine anderen Wissenschaften außer systematischer Pädagogik, Psychologie, Ethik, Geschichte der Pädago-

gik, Geschichte der Philosophie, Jugendkunde, Didaktik der mannigfachen Volksschulunterrichtsfächer in strenger Durchführung der Arbeitsschulidee gefordert werden, eine kaum zu bewältigende Fülle theoretischen Stoffes gegeben ist. Dazu sollen alsdann noch (siehe die Denkschrift des preußischen Ministeriums) musikalische, zeichnerische und technische Ausbildung in Werkarbeit kommen, die, wenn nicht der schlimmste Dilettantismus kultiviert wird, einen erheblichen Teil der Studienzzeit in Anspruch nehmen werden. Das dritte Studienjahr eingehender pädagogischer Praxis muß kommen, wenn nicht der alte Geist der vergangenen Lehrerseminare auf einer höheren Stufe seine Auferstehung feiern soll.

Selbst bei größter Beschränkung des wissenschaftlichen Bildungstoffes lauern noch ungeheuerere Gefahren für die Volksschule wie für die Bildung des Lehrerstandes hinter solchen Bildungsgängen. Ich brauche sie nicht zu nennen. Wer diese Untersuchung sorgfältig gelesen hat, findet sie von selbst. Nur eine will ich bezeichnen: Die größte Gefahr ist der Verlust dessen, was ich die persönliche Einstellung genannt habe, die Umsattelung vom sozialen Menschen zum theoretischen Menschen, die allzu leicht eintreten kann,

sofern beide Wesenszüge im Individuum stark vorhanden sind. Denn das darf wohl ausgesprochen werden: die unruhigere und kampfreichere Lebensarbeit liegt in der Lebensarbeit des sozialen Menschen. Im Vergleich zu ihr mag die Lebensarbeit des produktiven Forschers oder Künstlers einem friedlichen Wandern unter Palmen gleichen. Ebenso muß auch ausgesprochen werden: der ungeheuere Reiz, den die Versenkung in das Wesen und Sein der Dinge auf den theoretischen Kopf ausübt, verrückt unwillkürlich den Schwerpunkt von der sozialen Lebensform in die Lebensform des theoretischen Menschen. Nur zu leicht tritt eine Interessenverschiebung ein, die der Volksschule nicht zum Heile gereichen kann trotz aller Vollendung der Lehrerbildung. Das habe ich in meinem langen Leben nicht bloß an anderen, sondern auch an mir selbst beobachtet. Darum habe ich nicht zuletzt aus meinem eigenen Erlebnis heraus auf der Reichsschulkonferenz im Juni 1920 eine Erklärung abgegeben, deren zahlreiche Unterschriften aus allen Kategorien von Lehrern und Lehrerbildnern mir ein Zeichen waren, wie viele meine Sorgen teilen.

Sie ging dahin, daß „der Wesenskern des Volksschullehrers als Erzieher nicht in der rein intellektuellen Ausbildung zu seiner Vollendung

gelangt und daß, wenn nicht anderweitige Einrichtungen noch getroffen werden (wie ich sie hier im ersten Grundsatz gefordert habe), diesen Wesenskern mitzuentwickeln, wir vielleicht mit der Neuordnung der Dinge bessere ‚Unterrichter‘, aber keine besseren ‚Erzieher‘ haben werden. Ja, es steht zu befürchten, daß über der ausschließlichen Sorge um die rein intellektuelle Ausbildung gerade die eigentlichen Erziehereigenschaften — die wir hier aufzudecken versucht haben — in Gefahr kommen, eher zu verkümmern als zu wachsen. Was uns mehr als alles not tut, hat der Vertreter der deutschen Jugendbewegung, Walter Matthey, in einer Erklärung auf der gleichen Konferenz in anderer Form ausgedrückt (gültig für die Lehrer aller Bildungsanstalten), die mit der Bitte schloß: „Geben Sie uns durch Ihre Lehrerbildung Menschen mit warmem Herzen für die Jugend, geben Sie uns die starken Persönlichkeiten, nach denen sich die Jugend sehnt!“

Die Sorge der Alten deckt sich hier mit der Sehnsucht der Jugend. Nur in der Vollendung der sozialen Lebensform werden wir das Ideal des Lehrers und Erziehers suchen dürfen. Das Heil der Volksschule liegt nicht in Kant oder Goethe, sondern in Pestalozzi!

