

Georg Kerschensteiner

Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung

DIE SEELE DES ERZIEHERS
UND DAS PROBLEM DER
LEHRERBILDUNG

VON

GEORG KERSCHENSTEINER



SPRINGER FACHMEDIEN WIESBADEN GMBH 1921

SCHUTZFORMEL FÜR DIE VEREINIGTEN STAATEN VON AMERIKA:
COPYRIGHT 1921 BY SPRINGER FACHMEDIEN WIESBADEN
URSPRÜNGLICH ERSCHIENEN BEI B.G. TEUBNER IN LEIPZIG 1921.
ISBN 978-3-663-15499-0 ISBN 978-3-663-16071-7 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-663-16071-7

**ALLE RECHTE,
EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS, VORBEHALTEN.**

SEINEM LIEBEN FREUNDE
EDUARD SPRANGER

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

VORWORT.

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 Großstadt-schule 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 Lehrerbildung, 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 Problems 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 zweiter erheblich erweiterter Auflage erschienen, Halle 1921, 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.

GEORG KERSCHENSTEINER

INHALTSVERZEICHNIS.

	Seite
I. Die allgemeine Lebensform des Erziehers	1
1. Verschiedene Bedeutungen des Wortes Erzieher	1
2. Das Wesen des pädagogischen Tuns	8
3. Das pseudo-pädagogische Tun	13
4. Die typischen Lebensformen	16
5. Die soziale Lebensform in Pestalozzi	24
6. Der Lehrer der Pädagogik und der pädagogische Lehrer	27
7. Genauere Bestimmung der Stellung des Erziehers im sozialen Typus der Lebensform	31
II. Die wesentlichen Grundzüge der Erziehernatur	44
1. Die Merkmale der Definition der Erziehernatur	44
2. Das erste Merkmal	45
3. Das zweite Merkmal	51
4. Das dritte Merkmal	56
5. Das vierte Merkmal	64
6. Zusammenfassung der Ergebnisse	73
7. Der große Humor als seelische Veranlagung	76
8. Die religiöse Grundlage	80

	Seite
III. Der Erzieher als Lehrer	83
1. Der äußere Unterschied	83
2. Sachliche und persönliche Einstellung	84
3. Die Fähigkeit der Klassenführung	97
4. Die Werterfülltheit	100
5. Zusammenfassung der Ergebnisse	102
6. Die Forderung der Persönlichkeit	105
IV. Die Lehrerbildung	110
1. Die erste Grundforderung	110
2. Die Schulreform und die erste Grundforde- rung	112
3. Die zweite Grundforderung	117
4. Die dritte Grundforderung	122
5. Die vierte Grundforderung	130
6. Die äußere Organisation der Lehrerbil- dung	146

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 Langbehn'schen 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, gültigen 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 Menschentum 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 un-

bewußter 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. Vielleicht könnte man aus einer sorgfältigen Analyse der einzigartigen Erzieherpersönlichkeit Pestalozzis das reine Bild von der „Seele des Erziehers“ gewinnen. Aber die Schwierigkeiten, von einer einzelnen, wenn auch noch so vollendeten Erzieherpersönlichkeit aus in das Wesen des Erziehers einzudringen, sind nicht leicht zu überwinden, und die Gefahren, Individuelles zu verallgemeinern, sind sehr groß. Denn alle menschliche 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.

2. Das Wesen des pädagogischen Tuns. Immerhin aber wird unser Blick auf die „Pestalozzinauren“ gerichtet sein müssen, d. h. auf die Menschen des absichtlichen, praktischen pädagogischen Tuns, wenn wir das Wesen der Erziehnatur ergründen wollen. Indem wir aber dieser Absicht nachgehen, zeigen sich sofort bemerkenswerte Unterschiede.

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. Wir können dies in dem mathematischen Zeichen darstellen: $W = f(N, M)$.

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 sächlichen 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 Seiten oder Folgen dieser Handlungen vorstellen. (Vgl. auch G. Heymanns „Einführung in die Ethik“, Leipzig 1914, Ambrosius Barth, S. 37.) Während also die Motive lustbetonte 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, Anerken-

nungstriebe, Selbsterhaltungstriebe, Geschlechtstriebe, Freiheitsdrang, Genußsucht, Habsucht usw.) und neben den ebenso zahlreichen altruistischen und sozialen Neigungen (Mitleid, Sympathie, Zuneigung, Solidaritätsgefühl, Freigebigkeit, Verschwendungssucht 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 bei allen Zweckmäßigkeitwerten. Sie finden in den mannigfachen technischen Gütern ihre Träger. Auch die logischen Werte sind am reinsten in Sätzen an sich verwirklicht. Sodann folgen Werte, die sowohl in Sachgütern als auch in Personen oder im persönlichen Leben ihre Ver-

wirklichung 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 humanistischen Ideal Humboldts darstellt. Aber auch die logischen Werte können in Personen verwirklicht sein, insofern wissenschaftlich geschultes Denken 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 zum Mitmenschen vorherrschen, einen sozial gerichteten Menschen. 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 Er-

ziehers. 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 erzielen, niemals aber zu einer Wertverwirklichung, d. h. zu einer inneren Gestaltung führen kann.

4. Die typischen Lebensformen. Die bisherige Untersuchung hat uns gelehrt, daß die Seele des Erziehers einem Menschentypus an-

gehören 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 wel-

chem der unzähligen Arbeitsfelder der Menschheit seine größte handwerkliche oder 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“ (2. Aufl., Halle a. S. 1921, 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 die-

ser 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 der Erscheinung, so ringt der Künstler mit der Form in der Darstellung 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 beherr-

schende Gesetz seines Lebens die 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 Solidaritätsgefühl, ihrer Hilfsbereitschaft und Opferfreudigkeit für andere.

Der wirtschaftliche Mensch reinster 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 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 Ge-

setz 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 des eigenen Bildungs-ideales 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 irgendeiner 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 Ifferten, 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, er-

wirbt er ein Gelände in Clindy (bei Ifferten), um mit dieser Summe eine Armenerziehungsanstalt zu gründen. 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. (Vergleiche das ergreifende Lebensbild von Wilh. Schäfer, „Lebenstag eines Menschenfreundes“ (München 1916, Georg Müller).

Wir lernen an diesem Musterbeispiel noch mehr. Nicht das pädagogische Wissen ist es, vor allem auch nicht große Gelehrsamkeit überhaupt, das den Erzieher macht. 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 Dienst-

magd zusammenlebt und dabei in wenig Monaten selber zum Erbarmen verwairst, 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 Forschen und Handeln war die Liebe.

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 Pestalozzis, Immanuel Kant. Er selbst, der aus seiner 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 andern. 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 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 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 handelt. Da aber die psychologische Einstellung wechseln muß mit den Schülerindividuen, so gibt es auch hier keine alleinseligmachende Me-

thode der Erziehung. 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. daß von allen Neigungen in seiner Seele die sozialen, in Sympathie und Zuneigung wurzelnden Triebe am stärksten entwickelt sein müssen. 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 be-

sonders 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 Ifferten, 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. Große Sozialisten 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.