## **Weitere Schriften von Georg Kerschensteiner**

---

### **Theorie der Bildung**

Geh. *R.M.* 15.—, geb. *R.M.* 18.—

„In diesem Buch sammelt ein Arbeiter des Gedankens und der Tat die reiche Ernte eines köstlichen, weil rastlos fleißigen Lebens in die Scheune, die Früchte einer reichen Schul- und Lebenserfahrung, gründlicher Forschung und klarer Besinnung, unermüdlicher geistiger und sittlicher Arbeit und Selbstbildung. Durch das Zusammenwirken von drei Kräften, von praktischem Können, klarem Denken, reinem Wollen ist ein Werk entstanden, das in dieser Dreieinheit vorbildlich ist für alles pädagogische Schaffen.“  
(Südwestd. Schulbl.)

### **Das einheitliche deutsche Schulsystem**

Sein Aufbau. Seine Erziehungsaufg. 2. Aufl. *R.M.* 4.40, geb. *R.M.* 5.60

„Es gibt kein zweites Buch von Kerschensteiner, das wie dieses auf kürzestem Wege in das Ganze seiner reichen pädagogischen Ideenwelt hineinführte, kaum ein anderes, das an Durchsichtigkeit der Diktion und Exaktheit des Ausdruckes es überträfe. Darum sollte gerade dieses Buch in jeder Lehrerbücherei zu finden sein.“  
(Die Quelle.)

### **Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung**

5. Aufl. Geh. *R.M.* 2.80, geb. *R.M.* 3.60

Bestimmt den Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung als Erziehung des Charakters zu wahrer Staatsgesinnung, und zeigt die Mittel und Wege zur Verwirklichung dieses Zieles.

### **Begriff der Arbeitsschule**

6. Aufl. Mit 5 Tafeln u. 6 Fig. im Text. Kart. *R.M.* 4.20, geb. *R.M.* 5.60

„Das gehaltvolle Buch behandelt mit der Klarheit und zwingenden Logik, die K.'s Gedankengängen eigen ist, die Aufgaben der öffentlichen Schule und den Arbeitsunterricht. Die Schrift gehört zu den grundlegenden Werken, die sich mit der Arbeitsschulidee beschäftigen.“ (Die Arbeitsschule.)

### **Grundfragen der Schulorganisation**

Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. 5. Aufl. [Erscheint Mai 1927.]

„... Die hier zusammengestellten Aufsätze liefern ein klares, verständliches Bild von dem eigenartigen Ausbau der Erziehungs- und Unterrichtseinrichtung, wie ihn K. unbedingt fordern zu müssen, aber auch fordern zu können meint.“  
(Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen.)

### **Charakterbegriff und Charaktererziehung**

3. Aufl. Geh. *R.M.* 4.—, geb. *R.M.* 6.—

„Das Wertvolle an dem Buche scheint mir darin zu liegen, daß eine der wichtigsten Fragen der praktischen Erziehung in ihrer ganzen Tiefe und in ihrem ganzen Umfange zu erfassen versucht ist.“ (Hamb. Schulztg.)

### **Wesen u. Wert des naturwissenschaftl. Unterrichts**

2. Aufl. [In Vorb. 1927.]

---

**LEIPZIG / B. G. TEUBNER / BERLIN**

## Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik

Abhandl. zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie. Von Prof. Dr. Th. Litt. Geb. *R.M.* 5,60, in Ganzleinen *R.M.* 7,20

An der Spitze der Sammlung steht eine bisher nicht veröffentlichte umfangreichere Arbeit, die zum Kern die Gedanken hat, die der Verfasser am 8. Oktober 1926 dem in Weimar versammelten pädagogischen Kongreß vorgetragen hat. Sie, wie die übrigen Abhandlungen, wollen aus der pädagogischen Bewegung der jüngsten Zeit das herausstellen, was die erzieherische Praxis zu fördern und zu beleben vermag, aber auch die Übersteigerungen und Grenzüberschreitungen aufdecken, die den Ertrag dieser Bewegungen zunichte zu machen drohen.

### „Führen“ oder „Wachsenlassen“?

Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Von Prof. Dr. Th. Litt. [Erscheint Frühjahr 1927.]

Ausgehend von der Tatsache, daß manche Führer der pädagogischen Reform ihr Wollen sowohl in dem Prinzip des „Wachsenlassens“ als auch in dem Gedanken eines pädagogischen „Führertums“ ausdrücken, versucht der Verfasser die tiefen Verwicklungen zu entwirren, die in diesem Widerspruch zu Tage treten, und die Grundgedanken einer Pädagogik zu entwickeln, die sowohl dem lebendigen Wandel der Generationen als auch der Zeitlosigkeit des geistigen Gehaltes ihr Recht sichert. Die theoretische Erörterung möchte zugleich einer Milderung der Gegensätze dienen, von denen die pädagogische Welt zerrissen ist.

## Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal

Von Prof. Dr. Th. Litt. 2. Aufl. [Erscheint Frühjahr 1927.]

„Mir ist unter den vielen Büchern über die Beziehungen zwischen Philosophie und Pädagogik kaum eins bekannt geworden, das mit gleicher Klarheit die Lage der Pädagogik in der Gegenwart herausgearbeitet hätte. Der Verfasser gibt einen mit zwingender Notwendigkeit sich ergebenden Entwicklungsgang, der im höchsten Sinn des Wortes Hegelschen Geist atmet.“  
(Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung.)

## Pestalozzi

Sein Leben und seine Ideen. Von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. P. Natorp. 5. Aufl. (ANuG Bd. 250.) Geb. *R.M.* 2.—

„Natorp hat in liebevoll einhillender Darstellung aus der bunten Fülle der Pestalozzischen Ideen den Wesenskern herausgehoben.“ (Der Aufbau.)

## Die gegenwärtige Krise in der Schulreform

Ihre Überwindung durch die Synthese von Erlebnis- und Arbeitsunterricht. Von Studiendirektor Dr. P. Hoffmann. Kart. *R.M.* 2,60, geb. *R.M.* 3,20

Der Verfasser hält schonungslose Abrechnung mit den wilden Neuerern, deren einseitig-überspannte Forderungen die Durchführung der Unterrichtsreform ernstlich gefährden. Seine aus der Unterrichtserfahrung geborene Arbeit tritt überzeugend ein für eine Synthese von Erlebnis- und Arbeitsunterricht.

---

LEIPZIG / B. G. TEUBNER / BERLIN

## Der Weg in die Philosophie

Eine philosophische Fibel. Von Prof. Dr. G. Misch

Geh. *R.M.* 14.—, in Ganzleinen *R.M.* 16.—

Das Buch führt in die Philosophie ein, aber nicht wie üblich durch Aussagen über die Philosophie. Es läßt vielmehr die Philosophie selbst in ihren großen Vertretern zu Worte kommen. Dargeboten wird das Ganze der Philosophie, die „ewige Philosophie“. Mit der pädagogischen Zielsetzung verbindet sich also die wissenschaftliche: Erkenntnis der Philosophie selbst. Europäisches und außereuropäisches Denken, vor allem die Philosophie des Orients, wird entwicklungsmäßig verzeichnet.

## Einführung in das philosophische Denken

f. Anfänger u. Alleinlernende. V. Prof. D. W. Bruhn. Geb. *R.M.* 4.—

Das Buch stellt sich die Aufgabe, nicht so sehr die Philosophie, sondern das Philosophieren zu lehren, den Leser hineinwachsen zu lassen in die philosophische Problemstellung, ihn anzuleiten aus geschichtlichem Anschauungsstoff die daraus zu gewinnende Erkenntnis selbst zu erarbeiten.

## Grundzüge der Deutschkunde

Bd. I: Hrsg. von Studienrat Dr. W. Hofstaetter und Geh.

Reg.-Rat Prof. Dr. F. Panzer. Geh. *R.M.* 8.—, geb. *R.M.* 10.—

Inhalt: Sprache, Schrift, Prosastil, Verskunst, Musik und Bildende Kunst.

Bd. II: Hrsg. von Studienrat Dr. W. Hofstaetter und Prof.

Dr. Fr. Schnabel. [Unter der Presse 1927.]

Inhalt: Evangelische Religion, Katholische Religion, Mythologie, Volkskunde, Landeskunde, Staat und Recht, Politische Entwicklung (Entstehung und Ausbreitung der Nation), Krieg, Wirtschaft.

## Der Kunstschatz deutscher Dichtung

Die epische Dichtung. Von Oberstudiendir. Dr. E. Weber. I. Teil. 3. Aufl.

Geh. *R.M.* 5,20, geb. *R.M.* 7.—. II. Teil. Geh. *R.M.* 3.—. III. Teil. Geh. *R.M.* 3,20.

II. u. III. Teil in einem Bande. Geb. *R.M.* 7.—. Die lyrische Dichtung. Von

Lyzeal- u. Oberlyzeallehrer W. Peper. I. Teil. 3. Aufl. Geh. *R.M.* 4.—, geb.

*R.M.* 6.—. II. Teil. Geh. *R.M.* 3,20, geb. *R.M.* 4,40. Die dramatische Dichtung.