Worin liegt nun dieses Spezifikum des Erziehers, das 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 eigen-

artige 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 anderen. 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 im allgemeinen nahezu ausschließlich nur auf das Seelenleben des Zöglings gerichtet ist und nicht gleicherweise auf den organischen Träger dieses seelischen Lebens, auf den Körper; 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 soziale Erziehernaturen vom Typus des religiösen Seelsorgers, also Erzieher, deren eigene Wertorgani-

sation im religiösen Werte gipfelt. Sie können kraft ihrer Geschlossenheit zu den wertvollsten Lebensformen des sozialen Erziehertypus gehören.

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 werden wir 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 Erziehungs-

bedürftigkeit 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 oder sittlichen oder sozialen Idee, die Volkslehrer und Volksbildner, die Prediger neuer Weltanschauungen oder Lebensauffassungen, die Sokratesnaturen gehören zu dieser Gruppe. Nichts in ihrer Seele zieht sie vorzugsweise zum Kinde oder zum geistig Unmündigen, wenschon sie bisweilen auch an diese sich wenden. Gewiß wollen auch sie ihre Werte im Menschen verwirklichen, aber weit mehr um des Wertes willen, als um seiner individuellen eigenartigen Gestaltung willen. Was sie hauptsächlich bewegt, ist nicht Sympathie und Zuneigung zum Menschen. Sie müssen sich an die Menschen wenden, weil ihre Werte überhaupt nur in Menschen sich verwirklichen lassen. Denn wenn wir diese Formen von Erziehern in bezug 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 Erzieher-typus dieser Form überhaupt nicht zur Verfügung. Vielleicht kann man sagen, daß diese Gat-tung von Erziehern nicht eingestellt ist auf den eigenartigen Persönlichkeitswert, der in den unzähligen Formen wirklicher Persönlich-keiten in die Erscheinung treten kann. Denn sie wenden sich ja an Menschen, in denen die eigen-artige Persönlichkeit bereits eine mehr oder we-niger ausgeprägte Form angenommen hat. Der Erzieher aber, der sein Leben der beginnenden Gestaltung der Persönlichkeit weihet, muß un-be-schadet der Werte, die er sonst verwirklichen will, gerade auf den einzigartigen Persönlich-keitswert eingestellt sein, der im Zöglingschlum-mert. Freilich enthüllt sich dieser Persönlich-keitswert erst allmählich im Laufe der erziehe-rischen 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.

Wollen wir also den sozialen Typus des Er-

ziehers der Jugend genauer von allen anderen sozialen Lebensformen abgrenzen, so können wir sagen: Der Erzieher ist eine 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 gültigen Menschheitswerten. Denn wie wir gesehen haben, kann der Drang zur pädagogischen Tätigkeit sich auch auf der religiösen, der ästhetischen, der wirtschaftlichen und vor allem der politischen Grundstimmung 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 erziehlichen Beeinflussung, wird dann nur zu leicht von außen her festgelegt, vom Ideal der Schönheit, des Nutzens, der Erlösung, der Macht, der Erkenntnis, was nur in den seltensten Fällen 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 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 Bessermachewollen, 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, Seite 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.

Alle Tätigkeiten, die aus diesen 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 erlischt 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 hat.

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 Erziehernatur 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 ihn 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 Grundbedürfnis, 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 mei-

ner 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, die Freude am Erfolge der eigenen Arbeit, also im Grund egoistische 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. „Es ist eine

Lust . . . , täglich wieder ans Menschenherz zu glauben und Weisen und Toren zu verzeihen, die einen beiderseits irreführen.“ (Bd. 13 S. 242.)

Daß ein solcher Kindersinn seine Nachteile, ja seine Gefahren haben kann, darüber belehrt uns schon das Leben Pestalozzis selbst. Gleichwohl bleibt das Wesen des Erziehers immer dem Wesen des Kindes verwandt und muß es bleiben. Aus dieser 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.

Diese Lust der Beeinflussung des jugendlichen Wachstums entspringt einer Anziehung verwandter Seelen. Diese ist keineswegs gleichbedeutend mit Sympathie zum Kinde. Die Sympathie als reine psychische Erscheinung ist Gleichklang im Fühlen zweier Wesen, ist eine Art Zusammenfühlen 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 empfinden. Wie Ribot mit Recht hervorhebt (Psychologie der Gefühle, übersetzt von Ufer, 2. Teil, Kapitel 4), kann sie auf dieses Band ebensogut vorbereiten, wie sie unter Umständen die Liebe sogar ausschließen kann. „Es gibt Menschen,“ sagt er, und unsere Erfahrung bestätigt es, „die, wenn sie jemanden leiden sehen, sich eiligst drücken!“

Sie wollen vom Schmerz erlöst werden, der durch die Sympathie wachgerufen ist. Ja, es kann Umstände geben, daß der Zwang des Mitfühlers sogar zur Abneigung führt. Zu dem psychologischen Gleichklang muß sich ein ganz neues Element, ein ganz ursprüngliches Elementargefühl gesellen, das eben der erwähnten Anziehung entspricht und das wir dann als Zuneigung bezeichnen, ein ursprüngliches Gefühl, das eine Hauptquelle der echten sozialen und moralischen Äußerungen bildet. Mit der reinen Neigung zur Beeinflussung des Wachstums des Unmündigen ist zugleich gegeben, daß der Erzieher seine Tätigkeit um ihrer selbst willen ausübt. Das ist aber kein besonderes Merkmal, das neben der reinen Lust zur Beeinflussung besteht.

3. Das zweite Merkmal. Aber mit diesem ersten Merkmal der Erziehernatur, der reinen Lust an der Beeinflussung der heranwachsenden Jugend, ist noch keineswegs schon die Gewähr für die Entstehung eines praktischen Erziehers gegeben. 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 vereinzeltten 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 gröberem 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 eintretende 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 pädagogischen Erfahrung, oder auch bloß unserer eigenen Sittlichkeit oder dem Streben nach ihr entnommen 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 Sittlichkeit beruhenden pädagogischen Takte abhängig ist.

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

lassen. 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 Wendung 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 Erzieherberufes. 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 Forderung, wenn auch durch sie 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 zu rechtfinden als ohne sie. Vielleicht ist hier die Stelle, wo die Seele der vollendeten Erziehernatur am nächsten mit der des echten Dichters verwandt ist. Vielleicht ist auch das der Grund, warum die großen Erziehernaturen so selten sind wie die großen Dichter. In diesem Sinne war zum Beispiel Sokrates kein Erzieher, obwohl sein ganzes Leben der Erziehung seiner Mitbürger geweiht war und obwohl sein ganzes Sinnen und Denken immer auf einen konkreten Fall eingestellt war. Denn ihm lag nichts daran, gerade den 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. In diesem Sinne war selbst Christus nicht Erzieher, 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 ist ein ganz anderes; er will nicht die Menschheit erlösen, sondern den einzelnen konkreten Menschen, und darum ist auch seine Einstellung eine völlig 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 irratio-

nenal Stomes 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 Objektivität 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 fleißi-

gen, 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 gegenüber treten. Dazu braucht er eine Seelenverfassung oder eine seelische Einstellungsfähigkeit, die ich gerne 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 Höffding 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 wie 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 beeinflus-

sen, so führt es auf 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 einestheils das mannigfach gerichtete Wollen des Zöglings seinem eigenen, konstanten Wollen unterzuordnen, die Richtung des fremden Willens mit seinem eigenen, einheitlich gerichteten Willen zusammenfallen zu lassen — das ist aber der Grundzug des Menschens. Andernteils 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 hältbaren 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 1915, B. G. Teubner, 2. 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 andern von den Ideen der Schönheit, Erlösung, Macht, Freiheit, Liebe, Ökonomie, Gerechtigkeit, Billigkeit usw. gefangennehmen 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 Zwangsgefolgschaft tritt die Gefolgschaft 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 nötigt. 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: Aus einer starken Veranlagung nicht bloß zum Mitfühlen, sondern auch zum Einfühlen in die Seele der Mitmenschen, vor allem der geistig unmündigen, ist er zeitlebens von einem lebhaften Interesse gefesselt, seine Arbeit in den unmittelbaren Dienst ihrer seelischen Entwicklung zu stellen. Während in dieser Veranlagung das Mitgefühl, die Sympathie eine allgemeine menschliche Eigenschaft darstellt, die nur in den einzelnen Individuen in ganz verschiedener Stärke auftritt, ist die Feinfühligkeit in diesem Falle eine Folge der der kindlichen Natur verwandten Eigenart einer gestaltungs- und spielfreudigen, weder vom Gesetz des Nutzens, noch vom Gesetz der systematischen Erkenntnis, noch vom Willen zur Macht beeinflussten Seele. Aus dieser mit dem Kinde gemeinsamen Eigenart wendet sich wahrscheinlich ein Grundgefühl aller menschlichen Seelen, die Zuneigung, gerade zum Kinde und mit ihr auch

die Freude, die im Erzieher lebenden Werte, die ja gerade als Werte nach Ausbreitung drängen, auch dem geliebten Zögling zugänglich zu machen, das heißt, gerade die Jugend und nicht die Erwachsenen in der Richtung dieser Werte zu beeinflussen.

Mit der Fähigkeit der Einfühlung in die Seele eines anderen, welche den Erzieher in die Tiefe der jeweiligen Individuallage des Zöglings steigen läßt, muß die Feinfühligkeit für alle möglichen Seiten des jugendlichen Lebens Hand in Hand gehen und jenen pädagogischen Takt zeigen, 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 Persönlich-

keitswertes 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.

Eine solche Einheit und Geschlossenheit ist durch Erkenntnis allein nicht 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 ein-

gehen 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, unbeirrbarere 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 schöpfst 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 Veranlagung. 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 berechtigte Element übersehend, an ihnen spöttisch herummäkelt.

Was Höffding Humor als Lebensgefühl oder den großen Humor nennt, ist etwas 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 Aus-

druck der Selbstbehauptung, die sich auf Selbsterkenntnis gründet, „ein Ausdruck aber, der den großen Blick für das Leben und eine ehrliche Erfahrung von den Kleinlichkeiten 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 Gesamtseelen-

verfassung 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 zu führen. Gleichwohl üben diese Seelen, wenn Höffding 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, nirgend 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 zu leisten 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 sei-

ner 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 Einzelerzieher 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. 27), 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 anderseits. 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 vom 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. i. 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 Bega-

bung für die mündliche Darstellung des Lehrgutes, die eigentliche Lehrgabe im engeren Sinne. Nicht jedem, der ein Lehrgut völlig beherrscht, gelingt eine leicht verständliche schriftliche Darstellung. Von Kants „Kritik der reinen Vernunft“ haben wir, ganz abgesehen von den vielen „Kommentaren“, geradezu deutsche Übersetzungen, 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 verschiedenen Seiten immer Aufforderungen an Kant ergingen, Privatkollegien zu halten.

Was nun diese Gabe der mündlichen Darstellung 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 Literatur, der Religionsunterricht in den höheren Schulen, 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 Erscheinungen das Wesentliche herausheben, 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 Unter-
klassen 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), sondern auch 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 einestheils mit der geistigen Beherrschung des Stoffes, andertheils mit der Wert-erfülltheit oder der analytischen Zergliederungs-fähigkeit 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 strenger 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 vorausseilt, 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 Schülergesicht 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.

Diese 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 den leicht auseinanderflatternden 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 aufgewählt 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. 1, 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 Doppeleinstellung einerseits auf das Sachliche des Lehrgebietes, andererseits auf das mannigfaltige Persönliche der Schülermassen und endlich der Fähigkeit intensiven Wertlebens, sind wohl die Hauptmerkmale bezeichnet, die zu denen des Erziehers hinzutreten müssen, um dem Anspruch, im Berufe des Klassenlehrers erfolgreich zu wirken, eine Grund-

lage zu geben. Ganz allgemein vom Lehrer auch noch eine besondere rhetorische Begabung und Darstellungsfähigkeit zu verlangen, widerspricht meiner theoretischen Einsicht wie meiner praktischen Erfahrung. Sachkenntnis und Wert-erfülltheit sind unerläßliche Forderungen, und beide zusammen sind die Wurzeln aller echten Beredsamkeit. Die Sachkenntnis liefert den Inhalt und seine logische Anordnung, die Wert-erfülltheit 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 Lehrarbeit 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 man-

chen 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 diesen 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 innerwerden, wie weit 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.

Möge diese so entscheidende Tatsache im gegenwärtigen Streit um die Lehrerbildung, in der Forderung, auch die Bildung der Volksschullehrer über die gelehrten Schulen, Gymnasien und Universitäten zu leiten, nicht vollständig übersehen werden!

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 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 „ausbilden“, was in der Seele des Zöglings im Keime schlummert. Sind wir innerlich zu einem Amt der Liebe berufen, so kann uns kein Weg zum unendlich fernen Ziele der Vollendung unserer Persönlichkeit führen, als ein Weg, 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“, Leipzig 1916, 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 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, Treue, Brüderlichkeit oder Menschenliebe, Freundschaft, Selbstlosigkeit, Güte, Barmherzigkeit 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 Erzieher Tätigkeit 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 Welten-thron.“

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 frägt,
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 Wil-

len 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 Ge-

meinschaft 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 reelle Zwecke; Gemeinschaften sind Verbände aus ideellen Werten. Rationale Erwägungen sind es, die durch stipulierte Verträge die Menschen zur Erreichung 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 Ge-

meinschaft empfunden wird, während der Austritt aus einer Gesellschaft, also aus einem reinen Zweckverbande, 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 gemeinschaftlicher Werte möglich, hier ist eine gemeinschaftliche Pflege dieser Werte 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 Zögling 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 Werte für alle verständlich zu machen, zu umreißen. Die höchste sittliche Stärke erhält der Nationalverband, wenn sich seine Mit-

glieder 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 Werte der Nation, und es kommt keine Nation zum Bewußtsein ihrer eigenartigen Lebensaufgabe, außer ein nationales Wertbewußtsein in ihren einzelnen Mitgliedern.

Etwas völlig Verschiedenes von diesem Nationalbewußtsein ist das Staatsbewußtsein. Der Staat ist eine Organisation der Gemeinschaft zum Zwecke des Interessenausgleichs, und Staatsgesinnung erziehen heißt: zur Verträglichkeit bei widerstreitenden Interessen erziehen und zum Willen, an diesem Ausgleich nach den Maßstäben der Gerechtigkeit und Billigkeit mitzuarbeiten.

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 Organi-

sation 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 Internationalismus. Nein, es handelt sich um die dritte der drei Formen des Nationalismus (vgl. meine Abhandlung über den Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 4. Aufl., Leipzig 1919, B. G. Teubner), 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 Sozial-

demokrat 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. Schon beeilen sich deutsche Volksschullehrer an deutschen Volksschulen, womöglich alles zu verpönen, was irgendwie der Pflege nationaler Gesinnung gleichkommen könnte. Lesebücher, Geschichtsbücher, Liederbücher in Volks- und höheren Schulen stehen vor der Reinigung von nationalen „Untaten“. Der Bilder- und Büstensturm hat begonnen. Helden und Heldenverehrung sind reaktionäre Erscheinungen geworden. Wenn dieser Geist in die Lehrerbildungsanstalten einzieht, dann brauchen 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 un-

serer 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 französischen Nationalismus, den Nationalismus der „gloire“, den Nationalismus der äußeren Ehre, den Nationalismus des Hasses. Wenn wir bisher jemand haßten, so waren es die nächsten Brüder im eigenen Lande; zum Haß der Feinde haben es bis jetzt die Deutschen in ihrer Geschichte noch nicht gebracht und sie sollen es auch nicht bringen. Wir sind von Haus aus das weltbürgerlichste Volk der Erde. Aber den Nationalismus der inneren Ehre, das Bewußtsein unserer Mission im Reiche des Menschentums und damit der Aufgabe, die wir an uns selbst zu vollenden haben, die müssen wir pflegen.

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 schwerst-wiegenden sein. In die Organisationsfor-men 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 Entwick-lung des deutschen Bildungswesens be-trachten. (Vgl. meine Reden im Deutschen Reichstag, Sitzungsberichte vom 23. Januar 1913, vom 6. Februar 1914 und vom 22. März 1917.) Die Grundsätze gleichen 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 wich-tiger 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 Hin-sicht war die Ausbildung der Lehrer für die höhe-

ren Schulen von ihrem Beginne an der Volksschullehrerbildung weit überlegen.

Nun ist es richtig, daß die Aufgaben der Volksschule, soweit sie Unterrichtsanstalt ist, eine erhebliche Menge von Wissen und Können beim Volksschullehrer voraussetzen, und daß darum 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.

Wenn man nun aber die mannigfaltigen Reformvorschläge für die Lehrerbildung aus den letzten zwei Jahren verfolgt, so überschlagen sie

sich geradezu in ihren „Bildungsforderungen“ unter beständiger Verwechslung von „Wissen“ und „Bildung“, in merkwürdiger Nichtbeachtung des sozialen Grundtypus, dem der Lehrer angehört, und in voller Verkennung dessen, daß gerade die Lehrer der höheren Schulen, wenn sie etwas leisten, in der größten Beschränkung ihres „Wissens“ Meister geworden sind. Doch ich begreife die Erscheinung vollständig. Gerade die gewissenhaftesten Lehrer fühlen angesichts der vielfach überstiegenen Lehrplanforderungen der Volksschule immer schmerzlicher die Lücken ihres Wissens. Andere glauben gerade infolge ihrer verfehlten Vorbildung an sich schon nicht genug Gedächtniswissen aufspeichern zu können. Einer meiner früheren Lehrer, der zwei Jahre lang die Universität Leipzig besucht hatte, zeigte mir mit Stolz sein Kollegienbuch, in welchem der Besuch von 31 verschiedenen Vorlesungen der Hochschule beglaubigt war. Ich sagte ihm, der vierte Teil wäre mir lieber gewesen.

Aber es kommt noch ein weiteres hinzu. Als ich vor fünfzig Jahren selbst das Lehrerseminar besuchte, durfte ich in fünfjähriger Lehr- und Lernzeit meinem Gedächtnisse folgendes Wissen einverleiben: a) das religiöse Wissen (nie-

dergelegt in Katechismus und Glaubenslehre, in Kirchengeschichte und christlicher Verteidigungslehre), b) das sprachliche Wissen (in Grammatik und deutscher Literaturgeschichte), c) das naturwissenschaftliche Wissen (in Zoologie, Bötanik, Mineralogie mit Geologie, Chemie, Physik, Anatomie und Physiologie des Menschen), d) das historische und geographische Wissen (deutsche und bayrische Geschichte, physikalische, mathematische und politische Geographie), e) das pädagogisch-psychologische Wissen (im System der Pädagogik, in der Geschichte der Pädagogik, in der Unterrichtslehre und in der Psychologie), f) das musikalische Wissen (in der Harmonielehre), g) Gesetzeskunde und Formularwesen für die Gemeindeschreiberei, h) das für die Obstbaumzucht und elementarste Landwirtschaft nötige Wissen. Dazu kamen die Techniken mit ihren Regeln: Klavierspiel, Violinspiel, Orgelspiel, Gesang, Turnen, Freihandzeichnen, Linearzeichnen, Projektionszeichnen, Kirchendienst, Schönschreiben, Rechtschreiben und deutscher Aufsatz.

Ich war allerdings so wenig davon belastet, daß ich noch Zeit fand, für mich im geheimen Französisch zu treiben, Aquarelle zu malen und verbotene Werke deutscher Dichter wie Goethes

„Faust“ und „Werthers Leiden“ zu lesen. Warum hätte ich auch belastet sein sollen? Mein Gedächtnis war sehr gut, und ein Bildungsbedürfnis hatte ich nicht. Erst als dies etwa ein Jahr nach meinem Seminaustritt erwachte und ich im tiefsten Herzen zu fühlen begann, wie grenzenlos ungebildet ich trotz meines trefflichen Abgangszeugnisses war, da verließ ich den Garten der Lexikongaukler und begab mich auf den engen und einsamen Pfad wirklicher Bildung. (Vgl. auch meinen Aufsatz über Lehrerbildung in meinem Buche „Grundfragen der Schulorganisation“, 3. Auflage, Leipzig 1914, B. G. Teubner. Er fehlt in der 4. Auflage.)

Man sollte nun meinen, daß dieses drückende Gefühl, das mich vor fünfzig Jahren beherrschte, und das später nicht wenig zu meinen Reformvorschlägen des Bildungswesens beitrug, viel verbreiteter wäre. Man sollte meinen, daß mindestens jetzt in der Gegenwart, da die ganze Lehrerwelt von den Fragen der Lehrerbildung bis in die tiefsten Tiefen ihrer Seele aufgewühlt ist, dieser Drang nach wahrer Bildung den richtigen und einzig möglichen Weg der Bildung suchen würde. Das ist leider nicht der Fall, mindestens nicht im allgemeinen.

Im Gegenteil! Wohin ich blicke, neue Forderungen. Die Arbeitsschule ist Grundforderung geworden. Damit wurde auch für die Volksschule die Einführung der Knabenhandarbeit gefordert: also Ausbildung der Lehrer auch in Papp-, Holz- und Metallarbeit und Modellieren. Die staatsbürgerliche Belehrung soll schon in der Volksschule einsetzen und in der Fortbildungsschule fortgeführt werden: also Ausbildung der Volksschullehrer in den Fragen der Reichsverfassung, Staatsverfassung, Gesetzeskunde, allgemeinen Staatslehre. Systematische Pädagogik verlangt, wie gewisse Autoren betonen, nicht bloß Psychologie und Ethik als Grundwissenschaft, sondern auch Logik und Ästhetik, ja, wenn man Richard Höningwald folgt (vgl. „Über Grundfragen der Pädagogik“, 3. Kap. S. 57 und ff., München 1918, Verlag Ernst Reinhardt), Rechts- und Staatsphilosophie, Religionsphilosophie, Geschichtsphilosophie, Geschichte der Philosophie, Erkenntnistheorie, Methodologie, Phänomenologie. Um der allseitigen Verwendung der Lehrer an den ein- oder wenigklassigen Schulen willen werden Wirtschaftskunde, Volkswirtschaftslehre (schon seit langem von Schulrat Haake in Breslau verlangt), Heimat- und Volkskunde, Geschichte der

deutschen Kultur, ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege, landwirtschaftliche Naturkunde gefordert. Schließlich verlangt die allgemeine Volksbildungsbewegung vom Volksschullehrer auch Soziologie und Sozialpolitik.

Zwar hat erst jüngst wieder Eduard Spranger mit allem Nachdruck in seinen „Gedanken über Lehrerbildung“ (Leipzig 1919, Quelle & Meyer) vor solchem Enzyklopädismus gewarnt. Aber selbst der kluge, erfahrene Minister Dr. Seyfert, früher Seminardirektor, glaubte ihm die „allseitige Verwendbarkeit des Lehrers“ entgegenhalten zu müssen. Hermann Itschner, der ganz richtig erkennt, daß alle Lehrerbildung eitel ist, wenn es ihr nicht gelingt, „pädagogische Gesinnung und Grundstimmung anzubauen“, verlangt in dem sonst sehr lesenswerten vierten Band seiner „Unterrichtslehre“ (S. 293 und 294), wo er Bildung rein formal als Entbindung gestaltender Kraft auffaßt (was unzureichend ist), auf wissenschaftlichem Gebiete Forschung und Darstellung, auf künstlerischem Gebiete Studium und Gestaltung und damit vom Lehrer Beherrschung der Technik des Forschens, der Technik der Darstellung wissenschaftlicher Ergebnisse und Erkennt-

nisse, der Technik des Studiums des Objektes in künstlerischer Hinsicht, der Technik des Gestaltens. Wissenschaftliche Vertiefung ist ihm eine Halbheit, auch die künstlerische Durchbildung darf nicht auf geringerer Höhe stehen. Die Hand des Lehrers muß nicht bloß im Zeichnen wie im Schreiben gewandt sein, sondern er muß auch die Werktechniken, die Sprachtechnik, die Technik der Stimmbildung beherrschen. Man darf nicht bloß Kunstwerke genießen lassen, sondern muß dem Künstler nachgehen — in Gedicht, Drama, Bild, Statue, Musikstück — von der Idee an der Arbeit beim Stoff bis zur Würdigung des reifen Werkes kritisch und nicht kritisierend. Auch die wissenschaftliche Ausbildung wird sich auszeichnen durch ein Wertlegen auf die Beherrschung der wissenschaftlichen Methode (der Mathematik, der Grammatik, der Naturwissenschaften, der Geschichte mit Quellenforschung, Quellenprüfung, Quellenvergleiche, Rekonstruktion, Interpretation, der Sprachvergleiche, namentlich in der Muttersprache zwischen Neu- und Mittelhochdeutsch, aber auch, wo sie eingeführt sind, mit Latein, Englisch und Französisch). Natürlich überall mit entsprechender Begrenzung

der Stoffauswahl. Und der Lehrer soll dann noch „von der Pädagogik aus zur Biologie streben, um von dort Anlagen und Vorstadien zu erkunden und zu sehen, wie sie in Geschichte und Soziologie ihre Fortsetzung finden bis hinauf zum Ausdruck der Selbstmächtigkeit des Geistes im schaffenden Prinzip der Persönlichkeit“. „Wir werden in der Psychologie die Mechanik des Geisteslebens kennenlernen, in der Logik, Ästhetik und Ethik dagegen die Normen für alles geistige Geschehen . . ., wir kommen dann dazu, über das Wesen der betreffenden Stoffe zu philosophieren, die dargestellt werden sollen, um die Persönlichkeitsentfaltung zu fördern, und wir sehen, wie im Laufe der Zeit bestimmte Normalmethoden und Normalprinzipien sich entwickelt haben und anderes jetzt dazu drängt. Dann schließlich wird das ganze System sich klären in einem System der Pädagogik. . . . Wollen wir dann noch von Bindung reden, so kann sie nur darin bestehen, daß wir uns selbst verpflichtet und gedrungen sehen möchten, mit Pestalozzischer Hingabe, Kantschem Geiste und Goetheschem Blick die Berufsarbeit täglich von neuem zum Gottesdienst zu machen.“ (S. 296.)

Der sicherste Weg, die unbeschreibbare Pestalozzische Hingabe (wohlgemerkt an das Kind!) vollständig zu verlieren, ist der Weg des von Herrn Itschner vorgeschlagenen Bildungsvorgangens. Der Kantsche Geist hat Kant erkennen lassen (vgl. S. 27), daß seine theoretische Einstellung ihn unfähig machte, seine eigene pädagogische Lehre praktisch auszuführen. Der Goethesche Blick aber hat zu allen Zeiten seines Lebens erkannt, daß derjenige, der etwas Treffliches leisten will, „der sammle still und unerschlaft im kleinsten Punkt die höchste Kraft“.

Ich bin himmelweit entfernt davon, nicht auch für den Lehrer jede seiner Individualität zugängliche theoretische Ausbildung zu fordern, vor allem eine sorgfältige Schulung im logischen Denken, damit nicht die begeisterte Auslegung des Lehrerberufs die Möglichkeiten der geistigen Ausbildung übersehen lasse. Ich trete schon deshalb für diese Forderung ein, weil ich in den unbittlichen Gewohnheiten des logischen Denkens mit seiner stets bereiten Kritik der eigenen Einfälle und des eigenen Schaffens den besten Schutz sehe gegen alle übereilten Kopfsprünge in die pädagogischen Sturmfluten der Gegenwart. Es gibt auch auf dem Gebiete der

Pädagogik und der Schule Uraltes, das ewig neu ist, und noch mehr Neues, das niemals alt werden wird. Dies zu erkennen, bedarf es zwar auch eines hinreichenden Wissens, aber noch viel mehr scharfer geistiger Schulung. Nichts jedoch wird der Ausbildung dieser geistigen Schulung und der Selbstkritik gefährlicher als das jetzt so allseitig empfohlene „in omnibus aliquid“.

Darum ist die vierte unerläßliche Forderung auch für die Lehrerbildung: Vermeidung aller Vielwisserei und Vielkönnerei um jeden Preis. Ich betone „um jeden Preis“, auch um den Preis, nicht mehr in allem und jedem unterrichten zu können, was in einer der vier oberen Volksschulklassen im Interesse der Mannigfaltigkeit der Schülerindividualitäten verlangt wird. Selbst Herbart hat nur im Interesse dieser Mannigfaltigkeit der Schüler einer Klasse Vielseitigkeit vom Lehrer verlangt. Aber alle Vielseitigkeit hat ihre Grenzen. Schon dringen in die Volksschulorganisationen neben den „deutschen Zügen“ die „fremdsprachlichen Züge“ ein. Bald wird es sich zeigen, daß in den großen Städten auch die „technischen Züge“ viel stärker ausgebaut werden müssen und daß die künstlerische Begabung der Schüler besondere Berücksichtigung

in Einrichtungen wie in Lehrkräften fordert. Je stärker der Gedanke der Einheitsschule sich durchringt, desto stärker muß die Differenzierung auch innerhalb der Volksschule werden. Hier sind die „entschiedenen Schulreformer“ bis jetzt die einzigen, die klar und zielbewußt die notwendigen Folgerungen ziehen. Das ganze Reich des so unendlich verzweigten Gebietes der Volksschule beherrschen zu wollen und keinem auch noch so wertvollen Träger nur einer wissenschaftlichen, handwerklichen, künstlerischen, wirtschaftlichen Technik den Zutritt zur Volksschule als Lehrer zu gestatten, wird der Tod aller Bestrebungen zur Hebung der Lehrerbildung sein. Man verlangt in einem Atemzug einerseits allseitiges Wissen und Können, was schon an sich unmöglich ist, und andererseits künstlerische Gestaltung des Unterrichts. Aber künstlerisches oder, um es bescheidener aber der Wirklichkeit entsprechender auszudrücken, eindrucksvolles Gestalten des Lehrstoffes, und zwar nicht im Sinne einer gedächtnismäßigen Wissensübertragung und einer mechanischen Führung des Könnens, sondern im Geiste der Arbeitsschule, ist ohne weitgehende Beherrschung des Bildungsgutes unmöglich. Techniken vollends, seien es wissen-

schaftliche oder handwerkliche oder künstlerische, fordern an sich schon nicht bloß eine eigenartige Begabung, sondern jede für sich eine langjährige Ausbildung. Beherrschung aller wissenschaftlichen Methoden aber kann nur ein Universalgenie verlangen, das sich spielend in jede Technik eingearbeitet hat, oder einer, der 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 Techniken beherrschen zu lernen, der Musiker, Zeichner, Maler, Bildhauer, Goldschmied verwendet seine ganze Jugend auf die Ausbildung in einer Technik und lernt in der 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 jede 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 ein wirkliches Können zu erwerben und aus dem Verständnis für die gültigen Werte, die einem solchen Können entspringen. Mit der Beherrschung einer wissenschaftlichen, künstlerischen, handwerklichen Technik ist aber 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 ist noch zu 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 Volksschullehrerbildung. 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 in den einzelnen Individuen wieder verlebendigen, die selbst in ihrer Organisation Träger von solchen Werten sind. Hier kommen sie nicht bloß zur Anschauung, sondern im gegenseitigen Tun und Lassen auch zum Erlebnis. (Vgl. auch die ausgezeichneten kurzen Darlegungen bei E. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung.) Hier kommen auch die eigenartigen Persönlichkeitswerte, die eine Gruppe von Werten für sich bilden, zur Wirkung, und zwar die individuellen wie die nationalen. 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 individuellen 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“ (a. a. O. S. 18), „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 Erkenntniswerte, die ästhetischen Werte und weiterhin auch in die praktisch technischen Werte 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 intellektuellen, 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 angepaßt sind. (Vgl. „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses“, Stuttgart 1917, 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 hochgelernen 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 Techniker 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 geistigen Arbeitern, genau so wie der Lehrer einer Wissenschaftsgruppe. Der Schwerpunkt seiner Veranlagung liegt nur, 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 Kon-

kurrenz treten wollen, niemals gleiche Leistungsfähigkeit aufweisen können wie diese. Wenigstens nicht für die normalen Fälle. Denn man versäumt nicht ungestraft vier Jahre geistiger Ausbildung im Knaben- und Mädchenalter, welche die allgemeine Volksschule, sofern sie nicht weitgehende Gliederung aufweist — was dann aber auf das gleiche herauskommt wie der jetzige Zustand —, schon im Interesse des ganz anders gerichteten Bildungsverfahrens der übrigen, viel zahlreicheren Schüler unmöglich in gleicher Weise in die Hand nehmen kann wie die besonderen Schulen für die geistigen Arbeiter. 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 erst jüngst M. Vaërting mit Recht hingewiesen. (Vgl. Pädagogische Blätter, 50. Jahrg. 6. Heft, 1921, S. 217.)

Es kommt also zu der Forderung, die Vorbildung des Lehrers den Gymnasien, Oberrealschulen usw. zu übertragen. Aber auch die gegenwärtigen, 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 neusprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Charakter tragen. Des näheren darauf einzugehen, muß ich mir hier versagen. Es ist ein Grundfehler, 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 Lehrbildungsorganisation, wie sie meinem Geiste vorschwebt, eine Organisation, in der sich die soziale, religiöse und nationale Kultur am glücklichsten mit der intellektuellen Kultur verbindet.

Damit sind wir beim Abschluß der Bildung des Volksschullehrers angelangt. Die Schlacht tobt um Vollendung auf der Universität im allgemeinen oder auf einer besonderen pädagogischen Fakultät, die an die Universität angegliedert wird, oder auf einer eigenen „Bildnerhochschule“, wie sie Eduard Spranger vorschlägt. Prüft man die Frage rein sachlich, so sind die Vorschläge Sprangers die folgerichtigsten. Ich bekenne mich völlig zum Standpunkt Sprangers und finde es bedauerlich, daß von einer Seite eine so sachliche Untersuchung nicht nur nicht

objektiv gewürdigt, sondern sogar mit persönlichen Angriffen beiseite geschoben wurde. Das hat auch F. Feurig in seinem Referat über die Schrift J. Kühnells tief beklagt. (Vgl. „Pädagogische Arbeitsgemeinschaft“, 24. Jahrgang, Nr. 3, 1920.) Übrigens hat auch R. Seyfert in seinen Vorschlägen zur Reform der Lehrerbildung (Leipzig, Ernst Wunderlich) unter größtem Beifall der deutschen Lehrerschaft im Jahre 1906 pädagogische Akademien — entsprechend den Berg-, Forst-, Kunstakademien, den Polytechniken, Handels- und Tierarzneihochschulen — verlangt. Sie sollten vorwiegend der Fachausbildung dienen und den Bildungsgang des Volksschullehrers abschließen. Die Seminare aber sollten der Allgemeinbildung dienen. Erst nach Absolvierung der Akademie sollte dem jungen Lehrer der Zugang zur Universität offenstehen. Unbekannt dürfte sein, daß Budapest vor dem Kriege bereits eine solche Akademie besaß, die den Titel Oberseminar führte und unter Leitung von Dr. Weszely stand.

Prüft man die Sache vom ökonomischen Standpunkt, so sind freilich die Schwierigkeiten bei unserer finanziellen Lage ungeheuer. Ja, sie würden unter Umständen eine Vertagung der Ent-

scheidung ad calendae graecas bedeuten. Prüft man sie vom Standpunkt der Universität selbst, so sind zwei Einstellungen gegeben. Die eine führt zur Ablehnung, wenn man die Universitäten als reine Forschungsstätten und Bildungsanstalten für gelehrte und wissenschaftliche Arbeiter (wie auch von Spranger hervorgehoben) betrachtet. Auch die technischen Schwierigkeiten, welche die Bewältigung so großer neuer, andersgearteter Aufgaben mit sich bringt, spielen bei dieser Ablehnung eine durchaus beachtenswerte Rolle. Weniger dagegen scheint mir die Überschwemmung mit neuen Schülermassen zu solcher Ablehnung führen zu dürfen, denn es mag die Zeit kommen, daß die Universitäten in ihrer Frequenz erheblich zurückgehen, wenn die geistigen Arbeiter in ihrer schlechten Entlohnung gegenüber den manuellen Arbeitern keinen Ersatz mehr finden dafür, daß sie ihrer Berufsvorbereitung die ersten dreißig Jahre ihres Lebens ohne jegliches Entgelt gewidmet haben.

Die andere Einstellung führt zur Annahme infolge von Überlegungen, die schon Felix Klein in Göttingen vor Jahrzehnten zu Reformvorschlägen veranlaßten, um weitere Spaltungen im Hochschulwesen möglichst zu vermeiden. Beide Stand-

punkte haben auf den deutschen Universitäten ihre Vertreter. Es ist ein großes Unrecht, wenn man den ablehnenden Standpunkt als eine Unfreundlichkeit gegen die Volksschullehrer auslegt; es ist ein übereiltes Lob, wenn man den gegenteiligen Standpunkt als Lehrerfreundlichkeit ansieht.

Ich will die Zahl der Erörterungen über diese Frage nicht vermehren. Neben Eduard Spranger hat bisher meines Wissens die besten Vorschläge Professor Brandi in Göttingen gemacht. („Pädagogische Zentralblätter“, 1. Heft, 1921.) Es ist m. E. ein Vermittlungsvorschlag. Neben der Universität Göttingen und der Technischen Hochschule in Hannover, die bereits 1921 für die Volksschullehrerbildung geöffnet wurden, soll sich in Osnabrück eine eigene geschlossene Hochschule in den theoretischen und praktischen Teil der Bildung des Volksschullehrers teilen. In dem Mittelpunkt der neuen Osnabrücker pädagogischen Hochschule soll die große Aufgabe der Volksbildung und Volkserziehung stehen, und insofern darin die Lehrerbildung den ersten Platz einnimmt, eignet sich Brandi nach seinen eigenen Worten „die fruchtbaren Gedanken“ Sprangers an.

Es wäre im höchsten Grade zu wünschen, daß wenigstens eine solche Bildnerhochschule mit noch viel weiteren Aufgaben der Volksbildung überhaupt in Konkurrenz tritt mit den bisherigen Hochschulen. Die Universität Göttingen und Technische Hochschule Hannover gibt aber nur die theoretische Ausbildung. Methodik und Didaktik der einzelnen Schulfächer und die Anleitung zu praktischer Lehrtätigkeit muß anderen Einrichtungen überlassen werden. „Ob man später dergleichen in praktisch-pädagogischen Instituten an Universitäten angliedert, muß die Zeit lehren. Gegenwärtig ist das jedenfalls aus sachlichen und wirtschaftlichen Gründen noch nicht möglich.“

Was endlich die Studienpläne und Studienzeiten betrifft, so wird sich sehr bald herausstellen, daß selbst bei Beschränkung auf die Vorschläge des Sächsischen Lehrervereins (vgl. u. a. Pädagogische Blätter 1921, Heft 3, S. 116) eine Studienzeit unter acht Semestern nicht ausreicht, die erhobenen Forderungen wirklich zu erfüllen. Ganz unzureichend wird diese Zeit, wenn neben eingehenden philosophischen Studien und Übungen zur Einführung in die Philosophie, in die Geschichte der Philosophie, in die Logik, Ethik,

Ästhetik, Religionsphilosophie, Rechtsphilosophie, neben erziehungswissenschaftlichen Studien und Übungen mit Psychologie, Soziologie und Jugendkunde, der allgemeinen Erziehungs- und Bildungslehre, der Geschichte des Erziehungswesens, der Methodologie der Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen, den Studien und Übungen zur Einführung in die Berufspraxis mit jugendkundlichen Übungen aller Art usw. auch noch das Studium einer anderen Wissenschaft, etwa Zoologie, Botanik, Physik, Chemie, Geschichte, Geographie, Mathematik, Fremdsprachen usw. mit einschlägigen Übungen gefordert wird. Wer auch nur eine Wissenschaft jemals gründlich betrieben hat, so daß er in ihren Geist eingedrungen ist, „ihre Technik beherrscht“, um mit Itschner zu sprechen, etwa wie in Mathematik, der weiß, welche Kräfte von dieser Arbeit in Beschlag gelegt werden.

Das allergrößte Übel wäre, wenn mit der Erfüllung der Wünsche des Volksschullehrerstandes der alte Geist seiner Ausbildung auf einer höheren Stufe seine Fortsetzung erfahren würde. Selbst bei größter Beschränkung des wissenschaftlichen Bildungstoffes lauern noch ungeheurere 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 erreichen könnte 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 Reichskonferenz 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!

Schriften von Georg Kerschensteiner

Begriff der Arbeitsschule

5. Auflage. Mit 5 Tafeln. [U. d. Pr. 1921.]

„Behandelt mit der Klarheit und zwingenden Logik, die Kerschensteiners Gedankengängen eigen ist, die Aufgaben der öffentlichen Schulen und den Arbeitsunterricht und bringt ein Organisationsbeispiel für die Volksschulklassen der Städte. Die Schrift gehört zu den grundlegenden Werken, die sich mit der Arbeitsschulidee beschäftigen, und muß von jedem studiert werden, der hierin zur Klarheit durchdringen will.“ (Die Arbeitsschule.)

Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung

4., erweiterte Auflage. Kart. M. 9.25

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

Charakterbegriff und Charaktererziehung

3. Auflage. [U. d. Pr. 1921.]

„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. Es scheint mir typisch für die ersten und wertvollen Bestrebungen in der modernen Pädagogik, jedenfalls sollte man nicht daran vorübergehen.“ (Hamb. Schulztg.)

Wesen u. Wert des naturwissenschaftl. Unterrichts

Geheftet M. 15.—, gebunden M. 21.50

Indem die Untersuchung darlegt, daß und wie die rechte Beschäftigung mit den Naturwissenschaften die Seele mit dem Geist der Gesetzmäßigkeit und dem Bedürfnis nach eindeutiger Formulierung der Begriffe erfüllt, leitet sie naturgemäß zur Untersuchung über den ethischen Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Dabei stellt sich klar heraus, daß er notwendig der Ergänzung durch den sprachlich-histor. Unterricht bedarf. Den Schluß bilden Vorschläge für eine Organisation der realistischen Schulen, die die Erziehungswerte des naturwissenschaftlichen Unterrichtes voll zur Geltung kommen läßt.

Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden

Geheftet M. 7.—

Inhalt: I. Über das eine und einzige Ziel der Erziehung in Krieg und Frieden. II. Der Weg zum Pflichtbewußtsein. III. Der Weg zur Staatsgesinnung. IV. Die Schule als Kulturmacht. V. Die Probleme der nationalen Einheitsschule.

Grundfragen der Schulorganisation

Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen.

4., erw. Auflage. Geh. M. 25.—, geb. M. 30.—

„Wer zu einem Problem der Schulreform Stellung nehmen will, muß sich mit Kerschensteiner auseinandersetzen. Das Studium seiner Schriften bietet eine reiche Gedankenfülle und scharfe Beweisführung in feinem Stil. Bei aller Grobzügigkeit seiner Pläne bleibt K. doch stets auf dem Boden der Wirklichkeit, so daß man immer den Eindruck hat: hier spricht ein bodenständiger Praktiker, der die zähe Energie hat, das als richtig erkannte Ziel auch zu erreichen.“ (Thüringer Schulblatt.)

Theorie der Bildung. [Unter der Presse 1921.]

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Die in diesen Anzeigen angegebenen Preise sind die ab 1. Juli 1921 gültigen als freibleibend zu betrachtenden Ladenpreise, zu denen die meinen Verlag vorzugsweise führenden Sortimentsbuchhandlungen zu liefern in der Lage und verpflichtet sind und die ich selbst berechne. Sollten betreffs der Berechnung eines Buches meines Verlages irgendwelche Zweifel bestehen, so erbitte ich direkte Mitteilung an mich.

Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers.

Pestalozzi

Sein Leben und seine Ideen. Von Reg.-Rat Prof. Dr. P. Natorp.
3. Auflage. (ANuG Bd. 250.) Kart. M. 6.80, geb. M. 8.80

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

Schriften von Oberstudienrat Prof. Dr. H. Gaudig

Didaktische Präludien. 2. Aufl. Geh. M. 20.—, geb. M. 25.—

Didaktische Ketzereien. 4. Aufl. Geh. M. 12.50, geb. M. 17.50

„Das ist eine erquickliche Lektüre. Eine Fülle von Stoff in aphoristischer Form lose aneinandergereiht, in allem des Verfassers geistvolle, lebenweckende Lehrerpersönlichkeit für jeden, der ihm nahegetreten, deutlich wieder erkennbar.“ (Lehrproben und Lehrgänge.)

Schriften von F. Gansberg:

Mit Buchschmuck von C. Windels

Schaffensfreude. Anreg.z. Beleb.d. Unterrichts. 5. Aufl. [U.d.Pr.21.]

Plauderstunden. Schilderung.f.d.erst.Unterricht.4.Aff.[U.d.Pr.21.]

Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Ein Lesebuch für Schule und Haus. 4. Aufl. Geh. M. 15.—, geb. M. 21.—

„Wer selbst die Kinder nur ein wenig kennt, kann auf jeder Seite merken, wie Gansberg gelernt hat, ohne Schulbrille die Kinder zu sehen, wie sie wirklich sind, mit Dichtersinn ihr Eigenleben in sich selbst neu zu erbauen und aus ihrem Geiste die Welt zu schauen, und zu erleben.“ (Der Kunstwart.)

Der erste Schulunterricht

im Sinne einer entwicklungstreuen Erziehung und unter Berücksichtigung der Arbeitsbestrebungen. Hrsg. von Kreisschulrat Karl Eckhardt unter Mitwirkung von Adolf Lüllwitz.

Mit Bilderanhang. Geh. M. 7.50, geb. M. 12.50

„Das Buch ist ein hervorragendes Rüstzeug für jeden Lehrer der Elementarstufe. Es befähigt ihn zu wissenschaftlicher Erfassung der Berufsaufgabe, führt klar in die Reformgedanken ein und gibt Anweisungen zu einem wahrhaft erziehenden Unterricht.“ (Die Volksschule.)

Geist der Erziehung

Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Von Prof. Dr. J. Cohn
Geh. M. 25.—, geb. M. 29.25

Zu rechter Zeit erscheint dies Buch, das für jeden unentbehrlich ist, der zielbewußt an der Erziehung der Jugend als der wichtigsten Aufgabe bei der Erneuerung unseres Vaterlandes will mitarbeiten können.

Handelswörterbuch des Volksschulwesens

Unter Mitwirk. zahlr. Schulmänner hrsg. von Seminardir. Dr. E. Clausnitzer, Schuldir. Dr. L. Grimm, Geh. Reg.- u. Schulrat Dr. A. Sachse, Gewerbeschulr. Dr. R. Schubert. M. 40.—, geb. 50.—

„Ich kann nur wünschen, daß das Werk von recht vielen erworben und benutzt wird, es verdient die weiteste Verbreitung und wird Segen stiften für die stille Schulstube, wie für die Behandlung von Erziehungs- und Unterrichtsfragen im öffentlichen Leben.“ (Der Wegweiser.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Preise freibleibend