Von Oberstudiendir. Dr. A. Ludwig. Geh. *R.M.* 3,60, geb. *R.M.* 5.—

## Grundfragen des ersten Unterrichts im Englischen und Französischen

Von einem Mittelschulfachmann. Kart. *R.M.* 2.—

„Wir haben den Eindruck gewonnen, daß hier eine äußerst dankenswerte, hervorragend klare, auf reicher Erfahrung in der Mittelschularbeit fußende Arbeit vorliegt, die dem weniger Erfahrenen bei der Wahl eines Lernbuches einen festen Boden unter die Füße gibt.“ (Die Mittelschule.)

## Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen

Von Oberstudiendirektor Dr. R. Münch. [Erscheint Mai 1927.]

Der Verfasser will keine Dogmen aufstellen, sondern lediglich einen gangbaren Weg weisen durch die verwirrende Fülle dessen, was vom Arbeitsunterricht einerseits heftig gefordert und erwartet, von seinen Feinden andererseits mit gleichem Eifer gegen ihn eingewendet wird.

---

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

## **Teubners Handbuch der Staats- u. Wirtschaftskunde**

Staatskunde: Bd. I (3 Hefte), Bd. II (4 Hefte), Bd. III (1 Heft).

Wirtschaftskunde: Bd. I (5 Hefte), Bd. II (6 Hefte)

Ausführlicher Prospekt erhältlich

„...stellt eine Staats- und Wirtschaftsbibliothek dar, wie sie in dieser kurzen Zusammenfassung der Markt bisher nicht geboten hat. Das Werk ist ein wertvolles Quellenwerk und sollte in keiner Lehrerbücherei fehlen.“  
(Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Stralsund.)

### **Grundzüge der Länderkunde**

Von Prof. Dr. A. Hettner. Bd. I: Europa. 3., verb. Aufl. Mit 4 Taf., 269 Kärtchen u. Fig. i. Text. Geh. *RM* 11.—, geb. *RM* 13.—. Bd. II: Die außereuropäischen Erdteile. 3., verb. Aufl. Mit 197 Kärtchen und Diagrammen im Text. Geh. *RM* 14.—, geb. *RM* 16.—

„Endlich besitzen wir in handlicher Form eine wissenschaftlich durchdachte und in abgeklärter Ruhe niedergeschriebene Gesamtdarstellung der Länderkunde, die besonders uns Lehrern bisher fehlte... Eine aus den Anregungen dieses Buches hervorgehende Geographiestunde muß zu einer methodisch guten und wissenschaftlich einwandfreien werden.“

(Südwestdeutsche Schulblätter.)

### **Methodik des Nadelarbeitsunterrichts**

Von E. Altmann, M. Grupe und A. Mundorff

Mit 2 farb. u. 4 schwarzen Tafeln. Geh. *RM* 6.—, geb. *RM* 7.50

Das Buch will, wie bisher die „Methodik des Nadelarbeitsunterrichts“ von Elisabeth Altmann, ein zuverlässiger Führer auf diesem Gebiete sein. Elisabeth Altmann bearbeitete den geschichtlichen und amtlichen Teil, Margot Grupe den künstlerischen, Anna Mundorff den methodischen. Jede Lehrerin, die ihren Nadelarbeitsunterricht wertvoll für die Erziehung der Kinder, für die Zukunft ihres Volkes gestalten will, wird mit Freuden nach dem Buche greifen.

### **Zeichnen fürs werktätige Leben**

Seine Grundlegung in der Volksschule für die Hand des Lehrers bearbeitet von Berufsschulvorsteher W. Knapp. Mit 200 Abb.

Kart. *RM* 4.—

Das Buch zeigt den Weg, wie das räumliche Vorstellen zu entwickeln und das Verständnis von Werkzeichnungen anzubahnen ist. Es werden in zeichnerischer Durchführung dargeboten die geometrischen Grundformen, deren Zusammensetzungen, sowie zahlreiche ausgeführte Anwendungen, technische und Schmuckformen.

### **Schulzeichnen auf Grund elementarer Perspektive**

Ein Hilfsbuch für Lehrer. Von Studienrat H. Hegnauer. 18 farb. Tafeln und erläuternder Text mit 6 Fig. In Mappe *RM* 6.—

### **Erlebte Naturgeschichte**

(Schüler als Tierbeobachter.) Von Prof. C. Schmitt. 3. Aufl. Mit 35 Abb. im Text. (Naturw. Bibl. Bd. 30.) Kart. *RM* 4.50

---

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin