

August Riekel

Die Probleme der Lehrerbildung

Gedanken und Vorschläge



Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

ISBN 978-3-663-00297-0
DOI 10.1007/978-3-663-02210-7

ISBN 978-3-663-02210-7 (eBook)

Alle Rechte vorbehalten
Softcover reprint of the hardcover 1st edition 1925

Vorwort.

Der gegenwärtige Stand der Lehrerbildungsfrage macht es notwendig, noch in letzter Stunde eine umfassende Würdigung der verschiedenen Standpunkte, die in dem Streit um die beste Regelung vertreten worden sind, zu versuchen und (unbeeinflußt von allen unsachlichen Erwägungen) einen Weg zu zeigen, der nicht zu einer vorschnellen Lösung des Problems führt, sondern auf die Möglichkeit einer organischen Reifung hinweist. Hoffentlich trägt diese Veröffentlichung dazu bei, daß nicht Entscheidungen getroffen werden, die die historische Entwicklung der Lehrerbildungsfrage um einige Jahrzehnte aufhalten. Der Schaden würde für das deutsche Volk kaum tragbar sein, denn die großen Fehler in der Kulturpolitik sind in ihren Auswirkungen viel gefährlicher, als ein vornehmlich auf wirtschaftliche und rein politische Gesichtspunkte achtendes Geschlecht vermutet.

Braunschweig, im Juli 1925.

Rickel.

Inhalt.

	Seite
Vorwort	III
I. Einleitung	1—14
Kulturpolitik und Tagespolitik	1
Falsche Ansichten über den Ursprung der Lehrerbildungsfrage	3
Vorurteilsfreie Prüfung der Lehrerbildungsfrage	5
Die Gefahr vorschnell getroffener Entscheidungen.	7
Kein Schematismus bei der Neuordnung der Lehrerbildung	9
Individuelle Gestaltung der Lehrerbildungsanstalten	11
Die Bedeutung der Lehrerbildung für die gesamte Kultur	13
II. Universität oder pädagogische Akademie?	15—50
1. Vorbemerkungen	15—17
Zwei Richtungen unter den Theoretikern der Lehrerbildungsfrage	15
Allgemeinbildung und Berufsbildung	16
2. Die Gründe für das Universitätsstudium der künftigen Lehrer	17—33
Psychologische Momente	18
Soziologische Momente	19
Beginn einer neuen Epoche im Unterrichtswesen	19
Die Pädagogik im Kreise der Universitätsdisziplinen	20
Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung des Volksschullehrers	22
Die wissenschaftliche Ausbildung	26
Das Sonderfach	27
Die finanzielle Seite des Problems	30
Hochschulpolitische Schwierigkeiten	31
3. Die Gründe für die Errichtung pädagogischer Akademien	34—47
Auseinandersetzung mit Spranger	34
Preußen und die pädagogischen Akademien	44
Der konfessionelle Charakter der Akademien	46
4. Die wahrscheinlichen Lösungen des Problems	47—50
Drei Lösungsversuche	47
Pädagogische Akademie und Universität	48

	Seite
III. Die grundlegenden Forderungen für die akademische Aus-	
bildung der Lehrer	51—101
1. Einige Vorbemerkungen über die Mängel der Seminarbildung	51—56
Ursprüngliche Vorteile der Seminarbildung	51
Unvorteilhafte Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung	52
Zu frühe Entscheidung für den Lehrberuf	54
Die Vorbildung der Seminarlehrer	55
2. Die soziale und psychische Eignung für den Beruf des Volksschullehrers	56—66
Die soziale Eignung für den Lehrberuf	56
Erkenntnis der psychischen Eignung	59
Analyse der Lehrerpersönlichkeit	62
3. Die sozialen Verhältnisse des Studenten der Pädagogik	66—75
Zur Soziologie des Lehrers.	67
Lehrer und Couleurstudent	71
Umwandlung des studentischen Lebens	72
Lebenshaltung der Studenten der Pädagogik	74
4. Akademische Freiheit und Studiendauer	76—84
Die Gefahren einer zweijährigen Ausbildungszeit	76
Forderung der akademischen Freiheit.	77
Dreijähriges Studium	78
Gestaltung des Unterrichts	81
5. Der Lehrkörper	84—94
Mangel an geeigneten Dozenten	84
Freiheit der Lehre	86
Selbstverwaltungsrecht der Hochschulen	89
Zusammensetzung des Lehrkörpers	92
6. Anzahl und Aufbau der Lehrerbildungsanstalten	95—101
Übungs- und Versuchsschulen und ihre Einordnung in den künftigen akademischen Unterrichtsbetrieb	95
Lehrerausbildung und Großstadt	97
Anzahl der Studierenden	100
Staatliche Anerkennung aller deutschen Lehrerbildungsanstalten	101
IV. Lehrpläne und Prüfungsordnungen.	102—137
1. Die Hauptfächer und ihre Beziehungen zueinander	102—120
Pädagogik und Philosophie	103
Pädagogik und Psychologie	107
Probleme der modernen Psychologie	109
Philosophie, Psychologie und Pädagogik	112
Aufbau des Studiums	113
Fischers vorbildlicher Lehrplan	114

Inhalt.	VII
	Seite
2. Die Nebenfächer und ihre Einordnung in den Studiengang	120—124
Die technisch-künstlerischen Fächer	120
Die Ausbildung zum Religionslehrer	121
Sonstige Nebenfächer	124
3. Übersicht über verschiedene Lehrpläne	125—134
Zweck der Übersicht	125
Studienplan, aufgestellt von Peters	126
Der Jenenser Plan	127
Sächsische Lehrpläne	128
4. Das schulpraktische Jahr und die Prüfungen	134—137
Das praktische Jahr	135
Prüfungsgegenstände	136
Die schriftliche Prüfung	136
Die mündliche Prüfung	137
V. Abschließende Betrachtungen	138—141
Literatur	142—144
Namenregister	145
Sachregister	146—151

I. Einleitung.

Die Frage nach der Neuordnung der Lehrerbildung tritt augenblicklich aus dem Zustand leidenschaftlicher Erwägungen in den neuen und gefährlicheren Zustand ministerieller Verfügungen. Zwar haben verschiedene deutsche Länder schon zweckmäßige Einrichtungen geschaffen, die zum Teil auch gesetzlich verankert sind und zu den besten Hoffnungen berechtigen, aber der ganze Fragenkomplex wird doch vor allem von den zwei größten Ländern, Preußen und Bayern, entschieden werden. Mit wenigen Ausnahmen haben die Ministerien der deutschen Staaten bisher vorsichtigste Zurückhaltung geübt, obwohl eine größere Offenheit und Klarheit in der kulturpolitischen Willenshaltung in jeder Zeit, vor allem aber in der unsrigen, notwendig ist. Wenn diese Vorsicht lediglich aus der Erwägung geboren wäre, die Aufgabe sei zu groß, um rasch entschieden zu werden, dann könnte das verständlich sein, aber es läßt sich leider nicht leugnen, daß gewisse, bei der praktischen Durchführung unverantwortliche Verbände und Personen, die ihre Ansprüche auf die Ausgestaltung der deutschen Schule seit einigen Jahren erheben, an den Versäumnissen die größte Schuld tragen. Denn es ist im heutigen Deutschland leider so geworden, daß nicht mehr die eigenbedeutsamen Probleme der Erziehung in ihrer bezaubernden Reinheit und Selbständigkeit im Vordergrund der schulpolitischen Meinungskämpfe stehen, sondern daß bis tief in die Kreise der Lehrerschaft hinein die untergeordneten Probleme des Religionsunterrichtes, der politischen Betätigung des Pädagogen und der sozialen Stellung der Lehrerschaft die Köpfe verwirren und den Kampf um die Ausgestaltung der deutschen Schule oftmals zu einer widerwärtigen Angelegenheit machen, von der sich der reinlich Empfindende gern fernhalten würde, wenn es sich nicht um das Höchste handelte, was es noch zu verteidigen gibt: um die Erziehung der kommenden Generationen. Es muß einmal mit aller Bestimmtheit ausgesprochen werden, daß keine der großen politischen Parteien bei der Stellungnahme zu den heutigen Schul-

fragen reinste Sachlichkeit walten ließ. Einen Vorwurf kann man den Parteien deshalb nicht machen, weil die innere Logik des parteipolitischen Denkens in ganz anderer Richtung laufen muß als das vom alltäglichen Interessenkampf unbeschwerte kulturpolitische Denken. Die politische Partei ordnet alle kulturpolitischen Bestrebungen dem Gesamtgefüge des nationalen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens ein, sie begreift die Entwicklung des Geistes von dem vermeintlichen Ursprung im gesellschaftlichen Leben her. Der reine Kulturpolitiker dagegen wird alle Veränderungen der Wirklichkeitsstruktur auf einen verdeckt liegenden geistigen Wandlungsprozeß zurückführen, deshalb muß sein Handeln notwendigerweise anders sein als das des Parteipolitikers. Schließlich ist darauf hinzuweisen, daß jedes Bildungsideal in einem niemals auszugleichenden Spannungsverhältnis zu den Gegebenheiten der jeweiligen Gegenwartsstruktur stehen muß, während die Ideale der politischen Parteien in der Praxis die Kompromisse mit der historischen Lage des Augenblicks niemals umgehen können. Die Bildungsziele sind auf eine besser gewesene Vergangenheit oder eine besser sein sollende Zukunft gerichtet, das parteipolitische Wollen jedoch richtet sich trotz aller Ideologie auf die baldige Umgestaltung des gegenwärtigen Lebens, wobei es alle Unzulänglichkeiten in der augenblicklichen gesellschaftlichen Lage mit in Betracht zieht. Mit Recht fordert Alois Fischer selbständige kulturpolitische Verbände, die zwar im öffentlichen Leben nach denselben Methoden arbeiten wie die politischen Parteien, aber sich nicht beirren lassen durch die Zufälligkeiten des politischen Tageskampfes.

Von diesem Standpunkt aus ist es für die deutsche Lehrerschaft keineswegs ein eindeutiger Vorteil gewesen, daß hauptsächlich die linksgerichteten Parteien der akademischen Ausbildung der künftigen Lehrer wohlwollend gegenüberstanden. Denn zum Wesen der demokratischen Staatsform gehört der gelegentliche Wechsel in der Macht, die Kulturpolitik jedoch muß große Zeiträume im Ausmaße von Jahrhunderten berücksichtigen und kann daher die zu offensichtliche Ausnutzung politischer Machtverschiebungen, die oft nur einige Jahre, ja manchmal nur Monate lang Geltung besitzen, nicht vertragen. Es kommt dadurch eine Unstetigkeit und Unsicherheit in die kulturpolitische Entwicklung, durch die die großen Ziele leicht und unmerklich verwirrt werden. Gegner in der rein politischen Sphäre werden selten die Einsicht und vor allem die Größe besitzen, sich in der höher gelagerten kulturpolitischen Sphäre zur gemeinsamen Arbeit zu finden. Die Reaktion wird immer das verwerfen

was eine Revolution brachte, und die revolutionären Köpfe werden wenig geneigt sein, das kulturpolitisch Wertvolle aus der von ihnen überwundenen Epoche anzunehmen und weiterzuführen. Es war schon ein historischer Fehler, daß der Anspruch der deutschen Lehrerschaft auf Universitätsbildung im Jahre 1848 zuerst mit Bestimmtheit erhoben wurde und deshalb dem gleichen Schicksal ausgeliefert war wie der nur kurzfristige Versuch, die deutsche Einheit durch das Parlament in der Paulskirche herzustellen. Nach dem Zusammenbruch von 1918 wurde unbewußt der gleiche Fehler gemacht, als man von dem Entgegenkommen der Parteien und Ministerien zuviel erwartete. Zum großen Schaden der deutschen Lehrerschaft entstand die immer noch nicht ganz ausgerottete Auffassung, die Forderung des Universitätsstudiums sei eine Frucht der Revolutionszeit. Große Kreise der Öffentlichkeit haben diesen Unsinn unbesehen nachgebetet, und selbst Politiker von Rang sind sich nicht immer darüber klar, daß das Verlangen nach einer akademischen Ausbildung der Volksschullehrer schon lange vor dem Kriege bestanden hat¹⁾. Wenn einmal diejenigen, denen an einer selbstgenügsamen Entwicklung der Schulpolitik liegt, sich im Sinne von Alois Fischer zu einer großen Gemeinsamkeit des Handelns zusammenfinden und sich nicht beirren lassen durch den Wandel der politischen Macht-

¹⁾ Mit Recht weist Alois Fischer auf diesen Irrtum hin: „Im gegenwärtigen Augenblick tritt zu den oben skizzierten, auf einer vorgefaßten Meinung über die wünschenswerte Bildungshöhe des ganzen Volkes oder wenigstens seiner breiten Schichten beruhenden Gedanken als Hemmnis für die richtige Beurteilung der Lehrerbildungsfragen noch die Anschauung, die Bestrebungen zu einer Neuordnung der Lehrerbildung seien doch nichts weiter als eine Folge der umstürzenden politischen Ereignisse nach dem Kriege, und Nachgiebigkeit gegen die Wünsche der Lehrerschaft bedeute deshalb eine Förderung der auf Auflösung unseres Gesellschafts- und Staatsgefüges hinarbeitenden Tendenzen. Es ist eine Pflicht historischer Gerechtigkeit, demgegenüber festzustellen, daß alle, ausnahmslos alle Motive für eine Neuregelung lange vor dem Kriege vorhanden und wirksam waren, und daß alle, alle Vorschläge, wie diese Neuregelung zu gestalten sei, ebenfalls Jahre vor dem Kriege gemacht worden sind. Die neue Verfassung hat eine bestimmte Entwicklung schon vorgefunden, nicht erst eingeleitet; eine — durchaus im Bereich der Möglichkeit liegende — Änderung der Verfassung würde an den sachlichen Bedürfnissen, die durch die Neuregelung der Lehrerbildung befriedigt werden wollen, nichts ändern, und je nach ihrer Tendenz müßte sich auch jede künftige Regierung mit diesen sachlichen Bedürfnissen der Volksbildungspflege in der heutigen Gesellschaft auseinandersetzen.“ (In einem Aufsatz „Zur Lehrerbildungsfrage“, Bayerische Schulzeitung, 10. März 1922.)

verhältnisse, sondern stets mit der gleichen Energie den überparteilichen Charakter ihrer Gemeinschaft betonen, dann erst wird eine gesunde kulturpolitische Bewegung, die den tief verankert liegenden Notwendigkeiten des Zeitalters entspricht, kommen können. Solange aber dieses Ziel nicht erreicht ist, muß man vor allem in der Frage nach einer Neuordnung der Lehrerbildung stets auf die unangenehmsten Enttäuschungen gefaßt sein.

Es kommt noch ein weiterer Faktor hinzu, der an der wahrscheinlich nicht ganz befriedigenden Lösung der Lehrerbildungsfrage, die wir im Laufe der nächsten Jahre zu erwarten haben, Schuld trägt. Manche Kreise der Lehrerschaft haben zu oft die soziale Aufstiegsmöglichkeit ihres Standes durch die Hochschulbildung ins Auge gefaßt. Deshalb ist es heute so, daß man zwar mit einer gewissen Ängstlichkeit eine Diskussion darüber, in welche Besoldungsklasse der akademisch gebildete Lehrer einzustufen ist, zu vermeiden strebt, daß man aber in den Ministerien diesen finanziellen Gesichtspunkt immer wieder berücksichtigt, ohne darüber offen zu sprechen. Es ist anzunehmen, daß der größere Teil der Lehrerschaft diese Frage als für die Sache selbst unwesentlich in den Hintergrund schieben wird, wenn eine befriedigende Neuordnung der Lehrerbildung versprochen wird. Daß schließlich einmal, nachdem ein Lehrerstand mit anderer Vorbildung entstanden ist, auf Grund der dann anders gearteten wirtschaftlichen Bedürfnisse dieses Standes eine Erhöhung der Besoldungsklasse verlangt werden muß, läßt sich allerdings nicht verneinen. Die Regierenden werden dann zu bedenken haben, daß sich Ersparnisse im Schulwesen gewöhnlich schwer rächen¹⁾. Solange aber die finanzielle Lage

¹⁾ Es war bedauerlich genug, daß das Deutschland vom Jahre 1924 es gewagt hat, an einen Abbau im Bildungswesen heranzugehen, obwohl kein Land der Erde den Mut gefunden hatte, im Versailler Vertrag derartige Ersparnisse zu fordern. Künftige Geschlechter werden nicht verstehen können, daß in einer Zeit der tiefsten Not Regierungsmaßnahmen erfolgten, die das Heiligtum der deutschen Bildung gefährdeten. Ein rücksichtsloser Eingriff des Staates in die während des Krieges erworbenen Vermögen wäre verdienstvoller gewesen. Und ein offenes energisches Wort der an der deutschen Bildung interessierten Kreise hätte wahrscheinlich viel Unheil verhüten können. Zwar sind in mehreren deutschen Großstädten Protestkundgebungen gegen den Abbau im Bildungswesen veranstaltet worden. Wenn sie nicht zu dem gewünschten Erfolge führten, dann lag das daran, daß sich die deutschen Pädagogen in ihrem kulturpolitischen Denken noch nicht vollständig von den Hemmungen der parteipolitischen Einstellung frei gemacht haben. Daß der Abbau im Bildungswesen verhindert werden konnte, hat das

der deutschen Länder noch von den Nachwirkungen des Krieges beeinflußt wird, muß sich die Lehrerschaft mit einem vorläufigen Verzicht auf Erhöhung ihrer Einkünfte einverstanden erklären¹⁾. Wäre dies von den berufenen Vertretern der Lehrerschaft wirklich klar ausgesprochen worden, dann hätten die Öffentlichkeit und die Regierungen sich wahrscheinlich bereitgefunden, die Frage nach der akademischen Ausbildung der Volksschullehrer vom rein sachlichen Standpunkt aus zu betrachten.

Da wir nun im Augenblick in das Stadium der praktischen Durchführung einer Neuordnung der Lehrerbildung eintreten, gilt es, alle nicht sachlichen Motive zurückzustellen und die nach baldiger Lösung verlangende Frage nur von dem einzig möglichen Standpunkt der pädagogischen Notwendigkeiten zu sehen. Nur dieser Standpunkt soll auf den folgenden Blättern maßgebend sein, die in letzter Stunde erscheinen, um alle diejenigen, die der Sache selbst dienen wollen, zur Mitarbeit an einer der bedeutendsten Fragen

kleine und keineswegs reiche Braunschweig gezeigt, das nach einer imposanten Kundgebung, in der Vertreter der Volksschule, der höheren Schule, der Technischen Hochschule und der Ärzteschaft sprachen, darauf verzichtete, im Bildungswesen Ersparnisse zu machen.

¹⁾ Es darf nicht vergessen werden, daß die höhere Einstufung der Volksschullehrer erst dann berechtigt sein wird, wenn mehr als die Hälfte der Volksschullehrer akademisch vorgebildet sein wird. Bis dahin müssen eben Opfer gebracht werden. Sehr richtig bemerkt der frühere sächsische Kultusminister Seyfört in einem Aufsatz in der „Preußischen Lehrerzeitung“ vom 2. September 1922: „Die neue Bildung wird Mehrkosten verursachen, sowohl für den Staat als für den einzelnen. Besonders in Preußen. Darin rächt sich aber eine frühere Versäumnis. Jedoch stehen den Mehrausgaben auch Ersparnisse gegenüber, wenn die vorhandenen höheren Schulen entsprechend ausgenutzt werden. Die wären noch größer, wenn man nicht billigerweise Rücksicht auf die überschüssig werdenden Lehrkräfte nehmen müßte. Erleichternd wirkt der sonst beklagenswerte Umstand, daß die Kinderzahl erschreckend zurückgeht. Und endlich trägt in Zukunft der einzelne höhere Kosten, die dem Staate eben erspart bleiben. Für genaue Aufstellung fehlen die sicheren Grundlagen; wir müssen gegen Phantasie und Willkürlichkeiten, die zum Abschrecken dienen sollen, Einspruch erheben. Vor allem ist der Zeitfaktor zu beachten. Die stärkste finanzielle Wirkung, die Mehrbelastung durch höhere Einstufung wird erstmalig in 12 oder 13 Jahren, und von da an in ganz allmählichem Anstieg, sich geltend machen. Das wird vielfach absichtlich übersehen. Auch diese Wirkung würde außerordentlich abgeschwächt, wenn man den Volksschullehrer jetzt nicht so kränkend tief eingestuft hätte.“

aufzufordern, die das deutsche Volk seit der Beendigung des Krieges zu lösen gehabt hat. Denn es gilt noch immer die alte Wahrheit, daß die höchsten Realitäten im geschichtlichen Leben keine Maschinen-
gewehre, keine wirtschaftlichen Mächtegruppierungen und keine diplomatischen Schachzüge sind, sondern die tatkräftigen Arbeiten derjenigen, die die Seelen der kommenden Geschlechter gestalten. Betrachtet man die kulturpolitischen Probleme von diesem Standpunkt aus, dann ist man erschüttert davon, wie sehr die Frage nach einer Neuordnung der Lehrerbildung mit Erwägungen beschwert wird, mit denen sie nicht das geringste zu tun hat. Es muß künftig unmöglich sein, daß die Forderungen der deutschen Lehrerschaft hauptsächlich in den unglücklichen Mechanismus parlamentarischer Etatsberatungen eingespannt werden. Erst dann, wenn Ministerien und Parlamente in aller Öffentlichkeit mit berufenen Vertretern der theoretischen Pädagogik und der praktischen Schularbeit über die Neuordnung der Lehrerbildung verhandeln, werden wirkliche Erfolge zu erzielen sein. Bis sich diese Anschauung einmal durchsetzen wird, kann es allerdings noch lange dauern, und inzwischen werden vielleicht unglückliche Verordnungen erlassen werden, die ein trauriges Gegenstück zu den über Nacht gekommenen Reformen der höheren Schulen in Preußen bilden. Es ist daher den Ministerien der größeren Länder dringend zu raten, bei allen geplanten Neuordnungen im Gebiet der Lehrerbildung sich zuerst mit den Hauptbeteiligten, das sind vor allem die Organisationen der Lehrerschaft und die an Hochschulen tätigen Fachvertreter der Pädagogik, in Verbindung zu setzen. Viel Beunruhigung kann dadurch vermieden werden¹⁾.

¹⁾ Zur Warnung mag nur auf das unglückliche Verhalten der württembergischen Regierung hingewiesen werden. Sie versuchte vor kurzem eine vorschnelle Regelung der Lehrerbildungsfrage vorzunehmen, indem sie einen Antrag auf Errichtung dreier pädagogischer Akademien einbrachte. Da sich in Württemberg das Verhältnis der Protestanten zu den Katholiken 2 : 1 verhält, so schlug man vor, zwei protestantische und eine katholische Akademie zu gründen. Der Vorschlag der Regierung ließ deutlich erkennen, daß es sich um nichts anderes handeln würde, als um Zwergakademien, die nichts weiter darstellen als gehobene Seminare. Die Bedenken, die gegen diesen Antrag erhoben wurden, sowie die Beunruhigung in der Lehrerschaft und nicht zuletzt der Einspruch des Finanzministers zwangen die Regierung dazu, die Frage zur öffentlichen Diskussion zu stellen. Die württembergische Lehrerschaft veranstaltete infolgedessen eine Kundgebung in Stuttgart, in der Seyfert unter großem Beifall sprach. (Vgl. dazu in der „Württembergischen Lehrerzeitung“ die Januar-, Februar- und Märznummern

Ein kaum gutzumachender Fehler ist es auch, daß die großen Länder den Vorbildern nicht gefolgt sind, die ihnen einige kleinere Länder gegeben haben, an deren Hochschulen ausgedehnte Versuche zur Organisation einer akademischen Lehrerbildung, teilweise mit staatlicher Unterstützung und teilweise lediglich durch die private Initiative einiger Professoren der Pädagogik, gemacht wurden. Diese Versuche sind aber noch lange nicht abgeschlossen. Noch fehlt eine genaue Übersicht über die wichtigsten Prinzipien, die bei der Ausbildung zum Volksschullehrer maßgebend sein müssen. Hunderte von Fragen harren der Beantwortung. Es fehlt noch eine wirklich ausgebaute Erziehungswissenschaft, es fehlt ferner die Geschlossenheit eines dem Lehrer eigentümlichen Bildungs-ideals. Deshalb muß mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, daß für die akademische Vorbildung der künftigen Lehrerschaft noch nicht genügend Erfahrungen gesammelt worden sind und daß es infolgedessen gefährlich ist, schon jetzt ein auf längere Zeit gültiges Gesetz zu verabschieden. Dieselbe Ansicht vertritt Alois Fischer in seiner Schrift „Erziehung als Beruf“. Fischer sagt: „Auch bei den bedeutsamsten Entwürfen, die in der letzten Zeit vorgelegt sind, fühlen wir, daß unsere Einsicht in die für die Berufsarbeit des Erziehers erforderlichen Eigenschaften noch auf unsicheren Füßen steht, und daß noch unsicherer unsere Ansichten über die Möglichkeit und Mittel sowohl der Auslese wie der Züchtung erzieherisch wirkender Eigenschaften sind. In solcher Situation eine endgültige und umfassende Regelung treffen und als gesetzliche Verpflichtung aufrichten wollen, hieße die Entwicklung auf ein notwendig persönlich gefärbtes und beschränktes pädagogisches System festlegen. Wir können an die praktische Lösung nur im Wege des Versuchs herantreten, und es ist zweckmäßig, Versuche erst in Einzelfällen und in kleinem Maßstab durchzuführen“¹⁾. Es mag hier daran erinnert werden, daß Kerschensteiner auf

von 1925.) — Beunruhigend wirkte auch der Versuch der Regierung von Mecklenburg-Schwerin, das alte Seminar in wenig veränderter Gestalt wieder einzuführen. Glücklicherweise ist diese Absicht im letzten Augenblick an dem Verhalten der Völkischen gescheitert, die — einem Bericht der „Deutschen Allgemeinen Zeitung“ zufolge (Norddeutsche Ausgabe, 13. Juni 1925) — im Plenum die Forderung des Abituriums und der Hochschulbildung anerkannten, obwohl sie in der Kommission dem Regierungsantrag zugestimmt hatten.

¹⁾ Alois Fischer, „Erziehung als Beruf“, S. 39. Leipzig, Quelle u. Meyer, 1922.

dem pädagogischen Kongreß, der 1924 in München stattfand, die Erklärung abgab, die mannigfachen Schwierigkeiten in der deutschen Pädagogik der Gegenwart seien nur dadurch zu überwinden, daß der Staat besonders geeigneten Schulmännern die Erlaubnis zum bewußten Experimentieren gebe, denn nur aus dem freien Kräfte-spiel der verschiedenen Geistesrichtungen und den daraus resul-tierenden Wettkämpfen um den höchsten Verwirklichungsgrad der pädagogischen Arbeit könne das Idealbild der künftigen deutschen Schule hervorgehen. Diese Forderungen Kerschensteiners, die also in dem liberalen Gedanken gipfeln, daß der Staat die Freiheit der Initiative im Bildungswesen nicht unterbinden darf, sollte man auch, soweit es möglich ist, bei der Frage der Lehrerbildung maßgebend sein lassen, und zwar dadurch, daß man denjenigen Hochschullehrern, die schon auf eigene Faust gewisse Einrich-tungen zur wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer geschaffen haben, weiterhin freie Hand läßt und ihnen durch Überlassung von Übungsschulen, Lehrmitteln und durch sonstige Vergünsti-gungen die zum großen Teil noch fehlende Unterstützung ge-währt. Denn es ist im Augenblick die wichtigste Pflicht des Staates, bedeutenden Persönlichkeiten, die eine wirklich pädagogische Atmosphäre um sich zu ver-breiten verstehen und auch die genügenden wissenschaft-lichen Qualitäten besitzen, möglichst viel Selbständig-keit bei der Ausarbeitung der neuen Lehrerbildung zu überlassen!

Die Tatsache, daß der bisherige ungeklärte Zustand die als notwendig erkannte Phase des Experimentierens inzwischen ein-geleitet hat, läßt sich nicht mehr leugnen. Eine Unterbrechung der schon angestellten Versuche wird kaum möglich sein. Selbst wenn in einigen deutschen Staaten die Frage nach der Lehrerbildung einer vorschnellen und ungenügenden Entscheidung unterworfen werden sollte, so wird doch — und das muß auch dem größten Pessimisten ein Trost sein! — an einigen deutschen Universitäten die Ausbildung des Lehrers weiterhin Gegenstand ernsthafter Untersuchungen sein. Man darf nicht vergessen, daß es schon jetzt an vielen deutschen Universitäten Professoren der Pädagogik gibt, die an eine vor-urteilsfreie Prüfung der Lehrerbildungsfrage herangetreten sind. Und es gibt auf Grund der augenblicklichen Bestimmungen und auf Grund der augenblicklichen Beschäftigungslosigkeit vieler Junglehrer an fast allen deutschen Universitäten einen großen Prozentsatz von Lehrerstudenten. Das Urteil über diese Studierenden

ist im allgemeinen ein äußerst günstiges. Sie beschäftigen sich größtenteils mit Pädagogik, Psychologie, Philosophie und einem Sonderfach. Nach ihrem Studium pflegen sie sehr oft in den Schuldienst zurückzugehen und sind durchweg sehr brauchbare Lehrer, deren pädagogische Erfolge in sichtbarem Maße durch das Universitätsstudium bedingt sind.

Man kann eine derartige Entwicklung unmöglich wieder ungeschehen machen. Die heutige Lehrerschaft ist durch die Verhältnisse der letzten Jahre mit akademisch vorgebildeten Lehrern durchsetzt. Ihre Forderung des Universitätsstudiums beruht nicht mehr auf bloßer Theorie, sondern der deutsche Volksschullehrer kann auf Standesgenossen hinweisen, die eine akademische Bildung genossen haben und dadurch bessere Lehrer geworden sind. Sollte aber nun die Frage nach der Lehrerbildung trotzdem vorschnell dahin entschieden werden, daß besondere Akademien zu gründen sind, die nichts weiter darstellen als gehobene Seminare, so werden doch in anderen Ländern — insbesondere in Thüringen und Sachsen — die Versuche mit der Hochschulbildung auf gesetzlichen Grundlagen fortgesetzt werden.

Durch alle diese Umstände wird jede Einheitlichkeit in der Vorbildung der deutschen Lehrerschaft zerstört, und das notwendige Ergebnis wird darin bestehen, daß man nach einer gewissen Zeitspanne, die drei, vier oder noch mehr Jahrzehnte betragen kann, von neuem nach einer für das ganze Reich einheitlich geregelten Ausbildung des Volksschullehrers streben muß. Auf den ersten Blick scheint es zwar bedauerlich zu sein, daß sich das Reich die letzte, die praktische Durchführung berührende Entscheidung über die Neugestaltung der Lehrerbildung nicht vorbehalten hat, um eine sachliche Verwirklichung des Artikels 143 der Reichsverfassung¹⁾ peinlich genau überwachen zu können²⁾.

¹⁾ Artikel 143, Absatz 2: „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, einheitlich zu regeln.“

²⁾ Diese Meinung vertritt vor allem der badische Kultusminister Willy Hellpach in seiner Schrift: „Die Wesensgestalt der deutschen Schule“, S. 47—48: „Und wenn ich somit durchaus für unerbitliche Entwicklungsnotwendigkeiten diese Akademisierung mit all ihren Folgen, darunter die allmähliche Preisgabe der Enzyklopädie des Berufswissens und -könnens und damit des Klassenlehrersystems halte — und wenn ich glaube, daß kein zeitspürender und verantwortungsbewußter Unterrichtsminister eine wesentlich andere Regelung der

Betrachtet man aber die Angelegenheit leidenschaftsloser, dann erkennt man, daß diese Schwäche des Reiches gegenüber den kulturpolitischen Ansprüchen der Länder für die Zukunft nur von großem Nutzen sein kann. Denn die immanenten Notwendigkeiten der Entwicklung bestimmen auch das Antlitz der Bildungsanstalten! Die Regelungen, die einzelne Länder im Laufe der nächsten Jahre treffen werden, können noch keine endgültigen sein, weil sich das wirklich Zweckmäßige erst in der Zukunft durch die Möglichkeit eines Vergleichs der verschiedenen Lehranstalten herausstellen kann. Es ist daher zu wünschen, daß die Regierungen den Mut besitzen, jeden Schematismus von der Neuordnung der Lehrerbildung fernzuhalten. Das ist aber nur dann möglich, wenn man sich von Anfang an dazu bekennt, jeder Organisation zum Aufbau der künftigen akademischen Lehrervorbildung ein nur ihr eigentümliches Gesicht zu geben. Auch in der praktischen Schularbeit setzt sich ja allmählich immer mehr der Gedanke durch, daß jede Bildungsanstalt, selbst die kleinste Dorfschule, einen Charakter haben muß, der sie von jedem anderen Institut gleicher Art unterscheidet¹⁾. Wenn man aber in dieser Weise schon nach einer Differenzierung der unteren Bildungsanstalten strebt, dann muß man für die Einrichtungen, die der Lehrerbildung dienen sollen, das gleiche Prinzip zur Anwendung bringen. Denn der Lehrer, der auch der kleinsten Volksschule, an der er wirkt, ein individuelles Gepräge geben soll, muß das Besondere individueller Gestaltung durch eine auf das Einmalige und Besondere einer Wesenseinheit eingehende Bildung an sich selbst erfahren haben; anders kommt er niemals zu einem klaren Bewußtsein solcher Werte. Zwar muß das letzte Ziel darin

Volksschullehrerbildung vorschlagen könne: so will ich allerdings nunmehr die deutschen Einzelstaaten geradezu beschwören, in dieser Angelegenheit so einheitlich wie möglich zu handeln. Denn schwer erträglich, weil national im höchsten Maße unheilrohend, wäre ein völliges gliedstaatliches Durcheinander der Lehrervorbildung. Wenn wir den Zustand bekommen, daß in einem „Lande“ die Lehrer Vollstudierte, im anderen Halbakademiker, im dritten gar Seminaristen alten Sinnes sind, dann wird sich diese Buntscheckigkeit der Volksschule, die damit gegeben sein wird, natürlich nicht gerade in unmittelbaren praktischen Schwierigkeiten auswirken (weil das üble „Berechtigungswesen“ der Volksschule ja zum Glück noch fremd ist), aber für die Einheit der Nation wird eine neue ernste Gefahr heraufbeschworen. Man verdunkele sie ja nicht mit der bequemen Formel vom Bildungsföderalismus“.

¹⁾ Vgl. dazu: O. Kroh, „Die soziologische Struktur der Schule“ (erscheint demnächst).

bestehen, daß der innerste Wesenskern in allen Lehrerbildungsanstalten der gleiche ist. Dieser läßt sich aber nur auf dem Umweg über die bewußte Gestaltung des Individuellen ahnend begreifen, niemals aber kann man ihn erklügeln, weil das Individuelle nichts anderes ist als der besondere Teil einer Totalität, deren letzte Unfaßbarkeit sich nur in der endlichen Ganzheit der individuellen Prägung offenbart.

Diese Notwendigkeit, die einzelnen Bildungsanstalten individuell zu gestalten, wird sich in jener für notwendig erachteten Phase des Experimentierens nicht bloß auf die gesamte pädagogische Atmosphäre und auf die Gestaltung des Unterrichtsbetriebes beziehen müssen, sondern auch auf den Stoff und auf die Rangordnung des Stofflichen. Es wird pädagogische Hochschulen bzw. pädagogische Fakultäten oder Sektionen geben, an denen die experimentelle Psychologie in den Mittelpunkt des Studiums gerückt wird. An anderen Lehrerbildungsanstalten wird man dagegen eine kulturphilosophisch orientierte Pädagogik zum Ausgangspunkt der Studien machen; es wird ferner pädagogische Akademien geben, die die praktischen Übungen in der Übungsschule schon in den ersten Semestern stärker pflegen lassen als die anderen, und es wird pädagogische Fakultäten geben, die den pädagogischen Anschauungsunterricht stark vernachlässigen, um erst die theoretischen Fundamente zu legen. Wer den alten Seminarbetrieb gekannt hat, wird erschreckt sein über die Fülle der Gestaltungen, welche man den verschiedenen Institutionen zur akademischen Ausbildung der Lehrer geben wird. Aber gerade diese Vielgestaltigkeit bildet die einzige Gewähr dafür, die Bildungsbedürfnisse des Lehrers den veränderten Verhältnissen so anzupassen, daß sich das wahrhaft Zweckmäßige allmählich durchsetzt. Eine vollkommene Gleichheit des Unterrichtsbetriebes und eine vollkommene Übereinstimmung im Unterrichtsstoff wird sich übrigens niemals erreichen lassen und darf auch niemals angestrebt werden. Es würde nicht allein die Besonderheit des pädagogischen Geistes, den der Studierende atmen soll, darunter zu leiden haben, sondern auch die Freiheit der Lehre und die freie Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen. Es ist sogar zu überlegen, ob man die Prüfungsbestimmungen dieser Vielgestaltigkeit in den Unterrichtsprinzipien vorerst anpassen soll, um erst später zu einem einheitlichen Prüfungssystem zu kommen. Dieser Vorschlag würde also praktisch bedeuten, dem Studenten die Möglichkeit zu geben, einige Fächer, mit denen er sich besonders beschäftigt hat, als hauptsächliche Prüfungsfächer

anzugeben. Die Braunschweigische Prüfungsordnung für das Staatsexamen trägt diesem Gedanken schon jetzt Rechnung. Erst in einigen Jahrzehnten wird man so weit sein, für die Prüfungen einen einheitlichen Plan, der nicht allein für sämtliche Lehrer eines Landes, sondern für alle Lehrer des Reiches gilt, aufzustellen. Es gibt daher nur eine Möglichkeit zur Lösung der Lehrerbildungsfrage: die Regierungen müssen die Verantwortung für eine befriedigende Durchführung des akademischen Studiums der Volksschullehrer jenen starken Persönlichkeiten übertragen, die auf Grund ihrer menschlichen und wissenschaftlichen Eignung zum akademischen Lehramt diese Verantwortung zu übernehmen bereit sind. Dazu gehört jedoch eine Tugend, die unter den Regierenden selten geworden ist: Vertrauen! Bei der Auswahl derjenigen, die die Lehrerbildung übernehmen sollen, werden sich Fehlgriffe nicht vermeiden lassen, die Größe der Aufgabe wird aber von selbst zu der Lösung drängen, die als die beste noch im Schoße der Zukunft verborgen liegt.

Sollte es aber trotzdem geschehen, daß sich ein deutscher Bundesstaat von Dunkelmännern der Kulturpolitik dazu verleiten läßt, unter dem volltönenden Namen der „Pädagogischen Akademien“ Zwerginstitute in der Manier der alten Seminare zu gründen, dann wird ein solches Unterfangen doch nichts an dem strengen Gang der gesetzmäßigen Entwicklungsverläufe ändern können. Die in sich ruhende Logik der Tatsachen ist stärker als 100 ministerielle Verordnungen.

Sollte also das Unzulängliche Ereignis werden, so brauchen diejenigen, denen die Sache der Lehrerausbildung eine Sache der Volksbildung ist, deshalb nicht zu verzweifeln. Man muß derartige Fehler der Regierungen ebenso bewerten, wie der Chemiker das Zerspringen einer Retorte als notwendiges Übel seiner Arbeit in Rechnung setzt. Die geduldige Weiterarbeit muß dann für die Lehrerschaft und für diejenigen, die mit der Ausbildung der Lehrerschaft beauftragt sind, selbstverständlich bleiben. Wer sich als Träger einer kulturpolitischen Aufgabe fühlt, wird von der Erkenntnis durchdrungen sein, daß keine Regierungsverfügung, keine gesellschaftliche Macht und kein Wahlergebnis an der schließlichen Durchführung einer solchen Aufgabe etwas ändern kann. Die Entwicklung kulturpolitischer Prozesse kann um 10, 20 oder 30 Jahre, ja unter Umständen um ein Jahrhundert gehemmt werden, aber kaum um mehr.

Man darf niemals vergessen, daß die Lehrerbildungsfrage nicht auf den sozialen Forderungen eines Berufsstandes ruht, sondern daß sie als eines der wichtigsten Teilprobleme aus dem ganzen Fragenkomplex der Volksbildung organisch hervorgegangen ist. Wenn die Volksschule bei der ungeheuren Differenzierung unserer Kultur ihre alte Bedeutung behalten soll, wenn in ihr die neueren Errungenschaften der Pädagogik, die eine noch unübersehbare Steigerung der Unterrichts- und Erziehungsergebnisse versprechen, wirksam werden sollen, dann dürfen den Bildungsmöglichkeiten des Lehrers keine Grenzen gesetzt werden. Sehr richtig bemerkt Alois Fischer, daß in weiten Kreisen wahrscheinlich eine bedauerliche Unkenntnis darüber besteht, wieviel leibliche Verkümmern und Entartung, seelische Unentwickeltheit, moralische Schwäche und Fehlerhaftigkeit sich aus der geringen Bewertung sowie der daraus hervorgegangenen sorglosen und billigen Behandlung der Erziehung im jugendlichen Alter herleiten läßt¹⁾. Die Aufgaben, die die Volksschule in den künftigen Geschichtsperioden zu leisten haben wird, sind von einer so hohen Bedeutung — nicht allein für das allgemeine Bildungsniveau des Volkes, sondern auch für die daraus resultierenden praktischen Vorteile im wirtschaftlichen Leben —, daß man nicht halbgebildete Lehrer mit ihnen betrauen kann. Es handelt sich letzten Endes darum, im Bildungswesen eine neue Entwicklungsphase einzuleiten, deren theoretische und praktische Probleme aus der drängenden Fülle wissenschaftlicher und weltanschaulicher Wandlungen hervorgegangen sind. Es gibt keine Bildungsinstitutionen und keine bildungspolitischen Mächte, die ohne das bewußte Bekenntnis zu solchen Erneuerungsprozessen hätten bestehen können. Gerade die Geschichte des preußischen Schulwesens zeigt, wie notwendig und fruchtbar durchgreifende Reformen gewesen sind. Als Wilhelm v. Humboldt und seine Mitarbeiter, unter denen vor allem Süvern hervorragte, nach dem Tilsiter Frieden eine Reorganisation des Schulwesens vornahmen, schickten sie junge begabte Pädagogen auf Staatskosten zu Pestalozzi. Auf diese Weise sollten Persönlichkeiten herangebildet werden, die sich ohne den Zwang eines feststehenden Programms zu idealen Erziehern entfalten konnten. Um die freie Entwicklung jener jungen Leute in keiner Weise zu hemmen, achtete man ängstlich darauf, sie durch keinen Amtston einzuschüchtern. Die Referenten des

¹⁾ Vgl. dazu Alois Fischer, „Zur Lehrerbildungsfrage“, Bayer. Lehrerzeitung vom 10. März 1922.

Ministeriums mußten mit ihnen in väterlich-freundschaftlicher Weise korrespondieren¹⁾. Versuchsschulen wurden überall im Lande eingerichtet, selbst ein so schwieriger Charakter wie derjenige des Pestalozzischülers Zeller²⁾, der bei der Neuordnung des Schulwesens praktisch tätig war, wurde geduldig ertragen. Nicht über Nacht kamen diese Reformen, sondern sie entstanden aus einer langjährigen Periode zielbewußter Arbeit, an der sich sowohl die Ministerialbeamten wie die führenden Pädagogen beteiligten.

Wo ist der Geist, der heute ähnliches vermag?

¹⁾ Humboldt an Süvern, 17. Oktober 1809: „Die jungen Leute werden alsdann noch ungezwungener, ihren natürlichen Anlagen angemessener und selbst ausführlicher schreiben, und man wird, was ungemein wichtig ist, ihre Ansichten besser und genauer kennenlernen. Auch Ew. wird der Briefwechsel mit ihnen leichter und angenehmer sein.“

²⁾ Vgl. Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften 4, 460ff.

II. Universität oder Pädagogische Akademie?

1. Vorbemerkungen.

Die fast unübersehbar gewordenen Erörterungen über die beste Lösung der Lehrerbildungsfrage¹⁾ zerfallen für den kritischen Beobachter in zwei Richtungen, von denen jede ihren besonderen Ausgangspunkt und dementsprechend ihre besondere Logik besitzt. Die eine Partei richtet ihr Augenmerk vor allem darauf, daß die Tätigkeit des Lehrers eine professionelle ist und infolgedessen mit allen Schwächen und notwendigen Übeln einer modernen Berufsarbeit behaftet sein muß. Die andere Partei betont jedoch, daß der Lehrer vor allem die angeborene Pestalozzinatur zu besitzen hat und daß die Unzahl der unterrichtsmethodischen Fragen in den Hintergrund treten muß, solange nicht das Bild der a priori gegebenen pädagogischen Persönlichkeit umrissen wurde.

Die eine Partei geht also gewissermaßen induktiv vor, sie untersucht die verschiedenen, durch Erfahrung gegebenen Faktoren, die zusammengefaßt die Einheit der Lehrerpersönlichkeit garantieren, die andere rückt die natürliche Anlage zum Erziehen in den Vordergrund, stellt dann ein dem Lehrer eigen tümliches Bildungsideal auf und versucht von hier aus die Fragen der besten Ausbildung solcher Erzieherpersönlichkeiten zu lösen.

Dadurch wird auf der einen Seite hauptsächlich die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Tätigkeit des Lehrens und Erziehens, auf der anderen Seite vornehmlich die auf intuitiver Gestaltung beruhende pädagogische Arbeit betont.

¹⁾ In dem dieser Abhandlung beigelegten Literaturnachweis habe ich den Versuch unternommen, diejenigen Abhandlungen und Aufsätze aufzuzählen, die entweder allgemeine Beachtung gefunden haben oder als Material bei der Abfassung dieser Schrift dienen. Wenn man in vielleicht 100 Jahren einmal einen Doktoranden mit der Sammlung der sämtlichen Literatur über die Lehrerbildungsfrage beauftragt, dann wird man aber erkennen, daß bis heute schon mindestens das Drei- bis Vierfache an Veröffentlichungen über diesen Gegenstand erfolgt ist. Unübersehbar ist vor allem die in den Lehrerzeitungen der einzelnen Landesteile verstreute Literatur.

Aus solcher Gegensätzlichkeit der Einstellungen entspringen die Gegensätze in den Theorien über die akademische Ausbildung der Volksschullehrer. Während diejenigen, die in dem Beruf des Pädagogen vor allem das Professionalistische sehen, die Vorbildung an den Stätten reinsten Wissenschaftlichkeit, nämlich an den Universitäten verlangen, glauben die anderen die Ansicht vertreten zu müssen, daß die Universität nur in einseitiger Weise theoretische Kenntnisse vermittele, die organische Weiterführung ursprünglicher Anlagen zur bewußten Erfassung einer die Vielheit der Teile beherrschenden Bildungsidee aber unberücksichtigt lasse, weshalb besondere Bildungsinstitute für den werdenden Lehrer geschaffen werden müßten.

Beide Parteien sind sich aber, das sei vorweg bemerkt, über die Forderung einig, daß die bisherige Ausbildung auf den Seminaren ungenügend gewesen ist, weil das Seminar eine abgeschlossene Allgemeinbildung nicht voraussetzt, sondern dieselbe noch zu einer Zeit übermittelt, in der der Lernende auch schon seine für den Beruf dienenden Studien treiben muß. Es soll also künftig danach gestrebt werden, daß nicht mehr der Stoff, sondern die Art der Stoffübermittlung bei der Berufsbildung des Lehrers die Hauptrolle spielt. Allerdings haben auch über diese Frage noch vor einigen Jahren in manchen Lehrerkreisen Unklarheiten bestanden, man glaubte nämlich, sich an der Universität in der Art des Oberlehrerstudiums mit den verschiedenen Stoffgebieten beschäftigen zu können, um dann mit wissenschaftlicher Durchbildung in der Volksschule tätig zu sein. Seitdem aber die Vertreter einer wissenschaftlichen Pädagogik die Fragen der Lehrerbildung von einer höheren Warte aus zu übersehen versuchten, befestigte sich immer mehr der Gedanke, daß es sich bei der eigentlichen Berufsausbildung des Lehrers um ein Eindringen in die eigentümlichen Methoden der pädagogischen Arbeit handeln muß. Der Gedanke, daß der Lehrer auch eine besondere Allgemeinbildung braucht, ist zwar noch nicht ganz ausgestorben, hat man doch daran gedacht, die Umwandlung der Seminare in deutsche Oberschulen so zu gestalten, daß die Absolvierung dieser Anstalten besonders für die Lehrerbildung geeignet sein soll. Es muß demgegenüber mit allem Nachdruck betont werden, daß jede höhere Schule als Durchgangsstadium für das Berufsstudium des Lehrers gelten darf. Es wird zwar hin und wieder — vor allem von denjenigen, die eine selbständige pädagogische Hochschule fordern — darauf hingewiesen, daß man nach der Absolvierung einer höheren Schule eine Allgemein-

bildung besitze, die dem Lehrer nichts nützen könne, deshalb müsse er noch einmal eine neue Form der Allgemeinbildung während des Hochschulstudiums kennenlernen, jedoch muß auf solche Ansichten erwidert werden, daß sie den Besuch einer höheren Schule für den künftigen Lehrer überhaupt illusorisch machen. Der Lehrer, der für die Volksbildung verantwortlich gemacht werden soll und deshalb ein wahrhaft gebildeter Mensch sein muß, darf auf keinen Fall eine Art der Allgemeinbildung genießen, welche die Weite seines Gesichtsfeldes beengt und ihn dadurch zur Intoleranz gegen den sonst üblichen Typus des Gebildeten erzieht. Wenn man aber gar darauf hinweist, daß der Durchschnittsabiturient in manchen Fächern, die der Lehrer in der Volksschule lehren soll, nichts wisse, dann würde ja daraus die paradox wirkende Tatsache zu folgern sein, daß ein Schüler der letzten Volksschulklassen von Dingen weiß, die dem Abiturienten unbekannt sind. In Wirklichkeit ist es aber so, daß das Wissen eines Abiturienten, selbst das in den Nebenfächern, wie z. B. in Religion, durchaus dem Unterrichtsstoff gerecht wird, den der Lehrer in den Volksschulen zu übermitteln hat. Auch in manchen technisch-künstlerischen Fächern, wie z. B. in Zeichnen, ist der Abiturient genügend gebildet, in Singen, Musik und Linearzeichnen mögen allerdings bei manchen Abiturienten Sonderkurse, die während des Hochschulstudiums ohne Schwierigkeiten abgehalten werden können, noch nötig sein.

In den folgenden Abschnitten will ich den Versuch machen, die Argumente für und gegen das Universitätsstudium der Lehrer kritisch zu untersuchen, ferner will ich denjenigen, die für die Errichtung besonderer Lehrerakademien eintreten, die ihnen gebührende Gerechtigkeit widerfahren lassen, um schließlich einen Standpunkt zu finden, von dem aus die jetzigen und künftigen Lösungsmöglichkeiten der Lehrerbildungsfragen zu übersehen sind.

2. Die Gründe für das Universitätsstudium der künftigen Lehrer.

Ohne Zweifel sind die wichtigsten Probleme der heutigen Erziehungswissenschaften mit den Problemen der alten Pädagogik identisch, ihre wissenschaftliche Durchdringung jedoch entspricht der anders gearteten Logik und den anderen Bedürfnissen unseres Zeitalters. Durch die ungeheure Differenzierung der Kultur ist das lebendige Verhältnis zum Kinde, das dem Pädagogen von gestern entweder angeboren war oder einer tiefgefühlten Humanität entsprang, in starkem Maße verloren gegangen, während die Prinzipien

der Unterrichtsmethodik durch die Entwicklung der modernen Psychologie und anderer Wissenschaftszweige nachhaltig beeinflusst wurden. So sehr es auch bedauerlich ist, daß die ursprüngliche Harmonie des Menschen, die ihn mit allen Sphären des Seins unbewußt verband, verloren ging, so wenig läßt es sich doch leugnen, daß die heutige Menschheit unter den Nachwirkungen einer mehrere Jahrhunderte dauernden rationalistischen Entwicklung zu leiden hat. Gerade die letzten Ergebnisse der Jugendpsychologie haben gezeigt, daß zwischen der seelischen Welt des Kindes und derjenigen des Erwachsenen eine oft unüberbrückbare Kluft besteht, und daß wir uns unbewußt daran gewöhnt haben, im Kinde einen verkleinerten Erwachsenen zu sehen. Damit ist klar zutage getreten, daß nur sehr wenige Erwachsene, die den besonderen Typus des Kindes auch nach der Pubertät behalten, wirklich fähig sind, die ganz andere Struktur des kindlichen Seelenlebens empfindend zu begreifen, während der größte Teil der Erwachsenen — und selbstverständlich auch der größte Teil der Pädagogen — dieser seelischen Welt des Kindes innerlich fremd gegenübersteht. Ein wissenschaftliches Erkennen solcher seelischen Besonderheiten des Jugendlichen war in früheren Zeitaltern weniger notwendig, weil die Unterschiede, die zwischen dem seelischen Leben des Erwachsenen und dem des Jugendlichen bestehen, nicht so auffallend groß waren, wie sie heute sind. Deshalb müssen wir in unseren Tagen auf diese Unterschiede Rücksicht nehmen, indem wir sie in der praktischen Erziehungsarbeit durch wissenschaftliches Begreifen zu überwinden suchen.

Es kommt noch hinzu, daß mannigfache soziologische Momente eine Rolle spielen. Das technisch-kapitalistische Kultursystem hat in verhältnismäßig kurzer Zeit die ursprüngliche Seßhaftigkeit der Bevölkerung aufgehoben, es hat neue gesellschaftliche Schichten erzeugt, denen die organisch gewordenen Beziehungen zu dem Orte und der Art ihrer Tätigkeit fehlen. Dadurch sind die Vererbungsmassen, die die Gesamtheit einer jugendlichen Psyche bestimmen helfen, in den meisten Fällen nicht mehr intuitiv zu erfassen. Nur auf dem flachen Lande und in kleinen Städten ohne wirtschaftliche Bedeutung kann man noch mit landschaftlich bedingten Elementen der jugendlichen Psyche rechnen, die der aus derselben Landschaft stammende oder seit langem in ihr tätige Lehrer ohne weiteres erkennt und beachtet, in der Großstadt und in den Industriegegenden aber sieht sich selbst der eingessene Lehrer einer Fülle von jugendlichen Einzelpersönlichkeiten gegenübergestellt. Er

kennt die Eltern der Kinder kaum; selbst wenn er in dankenswerter Weise danach strebt, die Beziehungen zur Elternschaft herzustellen, muß ihm doch vieles, was den Charakter eines Kindes schicksalhaft bestimmt, immer unklar bleiben, denn das Dunkel der Vergangenheit, das über den Ahnen des Kindes liegt, kann er nur selten aufhellen. Er lebt nicht mehr so in der Bevölkerung und mit der Bevölkerung wie der Lehrer von gestern. Und die Bevölkerung selbst fühlt sich entwurzelt, das pietätvoll gepflegte Verhältnis zu den Altvorderen ging verloren, mehr als die zwei letzten der vorhergehenden Generationen seiner Familie sind dem modernen Proletarier kaum bekannt. Die Gesichter derer, die kommen, sind ihm oftmals fremd, weil er in ihnen die verwandten Züge der Gewesenen nicht zu erkennen vermag. Auch hat das moderne Leben den Sinn des Menschen für das einführende Verstehen der anderen Psyche abgestumpft. Deshalb ist es in manchen Gegenden, wo eine selbstbewußte Lehrerschaft tätig ist, vor allem in Westfalen und im Rheinland, schon dahin gekommen, daß diejenigen, die durch familiäre Bande zur Erziehung berufen sind, im professionellen Erzieher, im Lehrer, den Sachverständigen für viele Erziehungsfragen sehen, die außerhalb der Schularbeit liegen. Auch das neue Jugendwohlfahrtsgesetz, dessen Verankerung in der deutschen Verfassung eine unvergleichliche Ruhmestat gewesen ist, die mit vielen Unzulänglichkeiten der deutschen Kultur nach dem Kriege versöhnen kann, trägt diesen veränderten Verhältnissen Rechnung, indem es — das scheint mir sein wesentlicher Sinn zu sein — die Pflicht der Gemeinschaft, sich an der Erziehung der Kommenden zu beteiligen, in stärkerem Maße betont und eine systematische Fürsorgetätigkeit bis in jene frühesten Altersstufen ausdehnt, für die bisher nur die Familie zu sorgen hatte. So wächst immer mehr das Verständnis für die in dieser Fülle und Eigenart noch niemals dagewesenen Erziehungsprobleme.

Aus solchen Umständen geht hervor, daß im Volksschulwesen eine Epoche einsetzt, die nicht allein in bezug auf die Methodik des erzieherischen Aktes neu ist, sondern auch in bezug auf die bildungspolitischen Ideen und Mächte¹⁾. Sehr richtig bemerkt

¹⁾ Ähnliche Gedanken äußert Moog in einer Abhandlung über „Die Pädagogik als Wissenschaft und die Lehrerbildungsfrage“ (Preußische Lehrerzeitung, 21. Juni 1923): „Eine eigentümliche Verbindung von Persönlichkeitsbildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung wird demnach gefordert. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe tritt erst bei gesteigerter Kultur hervor, in der überhaupt die Kulturfunktion des Lehrers und Erziehers deutlich zum Ausdruck gelangt.“

Wilhelm Dilthey einmal, daß eine neue Epoche des Unterrichtswesens immer in einer Übereinstimmung des pädagogischen Genius und seiner Technik mit den Bedürfnissen und Ideen einer ganzen Zeit gegründet ist¹⁾. Eine solche neue Epoche war für das deutsche Schulwesen am Anfang des 19. Jahrhunderts gegeben durch das stärkere Bewußtwerden der Persönlichkeitswerte und der daraus hervorgehenden neuen Einschätzung des Volkstums und der Volksverantwortung für das Staatsganze, sie ist heute wieder gegeben durch die Auswirkungen eines neu entstandenen Kultursystems, welches das intellektuelle Erfassen der Zusammenhänge des Lebens zu einer kaum faßbaren Höhe gesteigert hat und selbst da, wo das intuitive Moment als notwendiger Rückschlag einsetzt, dieses Intuitive nur als ein letztes und schwächliches Erzeugnis des über sich selbst reflektieren des Geistes hervorbringen kann. Deshalb gibt es keine weltanschauliche Einstellung mehr, die, ohne in Primitivität und Negation zurückzusinken, die nüchtern forschende, sachlich wägende und zählende Geisteshaltung des modernen Menschen durch die alles besiegende Kraft einer ursprünglichen Erlebnisphilosophie verdrängen könnte.

Es ist daher klar, daß der Lehrer wissenschaftlich gebildet sein muß. Nun wird von denen, die das Universitätsstudium fordern, darauf hingewiesen, daß eine wissenschaftliche Ausbildung nur da erlangt werden kann, wo die Logik wissenschaftlichen Begreifens sich in der vollständigen Reinheit wissenschaftlichen Forschens entfalten kann. Richard Hönigswald weist mit besonderer

Wo noch einfache kulturelle und soziale Verhältnisse vorlagen, konnte die Vereinigung der verschiedenen Momente noch unbewußt und mühelos sich vollziehen. Auch konnte man auf einer gewissen Kulturstufe mit der Erzielung eines gewissen elementaren enzyklopädischen Wissens und praktisch-pädagogischer Fertigkeit wohl zufrieden sein. Aber wenn das kulturelle Leben eine solche Mannigfaltigkeit gewonnen hat, daß die verschiedenen Richtungen und Gebiete darin kaum mehr zu einer Einheit zusammengeschlossen werden können, und wenn doch gerade dann jeder einzelne eine persönliche Beziehung auf die objektiven Kulturwerte sich verschaffen muß, dann muß das Lehrerbildungsproblem in seiner ganzen Schwere und Tiefe ein dringliches Problem der Pädagogik und der Kultur werden. Der Erzieher und Lehrer muß dann wahrhaft zu einem »Bildner« werden und eine wichtige Kulturmission erfüllen. Er muß als Persönlichkeit eine feste Stellung im Kulturganzen besitzen, und das kann er nur, wenn er nicht etwa bloß von einer der vielen jeweiligen Strömungen sich treiben läßt, sondern wenn er in die Wesensgrundlagen dieser Kultur selbst eingedrungen ist, und er muß richtunggebend wirken können auf die unentwickelte Jugend, die einen Weg durch die Wirrnis des Lebens sucht.“

¹⁾ Gesammelte Schriften Bd. IV, in dem Aufsatz über Süvern.

Eindringlichkeit auf diese Notwendigkeit hin: „Solche pädagogische Läuterung freilich muß sich im Geiste der Universität, d. h. deren eigenstem Begriff gemäß vollziehen. Das aber wird sie nur, wenn dem angehenden Lehrer der uneingeschränkte Einblick in die Besonderheit und das System pädagogischer Einsichten nicht vorenthalten, wenn ihm das volle und von streng sachlichen Motiven geleitete Verständnis für die Pädagogik als selbständige Wissenschaft planmäßig vermittelt wird. Und selbst wer das Recht jener Synthese zwischen fachwissenschaftlicher Durchbildung und pädagogischer Läuterung bezweifeln, wem die fachliche Durchbildung des späteren Lehrers für sich allein schon als ausreichender pädagogischer Wert gelten sollte — auch der urteilt, mag er es nun wissen und zugestehen oder nicht, nach pädagogischen Gesichtspunkten. Aus mehr oder weniger sicheren pädagogischen Erwägungen heraus hält er ja gerade eine besondere pädagogische Schulung für überflüssig; versteckte pädagogische Gesichtspunkte leiten ihn bei dem schließlich auch durchaus pädagogisch gemeinten Urteil über den negativen Wert einer besonderen pädagogischen Unterweisung. Aus seinen eigenen Anschauungen und Forderungen folgt darum die Aufgabe, das Problem und die Probleme der Pädagogik in systematischer Gedankenarbeit zu überschauen und zu klären. Er selbst muß eine wissenschaftliche Instanz fordern, die den Wert pädagogischer Einsichten abzuwägen lehrt. Er kann zum mindesten nicht umhin, anzuerkennen, daß die Stellung der Pädagogik in dem System von Methoden, Erkenntnissen und Werten überhaupt einer Klärung nach Grundsätzen bedarf. Kurz, er muß wenigstens der Idee nach und implizite gerade dasjenige voraussetzen, was oben als Pädagogik im Sinne einer selbständigen Wissenschaft bezeichnet wurde¹⁾.“

Den gleichen Gedanken vertritt auch Alois Fischer, der darauf hinweist, daß die Erziehungswissenschaft aus rein wissenschaftlichen Gründen im Kreise der Universitätsdisziplinen nicht mehr entbehrt werden kann. „Keine Universität“, sagt Fischer, „kann heute ihren inneren Anspruch, die universitas litterarum zu repräsentieren und zu pflegen, aufrechterhalten, wenn sie nicht im System ihrer Disziplinen der Pädagogik den nach ihrem logischen Orte zustehenden Platz unter den akademisch vertretenen Fächern einräumt²⁾.“ Fischer weist ferner darauf hin, daß sämt-

¹⁾ „Über die Grundlagen der Pädagogik“, S. 9. München 1918.

²⁾ Bayerische Lehrerzeitung, 10. März 1922.

liche auf der Reichsschulkonferenz anwesenden Hochschulvertreter der Pädagogik durch ihn erklären ließen, „daß die selbständige erziehungswissenschaftliche Forschung nach ihrer historischen, psychologischen, werttheoretischen, systematischen, organisatorischen und staatswissenschaftlichen Seite unter allen Umständen eine Aufgabe der Universitäten bleiben und die dafür nötigen Einrichtungen ausgebaut werden müssen!“¹⁾ Nun ist es aber selbstverständlich, daß ein solcher Ausbau nur dann möglich ist, wenn die theoretische Pädagogik in eine lebendige Beziehung zur praktischen Schularbeit gebracht werden kann. Das Fehlen einer solchen Verbindung hat lange Zeit hindurch der freien Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik geschadet. Eine notwendige Folge dieser Forderung würde also die sein, daß Versuchsschulen und Übungsschulen in ähnliche Beziehungen zu den pädagogischen Ordinariaten gebracht werden müssen, wie sie zwischen den medizinischen Fachvertretungen und den Kliniken bestehen. Die zweite notwendige Folgerung besteht darin, daß Studenten vorhanden sind, welche die Pädagogik als Berufsstudium treiben und den Fachvertretern für Pädagogik als Lernende und Mitarbeitende dienen können, denn die Forschung gedeiht gewöhnlich dann am besten, wenn sie mit der Lehrtätigkeit verbunden ist. Mit diesen Forderungen, die in ähnlicher Weise auch Oskar Kutzner in seiner bemerkenswerten Schrift über „Die Pädagogische Fakultät“²⁾ vertritt, wird der Einwand zunichte gemacht, daß ein Lehrerstudium an den Universitäten deshalb undurchführbar sei, weil die Möglichkeiten zu praktischen Übungen in den Schulen in jeder Weise fehlen. Die Gegner des Universitätsstudiums pflegen mit Vorliebe darauf hinzuweisen, daß durch das Universitätsstudium nur theoretische Einsichten vermittelt würden, daß aber eine praktische Auswertung derselben erst in einem besonderen praktischen

1) A. a. O. Vgl. auch dazu den amtlichen Bericht über die Reichsschulkonferenz, S. 1044.

2) Verlag Zickfeldt, Osterwieck (Harz) 1920, S. 17: „Ich halte es daher für eine ganz selbstverständliche Forderung, auch wenn ich bei Pädagogik nicht nur an die Schule denke, daß in der Pädagogik als Wissenschaft die unglückliche Trennung von Theorie und Praxis aufgegeben wird und dem Pädagogen eine Übungsschule und eine Versuchsschule zur Verfügung gestellt werde. Eine Gefahr für die Wissenschaft kann wohl nach den vorangegangenen Ausführungen nicht mehr befürchtet werden, was auch die Existenz der Übungsschule in Jena beweist.“

Jahre nach dem Studium erfolgen könne, wie es ähnlich auch bei den Philologen und den Juristen der Fall sei. Darauf ist zu erwidern, daß die Besonderheiten der Pädagogik eben darin bestehen, daß diese Wissenschaft nicht ohne ein lebendiges Verhältnis zu ihrem Anwendungsgebiet existieren kann. Mag auch die Einrichtung von Übungs- und Versuchsschulen und deren Verbindung mit den Fachvertretungen an den Universitäten eine Neuheit sein, der strenge Gang der Entwicklung wird dazu führen, daß man sich an sie gewöhnen muß. Auf Grund dieser Erwägungen muß man den Versuch, die Lehrerbildung in zwei scharf voneinander geschiedene Epochen einzuteilen, nämlich in ein Hochschulstudium und in eine praktische Ausbildung, unbedingt bekämpfen. Auch unter den Verfechtern des Universitätsstudiums gibt es solche, die dafür eintreten, dem Lehrer in sechs oder acht Semestern nur theoretische Einsichten übermitteln zu wollen, ihn aber während dieser Zeit von der Schulstube fernzuhalten. Andere wieder schlagen eine Trennung in räumlicher, aber nicht in zeitlicher Hinsicht vor: sie wollen neben den Universitäten, wo der künftige Lehrer in den Geist der Wissenschaft eingeführt wird, besondere pädagogische Hochschulinstitute gründen, wie sie in Sachsen unter Seyferts tatkräftiger Führung schon entstanden sind¹⁾. Mit Recht wird von den Gegnern dieses Planes [es sei vor allem auf einen bemerkenswerten Aufsatz von Wigge in der Preußischen Lehrerzeitung hingewiesen]²⁾ darauf aufmerksam gemacht, daß ein solcher Dualismus die notwendige Einheit im Ausbildungsgang des Lehrers zerstört. Im Gegensatz zu diesem Lösungsversuch ist man an der Universität Tübingen — unter der Leitung des dortigen Ordinarius für Pädagogik, Oswald Kroh — darangegangen, eine harmonische Dreiheit von Vorlesung, Übung und Einführung in die Praxis herzustellen. Dieser Plan erscheint auch mir als der zweckmäßigste, nicht bloß für die Ausbildung der Lehrer, sondern auch in ebenso starkem Maße für die Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik. Es ist natürlich selbstverständlich, daß die praktische Arbeit in der Schulstube sich in den ersten Semestern auf ein Minimum beschränken muß, denn ehe der Student dazu kommt, selbständig zu lehren, muß er über das Wie des Lehrens Bescheid wissen. Es ist auch eine ganz verständliche Forderung, daß nach dem eigentlichen Uni-

¹⁾ Vgl. dazu R. Seyfert, „Das Pädagogische Hochschulinstitut“, Sächsische Schulzeitung, 29. November 1922.

²⁾ „Das erste Pädagogische Hochschulinstitut“, Preußische Lehrerzeitung, 7. Juli 1923.

versitätsstudium noch eine praktische Ausbildung unter der Leitung erfahrener Schulmänner erfolgen muß. Aber eine vollständige Trennung von Theorie und Praxis läßt sich aus den oben angeführten Gründen nicht durchführen. Alois Fischer hat in klarer Weise die verschiedenen Stufen der praktischen Einführung in den Lehrberuf gezeichnet: während des größten Teiles des Studiums soll „ein Anschauungsunterricht in Pädagogik“ gegeben werden, der verschieden ist von der „übenden Einführung in die Ausübung des Lehrberufs“, in den letzten Semestern soll dann der Übergang zur eigentlichen schulpraktischen Ausbildung in einem sich allmählich lockernden Zusammenhang mit der theoretischen Ausbildung erfolgen. Um dies zu ermöglichen, fordert auch Fischer, daß ein bestimmter Schulorganismus der akademischen Vertretung der Pädagogik „sozusagen als Anschauungs- und Demonstrationsobjekt zur Verfügung gestellt wird“¹⁾. Natürlich müssen die zu diesem

¹⁾ A. a. O. S. 92—93: „Ich habe immer wieder betont, daß in der Lehrerseminarbildung ein großes und gesundes Prinzip enthalten war: die frühzeitig gebotene Gelegenheit zur Beobachtung des lehrenden Tuns und die planmäßige Übung in der Praxis der Schularbeit durch die Seminarübungsschule. In der Gesamtausbildung für den Lehrberuf werden also Maßnahmen für die beobachtende und übende Einführung in die Praxis des Schuldienstes nicht zu entbehren sein. Auch für das Lehramt an höheren Schulen hat sich dieser Gedankengang durchgesetzt und zu einem Seminarjahr als wesentlichem, der Anstellungsprüfung vorangehenden Bestandteil der Ausbildung verdichtet. Ich räume auch gern ein, daß die Fühlung mit der Praxis des Unterrichts früher wünschenswert ist, als im letzten Jahre der Gesamtausbildung; gerade Erfahrungen des höheren Lehramts zeigen, daß unter Umständen eine Berührung mit der Praxis erst nach der theoretischen Schlußprüfung verspätet kommt, während die eine und andere schulpraktische Maßnahme vorher dem Kandidaten als Gelegenheit zur Selbstbesinnung, Korrektur der Berufswahl oder Berichtigung seiner ganzen Einstellung zum künftigen Leben nützlich gewesen wäre.

Aber auf der anderen Seite darf man nicht verkennen, daß auch die schulpraktische Ausbildung Stufen durchlaufen muß, daß sie nicht gleich mit eigenen Versuchen in Übungsschulen anfangen kann, und daß auch die Verbindung der schulpraktischen Ausbildung mit der erziehungswissenschaftlichen nicht nur nach einem Schema denkbar und möglich ist. Die Gleichbetonung der schulpraktischen Seite von Anfang an und ihre ganze Übernahme durch die Universitäten widersprüche heute nicht nur dem Geist der Universitäten, sondern auch deren Möglichkeiten. Die Universität bereitet ihrer Idee nach nicht auf bestimmte Berufe vor, sie lehrt Wissenschaft, übernimmt also von der beruflichen Ausbildung nur die wissenschaftlichen Grundlagen und Bestandteile, und überläßt die abrundende Vervollständigung dieser wissenschaftlichen zu einer zwecklichen Berufsausbildung anderen Ein-

Zwecke bereitgestellten Schulen — wie Fischer und auch Seyfert übereinstimmend betonen — wirkliche Musterschulen werden, ohne daß die Schüler dieser Anstalten sich irgendwie als Versuchsobjekte

richtungen. Das gilt nicht nur für die Ausbildung der Philologen zu Oberlehrern, sondern auch der Juristen zu Anwälten und Staatsbeamten und der Mediziner zu praktischen Ärzten. In strenger Konsequenz zu diesen gegebenen Analogien könnte die Universität auch beim Lehrer nur die wissenschaftlichen Grundlagen und Teile seiner Bildung übernehmen und müßte sich der abrundenden und zwecklichen Zuspitzung auf die Lehrtätigkeit — mindestens gegenwärtig noch — versagen. Aus dieser Erwägung heraus komme ich zu dem Ergebnis, daß für die Zeit der ersten Versuche eine Trennung des wissenschaftlichen Teiles der Lehrerbildung von dem schulpraktischen und Verweisung des letzteren in seiner Hauptsache in ein dem Hochschulstudium nachfolgendes praktisches Jahr der gegebene Weg der Organisation ist.

Freilich muß ich gerade deshalb betonen, daß doch auch in der Zeit der theoretischen Ausbildung der Blick auf die künftige Praxis nicht entbehrt werden kann. Wissenschaften wie die Pädagogik können auch als Wissenschaften nicht richtig gelehrt werden, wenn nicht eine lebendige und allseitige Anschauung ihres Gegenstandes, der Erziehung in ihren Formen und Spielarten, vermittelt wird. So gehören nach meiner Meinung in die Zeit des wissenschaftlichen Studiums Einrichtungen und Veranstaltungen, die dem künftigen Lehrer Einblick in die praktische Lehr- und Erziehungstätigkeit geben, Gelegenheit, einen Schatz selbstgemachter Beobachtungen zu sammeln, die theoretischen Einsichten an ihrer Hand auf ihre Richtigkeit und Brauchbarkeit zu prüfen und das theoretische Studium selbst in der Einstellung des künftig Wissenschaft anwendenden, nicht Wissenschaft treibenden Menschen einrichten zu können. Ich bezeichne diese Seite der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung gewöhnlich als Anschauungsunterricht in Pädagogik. Er ist verschieden von der übenden Einführung in die Ausübung des Lehrberufs, wenn auch eine notwendige Vorstufe desselben. Diese Vorstufe der schulpraktischen Ausbildung gehört meines Erachtens noch in die Zeit und den Zusammenhang der theoretischen Ausbildung und kann heute ohne weiteres geschaffen werden, wenn mit Zustimmung der Schulbehörden entweder Repräsentanten der verschiedenen Bildungsanstalten des Hochschulortes oder wenigstens ein bestimmter Schulorganismus der akademischen Vertretung der Pädagogik sozusagen als Anschauungs- und Demonstrationsobjekt zur Verfügung gestellt wird. Ich unterlasse es, die Bedingungen und Garantien im einzelnen zu erörtern, unter denen das ohne jede Beeinträchtigung dieser Schulen selbst, ihres Lehrkörpers und der Bildungsziele der sie besuchenden Jugend geschehen kann. Schulen, die als Anschauungsobjekte für den pädagogischen Unterricht dienen sollen, müssen auch unter bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt und ausgestattet werden; auf sie im einzelnen einzugehen, versage ich mir; sie sind unschwer zu konstruieren, wenn man bedenkt, daß sie in gewissen Hinsichten Musterbetriebe, in anderen Hinsichten Versuchsbetriebe zu sein hätten, bescheidener gesprochen,

fühlen, sondern diese Schulen müssen in erster Linie dem Selbstzweck der Schule, dann aber erst den Studenten und Hochschullehrern dienen.

Unter den Verfechtern des Universitätsstudiums bestehen nun in der Frage nach dem Lehrstoff noch gewisse Verschiedenheiten der Auffassung, die sich im allgemeinen darauf zurückführen lassen, daß ein bestimmter, allgemein geltender Zugang zu der pädagogischen Wissenschaft bisher nicht bestanden hat und wahrscheinlich auch niemals bestehen wird. Die verschiedenen Unterrichtspläne, die von den berufensten Vertretern der Pädagogik entworfen worden

sowohl dem Studierenden Anhaltspunkte für seine künftige Praxis zu geben haben, als auch der pädagogischen Forschung die Möglichkeit der Erprobung bzw. Kontrolle neuer Gesichtspunkte und Verfahren. Der akademischen Vertretung der Pädagogik müßte deshalb ein mitbestimmender Einfluß auf Leben und Ausbau dieser Anschauungsschulen eingeräumt werden und könnte es auch, ohne daß die Eltern über die Erreichung des gesetzlich festgelegten Bildungszieles der Schule und die Behörden über den ordnungsgemäßen Lehrbetrieb in ihnen in Sorge zu sein brauchten.

Eine so präziserte Heranführung der künftigen Lehrer an die Praxis der Schule als Anschauungs- und Studienobjekt und zugleich die Auswertung einer solchen Berührung von Theorie und Praxis für Zwecke der pädagogischen Forschung belastet die Universität in keiner Weise und ist den Bedenken derselben gegen die Angliederung einer reinen Übungsschule mit ihrer ausgedehnten Anleitung zur Unterrichtserteilung nicht ausgesetzt; sie steht noch wesentlich im Dienst der theoretischen Studien. Die volle übende Einführung in die Praxis wird man zweckmäßiger nach dem Abschluß der theoretischen Ausbildung ansetzen, in eigenen Anstalten und einer dem Seminarjahr für Oberlehrer entsprechenden Ausdehnung und Form, unter der Leitung von vorbildlichen Schulmännern, die nicht nur gute Lehrer der Kinder sind, sondern zugleich gute Lehrer für erwachsene Kandidaten, geschult in der Reflexion auf ihr Tun und fähig, ihre didaktische Wirksamkeit Anfängern klarzulegen. Ein gewisser Zusammenhang zwischen der Leitung der theoretischen Ausbildung und diesen didaktischen Seminaren wird sich bei der inneren Einheitlichkeit des ganzen Bildungsweges, ich möchte sagen ungesucht, einstellen.

Das Ergebnis, zu dem uns diese Überlegungen geführt haben, läßt sich also dahin zusammenfassen, daß mindestens für die erste Zeit des Versuches neuer Wege in der Lehrerbildung eine gewisse Trennung der theoretischen und der praktischen Seite zweckmäßig ist; die erste gehört in den Rahmen der Universität, die zweite in eigene, didaktische Seminare. Als verbindendes Glied zwischen beiden empfiehlt sich die Einbeziehung eines planmäßigen Anschauungsunterrichts für Pädagogik schon in die Zeit und den systematischen Gang der theoretischen Ausbildung.“

sind (ich komme später darauf zurück), zeigen das am besten. Im allgemeinen besteht aber doch eine bemerkenswerte Übereinstimmung darin, daß philosophische, psychologische sowie methodische und didaktische Studien im Mittelpunkt der Ausbildung zu stehen haben. Der romantische Plan mancher Lehrer, im Interesse der späteren Unterrichtspraxis ausgedehnte Studien in solchen einzelwissenschaftlichen Fächern zu treiben, die nichts mit den Erziehungswissenschaften zu tun haben, also etwa in Germanistik, Naturwissenschaften und Mathematik, ist natürlich undurchführbar und bietet dem Lehrer keine Vorteile. Die Theoretiker der Lehrerbildungsfrage, welche wirkliche Bedeutung besitzen, haben daher diesen Plan niemals in ihr Programm aufgenommen. Diese Feststellung ist deshalb bemerkenswert, weil in den Forderungen mancher Lehrer der Gedanke vertreten worden ist, daß eine Verlängerung des Lehrstudiums um einige Semester die Berechtigung zum Lehramt an höheren Schulen erschließen soll. In derartigen Forderungen stecken große Gefahren für die Durchführung des Lehrstudiums. Man sollte sich doch von vornherein darüber klar sein, daß die Anforderungen, die man an den Oberlehrer stellt, vollständig andere sind als diejenigen, die man an den Volksschullehrer stellen muß. Die Berechtigung des akademischen Lehrstudiums liegt gerade darin, daß der Lehrer eine ihm eigentümliche Wissenschaft, die die Art des Unterrichtens und Erziehens zum Gegenstand hat, studieren muß, um Pädagoge zu werden, während dagegen der Oberlehrer in verschiedene Einzelwissenschaften eindringen soll, von denen jede nicht allein ihr besonderes Stoffgebiet, sondern auch eine nur ihr eigentümliche Logik besitzt. Erst nach dem eigentlichen Fachstudium beschäftigt sich der Philologe mit pädagogischen Studien, die für ihn nicht die gleiche Bedeutung haben wie für den Lehrer. Das schwierige Problem, ob die heutige Ausbildung des Oberlehrers wirklich vorteilhaft ist, ob nicht vor allem für den Lehrer an den unteren Klassen der höheren Schulen stärkere pädagogische Talente und Einsichten und ein geringerer wissenschaftlicher Ballast verlangt werden müssen, ist eine Frage für sich, deren Erörterung nicht hierher gehört.

Nun muß man aber in bezug auf die Studien der werdenden Volksschullehrer in den wissenschaftlichen Disziplinen, die nicht unmittelbar mit der Pädagogik zusammenhängen, eine gewisse Einschränkung gelten lassen. Einige Theoretiker der Lehrerbildungsfrage, vor allem Alois Fischer, halten die Beschäftigung mit einem „Sonderfach“ für empfehlenswert, wenn auch nicht für absolut notwen-

dig¹⁾. In ihrer Begründung dieser Ansicht weisen sie insbesondere darauf hin, daß die Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft in einer philosophischen Besinnung zu suchen sind, und daß der Zugang zur Philosophie durch die Beschäftigung mit einer Einzelwissenschaft erleichtert wird. Der Student der Pädagogik soll sich

¹⁾ Vgl. dazu A. Fischer, Bayerische Lehrerzeitung, 10. März 1922, S. 93: „Keine Facultas docendi an höheren Schulen baut sich heute auf das Studium nur einer Wissenschaft auf, dies nicht nur aus utilitaristischen Gründen der Einsparung von Lehrkräften, sondern auch aus dem sachlichen Grunde der inneren Zusammengehörigkeit bestimmter Disziplinen, etwa der historisch-philologischen in der Einheit der Altertumswissenschaft, oder der mathematisch-physikalischen in der Einheit der Naturwissenschaft. Ja, es steht zu bezweifeln, ob die Beschränkung auf eine Wissenschaft — selbst wenn sie möglich wäre — eine vollständige Schulung des wissenschaftlichen Geistes gewährleistet. Ich meine deshalb, für den, der Erziehungswissenschaft als Hauptdisziplin betreibt, die Beschäftigung mit mindestens noch einer Fachwissenschaft verbindlich machen zu sollen, damit wir sicher sind, daß er in die ganze Art des wissenschaftlichen Betriebes, in das methodische Wesen von Wissenschaft allgemein einen zutreffenderen, erschöpfenderen und bewußten Einblick erhält. Für die philosophische Ausbildung hat sich diese Notwendigkeit der fachlichen Bildung auf irgend einem großen Wissenschaftsgebiet als unerläßliche Bedingung längst eingebürgert und bewährt; für die erziehungswissenschaftliche möchte ich nach der Analogie dieser Erfahrung die gleiche Anschauung von vornherein zugrunde zu legen raten.

Auch die Arbeit des Volksschullehrers selbst legt den Gedanken der Beschäftigung mit einer Fachwissenschaft außerhalb der Pädagogik und Didaktik nahe. Gewiß, er soll in der Volksschule um Gottes willen nicht auch schon anfangen, Fachwissenschaftler bilden zu wollen; er soll Menschen erziehen helfen; aber da nun einmal die theoretischen Güter, die Wissensgüter, ein Hauptmittel, wohl das verallgemeinerungsfähigste der Bildungsgüter sind, muß er mit diesen auch richtig arbeiten können, und das wird er nur, wenn er die Gesetze des wissenschaftlichen Geistes nicht nur in der einen Gestalt kennengelernt hat, in der sie sich in der Pädagogik darstellen, sondern mindestens noch auf einem anderen Wissenschaftsgebiet außerdem. Die Volksschule wird gar nicht den wissenschaftlichen Fachunterricht anstreben dürfen, sondern ist durch die Idee des Erziehenden Unterrichts wesentlich bestimmt — auch wenn man dies Herbart'sche Wort nicht gerade im Herbart'schen Sinne mehr zu verwenden berechtigt ist; aber wie will man denn abgrenzen, wo der Unterricht in einem Fache aufhört, unwissenschaftlich sein zu dürfen? Darf der Volksschullehrer z. B. im Deutschunterricht sprachgeschichtliche Irrtümer und Laxheiten vortragen, die auf der höheren Schule nicht mehr zulässig sind? Oder soll der Volksschullehrer einen von der Wissenschaft fertig präparierten Lehrstoff ohne eigenen Einblick in die Methodik seiner Gewinnung und die Sicherheiten seiner Begründung wieder übermitteln, wie er ihm selbst

demnach nicht allein mit seinem Fachstudium, sondern auch — mehr für sich — mit einem Sonderfach beschäftigen, nicht zu dem Zwecke, um aus diesem Studium unmittelbare Vorteile für den Unterricht zu ziehen, sondern um den abstrakten Gehalt philosophischer Weisheit in der leichter verständlichen und anschaulicheren Sphäre einzelwissenschaftlicher Probleme zuerst zu begreifen.

Manche Verfechter des Universitätsstudiums fordern merkwürdigerweise auch ein Studium der Nationalökonomie. Eine Verwirklichung hat diese Forderung in den Einrichtungen, die für die wissenschaftliche Weiterbildung der braunschweigischen Junglehrer an der Technischen Hochschule zu Braunschweig geschaffen sind, schon gefunden. Auch die Staatsprüfung für die Lehrer des Landes Braunschweig läßt neuerdings Nationalökonomie als Wahlfach zu. In Württemberg sollen angeblich ähnliche Bestimmungen getroffen worden sein. Wahrscheinlich ist diese Forderung aus dem Gedanken entstanden, daß der Lehrer einen stärkeren Einblick in die soziale Struktur bekommen müsse. In Wirklichkeit bedeutet aber die Beschäftigung mit der Volkswirtschaftslehre eine unerträgliche Belastung des Lehrerstudiums. Der soziale Typus, den der Lehrer nach Kerschensteiners berechtigter Forderung verkörpern soll¹⁾, wird durch eine Beschäftigung mit den trockenen Theorien wirtschaftlicher Zusammenhänge nicht gewährleistet. Selbst die

übermittelt oder vorgeschrieben worden ist? Das würde den Lehrer zum staatlichen pädagogischen Exekutionsbeamten stempeln und die Idee des Bildnerberufs einfach zerstören. Die Wissenschaft ist durch die Idee der Wahrheit normiert, nicht durch Autoritäten und Gesetze.“

¹⁾ „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“, S. 110ff. Leipzig und Berlin 1921. Kerschensteiner weist darauf hin, daß die Gestaltung des sozialen Typus nicht von Lehrplanorganisationen abhängig gemacht werden kann, sondern allein durch die Kultivierung des sozialen Geistes zu ermöglichen ist: „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, dann werden wir uns ewig mit unseren sogenannten »Reformen« selbst betrügen.“

Rolle eines Sonderfaches, das den Zugang zum philosophischen Denken erleichtern soll, kann man der Nationalökonomie nicht zusprechen. Staatsbürgerkunde und eine genügende Kenntnis der wichtigsten Gesellschaftstheorien muß man zwar fordern, dazu genügt jedoch der Besuch einiger Spezialvorlesungen über diese Themen. Eine regelrechte Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Nationalökonomie hat jedoch für den Lehrer nicht den geringsten Zweck.

Es mag schließlich noch darauf hingewiesen werden, daß die Verfechter des Universitätsstudiums auf die Ersparnisse hinweisen, die ein Ausbau der pädagogischen Professuren gegenüber der Errichtung von Sonderanstalten bedeutet. Darauf macht vor allem der Königsberger Pädagoge Otto Schultze¹⁾ aufmerksam. Die Berechtigung dieser Ansicht läßt sich nicht bestreiten, denn die Errichtung von Sonderanstalten für die Lehrerbildung wird nur unter größtem Kostenaufwand zu ermöglichen sein. Man denke beispielsweise nur daran, welche Summen die Einrichtung von neuen Bibliotheken und Instituten verschlingen muß. Man vergesse auch nicht, welche Kosten es verursachen wird, an den Akademien neue Lehrkräfte für solche Fächer anzustellen, die schon an den Universitäten vertreten sind und einen größeren Studentenzustrom durchaus vertragen könnten. Ich denke dabei vor allem an die Fachvertretungen für Psychologie und Philosophie. Die Entgegnung, daß man die alten Seminargebäude mit ihren Einrichtungen und unter Umständen sogar mit ihren Lehrkräften wieder verwenden könne, muß mit aller Schärfe zurückgewiesen werden. Die Seminare sind nicht deshalb aufgehoben worden, damit sie mit neuer Aufschrift wieder eingerichtet werden. Ihre Bibliotheken entsprechen nicht dem Niveau, das zu einer akademischen Lehrerbildung gehört. Auch der größte Teil der Seminarlehrer — so verdienstvoll er auch gewesen sein mag — kann nicht auf eine jahrelange selbständige wissenschaftliche Arbeit hinweisen, wie man sie nach der Neuordnung der Lehrerbildung von den Dozenten erwarten muß. Sollte es tatsächlich dahin kommen, daß ein deutscher Bundesstaat unter vollständiger Verkennung der wahren Sachlage die alten Seminare unter neuer Aufschrift erstehen läßt, so könnte das unter Umständen auf die Lehrerschaft sehr provozierend wirken.

¹⁾ „Entwurf zu einem Plan für die akademische Ausbildung der Volksschullehrer“. Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen, 22. März 1924.

Der billigste Weg würde tatsächlich darin bestehen, die Universitäten mit der Lehrerbildung zu betrauen. Wenn man aber selbständige Akademien gründet, dann sollte man nicht versäumen, einen Teil derselben in größeren Universitätsstädten unterzubringen, damit die Universitätsinstitute und Bibliotheken sowie auch gewisse Fachvertretungen auch den Studenten der Akademie von Nutzen sein können. Ich komme später auf diesen Punkt zurück.

Manchmal wird auch von denen, die das Universitätsstudium fordern, darauf aufmerksam gemacht, daß die Zusammenstellung eines geeigneten Lehrkörpers an den Universitäten leichter sein wird als an neu zu gründenden pädagogischen Hochschulen. Dieses Argument verliert aber leider jede Beweiskraft, wenn man an die mannigfachen Schwierigkeiten denkt, die Berufungsverhandlungen durchweg mit sich bringen. Im Anfang wird noch als erschwerend hinzukommen, daß die philosophischen Fakultäten bei der Wahl geeigneter Pädagogen, vor allem solcher, die auch die mit der Neuordnung verbundenen organisatorischen Fragen lösen können, in große Not kommen werden. Unter den akademischen Lehrern fehlt noch eine genügende Anzahl solcher Pädagogen, deren wissenschaftlicher Ausbildungsgang den Anforderungen entspricht, die die Fakultäten auf Grund alter Traditionen stellen. Die Tatsache, daß es heutzutage viel Pädagogen von Rang gibt, die wissenschaftlich unantastbar sind und ein akademisches Lehramt mit größtem Erfolg bekleiden könnten, ändert an der in den Berufungsverhandlungen gewöhnlich schwerwiegenden Tatsache nichts, daß die meisten von ihnen keinen Doktorhut erworben haben und nicht habilitiert sind. Die Großzügigkeit, derartige Personen trotzdem zu berufen, wird wahrscheinlich selten zu finden sein. Und man kann den Fakultäten deshalb keinen Vorwurf machen, denn die Einsicht in die besondere Lage der gegenwärtigen Pädagogik und das Vertrauen auf die Eignung dieser noch außerhalb des akademischen Lebens stehenden Gelehrten läßt sich von den Mitgliedern der Fakultäten, die von anderen Fachgebieten aus urteilen, nicht verlangen. Die Verantwortung für derartige ungewöhnliche Berufungen ist zu groß. Anders liegt natürlich der Fall, wenn an einer Universität schon ein Fachvertreter für Pädagogik lehrt und die Verantwortung für den Ausbau der pädagogischen Fachvertretungen zu übernehmen bereit ist. Da dies aber nur an wenigen Universitäten der Fall sein kann, so hat der Plan der preußischen Regierung, pädagogische Hochschulen mit der dominierenden Spitze eines Direktors ins Leben zu rufen, in dieser Beziehung eine gewisse Berechtigung. Man muß aber

dann die Vorherrschaft des Direktors vorerst zum System erheben: er allein schlägt der Regierung seine Mitarbeiter vor und sorgt für die Einheit eines Unterrichtsplans. Dadurch sind der organische Aufbau eines Lehrkörpers und die notwendige Einheit eines Lehrplans für den Anfang gewährleistet. Später aber, nachdem die Schwierigkeiten der Anfangszeit überwunden sind, müssen diese Zustände in die Verhältnisse, die an den Universitäten üblich sind, überführt werden. Darüber werde ich noch später zu sprechen haben.

Es fragt sich auch, ob sich die philosophischen Fakultäten bei der Vielheit ihrer Aufgaben mit dem besonders schwierigen Problem der Lehrerbildung in wirklich einwandfreier Weise beschäftigen können. Der Vorschlag Kutzners, besondere pädagogische Fakultäten zu gründen, hat daher auf den ersten Blick etwas Bestechendes¹⁾. Denn es leuchtet ohne weiteres ein, daß die Einheit einer pädagogischen Fakultät es ermöglichen wird, die verschiedenen Fachvertreter zu jener Gemeinsamkeit des Arbeitens zu veranlassen, welche der organische Aufbau eines geschlossenen pädagogischen Lehrbetriebes verlangt. Aber man muß gegen die Gründung einer solchen pädagogischen Fakultät das Bedenken geltend machen, daß die Pädagogik immer den Unterbau der Philosophie braucht und daß es infolgedessen unmöglich ist, das pädagogische Studium von der philosophischen Fakultät abzusondern²⁾. Es scheint daher

¹⁾ Oskar Kutzner, „Die Pädagogische Fakultät“. Osterwieck (Harz), Verlag von Zickfeldt, 1920.

²⁾ Darauf weist Wilhelm Thormann in einer Schrift über „Die Lehrerbildung“ (Leipzig 1924) hin. Seine einsichtigen Argumente mögen hier wiedergegeben werden (S. 82): „Die Neugründung einer besonderen pädagogischen Fakultät, die dann die Lehrerbildung zu übernehmen hätte, halte ich für sachlich unrichtig und für tatsächlich nicht notwendig und möglich. Den Kern einer solchen pädagogischen Fakultät müßte doch wohl die pädagogische Wissenschaft abgeben. Jeder aber, der den keimhaften Zustand der pädagogischen Forschung kennt, wird zugeben, daß sie unmöglich den Kern einer neuen Fakultät bilden kann. Sowohl die systematische pädagogische Forschung, die noch ganz in Aufgaben der Grundlegung steckt, als die historische, die kaum die ersten Anfänge erkennen läßt, ist dazu unfähig. Die Grundlegung der pädagogischen Wissenschaft ist eine philosophische Aufgabe. Aber nicht nur im Augenblick, sondern für ewig wird der Zusammenhang von Philosophie und Pädagogik ein so enger sein müssen, daß eine Loslösung unmöglich ist. Philosophie steckt nicht nur in den methodologischen Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft, sondern durchdringt den ganzen Aufbau der Erziehungstheorie; denn Gemeinschaft, Persönlichkeit, ja Erziehung selber sind philosophische Begriffe. Zur Psychologie sind die Beziehungen

besser zu sein, die notwendige hochschulpolitische Einheit, die man durch die pädagogische Fakultät zu erreichen sucht, durch eine pädagogische Sektion innerhalb der philosophischen Fakultät herzustellen. Auf diese Weise bleiben die lebendigen Beziehungen der rein pädagogischen Fächer zu den in der philosophischen Fakultät vertretenen philosophischen Disziplinen immer gewahrt. Notwendig ist jedoch, daß die pädagogische Sektion, der alle irgendwie an der Lehrerausbildung beteiligten Professoren angehören müssen, in hochschulpolitischen Dingen eine große Selbständigkeit erhält.

Gerade in diesen zuletzt erörterten hochschulpolitischen Schwierigkeiten sind die wichtigsten Bedenken derjenigen Hochschullehrer zu suchen, die das Universitätsstudium der Lehrer ablehnen. Ohne Zweifel sind aber diese Schwierigkeiten allmählich durch eine Gewöhnung an den neuen Zustand und durch das allmähliche Heranwachsen eines zum Lehramt der Pädagogik berufenen Gelehrtentums zu überwinden. Ob allerdings im Augenblick die berechtigten Wünsche der Lehrerschaft an solchen hochschulpolitischen Erwägungen nicht scheitern werden, bleibt abzuwarten.

der Pädagogik ebenso enge wie zur Philosophie. Eine andere Schwierigkeit liegt in der geringen Zahl der gegenwärtigen pädagogischen Forscher. Diese Schwierigkeit, die uns an einer anderen Stelle mit noch größerer Tragweite begegnen wird, macht ebenfalls eine Neugründung der pädagogischen Fakultät unmöglich. Zum anderen fragt es sich auch, ob die pädagogische Fakultät die ganzen Aufgaben der Lehrerbildung zu übernehmen vermag. Es liegen wohl für sie die Dinge nicht anders als für die philosophische Fakultät; denn auch sie befindet sich im Rahmen der Universität als Wissenschaftsschule und könnte darum nichts anderes erfüllen als die pädagogisch-wissenschaftliche Ausbildung des künftigen Lehrers, also nicht einmal so viel wie die philosophische Fakultät, die ja doch die ganze wissenschaftliche Ausbildung zu übernehmen vermag, sowohl die berufswissenschaftliche als auch die fachwissenschaftliche, und die dann noch den Vorzug hat, daß sie die pädagogische, philosophische und psychologische Forschung im engen Zusammenhang beläßt. Die Gebiete der Lehrerbildung, die die philosophische Fakultät nicht zu übernehmen vermag, geben noch keinen besonderen Aufgabenkreis für eine neu zu gründende Fakultät ab, und sind, wenn sie sich überhaupt zu Wissenschaften ausbilden lassen, gegenwärtig in einem noch ganz und gar vorwissenschaftlichen Zustand. Die pädagogische Fakultät bekommt auch durch eine etwa stärker ausgebaute Didaktik der einzelnen Wissenschaften keinen besonderen Aufgabenbereich; denn die pädagogische Verwertung der Wissenschaften kann nicht vor den Wissenschaften (Spranger) und nicht unabhängig von diesen gelehrt werden.“

3. Die Gründe für die Errichtung pädagogischer Akademien.

Der Vorschlag, besondere Hochschulen für das pädagogische Studium der Volksschullehrer zu gründen, war ursprünglich keineswegs ein Verlegenheitsprodukt der Regierenden, um den Wünschen politischer Parteien und konfessioneller Interessenverbände gerecht zu werden, sondern er entstand in der reinen Atmosphäre einer pädagogischen Problemstellung, wenn auch der Begriff „Pädagogische Akademie“ sehr schnell — so schnell, daß man zu keiner Besinnung über seine Herkunft kam! — einen zweifelhaften Charakter erhielt. Deshalb ist es besonders notwendig, auf die geistigen Väter des Gedankens zurückzugehen, um ihn von dem zweifelhaften Charakter, der ihm jetzt anhaftet, zu befreien. Vor allem hat Eduard Spranger in seiner Schrift „Gedanken über Lehrerbildung“¹⁾ den Vorschlag gemacht, selbständige pädagogische Akademien zu gründen²⁾.

Ehe ich auf die Argumente Sprangers eingehe, will ich noch kurz darauf hinweisen, daß der Kampf um die Sprangerschen Ansichten oftmals unerträgliche Formen angenommen hat. Diesen Vorwurf muß man vor allem Johann Kühnel machen, der in seiner Streitschrift gegen Spranger³⁾ nicht den Ton findet, der zur sachlichen Gegnerschaft gehört. Einem Manne wie Spranger ist es immer bitter ernst um das, was er schreibt⁴⁾. Das darf man niemals vergessen, wenn man sich, wie es auf den folgenden Blättern geschehen wird, kritisch mit ihm auseinandersetzt.

Es gibt im heutigen geistigen Deutschland eine sehr starke Strömung, die darauf hinzielt, das Wesen der deutschen Universität

¹⁾ Leipzig, Quelle und Meyer, 1920.

²⁾ Kerschensteiner weist übrigens darauf hin, daß auch Seyfert schon im Jahre 1906 pädagogische Akademien forderte, und daß in Budapest schon vor dem Kriege eine derartige Akademie existierte. Vgl. Kerschensteiner, „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“ S. 157.

³⁾ Johann Kühnel, „Gedanken über Lehrerbildung; eine Gegenschrift“. Leipzig, Verlag von Julius Klinckhardt, 1920.

⁴⁾ Leider kann es Kühnel nicht unterlassen, Spranger Motive zuzutrauen, die außerhalb der Argumente liegen, mit denen Spranger arbeitet. Vor allem liest man in der Kühnelschen Schrift sehr oft die Behauptung, Spranger mache sich zum Wortführer derjenigen Kreise, die aus sozialen Gründen Gegner des Universitätsstudiums der Lehrerschaft sind. Das trifft natürlich nicht zu. Mit Recht hat F. Feurig in einer Besprechung der Kühnelschen Schrift (vgl. „Pädagog. Arbeitsgemeinschaft“ 1920, Nr. 3) derartige persönliche Angriffe auf Spranger zurückgewiesen.

in ihrer ursprünglichen Art zu erhalten. Es wird besonders darauf hingewiesen, daß die deutsche Universität — vor allem in ihrer philosophischen Fakultät — nicht auf praktische Zwecke, sondern vornehmlich auf selbstgenügsame wissenschaftliche Forschungsarbeit eingestellt ist. Auf Grund dieser Erwägungen macht Eduard Spranger darauf aufmerksam, daß man die Wissenschaft heimatlos machen wird, wenn man die Universitäten so umgestaltet, daß sie auch Volkslehrerbildungsanstalten werden. Es besteht nach Spranger ein großer Gegensatz zwischen dem Typus des wissenschaftlich gebildeten Menschen und dem Typus des Lehrers, der außerwissenschaftliche Bildungswerte, die ihm aus der Totalität des Lebens strömen, in sich aufnehmen muß¹⁾. Auf Grund solcher Erwägungen müßte man also besondere Lehrerakademien gründen, deren Wesensgehalt sich von dem der Universitäten dadurch unterscheidet, daß die wissenschaftliche Durchdringung des Stoffes in den Hintergrund gerückt wird, während die bewußte Erziehung zur Lehrerpersönlichkeit vom vermeintlichen Zentrum eines für den Lehrer geschaffenen Bildungsideals aus erfolgt.

Spranger hat nun vollkommen übersehen, daß sich auf diese Weise zwei verschiedene Elemente paaren, nämlich der zeitgemäße

¹⁾ Vgl. dazu in Sprangers Schrift S. 59: „Wollte man die Ausbildung sämtlicher Lehrer, auch der bisherigen Volksschullehrer, der Universität übertragen, so würde entweder die Bildung der eigentlichen Volkslehrer in ganz einseitige Bahnen gelenkt werden, oder die Universität müßte so umgestaltet werden, daß damit wesentlich andere Kulturzwecke, die sie zu fördern hat, in Gefahr geraten.“

Das erste wäre der Fall, weil die Aufgabe des Volkslehrers keineswegs eine rein wissenschaftliche ist. Vielmehr muß er Qualitäten in sich entwickeln, die bei ausschließlich wissenschaftlicher Einstellung verkümmern oder doch nicht stark genug werden: den Sinn für den lebendigen Menschen und für die außerwissenschaftlichen Bildungswerte. Es liegt ein eigentümlicher Widerspruch darin, daß gerade heute das allgemeine Universitätsstudium gefordert wird, wo die Hüter der Volksschule selbst die sehr berechtigte Losung ausgegeben haben, daß wir von der bloßen Wissenskultur in der Volksschule loskommen müssen. Wir wollen nicht mehr bloß theoretische Menschen, wir wollen ganze Menschen mit geschultem Willen, sicherem praktischen Blick, gewandter Hand und gesundem Geschmack. Das Programm der Arbeitsschule und das Programm der Universitätsbildung der Lehrer vertragen sich nicht miteinander. Um jenem zu genügen, müßten die Lehrer auch die Technische Hochschule, die Kunsthochschule, die Landwirtschaftliche und Handelshochschule besuchen — ein Beweis, daß es sich für sie um einen neuen, eigenartigen Bildungstypus handelt, dessen Bedürfnisse durch keine der bestehenden Hochschulen ganz befriedigt werden können.“

Wunsch nach einem neuen, die Ganzheit der Elemente beherrschenden Bildungsideal mit der Sprödigkeit der alten Stoffübermittlung. Denn darüber muß man sich klar sein: die praktischen Auswirkungen der Sprangerschen Vorschläge werden vor allem darin bestehen, daß der Stoff in der Manier des alten Seminars geboten wird, weil sich der sichere Erwerb wissenschaftlich gefundener Ergebnisse nur dadurch erzielen läßt, daß der entwicklungsgeschichtliche Weg von den vorwissenschaftlichen Grundlagen zu den späteren Ergebnissen der Wissenschaft in den Darstellungen des Lehrers sowohl wie in dem Begreifen des Schülers von neuem durchlaufen wird. Jede wissenschaftliche Erkenntnis fußt auf einer ihr eigenen Logik! Es ist daher ganz unmöglich, mit einer anderen Form des Denkens zur gleichen Erkenntnis zu kommen. Man mag die Einheit eines Bildungsideals in den Mittelpunkt der akademischen Ausbildung des Lehrers stellen, man kann aber das bloße Wissen um entlegene, für den Lehrer aber notwendige Dinge, wie beispielsweise um die Grundlagen der experimentellen Psychologie, nicht in die Beleuchtung dieses Bildungsideals hineinbringen. Ebensowenig ist es im Gymnasialunterricht möglich, die unbedingt notwendigen naturwissenschaftlichen Kenntnisse so in das humanistische Bildungsideal hineinzuzwängen, daß sie die ihnen eigentümliche Atmosphäre verlieren. So sehr man auch fordern muß, daß der Lehrer vor allem im Gebiet einer rein pädagogischen Geisteshaltung heimisch wird, so darf man doch andererseits nicht vergessen, daß er viele wissenschaftliche Erkenntnisse braucht, die aus einer anderen Logik geboren sind als die zentral gelagerte Bildungsidee.

Kühnel hat daher nicht ganz Unrecht, wenn er von den Sprangerschen Vorschlägen behauptet, daß sie ein „Bekanntnis zum didaktischen Materialismus“ bedeuten, den die deutsche Lehrerschaft seit Dörpfeld bekämpfe¹⁾. Spranger und seine Freunde werden wahrscheinlich eine solche Behauptung auf ein Mißverstehen ihrer nach der Totalität eines Bildungsideals strebenden Absichten bezeichnen. Es läßt sich jedoch nicht leugnen, daß Spranger den stets unfruchtbar bleibenden Versuch unternimmt, von der noch nicht gefestigten Ganzheit einer Bildungsidee auszugehen, um dann die wissenschaftlichen Ergebnisse, die noch mit einer anderen Logik behaftet sind, deduktiv zu entwickeln, wobei sich natürlich der

¹⁾ A. a. O. S. 35.

Blick für das organische Gewachsendsein des Ganzen aus den Teilen unmerklich trübt und das Fluidum einer wahren Einheit entschwindet. Spranger greift zuerst nach dem bekannten geistigen Bande des Mephistopheles und vergißt darüber, sich auch der Teile, die es umschlingen soll, zu bemächtigen. Sehr richtig kritisiert Alois Fischer eine solche deduktiv verfahrenende, nur vom Bildungsbegriff und Erziehertypus ausgehende Methode: „Auch die deduktive Behandlung der Frage ist unzulänglich, 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 können¹⁾.“

Man kann sich niemals des Gefühls verschließen, daß in den Sprangerschen Darlegungen eine romantische Fremdheit zu den Aufgaben der Volksbildung waltet. Dinge, die ein oftmals derbes Zufassen und vor allem ein Gestalten aus wirklicher Sachkenntnis verlangen, werden von Spranger mit einer ästhetischen Zartheit behandelt, bei der sie niemals gedeihen können. Spranger ist vielleicht am meisten dazu berufen, ein Bildungsideal zu entwerfen, das in der sanften Atmosphäre Hölderlinscher Sehnsucht zu Hause ist, aber er versteht es nicht, mit den wahren Notwendigkeiten unserer Zeit zu rechnen. Das Sprangersche Bildungsideal bleibt den wirtschaftlichen Kräfteanspannungen unserer Tage fern, es umgeht die sozialen Nöte des heutigen Proletariats, es weiß nichts von den politischen Energieentfaltungen, es schweigt von der religiösen Krisis eines entgötterten Jahrhunderts, und es mißachtet die Nüchternheit der heutigen Wissenschaft. Mit all diesen Faktoren muß aber das neue Geschlecht, das erzogen werden soll, rechnen lernen. Deshalb versucht der wahre Erzieher eine großartige Synthese gestriger Erfüllungen mit den Notwendigkeiten von morgen. Deshalb strebt der heutige Pädagoge zur Wissenschaft, ohne ganz das Gefühl zu verlieren, daß die Wissenschaft nur ein Teil des Lebens ist, aber ein durchaus notwendiger Teil, den man in der heutigen Pädagogik trotz aller angeborenen Liebe zum Beruf nicht ausschalten kann. Der pädagogische Professionalismus ist ein unabänderliches Schicksal

¹⁾ Vgl. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Leipzig 1921.

unserer Tage. Und wie jeder andere Professionalismus, hat er viel Nüchternheit in sich. Ein Sichverschließen vor berechtigten Forderungen des Tages hilft bei der Behandlung dieser Frage nichts. Spranger arbeitet aber beständig mit Gedanken und Stimmungen, die aus einer ganz anders gerichteten Welt kommen, und da er sich selbst gegenüber zu ehrlich ist, um die im Unterbewußten seiner Persönlichkeit liegenden Wesenszüge zu überspannen, so mißglückt ihm schließlich die Fixierung einer neuen, dem Volksschullehrer eigentümlichen Bildungsidee. Im Sinne einer platonischen Geisteshaltung überschätzt er die bewegende Kraft der von ihm so hochgeschätzten Liebe zu der Ganzheit einer Bildungsidee. Nur wenige der künftigen Erzieher werden so vom Eros ergriffen sein, daß sie aus der Urkraft ihres pädagogischen Wollens heraus den „Wertmöglichkeiten“ zustreben, die im jugendlichen Geiste noch rein und frei verankert liegen. Wir müssen damit rechnen, daß mehr als die Hälfte aller Erzieher nüchtern denkende Tatmenschen sind, denen man aber trotzdem eine tiefinnerliche Liebe zu ihrem Beruf nicht absprechen kann. Es besteht ein wesenhafter, durch nichts zu verwischender Unterschied zwischen dem antiken Ideal der Erziehung, das aus der wundervollen Fülle erlebter Harmonien aufgeblüht ist, und dem modernen Erziehungsideal, das die metaphysische Schwermut eines entseelten Jahrhunderts mit der stillen Gelassenheit eines wissenschaftlichen Denkens zu vereinigen hat.

Man muß sich auch darüber klar sein, daß man nicht mit einem Idealtypus des Lehrers rechnen darf, sondern daß vor allem der Durchschnittslehrer in Betracht zu ziehen ist. Denn an der Tatsache, daß nur ein verschwindend kleiner Teil aller Lehrer aus reinstem Idealismus zum Erzieherberuf gelangt, läßt sich nichts ändern. Zu viel andere Motive wirtschaftlicher und sozialer Art sind bei der Berufswahl maßgebend. Von diesem Durchschnittslehrer muß aber bei allen Reflexionen über die beste Lösung der Lehrerbildung ausgegangen werden. Er stammt gewöhnlich von fleißigen Arbeitern, Kleinbürgern, kinderreichen Bauern oder mittleren Beamten ab. Infolgedessen gehören ein gesunder Menschenverstand, eine urwüchsige Liebe zum Volkstum und ein angeborenes Verständnis für das Kind zu seiner Wesensart. Da sein Denken von allen wissenschaftlichen Traditionen noch unbeschwert ist, besitzt er wie alle diejenigen, die aus der Tiefe steigen, eine große Beweglichkeit des Geistes, eine angeborene Toleranz der Gesinnung und eine aufrichtige Dankbarkeit für alle kulturellen Werte, die ihm zugänglich gemacht werden. Die Wissenschaftsgeschichte lehrt, daß solche

seelischen Faktoren gewöhnlich ein guter Untergrund für wissenschaftliches Begreifen gewesen sind. Und weil bei diesem Durchschnittslehrer das freie Urteil noch durch nichts getrübt ist, weiß er gut zu unterscheiden zwischen wahrer und falscher Wissenschaftlichkeit; der lange Kampf gegen die Unzulänglichkeiten der Seminarbildung, den die Lehrerschaft geführt hat, beweist das am besten. Andererseits ist aber in dem Seelenleben dieses Durchschnittslehrers alles noch in so ursprünglicher Reinheit und Tiefe gegeben, daß das wissenschaftliche Denken allein ihm nicht genügt, weil ein angeborener Reichtum des Gemütslebens ihn noch nach anderen Werten streben läßt. Deshalb kann er von der Wissenschaft niemals erdrückt werden: auf Grund seiner sozialen Herkunft wird er nur in den seltensten Fällen ein bloß theoretischer Kopf. Die Verbindung von Wissenschaft und Leben, die dem einseitig entwickelten Intellekt des Gelehrten Schwierigkeiten bereitet, findet der Lehrer auf Grund seiner sozial bedingten seelischen Faktoren ohne weiteres.

Niemals aber wird dieser Typus des Lehrers, mit dem man nun einmal rechnen muß, sich aus innerer Notwendigkeit zum Sprangerschen Eros bekennen. Dazu fehlt ihm infolge seiner Abstammung die Leichtigkeit seelischen Erlebens, dazu fehlt ihm die ästhetische Durchdringung jeder leidenschaftlichen Bewegung des Gemüts, dazu fehlt ihm die helle sonnige Atmosphäre sorgloser Jugendtage. Sein geistiges Leben gibt sich bohrender, seine seelische Ergriffenheit bleibt verhaftet in der sozialen Struktur seiner Umwelt. Diesem wirklichen Typus des deutschen Lehrers, den wir nicht im Sinne der Sprangerschen Bildungsidee umwandeln, sondern für die Zukunft behalten wollen, wird Kerschensteiner in seinem Buche über „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“ gerecht¹⁾. Wenn ich Kerschensteiner recht verstanden habe, glaubt er in ähnlichen Bahnen zu wandeln wie Spranger. Es ist möglich, daß das hohe Ethos, das in den Sprangerschen Darlegungen waltet, und der Ernst, mit dem Spranger nach einer Typologie des Lehrers strebt, Kerschensteiner so begeistert haben, daß er den Gegensatz übersieht, der zwischen ihm und Spranger in verdeckt liegenden Tiefen besteht. Es kommt noch hinzu, daß Spranger und Kerschensteiner fast zu denselben Ergebnissen kommen. Um so mehr muß darauf hingewiesen werden, daß der Unterschied zwischen dem Kerschensteinerschen Bildungsideal und demjenigen Sprangers

¹⁾ Leipzig und Berlin, Teubner, 1921.

in einem anderen Rhythmus der seelischen Ergriffenheit zu suchen ist. Kerschensteiners Bildungsidee nährt sich stärker aus dem lebendigen und gegenwärtigen Reichtum der deutschen Seele, sie ist weniger abstrakthumanistisch, sie zeigt nicht die Farblosigkeit der Konstruktion, sondern sie wächst auf aus der großen Beschränkung auf das Gegebene. Die Sprangersche Bildungsidee verbindet in einer berauschenden Synthese auseinanderliegende Kulturen, sie wird geboren aus der ästhetischen Grundhaltung eines historisch geschulten Bewußtseins. Die Kerschensteinersche Bildungsidee dagegen ist historisch, um gegenwartsnah zu sein. Sie rechnet mit der seelischen Grundstimmung des deutschen Gemüts. Sie orientiert sich an Pestalozzi, um in der Welt eines tatkräftigen pädagogischen Handelns zu Hause zu sein. Die Bildungsideen anderer Kulturen bleiben nur ein freundlicher Hintergrund, über den das Auge ausruhend schweift, ohne die Sehnsucht nach einer sonnigeren Welt zu kennen. Kerschensteiner will im Erzieher den Typus des sozialen Menschen mit dem Typus des irrationalen Gemüts und des intuitiven Erfassens der Seele eines anderen verbunden wissen¹⁾. Deshalb darf der Pädagoge nicht angekränkt sein vom Typus des theoretischen Menschen. Soziale, nationale und religiöse Faktoren sollen seine Seele zu einer lebendigen Einheit gestalten.

So ist das Kerschensteinersche Bildungsideal ein deutsches, während dagegen dasjenige Sprangers aus der Atmosphäre humanistischer Begeisterung in die anders geartete Geisteshaltung unserer Tage übertragen wird, es soll die Größe und Intensität antiker Wertbegeisterung mit den Traditionen deutscher Kulturentwicklung verbinden²⁾.

Wenn man sich das Sprangersche Bildungsideal aber näher ansieht, wenn man es vor allem daraufhin untersucht, wie es sich bei der praktischen Regelung der Lehrerbildung auswirken soll, dann wird ohne weiteres offenbar, daß dieses Bildungsideal aus der fremden Welt humanistischer Begeisterung Widersprüche mitbringt, die seine angebliche Ganzheit zu einer sehr problematischen machen. Die

¹⁾ A. a. O. S. 28.

²⁾ Vgl. dazu Spranger, a. a. O. S. 70: „Es ist ein humanistisches Ideal im deutschen Sinne, wie es immer wieder geahnt, aber noch nicht zur Tat des ganzen Volkes geworden ist. Der Zeitpunkt dafür ist da. Nicht in dem Aufbauen leerer Gehäuse liegt die Leistung des Augenblicks, der der Schulreform so große Möglichkeiten bietet, sondern in einer neuen Bewegung, die mehr als Lehrerbewegung und Standessache, die Kulturbewegung ist“.

pädagogische Hochschule, die Spranger fordert, soll nämlich den wissenschaftlichen Stoff von einem nichtwissenschaftlichen Ausgangspunkt her durchdringen. Dadurch soll der nüchtern-theoretische Gehalt der heutigen wissenschaftlichen Logik ausgeschaltet werden. Aber in Wirklichkeit ist es so, daß Spranger die von ihm geforderte pädagogische Hochschule mit der ganzen Problematik unseres heutigen wissenschaftlichen Denkens belastet. Der Beweis dafür ist leicht zu erbringen: der große Gegensatz zwischen naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Begriffsbildung, den zu überwinden die Aufgabe unserer Tage ist, wird von Spranger in die Lehrervorbildung hineingetragen, denn der Stundenplan wird in zwei wissenschaftliche Hauptabteilungen eingeteilt, in eine geisteswissenschaftlich-theoretische und eine naturwissenschaftlich-theoretische. Durch eine derartig orientierte Vorbildung muß die deutsche Lehrerschaft — ähnlich wie das Gelehrtentum — in zwei Lager gespalten werden, die sich nicht verstehen. Die Spezialisierung wissenschaftlichen Denkens, die Spranger an anderer Stelle seiner Schrift so energisch bekämpft, wird ja hier wieder eingeführt. Wenn nun gar der Unterrichtsbetrieb an den pädagogischen Hochschulen nicht in voller akademischer Freiheit vor sich geht, dann wird natürlich diese Spezialisierung zu einer besonders gefährlichen, weil dadurch den Naturwissenschaftlern die Möglichkeit genommen wird, in die besondere Struktur geisteswissenschaftlichen Denkens einzudringen, den Geisteswissenschaftlern aber es versagt bleibt, sich mit der anderen Logik und der anderen Methodik naturwissenschaftlicher Arbeit vertraut zu machen. Der gewöhnliche Universitätsstudent empfindet diese Gegensätzlichkeit, die das heutige wissenschaftliche Denken charakterisiert, nicht in so starkem Maße, weil er sich als reiner Wissenschaftler zu einem größeren Spezialistentum bekennen darf als der Lehrer, der ja im Sinne Sprangers die notwendige wissenschaftliche Durchbildung von der Einheit eines Bildungsideals her empfangen soll. Da ihm ein selbständiges Vertiefen in den strengen Gang wissenschaftlicher Untersuchungen von Spranger genommen wird, so wird er die Spannungen zwischen naturwissenschaftlichem und geisteswissenschaftlichem Denken viel stärker empfinden, ohne die Möglichkeit zu besitzen, den besten Weg aus diesem Dilemma, nämlich den selbständig gefundenen, zu beschreiten.

Nun sucht Spranger diesen Schwierigkeiten aus dem Wege zu gehen, indem er ein ausgleichendes Zwischenglied zwischen die geisteswissenschaftliche und die naturwissenschaftliche Ab-

teilung schiebt: die technisch-künstlerische Abteilung. Über sie sagt er folgendes: „Die technisch-künstlerische Abteilung der pädagogischen Hochschule ist die Stätte, an der der Geist der neuen Erziehung am sichtbarsten zum Ausdruck kommen muß: die Lösung von dem Ideal des überwiegend theoretischen Menschen, das Bekenntnis zu dem Ideal eines lebensoffenen, auch in seinen schöpferischen Kräften entwickelten Menschen. Den Plan im einzelnen vermögen nur diejenigen zu entwerfen, die in der Welt dieser Bildungsgüter selbst leben und lehren. Sie werden auch dafür sorgen, daß überall eine Beziehung zu den theoretischen Gebieten der Volksschule: zum Deutschen, zur Kulturgeschichte, zum Rechnen und zur Naturkunde hergestellt werde. In diesen Aufgaben ist eine Kulturleistung umschlossen, um derentwillen die Universität zur Lehrerbildung nicht fähig ist. Hier gilt es, eigene Arbeit zu leisten und Wege zu gehen, die mehr sind, als die ausgetretenen Pfade des akademischen Fachlehrertums. Ob die Lehrer diesen Willen zur Ganzheit und zur plastischen Kultur aufbringen, ist die letzte und wichtigste Probe, die die neuen pädagogischen Gedanken unserer Zeit zu bestehen haben¹⁾.“

Man sieht ohne weiteres, daß hier der fromme Wunsch an die Stelle praktischer Vorschläge tritt: „Den Plan im einzelnen vermögen nur diejenigen zu entwerfen, die in der Welt dieser Bildungsgüter selbst leben und lehren.“

Es bleibt eben alles Entwurf!

Diese Kritik berührt keineswegs die kulturhistorische Bedeutung der Sprangerschen Vorschläge, die man unbedenklich zu den eigenartigsten geistigen Phänomenen der gegenwärtigen Geschichtsperiode rechnen kann. Ihr besonderer Wert besteht darin, daß sie unerfüllbare Wünsche enthalten, nämlich jene romantischen, im Laufe der Geschichte periodenartig immer wieder hervorbrechenden Wünsche, die die Öde einer langweilenden Wissenschaft zur Lächerlichkeit verdammen, die Vielgestaltigkeit der Welt auf eine zauberhafte Einheit zurückführen, den geistigen Menschen, vor allem den jungen, im Innersten aufwühlen, seine Stimmung welterschmerzlich und sieghaft zugleich machen und ihn alles das von der Gegenwart verlangen lassen, was er, um nicht enttäuscht zu werden, bisher einer noch in weiter Ferne liegenden Zukunft gläubig überließ. In den Sprangerschen Vorschlägen zur Lehrerbildung strebt nun eine derartige romantische Geisteshaltung, die,

¹⁾ A. a. O. S. 52.

wie wir sahen, ein oft wiederkehrendes historisches Phänomen ist, zum erstenmal aus den Kreisen der gebildeten Welt heraus, um durch das Medium der Volksschullehrerschaft eine Bedeutung und Ausbreitung zu erlangen, die unübersehbar sind. Spranger hat daher recht, wenn er am Schluß seiner Schrift davon spricht, daß die Aufgabe, die er der Volksschullehrerschaft zuerkennt, eine große und neue sei. Nun ist es aber ein Merkmal solcher romantischen Phasen, daß ihre Lebensdauer niemals lang ist und daß der Anspruch, den objektives Wissen und vorurteilsfreie Forschung auf die Mitwirkung beim Bildungsprozeß erheben, niemals ganz zurückgedrängt werden können, sondern immer wieder als notwendig und klärend in die Erscheinung treten. Deshalb besitzt auch die heutige Universität trotz ihrer von Spranger mit Recht gerügten Mängel doch etwas Wesentliches, das den pädagogischen Akademien Sprangers fehlen wird: sie ist in stärkerem Maße auf das objektive Sein der Kulturwelt eingestellt.

Ferner muß darauf hingewiesen werden, daß die Sprangerschen Gedanken hauptsächlich auf den Erzieher, aber nicht auf den Lehrer hinzielen. Da es sich aber bei der Neuordnung der Lehrerbildung nicht bloß darum handelt, den Typus eines neuen Erziehers zu finden, sondern auch darum, den Typus eines neuen Lehrers zu ermöglichen, der in der Art der Stoffübermittlung ein Meister ist, so muß die Forderung nach einer wissenschaftlichen Ausbildung notwendigerweise erhoben werden. Es scheint so, als ob hier der Punkt liegt, an dem sich die beiden Parteien treffen können, wenn beide diese notwendige Zweiheit im Typus des heutigen Pädagogen bewußt erfassen.

Nun habe ich Spranger schon darin Recht gegeben, daß die heutige Universität nicht restlos das Bildungsideal verkörpert, das der Lehrer suchen muß. Der heutige Wissenschaftsbetrieb ist dem Leben entfremdet, der Lehrer aber soll von der bewußten Erfassung der Lebensganzheit aus an seine Aufgabe herangehen, andererseits aber kann er der Gesamtheit der Bildungsgüter, welche die Universität eigentlich in sich schließen soll, nicht entfremdet werden. Die heutige Universität ist aber in ihrem unseligen Spezialistentum dahin gekommen, die Beziehung zur Ganzheit einer alles beherrschenden Bildungsidee zu verlieren. Deshalb weist Spranger der pädagogischen Hochschule eine besonders hohe Aufgabe zu: sie soll in einen Wettbewerb mit der Universität treten, sie soll allmählich ein neues Bildungsideal finden helfen.

Es ist ohne weiteres ersichtlich, auf welche Weise eine Einigung zwischen den beiden Parteien erzielt werden kann: man muß die

Notwendigkeit der freien Lehre und Forschung in den Erziehungswissenschaften und den Drang nach einem neuen Bildungsideal gleichermaßen als berechtigt anerkennen. Beide Aufgaben können noch nicht als gelöst gelten, sondern es muß wahrscheinlich noch über Jahrzehnte hinaus an ihnen gearbeitet werden. Erkennt man nun an, daß beide Parteien berechtigten Ansichten folgen, so ist die Möglichkeit einer Synthese gegeben. Man mag, wenn dieser Kelch an der Lehrerschaft nicht vorübergehen kann, pädagogische Hochschulen gründen, aber man muß sich dabei vor der Gefahr hüten, den Stoff in der Manier des alten Seminars darzubieten. Spranger hat durchaus Recht, wenn er die Notwendigkeit eines einheitlichen Bildungsideals für die Lehrerschaft betont, aber er hat Unrecht, wenn er der freien Forschung und Lehre durch die bewußte Unterordnung derselben unter ein dominierendes Bildungsideal die Möglichkeit zur weiteren Entwicklung nimmt.

Wenn die pädagogischen Hochschulen dann im Laufe der nächsten Zeit ihre Berechtigung zeigen, dann mögen sie bestehen bleiben. Ergibt sich aber, daß die auf der Universität vorgebildeten Lehrer — und wir werden deren eine Menge haben, da ja einige kleinere Staaten eine eigene Lösung treffen oder schon getroffen haben! — mehr für die Volksbildung leisten, dann wird man eben daran denken müssen, die pädagogischen Akademien als besondere pädagogische Fakultäten oder Sektionen den Universitäten anzugliedern. Auch deshalb wird es notwendig sein, die ersten pädagogischen Akademien in größeren Hochschulstädten zu errichten! Über die Anzahl der zu errichtenden Akademien und ihre wahrscheinliche Frequenz wird noch an anderer Stelle zu sprechen sein.

Die Sprangerschen Akademien haben schließlich für Preußen noch eine besondere Berechtigung, die in den Mißverhältnissen liegt, die zwischen der Stärke des Lehrernachwuchses und der Anzahl der preußischen Universitäten bestehen. Spranger hat in seiner Schrift den Nachweis zu erbringen versucht, daß die sächsischen und preußischen Universitäten die Überfüllung, die der Lehrernachwuchs bringen würde, nicht ertragen können¹⁾. Kühnel

¹⁾ A. a. O. S. 64/65. — Auch auf der Reichsschulkonferenz hat Spranger auf diese Schwierigkeiten hingewiesen. Er nimmt an, daß bei einem jährlichen Bedarf von rund 5000 Lehrern etwa 1250 Studierende der Pädagogik jeder deutschen Universität zuströmen werden. — Vgl. dazu den vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegebenen Bericht über die Reichsschulkonferenz, S. 149.

hat in seiner Gegenschrift diese Rechnung zu widerlegen versucht. Er gibt allerdings zu, daß auf Leipzig etwa 1500 und auf Dresden ungefähr 900 Studenten der Pädagogik kommen würden. Nun sucht er den Nachweis zu erbringen, daß man diese Studenten ohne größere Schwierigkeiten auch praktisch beschäftigen könne. Das mag zunächst einleuchtend erscheinen, verliert aber seine Beweiskraft, wenn man bedenkt, daß die in Frage kommenden Übungs- und Versuchsschulen in der Nähe der Hochschule liegen müssen, da sonst der durch die weiten Wege hervorgerufene Zeitverlust für die Studenten zu groß ist. Für einige kleinere Länder, wie vor allem für Thüringen, Hessen, Braunschweig, Württemberg und Baden, mögen die vorhandenen Hochschulen ausreichen, vielleicht bringt der Ausbau zu Lehrerbildungsanstalten sogar wesentliche Ersparnisse¹⁾.

Alois Fischer hat ferner darauf hingewiesen, daß für Bayern die vorhandenen Hochschulen ausreichen. Es läßt sich aber nicht leugnen, daß Preußen unbedingt neue Anstalten gründen muß, selbst wenn es sich dazu entschließen würde, Universitätsbildung einzuführen. Dann müßte es trotzdem in einzelnen Städten besondere pädagogische Fakultäten gründen. Der ehemalige preuß. Kultusminister Boelitz bemerkt in seiner Schrift, daß Preußen jährlich 5000 Volksschullehrer gebrauche. Von anderer Seite wird dagegen behauptet, daß diese Zahl zu hoch sei, mit Rücksicht auf den starken Verlust an Landesteilen genügten 3000. Die jährlichen Anforderungen an Volksschullehrern würden also, wenn einmal der noch große Bestand an stellungslosen Junglehrern aufgebraucht ist,

¹⁾ Willy Hellpach, der frühere badische Kultusminister, behauptet in seiner Schrift über „die Wesensgestalt der deutschen Schule“, daß man in Baden die Lehrerbildung ohne Schwierigkeiten den Hochschulen angliedern kann; vgl. dazu S. 31: „Das Land Baden ist in der glücklichen Lage, durch starke Hochschulkonzentration auf engem Raume und bei mäßiger Bevölkerungsziffer auf die einfachere und dienlichere Lösung geradezu gestoßen zu sein; hier wäre es absurd, eine neue hochschulmäßige Anstalt erst schaffen zu wollen; um so mehr darf vielleicht darum von hier aus noch einmal die Stimme der Warnung vor der akademisierten Form der isolierten Volksschullehrerbildung ins übrige deutsche Land und namentlich über den Main gehen“. — Für Thüringen erbringt Böhm in Nr. 40 der Thüringer Lehrerzeitung von 1919 den Nachweis, daß alle Thüringer Lehrer nicht allein in Jena studieren, sondern auch dort praktisch vorbereitet werden können. Auch in Württemberg scheint die Möglichkeit zu bestehen, an der Technischen Hochschule in Stuttgart und an der Universität Tübingen die Lehrerbildung unterzubringen.

bei einer dreijährigen Studienzeit 9000 bis 15000 betragen. Bedenkt man nun, daß Preußen nur 12 Universitäten besitzt, so sieht man ohne weiteres, daß jede Universität einen Studentenzustrom bekommen würde, den sie aus technischen Gründen ohne besondere Erweiterungsbauten, größere Zuschüsse und neue Professuren nicht aufnehmen kann. Es kommt aber noch hinzu, daß viele dieser Universitäten in kleineren Städten liegen, die einen so großen Studentenzustrom überhaupt nicht aufnehmen können. Hat es sich doch schon nach dem Kriege gezeigt, wie katastrophal die Wohnungsnot in kleineren Universitätsstädten für die Studenten wurde, als die Frequenz hochstieg.

Kerschensteiner, der zwar den Sprangerschen Vorschlägen sympathisch gegenübersteht, glaubt dieses Argument entkräften zu müssen. Er weist darauf hin, daß der Drang nach den akademischen Berufen infolge der veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse stark zurückgehen wird. Unter diesen Umständen würde also nach Kerschensteiners Ansicht der Zustrom der Lehrstudenten nichts ausmachen¹⁾. Aber selbst wenn man in dieser Beziehung Kerschensteiner Recht gibt, bleibt doch noch die Tatsache übrig, daß östlich der Elbe sich wenig Universitäten befinden, so daß der preußische Staat unbedingt besondere Lehrbildungsanstalten gründen muß. Es kommt auch noch hinzu, daß bei der Vorbildung der Lehrer eine zu große Anzahl der Studenten hemmend wirken muß. Wahrscheinlich würde man in Preußen nur die Hälfte der Studenten der Pädagogik an den Universitäten unterbringen können.

Bedenkt man nun ferner, daß alle diese Schwierigkeiten in den Ministerien besonders stark empfunden werden müssen, so kann man allerdings nicht leugnen, daß eine gewisse Vorsicht der Regierenden berechtigt ist. Es mögen auch im Anfang, als man zu dem Entschluß kam, besondere Akademien zu errichten, sehr gewichtige und in sachlicher Beziehung erörterungswerte Gründe maßgebend gewesen sein. Wahrscheinlich haben auch zwischen manchen Ministerien, die den Gedanken der selbständigen pädagogischen Akademie gesetzlich zu verankern bemüht sind und den Kreisen, die diesen Gedanken auf Grund rein theoretischer Erwägungen verfechten, Zusammenhänge bestanden. Aber es scheinen auch noch andere Zusammenhänge zu bestehen, die bedenkllicherer Art sind. Es ist vor allem noch vollständig ungeklärt, wie man

¹⁾ Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, S. 158.

sich den konfessionellen Einschlag der Akademie, von dem man so oft hört, eigentlich denkt. Wenn die Ministerien in dieser Frage auch den Sprangerschen Gedanken folgen, dann kann die Lehrerschaft befriedigt sein. Spranger sagt in seiner Schrift sehr klar und eindeutig folgendes: „Die schwierige Religionsfrage lasse ich hier außer Betracht; der Grundplan der pädagogischen Hochschule wird dadurch nicht berührt. Diejenigen Parteien, die die Beibehaltung eines verbindlichen konfessionellen Religionsstudiums verlangen, werden zwei bis drei Stunden hierfür zu den Pflichtfächern hinzurechnen müssen. Die anderen werden mindestens die Gelegenheit zu einem solchen Studium bieten müssen. In beiden Fällen ist zu wünschen, daß es sich um eine im wissenschaftlichen Geiste gehaltene Theologie handle, soweit dies ohne Kenntnis des Griechischen und Lateinischen möglich ist¹⁾.“

Wahrscheinlich wird man aber den Versuch machen, den konfessionellen Charakter der Akademien stärker zu betonen, vor allem den gesamten Unterricht so darauf einzustellen, daß eine rein wissenschaftliche Arbeit an den Lehrerbildungsanstalten gefährdet wird. Wenn sich die Erziehungswissenschaften wirklich in selbstgenügsamer Forschungsarbeit weiterentwickeln sollen, dann müssen von vornherein derartige Übergriffe in die Freiheit der Forschung und Lehre vermieden werden.

4. Die wahrscheinlichen Lösungen des Problems.

Eine Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse führt zu dem Schluß, daß die Frage, ob das Studium auf einer Universität oder auf einer besonderen pädagogischen Akademie das vorteilhafteste ist, noch als ungelöst gelten muß. Da an eine einheitliche Regelung im ganzen Reiche nicht zu denken ist, so werden wir für die Folge wahrscheinlich mit drei Lösungsversuchen zu rechnen haben:

1. Hochschulstudium,
2. Hochschulstudium mit einer dem Studium angegliederten Ausbildung in einem besonderen pädagogischen Institut,
3. Absolvierung einer pädagogischen Akademie.

Für die großen Staaten scheint die gegenwärtige Aufgabe darin zu bestehen, pädagogische Akademien mit möglichst hochschul-

¹⁾ A. a. O. S. 50.

mäßigem Charakter zu errichten, in denen die Zweiheit von wissenschaftlicher Forschungsarbeit und einem dem Lehrer eigentümlichen Bildungsideal gewährt ist, und darauf zu vertrauen, daß sich diese Akademien aus den inneren Notwendigkeiten ihres Seins zu dem entwickeln, was sie sein müssen, nämlich zu Lehrerbildungsinstitutionen, die nicht abhängig sind von Bestrebungen, die außerhalb der pädagogischen Sphäre liegen. Die Regierungen, die sich für die pädagogischen Akademien einsetzen, mögen wohl einen gesetzlichen Rahmen für den Aufbau der Akademien schaffen, aber nicht eine Einschränkung des freien Entwicklungsganges dieser Institute versuchen. Das wird aber nur möglich sein, wenn die künftigen Direktoren und Dozenten dieser pädagogischen Akademien Persönlichkeiten von großem Format sind. Alle Bestimmungen, Verordnungen, ministerielle Beaufsichtigungen, gesetzgeberische Maßnahmen und sonstige, die Freiheit der Tat hemmenden Einschränkungen helfen nichts, es hilft allein das unerklärliche Erlebnis großer Erzieherpersönlichkeiten.

Es ist möglich, daß die pädagogische Akademie den historischen Bewährungsprozeß bestehen wird, es ist aber keineswegs ausgeschlossen, daß sie sich zur selbständigen pädagogischen Fakultät entwickelt. Sollte die zweite Möglichkeit gegeben sein, so wird aber diese Entwicklung doch wahrscheinlich verhaftet sein in Entwicklungen allgemeinerer Natur, die nach einer Erweiterung der heutigen Universitäten drängen. Die ungeheuer starke Differenzierung im Bildungswesen hat, wenn nicht alle Anzeichen trügen, ihren Höhepunkt überschritten. Das Zeitalter strebt nach einer Synthese des Auseinanderliegenden, es möchte wieder einen neuen geistigen Mittelpunkt zurückgewinnen, um von hier aus die unerträglichen Spannungen, die zwischen den einzelnen Bildungssphären, der technischen, der wissenschaftlichen und der künstlerischen lagern, endlich aufzuheben. Das Zeitalter sucht nach einem Bildungsideal, das nur ihm eigentümlich ist.

Derartige Bestrebungen wirken sich natürlich in der Gestaltung der Bildungsinstitutionen aus. Schon heute beobachtet man, daß viele Sonderanstalten, wie etwa Forstakademien, tierärztliche und landwirtschaftliche Hochschulen, nach einer engeren Verbindung mit der Universität streben, um das bloße Spezialistentum, zu dem die Studenten durch eine solche Isolierung erzogen werden, überwinden zu können. Technische Hochschulen bauen immer mehr ihre allgemein-wissenschaftlichen Abteilungen aus, und die Zeit ist nicht fern, wo man sich fragen wird, weshalb die Juristen und

die Nationalökonomien in ihrem Bildungsgang von den Technikern, mit denen sie einmal im Leben zusammen arbeiten müssen, getrennt sind. Hellpach wirft die gleiche Frage in bezug auf die Lehrerbildung auf. Seine bemerkenswerten Ausführungen¹⁾ mögen hier Platz finden: „Das Seminar wird vor allem auch um seiner Isolierung willen getadelt; die Bildnerakademie, so ‚hochschulmäßig‘ man sie einrichten mag, setzt gerade die Isolierung fort, und sie wird den Vorwurf schwer widerlegen können, daß sie als des Pudels Kern eben nur eine ‚vornehere‘ Form der nach wie vor isolierten Lehrerbildung gebracht habe. Entschließt man sich schon, den Volksschullehrer ‚hochschulmäßig‘ zu bilden, dann ist das Gesundeste, ihn in ständiger Berührung und Auseinandersetzung mit Medizinern, Juristen, Volkswirten, Theologen, Philologen seine Bildung empfangen zu lassen. Den Universitäten kann ein Einstrom neuen Blutes nichts schaden, so wenig ihnen die Eingliederung der werdenden Ingenieure geschadet hätte, und dem Volksschullehrer gibt meines Erachtens gerade die Einführung in die Universitas das Wesentliche, das Entscheidende, das er jenseits der bisherigen Seminarbildung erwartet und fordert. Ich sehe aus den pädagogischen Akademien (oder wie man sie taufen mag) neue Abkastungen graduierter Berufsstände kommen, und damit Verschärfung des tiefsten deutschen Nationalübels; ich sehe unnütze Kämpfe und Krämpfe um Gleichwertung und Gleichstellung entstehen, deren Kraftverbrauch sachlich besser verwendet werden könnte.“

Ich deutete schon an, daß eine solche Angliederung des Lehrstudiums an die Universität zusammenhängen wird mit einer Umbildung der ganzen geistigen Einstellung, die an Universitäten herrscht. Die Zeit, in der ein solcher Wandlungsprozeß sichtbaren Ausdruck finden wird, scheint nicht mehr fern zu sein. Von allen Einzelwissenschaften aus wird heutzutage versucht, die ursprünglichen Beziehungen zur Keimstätte einzelwissenschaftlichen Denkens, zur weltanschaulichen Problematik einer rein philosophischen Gesamthaltung, wiederzufinden. Die mannigfachen Schriften und Vorträge über den Geist wissenschaftlichen Denkens und über die Aufgabe der Universität zur Gestaltung eines neuen Menschentypus sind ein beredtes Zeugnis dafür. Es sei nur an Beckers Schrift „Vom Wesen der deutschen Universität“²⁾ und an Vosslers Abhandlung über „Die Universität als Bildungsstätte“³⁾ erinnert. Ein tiefer

¹⁾ A. a. O. S. 30.

²⁾ Quelle und Meyer, Leipzig, 1925.

³⁾ Hochschulbuchhandlung Max Hueber, München, 1923.

Drang nach einer Überwindung des bloß intellektuellen Begreifens hat die Besten unter den Wissenschaftlern unserer Tage erfaßt. Und eine tiefe Sehnsucht nach der Wiederherstellung der ursprünglichen Ganzheit des Menschen ist in der Jugend lebendig geworden. Wir ahnen schon heute in stiller Ehrfurcht, daß eine neue Geschichtsperiode anhebt, in der der geistige Mensch versuchen wird, die Spannungen zwischen den nüchternen Theorien wissenschaftlichen Denkens und der reichen Erlebnisfülle des sichtbaren Seins auszugleichen, um vom Zentrum neuer Wertungen aus zum unfaßbaren Glück einer Bildungsidee zu kommen, die geboren ist aus dem Genius des Jahrhunderts.

III. Die grundlegenden Forderungen für die akademische Ausbildung der Lehrer.

1. Einige Vorbemerkungen über die Mängel der Seminarbildung.

Die mannigfachen Erwägungen über die beste Neuordnung der Lehrerbildung haben sich oftmals ganz unmerklich davon entfernt, die wesentlichsten Forderungen für eine erfolgversprechende Neugestaltung aus den Unzulänglichkeiten der bisherigen Bildungsmöglichkeiten des Lehrers abzuleiten. Wohin man auf diese Weise gelangt, zeigen am besten gewisse unverantwortliche Vorschläge, die sogar das alte Internat in einer scheinbar idealisierten Form wieder aufleben lassen möchten¹⁾.

Will man nun eine Kritik der Seminarbildung versuchen, so darf man nicht vergessen, zuerst von den Vorteilen zu sprechen, die die bisherige Vorbildung des Lehrers für die Sache der Volksbildung besessen hat.

Ohne Zweifel hat das Seminar durch mehr als ein Jahrhundert hindurch tüchtige Volksschullehrer geschaffen, die bei den anders gearteten pädagogischen Anforderungen der bisherigen Kulturlage Tüchtiges zu leisten vermochten. Das Seminar, wie es nach den Vorschlägen des preußischen Predigers Natorp am Anfang des Jahrhunderts eingerichtet wurde, war auf die damalige Lage der Erziehungswissenschaften und auf die soziale Struktur jener Zeit eingestellt. Diese ursprüngliche Seminarbildung erzeugte den Lehrer des flachen Landes und der Orte ohne großstädtischen Charakter. Mit sozialen Problemen brauchte sie sich nur im Sinne einer einfachen, auf Mitgefühl und Mildherzigkeit gegründeten Ideologie auseinanderzusetzen. Ihre Logik fußte auf Anschaulichkeit,

¹⁾ Bei dieser Bemerkung habe ich eine Denkschrift zur Frage der neuen preußischen Lehrerakademien im Auge, die weniger bekannt geworden ist, weil sie — aus welchen Gründen weiß ich nicht — nur zur „vertraulichen Kenntnisnahme“ bestimmt wurde. Zur Beruhigung sei gesagt, daß es sich nicht um ein amtliches Schriftstück handelt.

Miterleben, Einfühlung und einer leicht zu weckenden Begeisterung für den Erzieherberuf.

Die Einrichtung der Seminare hatte ferner den Vorteil, daß dadurch aus den Tiefen des Volkes die zur erzieherischen Wirksamkeit drängenden Kräfte ohne große Schwierigkeiten heraufgeholt wurden, wodurch ein organischer Aufbau des Volksschulwesens durch die aus dem Volke kommenden Erzieher gewährleistet war. Das tiefe Bewußtwerden des Volkstums ist nicht zuletzt dadurch in den breitesten Massen entstanden, später jedoch, als außer dem Seminar nur wenige soziale Aufstiegsmöglichkeiten für die Begabten der unteren Volksklassen vorhanden waren, gelangten viele Persönlichkeiten zum Lehrerberuf, die sich nicht im geringsten für ihn eigneten; lebenslängliches Ressentiment war das natürliche Ergebnis.

Infolge der starken Durchsetzung wissenschaftlicher Einsichten mit bildungspolitischen Ideen während der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts konnte das Seminar längere Zeit hindurch eine auch in wissenschaftlicher Hinsicht genügende Bildungsinstitution bleiben, je mehr aber die Wissenschaften nach stärkerer Differenzierung drängten und sich von dem Ursprungsort einer gemeinsamen Bildungsidee entfernten, desto mehr mußte auch die wissenschaftliche Bildung, die das Seminar vermittelte, in gewisser Beziehung eine Halbbildung werden. Es fehlte das lebendige Verhältnis zur selbstgenügsamen wissenschaftlichen Forschung, es wurden vornehmlich Ergebnisse übermittelt, aber nicht erarbeitet. Es kam noch hinzu, daß die mit einer fast unvorhergesehenen Plötzlichkeit einsetzende Entwicklung der Pädagogik zur autonomen Erziehungswissenschaft die Anforderungen an die wissenschaftliche Vorbildung des Lehrers unerwartet hoch schraubte. Es mag auf den ersten Blick verblüffend wirken, daß die Pädagogik plötzlich so große Fortschritte machte, es muß deshalb darauf hingewiesen werden, daß sich Einzelwissenschaften sehr oft mit einer überraschenden Schnelligkeit zu selbständigen Wissenschaften entwickeln, obwohl in ihrem Gebiet oft eine Jahrhunderte dauernde Zeit des vorwissenschaftlichen Denkens vorausging¹⁾.

¹⁾ Sehr klar und überzeugend hat Alois Fischer diesen Entwicklungsgang der Pädagogik dargestellt, und zwar in einem Aufsatz „Über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung und die Idee einer exakten Pädagogik“ (3. Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins, 1913, S. 299 bis 321).

Diese plötzliche Entwicklung der Pädagogik vollzog sich größtenteils außerhalb der Seminare. Man muß es einmal allen Ernstes sagen, daß das Seminar an der Weiterentwicklung der Pädagogik nicht denjenigen Anteil gehabt hat, den es nach seiner großen Bedeutung für die Vorbildung des Lehrers eigentlich haben mußte. Seiner ganzen Geisteshaltung entsprechend konnte das Seminar diese Aufgabe nicht befriedigend erfüllen, weil es an einem verhängnisvollen Dualismus krankte, der von vornherein ein gemeinsames wissenschaftliches Arbeiten von Lehrern und Schülern ausschloß: es vermittelte neben der Fachbildung auch noch eine Allgemeinbildung. Durch diese unglückselige Zweiheit der Ausbildung befand sich der Seminarist in einem Zustand des Aufnehmens und Abgebens: ohne selbst das Stoffgebiet schon wirklich zu beherrschen, mußte er doch das Stoffliche in den praktischen Unterrichtsstunden vortragen, wodurch seine geistige Grundhaltung einen gewissen dogmatischen Zug bekam. Und die Ausbildungszeit war viel zu kurz, um dem werdenden Lehrer jene geistige Pubertätsperiode des Zweifels und Leugnens zu geben, ohne die der sichere Erwerb wissenschaftlicher Kenntnisse und weltanschaulicher Einsichten unmöglich ist. Durch diesen Mangel der Ausbildung wurde der Seminarist geradezu dazu erzogen, seiner Wesenshaltung jenen autokratischen Zug zu geben, den die mißliebigen Kritiker des bisherigen Lehrerstandes nicht ganz mit Unrecht herausgeföhlt haben.

Nun hat man allerdings den Versuch gemacht, in der bisherigen Vorbildung des Lehrers diese unglückselige Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung auf ein geringes Maß zu bringen, indem man die ersten vier bis fünf Jahre der Allgemeinbildung widmete, die übrige Zeit aber vornehmlich für die Berufsbildung bestimmte. Eine vollständige Trennung ließ sich aber in dem sechsjährigen Ausbildungsgang natürlich nicht bewerkstelligen. Man erreichte lediglich das „Höchstmaß des Möglichen“, wie der frühere preußische Kultusminister BölitZ treffend sagt¹⁾. Und es blieb die unangenehme Tatsache bestehen, daß Allgemeinbildung und Berufsbildung auch jetzt noch in einer Schulart vereinigt waren²⁾.

¹⁾ Preußisches Bildungswesen, S. 63. Leipzig, Verlag Quelle und Meyer, 1925.

²⁾ Sehr richtig weist Wilhelm Thormann in seiner Schrift über „die Lehrerbildung“ (Leipzig 1924, S 67) auf diese Umstände hin: „Hier steht nun eine andere Frage im Vordergrund, nämlich die: Soll die Allgemeinbildung des Volksschullehrers in der beschriebenen Weise vor, mit oder nach der eigentlichen Berufsbildung stattfinden? „Die

Ein weiterer Mangel der Seminarbildung bestand darin, daß die Entscheidung für den Lehrberuf zu einer Zeit erfolgte, in der man überhaupt noch nicht sagen kann, ob sich der Jugendliche zum Pädagogen eignen wird. Eine pädagogische Befähigung wird gewöhnlich erst verhältnismäßig spät erkannt, frühestens zu Beginn der zwanziger Jahre. Sehr richtig weist Hylla darauf hin, daß die Neigung zum Lehrberuf bei einem Schüler, der die Volksschule durchlaufen hat, oft nichts anderes ist als eine Neigung zu geistiger Arbeit überhaupt und daß es ein seltener Ausnahmefall ist, wenn sich eine Neigung zum Lehrberuf als solchem schon im Alter von 14 Jahren entwickelt hat¹⁾. Durch die einseitige Ausbildung, die das Seminar vermittelte, wurde aber nun dem Seminaristen fast jede Möglichkeit genommen, sich später einem anderen Beruf zu widmen. Wollte er im wirtschaftlichen Existenzkampf nicht scheitern, dann mußte er notgedrungen zeit seines Lebens Lehrer bleiben.

Lehrerbildung alten Stils war bewußt darauf gerichtet, in allen Einzelschritten des Ausbildungsganges Allgemeinbildung und Berufsbildung miteinander zu verkoppeln, und zwar derart, daß mit der Übermittlung eines jeden Stoffes zugleich das Rezept für seine Verwendung und Gestaltung im Volksschulunterricht gegeben werden sollte. Hiermit wird von einem unserer besten Kenner der Seminarbildung und hervorragenden Lehrerbildner diese mit einem Satz gekennzeichnet. Nichts hat die Lehrerbildung so in Verruf gebracht, als diese einseitige und mechanische Verquickung zweier ihrem Wesen nach verschiedener Tätigkeiten. Muthesius weist nun darauf hin, daß sich mit der Zeit auch innerhalb der Seminarbildung eine Trennung, eine zeitliche Scheidung von Allgemein- und Berufserziehung mehr und mehr durchsetzte. Zuletzt war es wohl so, daß die ersten $4\frac{3}{4}$ Jahre der Allgemeinbildung dienten, die übrige Zeit der sechsjährigen Ausbildung für die berufspraktische Ausbildung verwandt wurde. Die „berufswissenschaftliche“ Ausbildung (ich setze Anführungsstriche, weil im wahrsten Sinne des Wortes von ihr nicht geredet werden kann), wie sie das Seminar darbot, verteilte sich auf die drei letzten Seminarjahre. Was sich also hier durchsetzte, war die Verlegung der Allgemeinbildung vor die Berufsbildung des Volksschullehrers. Man hatte sich damit der Form der Anordnung von Allgemein- und Berufsbildung genähert, wie sie für die höheren Berufe üblich ist. Aber doch immer noch mit einem ganz wesentlichen Unterschied: Waren auch einmal Allgemein- und Berufsbildung zeitlich getrennt, so waren sie dennoch innerhalb einer Schulart vereinigt; und zum anderen trug diese Allgemeinbildung der Volksschullehrer einen ganz besonderen Charakter“.

¹⁾ Vgl. E. Hylla, Vorfagen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf (Deutsche Schule, Bd. 22, Heft 8 und 9, S. 277).

Ferner ist gegen die Seminarbildung einzuwenden, daß den meisten Seminarlehrern die wissenschaftliche Vorbildung fehlte, die der heutige Stand der Erziehungswissenschaften unbedingt verlangt¹⁾. Junge Menschen spüren derartige Unzulänglichkeiten oft stärker als alte. So kam es, daß eine leichte Unzufriedenheit manchmal schon bei den Seminaristen zu beobachten war. Sie hatten den Eindruck, daß ihnen der Stoff gewissermaßen aus zweiter Hand gegeben wurde. Die Sehnsucht nach den Quellen einer voraussetzungslosen pädagogischen Wissenschaft ist daher bei manchem Lehrer schon vor dem zwanzigsten Jahre entstanden.

Schließlich muß noch darauf hingewiesen werden, daß die fast durchweg übliche Unterbringung der Seminare in Kleinstädten den

¹⁾ Wilhelm Thormann weist auf diesen Mißstand besonders eindringlich hin (a. a. O. S. 71): „Das Seminar, das als eine Berufsbildungsanstalt niemals den Charakter einer ‚höheren Schule‘ annehmen vermag, glied dieser nicht einmal darin, daß es auch wie diese einen akademischen Lehrkörper gehabt hätte. Dieser Lehrkörper am Seminar war vielmehr anders und ungünstig zusammengesetzt: die Leiter waren meist Akademiker, die Seminarlehrer meist selber aus dem Volksschullehrerstand hervorgewachsen. Nun ist das letzte zweifellos nicht zu tadeln, soweit die Seminarlehrer Vorbilder und Lehrer der praktischen Schularbeit sein mußten, denn dazu eignet sich nur der bewährte Schulmann, der Akademiker auch nur dann, wenn er ein solcher ist, nicht schon darum, weil er eine wissenschaftliche Ausbildung genossen hat; aber es war insofern verkehrt, soweit man dem Seminarlehrer, der selber keine wissenschaftliche Ausbildung erhalten hat, die wissenschaftliche Berufs- und Fachbildung an den Seminaren übertrug. Ihr Autodidaktentum mag man bewundern, aber als ein regelmäßiger Weg, Lehrerbildner zu werden, muß es verworfen werden. Die wissenschaftliche Vorbildung der Lehrerbildner war also eine durchaus unzureichende. Doch es stand mit der praktischen nicht viel anders. Die meisten Seminarlehrer waren einige Jahre im Volksschuldienst. Es soll sogar möglich gewesen sein, vom Seminar direkt an die Präparandenanstalt zu kommen, wo sich dann also ein Schuldienst überhaupt nicht aufweisen läßt, die Ausbildung an der Seminarübungsschule kann als eine solche nicht gerechnet werden. Es hatte wohl jedes Seminar eine Anzahl tüchtiger Schulpraktiker aufzuweisen, Männer, die die neue Lehrerbildung wieder in ihren Dienst stellen sollte, soweit es die berufspraktische Ausbildung angeht. Es gab aber doch auch eine große Anzahl Lehrerbildner, die sich nicht im idealen Sinne des Wortes ‚Schulmeister‘ nennen können. Es hätten sich gewiß Leute gefunden, die in langjähriger Schulpraxis in sich eine pädagogische Künstlerschaft entwickelt hatten, um sie zu den Aufgaben der Lehrerbildung heranzuziehen. Es entschied ja aber nicht stets diese, sondern in den meisten Fällen wohl das Maß von theoretischem Wissen, was sich einer angeeignet hatte und das er in den betreffenden Prüfungen nachweisen konnte.“

Blick der werdenden Lehrer für die soziale Aufgabe ihres Berufsstandes in den Großstädten und den Industriegebieten unmerklich trübte. Man glaubte wohl, daß mit dieser Isolierung besondere Vorteile für die Lehrerbildung verbunden wären, zum großen Teil aber sind es nur Nachteile gewesen. Nachteilig war auch die Einrichtung des Internats, über das Spranger mit Recht bemerkt, daß es als ein Opfer seiner Sünden fällt.

Die Erkenntnis der Vorteile sowohl wie die der Unzulänglichkeiten, die der bisherigen Ausbildung des Lehrers anhafteten, soll auf den folgenden Blättern den Weg zur besseren Gestaltung der Lehrerbildung finden helfen.

2. Die soziale und psychische Eignung für den Beruf des Volksschullehrers.

Im vorhergehenden Kapitel wurde der Nachweis zu erbringen versucht, daß die Seminarbildung den Begabten unterer Volksschichten, die nur die Volksschule besuchen konnten, die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg und zur Beschäftigung mit geistiger Arbeit gab. Einer der besten Kenner des Seminarwesens, Karl Muthesius, weist auf diese Tatsache hin: „Die Lehrerseminare beziehen ihren Schülerbedarf zumeist unmittelbar aus der Volksschule. Zwar findet in den letzten Jahrzehnten in steigendem Maße auch ein Übergang von Schülern aus höheren Lehranstalten auf die Seminare statt, nämlich von solchen, die eine sechsklassige Realschule durchlaufen haben. Immerhin bilden diese Schüler nur einen verhältnismäßig geringen Teil der Gesamtzahl; auch jetzt noch geht der normale Weg ins Lehrerseminar durch die Volksschule¹⁾.“

Durch diesen Umstand wurden der Lehrerschaft Persönlichkeiten zugeführt, die besondere Qualitäten für ihren Beruf mitbrachten. Denn es bedarf keiner Frage, daß der aus höheren gesellschaftlichen Schichten kommende Lehrer das innige Verhältnis zu den Kindern der unteren und mittleren Volksschichten, die hauptsächlich die Volksschulen füllen, schwerer finden wird als derjenige, der sich mit diesen Kindern auf gleicher gesellschaftlicher Stufe stehen fühlt. Es ist daher eine der wichtigsten Auf-

¹⁾ Vgl. Karl Muthesius, „Die Berufslaufbahn des Volksschullehrers“ in der Schrift „Der Aufstieg der Begabten“, herausgegeben vom Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht, S. 60ff. Leipzig 1916.

gaben bei der künftigen Neuordnung der Lehrerbildung, denselben Kreisen, aus denen sich bisher die Lehrerschaft vornehmlich rekrutierte, auch für die Zukunft die Möglichkeit zu geben, ihre Söhne dem Lehrerstande zuzuführen.

Ich habe schon an anderer Stelle hervorgehoben, daß die Söhne der Kleinbürger, der mittleren Beamten und der kinderreichen Bauern infolge ihrer Abstammung besondere psychische Fähigkeiten für den Beruf des Volksschullehrers mitbringen, vor allem ein angeborenes Verständnis für das Kind, Neigung zu anschaulichem Denken, urwüchsige Liebe für das Volkstum und eine echte Neigung zum Beruf des Erziehers¹⁾. Kerschensteiner hat in seinem Buche über „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“ in unnachahmlicher Weise den Versuch unternommen, die wichtigsten Merkmale der Erziehnatur zu definieren, er erblickt sie in der reinen, höchste Befriedigung gewährenden Neigung zur Gestaltung des individuellen Menschen, in der Befähigung, dieser Neigung in erfolgreicher Weise nachzukommen und in dem eigentümlichen Zuge, sich bei diesem Bemühen an den werdenden Menschen zu wenden. Diese Merkmale der echten Erziehnatur können sich nach seiner Ansicht nur aus einem großen Gesamtgefühl organisch entwickeln²⁾. „Alle Tätigkeiten“, sagt Kerschensteiner, „die aus diesen vier Eigentümlichkeiten der Erzieherseele fließen, sollen auf dem reinen Grunde 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.“ Und an einer anderen Stelle seiner erwähnten Schrift preist Kerschensteiner diesen „großen Humor“ als eine der wichtigsten Eigenschaften der Erziehnatur³⁾: er bewahrt vor jeder Intoleranz, er entspringt einer tief fundierten Lebensanschauung, die weder mit pessimistischer Negation noch mit gedankenlosem Optimismus zu vereinbaren sind, und er gibt dem Erzieher jene Kraft zur geduldigen Arbeit an der Kinderseele, ohne die keine Erfolge zu erzielen sind. Schließlich verlangt

¹⁾ Vgl. in dieser Abhandlung S. 38.

²⁾ A. a. O. S. 44 und 45.

³⁾ A. a. O. S. 76.

Kerschensteiner noch, daß der Erzieher den Typus des religiösen Menschen verkörpere. Daß derartige psychische Eigenschaften auf keine Weise anerzogen werden können, ist selbstverständlich, und er hat daher recht, wenn er denjenigen, die den Erzieherberuf wählen, den Rat gibt, sich darauf hin zu prüfen, ob sie diese Eigenschaften „von Haus aus“ besitzen.

Hier liegt tatsächlich eines der schwierigsten Probleme der künftigen Lehrerbildung verborgen: die heutigen Erziehungswissenschaften verlangen zwar eine genügende Kenntnis trockener Theorien und nüchterner Erfahrung, zur Erziehung selbst aber wird immer — mag die Menschheit auch noch so intellektualistisch werden — die tiefinnerliche Liebe zum Kinde und der instinktive Drang zur erzieherischen Tätigkeit gehören. Eins ohne das andere ist nicht möglich! Deshalb müssen alle Erörterungen über die beste Lösung der Lehrerbildungsfrage diesen Dualismus berücksichtigen.

Seelische Anlagen sind gewöhnlich vererbt. Es erhebt sich deshalb die schwerwiegende Frage, wo jene angeborenen Fähigkeiten, die den Erzieher charakterisieren, am reinsten und am meisten zu finden sind. Und die Antwort kann nur lauten: „In denselben Kreisen, aus denen sich der Lehrerstand schon immer rekrutierte!“ Denn es läßt sich nicht leugnen, daß jene seltsame Ergriffenheit des Gemüts, die den Lehrer auszeichnet, in hohem Maße von allgemeineren Lebensumständen abhängig sein muß, wenn sie eine selbstverständliche Tugend bleiben soll. Auf den höher gelagerten Ebenen des sozialen Lebens offenbaren sich auch die Affekte in anderer Weise. Die angeborenen Fähigkeiten zum professionellen Erzieher sind daher sozial bedingt. Man stelle sich lediglich einmal vor, welch großer Idealismus dazu gehört, wenn etwa ein aus akademischen Kreisen stammender Jüngling sich zur Wahl des Erzieherberufs entschließt! Welche Schwierigkeiten wird er zu überwinden haben, um in der sozialen Umwelt der Kinder, die ihm anvertraut sind, heimisch zu werden! Wie schwer wird es ihm, dem Abkömmling abstrakt denkender Vorfahren, den Lehrstoff mit einer selbstverständlichen Anschaulichkeit zu behandeln!

Auf Grund dieser Erwägungen erweitert sich das Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf zu einem soziologischen Problem. Nur durch die gleichmäßige Berücksichtigung sowohl der psychologischen wie der soziologischen Seite wird es möglich sein, aus denjenigen Volkskreisen, denen der Lehrer bisher entstammte, auch weiterhin tüchtige

Kräfte für den Erzieherberuf zu gewinnen¹⁾ und diejenigen, die bisher lediglich des sozialen Aufstiegs wegen den Lehrerberuf ergriffen, von der falschen Berufsentscheidung abzuhalten. Durch die Berücksichtigung dieses zuletzt erwähnten Punktes wird ein wesentlicher Fehler, den man bei den bisherigen Ausbildungsmöglichkeiten des Lehrers nicht vermeiden konnte, ausgeschaltet, trotzdem muß aber daran gedacht werden, dem künftigen Studenten der Pädagogik auch noch während des Studiums die Möglichkeit zu geben, ohne großen Zeitverlust zu einem anderen akademischen Studium übergehen zu können.

Es muß nun die Frage in Angriff genommen werden, wie man zur Erkenntnis der psychischen Eignung für den Lehrerberuf kommt.

Es ist durchaus denkbar, daß ein Student der Pädagogik sich während des Studiums der wissenschaftlichen Grundlagen in hervorragendem Maße auszeichnet, in der Praxis aber versagt. Ich habe selbst mehrfach die Beobachtung gemacht, daß tüchtige Köpfe, denen in der theoretischen Prüfung die beste Note ausgestellt werden mußte, in der praktischen Schularbeit weniger gute Ergebnisse erzielten. Um einem naheliegenden Mißverständnis vorzubeugen, sei jedoch nachdrücklichst bemerkt, daß diejenigen, die in der theoretischen Prüfung schlecht abschneiden, keineswegs die besseren Pädagogen sind. Ich habe über diese Frage jahrelang Beobachtungen angestellt, ich habe mich darüber mit Theoretikern und Praktikern der Pädagogik ausgesprochen und habe vor allem als Mitglied des Prüfungsausschusses für die Staatsprüfung der Braunschweigischen Lehrer die Prüfungsergebnisse verglichen (wobei noch als günstiges Moment hinzukam, daß in den letzten Jahren die theoretische Prüfung vornehmlich von Theoretikern durchgeführt wurde, während die Ergebnisse der praktischen Prüfung vor der theoretischen Prüfung und daher unabhängig von ihr von bewährten Schulleuten gewonnen wurden): immer wieder mußte ich die Erfahrung machen, daß die sogenannte Instinktpädagogik fast durchweg versagte und daß in den meisten Fällen nur durch die gleichmäßige Verbindung von angeborenen pädagogischen Fähigkeiten und theoretischer Durchbildung derselben wirkliche Erfolge erzielt wurden. Man muß deshalb unbedingt die Forderung erheben, daß der Anschauungsunterricht in Pädagogik, wie er schon in den ersten Semestern einsetzen soll, gelegentlich auch dazu verwandt wird, um die einzelnen Hospitanten darauf hin zu beobachten,

¹⁾ Wie man es erreichen kann, das Studium der Pädagogik trotz der erhöhten Kosten den Söhnen unterer Volksschichten auch künftig zugänglich zu machen, wird im folgenden Kapitel dargelegt werden.

ob sie eine pädagogische Atmosphäre zu erzeugen verstehen. Die künftigen Hochschullehrer der Pädagogik werden ohne Zweifel dieser Aufgabe gerecht zu werden versuchen, trotzdem wird es aber kaum möglich sein, sich mit jedem einzelnen Studenten in dieser Weise eingehend zu beschäftigen. Denn eine oder mehrere Unterrichtsstunden können kein klares Urteil über die psychische Eignung eines jungen Menschen für den Lehrberuf ergeben. Es ist zwar von berufenster Seite darauf hingewiesen worden, daß man derartige Fähigkeiten in einer einzigen Unterrichtsstunde zu erkennen vermöge. Das mag für den fertigen Lehrer richtig sein, aber nicht für denjenigen, der die Pädagogik noch studiert. Denn die Eindrücke des Studiums werden zunächst die natürliche Anlage zu überwuchern versuchen, und erst dann, nachdem das Spannungsverhältnis zwischen theoretischem Wissen und natürlicher Anlage in der Weise ausgeglichen ist, daß eine Synthese von gefühlsmäßiger Einstellung und theoretischer Einsicht erfolgt, läßt sich wieder ein Urteil darüber bilden, ob eine Eignung für den Lehrberuf und für die Erzieher Tätigkeit vorhanden ist. Das Studium selbst — das darf man niemals vergessen — ist ein Durchgangsstadium, in dem der kräftig hervorbrechende Wille zur erzieherischen Handlung systematisch geschult und infolgedessen oftmals korrigiert und an seinen falschen Auswüchsen stark beschnitten werden muß.

Es müßte also die Untersuchung der psychischen Eignung für den Beruf des Volksschullehrers vor dem Studium vorgenommen werden, und zwar muß diese Untersuchung derart sein, daß nicht das Machtwort eines Hochschullehrers oder irgend einer dazu eingesetzten Kommission entscheidet, sondern die mit Hilfe väterlich-freundschaftlicher Ermahnung gewonnene Einsicht des jungen Menschen selbst. Um dieses Ziel zu erreichen, muß man den Versuch wagen, diejenigen Abiturienten der höheren Lehranstalten, die Volksschullehrer werden wollen, mit der besonderen Atmosphäre der Volksschule, der sie neun Jahre lang entwöhnt wurden, wieder vertraut zu machen.

Schon vor mehr als einem Jahrzehnt wurde einmal von dem Seminarlehrer Ottsen in Mörs der Vorschlag gemacht, eine Anzahl Abiturienten, die sich dem Lehrberuf widmen wollen, eine Zeitlang älteren Schulmännern zur praktischen Ausbildung zu übergeben¹⁾. Dieser Plan kann auch bei der Durchführung des wissen-

¹⁾ Vgl. Ottsen, „Die Lehrerschule“ (erschienen in der Sammlung „Gegenwartskunde“ bei Gesenius, Halle a. d. S.).

schaftlichen Studiums im Auge behalten werden, da die Erfahrung lehrt, daß der Erwerb eines nach Anwendung drängenden Wissensschatzes am leichtesten erfolgt, wenn der Studierende vorher eine Zeit durchgemacht hat, in der er mit den Schwierigkeiten, die ihm mit den elementarsten Fragen schon entgegentraten, bekannt geworden ist. Deshalb erfordert ja auch das Studium der meisten technischen Fächer eine vorausgegangene praktische Ausbildung.

Ich habe auf Grund dieser Erwägungen schon vor Jahresfrist in einem Vortrag, den ich auf Einladung der Essener Zweigstelle des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ in Essen hielt, die Forderung aufgestellt, der Abiturient solle den Schuldienst unter der Anleitung von bewährten Praktikern schon vor dem Studium kennenlernen. Ich begründete diese Forderung vor allem damit, daß auf diese Weise der Abiturient zu einem klaren Urteil darüber kommen könne, ob er sich für den Beruf des Volksschullehrers eigne. Gleichzeitig erhoffte ich von dieser Maßnahme auch den Vorteil, daß der Abiturient nach einer solchen praktischen Ausbildung die Möglichkeit besitzen wird, den ihm später gebotenen Wissensstoff mit bestimmten Fragen, die ihm schon während seiner praktischen Tätigkeit bewußt wurden, in Verbindung zu bringen, so daß der Ertrag des Studiums ein größerer sein muß. Auch Oswald Kroh machte mich vor kurzem darauf aufmerksam, daß eine vorausgegangene praktische Ausbildung stets einen Vorteil für das Studium bedeuten würde. Und Kroh glaubt, daß ein Teil der überraschend guten Ergebnisse, die man jetzt mit Lehrerstudenten erzielt, zum großen Teil dadurch bedingt sind, daß sich diesen Lehrerstudenten schon während der Arbeit im praktischen Schuldienst gewisse Fragestellungen aufgedrängt haben.

Eine solche praktische Zeit, die man am besten auf ein halbes Jahr bemessen könnte, sollte nicht in einer großstädtischen Schule absolviert werden, weil der werdende Lehrer dort nur einzelne Klassenbetriebe kennenlernt, die einen so in sich geschlossenen Organismus darstellen, daß das Eindringen in die besonderen Reifungsperioden dieser organisch gewordenen Einheiten für den Fernerstehenden — und das ist zunächst der Abiturient — schwierig ist. Am besten eignet sich für eine solche praktische Ausbildungszeit die einklassige Dorfschule, wo die größten Schwierigkeiten des pädagogischen Arbeitens offensichtlich zutage liegen und wo das oft ungenügende Helfersystem derart umgestaltet werden kann, daß die Abiturienten, die sich dem Lehrberuf widmen

wollen, den Lehrer unterstützen. Die Vorteile dieser Einrichtung werden verhältnismäßig große sein. Zunächst wird die Landschule durch die verhältnismäßig billige Mitarbeit derartiger Volontäre in pädagogischer Hinsicht gewinnen. Der Lehrer einer solchen Landschule wird zudem stärker an der Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik interessiert, denn er weiß genau, daß seine Volontäre gewöhnlich schon einen gewissen kritischen Blick besitzen. Natürlich müßte es für einen Landlehrer, dem solche Volontäre übergeben werden, eine besondere Auszeichnung sein, in dieser Weise an der Lehrerbildung mitzuarbeiten. Die Volontäre aber sehen sich mitten in die praktische Schularbeit hineingestellt, sie lernen das Leben auf dem Lande, das ein Teil von ihnen während des ganzen Lebens führen soll, wirklich kennen, sie dringen in eigener Arbeit während ihrer Mußestunden schon zur Peripherie der bald einsetzenden wissenschaftlichen Arbeit vor und verschaffen auch dadurch ihrem Lehrmeister, der ihnen ein älterer verständnisvoller Kamerad sein muß, mannigfache Anregungen.

Selbstverständlich wird die Beobachtung auf die psychische Eignung für den Lehrerberuf im Verlauf dieser halbjährigen Volontärzeit sich vornehmlich darauf richten müssen, die Persönlichkeit des künftigen Lehrers in ihrer Totalität zu erfassen. Eine derartige, nach Ganzheit strebende und intuitiv gefundene Diagnose wird nun im ersten Semester der eigentlichen Studienzeit noch ergänzt durch den Besuch eines Kollegs über das Wesen des Erzieherberufs und die besondere Veranlagung, die der Volksschullehrer besitzen muß. Dieses Kolleg rückt die Frage der psychischen Eignung auf eine mehr wissenschaftliche Basis: der Student lernt die Analyse der Lehrerpersönlichkeit von einem vorurteilsfreien und unpersönlich-theoretischen Standpunkt aus kennen. Zwanglose Besprechungen mit den Hochschullehrern und gelegentliche Übungen in der Versuchsschule bringen ihn dann bald zur Klarheit darüber, ob er sich für den gewählten Beruf eignet.

Über die wesentlichsten seelischen Eigenschaften, die der Erzieher besitzen soll, hat Kerschensteiner in seiner schon erwähnten Schrift das Beste, was darüber zu sagen ist, geäußert. Diese Kerschensteinersche Schrift strebt vornehmlich nach einer Analyse der Erzieherpersönlichkeit, sie spricht von dem An-sich-sein der pädagogischen Talente, zu ihrer Ergänzung muß noch eine dem praktischen Bedürfnis dienende Analyse der Lehrerpersönlichkeit erfolgen. Darüber hat Hylla in einem in der „Deutschen Schule“ erschienenen Aufsatz [„Vorfragen

zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf“¹⁾ Beachtenswertes gesagt. Mit Recht weist Hylla darauf hin, daß man sich zu oft damit begnügt hat, nur die Frage der Lehrerbildung zu erörtern, weil man stillschweigend annahm, die richtige Lehrerbildung würde den vollkommenen Lehrer ohne weiteres erzeugen. Hylla hat auch Recht darin, daß die eigentlichen Untersuchungen über die Lehrerpersönlichkeit zum größten Teil die ethische, seltener aber die psychologische Seite zu bestimmen versuchen²⁾.

Die wichtigsten Fähigkeiten der Lehrerpersönlichkeit bestehen nach Hyllas Ansicht darin, Disziplin zu halten, anschaulich und konkret denken zu können, Einfühlungsvermögen zu besitzen, den Drang zu haben, jüngere Menschen zu belehren, und Geduld bei der Arbeit entwickeln zu können. Wenn ich Hylla richtig verstanden habe, hält er die vier zuerst genannten Fähigkeiten für solche, die sich auf Grund natürlicher Anlagen entwickeln³⁾. Anders ist es nach

¹⁾ Deutsche Schule 1918, Heft 8/9, S. 273—285 und Heft 10/11, S. 337—348.

²⁾ Vgl. dazu in dem Aufsatz von Hylla, S. 337: „Mit dem Lehrer hat sich die Erziehungswissenschaft immer und vielseitig beschäftigt, aber man ist an diese Aufgabe doch immer mit einer ganz bestimmten Einstellung herangetreten, und da wir ja ein Gleiches tun wollen, so fügen wir gleich hinzu: mit einer anderen als der unsrigen. Man hat beispielsweise die Frage der Lehrerbildung auf das ausgiebigste erörtert; ja man scheint in stillschweigender Verengung gelegentlich geradezu angenommen zu haben, daß das Problem der Lehrerbildung dasjenige des Lehrers überhaupt sei, anders gesagt: daß der Lehrer dann so sein wird, wie er sein soll, wenn nur die Lehrerbildung so erfolgt, wie sie erfolgen soll. Die berufensten Männer der Erziehungswissenschaft freilich haben der Frage nach der Persönlichkeit des Lehrers immer die verdiente Beachtung geschenkt und sie auch in breiterem Rahmen als in dem der Lehrerbildung erörtert. Sehen wir aber genauer zu, so finden wir, daß man die dem Lehrer notwendige Eigenart überall mehr ethisch als psychologisch zu bestimmen versucht hat“.

³⁾ Hylla, a. a. O. S. 346ff: „Eine der grundlegenden Voraussetzungen für den Erfolg im Lehrberuf erscheint uns die Fähigkeit, Disziplin zu halten, eine Fähigkeit gleichzeitig, die sicherlich stark auf Anlagemomente zurückgeht. Dieser Schluß wird zum mindesten nahegelegt durch die Erfahrung, daß mancher Lehrer von Beginn seiner Tätigkeit an mit der Disziplin, d. h. mit der Aufrechterhaltung der für den ungestörten Verlauf der Lehrstunde erforderlichen Ordnung in der Klasse und mit der Gewinnung der Aufmerksamkeit der Schüler — weiter soll der Begriff der Disziplin hier nicht gefaßt werden — keinerlei

seiner Ansicht mit der Geduld bestellt, von der noch nicht feststeht, ob sie eine aus beruflichen Notwendigkeiten und sittlicher Willenshaltung geborene Tugend oder eine von vornherein in einer Per-

Schwierigkeiten hat, während im Gegensatz dazu mancher andere trotz aller Erfahrung im Unterricht und trotz heißen Bemühens um die für ihn so schwere Kunst nie auch nur halbwegs damit zustande kommt. Worin diese Fähigkeit liegt, bedarf einer sorgfältigen Untersuchung Auf einige andere für die Ausübung des Lehrberufs erforderliche psychologische Anlagen weist Muthesius — allerdings nur sehr im Vorbeigehen — in dem bereits erwähnten Aufsatz hin. Er nennt beispielsweise die ‚für jede Lehrkunst so wichtige Richtung des Denkens nach dem Konkreten und Anschaulichen‘, ist freilich der Ansicht, daß sich diese mit anderen von ihm erwähnten Eigenschaften, wie der ‚Liebe zur Kinderwelt‘, dem ‚Vermögen, bei aller Herabneigung zum Kinde doch stets und in allen Stücken die natürliche Autorität zu behaupten‘, erst auf späteren Stufen der Entwicklung zeigt, so daß sie also für die Beurteilung der Berufseignung kaum Verwendung finden könnte. Wenn er damit auch hinsichtlich der zuletzt genannten seelischen Fähigkeiten recht haben mag, so scheint es uns doch zweifelhaft, ob nicht die ‚Richtung des Denkens auf das Anschauliche hin‘ schon verhältnismäßig früh festgestellt werden kann. Daß er ihr eine so große Bedeutung beilegt, halten wir für durchaus richtig. Sie besitzt diese selbst für diejenigen Lehrfächer, die ihrer Natur nach abstrakt sind, wie etwa die Mathematik, ja für diese vielleicht am meisten Eine weitere, wie wir glauben, ebenfalls überaus wichtige Fähigkeit ist diejenige der Einfühlung in den Schüler. Auch sie dürfte in der Hauptsache dem persönlichen Willen und der Übung entzogen, also wesentlich durch seelische Anlagen bestimmt sein. Dafür spricht vor allem der Umstand, daß die einführende Art der Stellungnahme zu den Erlebnissen auch durch die verschiedenartigsten psychologischen Untersuchungen und von den mannigfaltigsten Gesichtspunkten her als ein wesentliches Moment der individuellen Besonderung erkannt worden ist. Es liegt nahe, anzunehmen, daß die diesem ‚einführenden Typus‘ angehörenden Menschen auch als Lehrer der Aufgabe der gefühlsmäßigen Versenkung in den Schüler leichter gewachsen sind als die dem rein objektiv beobachtenden Typ angehörenden. Die Anlage zur einführenden Betrachtung der Dinge nun läßt sich zweifellos schon im jugendlichen Alter feststellen. Es verdient die aufmerksamste Untersuchung, ob der ‚einführende‘ Beobachtungs- und Darstellungstypus, wie er in Schüleraufsätzen vielfach beobachtet und von dem objektiv-verstandesmäßigen deutlich unterschieden werden kann, die Einfühlung auch im psychologischen Sinne erleichtert oder begünstigt, und wie die Hineigung zu dem einen oder dem anderen der beiden Haupttypen die Eignung zum Lehrberuf beeinflußt Als weiterhin wichtige Momente mögen zu den genannten vielleicht noch die Neigung zu belehren und etwa die Geduld treten. Die Neigung zu belehren, vielleicht allgemeiner und richtiger: die zum Umgang mit jüngeren

sönlichkeitsstruktur angelegte Eigenschaft ist¹⁾. Aber selbst wenn sie hauptsächlich aus einer anerzogenen Ethik oder aus der Berufsvorbereitung entspringt, wird sie doch wohl bei der Wahl des Berufes

Menschen, scheint sich ebenfalls schon in ziemlich junglichem Alter zu offenbaren. Jedenfalls gibt es Kinder, bei denen sie sehr ausgesprochen in die Erscheinung tritt, die sich ihre Spielgenossen mit entschiedener Vorliebe unter jüngeren Kindern suchen. Der ‚Erziehungsinstinkt‘, der sicherlich ursprünglich der Menschheit im ganzen ebenso eigen gewesen ist wie der rein instinktmäßige Trieb zur Vergesellschaftung oder zur Nahrungsaufnahme, der aber wie alle Instinkte durch die fortschreitende Kulturentwicklung erlahmte und heute im großen und ganzen durch verstandesmäßige Erwägung ersetzt werden muß, ist in ihnen vermutlich noch stärker ausgeprägt als im Durchschnitt der Menschen, und die Annahme, daß sie dadurch für den Beruf des Erziehers und Lehrers sozusagen vorherbestimmt sind, ist nicht von der Hand zu weisen, wenn es natürlich auch erst sehr umfassender und sorgfältiger Untersuchungen bedarf, um diese Vermutung zum Range einer Wahrheit zu erheben.“

¹⁾ A. a. O. S. 348: „Daß die Geduld eine unentbehrliche persönliche Voraussetzung für die Ausübung des Lehrberufes darstellt, dürfte kaum zweifelhaft sein. Ob sich der Begriff ‚Geduld‘ aber zur psychologischen Charakterisierung der Lehrarbeit und für die Aufstellung von Gesichtspunkten für die Eignung zu diesem Beruf verwenden lassen wird, mag aus mancherlei Gründen fraglich erscheinen. Zunächst ist Geduld eine vorwiegend sittlich bestimmte Eigenschaft und als solche wenigstens theoretisch dem Einfluß des Willens nicht entzogen. Das Sittengesetz fordert von dem Menschen: du sollst geduldig sein, und wenn du es nicht bist, so sollst du dich zur Geduld zwingen. Ob diese Forderung psychologische Berechtigung hat — und sie hat sie natürlich nur insoweit, als psychologische Bedingungen ihre Erfüllung nicht unmöglich machen — wäre erst zu untersuchen. Die Erfahrung des Lebens neigt mehr dazu, Geduld oder Ungeduld als eine persönliche Konstante anzusehen. Überdies ist durch Selbstzucht erzwungene Geduld doch etwas anderes als natürliche und in der individuellen Eigenart begründete, und gerade für den Lehrer dürfte dieser Unterschied sehr wesentlich sein. Man könnte aber noch einen anderen Einwand erheben, durch die Frage nämlich, ob Geduld überhaupt ein psychologisch wohl definierter Tatbestand, eine im ganzen der individuellen Betätigung zum Ausdruck kommende persönliche Eigenschaft sei, ob man nicht vielmehr der Wahrheit näher komme, wenn man annimmt, daß ein Mensch bei irgend einer bestimmten Betätigung sehr geduldig, bei einer anderen dagegen äußerst ungeduldig sein kann. Auch diese Frage wird nicht ohne eingehende Untersuchungen zu unterscheiden sein. Wenn diese Antwort verneinend ausfällt, so wird uns damit die Pflicht auferlegt, diesen praktisch sicher und nicht bloß für den Lehrberuf sehr wichtigen Tatbestand, den wir herkömmlicherweise mit dem Worte ‚Geduld‘ bezeichnen, unter psychologischen Gesichtspunkten genauer zu bestimmen und zu umgrenzen und die

schon so stark ausgebildet sein, daß sie als bestimmender Faktor für die Frage der psychischen Eignung in Rechnung gesetzt werden kann, denn sie ist ja eine Tugend, die man nicht schlechthin als vorhanden oder nicht vorhanden ansehen kann, weil sie sich am stärksten auf den Gebieten der persönlichen Neigung betätigt, so daß sie wahrscheinlich schon in dem pädagogischen Bestreben, andere zu belehren, eingebettet liegt. —

Bedenkt man nun, daß dem künftigen Studenten der Pädagogik durch den neunjährigen Besuch einer höheren Schule, in der abstrakte Denkinhalte gepflegt werden und in der nach unpersönlicheren Unterrichtsprinzipien gearbeitet wird als in der Volksschule, diese natürlichen Anlagen in gewisser Beziehung entfremdet werden, dann versteht man es, daß das Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf bei der Neuregelung der Lehrerbildung sehr ernsthaft ins Auge gefaßt werden muß. Es ist sehr wahrscheinlich, daß eine eingehende psychologische Erforschung der Lehrbegabung noch mannigfache Faktoren zutage fördern wird, die man bei der Untersuchung der psychischen Eignung für den Lehrberuf berücksichtigen muß. Hier liegt eine Zukunftsaufgabe, die mit dem Problem der Lehrerbildung innig verbunden ist¹⁾.

3. Die sozialen Verhältnisse des Studenten der Pädagogik.

Schon im vorigen Kapitel wurde darauf hingewiesen, daß das Problem, geeignete Lehrerpersönlichkeiten auf Grund besonderer psychischer Eigenschaften auszuwählen, in gewisser Hinsicht zu einer sozialen Frage wird, weil nämlich ein großer Teil derjenigen psychischen Fähigkeiten, die man bei einer Analyse der Lehrerpersönlichkeit entdeckt, bei den Söhnen unterer und mittlerer Volksschichten am meisten anzutreffen ist. Diese Volksschichten konnten dem Lehrerstand bisher die meisten Mitglieder zuführen, weil eine bestimmte Organisation der Ausbildung dem werdenden Volksschullehrer erlaubte, sich noch nach dem Besuch der Volksschule

so gewonnenen Begriffe alsdann für psychologisch-praktische Zwecke brauchbar zu machen. Zum mindesten nachdem dies geschehen ist, wird man auch der Frage näher treten können, welche Momente in ihr Anlagebestandteil und darum schon in frühem Alter feststellbar sind, welche dagegen als erworbene oder anerzogene nicht unter den Gesichtspunkt der Berufseignung, sondern unter denjenigen der Berufsvorbereitung zu rücken sind.“

¹⁾ Vgl. dazu meine demnächst erscheinende Schrift „Die Analyse der Lehrerpersönlichkeit“.

eine höhere Bildung anzueignen; deshalb haben die Präparandenanstalten und die Seminare den großen Vorteil besessen, daß sie ein notwendiges Glied zwischen auseinandergelagerten Bildungssphären waren. Selbstverständlich hat durch die Seminausbildung dem Bildungsniveau des Lehrers stets eine gewisse Halbheit angehaftet, die nicht allein die Lehrerschaft als störend empfand. Wo der Staat versagte, versuchte nun die Lehrerschaft selbst, diese Mängel auszugleichen, indem sie durch ihre Verbände großzügige Organisationen zur Weiterbildung des Volksschullehrers schaffen ließ. Es wird heute von den Freunden des alten Seminars oftmals darauf hingewiesen, daß das Bildungsniveau des Lehrers keineswegs ein so geringes gewesen sei, wie es nach den Argumenten der Seminargegner zu sein scheine. Aber es muß deshalb einmal mit aller Bestimmtheit ausgesprochen werden, daß es unberechtigt ist, das durchschnittliche Bildungsniveau des Lehrers ohne weiteres mit der Seminarbildung zu identifizieren. Die Lehrerschaft hat gerade durch Einrichtung von Kursen und Vorträgen, durch großzügig arbeitende Fachzeitschriften und durch die zähe Arbeit des einzelnen Lehrers während der Mußstunden es fertig gebracht, das durchschnittliche Bildungsniveau der Lehrerschaft über das Bildungsniveau des Absolventen eines Seminars zu heben. In keinem anderen Berufsstand — das muß man immer wieder betonen! — ist eine so intensive Arbeit zur wissenschaftlichen Weiterbildung geleistet worden wie gerade in der Lehrerschaft. Während es bei den Angehörigen der akademischen Berufe oftmals so ist, daß die wachsende zeitliche Entfernung von der Ausbildungszeit eine wachsende Entfernung von dem Interesse an der selbstgenügsamen Entwicklung wissenschaftlicher Fragestellungen bedingt, hat die Lehrerschaft durch Jahrzehnte hindurch bewußt nach dem umgekehrten Verhältnis gestrebt.

Es mag sein, daß die Motive zu einer solchen Einstellung zum Teil in dem Verlangen zu suchen sind, die soziale Bewertung des Standes durch ein höheres Bildungsniveau günstig zu beeinflussen. Aber es läßt sich auch nicht leugnen, daß dieses Streben nach einer vertieften Bildung allen denen, die aus der Tiefe des Volkes steigen und zum Bewußtwerden jenes Glückes gelangen, das im denkenden Begreifen der Zusammenhänge des Lebens liegt, wesentlich angeboren ist. Denn immer wieder zeigt die Geschichte der Kultur, daß die lebendigen Kräfte, die den geistigen Fortschritt der Menschheit gestalten, zum großen Teil aus den Niederungen des Lebens kommen. Manchmal erfolgt ein solcher Aufstieg zur Höhe der

kulturellen Sphäre innerhalb der Grenzen eines individuellen Lebens, meistens ist er dann von Mühen, Enttäuschungen, seelischen Erschütterungen oder großartiger Begeisterungsfähigkeit begleitet. In den meisten Fällen aber erfolgt er durch den allmählichen Aufstieg von zwei bis drei Generationen. Diese Durchblutung der Gesellschaft durch den aus verborgenen Tiefen aufsteigenden Willen zur geistigen Kultur ist ein notwendiger Prozeß im Leben der europäischen Menschheit. Daß sich dieser Prozeß am sichtbarsten bei denen offenbaren muß, die zu den Erziehern künftiger Generationen bestimmt sind, ist selbstverständlich.

Von diesen Erwägungen ausgehend, versteht man, wie schwierig in dem ganzen Problem die Fragestellung ist: Welche Gesellschaftsklassen sollen künftig den Lehrer stellen? Sollen mit der Erhöhung der Ausbildungskosten nur die Söhne bessergestellter Bürgerfamilien diesen Beruf ergreifen? Oder will man durch besondere Vergünstigungen das Studium auch künftig verbilligen, um den Lehrer aus den gleichen Bevölkerungsschichten stammen zu lassen wie bisher?

Oftmals scheint man unbewußt mit dem Gedanken zu liebäugeln, daß man durch die geringere Beachtung des sozialen Aufstiegs aus allen Bevölkerungskreisen solche Persönlichkeiten als Lehrer bekommen wird, die aus reinem Idealismus heraus diesen Beruf ergreifen. Idealisten mögen berechtigt sein, solche Gedanken zu hegen, bei der praktischen Durchführung aber muß man sich auf den Boden der gegebenen Tatsachen stellen, indem man berücksichtigt, daß der Ansporn, den die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs bei der Berufswahl gibt, nicht der schlechteste ist. Erst dann, wenn der ganze noch sehr ungeklärte Fragenkomplex der Begabtauslese und des Begabtaufstiegs besser zu übersehen ist, wird man auch die Auslese der Pädagogen nach dem bloßen Gesichtspunkte der Fähigkeit in Angriff nehmen können. Aber nur eine Kultur, die in bezug auf die soziale Einschätzung der Berufe eine vollständig andere Wertskala besitzt, wird diese Frage einmal lösen können. Bei der gegenwärtigen Neuordnung der Lehrerbildung müssen wir mit den Gegebenheiten der augenblicklichen Gesellschaftsstruktur rechnen.

Es kommt noch hinzu, daß die Reinheit pädagogischer Willenshaltung erst in einem verhältnismäßig späten Lebensalter zur vollen Auswirkung kommt. Das bewußte Glück, Erzieher zu sein, stellt sich bei Männern in einem bedeutend späteren Lebensalter ein als bei Frauen, weil dieses Glück eine gewisse Beschränkung auf

rein ideelle Werte verlangt. Eine solche Beschränkung ist aber im zweiten und dritten Jahrzehnt eines jeden männlichen Lebens sehr selten anzutreffen, weil sie Jugenderlebnisse voraussetzt, die so stark waren, daß die dadurch erzielte Reife mit dem Verzicht auf Jugendglück erkaufte werden mußte. Völker von wenig entwickelter Kultur haben im allgemeinen ein durchaus richtiges Gefühl dafür, daß der Beruf zum Erzieher erst im verhältnismäßig späten Lebensalter erkannt wird, weshalb nur Männer von großer Reife, die den größten Teil ihrer Jugendwünsche schon begraben haben, zu diesem Beruf herangezogen werden. Manche Negerstämme bestimmen durch einen noch geheimnisvollen Ritus nur die ältesten und würdigsten Männer des Stammes zum Erzieherberuf, während aufsteigende Völker, die noch alle Kräfte für die Entwicklung ihrer Zivilisation brauchen, wie etwa das amerikanische Volk, aus den unbewußt erkannten Unzulänglichkeiten in den erzieherischen Qualitäten ihrer männlichen Bevölkerung den größten Teil des Volksschulwesens in die Hände der Frauen legen.

Die europäische Kultur dagegen ist so sehr zu einem Bewußtsein ihrer selbst gekommen, daß ein ganzes Menschenleben dazu gehört, um in den geistigen Berufen zur höchsten Ausbildung der erforderlichen Qualitäten zu gelangen. Die natürliche Anlage zum Erzieherberuf reicht nicht mehr aus, es kommt die wissenschaftliche Durchbildung hinzu. Deshalb müssen bei der Auswahl der Erzieherpersönlichkeiten auf diesen Tatbestand gewisse Rücksichten genommen werden.

Man wird in den seltensten Fällen einen jungen Menschen finden, der aus reinem Idealismus Erzieher wird, immer werden wirtschaftliche und sonstige Gründe mitbestimmend sein. Die wenigen Studenten der Pädagogik, die künftig aus den Kreisen der Bessergestellten das Studium der Pädagogik wählen, müssen natürlich als ein wertvoller Erwerb für den Beruf gelten. Wertvoller aber noch werden die sein, die mit großen Schwierigkeiten aus der Tiefe aufsteigen und zugleich einen reinen Idealismus mitbringen. Daneben aber wird eine große Masse von solchen sein, die zwar eine gewisse Liebe für den Beruf des Pädagogen haben, aber gleichzeitig auch auf andere Momente (lebenslängliche Anstellung, sozialen Aufstieg und dergleichen) Wert legen. Es werden nicht die schlechtesten sein. Faßt doch ein wesentliches historisches Gesetz die Tatsache der Verdrängung des Zweckes durch die Mittel ins Auge. So wird der pädagogische Beruf ursprünglich bei vielen — ich fürchte, bei mehr als 50 Prozent — zunächst das Mittel zum

sozialen Aufstieg sein, allmählich wird er aber durch die mannigfachen Mühen, die dazu gehörten, um zu ihm zu gelangen, und durch die wachsende Reife desjenigen, der ihn wählte, Selbstzweck werden.

Auch deshalb muß von Anfang an dahin gestrebt werden, diese sozialen Aufstiegsmöglichkeiten, die der Beruf des Pädagogen gewährt, zu berücksichtigen. Man muß sich von vornherein die Frage stellen, wie man es möglich machen will, daß trotz der teureren Ausbildung dieselben Volksschichten die Möglichkeit behalten, ihre Söhne Lehrer werden zu lassen. Ein Mittel dazu sind zunächst einmal die Aufbauschulen, deren Ausbau mit den pädagogischen Akademien Hand in Hand gehen muß. Die alten Seminare müssen so umgestaltet werden, daß sie dem Volksschüler der letzten Klasse die Möglichkeit geben, die Reifeprüfung ohne großen Zeitverlust abzulegen. Daneben muß aber auch die Organisation des pädagogischen Studiums eine solche sein, daß es verhältnismäßig billig wird. Es müssen Stipendien in großer Zahl gestiftet werden, die Kollegelder dürfen nicht zu hoch sein, und schließlich muß ein besonderes Augenmerk auf die Lebensverhältnisse der Studenten gerichtet werden. Vielleicht könnte in Verbindung mit der Einrichtung des Hochschulstudiums der Pädagogik das alte Problem der Studentenlebensgemeinschaften wieder in Angriff genommen werden, das heißt jedoch: nur dann, wenn man es sorgsam vermeidet, das Internat mit seinen Fehlern und Schwächen in anderer Form wieder aufleben zu lassen. Es könnte also darüber nachgedacht werden, ob man die mittelalterliche Einrichtung der sogenannten Burse in entsprechend moderner Form wieder einrichten soll. Es würde sich dann darum handeln, daß man besondere Häuser mit Wohn- und Schlafzimmern, Arbeitsräumen, Eßsälen und Wirtschaftsbetrieb für die Studenten der Pädagogik schafft. Doch sollte der Staat bedenken, daß seine Beteiligung an derartigen Unternehmungen eine vorsichtige bleiben muß. Jede vom Staate eingerichtete und beaufsichtigte Burse wird den Charakter des staatlichen Internats bekommen und wird in den Köpfen der Studenten das Gefühl der Abhängigkeit und der sozialen Minderwertigkeit erzeugen.

Es darf nicht vergessen werden, daß mit der Einrichtung des Hochschulstudiums der Pädagogik die Gefahr besteht, daß ein vollständig neuer Menschentypus in das Erziehungswesen hineinkommt, der sich in sozialer Hinsicht als Akademiker fühlt

und dadurch das lebendige Verhältnis zu den unteren Schichten des Volkes verloren hat. Diese Gefahr wird vor allem dann sehr groß sein, wenn nicht mit aller Macht danach gestrebt wird, die bisherigen Volkskreise weiterhin das Hauptkontingent zur Lehrerschaft stellen zu lassen. Es besteht die Gefahr, daß Söhne aus anderen Volkskreisen — insbesondere die Söhne akademisch gebildeter Väter — den bisherigen Typus des Couleurstudenten auch in das künftige Hochschulstudium der Pädagogik hineintragen. Von manchen Gegnern des Lehrerstudiums wird die Sachlage sogar so dargestellt, als ob es sich für die Lehrerschaft auch vor allem darum handele, ihre Angehörigen künftig mit den üblichen Merkmalen des Akademikertums, also mit Narben, Bierzipfeln und Satisfaktionsfähigkeit behaftet zu sehen¹⁾. Aus einer besseren Kenntnis der deutschen Lehrerschaft heraus möchte ich deshalb nachdrücklich feststellen, daß ich niemals einen Lehrer gefunden habe, der die Forderung des Hochschulstudiums mit dem Drange nach der üblichen Romantik des Couleurstudententums irgendwie vermengte. Diejenigen, die dem Lehrer die oben erwähnten Motive unterschoben, waren immer nur Akademiker. Zur Erklärung kann man darauf hinweisen, daß die pädagogische Arbeit eine eigentümliche Atmosphäre schafft, die den Lehrer von dem Bezirk, von dem aus der farbentragende Student seine sozialen Wertungen findet, unmerklich entfernt. Die große Toleranz, die der Erzieher allmählich bekommt, das Verstehen der fremden Psyche, die innige Liebe zum aufwachsenden Menschen, der Verzicht auf ein kategorisches Führertum; das warme Interesse an dem triebhaften Emporwachsen und Handeln des anderen Menschen: das alles gibt dem Lehrer eine andere Bewußtseinshaltung, als sie der übliche Typus des durch das Couleurstudententum hindurchgegangenen Akademikers besitzt. Damit soll nicht gesagt sein, daß der Lehrer ein Gegner der tradi-

¹⁾ So hat sich beispielsweise der Oberlyzealdirektor Dr. Hermann Walsemann in einer Schrift über „Die pädagogische Hochschule als vollständige Einrichtung für einheitliche Lehrerbildung“ (Greifswald 1922) auf S. 7 eine derartige Äußerung gestattet, die durchaus nicht der Würde und dem tiefen Ernst entspricht, die die Lösung des Lehrerbildungsproblems verlangt. Er sagt: „Ich habe nun die (vielleicht nicht ganz leichte) Aufgabe, diesen ausgesprochenen Lehrerwillen anders zu bestimmen. Glücklicherweise nicht die, ihn abzulenken von dem berühmten akademischen Biere; denn die Burschenherrlichkeit wird wohl auch die pädagogische Hochschule dem Bruder Studio nicht versagen. Ich muß diesen Lehrerwillen nur befreien von dem Schwarm für die Universitas litterarum als Stätte der Lehrerbildung.“

tionellen Burschenherrlichkeit ist. Er bringt ihr in den meisten Fällen wohl dasselbe Verständnis entgegen, das er auch für andere Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens besitzt. Er selbst aber besitzt seiner ganzen Veranlagung nach, die ja zum großen Teil angeboren ist, nicht den seelischen Rhythmus, um sich mit dieser Form des Studentenlebens zu befreunden. Wenn die gleichen sozialen Schichten wie bisher ihre Söhne weiterhin dem Lehrerberuf zuführen können, dann wird sich der künftige Student der Pädagogik wahrscheinlich sein eigenes akademisches Leben schaffen, indem er die wesentlichsten Triebkräfte, die bei der Gestaltung studentischer Lebensgemeinschaften ursprünglich vorhanden waren, in ihrer wahrhaften Reinheit, frei von jeder ihm fremden Ideologie, von neuem zur Wirksamkeit kommen läßt.

Da der Sinn der gegenwärtig anhebenden Geschichtsperiode allen Anzeichen nach darin besteht, ein neues Streben zur gesellschaftlichen Bindung mit den Traditionen individualistischer Geisteshaltung zu vereinen, so ist in der heutigen Jugend, soweit sie sich von den Hemmungen ererbten Fühlens und Denkens frei zu machen sucht, ein neuer Drang zur Gemeinschaftsbildung erwacht. Nicht zuletzt aus diesem Bestreben heraus haben auch die studentischen Verbindungen nach dem Kriege einen unerwartet großen Zustrom erfahren. Es mögen bei dieser Erscheinung gewisse wirtschaftliche Gesichtspunkte mitbestimmend gewesen sein, da ja die studentischen Verbindungen ihren Angehörigen mannigfache Vorteile gewähren und nach dem Kriege diese Aufgabe zum Teil bewußt und teilweise auch mit großem Geschick durch die Schaffung wirtschaftlicher Erleichterungen zu lösen versuchten. Andererseits ist aber gerade der in der Jugend tief verankerte Trieb zur Gemeinschaft maßgebend gewesen. Die Studierenden der Nachkriegszeit nahmen eben die schon bestehenden Formen studentischen Gemeinschaftslebens an. Vielleicht hätte eine Umgestaltung des ganzen Couleurstudententums eingesetzt — Ansätze dazu beobachtete man immer wieder —, wenn die Verbindungen nicht mit Traditionen beladen und durch die Wünsche der alten Herren beschränkt worden wären, so daß viel jugendlicher Gestaltungswille dadurch in die bisherigen Bahnen hineingelenkt wurde.

Trotzdem ist aber an fast allen Hochschulen ein vorher unbekannter Zusammenschluß der Studenten entstanden, der sich sowohl über die Verbindungen wie über die Finkenschaft erstreckt; sein Zweck besteht vor allem darin, die Lebensmöglichkeiten der Studenten zu verbessern und auch den Minderbemittelten die Möglichkeit

des Studiums zu geben. Sehr vorbildliche Einrichtungen sind in dieser Beziehung an der Universität Tübingen geschaffen worden, wo man sogar dazu übergegangen ist, besonders befähigten Studenten, die über keinerlei Mittel verfügen, ein fast völlig kostenloses Studium zu ermöglichen. Wenn auch derartige Versuche erst in den Anfängen stecken, so zeigen sie doch in interessanter Weise eine Umwandlung des studentischen Lebens, und zwar derart, daß jene mittelalterlichen Einrichtungen zur Verbilligung des Studiums wieder aufleben. Vielleicht wird einmal in einer jahrhundertelangen Entwicklung wieder die Möglichkeit geschaffen, daß die Zugehörigkeit zur Aristokratie des Geistes nicht mehr abhängig ist von sozialen Schwierigkeiten, weil die Gemeinschaft das, was die mittelalterliche Kirche in so großartiger Weise ermöglichte, von neuem aufbaute.

In diese Entwicklung können die künftigen Studenten der Pädagogik von vornherein bestimmend eingreifen, wenn nicht im Anfang eine Periode des Suchens und der Unklarheiten, vielleicht auch ein vorübergehendes Versinken im Couleurstudententum durch den Zustrom aus anderen Lebenssphären erfolgt. Kerschensteiner hat die Erzieherpersönlichkeit dahin charakterisiert, daß sie den Menschen vom sozialen Typus darstellen müsse¹⁾. Eine solche

¹⁾ „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung.“ — Kerschensteiner hat in vortrefflicher Weise (auf S. 113 dieser Schrift) die Notwendigkeit einer Erziehung zur sozialen Hingabe betont.

„Wir besitzen“, sagt Kerschensteiner, „Bildungsanstalten für den Menschen vom theoretischen Typus: alt- und neusprachliche 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

Bildung zum sozialen Typus kann aber nur dann erreicht werden, wenn die Lebensmächte der Jugend wirklich daran beteiligt werden; keine Vorschriften, keine Unterrichtspläne, keine ministeriellen Denkschriften, keine großen Persönlichkeiten können diesen Typus schaffen, wenn nicht die Jugend ihn aus sich heraus schafft. Daß sie dazu fähig ist, hat das einzigartige Phänomen der Jugendbewegung gezeigt. Leider ist der Geist dieser Bewegung, der einmal so hoffnungsvoll war, dadurch zugrunde gegangen, daß das Alter ein zu großes Interesse daran nahm. Wenn einmal die Geschichte dieser Erscheinungen von einem ganz kritischen Standpunkt aus geschrieben wird, dann wird man sagen müssen, daß beispielsweise die Wandervogelbewegung in dem Augenblick ihre Bedeutung und Eigenart einbüßte, als der Oberlehrer als anfänglich beobachtendes und dann als leitendes Mitglied hinzukam.

Für die Lebenshaltung der künftigen Studenten der Pädagogik besteht nun die Notwendigkeit, solche Lebensgemeinschaften der Jugend zu ermöglichen. Man hat schon Pläne dafür entworfen, die aber in den meisten Fällen den Fehler tragen, daß diese Lebensgemeinschaften im juristischen Sinne in das Institut hineingezogen werden, daß also die Jugend nicht für sich ist sondern daß auch die Dozenten an diesen Lebensgemeinschaften teilnehmen. In Wirklichkeit können aber derartige Gemeinschaften nur bestehen, wenn sie ohne äußeren Zwang aus sich heraus existieren. Für diese Lebensgemeinschaften muß das Bekenntnis zur sozialen Einstellung ein tiefinnerlich verankert liegender Grundgehalt sein. In welcher weltanschaulichen Einstellung dieser Grundgehalt bei den einzelnen Gemeinschaften dann verkapselt liegt, ist eine Frage für sich. Es kann sein, daß sich Gemeinschaften bilden, die vor allem den christlich eingestellten Typus betonen, es mag sein, daß sich national eingestellte Gemeinschaften bilden, es mag auch sein, daß der Grundsatz der sozialen Verantwortlichkeit vollständig rein zur Geltung kommt.

Diese Verbindungen müßten, wie alle anderen studentischen Verbindungen, den Charakter selbständiger Vereine tragen. Der Staat würde lediglich der Aufgabe Interesse entgegenbringen

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.“

müssen, ihnen wirtschaftlich zu helfen, indem er für den Bau von Verbindungshäusern, die den Charakter der mittelalterlichen Bursen besitzen sollen, langfristige Hypotheken zur Verfügung stellt. Die an dem Ausbau der Akademien interessierten Provinzen und Städte könnten ebenfalls für die Bewilligung von Geldmitteln herangezogen werden. Vor allem aber müßte die Lehrerschaft ihr Interesse an der Neuordnung der Lehrerbildung dadurch bekunden, daß manche Lehrervereine diese Verbindungen durch die freiwillige Übernahme von Protektoraten unterstützen.

Die Organisation solcher Vereinigungen wird auf genossenschaftliche Grundlagen gestellt. Die jeweiligen Studierenden sowie die früheren Mitglieder der Verbindungen sind Genossenschaftsmitglieder. Die Verwaltung der Genossenschaft erfolgt durch einen besonderen Aufsichtsrat, der sich zum größten Teil aus den Studierenden selbst zusammensetzt. Sie bauen sich ein Verbindungshaus, das in vorbildlicher Weise für jedes Mitglied ein Zimmer enthält. Außerdem sind Lesesäle, Aufenthaltsräume und ein Wirtschaftsbetrieb angegliedert. Der Wirtschaftsbetrieb wird von den Genossenschaftsmitgliedern in vollständig eigener Regie verwaltet. Die ähnlichen Bestrebungen der Studentenschaft haben in den letzten Jahren klar gezeigt, wie sehr sich die Lebenshaltung der Studenten schon allein durch die Selbstverwaltung der Küche verbilligen läßt. Die Schaffung von geeigneten Wohngelegenheiten würde ein zweiter Vorteil sein, der durch die Einrichtung solcher studentischen Lebensgemeinschaften erzielt werden kann.

Durch diese Förderung der Gemeinschaftsbestrebungen unter der studierenden Jugend würde also das schwierige soziale Problem, auf welche Weise man den bisherigen Typus des Volksschullehrers erhalten kann, in befriedigender Weise gelöst werden. Die Frage, wieweit der Staat noch durch besondere Zuschüsse an die Studierenden zur Verbilligung des Studiums mithelfen muß, wird dadurch von weniger großer Bedeutung. Hingegen muß danach gestrebt werden, Immatrikulationsgebühren und Kolleggelder sehr gering zu bemessen oder sie ganz zu erlassen¹⁾.

¹⁾ Die „Akademisch-Pädagogische Verbindung Chattia“ zu Jena hat ein Merkblatt herausgegeben, das über die Kosten, die das Studium der Pädagogik an der Universität Jena verursacht, klar unterrichtet. Ich entnehme diesem Merkblatt (abgedruckt in Heft 1 der Mitteilungen aus der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität“ zu Jena) folgende Aufstellung:

4. Akademische Freiheit und Studiendauer.

Das Mißtrauen gegen die pädagogischen Akademien ist zum großen Teil dadurch entstanden, daß von vornherein nicht klar genug gesagt worden ist, in welcher Weise das Studium an solchen Sonderanstalten vor sich gehen wird, ob eine klassenweise Einstufung erfolgen soll, ob besondere Unterrichtsstunden festgelegt werden, an denen jeder teilnehmen muß, oder ob die akademische Freiheit die Grundlage für den ganzen Unterrichtsbetrieb bilden soll.

Wenn man eine zweijährige Ausbildung wählt, dann wird sich eine straff organisierte Durchführung des Studiums nicht vermeiden lassen. Der frühere preußische Kultusminister Bölitx hat sich in seiner Schrift über „Preußisches Bildungswesen“ zu der Ansicht bekannt, die neuere Pädagogik sei ohne ein „hohes Maß von Selbständigkeit und Reife des pädagogischen Urteils“ nicht praktisch durchzuführen, und diese Voraussetzungen könnten nur durch einen Bildungsgang geschaffen werden, der „nach Erledigung der höheren Schule seinen Abschluß und seine Vollendung in einem hochschulmäßigen Unterricht“ findet¹⁾. Ob allerdings diese Forderung verwirklicht werden kann, erscheint nach anderen Ausführungen, die Bölitx wenige Seiten vorher macht²⁾, doch sehr fraglich. Er sagt: „Freilich wird jene zweijährige Dauer der Ausbildung zu einer

„a) Studienkosten: Zurzeit pro Semester insgesamt etwa 90 bis 160 Mk., je nach Zahl der belegten Wochenstunden.

b) Wohnung in möblierten Zimmern einschließlich Frühstück und Bedienung monatlich etwa 15 bis 40 Mk. (je nach Lage und Ausstattung), durchschnittlich etwa 25 Mk.

c) Verpflegung: Mittagessen in der mensa (Studentenküche) zurzeit einzeln 50 Pfg., im Abonnement 45 Pfg.; Abendessen ähnlich. — Bürgerlicher Mittagstisch (in Gasthäusern usw.) von 60 Pfg. an.

d) Sprachkurse der A.-P. V. Chattia: Zurzeit pro Kursus 10 Mk. Teilnehmergebühr.

Gesamtkosten (bei mäßigen Ansprüchen) für ein Sommersemester (3 Monate) im Durchschnitt etwa 325 Mk., für ein Wintersemester (4 Monate) etwa 400 Mk.

Fahrpreismäßigung (50 v. H.) wird gewährt für Reisen von Jena zum Heimatsort und umgekehrt, sowie (im Rückerstattungsweg) für die Fahrt zur ersten Einschreibung.“ —

Allerdings muß darauf hingewiesen werden, daß die Lebenshaltung in Jena sehr stark auf studentische Bedürfnisse eingestellt ist. In größeren Universitätsstädten werden die Gesamtkosten auch bei mäßigen Ansprüchen wahrscheinlich höher sein.

¹⁾ A. a. O. S. 63.

²⁾ A. a. O. S. 55.

strengen Planmäßigkeit des Studienganges nötigen. Aber das ist keineswegs zu beklagen. Ist es — nicht nur für die beruflichen Zwecke, sondern auch für die geistige Bildung der jungen Lehrer — nicht sehr viel besser, daß das Wesentliche und Notwendige, das der künftige Lehrerberuf erfordert, mit aller Hingabe und Gründlichkeit getrieben wird, als daß sich die geistigen Kräfte und Interessen an einer Fülle von Lehrgebieten zersplittern? Die freie Arbeit des einzelnen auf Gebieten, die seinen Neigungen und Fähigkeiten besonders naheliegen, wird durch eine solche Beschränkung des verbindlichen Unterrichts nicht gehindert, sondern wird durch sie gerade ermöglicht, und die Unterrichtsverwaltung wird gewiß alles tun, um den jungen Leuten ihre freie Arbeit auf Gebieten ihrer Wahl zu erleichtern. Die zweijährige Dauer der Ausbildung bedingt schon an sich eine Ablehnung der Universitätsausbildung — ein zweijähriges Universitätsstudium ist ein Widerspruch in sich selbst — ; dazu kommen die übrigen Hindernisse, die schlechthin unüberwindlich sind.“ — Eine derartige Konzentration des Studiums mag auf den ersten Blick vorteilhaft erscheinen, in Wirklichkeit schließt sie aber die große Gefahr in sich, ein liebevolles Eindringen in den Stoff und in die ihm eigentümliche Logik zu verhindern. Gerade die Erziehungswissenschaften bedürfen zu ihrem weiteren Ausbau des Studenten, der sich unter zeitweiliger Vernachlässigung anderer Gebiete mit Spezialfragen beschäftigt und der den Forscher, der ihm Lehrer ist, bei der eigenbedeutsamen wissenschaftlichen Arbeit unterstützt. Wenn sich auch nur ein geringer Teil der Studenten in dieser Weise zum notwendigen Resonanzboden des forschenden Hochschullehrers entwickelt, so ist doch der damit verbundene Erfolg zu bedeutsam, um durch eine prinzipielle Entscheidung über den Ausbildungsgang des künftigen Volksschullehrers verhindert zu werden. Man mag noch so viel gegen die akademische Freiheit sagen: es läßt sich nicht leugnen, daß eine wissenschaftliche Bildung ohne sie nicht erworben werden kann! Denn das Wesen wissenschaftlichen Erkennens beruht darauf, daß es sich aus einer selbstgenügsamen Versenkung in die Sache entwickelt. Nur in voller Freiheit kann eine solche Geisteshaltung entstehen. Und die Gedankengänge, die zum wissenschaftlichen Begreifen eingeschlagen werden müssen, sind auch für den Lernenden nur dann gangbar, wenn die Möglichkeit besteht, sie selbst zu finden, an den schwierigen oder interessanten Stellen nach Belieben zu verweilen und schon bekannte oder leicht übersehbare Strecken schnell zu durchheilen. Jedes Einpaucken einmal

erkannter Wahrheiten führt zu einem dogmatischen Begreifen derselben.

Zur Durchführung eines wahrhaft akademischen Studiums ist es unbedingt notwendig, jede klassenweise Einstufung zu vermeiden. Nur dadurch, daß der werdende Volksschullehrer sich in voller Freiheit mit den wissenschaftlichen und den weltanschaulichen Problemen seines Berufs auseinandersetzt, kann er jene in sich gefestigte Geisteshaltung bekommen, die den akademisch gebildeten Menschen auszeichnen soll. Eine pädagogische Akademie ohne akademische Freiheit wird nichts weiter sein als ein verbessertes Seminar.

Man vergesse auch nicht, daß die Gewährung der akademischen Freiheit gerade für den Studenten der Pädagogik in hohem Maße einen sittlichen Wert besitzt. Er, der einmal damit beauftragt werden soll, die Seelen werdender Menschen zur Freiheit ihrer Selbstentfaltungen zu bringen, darf während des eigenen Werdeganges durch keinen Schematismus und durch keine engherzige Beaufsichtigung behindert werden.

Mit der Forderung der akademischen Freiheit für den Studenten der Pädagogik muß man notwendigerweise die Forderung eines Studiums von mindestens drei Jahren Dauer verbinden¹⁾.

¹⁾ Sehr überzeugend wird in einer vom Badischen Lehrerverein herausgegebenen Denkschrift (Baden 1922) auf die Notwendigkeit einer dreijährigen Ausbildungszeit hingewiesen (S. 17 bis 18): „Wie soll nun die eigentliche Berufsausbildung des Lehrers künftig ausgestaltet werden? Der Lehrer hat nicht nur die Grundlagen des geistigen Lebens, sondern auch „einen Lebensinhalt, nicht bloß Erkenntnisse und Fertigkeiten, sondern die Gesamtheit der gegenständlichen und zuständigen Werte und Werthaltungen (ethische und metaphysische, wissenschaftliche und ästhetische, soziale und individuelle, technische und wissenschaftliche, gymnastische und biologische, solche der Lust, der Freude, des Glücks, der Seligkeit) zu vermitteln, nicht nur Kultur- und Geistesgut weiterzugeben, sondern auch Kräfte zu wecken und zu veredeln, nicht bloß Teilarbeit zu leisten, sondern den jugendlichen Menschen zu einem tüchtigen, allseitig entwickelten, werterfüllten und lebensfrohen Gliede der Volks- und Kulturgemeinschaft zu erziehen.“ (Über Lehrerbildung, Leitsätze Gruppe VI des Erz. Ausschusses des Württ. Lehrerbundes, April 1920; mitgeteilt von Dr. G. Deuchler, Württemb. Lehrerzeitung.)

„Die allgemeine und berufliche Bildung des Lehrers kann also nicht tief und weit genug sein; in Wirklichkeit wird sie auch bei bester Ausbildungsgestaltung und größtem Vervollkommnungsbestreben nie zum Abschluß zu bringen sein. Das zeigt, daß der Lehrerbildung keine

Nur durch diese zwei Forderungen ist die Möglichkeit gegeben, daß das Studium der Pädagogik in befriedigender Weise durchgeführt werden kann. Diejenigen, die sich in wissenschaftlicher Hinsicht weiter ausbilden wollen, können dann ohne Besorgnis auch

geringere Zeit und keine geringwertigeren Bildungseinrichtungen zu gebilligt werden dürfen als die, die der übrigen „Höheren Bildung“ gewährt worden sind. Es müßte darum zum allermindesten als zeitlicher Rahmen ein achtsemestriges (vierjähriges) Studium auf der Hochschule angesetzt werden. Nur die schwer lastenden wirtschaftlichen Verhältnisse zwingen von dieser sachlich durchaus gerechtfertigten Forderung abzusehen und sich mit einer nur dreijährigen Hochschulausbildung zu begnügen.“

Ebenso bestimmt und einsichtsvoll lehnt der Tübinger Pädagoge Oswald Kroh ein zweijähriges Studium ab. Ich gebe lediglich folgende Äußerung (aus einem Briefe an mich) wieder:

„Wenn ich sehe, daß Leute, die doch immerhin vom Seminar und aus der Praxis etwas mitbringen, die zudem einen fabelhaften Eifer und klare Ziele besitzen, ihre drei Jahre nötig haben, um einigermaßen dem Ideal zu genügen, das mir von einem guten Lehrer vorschwebt, so will mir scheinen, daß die Idee, einen 18jährigen Abiturienten nach einem zweijährigen Akademiebesuch theoretisch und praktisch zu präparieren, an sich schon scharfe Kritik herausfordert. Das Vielerlei technischer und methodischer Belehrungen und Anweisungen, sowie die praktischen Versuche werden einen wirklich wissenschaftlichen Betrieb kaum hochkommen lassen. Die Fachausbildung steht zur vorausgegangen Allgemeinbildung in einem so starken Mißverhältnis, daß man von einer ‚organischen‘ Bildung lieber nicht reden sollte. Mindestens müßte verlangt werden, daß dem Studium eine Gelegenheit zum Erwerb praktischer Erfahrungen vorausgeht, schon der Auslese wegen. Ebenso sollte sich an die wissenschaftliche Ausbildung mindestens noch ein halbes Jahr praktischer Tätigkeit unter Anleitung anschließen. Nur so könnte innerhalb der zwei Jahre Zeit für eine eindringendere Behandlung der Pädagogik gewonnen werden.“

Daß man in den Lehrplan der Akademien noch ein wenig Allgemeinbildung hineinnehmen möchte, finde ich im Prinzip anerkennenswert. Wer bürgt aber dafür, daß sie nicht ‚präpariert‘ wird wie im alten Seminar? Schon aus diesem Grunde sollte man auf die Bildungsmöglichkeiten der Universitäten und Technischen Hochschulen nicht so leichtsinnig verzichten. Dazu kommt aber noch ein anderes: Nur bei der Angliederung an eine anerkannte Hochschule wird man den Bedarf einigermaßen decken können, denn nur wenige Abiturienten werden auf ein regelrechtes Hochschulstudium, die Möglichkeit zum Umsatteln und die Anerkennung ihrer akademischen Semester verzichten wollen. Dabei sollte man allerdings nicht den Leipziger Plan, der die Einheitlichkeit der Bildung gefährdet, sondern allenfalls den Jenaer oder Dresdener Plan zugrunde legen“. — Mit Bezugnahme auf den Württemberger Plan, Akademien mit einer zweijährigen Studiendauer zu gründen, fährt Kroh dann fort: „Württemberg würde also, wenn es

acht bis zehn Semester studieren, während diejenigen, die nach einem schnellen Abschluß des Studiums drängen, nach einem von dem Lehrkörper der betreffenden Universität oder der pädagogischen Akademie herausgegebenen Lehrplan ihre Studien auf das Notwendigste konzentrieren können. In einem solchen Lehrplan muß zum Ausdruck gebracht werden, daß sich der Student in den ersten Semestern vornehmlich theoretische Einsichten verschaffen soll (ohne allerdings das Hospitieren in den Übungsschulen ganz zu

die Akademie wählt, notwendig zu einer Ausbildung kommen, die weit hinter der reinen Seminarbildung von heute zurückbleibt. Schon darum dürfte eine generelle Regelung von der Art des Geplanten kaum Aussichten haben. Läßt man aber die beiden Einrichtungen nebeneinander bestehen, so schafft man Ungleichheit der Vorbildung, der Leistungen und der Ansprüche. Daß dann die weitergehende Vorbildung an der Universität, die dann allerdings auch andere Aufgaben mit übernehmen müßte, schließlich die allgemein anerkannte wird, darum ist mir nicht bange.“ —

Ein mindestens dreijähriges Studium fordert auch Thormann (a. a. O. S. 109): „Ein Studium von mindestens sechs Semestern erscheint mir erforderlich, wenn wesentliche Aufgaben der Lehrerbildung nicht unerfüllt bleiben sollen. Innerhalb von vier Semestern ist wissenschaftliche Ausbildung unmöglich, ein unwissenschaftliches Studium ist aber doch wohl abzulehnen. Das volle Studium einer Fachwissenschaft nimmt zweifellos sechs Semester in Anspruch und erfordert auch dann noch größten Fleiß. Die Universitätsvorlesungen und -übungen sind auf meist sechssemestrige Kurse eingestellt, was die Aufgabenfülle der Wissenschaftsgebiete erfordert. Ein Herunterschrauben auf vier Semester wäre nicht allein praktisch, sondern auch sachlich unmöglich, weil es sowohl den Anforderungen der Wissenschaft als auch denen der Lehrerbildung widersprechen würde. Gegenüber der Oberlehrerbildung, die heute schon meist sechs Jahre in Anspruch nimmt, ist eine dreijährige der Volksschullehrer erträglich.“

Auch die Ausführungsbestimmungen zu § 2 des Gesetzes über die Lehrerausbildung in Thüringen verlangen dieselbe Zeit:

„§ 1. Dauer des Berufsstudiums.

I. Für die Zulassung zur wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ist erforderlich, daß die künftigen Lehrer und Lehrerinnen nach Erlangung des Reifezeugnisses an einer höheren Schule (Deutsche Aufbauschule, Oberrealschule, Realgymnasium oder Gymnasium) oder nach erfolgreicher Ablegung einer besonderen Prüfung mit den gleichen Zielforderungen mindestens sechs Halbjahre an der Landesuniversität Jena ein ordnungsmäßiges Berufsstudium betrieben haben.

II. Über die Anrechnung von Studienhalbjahren, die an anderen Hochschulen oder in anderen Fakultäten abgelegt sind, entscheidet die obere Schulbehörde. Anträge dieser Art sind durch Vermittlung des Vorsitzenden des Prüfungsausschusses (§ 3, II) einzureichen und von ihm zu begutachten.“

vergessen) und daß die Teilnahme an den schulpraktischen Übungen nur dann möglich ist, wenn der Student bestimmte grundlegende Vorlesungen und Übungen besucht hat.

Man gebe aber niemals diesen Lehrplänen einen amtlichen, kategorisch fordernden Charakter¹⁾, sondern man gestalte sie nach den individuellen Eigenarten und den besonderen Arbeitsgebieten der Dozenten. Dadurch erhalten die künftigen Einrichtungen zur Lehrerausbildung jene angenehme Vielgestaltigkeit, die schon mehrfach auf diesen Blättern als notwendig erkannt und gefordert wurde. Wenn auch die Kernstücke des Unterrichts im großen und ganzen die gleichen sind, so wird es doch ein entschiedener Vorteil sein, wenn sich die einzelnen Institute zur Lehrerbildung durch die verschiedenen Befähigungen ihrer Dozenten voneinander unterscheiden. Deshalb muß den Studenten der Pädagogik die Möglichkeit gegeben werden, die pädagogischen Akademien oder die Hochschulen, an denen Pädagogik gelehrt wird, nach eigenem Wunsche aufzusuchen und die Dauer des Aufenthaltes an denselben nach eigenem Gutdünken zu bestimmen. Wenn die berühmten Lehrer so, wie es in allen anderen Studienzweigen der Fall ist, von den Studenten an den Orten ihrer Wirksamkeit aufgesucht werden können, dann entsteht in den Studierenden das befriedigende Bewußtsein, daß die Erziehungswissenschaft nicht allein vom Standpunkt der absoluten wissenschaftlichen Freiheit gelehrt, sondern auch studiert werden kann. Der Zwang, während der Dauer des Studiums an einem Orte auszuhalten, wird dagegen bei den Studenten ein Gefühl der Gebundenheit und der unangenehmen Bevormundung erzeugen, das der Stimmung der künftigen Lehrer keineswegs zuträglich sein wird. Allerdings wird man verlangen müssen, daß die beiden letzten Semester an der Hochschule oder Akademie desjenigen Landesteils zugebracht werden, in dem der künftige Lehrer angestellt zu werden wünscht. Denn die Hochschulbildung der werdenden Lehrer wird selbstverständlich auf landschaftlich bedingte Zustände Rücksicht nehmen müssen. Die Ausbildung der Pädagogen des Industriegebiets wird in gewisser Hinsicht eine andere sein müssen als diejenige für die Pädagogen rein landwirtschaftlicher Gegenden.

¹⁾ Sehr richtig bemerkt auch Thormann (a. a. O. S. 109): „Endgültiges läßt sich nicht festsetzen, ein bis ins einzelste aufgestellter Stunden- und Lehrplan wäre fraglos ein Irrtum, denn das ist zu allererst Sache des betreffenden Dozenten und läßt sich nicht vorschreiben; aber Richtlinien sind notwendig, wenn in möglichst kurzer Zeit doch Vollkommenes erreicht werden soll“.

Allerdings wird bei aller Freiheit in der Ausgestaltung des Unterrichts für die Dozenten die Verpflichtung bestehen müssen, bestimmte Gebiete in den Grenzen einer gewissen Zeitspanne zu behandeln, wie es ja auch in jedem anderen akademischen Berufsstudium der Fall ist. Es wird jeder Dozent schon durch die innere Logik des von ihm behandelten Stoffes gezwungen werden, eine gewisse Reihenfolge zu wählen. Daneben muß Sorge dafür getragen werden, daß alljährlich Einführungskurse für die soeben Eintretenden eingerichtet werden. Es muß aber keineswegs Rücksicht darauf genommen werden, daß jeder Jahrgang sein besonderes Stoffgebiet erhält, sondern es wird sogar oftmals notwendig sein, daß mehrere Jahrgänge dieselben Vorlesungen hören oder mit einer Vorlesung, die schon eine Fortsetzung ist, beginnen, um erst später den eigentlichen Anfang zu hören.

Die Forderung der akademischen Freiheit für das Studium der Erziehungswissenschaften muß nicht zuletzt auch deshalb erhoben werden, weil zum Eindringen in den philosophischen Gehalt pädagogischer Einsichten die wissenschaftliche Beschäftigung mit einer besonderen Einzelwissenschaft gehört. Darüber sagt Fischer sehr richtig: „Ich stelle auch fest, daß in der literarischen Diskussion der künftigen Lehrerbildung fast durchweg eine Fachwissenschaft neben der Erziehungswissenschaft gefordert wird. Geteilt sind die Meinungen nur darüber, welche. Die einen fordern Fühlung vor allem mit solchen Fachwissenschaften, deren Inhalt als Lehrstoff der Volksschule noch den Vorteil unmittelbarer Umsetzung in die praktische Arbeit bietet (z. B. Deutsch oder Geschichte oder Erdkunde); die anderen sehen stärker auf die innere Zusammengehörigkeit der Wissenschaften und treten für Wissenschaftsgruppen ein (wie z. B. Eduard Spranger entweder für Deutsch und Geschichte oder Mathematik und Naturwissenschaft); die dritten (wie z. B. die sächsische und braunschweigische Denkschrift zur Lehrerbildungsfrage) legen den Nachdruck auf die Gegenwartsbedürfnisse und fordern staatswissenschaftliche Fächer als Pflichtstudium neben Pädagogik und ihren Hilfsdisziplinen. Sicher lassen sich beachtliche Gründe für jeden dieser Vorschläge geltend machen; gerade deshalb scheint es mir nicht rätlich, für die nächste Zeit der Anfänge und Versuche schon eine endgültige Festsetzung zu treffen. Ich möchte deshalb meinen, es genüge, das Studium einer in sich geschlossenen Fachwissenschaft als Pflicht zu normieren, die Wahl des Faches aber innerhalb gewisser Grenzen, die sich von selbst verstehen, in das Ermessen der Kandidaten zu stellen. Es wird von selber keiner

Medizin oder Jurisprudenz studieren, weil er auch in der längsten Studienzeit damit neben der Erziehungswissenschaft nicht zu Rande käme, auch wenn er über die Zulassungsbedingungen zu einem solchen Studium verfügte¹⁾).

Zum Wesen der akademischen Freiheit gehört es ferner, jeden Zwang in bezug auf Lehrbücher und Lehrmittel zu vermeiden. Vor allem unterlasse man es von vornherein, in den Examenbedingungen die Kenntnis bestimmter Werke zu verlangen. Dadurch würde dem Studium der Pädagogik der notwendige hochschulmäßige Charakter genommen. Die Studenten sowohl wie die Dozenten würden sich bald an den gedruckt vorliegenden Stoff gewöhnen, was der Entwicklung der Erziehungswissenschaften ebenso schaden würde wie der geistigen Gesamthaltung derer, die sich mit ihr beschäftigen. Denn das Buch ändert seine Ansichten nicht, der akademische Lehrer aber leitet seine Existenzberechtigung zum großen Teil davon ab, daß er den beständigen Wandel in den wissenschaftlichen Ergebnissen beobachtet und so vorträgt, daß er den Studenten möglichst bald zugute kommt. Wäre es nicht so, so würde die studierenden Jugend durch das rasche Veralten der Lehrbücher in ihren wissenschaftlichen Kenntnissen oft um viele Jahre zurückbleiben. Denn es ist nicht möglich, in jedem Jahre eine neue verbesserte Auflage der betreffenden Lehrbücher herauszubringen, und eine selbständige Verfolgung der wissenschaftlichen Literatur, insbesondere derjenigen, die in den Zeitschriften zu finden ist, kann von den meisten Studierenden noch nicht verlangt werden. Größer als die Autorität des Buches muß für den Studenten die Autorität des Lehrers sein. Es ist eine alte Erfahrung, daß der Zwang, sich an bestimmte Lehrbücher zu halten, dem Dozenten die Arbeit erschwert. Überhaupt muß man sich besonders bei der Einrichtung des akademischen Studiums der Pädagogik darüber klar sein, daß der Hochschullehrer vor allem dafür da ist, ein lebendiges Verhältnis zu dem Studenten zu haben. Er soll nicht bloß Vorlesungen und Übungen halten, sondern er soll stets zur persönlichen Aufklärung und Hilfe bereit sein. Wären die Dozenten der Hochschule nur für jene Verpflichtungen da, für die sie amtlich angestellt sind, dann wäre ja ihre Existenz durch die Erfindung des Buchdrucks unberechtigt geworden. In Wirklichkeit ist aber die Vorlesung auch noch da eine notwendige Einrichtung,

¹⁾ Bayerische Schulzeitung, 10. März 1922.

wo sie über schon bekanntes und längst gedrucktes Material berichtet, denn sie schafft jene lebendige Beziehung zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden, durch die beide gewinnen. Vor allem vermag der Student durch das Erlebnis der Persönlichkeit des Dozenten in die ihn noch schwierig anmutende Sachlichkeit des Stoffes einzudringen. Der junge Mensch, der von reiner Sachkultur noch weit entfernt ist, muß die Dinge der Welt und die Erkenntnisse der Wissenschaft in der Beleuchtung persönlicher Eigenart sehen. Er begreift das Wissenschaftliche als Lebensinhalt der von ihm bewunderten, autoritativ wirkenden Persönlichkeiten. Erst in reiferen Jahren verblassen diese an Persönlichkeiten gebundenen Faktoren, und es bleibt die Strenge der Sache.

Eine solche akademische Freiheit der Lernenden, die eine wesentliche Vorbedingung zur absoluten Gedankenfreiheit der Lehrenden ist, wird die Entwicklung einer vorurteilsfreien, durch keine staatlichen Bindungen gehemmten Erziehungswissenschaft nachhaltig beeinflussen. Vielleicht wird es auch möglich sein, daß durch die Einführung einer bisher arg vernachlässigten Disziplin in den Universitätsbetrieb — denn das ist die wissenschaftliche Pädagogik noch — wesentliche Kräfte zum Aufbau eines neuen Bildungsideals frei gemacht werden.

5. Der Lehrkörper.

Um ein akademisches Studium der Erziehungswissenschaften zu ermöglichen, ist es natürlich notwendig, daß Dozenten gewonnen werden, die in jeder Hinsicht allen wissenschaftlichen und menschlichen Anforderungen, die man an sie stellen muß, genügen. Hier jedoch wird das Problem ein sehr schwieriges, denn es gibt in Deutschland noch verhältnismäßig wenig Männer, die für eine Besetzung der neu zu schaffenden Lehrstühle in Frage kommen.

Dieser Mangel hat zwei Gründe. Einmal spielt die Tatsache mit, daß bisher eine wissenschaftliche Bearbeitung der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen in den meisten Fällen außerhalb der Universitäten erfolgte. Der Anreiz, an der Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik zu arbeiten, entstand dadurch vor allem innerhalb der praktischen Bedürfnisse der Schularbeit, wodurch ein rein wissenschaftliches Denken sich nicht in jener Reinheit entfalten konnte, die man da beobachtet, wo die Forderungen der Praxis nicht die unmittelbare Ursache der theoretischen Arbeit sind. Denn die Wissenschaft dient, wie schon Wilhelm von

Humboldt erkannte, dem praktischen Leben gewöhnlich dann am meisten, wenn sie sich am weitesten von ihm zu entfernen scheint.

Vor allem fehlt noch eine tiefgreifende philosophische Begründung erziehungswissenschaftlicher Einsichten. —

Der zweite Grund besteht darin, daß der Pädagoge ebenso wenig wie der Philosoph reiner Wissenschaftler ist, sondern sich mit Gedanken und Forderungen zu beschäftigen hat, die aus einer neuen Lebensstimmung hervorgehen und erst später — nach einem Prozeß selbstgenügsamer Reifung und Klärung — der Sachlichkeit theoretischen Denkens eine meistens im Unterbewußten bleibende Bedeutung geben. Deshalb ist der Pädagoge ein Gelehrter, der die Kühle des Gehirns mit der Wärme des Herzens verbinden muß. Bei einer Begriffsbestimmung seiner wesentlichsten Persönlichkeitswerte sieht man daher folgende Faktoren: wissenschaftliche Durchbildung, angeborene pädagogische Talente, Verständnis für die jeweilige soziale Lage, Leichtigkeit des Handelns, ein intuitiv gefundenes Wissen um kommende Bildungsideale und eine daraus folgende zielbewußte Einstellung in kulturpolitischen Dingen. Man darf nicht vergessen, daß die Pädagogik keine selbstgenügsame Wissenschaft ist, sondern daß ihr vor allem das Moment der Wertbeziehung anhaftet. Nur durch die richtige Erkenntnis der vergangenen Bildungswerte und durch die tatkräftige Förderung der kommenden wird man Pädagoge! Denn das Wesen eines jeden historisch gewordenen Wertes besteht darin, daß er in neue Werte hinüberfließt, um, in ihnen verkapselt, werterhöhend zu wirken. So besteht für den Pädagogen die Notwendigkeit, mit weitgehender Toleranz sein Bewußtsein der Empfängnis neuer Werte offen zu halten, beständig mitzuzeuken und mitzulieben. Aus einem Gestern kommend, geht der Pädagoge in ein Morgen. Das Heute hat für ihn nur einen Wert, der überwunden werden muß. Das Künftige, in dem er die notwendige Fortentwicklung des Gewesenen erkennt, sucht er mit ganzer Seele zu erfassen. Denn dieses Künftige ist für ihn das, was er zur künftigen Gestaltung bringen will: das sinnvolle Leben der Kommenden. Er soll keine Traditionen durch das Grau der Gegenwart tragen, um sie unverändert und ungeklärt weiterzugeben, sondern er soll sich darüber klar werden, wie die neue Generation, die aus den rätselhaften Tiefen des Lebens zu ihm aufsteigt und neuen Erfüllungen entgegenreift, innerhalb ihrer zeitlichen Sphäre sich selbst dadurch erkennen kann, daß sie ihr eigenes Sein aus der historisch bedingten Überwindung des Gewesenen begreift.

Es ist deshalb unmöglich, das künftige Studium der Pädagogik weltanschaulich zu binden. Trotzdem besteht die Gefahr, daß die pädagogischen Akademien, die errichtet werden sollen, eine konfessionelle Färbung erhalten. So versucht der frühere Kultusminister Boelitz in wenig überzeugender Weise die Notwendigkeit einer konfessionellen Lehrerbildung in seiner schon mehrfach erwähnten Schrift über den „Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung“ zu begründen¹⁾, indem er sagt: „Die Frage der ‚konfessionellen Lehrerbildung‘ hat in der letzten Zeit zu lebhaften Erörterungen geführt. Das Recht des Religiösen in der Erziehung ist nach allem, was oben hierüber gesagt ist, unbestreitbar und wird auch von denen kaum bestritten, die für sich eine religiös bestimmte Erziehung ablehnen. Aber die Frage ist, ob die Lehrerbildung nach Bekenntnis und Weltanschauung in sich zu trennen sei. Der Unterrichtsverwaltung ist in dieser Frage der Weg vorgezeichnet, nicht durch die Politik, sondern durch Verfassung und Gesetzgebung. Wenn wir in Zukunft Schulen haben werden, die verfassungs- und gesetzmäßig teils nach Bekenntnis und Weltanschauung sich scheiden, teils Lehrer und Schüler jedes Bekenntnisses und jeder Weltanschauung in sich vereinen, und wenn es praktisch — organisatorisch und finanziell — unmöglich ist, die Lehrer dieser verschiedenen Arten von Schulen auf denselben Anstalten auszubilden, dann ist eine Trennung innerhalb der Lehrerausbildung unvermeidlich. Es wird der Unterrichtsverwaltung daraus weder Lob noch Tadel erwachsen können; sie ist zu ihrem Vorgehen gezwungen. Daß eine Pädagogik, die in einer bestimmten Weltanschauung wurzelt, dadurch nicht unwissenschaftlich wird, dürfte von niemand bestritten werden, der sich über das Wesen dieser Wissenschaft im klaren ist, und ebenso ist ohne weiteres verständlich, daß Notwendigkeiten, die für pädagogische Institute gelten, damit noch nicht für Universitäten und Technische Hochschulen gelten.“ — Vor solchen Ansichten kann nicht genügend gewarnt werden²⁾. Der Geist wahrer Religiosität wird nicht dadurch

¹⁾ S. 58.

²⁾ Sehr richtig weist Thormann (a. a. O. S. 107) auf die Gefahren einer konfessionellen Lehrerbildung hin: „Die neue Lehrerbildung ist nicht nach Konfessionen, sondern auf gleichberechtigter, nicht konfessioneller Grundlage zu gestalten.

„Die absichtliche religiöse Bindung der alten Lehrerbildung ist zu verwerfen. Es ist das nicht zum Nachteil des einzelnen, sondern auch der betreffenden Kirche gewesen, denen dadurch die selbstentschiedenen Lehrerpersönlichkeiten fehlten. Den Geist der neuen Lehrerbildung

in die künftige Lehrerschaft hineinzubringen sein, daß man evangelische und katholische Akademien gründet. Eine andere Frage ist natürlich die, wie man den Studenten der Pädagogik für den Religionsunterricht, den er später zu geben hat, Vorbildern will. Diese Frage ist eine methodische, jenes religiöse Bewußtsein aber, das Kerschensteiner von dem Erzieher mit Recht fordert¹⁾,

bestimmt in Zukunft nicht eine kirchliche oder unkirchliche Richtung, sondern die Selbstentscheidung des künftigen Lehrers ist ihr erstes Gesetz. Gewiß haben die Konfessionen das Recht, soweit sie maßgebend sind in der Lehrerwahl, direkt oder indirekt, auch eine Ausbildung in ihrem Sinne zu verlangen. Es wird das vor allem den Religionsunterricht betreffen. Ich will hiermit keineswegs in den Streit: Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschule! eingreifen. Andererseits liegen die Dinge in der Lehrerbildung schon dadurch weit schwieriger als heute an den Universitäten; denn das reine wissenschaftliche Studium kann sich erstens leichter konfessionell unabhängig gestalten, und zum anderen haben die Lehrstudenten zur Kirche meist nicht nur persönliche, sondern durch ihre Schularbeit auch berufliche Beziehungen. An und für sich ist aber nun mit einer nichtkonfessionellen Lehrerbildung der obige Streit nicht mitentschieden zugunsten der Gemeinschaftsschule, sondern kann trotzdem fort dauern. Aus welchem Grunde ich nicht Stellung zu nehmen brauche zu der Lösung jenes Streites. Es würde das ja auch einen ganzen Komplex von Fragen aufrollen, die in diesem Zusammenhang gar nicht zu lösen sind.“

¹⁾ „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“, S. 119 bis 122: „Nicht auf die konkrete Form des religiösen Bewußtseins kommt es an, sondern auf den religiösen Sinn selbst, der sich sagt (vgl. auch meine Abhandlung im „Archiv für Pädagogik, Februar 1915, Nr. 3):

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

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

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

Nicht, was die Großen in der Welt getan haben, ist der Bewunderung würdig, sondern wie und aus welchem Geiste sie es getan haben. Wir können tausend Fehler machen in unserem Leben, die Welt kann uns richten, verurteilen, weil wir nicht klug waren wie die Schlangen,

gehört zu den natürlichen Anlagen der Erzieherpersönlichkeit, an-
erziehen läßt es sich nicht.

Niemals wird in dem Studenten der Pädagogik das Bewußtsein
leben, daß an den pädagogischen Akademien Lehrfreiheit herrscht,
wenn von vornherein die Akademien unter konfessionelle Gesicht-
punkte gestellt werden. Wenn die Ministerien in dieser Beziehung
nicht vorsichtig sind, dann können alle noch so guten Absichten
scheitern.

Es ist kein Geheimnis mehr, daß insbesondere in den Kreisen
der Hochschullehrer ein großes Mißtrauen gegen die künftigen
Lehrerbildungsanstalten entstanden ist. Man fürchtet eine Be-
schränkung der akademischen Lehrfreiheit und man ist im Recht

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
Geiste und in der Wahrheit tun. Das ist das kindliche Gemüt der großen
Erzieher, die wie Pestalozzi nur als Werkzeug eines ewigen Wertes
sich fühlen.

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

Das ist die zweite Grundforderung, die an die Reform
der Lehrerbildungsanstalten zu stellen ist. Ich verlange
damit keineswegs konfessionell getrennte Bildungsanstalten, ich verlange
nur einen wahrhaft religiösen Geist. Wo immer der Bildungsgedanke
in einiger Vollkommenheit verwirklicht ist, bis in unsere Tage herein,
da sehen wir ihn wurzeln in diesem Geiste. Der Schöpfer der deutschen
Landerziehungsheime, der leider viel zu früh verstorbene Dr. Hermann
Lietz, hat diesen Boden aller Kultur ebenso festgehalten wie die großen
englischen und amerikanischen Reformer Matthew und Thomas
Arnold, Cecil Reddie, Horace Mann oder wie unsere großen deut-
schen 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. Grundner
(Leipzig und Berlin 1916, Verlag Julius Klinkhardt).“

damit, wenn man daran denkt, daß von der konfessionellen Färbung der Akademien mehr als notwendig gesprochen wird. Denn hier liegt tatsächlich eines der tiefsten Probleme, an dem unter Umständen der ganze Plan scheitern kann. Ein der Wissenschaft wirklich Ergebener wird niemals eine Beschränkung seiner wissenschaftlichen Arbeit durch religiöse und — was noch gefährlicher ist — durch kirchliche Rücksichten dulden. Seitdem in den Tagen des späten Mittelalters im Bewußtsein des geistigen Menschen eine Trennung von Glauben und Wissen als notwendig erkannt wurde, kann man kein hochschulähnliches Institut mehr schaffen, in dem die wichtige Forderung europäischer Wissenschaftlichkeit nach vollständiger Freiheit der wissenschaftlichen Lehrmeinungen nicht beachtet wird.

Für den Hochschullehrer kommen noch andere Gründe hinzu, die ihn den künftigen pädagogischen Akademien skeptisch gegenüberstehen lassen. Es ist ganz klar, daß in bezug auf den didaktischen und methodischen Teil wenig hochschulmäßige Dozenten zu finden sind, so daß man unter Umständen auf die ehemaligen Seminarlehrer zurückgreifen muß. Ihnen fehlt natürlich durch eine zu lange Gewöhnung an einen anderen Geist des Unterrichtsbetriebes die Fähigkeit zur Umstellung. Wenn es nicht gelingt, wirklich hervorragende Persönlichkeiten unter ihnen zu finden, dann wird der Plan auch dadurch zum Scheitern kommen.

Eine Frage für sich besteht darin, wie die Verwaltung der Akademien vor sich gehen soll. Es gehört zum Wesen der Lehrbetätigung des Wissenschaftlers, daß er durch keine höhere Instanz in der Freiheit seiner Meinungen gebunden ist, deshalb besteht an den Hochschulen die Selbstverwaltung durch die von den Dozenten gewählten Körperschaften (Fakultät, Senat usw.). Es ist aber bis jetzt noch nicht bestimmt gesagt worden, ob man eine derartige Selbstverwaltung auch in den pädagogischen Akademien durchführen will, ja, es scheint sogar, daß man jeder Akademie eine dominierende Spitze in Gestalt eines Direktors geben möchte. Man geht wahrscheinlich dabei von dem Standpunkt aus, daß der einheitliche Charakter eines solchen Instituts nur durch eine stark pädagogisch wirkende Persönlichkeit von wissenschaftlichem und menschlichem Werte gewährleistet wird. Auch derjenige, der für die unbedingte Selbstverwaltung aller hochschulmäßigen Institute eintritt, kann diesen Plan im Augenblick nicht ablehnen, wenn er bedenkt, daß sich die Selbstverwaltung einer jeden Hochschule in einem verhältnismäßig langen Zeitraum entwickelte, während es

sich hier darum handeln würde, kleine Gelehrtenrepubliken von heute auf morgen aus dem Boden zu stampfen. Dadurch würden unter Umständen Dozenten zusammen kommen, die sich überhaupt nicht verstehen. Deshalb hat der Gedanke viel verlockendes für sich, für die Direktorenstellen solche über allen Zweifel erhabene Persönlichkeiten ausfindig zu machen, die dann — ähnlich wie sich der Ordinarius der Hochschule seine Mitarbeiter sucht — mit Einverständnis des Ministeriums Dozenten gewinnen dürfen.

Es wird viel von der Personalpolitik der Ministerien abhängen, ob man den Mut und vor allem auch genügend Einsicht besitzt, diese Persönlichkeiten von wissenschaftlicher Tiefe und menschlichem Werte zu suchen und zu gewinnen. Von vornherein muß klar zutage treten, daß die Stellung eines Leiters einer solchen pädagogischen Akademie eine der höchsten Ehrenstellen ist. Nur einer überragenden Persönlichkeit wird sich auch der Wissenschaftler von Ruf unterordnen, allerdings darf diese Unterordnung nicht so weit gehen, daß ein Eingreifen des Direktors in die Lehrfreiheit erfolgt. Allmählich könnte man dann, wenn es auf Grund der gewonnenen Erfahrungen zulässig erscheint, die Stellung des Direktors zu der eines bloßen Verwaltungsdirektors machen.

Eine besonders schwierige Frage ist die, wie man die Lehrkörper der pädagogischen Akademien zu ergänzen gedenkt. Es wird sich wahrscheinlich als zweckmäßig herausstellen, daß die Dozenten bei Berufungen ein gewisses Vorschlagsrecht haben, wie es in ähnlicher Weise an den Universitäten und Technischen Hochschulen besteht. Die Stimme des jeweiligen Direktors muß natürlich die entscheidende sein. Das läßt sich ohne weiteres dadurch erreichen, daß diese Stimme doppelt zählt. Für das Übergangsstadium der Neubildung der Akademien sollten sich jedoch die Ministerien lediglich an die Vorschläge der von ihnen beauftragten Direktoren halten, damit nicht von vornherein Dissonanzen bei der Zusammensetzung des Lehrkörpers entstehen und die Arbeit, die gerade im Anfang vorbildlich sein muß, erschweren.

Daß künftig einmal eine Selbstverwaltung der pädagogischen Akademien im Sinne der liberalen Tendenzen in der Hochschulpolitik einsetzen muß, ist unbedingt notwendig. Denn die pädagogischen Akademien müssen, um ihren Charakter als hochschulmäßige Institute zu behalten, unbedingt dahin streben, nicht vollständig vom Wohlwollen der Regierungen und von den politischen Veränderungen in den Parteikonstellationen abhängig zu sein. In dem jahrhundertelangen Kampfe um die freie Hochschulverfassung haben

die deutschen Ministerien letzten Endes nachgeben müssen. Nur dadurch ist es gelungen, der Wissenschaft eine Heimstätte der Freiheit an den Hochschulen zu schaffen. Es ist nun interessant zu beobachten, daß die später aufgebauten Institute mit hochschulmäßigem Charakter, wie etwa die Technischen Hochschulen, ursprünglich auch von Direktoren geleitet wurden, daß aber die Entwicklung schließlich dazu drängte, auch diesen Instituten im Interesse einer vorurteilsfreien wissenschaftlichen Betätigung ihrer Dozenten das Selbstverwaltungsrecht und das Recht, Vorschlagslisten für die Berufungen aufzustellen, zu geben. Wahrscheinlich wird auch die Entwicklung der pädagogischen Akademien notwendigerweise einen ähnlichen Verlauf nehmen müssen. Wenn die Ministerien für den Anfang jeder Akademie eine dominierende Spitze in Gestalt eines Direktors geben, so entspringt das im Augenblick einer durchaus vernünftigen Einsicht, nachdem sich aber die Akademien konstituiert haben, wird man notwendigerweise auch ihnen das Selbstverwaltungsrecht gewähren müssen.

Diese Selbständigkeit in hochschulpolitischer Beziehung ist gerade für die pädagogische Hochschule besonders notwendig. Die Erziehungswissenschaften sind, wie ich schon mehrfach betont habe, von dem Gesetz des beständigen Wandels in den Bildungszielen abhängig. Denn das Wesen der Bildung ist nicht ruhend, sondern es ist nichts anderes als eine beständige sehnsuchtsvolle Bewegung zu einem Neuen, das aus dem Grau kommender Zeiten erst aufdämmert. Im Gebiet der Pädagogik verwirklicht sich daher zuerst der Wille zur Gestaltung neuer Bildungsinhalte. Dadurch tritt die pädagogische Willenshaltung in ein Spannungsverhältnis mit der Struktur des gegenwärtigen Lebens. Die Ministerien jedoch, deren Daseinsberechtigung darauf beruht, daß sie mit dem Gegenwärtigen rechnen, wenn sie auch oft von dem Künftigen reden, können niemals jene Feinfühligkeit für unterbewußte Wandlungen des Geistes besitzen, die dem Pädagogen eigentümlich ist. Sind daher die Ministerien bei den Berufungen der Dozenten für die pädagogischen Akademien vollständig unabhängig, so können die unglücklichsten Folgen daraus entstehen. Es muß deshalb als künftiges Ziel aller Akademien von vornherein die Selbstverwaltung gelten, wenn auch vorerst der Gedanke, Direktoren mit weitgehenden Vollmachten zu berufen, berechtigt ist.

Zum Wesen eines akademischen Lehrkörpers gehört es ferner, daß keinem der Dozenten die Lehrberechtigung ohne ein diszipli-

narisches Verfahren genommen werden kann. Die Professoren werden infolgedessen nicht pensioniert, sondern emeritiert, sie können also, nachdem sie die Altersgrenze überschritten haben, an dem betreffenden Institut weiter lehren.

Hierher gehört auch die Frage, wie man die notwendig werdenden Ergänzungen im Lehrkörper später einmal vornehmen will. Für den hochschulmäßigen Charakter der Akademien wird es entscheidend sein, daß an jeder Akademie die Möglichkeit der Habilitation besteht. Auf diese Weise wird künftig ein jüngerer Kreis von Dozenten organisch in die besondere Lebenssphäre der Akademien hineinwachsen. Natürlich muß man sich von der Personalpolitik gewisser Gelehrtenfamilien fernhalten, es dürfen sich keine Lehrstühle durch Geschlechter hindurch vererben. Aber diese satzsaft bekannten Unzulänglichkeiten der deutschen Hochschulpolitik werden an den pädagogischen Akademien nicht so stark in Erscheinung treten können, weil der Menschentypus, der dort herrschend sein wird, ein anderes Aussehen als der bisherige reine Gelehrtentypus haben soll.

Wenn auch der derzeitige Stand der Erziehungswissenschaften noch kein abschließendes Urteil darüber erlaubt, welche Fachgebiete für den Volksschullehrer die wichtigsten sind, so läßt sich doch schon ein ungefährer Überblick über die Zusammensetzung eines geeigneten Lehrkörpers ermöglichen. Es wird vor allem notwendig sein, daß an jeder Universität oder an jedem anderen, der Lehrerbildung dienenden Institut ein Vertreter der normativen Pädagogik vorhanden ist. Er wird in den meisten Fällen — dem Wesen seines Faches entsprechend — besonders enge Beziehungen zur Philosophie haben und infolgedessen auch diejenigen philosophischen Vorlesungen halten können, die der Student der Pädagogik unbedingt gehört haben muß, insbesondere also solche über systematische Philosophie und Ethik. Notwendig ist ferner ein Historiker, der Vorlesungen über Geschichte der Philosophie, der Pädagogik und der Erziehung zu halten hat und eine kulturphilosophische Begründung der pädagogischen Wissenschaft zu geben vermag. Ein Experimentalpsychologe, der starke pädagogische und jugendpsychologische Interessen hat, ist weiterhin zu fordern. Diesen drei Dozenten, die hauptsächlich die theoretische Seite der Ausbildung zu übernehmen haben, müssen einige praktische Pädagogen zur Seite stehen, die in den Vorlesungen und Übungen den methodischen und didaktischen Teil theoretisch behandeln und gleichzeitig die Einführung der

Studenten in die praktische Schularbeit zu leiten haben. Es muß unbedingt danach gestrebt werden, diesen praktischen Pädagogen das Verfügungsrecht über einige Schulen zu geben, damit sie den Unterricht ganz nach ihren Absichten gestalten können. Es wird daher notwendig sein, aus den Schulverbänden der betreffenden Hochschulstädte mehrere Schulen so herauszulösen, daß sie nur noch in verwaltungstechnischer Hinsicht den bisherigen Schulleitungen unterstehen. Die eigentlichen Schulaufsichtsbeamten dieser Anstalten müssen die betreffenden Vertreter der praktischen Pädagogik sein. Die Lehrer an diesen Übungs- und Versuchsschulen werden auch nur auf Grund der Vorschläge dieser Hochschullehrer berufen. Da diese Lehrer in größerem Maße als die sonstigen Volksschullehrer für ihre wissenschaftliche Weiterbildung sorgen müssen, so muß von vornherein die Möglichkeit einer allmählich einsetzenden Verknöcherung ausgeschaltet werden. Deshalb müssen die Hochschullehrer, die die Leiter der Übungs- und Versuchsschulen sind, das Recht besitzen, ihre Mitarbeiter in andere Schulverbände zurückversetzen zu lassen, wenn dieselben den an sie zu stellenden Anforderungen nicht mehr entsprechen oder wenn durch einen Wechsel im Lehrkörper der Hochschule die Leitung der dem betreffenden Ordinariat angegliederten Schule in andere Hände kommt und die dadurch bedingte Umstellung auf eine andere pädagogische Richtung eine Neubesetzung der Lehrerstellen verlangt. Derartige tiefgreifende Umgestaltungen sind an den großen wissenschaftlichen Instituten nach der Berufung eines neuen Direktors keine Seltenheiten, wenn sie natürlich auch nicht zur Regel werden sollen. Da man nun die Lehrer der Übungs- und Versuchsschulen gewissermaßen als Assistenten der Hochschullehrer betrachten muß, so ist es im Interesse des wissenschaftlichen Fortschritts zu fordern, daß die zielbewußte Arbeit des Hochschullehrers nicht durch die anders gerichtete Einstellung des Lehrkörpers der Übungs- und Versuchsschulen erschwert wird. Natürlich müssen derartige Umformungen des Lehrkörpers ganz allmählich erfolgen. Wenn sie zu vermeiden sind, soll man sie unbedingt zu vermeiden suchen. Es kann aber der Fall eintreten, daß das wissenschaftliche Interesse derartige Eingriffe verlangt, die natürlich so geschehen müssen, daß niemand eine persönliche Kränkung dadurch empfindet. Auch muß die Veränderung des Lehrkörpers einer Übungs- oder Versuchsschule stets etappenweise vor sich gehen, ohne daß die Öffentlichkeit und vor allem die Schüler der betroffenen Schule sich derselben bewußt werden.

Um derartige Absichten verwirklichen zu können, wird es empfehlenswert sein, daß die Lehrer der Übungs- und Versuchsschulen innerhalb des Rahmens ihrer Beamtenstellung auf Grund eines besonderen Vertrages mit jährlicher Kündigung für ihre besondere Aufgabe verpflichtet werden. Auch müssen sie für die Dauer ihrer Tätigkeit einen besonderen jährlichen Zuschuß erhalten, damit sie wissenschaftliche Bücher kaufen, Kongresse besuchen und alle sonstigen Einrichtungen zu ihrer Weiterbildung benutzen können.

Es ist leicht verständlich, daß diese für den Lehrkörper der Übungs- und Versuchsschulen geforderte labile Struktur die allergrößten Bedenken erwecken wird. Man wird vor allem auf pädagogische Gesichtspunkte hinweisen, die ein derartiges System unerträglich erscheinen lassen. Aber man darf nicht vergessen, daß die wissenschaftliche Fortentwicklung der Pädagogik ohne das Vorhandensein entwicklungsfähiger Übungs- und Versuchsschulen nicht gewährleistet sein kann. Ich halte es nicht für unwahrscheinlich, daß sich vorerst kein Ministerium bereit finden wird, diesem Vorschlage zur Verwirklichung zu verhelfen, aber ich glaube, daß für jede Übungs- und Versuchsschule, die einem Hochschullehrer untersteht, ein labiler Lehrkörper schon nach kurzer Zeit geschaffen werden muß und daß die Durchführung dieses Planes in der Praxis viel leichter zu bewerkstelligen ist, als es jetzt in der Theorie den Anschein hat. —

Zur Vervollständigung des Lehrkörpers müßte noch ein Mediziner gewonnen werden, der über Schulhygiene und Sprachheilkunde Vorlesungen und Übungen zu halten hat. Notwendig ist es ferner, daß Vorlesungen und Übungen über Staatsbürgerkunde, Schulrecht, Jugendrecht und über das Jugendwohlfahrtsgesetz stattfinden. Ohne große Mühe werden sich an den schon bestehenden Hochschulen Dozenten finden, die dementsprechende Vorlesungen und Übungen für die Studenten der Pädagogik veranstalten. Die pädagogischen Akademien dagegen werden nach geeigneten Persönlichkeiten suchen müssen, die diese Fächer nebenamtlich vertreten.

An den schon bestehenden Hochschulen werden wohl durchweg Lektoren zu finden sein, die in bezug auf die technisch-künstlerischen Fächer die Ausbildung der Lehrer leiten können. Für die pädagogischen Akademien wird man derartige Persönlichkeiten ausfindig machen, was wahrscheinlich keine Schwierigkeiten bereiten wird, da sich in jeder größeren Stadt tüchtige Sportlehrer, Gesangspädagogen, Zeichenlehrer und Organisten finden lassen.

6. Anzahl und Aufbau der Lehrerbildungsanstalten.

Es ist berechnet worden, daß auf jede deutsche Universität mindestens 1250 Studenten der Pädagogik kommen werden, wenn das Lehrerstudium ausschließlich den Universitäten übertragen wird. Ich halte es nicht für ausgeschlossen, daß eine derartige Erhöhung der Besuchsziffer von den Universitäten ertragen werden kann. Das Studium der Pädagogik wird aber durch eine solche Überfüllung keineswegs gewinnen, denn es verlangt ein liebevolles Eingehen des Hochschullehrers auf die einzelnen Persönlichkeiten seiner Studenten. Außerdem entsteht auch bei einer solchen Überfüllung die Notwendigkeit, zahlreiche Möglichkeiten zur Einführung der Studenten in den praktischen Schulunterricht zu schaffen. Bei einer zu großen Anzahl von Studenten der Pädagogik würden die Klassenzimmer der Übungs- und Versuchsschulen überfüllt werden. Zudem wird der Überblick über die der Hochschule angegliederten Schulen durch eine zu große Anzahl derselben erschwert, und die Hochschullehrer und Studenten sind gezwungen, täglich weite Wege zurückzulegen. Denn eine Konzentration der Übungs- und Versuchsschulen in der Nähe des Hochschulviertels läßt sich nur in den seltensten Fällen vollkommen durchführen.

Die Frage nach der Anzahl und dem Aufbau der Lehrerbildungsanstalten wird somit von vornherein abhängig sein von der Frage nach der Einrichtung und dem Aufbau der Übungs- und Versuchsschulen, die den Hochschulen in der im vorigen Kapitel besprochenen Weise anzugliedern sind.

Vor allem fragt es sich, ob jeder Hochschule mehrere Übungs- und Versuchsschulen zur Verfügung gestellt werden sollen. Eine einzige Übungsschule gibt wahrscheinlich niemals die wünschenswerten Härte und Sprödigkeit des Schülermaterials, die man zur Erziehung der künftigen Pädagogengeneration gebrauchen wird. Übungsschulen sind sehr oft durch den beständigen Wechsel der Lehrkräfte und durch die Tatsache, daß mehrere Erwachsene beim Unterricht zugegen sind, auf die Besonderheit dieser Umstände eingestellt. Denn jede Klasse hat schließlich eine Kollektivseele, die sich als eine Gemeinsamkeit des Fühlens und Empfindens offenbart, indem sie die individuellen Verschiedenheiten der Schüler keineswegs ausschließt, aber als ein feines, nur dem prädestinierten Pädagogen fühlbares Fluidum über dem Ganzen liegt. Es ist eine selbstverständliche Forderung aller bedeutenden Pädagogen, daß organisch und unmerklich ein Zusammenschwingen gemeinsamer Erlebnisse und

gemeinsamer Seelenstimmungen zwischen Erziehern und Schülern entstehen muß. Klassen, in denen zu oft experimentiert wird, stellen sich allmählich zu sehr auf dieses Experimentieren ein, sie werden gewissermaßen aalglatt, sie gehen auf jede Anregung leicht ein und gleiten dadurch über manche Fehler des Lehrers leichter hinweg als andere Klassen, die beständig unter der Führung eines Lehrers stehen. Denn mit dem Fehlen einer dauernden Einwirkung des Erziehers geht auch die Tiefe der Einwirkung verloren. Es ist daher gut, wenn der junge Lehreraspirant auch dahin kommt, wo die Kollektivseele der Klasse die den Durchschnitt charakterisierende Sprödigkeit, dafür aber auch eine größere Tiefe bei nachhaltigen Wirkungen zeigt. Eine Bestimmung, welche — wenn ich darüber recht unterrichtet worden bin — die Thüringische Regierung bei der Einrichtung der neuen Lehrerbildung an der Universität Jena traf, muß auch bei der Einrichtung der pädagogischen Hochschulbildung von allen übrigen Ländern getroffen werden: die mit der Lehrerausbildung beauftragten Dozenten und ihre Schüler haben die Berechtigung, an sämtlichen Schulen des Landes jederzeit dem Unterricht beizuwohnen. Diese Forderung dürfte natürlich manchen Lehrern unangenehm sein, in Wirklichkeit schließt sie aber die Möglichkeit eines großen Fortschritts in sich. Wenn nämlich die Forderung einer völligen Freiheit der Lehrerpersönlichkeiten in die Praxis umgesetzt werden soll, wenn man es ermöglichen will, daß der Lehrer nur seinem Gewissen und einer in genügender Distanz verbleibenden Behörde verantwortlich ist, dann muß andererseits als Gegengewicht die Forderung der offenen Klassentür mit aller Bestimmtheit vertreten werden. Vor allem aber müssen zunächst einmal die gegenwärtigen Erzieher der künftigen Erzieher die Möglichkeit besitzen, jederzeit in jede Klasse eintreten zu dürfen. Dadurch wird eine nichtamtliche, sondern mehr auf die Sache gehende Kontrolle geschaffen, die durchaus im Interesse der Allgemeinheit liegt und keinerlei verletzende Schärfe für den Lehrer haben kann. Von dem Takte der Hochschuldozenten wird es natürlich abhängen, daß der Besuch einer Schule niemals zu Ungelegenheiten führt. Selbstverständlich muß jeder Lehrer die Berechtigung besitzen, aus unterrichtstechnischen Gründen ein plötzliches Eindringen der Hochschullehrer mit ihren Schülern in die Klasse abzulehnen. Er wird aber keine prinzipielle Ablehnung erzwingen können. Solche Schwierigkeiten regeln sich im allgemeinen in der Praxis viel leichter, als man denkt. Wenn erst einmal die deutsche Lehrerschaft weiß,

daß wissenschaftlich gebildete Dozenten mit der Lehrerbildung beauftragt sind, dann wird auch das notwendige Vertrauen zu diesen Persönlichkeiten vorhanden sein.

Will man nun in dieser Weise dem Studierenden der Pädagogik die Möglichkeit geben, sich an allen öffentlichen Schulen bilden zu können, dann wird es eine unumgängliche Forderung sein, die Lehrerbildungsanstalten nur in größeren Orten zu errichten. Denn in der Großstadt stehen bedeutend mehr Schulen zur Verfügung. Es können typische Lehrerpersönlichkeiten in größerer Anzahl bei ihrer Arbeit beobachtet und mit der Anleitung der im Unterrichten noch unbeholfenen Studenten beauftragt werden. Zudem sind die landschaftlich bedingten Elemente in der Psyche der Schüler oft so groß, daß in manchen kleinstädtischen Versuchsschulen nur ein bestimmter Typus des jungen Menschen zu finden ist, wodurch von vornherein eine unbewußte Einstellung des künftigen Pädagogen auf diesen besonderen Typus erfolgt. Eine Großstadt mit einer Bevölkerung, die sich beständig aus den mannigfachsten Gegenden und Schichten erneuert, bietet ein viel reicheres und eigenartigeres Schülermaterial als die Kleinstadt. In der Großstadt lernt der Student der Erziehungswissenschaften erst die große Differenzierung im Schülermaterial begreifen. Er lernt jugendliche Individualitäten kennen und behandeln.

Dazu kommt noch der Blick für soziale Probleme und für die geistige Einstellung der Massen. Aus allen diesen Gründen scheint es notwendig zu sein, die Einrichtungen zur Lehrerbildung in größere Städte zu verlegen¹⁾.

¹⁾ In einem in der Preußischen Lehrerzeitung vom 20. Juni 1925 erschienenen Aufsatz („Zur Frage der pädagogischen Akademien“) weist Hugo Schmidt, Magdeburg, auf die Notwendigkeit hin, die Akademien in größeren Städten zu errichten. Aus seinen einsichtsvollen Darlegungen greife ich folgende Stelle heraus: „Welche Städte bieten die rechte Gelegenheit? Da sei mit aller Entschiedenheit auf eins hingewiesen: Abgesehen von den Universitätsstädten sind nur die Großstädte imstande, einigermaßen zureichende Bedingungen für die Gründung und Entwicklung von pädagogischen Akademien zu gewähren.

„Eine hochschulmäßige Ausbildungsstätte braucht neben einem Stamm von hauptamtlichen auch einen Stab von nebenamtlich wirkenden Dozenten, denn die Hilfe von ‚außerordentlichen‘ und ‚privaten‘ Dozenten, wie sie von der Hochschule in Anspruch genommen wird, dürfte aus naheliegenden Gründen hier ausbleiben. Das Lehrgebiet der theoretischen, praktischen und historischen Pädagogik mit seinen stark in Anspruch genommenen Nachbargebieten, es sei besonders an die

Aber selbst wenn man sich über diesen Punkt klar ist, fragt es sich doch noch immerhin, welche Großstädte sich am besten für diese Aufgabe eignen. Eduard Spranger sucht nachzuweisen, daß es sich empfehle, solche Städte zu wählen, welche noch keine hochschulmäßigen Einrichtungen als geistige Mittelpunkte besitzen. Ohne Zweifel würde dadurch der Bevölkerung der mit einer Akademie beglückten Stadt ein gewisser Vorteil entstehen, der Nachteil würde aber auf seiten der Studierenden zu suchen sein. Man stelle sich einmal vor, was es an finanziellen Lasten und an Arbeitskraft bedeutet, um in den betreffenden Städten solche Bibliotheken und Institute zu schaffen, die zwar nur mittelbar für die pädagogische Akademie von Interesse sind, aber zum unumgänglichen Bestandteil der geistigen Atmosphäre, in der eine Akademie gedeihen kann, gehören. Der künftige Lehrer braucht ja nicht allein ein Fachstudium, sondern er

wichtige und weitverzweigte Kunstpflege erinnert, ist so umfangreich, daß nur ein großes Dozentenkollegium der gesamten Aufgabe gewachsen ist. Die Qualität eines solchen Kollegiums ist abhängig von der Größe des „Angebotes“. Nur die Großstadt vermag eine große Auswahl von Persönlichkeiten für die nebenamtliche Dozentenpraxis anzubieten. Diese Frage will besonders beachtet sein, weil wegen der Zeitverhältnisse zu befürchten steht, daß den zu schaffenden Akademien nur ein verhältnismäßig kleiner Stamm von hauptamtlichen Dozenten zugesprochen werden wird. Der universale Charakter der Erziehungswissenschaft verlangt jedoch gebieterisch nach einem weitverzweigten Arbeitsleben. Je nachdem diese Hauptforderung Erfüllung finden wird, darf die neue Ausbildungsstätte in der Tat als „Akademie“ angesprochen werden. Jeder Lehrauftrag verlangt einen bewährten Fachmann.

„Aber auch andere Gründe weisen auf die Notwendigkeit hin, die Großstadt zu benutzen. Der neuzeitliche Erzieher soll alle Wesenszüge unserer Zeit erleben und erkennen. Mit Recht weist Oswald Spengler darauf hin, daß der Charakter unserer Zeit am deutlichsten im Leben und Getriebe der Großstadt aufzuspüren ist. Wer die Großstadt nicht erlebt hat, weiß noch bei unseren Vorfahren. Ein wirkliches Erleben eines derartigen Riesenorganismus braucht Jahre. Der die Großstadt nur besuchende Provinzbewohner wird wohl stark berührt, vielleicht gar erschüttert, aber nicht vom Wesensgehalt dieses Lebens wahrhaft erfüllt. Gewiß birgt die Großstadt auch Nachteiliges, aber der gesündere Teil der Großstadtjugend hat bereits einen guten Weg gefunden, der die Nachteile ausgleicht und überwindet. Dieser Weg ist vorgezeichnet in den lebensreformerischen Bestrebungen unserer Jugendbewegung. Heute findet der Großstädter den deutschen Wald, heute läßt er die Sehnsucht nach der Scholle oft zur befreienden Tat werden, indem er zum Wochenende nach Rucksack und Wanderstab greift. Man lasse deshalb jene Bedenken beiseite und gebe dem heranreifenden Erzieher und Lehrer eine Umgebung, die ihm die lebendige Gegenwart zum täglichen Gescherk macht.“

muß auch Anregungen und Möglichkeiten der Bildung haben, die am besten zu erreichen sind, wenn die Einrichtungen der schon bestehenden großstädtischen Universitäten für die Einrichtungen zur Lehrerbildung dienstbar gemacht werden.

Dadurch erhält man zugleich die Möglichkeit, den Studierenden der pädagogischen Akademien zur Ergänzung seiner Ausbildung an manchen Vorlesungen der Universität oder der Technischen Hochschule, welche in der betreffenden Stadt sind, teilnehmen zu lassen. Die Bildungsmöglichkeiten sind dadurch größere. Natürlich ist es nötig, daß — wie es in vielen großen Städten mit verschiedenartigen Hochschulen schon der Fall ist — die Matrikel der einen Hochschule auch ohne weiteres zum Belegen von Vorlesungen und Übungen der anderen Hochschule berechtigt.

Ein zweiter Vorteil besteht darin, daß viele der derzeitigen Hochschuldozenten für die pädagogischen Akademien leichter zu gewinnen sind, wenn die Möglichkeit gegeben ist, daß sie gleichzeitig Honorarprofessoren an der betreffenden Universität oder Technischen Hochschule, die in der Stadt sind, werden können. Das bedeutet natürlich auch eine Bereicherung für die betreffenden Hochschulen, an denen ja die Vertretungen für Pädagogik noch immer sehr dünn gesät sind, während sich manche traditionellen Ordinariate für orientalische Sprachen und dergleichen fast an jeder Universität befinden, wenn sich auch oft nur zwei bis drei Studierende für das Fach wirklich interessieren. (Es soll damit nicht gesagt werden, daß man derartige Ordinariate vollständig abbauen soll, aber man soll sie klugerweise auf einige Hochschulen beschränken und nicht die Last bedeutungslos gewordener Traditionen zum Schaden von dem, was unsere Zeit braucht, durch Jahrhunderte hindurchschleppen.)

Als dritter Vorteil kommt noch hinzu, daß den Studenten der Universitäten durch diese Einrichtung die Möglichkeit gegeben wird, sich mehr als bisher mit den Erziehungswissenschaften zu beschäftigen. Es ist doch längst kein Geheimnis mehr, daß die Vorbildung der Philologen nur in fachwissenschaftlicher Beziehung, aber keineswegs in pädagogischer Hinsicht wirklich einwandfrei ist. Die Entwicklung der künftigen Jahrzehnte wird ohne Zweifel dahin drängen, daß die künftigen Oberlehrer — vor allem diejenigen, die in den unteren und mittleren Klassen unterrichten — mehr als bisher pädagogisch vorgebildet werden. Wenn nun die pädagogischen Akademien in hoffentlich vorbildlicher Weise die Erziehungswissenschaften pflegen, dann können diese Institute gleichzeitig

auch für die pädagogische Vorbildung der Oberlehrer dienstbar gemacht werden.

Eine besondere Frage ist noch die, wieviel Studenten etwa an einer Akademie studieren können. Bei der Neuerrichtung der Akademien wird man sowohl in bezug auf die Anzahl der zu berufenden Dozenten wie auch in bezug auf die Größe der zu errichtenden Räumlichkeiten eine derartige Frage ins Auge fassen müssen. Eine endgültige Entscheidung jedoch kann man auch hier noch nicht treffen. Es werden im Laufe der Zeiten manche der Akademien zu einem besonderen Rufe kommen, sie werden zahlreich besucht werden, während andere dagegen eine geringere Frequenz aufweisen.

Für Preußen liegt der Fall wohl ungefähr so, daß man auf Grund der bisherigen Erfahrungen — d. h. allerdings, nachdem die jetzige Überfüllung im Lehrerberuf überwunden worden ist — mit einer jährlichen Anforderung von etwa 3500 Volksschullehrern rechnen kann, so daß also für jede Provinz etwa 300 Lehrpersonen in Frage kommen. Diese 300 Studierenden auf eine Akademie gerechnet, bedeutet bei einer dreijährigen Studienzeit 900 Studierende. Das ist die Besuchsziffer einer mittleren Universität. Technisch ist eine solche Belastung einer pädagogischen Akademie nicht möglich, weil gar nicht genügend Schulen vorhanden sind, um diesen Studierenden die Möglichkeit zur praktischen Betätigung zu geben.

Man muß also in jeder Provinz zwei bis drei Akademien errichten, damit nicht mehr als 300 bis 400 Studierende an einem Institut sind. Es ist sonst vollständig unmöglich, praktisch in den Schulen zu arbeiten. Es würden also für Preußen etwa 30 Akademien zu gründen sein, deren Aufbau allmählich in den nächsten 15 Jahren erfolgen muß, wenn nicht ein empfindlicher Mangel an Lehrkräften einsetzen soll. Aus dieser Rechnung geht klar und deutlich hervor, daß es unmöglich ist, die Ausbildung der Studenten der Pädagogik vollständig an die Universitäten zu verlegen. Man muß auch bedenken, daß beispielsweise Preußen zwölf Universitäten hat. Rechnet man nun günstigenfalls noch die vier Technischen Hochschulen hinzu, so würde jede der 16 Anstalten mindestens 700 Studierende mehr bekommen. Da aber nun ein großer Teil der Universitäten in kleineren Städten untergebracht ist, so ist es an und für sich schon vollständig unmöglich, diesen 700 Studierenden die notwendige praktische Ausbildung zu geben. Es sind ja nicht genügend Übungsschulklassen vorhanden, um eine wirklich fruchtbringende Arbeit zu ermöglichen.

Man wird auf Grund dieser Erwägungen zu dem Schluß kommen müssen, daß man höchstens ein Drittel der Akademien in Städten mit Hochschulen errichten kann. Die Errichtung dieses Drittels muß natürlich den Anfang bei der ganzen Aufbauarbeit bilden, weil zunächst die schon erwähnten finanziellen Gründe dabei mitsprechen.

Leichter wird sich natürlich die Einrichtung des Lehrerstudiums an den schon bestehenden Hochschulen gestalten.

Es wird schließlich notwendig sein, daß die verschiedenen deutschen Staaten untereinander ein Abkommen treffen, durch das sie gegenseitig ihre für die Lehrerbildung getroffenen Einrichtungen anerkennen. Nur so läßt es sich ermöglichen, daß der Student einer pädagogischen Akademie auch einige Semester an einer mit der Lehrerbildung beauftragten Hochschule eines anderen Landes verbringen kann. Sehr richtig weist Hellpach in seiner schon mehrfach erwähnten Schrift auf die Gefahr hin, die dadurch entstehen wird, wenn sich die einzelnen Länder in bezug auf die Lehrervorbildung abschließen: „Wo die Gefahr heraufzieht, daß die deutschen Länder ihre Schlagbäume wieder herunterlassen, weil dem einen die intellektuellen Anforderungen des anderen nicht mehr genügen — dort muß Halt gemacht werden. Die Lehrerbildung bedroht uns damit. Es darf nicht sein, daß Teile des Reiches die Volksschule gegenseitig nicht mehr als vergleichbar anerkennen¹⁾.“

¹⁾ Die Wesensgestalt der Deutschen Schule, S. 49.

IV. Lehrpläne und Prüfungsordnungen.

1. Die Hauptfächer und ihre Beziehungen zueinander.

Schon mehrfach wurde in dieser Schrift betont, daß sich jeder Wissenschaftszweig nicht bloß durch sein Stoffgebiet, sondern auch durch die ihm eigene Logik von anderen Wissenschaftszweigen unterscheidet. Da sich nun die Pädagogik in bezug auf ihren wissenschaftlichen Charakter in einem noch frühen Entwicklungsstadium befindet, in welchem gefühlsmäßige Forderungen die Selbstverständlichkeit logischer Zusammenhänge oftmals verdecken, so empfiehlt es sich nicht, schon jetzt einen für sämtliche mit der Lehrerausbildung beauftragten Hochschulen gültigen Plan über den zweckmäßigsten Studiengang aufzustellen. Es besteht sonst die Gefahr, daß durch die Entscheidung für einen bestimmten Lehrplan die noch unübersehbaren Entwicklungsmöglichkeiten der pädagogischen Wissenschaft in einseitige Bahnen gelenkt werden.

Auf Grund dieser Erwägungen habe ich schon am Anfang meiner Schrift die Notwendigkeit betont, den mit der Lehrerausbildung beauftragten Dozenten die Möglichkeit zu gewähren, jeder für das Lehrerstudium geschaffenen Einrichtung ein individuelles Gepräge zu geben. Wenn auch die einzelnen Fächer dadurch verschiedenartigen Bewertungen unterworfen sein werden, so wird sich doch höchstwahrscheinlich, sobald die logischen Fundamente der pädagogischen Wissenschaft klar zu erkennen sind, ein für alle Fälle gültiges Kernstück des pädagogischen Studiums herausgebildet haben. Aber schon jetzt kann man einen ungefähren Überblick über die wichtigsten Forderungen geben, die man im Interesse eines einwandfreien Studiums der Pädagogik erheben muß, denn alle wirklich bedeutsamen Vorschläge, die in den letzten Jahren gemacht worden sind, lassen erkennen, daß im Mittelpunkt des Studiums philosophische, psychologische und die eigentlichen erziehungswissenschaftlichen Studien stehen sollen.

Allerdings werden die einzelnen Fächer in den verschiedenen Vorschlägen verschiedenartig bewertet: in manchen spielt die experimentelle Psychologie von Anfang an die bestimmende Rolle und gewährleistet den Übergang zum pädagogischen Studium, in anderen Plänen bildet eine kulturphilosophisch orientierte Philosophie den Ausgangspunkt des ganzen Studiums, manchmal auch stehen die eigentlichen erziehungswissenschaftlichen Studien im Mittelpunkt der Ausbildung, während der Philosophie und der Psychologie nur der Charakter von Nebenfächern zugesprochen wird.

Man muß derartige Verschiedenartigkeiten auf das eigentümliche Entwicklungsstadium zurückführen, in dem sich die Pädagogik augenblicklich befindet. Die Wissenschaftsgeschichte lehrt, daß die Entstehung einer Einzelwissenschaft gewöhnlich durch eine nach Selbständigkeit verlangende philosophische Problemlage bedingt gewesen ist und daß erst die wachsende Entfernung von den ursprünglichen metaphysischen Grundlagen den selbständigen, auf angeblich vorurteilsfreier Forschung beruhenden Wissenschaftszweig entstehen läßt, der manchmal, wenn die Fülle der Beobachtungen und der Wunsch nach einem eigenen System übermächtig werden, so sehr zu einem Bewußtsein seiner selbst gelangt, daß er sogar die Lösung der letzten Rätsel, aus deren Unlösbarkeit er entstand, in seinem eigenen Hoheitsbereich versucht. Man braucht lediglich an die überhebliche Rolle zu denken, die eine Zeitlang die Zoologie unter Häckels Führung gespielt hat.

Nun befindet sich die Pädagogik zweifellos noch in jenem embryonalen Zustand der engen Verbindung mit einer philosophischen Problematik. Es ist daher begründet, das Verständnis der pädagogischen Wissenschaft aus der Kenntnis ihres philosophischen Keimbodens herzuleiten. Ob eine solche Entstehung pädagogischer Einsichten aus der Beschäftigung mit philosophischen Problemen auch noch in einem späteren Entwicklungsstadium notwendig sein wird, in welchem ein schon traditionell gewordener Fundus feststehender Forschungsergebnisse und eine eigene, dem schnellen Wechsel weltanschaulicher Stimmungen widerstrebende Systematik vorhanden sind, wird oftmals bezweifelt, und zwar vor allem im Hinblick darauf, daß in den meisten anderen einzelwissenschaftlichen Zweigen, vor allem in den naturwissenschaftlichen, eine Zurückführung der dem betreffenden Fache eigentümlichen Logik auf den ursprünglichen Entstehungsort, also auf den Bezirk metaphysischer Fragen, stark zurückgegangen ist. Wenn sich auch die ehrlich ringenden Forscher,

die eine Erkenntnis letzter Wesenheiten als den vornehmsten Zweck ihres Strebens ansehen, in einem wieder stärker gewordenen Maße bemühen, die verdeckt liegenden Schwierigkeiten ihrer Einzelwissenschaft auf eine zur philosophischen Besinnung nötige Fragestellung zurückzuführen, so folgt der heutige Lehrbetrieb an den Hochschulen diesen Bestrebungen nur mit einer gewissen Schwerfälligkeit, die nicht allein darin begründet liegt, daß nur ein verschwindend kleiner Teil unserer heutigen Studenten zu den geistig ergriffenen Menschen gehört, sondern auch darin, daß allein der wissenschaftliche Erwerb feststehender Forschungsergebnisse und -methoden eine jahrelange Arbeit verlangt, während welcher wenig Muße für eine Beobachtung des wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklungsganges des betreffenden Faches übrig bleibt. Bedenkt man nun, daß fast jede dieser Einzelwissenschaften einmal eine Zeit durchgemacht hat, in welcher sie ohne eine philosophische Grundlegung nicht gelehrt und begriffen werden konnte, dann liegt allerdings die Auffassung nahe, daß auch einmal im Gebiet der Pädagogik die Entwicklung zu einer selbständigen Wissenschaft durchgemacht werden wird und daß man dann im Lehrbetrieb auf die in einer vergangenen Zeit wirksam gewesene philosophische Grundlegung nicht mehr einzugehen braucht. Jedoch muß auf eine solche Ansicht entgegnet werden, daß es noch nicht feststeht, ob es in der Pädagogik jemals zu einer solchen Lösung von der Philosophie kommen wird, weil sie die Berechtigung, selbständige Einzelwissenschaft zu werden, nicht in sich trägt, sondern eher dazu prädestiniert ist, eine mit der Philosophie eng verbundene Disziplin zu bleiben, also — ähnlich wie Ethik, Ästhetik, Erkenntnistheorie und Logik — in einem immer lebendig bleibenden Zusammenhang mit dem Zentrum weltanschaulicher Problematik zu stehen¹⁾. Man muß nämlich darauf hinweisen, daß die Päd-

¹⁾ Vgl. dazu in einem Aufsatz von O. Kutzner über „Die Bedeutung der Philosophie für den Lehrer“ („Neue Westdeutsche Lehrerzeitung“, 15. April 1925) folgende Stelle: „Wenn wir die Beziehungen von Philosophie und Pädagogik untersuchen, so dürfen wir unseren Blick nicht dadurch trüben lassen, daß gerade in der Gegenwart eine gewisse Spannung eingetreten ist in diesem Verhältnis, sogar auf dem Boden der Wissenschaft. Wieder ist der bedeutungsvolle Augenblick gekommen, wo die allumfassende Philosophie eines ihrer Kinder entläßt, oder anders ausgedrückt, wo die Pädagogik sich anschickt, eine selbständige Wissenschaft zu werden und sich gegenüber der Philosophie auf eigene Füße zu stellen. Wer hätte nicht in seinem eigenen Leben erfahren, wie ein solcher Schritt sich niemals ganz reibungslos vollzieht. Die tastenden Schritte des Jugendlichen werden von den Eltern mit Sorge und Mißtrauen verfolgt und oft entfernt sich der Jugendliche,

agogik niemals eine bloß auf experimentelle Beobachtung und induktiv gefundene Schlüsse gegründete Wissenschaft sein kann, weil ihr in besonders starkem Maße das Moment der Wertbeziehung anhaftet: sie wird niemals aus sich heraus existieren können, weil jeder pädagogische Akt eine weittragende Bedeutung für die Gestaltung des ganzen geistigen, politischen und wirtschaftlichen Lebens besitzt.

Da nun alle Geisteskräfte, welche die Zukunft gestalten sollen, ohne ein stark fundiertes Wertbewußtsein nicht möglich sind, so muß zwischen der Pädagogik und der Philosophie, durch die eine weltanschauliche Läuterung aller wahren Werte gewährleistet wird, ein lebendiges Verhältnis bestehen bleiben. Die Erkenntnis und die Verkündung der Erziehungsziele sind ohne eine philosophisch durchblutete Pädagogik niemals möglich, denn man kann den Gegenstand der Pädagogik nicht allein von der methodischen und didaktischen Seite aus in Angriff nehmen; man muß ihn zuerst mit ethische und kulturphilosophische Gesichtspunkte gerückt haben¹⁾. Mag auch der empirische Gehalt

um überhaupt zur Selbständigkeit zu kommen, weiter von seinen Eltern und Erziehern, als er es selber will. So ähnlich geht es der Pädagogik. Sie ringt um ihre Selbständigkeit und entringt sich einer zu festen Umklammerung der Philosophie. Und leicht kann der Ruf: »Los von der Philosophie«, namentlich für den Außenstehenden so verstanden werden, als hieße es nun alle Brücken abbrechen, während in Wirklichkeit alle Zeichen dafür sprechen, daß nach erfolgter Trennung erst ein recht fruchtbares Zusammenarbeiten einsetzen wird. Aber schließlich ist dieser Kampf eine Angelegenheit, die den Lehrer gar nicht zu berühren braucht, er wird weder durch philosophische Abstinenz die Loslösung erleichtern, noch durch philosophische Studien erschweren. Nur darauf kommt es an, daß er sich durch diese Spannung den Blick nicht trüben läßt für die mannigfachen Beziehungen der Philosophie an seiner Berufsarbeit.“

¹⁾ Treffend weist Moog auf die Notwendigkeit einer philosophisch begründeten Pädagogik hin („Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“, S. 28—29; Osterwieck/Harz und Leipzig, Verlag von A. W. Zickfeldt, 1923): „Denn auch wenn man eine experimentelle Untersuchung des empirischen Seelenlebens von Bedeutung sein läßt für die Behandlung pädagogischer Probleme, so brauchen darum solche Feststellungen noch keineswegs logisch grundlegend für die Konstituierung der Wissenschaft als solcher zu sein, ja es wäre nicht einzusehen, wie diese empirisch psychologischen Momente von sich aus pädagogische Theorie und Praxis logisch begründen könnten und wie die pädagogischen Prinzipien aus ihnen logisch abgeleitet würden. Die Pädagogik als Wissenschaft muß in ihrem Kern die Bestimmung der Ziele und Normen von Bildung, Erziehung und Unterricht enthalten, sie wird durch spezifische Aufgaben gekennzeichnet, die eine besondere fundamentale pädagogische Tendenz

in der modernen Erziehungswissenschaft noch so bedeutsam sein — : über aller Empirie muß die philosophische Besinnung stehen! Durch die richtige Verbindung dieser zwei verschieden hoch gelagerten Sphären wird die Pädagogik der Zukunft entstehen, die, ohne in Spekulation und Konstruktion zu versinken, der Empfängnis neuer weltanschaulicher Werte offen bleibt und die Umsetzung der auf diese Weise empfangenen Werte in das erzieherische Tun durch die kluge Benutzung besonders geeigneter, durch Erfahrung und Experiment gefundener Methoden zu erzielen weiß¹⁾.

zur Voraussetzung haben. Dieser eigene Charakter der Pädagogik, auf dem gerade ihre Eigenart als Wissenschaft beruht, wird aber zerstört, sobald die Pädagogik schlechthin abhängig gemacht wird von der Psychologie. Meumann gibt selbst zu, die Bestimmung der allgemeinen Erziehungsziele sei zum großen Teile Sache der philosophischen Pädagogik. Aber diese philosophische Bestimmung der Erziehungsziele ist eben grundwesentlich für die Konstituierung der Pädagogik als Wissenschaft. Dann haben jedoch empirisch-psychologische Untersuchungen keine primäre pädagogische Bedeutung, sondern nur eine sekundäre, sofern sie allgemeine pädagogische Prinzipien und pädagogische Tendenz bereits voraussetzen. Durch empirische Psychologie so wenig wie durch empirische Naturwissenschaft kann die Pädagogik in ihrer eigentümlichen Wissenschaftlichkeit sichergestellt werden.“

¹⁾ Wie notwendig der philosophische Gehalt für alle Fragen der Pädagogik, selbst für die methodischen ist, sucht Kutzner in seinem (schon erwähnten) Aufsatz über „Die Bedeutung der Philosophie für den Lehrer“ nachzuweisen („Neue Westdeutsche Lehrerzeitung“, 15. April 1925). Es sei daraus folgende Stelle wiedergegeben: „Unzureichende philosophische und psychologische und pädagogische Vorbildung ist es, die uns in den didaktischen Materialismus hineingerissen hat, aus dem wir uns so heraussehen. Wie sich der Lehrer in einem konkreten Fall verhalten soll, darüber kann nur er selber entscheiden, denn diese Entscheidung ist abhängig von dem, was vorausgegangen ist, was bis zu einer gewissen plastischen Konkretheit eben nur er wissen kann. Jeder Rat, den er sich holt, der muß von diesen individuellen Verhältnissen aus beurteilt werden, und wenn man ihm einen Rat gibt, so kann man das nur in dem Sinne tun, daß man auf diese Möglichkeit hinweist, ob sie hier vorliegt, ob also dieser Rat angebracht ist, kann wieder nur der Lehrer selbst entscheiden, und keiner kann ihm diese Entscheidung abnehmen. Wer sich die Sache einfacher vorstellt, der hat bereits in die Schularbeit, wahrscheinlich ohne Wissen und Willen, eine gewisse Mechanisierung hineingetragen, die ihr aber wesensfremd ist. Es liegt mir natürlich vollkommen fremd, die Beschäftigung mit methodischen Fragen nun für überflüssig zu halten, aber ich halte es für notwendig, daß die Voraussetzungen hinzugefügt werden, die dem Lehrer der Methode gegenüber diejenige Unabhängigkeit sichern, die zur Auswirkung seiner Persönlichkeit erforderlich ist. Und da muß man denn einfach zugestehen, daß methodische Fragen auf Schritt und Tritt

Der Versuch Kretzschmars, das „Ende der philosophischen Pädagogik“ nachzuweisen, muß deshalb nur als eine Verirrung auf dem schwer zu überblickenden Wege zu einer Pädagogik, die den Bedürfnissen unserer Kultur entspricht, bewertet werden¹⁾. Das aus dem Zeitalter des Positivismus stammende Selbstbewußtsein, mit dem die experimentelle Psychologie nach der Selbständigkeit einer naturwissenschaftlich orientierten Einzelwissenschaft strebte, mußte im Entwicklungsgang der modernen Pädagogik, die diese Psychologie als eine der wichtigsten Hilfswissenschaften benutzte, derartige Verirrungen erzeugen. Da aber nun auch für die Psychologie die Frage wichtig geworden ist, ob eine Lösung von der

verwoben sind mit philosophischen Fragen. Am deutlichsten erkennt man das in solchen methodischen Schriften, die aus erster Hand stammen, also nicht wieder schon zurechtgemacht sind unter der Voraussetzung, daß man nichts voraussetzen darf, die gleichsam nur die Handgriffe enthalten. Als klassisch in dieser Beziehung trotz ihrer Dunkelheit möchte ich Pestalozzis Schrift: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* ansehen. Hier sehen wir, wie Pestalozzi den Versuch macht, ganz bestimmte praktisch methodische Schritte bis in ihre philosophischen Voraussetzungen zu verfolgen. Wieweit ihm das gelungen ist, ist für unsere gegenwärtige Frage ganz gleichgültig, bedeutsam ist, daß er die Notwendigkeit einer solchen Einstellung erkannte und den steinigen Weg zu gehen versuchte, so gut oder schlecht es eben ging. Gewiß wäre es ein unbilliges Verlangen, jedem Lehrer zuzumuten, diesen Weg selbständig, ohne die Vorarbeit anderer zu beachten, zu gehen. Aber selbst, wo es sich nur um ein Nachgehen handelt, wird es nur erfolgreich sein können, soweit die Möglichkeit gegeben ist, die Ableitung der Teilschritte aus den Grundprinzipien zu verstehen, wozu eben ein ganz Teil Philosophie notwendig ist. Will man ihm diese Einsicht ersparen, so degradiert man seine Arbeit zu einer Technik untergeordneter Art, dann heißt das nichts anderes, als für ein bestimmtes Tun abrichten, und wenn der Effekt nicht nach Wunsch ausfällt, dann fällt die Schuld auf denjenigen zurück, in dessen Hand die Dressur gelegen hat. Ich bin mir bewußt, mich hier etwas stark ausgedrückt zu haben, aber ich wollte gerade dadurch die Sachlage besonders deutlich machen. Kann man die Vorbildung nicht so gestalten, daß diese philosophischen Voraussetzungen gegeben sind, was für Gründe auch immer zu diesem Nichtkönnen geführt haben mögen, dann wird eben der Lehrer, wie schon so oft auf seinem Arbeitsgebiet zur Selbsthilfe greifen müssen. Drei Jahre Ausbildung, wo immer sie sich vollziehen mag, sind eine kurze Zeit, aber es folgt darauf eine jahrzehntelange Berufsarbeit, in der noch viel zu erreichen ist, wie einzelne glänzende Beispiele zeigen. Niemand ist verpflichtet und kann durch irgendwelche Macht gezwungen werden, die Mängel seiner Vorbildung sein ganzes Leben lang mit sich herumzuschleppen.“

¹⁾ Vgl. R. Kretzschmar, *Das Ende der philosophischen Pädagogik*. Leipzig 1921.

Philosophie möglich werden wird, so muß auch auf dieses für den künftigen Aufbau der pädagogischen Wissenschaft so wichtige Thema ausführlich eingegangen werden, ehe man die Beziehungen, die zwischen den Hauptfächern des Studiums der Erziehungswissenschaften bestehen sollen, genauer festlegt.

Demjenigen, der den Entwicklungen und mannigfachen Wandlungen der modernen Psychologie kühl beobachtend gegenübersteht, mußte sich gerade in den letzten Jahren, vor allem auf dem letzten Kongreß für experimentelle Psychologie, der im April 1925 in München stattfand, der Eindruck einprägen, daß die heutige Psychologie an einer schwer zu überwindenden Problematik krankt, weshalb seit einigen Jahrzehnten immer wieder neue Arbeitsrichtungen mit der Urkraft überzeugender Ideen und dem Zauber unbezwinglicher Stimmungen auftauchen, ohne daß es einer dieser Richtungen wirklich gelingt, die unsichere Basis, auf der die heutigen psychologischen Theorien noch stehen, dauernd zu festigen. In keiner anderen Einzelwissenschaft gehen in methodologischer Hinsicht Wandlungen von ähnlicher Bedeutsamkeit vor sich. Aus der Mannigfaltigkeit der Schulrichtungen und individuellen Besonderheiten heben sich nun allmählich verschiedene Geistesrichtungen heraus, die ich auf den folgenden Blättern, soweit es für das Thema dieser Schrift notwendig ist, kurz skizzieren will.

Zu der ersten Richtung in der heutigen Psychologie gehören vor allem die Alten, für die die Frage nach dem Wesen der Seele noch aus einer rein naturwissenschaftlichen, mit Induktion und Experiment arbeitenden Geistesrichtung entstanden ist — ein Unbefriedigtsein in metaphysischer Hinsicht ist jener älteren Generation weniger bekannt, denn sie kommt noch aus der Zeit, in der das Glück, das naturwissenschaftliche Forschung und Einsicht gewährten, noch die ersehnte und erkämpfte Gegenwirkung der ins Metaphysische zielenden Dialektik einer romantischen Geisteshaltung war. Denn das Glück weltanschaulichen Friedens entsteht ja in den meisten Fällen nur durch die schroffe Gegnerschaft und durch die schließliche Überwindung der Unzulänglichkeiten, denen alle einmal notwendig gewordenen Denkformen infolge der eigengesetzlichen Wandlungen des geistigen Lebens nach einer gewissen Zeit verfallen. —

Zur zweiten Geistesrichtung kann man viele der jetzt führenden Psychologen rechnen, die ihre innere Festigkeit sowie die Sicherheit ihres Auftretens und den Mut zu ihren Deutungen wissenschaftlicher Phänomene in den verflossenen Jahrzehnten durch eine stärkere spekulative Gesamthaltung und damit durch eine

allmähliche Abwendung von der Geisteshaltung der Alten wieder erworben haben. Es sei lediglich an die Köhlersche Gestaltpsychologie, an die Sternsche Personalistik und an die von Jaensch aufgestellten Theorien über die eidetischen Phänomene erinnert. Diese Psychologen streben immer mehr dahin, die bisherige, aus der Jugendzeit der Psychologie stammende atomistische Einstellung zu überwinden. Sie wollen nicht mehr abhängig sein von den vielen Elementen, aus denen sich die seelische Struktur des Menschen nur mosaikartig zusammenflicken läßt, sondern sie wollen die zahlreichen Einzelheiten in ihrer Totalität erfassen. Von einer großartigen Wesensschau aus soll das Untergeordnete nur in seiner untergeordneten Beziehung zum Sinn und zur Gestaltung des Ganzen erkannt werden. Man will zu einem Ausgangspunkt zurückstreben, der nicht wandelbar ist, sondern stets seine in sich ruhende Festigkeit behält. Man ist daher — zum großen Teile auch beeinflusst durch den herben Wind, der neuerdings aus den Bezirken einer rein geisteswissenschaftlichen Psychologie herüberweht — dazu gekommen, die alte Elementenlehre durch eine neue Typenlehre zu überwinden. Der Typus soll dem entsprechen, was Stern die Ganzheit der personalen Wesensstruktur nennt. Vom Typus aus sollen die Verschiedenheiten der seelischen Reaktionen erfaßt werden. Mit welcher Beweglichkeit und mit welchem Anpassungsvermögen sich manche Psychologen auf die Erforschung der „Typen“ gestürzt haben, ist geradezu phantastisch. Diltheys Genie scheint für die Nachwelt ein Elixier gebraut zu haben — Spranger sorgte von neuem für die Schmachhaftigkeit —, mit dem man das schon längst zur Neige gehende Leben überholter Systeme wieder auffrischen möchte. Denn das ist das Lustige an der sonst so betrüblichen Angelegenheit: wenn man den Verfechtern der neuen Typenforschung glauben darf, dann haben sie fast alle auf das Endziel einer brauchbaren Typenlehre seit Jahren hingearbeitet, und nichts ist in ihren Systemen zu finden, was mit der neuen Mode unvereinbar ist. Daß diese Versuche mit aller Macht — ohne daß es die verantwortlichen Urheber zu wissen scheinen — in eine rein philosophische Problematik zurückführen, ist selbstverständlich, denn die Mannigfaltigkeit der Typen führt notwendigerweise zu einem Relativismus, wodurch die Einheit, die man durch die Überwindung der atomistischen Betrachtungsweise wieder herstellen möchte, in einer anderen Höhenlage verlorengeht, so daß die Vielheit der Typen dieselbe Qual verursachen wird, die die Vielheit der Elemente verursachte.

Eine dritte Gruppe unter den heutigen Psychologen sucht das Erbe der Alten in ihrer Weise zu bewahren, indem sie die Wendung der soeben geschilderten zweiten Gruppe zu einer scheinbar naturphilosophischen, in Wirklichkeit aber von den Geisteswissenschaften getragenen Spekulation nicht mitmacht, sondern dem Drange nach praktischer Verwertung der innerhalb der theoretischen Psychologie gewonnenen Erkenntnisse folgt. Aus diesem Bestreben leitet die angewandte Psychologie ihre noch oft umstrittene Daseinsberechtigung ab. Allerdings sind die Gegensätze, die zwischen der auffallend spekulativ eingestellten theoretischen und der ganz auf praktische Ergebnisse gerichteten angewandten Psychologie bestehen, noch nicht klar hervorgetreten, früher oder später wird man aber allgemein erkennen, daß die angewandte Psychologie auch in ihren wissenschaftlichen Voraussetzungen, also in der besonderen Struktur ihrer Annahmen sowie in ihren Deutungen und ihren Zwecken, andere Wege gehen muß als die theoretische Psychologie, die unter der Führung jener vorhin genannten zweiten Gruppe nach dem neuen Erwerb beglückender Synthesen strebt. Denn der Typus des Psychotechnikers fragt nicht nach einer Wesensdeutung seelischer Phänomene, weil sich sein ganzes Sinnen und Trachten auf die bloße Bestimmung psychischer Reaktionen richten muß.

Der Entscheidungskampf, dem die Psychologie nicht mehr entgehen kann, wird sich vielleicht zwischen der zweiten und dritten Gruppe, also zwischen den spekulativ eingestellten Theoretikern und denen, die den nüchtern und praktisch denkenden Psychotechnikern nahe stehen, abspielen müssen.

Damit komme ich nun zum vierten Typus unter den heutigen Psychologen. Zu ihnen gehören hauptsächlich die Jüngsten, deren wissenschaftliche Reifezeit noch nicht abgeschlossen ist. Sie gleichen den schüchternen Jünglingen, die sich nach dem Glück unerhörter Erfüllungen sehnen, aber noch eine heimliche Angst vor der verwirrenden Fülle des Lebens in sich tragen. Sie haben noch, sofern sie keine kritiklosen Verehrer der Alten sind, ein uneingestandenes Grauen vor der unüberwindlichen Problematik ihrer Wissenschaft. Sie können noch nicht sagen, ob sich ihr Schicksal in Spekulationen über irrationale Faktoren des seelischen Lebens oder in der großen Beschränkung auf einen bewußt gewollten Empirismus erfüllen soll, oder ob vielleicht einmal eine sich selbst genügende Psychologie, in der die Kluft zwischen geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Einstellung wirklich überbrückt ist, möglich sein wird. —

Diese auffallende Zersplitterung in der gegenwärtigen Psychologie ist leicht verständlich, wenn man ihre gesamte Entwicklung berücksichtigt. Der starke naturwissenschaftliche Charakter, den die experimentelle Psychologie seit ihrer Entstehung in sich trägt, verhinderte bisher eine vollständige Verschmelzung psychologischer Forschungsergebnisse mit philosophischen Problemen, der Wertfaktor aber, der jeder Spekulation über das Wesen der Seele anhaftet, verhinderte andererseits ein gänzliches Versinken in eine naturwissenschaftliche Begriffsbildung. Da nun die Psychologie in ihrer nunmehr abgeschlossenen Jugendzeit sich an mehrere naturwissenschaftliche Disziplinen anzulehnen bemüht war und dadurch niemals zu einer selbständigen Logik und einer ihr eigenen Methode kommen konnte, sondern stets von physiologischen, biologischen und sonstigen Denkgesetzen, Forschungsergebnissen und Untersuchungsmethoden durchsetzt war, so mußte sich in ihr nach einer gewissen Zeit der Drang nach einer Rückkehr zum Ursprung wissenschaftlichen Denkens, nämlich zu einer philosophischen Einstellung, besonders stark regen. Deshalb ist es in der modernen theoretischen Psychologie möglich geworden, daß die einzelnen Forschungsergebnisse nicht mehr mit Befriedigung aneinandergereiht werden sondern daß jedes neue Ergebnis auf die unsicher gewordene Zusammenschau des Ganzen bewertet werden soll. Nur noch die oben erwähnte Richtung der den Psychotechnikern nahestehenden Psychologen besitzt genügend Unbefangenheit, um bei der psychologischen Betrachtungsweise von den Begriffen des Reizes und der Reizschwelle auszugehen, um daraus die Art der Empfindungsreaktion abzuleiten und dann erst die Vorstellung entstehen zu lassen. Diese aufsteigende Dreiheit schließt jede selbständige, von Anfang an bestehende Aktivität des Individuums der Außenwelt gegenüber aus. Das bedeutet, daß eine derartige Betrachtungsweise in ihrer geistigen Grundhaltung auf dem Standpunkt der alten Empiristen stehengeblieben ist. Die Seele ist tabula rasa, die wesentlichsten Untersuchungen müssen sich lediglich auf die Art der Reaktion auf den Reiz, auf die Weiterleitung der Empfindung und auf den Aufbau der Vorstellungswelt erstrecken. Nun ist aber von der Jugendpsychologie aus in diese Ansicht eine Bresche geschlagen worden, und zwar vor allem dadurch, daß Jaensch zu der Erkenntnis kam, die reine Empfindung sei nicht das Ursprüngliche, weil eine verborgen liegende Erscheinung des seelischen Lebens, die als ein Zwischenglied zwischen Vorstellungs- und Empfindungswelt anzusehen ist, auch das Entstehen der Empfindungen beeinflusse. Und die Unter-

suchungen von Wolfgang Köhler haben gezeigt, daß der Begriff der Gestalt bei der seelischen Apperzeption eine maßgebende Rolle spielt. Wenn auch in allen diesen Untersuchungen viel romantische Spekulation steckt, so zeigt sich doch daran in auffälliger Weise, daß man von einer in sich geschlossenen psychologischen Wissenschaft nicht mehr sprechen kann und daß Fragen zur Erörterung stehen, die über das bloß psychologische Geltungsbereich hinausweisen, weil sie vornehmlich philosophischer Natur sind.

Bei einer derartigen Problemlage ist es vollständig unmöglich, den Zugang zur Psychologie ohne eine vorausgehende Klärung philosophischer Natur zu finden. Der Student würde sonst ohne Kritik der bestechenden Einseitigkeit einer der erwähnten Richtungen in der Psychologie verfallen. Da nun die Psychologie einen notwendigen Bestandteil in den modernen erziehungswissenschaftlichen Fächern bildet, so muß die unbedingte Forderung erhoben werden, daß nicht allein im Interesse der normativen Pädagogik, sondern auch mit Rücksicht auf die psychologisch fundierte Methodik des Unterrichts ein Studium der Philosophie den Anfang des berufswissenschaftlichen Studiums der künftigen Lehrer bildet. Als besonders wichtig kommt noch hinzu, daß sich die moderne Jugendpsychologie oftmals mit Phänomenen beschäftigen muß, die experimentell nicht faßbar sind, sondern nur durch eine mehr beschreibende und mit geisteswissenschaftlicher Logik arbeitende Psychologie erkannt werden können. Das hat Sprangers Jugendpsychologie — trotz der ihr anhaftenden Mängel — klar gezeigt¹⁾.

¹⁾ Auf all diese Schwierigkeiten weist sehr gut A. Busemann in einem in der Preußischen Lehrerzeitung vom 22. Januar 1925 erschienenen Aufsatz über „Die Stellung der Psychologie in der künftigen Lehrerbildung“ hin. Da Busemanns Aufsatz als gute Ergänzung zu den oben gemachten Darlegungen angesehen werden kann, gebe ich folgende Stelle wieder: „Die Psychologie befindet sich zurzeit in einer Krisis, die durch die Wandlung des Weltbildes in den letzten 50 Jahren bedingt ist. Die Zeit ist vorbei, da sich der Kosmos in ein Nebeneinander der Atome und ein Nacheinander physikalischer Elementarprozesse aufzulösen schien. Eine geisteswissenschaftliche Denkweise hat ihr Recht neben der naturwissenschaftlichen durchgesetzt. Gegenüber einer rein kausalgesetzlichen Verknüpfung der Vorgänge betont sie die Sinnverknüpftheit seelischen, ja jedes Lebens, gegenüber der analytischen Erfassung von Seinselementen, das organische (strukturelle) Verstehen von wertgerichteten Ganzheiten, gegenüber der Methode des Analogieschlusses und der Induktion die Methode isolierender und

Auf Grund aller dieser Erwägungen ist der Weg für den Gang des berufswissenschaftlichen Studiums der Lehrer gezeigt: In den ersten Semestern muß eine philosophische Klärung des

idealisierender Wesensschau und Typik. Diese Bewegung ging von der Geschichtsphilosophie (Windelband, Dilthey) und der Logik (Husserl) aus, hat aber heute weit in die Mittelgebiete, wie Rickert sie nennt, eingegriffen. Am schärfsten bricht sie sich mit der entgegen gerichteten Denkweise in dem Gebiete, das beiden Reichen, der Natur und dem Geiste gleichermaßen angehört: der Psychologie.

„Daß die Jugendpsychologie von diesem Meinungsstreite nicht verschont bleibt, ist um so begreiflicher, als ja gerade die Jugend zwischen Natur und Geist gespannt ist: sie ist einmal als Prozeß der Kulturaneignung, ebenso aber auch als natürliche Entwicklung darstellbar: es liegt im Wesen der Sache, daß keine dieser beiden Darstellungsarten den Gegenstand prinzipiell ausreichend erschöpfen kann. Ähnlich steht es mit der Psychologie der individuellen Differenzen. Den „natürlichen“ Begabungs- und Temperamentsunterschieden stehen auf geisteswissenschaftlicher Seite die Formen des Weltlebens gegenüber, Typen der Empfänglichkeit für Geistiges und der kulturellen Leistung. Es bedarf wohl keines weiteren Nachweises, daß auch hier keine der beiden Betrachtungsweisen alleine ausreicht, die pädagogischen Tatbestände darzustellen. Der Zögling ist ebenso sehr in seiner natürlichen Gegebenheit als auch in seiner werdenden geistigen Struktur Gegenstand des psychologisch-pädagogischen Denkens.

„Aber dieses notwendige Nebeneinander zweier Betrachtungsweisen umfaßt ja das ganze Gebiet des Seelenlebens, und so ergibt sich die Konsequenz, daß naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Psychologie gelehrt werden müssen. Jedenfalls geht es nicht an, eine der beiden Arten oder Seiten der Psychologie auszuschließen; ein solches Verfahren wäre nicht nur einer gedeihlichen Entwicklung der pädagogischen Psychologie sondern auch der Ausbildung der Lehrer und Erzieher wenig förderlich.

„Darum braucht man aber noch nicht an jedem Institut, das der Lehrerbildung dient (Universität, Akademie oder sonst.), zwei Psychologen anzustellen. Eine Personalunion beider Forschungsrichtungen bahnt sich schon an, nachdem kaum vor wenigen Jahren ihr Gegensatz akut wurde und es scheint sogar, als ob eine Synthese beider Forschungsmethoden sich ganz von selbst zu vollziehen begönne. Man darf ja doch nicht übersehen, daß reine Geisteswissenschaft und reine Naturwissenschaft Abstraktionen sind, daß es dementsprechend auch keine nur geisteswissenschaftlich arbeitende und ebensowenig eine nur naturwissenschaftlich arbeitende Psychologie geben kann. Es ist reizvoll zu sehen, wie im Grunde doch keine der beiden Richtungen ohne Anleihe beim Gegner auskommt, wie sich die komplexe Struktur des Gegenstandes in einer Mischung der Methoden immer wieder durchsetzt. —

„Die Methode des Psychologiebetriebes darf nicht mit derjenigen übereinstimmen, die heute in den Universitätsinstituten vorherrscht. Zunächst handelt es sich um die allgemeine Psychologie als Ergänzung

Denkens erfolgen, woraus sich dann einerseits ethische und kulturphilosophische Studien entwickeln, die die Vorbedingung zum Verständnis der normativen Seite der Pädagogik bilden, und andererseits psychologische Studien, die über jugendpsychologische und pädagogisch-psychologische Studien zur Methodik und Didaktik führen.

Alois Fischer hat einen Lehrplan aufgestellt, der diesen Forderungen gerecht wird. Fischer verlangt, daß das Studium mit einer „grundlegenden philosophischen Vorlesung“ beginnt, die, wenn es irgendwie möglich zu machen ist, einen Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Philosophie geben soll. Eine Vorlesung über „allgemeine Psychologie“ wird ferner für das erste Semester gefordert, ihr schließt sich eine Vorlesung über Anthropologie und eine weitere Vorlesung über staats- und wirtschaftswissenschaftliche Probleme an. Im zweiten Semester wird die philosophische Bildung durch eine Vorlesung über eine der philosophischen Wertwissenschaften, am zweckmäßigsten über Ethik oder über Philosophie der Kultur fortgesetzt, gleichzeitig wird ein Überblick über die Geschichte der pädagogischen Ideen und Zustände verlangt, während ein psychologisches Praktikum die allgemeine Einführung in die Methoden und Apparate der

des allgemeinen und axiologischen Teiles der Pädagogik, zugleich als Voraussetzung für das Studium der besonderen pädagogischen Psychologie, der Jugendpsychologie usw. Hier ist in erster Linie noch ähnlich wie im Universitätsinstitut von der planmäßigen, experimentell geleiteten Selbstbeobachtung auszugehen. Man mag geisteswissenschaftlich oder naturwissenschaftlich orientiert sein, darin wird man mir, Kenntnis des Gegenstandes vorausgesetzt, recht geben, daß es keine bessere Gelegenheit gibt, planmäßige und gründliche Selbstbeobachtung zu erlernen, als die Praxis des Experiments. Vier Wochen Versuchsperson sein, gibt mehr psychologische Anschauung, als jahrelange Lektüre oder eifrigstes Grübeln hinterm Schreibtisch. Aber allerdings wird sich das Psychologiestudium im Zusammenhang der Lehrerbildung auf die experimentelle Beobachtung nicht beschränken dürfen. Die eigentliche pädagogische Psychologie, die Psychologie des Erziehungsprozesses, in seinen oben genannten drei Seiten, muß ausgehen von der Selbstbeobachtung des Studierenden in seiner Eigenschaft als Lernender, Werdender, Erzeugender, von der Beobachtung anderer Studierender in gleicher Eigenschaft, von der Beobachtung der Schüler und Lehrer pädagogischer Anschauungsschulen, von der Untersuchung jugendkundlicher Dokumente (Tagebücher, Briefe, Niederschriften, Zeichnungen usw.) und anderer objektiver Grundlagen der Forschung“.

Psychologie gibt. Auf diesen Grundlagen baut sich nun in den folgenden Semestern das eigentliche berufswissenschaftliche Studium allmählich auf: im dritten Semester wird neben einer philosophischen Vorlesung, die sich am zweckmäßigsten auf Logik und Erkenntnistheorie erstrecken soll, ein Studium der systematischen Pädagogik sowie ein Studium der pädagogischen Psychologie verlangt, im vierten Semester und in den folgenden verringern sich die philosophischen und psychologischen Studien immer mehr, um durch didaktische Übungen, durch den pädagogischen Anschauungsunterricht, durch Lehrstoff- und Lehrmittelkunde und sonstige rein pädagogische Vorlesungen und Übungen ersetzt zu werden.

Daneben soll vom ersten Semester ab eine ausgedehnte Beschäftigung mit einem Sonderfach nach freier Wahl erfolgen¹⁾.

¹⁾ Alois Fischer entwirft folgenden Lehrplan (veröffentlicht in der „Bayerischen Lehrerzeitung“ vom 10. März 1922), der wegen seiner großen Bedeutung hier wiedergegeben werden soll:

„I. Semester.

Wer gerade von der Schule kommt, pflegt wenig Neigung zu haben, sich mit der Reflexion auf Schule und Erziehung abzugeben oder tut es in einer psychologisch begreiflichen negativistischen Einstellung. Es erscheint mir deshalb zweckmäßig, mit den eigentlich erziehungswissenschaftlichen Studien nicht gleich im ersten Semester anzufangen. Auch für die allgemeine Horizonsweiterung ist der Beginn mit philosophischen Vorlesungen und solchen der staatsbürgerlichen Allgemeinbildung empfehlenswert. Aus diesen Erwägungen sind die folgenden Studiengegenstände gewählt:

1. Eine grundlegende philosophische Vorlesung; am zweckmäßigsten Allgemeine Geschichte der Philosophie (vierstündig) oder allenfalls: Historische und sachliche Einführung in die Philosophie (vierstündig).

2. Allgemeine Psychologie (vierstündig).

3. Anthropologie oder mindestens der für das Verständnis der körperlichen Entwicklung im Kinder- und Schulalter maßgebende Ausschnitt.

4. Zur Vertiefung der gerade für jeden Lehrer — auch den an höheren Schulen — unentbehrlichen historisch-politischen bzw. staatsbürgerlichen Bildung eine elementare Vorlesung staats- und wirtschaftswissenschaftlichen Inhalts. Eine solche Vorlesung ist ein Bedürfnis der studierenden Jugend allgemein zur Ergänzung der vorzugsweisen ästhetisch-literarischen Bildung der höheren Schulen; einzelne Universitäten, z. B. München, haben deshalb mit Recht Studienveranstaltungen dieser Art bereits einzurichten begonnen. Im

Der Fischersche Plan erscheint mir lediglich in einer Hinsicht ergänzungsbedürftig: es fehlt im ersten Semester die in einem der vorhergehenden Kapitel dieser Schrift geforderte Einführung

Rahmen des rein fachlichen Betriebs der Rechts-, Staats- und Wirtschaftswissenschaften kommen jene, die in erster Linie eine Erweiterung ihrer Lebensorientierung suchen, heute nur zufällig auf ihre Rechnung; aber die Universitäten sind leicht imstande, durch entsprechende Einrichtungen auch ihnen zu dienen.

Setzt man die Gesamtzeit für diese im Dienst der Berufsbildung nötigen Vorlesungen auf 16 Wochenstunden an, so bleibt für den strebsamen, in der Regel auch sehr aufnahmewilligen Anfänger noch Zeit, auch das Studium eines von ihm gewählten Spezialfaches in Einleitungs- vorlesungen und Proseminaren aufzunehmen. Daß ich das Studium eines Sonderfaches nach Wahl für nötig erachte, habe ich bereits ausgeführt und bemerke, daß sich dieses Studium ebenso durch die ganze Studienzeit hindurchziehen soll, wie das der Erziehungswissenschaft selbst.

2. Semester.

Zur Fortsetzung der philosophischen Bildung folgt:

1. Eine zweite philosophische (systematische) Vorlesung, am zweckmäßigsten Ethik oder allgemeine Philosophie der Kultur (vierstündig), an ihrer Stelle unter Umständen auch Logik oder Ästhetik, eine der philosophischen Wertwissenschaften.

2. Dazu Anfängerübungen im philosophischen Seminar.

3. Fortsetzung der Psychologie: psychologisches Praktikum, die allgemeine Einführung in die Methoden und Apparate der Psychologie.

4. Geschichte der pädagogischen Ideen und Zustände im Überblick (vierstündig).

5. Vertieft und ergänzt durch seminaristische Übungen: einschlägige Quellenlektüre oder Behandlung von Einzelproblemen der historischen Pädagogik.

Auch dafür sind rund 16 Wochenstunden in Ansatz zu bringen, ein Arbeitsmaß, das Freiheit läßt für die Fortführung des gewählten Fachstudiums nach dessen Plan und Notwendigkeiten. Ich werde bei der weiteren Darlegung das Fachstudium selbst nicht mehr erwähnen; es ist als durch die ganze dreijährige Studienzeit auch in seinem innern Aufbau weiterlaufend zu denken.

3. Semester.

1. Eine weitere philosophische Vorlesung, am zweckmäßigsten Logik und Erkenntnislehre, vierstündig (auch als Grundlegung für die Methodenlehre der Wissenschaften und des Unterrichts), oder je nach der vorher getroffenen Wahl: eine Wertwissenschaft.

2. Philosophische Übungen.

3. Pädagogische Psychologie. 1. Teil: die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes-, Schul- und Jugendalter, mit anschließendem Praktikum oder Übungen.

in die Schulpraxis, damit der Student Gelegenheit bekommt, sich eingehend zu prüfen, ob er eine natürliche Eignung für seinen künftigen Beruf mitbringt; der betreffende Hochschullehrer soll

4. Systematische Pädagogik; dazu eine doppelte Ergänzung.

5a. Im pädagogischen Seminar: Behandlung des Systems eines Klassikers der Pädagogik (im Wechsel Herbart, Schleiermacher, Comenius usw.).

5b. Einführender pädagogischer Anschauungsunterricht: Aufbau des Bildungswesens am Hochschulort durch Führungen mit vorbereitenden und abschließenden Besprechungen.

Es ist verständlich, daß von diesem Semester an die zentrale Erziehungswissenschaft sich stärker geltend macht; immerhin überschreitet auch dieser Vorschlag 16 Wochenstunden nicht, wobei allerdings die Gestaltung des ersten einführenden Anschauungsunterrichts natürlich ein besonderes Arrangement in der Zeit- und Gruppenverteilung, sowie die Mitwirkung geeigneter Personen an den zu besuchenden Bildungsanstalten erfordert.

4. Semester.

1. Die Fortführung der philosophischen und psychologischen Studien ist auch im 4. Semester noch wünschenswert, aber die Ausgestaltung im einzelnen, die Wahl der Spezialkollegien und Übungen ist jetzt der Wahl und dem geweckten Interesse und Verständnis zu überlassen; nur an der grundsätzlichen Forderung einer solchen Weiterführung hat die Lehrerbildung festzuhalten.

2. Allgemeine Unterrichtslehre, vertieft

3a. durch didaktische Übungen im pädagogischen Seminar (entweder im Anschluß an die Schriften eines Didaktikers oder durch die Behandlung eines Einzelproblems);

4b. durch den Ausbau des pädagogischen Anschauungsunterrichts durch Schulbesuche in allen Klassen und Fächern einer voll ausgebauten, für die Zwecke dieses Anschauungsunterrichts eigens eingerichteten Volksschule.

5. Geschichte der Volksschule.

Vom 4. Semester an könnten pädagogische Spezialvorlesungen, die erfahrungsgemäß eine geringe Stundenzahl beanspruchen, nach freier Wahl neben dem Stamm der Pflichtfächer herlaufen, z. B. Erziehung in Familie und Kindergarten, Fragen der Sexualpädagogik, der Kunst-erziehung, des Hilfsschulwesens usw.

5. Semester.

1. Lehrstoff- und Lehrmittelkunde der Volksschule und der allgemeinen Fortbildungsschule.

2. Methodik und Didaktik des Volksschulunterrichts, ergänzt und vertieft

3a. durch seminaristische Übungen zur Theorie des Lehrplans und zur Methodik;

ihm bei dieser Prüfung mit seinem Rate zur Seite stehen. Ich gebe Fischer durchaus darin Recht, daß in den ersten zwei Semestern vornehmlich die theoretischen Grundlagen für das erziehungswissen-

b) (als Bestandteil der schulpraktischen Vorbereitung) durch Ausarbeitung von Präparationen und Lektionsplänen;

c) durch Klassenbesuche in bestimmten Unterrichtsfächern oder auf bestimmten Unterrichtsstufen.

4. Pädagogische Psychologie. 2. Teil: Die psychologischen Voraussetzungen und Grundlagen der Didaktik.

5. Schulhygiene.

Vom 5. Semester an ist neben der Fortführung des schematischen Planes der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, für den hier noch 12 Wochenstunden vorgesehen sind, eine gewisse pädagogische Spezialbeschäftigung nach Neigung und Wahl erwünscht, z. B. etwa mit Heilpädagogik durch Teilnahme an Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters, über Geschichte der Heilpädagogik, Anschauungsunterricht in Heilerziehungsanstalten und Hilfsschulen oder mit den Erziehungsaufgaben innerhalb des Gebietes der Jugendpflege oder mit der freien Volksbildung im nachschulischen Alter.

Statt um pädagogische Spezialstudien könnte der sich vorbereitende Lehrer in vorgerückteren Semestern sich auch um den Erwerb mancher Techniken bemühen, z. B. des Schulzeichnens, besonders des Tafelzeichnens, der didaktisch auswertbaren Handfertigkeiten, wie Modellieren, Holzbearbeitung, wenn er solche Techniken nicht schon auf der höheren Schule oder in privater Ausbildung sich angeeignet hat. Natürlich müßten in der als Anschauungsgegenstand dienenden Schule Gelegenheiten und Lehrkräfte für diese technische Vorbildung vorhanden sein; die Universität selbst kann sie nicht bieten, obgleich z. B. für die Bedürfnisse des kunstgeschichtlichen Unterrichts auch an den kunsthistorischen Seminaren vielfach Zeichenübungen eingeführt sind, Turnübungen an allen Hochschulen gepflegt werden. Für die Idee der Lehrerbildung ist nur die Forderung wichtig, daß der Lehrer die für seine didaktischen Aufgaben unentbehrlichen Techniken kennen muß, wann und wo er sie sich aneignet, könnte generell wohl überhaupt nicht geregelt werden, weil die Begabungs- und Vorbildungsunterschiede jeden einheitlichen Plan als zwingendes Schema erscheinen lassen.

6. Semester.

1. Die Lehrstoff- und Lehrmittelkunde des Volksschulunterrichts wird erweitert oder nach bestimmten Seiten (besonders der Heimat- und Volkskunde) ausgebaut. Im Zusammenhang damit, sowie unter Berücksichtigung des während der ganzen Studienzeit getriebenen Fachstudiums wird auch

2. die Methodik auf einem Gebiet in die Tiefe geführt.

3. Schulkunde, d. h. einführender Überblick über Arten und Organisationsform des Schulwesens im eigenen und in den wichtigsten Kulturstaaten der Gegenwart mit Einschluß

4. der Schulgesetz-, Schulrecht- und Schulverwaltungskunde.

schaftliche Studium gelegt werden müssen, doch glaube ich, daß man auch schon in den ersten Semestern gelegentliche Besuche verschiedener Schulklassen fordern soll.

Damit der Fischersche Plan nicht mißverstanden wird, sei noch darauf hingewiesen, daß das Sonderfach, das Fischer verlangt, keineswegs als ein bloßes Nebenfach bewertet werden darf, sondern daß es in dem Gesamtgefüge des erziehungswissenschaftlichen Studiums als ein unbedingt notwendiger Bestandteil anzusehen ist, weil ja die Beschäftigung mit einem Sonderfach, wie ich an anderer Stelle auszuführen bemüht war, den Zugang zum Verständnis wissenschaftlichen Denkens und zum philosophischen Begreifen erschließen hilft. Außerdem bewahrt die Beschäftigung mit dem Sonderfach den Studenten der Pädagogik vor jeder Einseitigkeit der Einstellung, denn er lernt dadurch die Schwierigkeiten wissenschaftlichen Denkens nicht allein innerhalb der nach praktischer Verwertung drängenden Erziehungswissenschaften, sondern auch in dem vollständig abgeschlossenen Bezirk selbstgenügsamer Wissenschaftlichkeit kennen. Deshalb fordert Fischer, daß sich das Studium des Sonderfaches vom ersten bis zum letzten Semester neben dem eigentlichen berufswissenschaftlichen Studium hinzieht. Das Sonderfach ist also auch als Hauptfach zu bewerten.

Ähnlich geartet wie der Fischersche sind auch zahlreiche andere Studienpläne von Bedeutung. Geringe Verschiedenheiten in der Stundenzahl und in der Bewertung der einzelnen philosophischen Disziplinen können hier außer acht gelassen werden, wichtig ist allein, daß in den meisten dieser Pläne vier starke Fundamente gefordert werden, auf denen sich das berufswissenschaftliche Studium des werdenden Lehrers aufbauen soll, nämlich Philosophie, Psychologie, Pädagogik und ein Sonderfach! Es sei an einen derartigen Plan erinnert, der in einer vom Badischen Lehrerverein herausgegebenen Denkschrift zur Neuordnung der Lehrerbildung in Baden veröffentlicht worden ist, es sei auch an die

Setzt man für diese Materien noch 10 Wochenstunden an — mehr wird kaum erforderlich sein, da es sich lediglich um zusammenfassende, orientierende Überblicke handelt, die in der Praktikantenzeit des nachfolgenden Seminarjahres wesentlich ausgebaut werden und nur im Zusammenhang mit der Übung tatsächlich ganz auf den jeweiligen Stand der Dinge gebracht werden können —, so dürfte für die vertiefende Rekapitulation der gesamten wissenschaftlichen Studien, auch der Fachwissenschaft, zum Zwecke einer ausdrücklichen Examensvorbereitung Spielraum genug bleiben.“

Lehrpläne erinnert, die Petersen, Deuchler und andere Wissenschaftler von Rang aufgestellt haben. Ferner hat der sächsische Lehrerverein Vorschläge zur Neuordnung der Lehrerbildung gemacht, die sich ebenfalls mit den oben aufgestellten Forderungen decken; es wird in ihnen folgendes verlangt:

„Der Studienplan umfaßt:

- a) philosophische Studien und Übungen, und zwar Einführung in die Philosophie, Geschichte der Philosophie, Logik, Ethik, Ästhetik, Religionsphilosophie,
- b) ein allgemeines wissenschaftliches Fachstudium mit Übungen; es erstreckt sich auf ein wissenschaftliches Fach,
- c) erziehungswissenschaftliche Studien und Übungen; sie erstrecken sich auf Psychologie mit allen wichtigeren Teilgebieten, besonders mit Jugendkunde, auf Soziologie, allgemeine Erziehungs- und Bildungslehre, Methodologie der Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen, Geschichte des Erziehungswesens,
- d) Studien und Übungen zur Einführung in die Berufspraxis, und zwar jugendkundliche (psychogenetische) Übungen aller Art, Beobachtung vorbildlicher Praxis, eigene Erziehungs- und Lehrübungen der Studierenden, alle begleitet von Besprechungen.“

2. Die Nebenfächer und ihre Einordnung in den Studiengang.

Es ist selbstverständlich, daß sich die Beschäftigung mit den Nebenfächern organisch aus dem für die Hauptfächer aufgestellten Stundenplan entwickeln muß. Fraglich ist lediglich, welche Nebenfächer für den Lehrer von Bedeutung sind.

Die Ausbildung in den technisch-künstlerischen Fächern dürfte für die meisten Studenten der Pädagogik obligatorisch zu machen sein, denn für die Lehrer der Landschulen besteht unbedingt das Bedürfnis, im Zeichnen, Singen und Turnen eine gewisse Ausbildung zu besitzen. In vielen städtischen Schulverbänden wird ja schon seit langem danach gestrebt, für diese Fächer besondere Fachlehrer anzustellen, doch muß vor dieser Tendenz gewarnt werden. Die Arbeitsgemeinschaft, die eine Volksschulklasse mit ihrem Lehrer bilden soll, darf nicht durch einen Stundenplan, der diese Gemeinschaft in gewissen Stunden aufhebt, zerstört werden. Wahrscheinlich wird es genügen, wenn für Turnen, Singen und

Zeichnen einige Wochenstunden angesetzt werden, ohne daß sich die Beschäftigung mit diesen Fächern über den ganzen Studiengang hinzieht.

Schwieriger zu lösen ist die Frage nach der Ausbildung zum Religionslehrer. Dieses Problem wird noch viele Kämpfe hervorrufen, eine Lösung desselben ist meines Erachtens in dem nächsten Jahrzehnt kaum zu erwarten. Man möge von vornherein bedenken, daß der vor allem in der Seminarbildung als unerträglich empfundene Zwang, wöchentlich mehrere Stunden Religionsunterricht zu genießen, bei einem akademischen Studium ausgeschaltet werden muß. Spranger bemerkt in seiner mehrfach erwähnten Schrift, daß man wöchentlich 2 bis 3 Stunden für das Religionsstudium ansetzen solle und daß der Student der Pädagogik lediglich eine im wissenschaftlichen Geiste gehaltene Theologie kennenlernen müsse, soweit das ohne Kenntnis des Lateinischen und Griechischen möglich sei. Es scheint, daß diese Forderung Sprangers aus einer richtig empfundenen Verlegenheit bei der Lösung dieser Frage entstand, denn am Anfang seiner Schrift spricht Spranger einmal davon, daß es schwer sei, von den religiösen Bildungswerten zu reden, weil Religion das Individuellste und Innerste sei, was es gebe, deshalb müßten die religiösen Bildungswerte „so stark individualisiert werden, daß ein Klassenunterricht, der doch immer an relativ typische Bildungswerte gebunden ist, sie wahrscheinlich gar nicht im höchsten Sinne herausarbeiten könne“. Deshalb glaubt Spranger, es sei hier vielleicht überhaupt nicht mehr zu erreichen, „als daß der in der Tiefe verborgen rauschende Quell religiöser Erlebnisse nicht verschüttet werde“. Man kann diesen Sprangerschen Darlegungen nur zustimmen. Gerade jene Veräußerlichung des Religionsunterrichts, jene Bindung an das Dogma und jene geringe Berücksichtigung wahren religiösen Erlebens haben den Religionsunterricht bei der Lehrerschaft so unliebsam gemacht.

Stark vernachlässigt ist vor allem auch die besonders schwierige Frage der Methodik des Religionsunterrichts. Es wird nicht allein genügen, daß der Student der Pädagogik einen konfessionell gebundenen Religionsunterricht kennenlernt, sondern man muß vor allem dahin streben, ihn auf die besonders schwierigen Fragen aufmerksam zu machen, denen er sich gegenübergestellt sehen wird, wenn er das, was ein tiefinnerliches Erleben erfordert, in der Schulstube behandeln soll. Nur dann, wenn es möglich sein wird, im künftigen Lehrer jene wahre Ergriffenheit hervorzurufen, die aus der Beschäftigung mit religiösen Werten entspringt, wird es auch

gelingen, den Religionsunterricht in den Schulen von dem tötenden Schematismus langweilender Bibelsprüche, schwer zu erlernender Kirchnieder und trockener Katechismusstellen zu befreien.

In einem sehr eingehenden und empfehlenswerten Aufsatz über „Die Ausbildung zum Religionslehrer“ hat Heinrich Marx in der Preußischen Lehrerzeitung diese schwierigen Probleme behandelt. Er glaubt, daß sich die Ausbildung zum Religionslehrer in folgende fünf Teilakte auflöst:

1. Allgemeine stoffliche Vorbildung.
2. Wissenschaftliche Vertiefung der religiösen Erkenntnisse.
3. Methodisch-theoretische Vorbereitung zum Lehren.
4. Praktische Vorbereitung zum Lehren.
5. Erwerb musikalischer Fertigkeiten¹⁾.

Das Stoffliche soll hauptsächlich auf einer höheren Schule erworben werden, eine gewisse Vertiefung desselben während der

¹⁾ Preußische Lehrerzeitung, 31. Mai 1924: Marx ergänzt diese Forderungen noch folgendermaßen:

„Zu 1: Das stoffliche Wissen, das der Lehrer besitzen muß, wird in allen Fächern, so auch in Religion, an der höheren Schule erworben; nachgewiesen wird es durch die Reifeprüfung. Zweifel können entstehen, ob alle höheren Lehranstalten genügend Sorgfalt auf den Religionsunterricht legen, daß eine genügende Wissensgrundlage geschaffen wird. Sollte die Praxis solche Befürchtungen rechtfertigen, so ist Abhilfe durch eine Reform des Religionsunterrichtes der betreffenden Gattung von höheren Lehranstalten zu schaffen.

Für die Studierenden der Pädagogik, die in der höheren Schule vom Religionsunterricht abgemeldet waren, und die nun doch die Lehrbefähigung für Religionsunterricht erwerben wollen, sind Kurse zur Ablegung von Ergänzungsprüfungen (nach Art der Ergänzungsprüfungen für Oberrealschüler, studierende Lehrer usw.) aufzutun.

Zu 2: Religion muß ebenso wie jedes andere Wissensgebiet wissenschaftliches Wahlfach sein können, damit sich ein Stamm von Lehrern bildet, der für die religiöse Pädagogik mit einer besonderen fachlichen Vertiefung gerüstet ist (zukünftige Bearbeiter von Lehrplänen, -büchern, Vortragende in den Arbeitsgemeinschaften).

Zu 3: Die Einführung in die Religionsmethodik hat zwei Seiten: allgemeine Religionserziehungslehre und spezielle Religionsunterrichtslehre. Die allgemeine Religionsmethodik befaßt sich mit der Psychologie des Religiösen, sucht den religiösen Prozeß und die religiöse Entwicklung seelenkundlich zu erforschen. Sie bemüht sich so, die Möglichkeit der religiösen Erziehung zu ergründen und die gesetzmäßigen Formen für die Vermittlung religiöser Seeleninhalte aufzuzeigen (diese Gesetze werden didaktisch zu allgemeinsten Vorschriften für das religiöse Lehren).

Studienzeit durch Einrichtung bestimmter, von Theologen zu haltenden Sondervorlesungen wird nach meiner Ansicht vielleicht nötig sein.

Marx vertritt ferner die Ansicht, daß Religionskunde wie jedes andere Wissensgebiet wissenschaftliches Wahlfach sein müsse.

Die Unterrichtslehre geht einer anderen Gesetzmäßigkeit nach: den Bedingtheiten der religiösen Bildungstoffe, und schließlich schafft sie eine Synthese zwischen den Normen des Psychologischen und denen des Sachlichen. Damit richtet sie ein System von Lehrgrundsätzen für die Religionsunterrichte auf.

Diese Methodik der speziellen Unterrichtsstoffe setzt eingehende wissenschaftliche Verarbeitung von Beispielen aus den einzelnen Gebieten des religiösen Wissens voraus; denn nur aus einer durchschauenden Erkenntnis heraus ist es möglich, die innersten, objektiven Erfordernisse eines Bildungsinhaltes festzustellen. Der Dozent wird also nicht spekulierender Methodiker sein dürfen — abgezogen vom konkreten Gegenstand der Übermittlung, sondern er wird — ein gründlichst gebildeter Fachkenner — die stofflichen Anschauungsbeispiele auch inhaltlich-wissenschaftlich aufdecken müssen. Und damit wird eine bedeutende Förderung der Lernenden in ihren Erkenntnissen herauspringen. Darüber hinaus vermag ein geschickter Dozent Hunderte von Anstößen zu geben: das mangelnde oder unverarbeitete Wissen der Studenten zu ergänzen und zu formen. Deshalb darf die Stundenzahl für Religionsmethodik im Studienplan nicht zu gering bemessen werden (wir haben im Frankfurter Studienplan vier Stunden im letzten Semester angesetzt, so auch für Geschichte und Deutsch aus gleichen Erwägungen; mir scheint es nach genauerer Überlegung richtiger, die Zeitspanne der Beschäftigung zu erweitern; ich setze deshalb zweimal zwei Stunden in den beiden letzten Semestern).

Zu 4: Das Bekanntmachen mit der Praxis und die Übung im Lehren ist hier wie in jedem anderen Fache eine Selbstverständlichkeit. (Auch hier möchte ich die Beschäftigungsspanne ausdehnen, um die Studierenden bei der geringen Semesterzahl von vornherein in die praktische Luft einzutauchen, ich setze deshalb schon im ersten Jahre informatorische, anregende Besuche an und lasse das dritte Semester mit den ersten Unterrichtsversuchen beginnen.) In Frage kommen für die praktische Ausbildung: Hospitieren, Lehrproben, Unterrichten in den Übungsschulen (Musterschule des pädagogisch-praktischen Instituts — die halte ich abweichend vom Studienplan für nötig —; Schulen der Universitätsstadt und Landschulen der Umgebung) (Ferienübungen an anderen Orten: im ersten Jahre freiwilliges Ergebnis der Anregungen, im zweiten Jahre Pflichtübung, im dritten Jahre freies Fortwirken der erworbenen Antriebe und nötigenfalls pflichtmäßige Ergänzungen).

Zu 3 und 4: Bei der Lehrerprüfung wird Religion genau wie jedes andere Volksschulfach behandelt, nur wird in Konsequenz von § 149 der Reichsverfassung (Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den

Dieser Auffassung kann man nicht warm genug zustimmen, und zwar weniger im Interesse der Lehrerschaft, sondern vielmehr im Interesse der Bildung zum religiösen Menschen, die ohne Zwang als eine in der Erziehungsnatur tief verankert liegende Charaktereigenschaft sich von selbst entfalten wird, wenn man ihr die Freiheit der Selbstentfaltung zugesteht.

Die Methodik des Religionsunterrichts bedarf noch weitgehender Untersuchungen. Da sie vor allem eine pädagogische Frage ist, wird es empfehlenswert sein, wenn unter den Dozenten, die Methodik und Didaktik zu lehren haben, einer ist, der dieses Fach in seinen Unterrichtsplan einbezieht.

Die übrigen Nebenfächer werden vor allem in Schulhygiene, Sexualpädagogik, Heilpädagogik, Schulgesetz-, Schulrechts- und Schulverwaltungskunde, Volksbildungswesen und Staatsbürgerkunde bestehen. Vor allem sollte man künftig darauf verzichten, die heilpädagogischen Studien in einem besonderen Kursus zu pflegen, der nur für die, die Hilfsschullehrer werden wollen, verbindlich ist, denn das Hilfsschulwesen muß künftig in großzügiger Weise ausgebaut werden; das wird natürlich nur dann möglich sein, wenn die Lehrer aller Schulen mehr als bisher über das anormale Kind unterrichtet sind.

Die Beschäftigung mit diesen Fächern braucht erst, wie es der Fischersche Plan auch vorsieht, in den letzten Semestern zu erfolgen.

Wesentlich ist ferner ein Kursus im Modellieren, Tafelzeichnen und dergleichen, der im Anschluß an die methodischen und didaktischen Übungen erfolgen kann.

Grundsätzen der Religionsgesellschaften) ein kirchlicher Prüfungskommissar zur übrigen Prüfungskommission hinzutreten. Zu fordern ist, daß diese Funktion dem Dozenten für Religionsmethodik oder einem Theologieprofessor übertragen wird. In Nassau liegt solche Delegation von kirchlichen Zuständigkeiten an Pädagogen bzw. Wissenschaftler in der Richtung der Folgerungen aus § 149 der Reichsverfassung (siehe Nassauische Kirchenverfassung, Veröffentlichung der auf den Religionsunterricht bezüglichen Bestimmungen erfolgt demnächst in der Preußischen Lehrerzeitung). Dieses Zugestehen des kirchlichen Prüfungsmitgliedes (natürlich nur für Religion) wird ein wesentliches Mittel sein, weitergehende Forderungen kirchlicher Vergewisserung zum Schweigen zu bringen. Die Fortbildung durch das praktische Jahr, durch die Arbeitsgemeinschaften für Junglehrer, sowie der Nachweis bei der Prüfung zur endgültigen Anstellung erstreckt sich auf Religion genau wie auf jedes andere Unterrichtsfach, das der betreffende Lehrer unterrichtet.“

3. Übersicht über verschiedene Lehrpläne.

In fast allen Lehrplänen, die bisher vorgelegt sind, wird in auffallendem Maße danach gestrebt, den Studiengang so zu gestalten, daß die Anzahl der Stunden ein gewisses Maß nicht übersteigt. Diese Tendenz hat ihren Ursprung in der richtigen Erkenntnis der großen Anforderungen, die das Studium der Pädagogik stellt. Wenn man es verhindern will, daß der Student der Pädagogik ein bloß theoretischer Kopf wird, wenn man dahin streben will, daß er ein lebensoffener, von der Weihe seines Berufs durchdrungener Mensch bleibt, wenn man auch vor allem darauf sehen will, daß er sich seinen Wissensstoff in größerer Freiheit erwirbt und für seine Lieblingsstudien genügend Zeit behält, so muß man diese Absichten durchaus begrüßen.

Ich bringe einige dieser Lehrpläne zur Veröffentlichung, um einen vergleichenden Überblick über die wichtigsten dieser Vorschläge zu ermöglichen, ferner aber auch deshalb, um an der Fülle des zu bewältigenden Stoffes zu zeigen, wie unmöglich es ist, das Berufstudium des werdenden Volksschullehrers auf vier Semester zu beschränken. Während ich diese Zeilen niederschreibe, erfährt die Öffentlichkeit, daß der preußische Staat sich inzwischen entschlossen hat, die Studiendauer an den pädagogischen Akademien auf zwei Jahre zu bemessen. Auf welche Weise man in dieser kurzen Zeit ein allen Anforderungen genügendes Studium durchführen will, muß unverständlich bleiben. Hoffentlich besitzen die verantwortlichen Stellen im preußischen Ministerium den Mut, die Forderung des zweijährigen Studiums zunächst nur versuchsweise durchzuführen, um dahin zu streben, die mannigfachen finanziellen Schwierigkeiten und sozialen Bedenken, die an der Errichtung der pädagogischen Akademien wahrscheinlich Schuld tragen, allmählich zu beheben, damit eine mindestens dreijährige Studiendauer in voller akademischer Freiheit der Lehrenden und der Studierenden ermöglicht werden kann. Die Lehrerschaft jedoch sollte denjenigen Abiturienten, die das Studium der Erziehungswissenschaften an einer der zu errichtenden Akademien wählen, den Rat geben, außerdem ein Jahr für ein grundlegendes Studium der Philosophie und Psychologie an einer Universität hinzuzufügen. Wenn sich einmal die Sitte eingebürgert hat, daß ein gewisser Prozentsatz aller Studenten der Pädagogik vor oder während der Studienzeit an der Akademie grundlegende philosophische und psychologische Studien an einer Universität treibt, dann wird man vielleicht im Unterricht der

Akademien darauf Rücksicht nehmen und eine dreijährige Studienzeit später durchführen. Nicht zuletzt mögen die auf den folgenden Blättern veröffentlichten Lehrpläne auch Zeugnis davon ablegen, mit welchem Eifer und mit welcher Sorgsamkeit an der großen Aufgabe der Lehrerbildung gearbeitet wird.

Es sei schließlich noch bemerkt, daß diese Pläne den Studiengang des Lehrers nur andeuten, aber nicht eng umreißen wollen. Auch die sächsischen Pläne sollen — trotz der Einordnung der verschiedenen Stunden in bestimmte Semester — nur in diesem Sinne verstanden werden. Die in diesem Buche mehrfach geforderte Freiheit der Studenten bei der Wahl der Vorlesungen und die ebenfalls mit Nachdruck geforderte Freiheit der Dozenten bei der Aufstellung der Vorlesungsprogramme müssen unbedingt gewährleistet sein.

Ein von dem Psychologen Peters aufgestellter Studienplan¹⁾ verlangt folgende Vorlesungs- und Übungsstunden:

Philosophie:

Geschichte der Philosophie (2 Semester)	8 Stunden
Logik	4 „
Ethik	2 „
Philosophische Seminarübungen (2 Semester) . .	4 „
	<hr/>
	18 Stunden

Psychologie:

Allgemeine Psychologie	4 Stunden
Geistige Entwicklung (Jugendkunde)	4 „
Psychologische Übungen (2 Semester)	4 „
Das abnorme Kind	2 „
	<hr/>
	14 Stunden

Hilfsfächer:

Körperliche Entwicklung des Menschen	2 Stunden
Sprachheilkunde	2 „
Schulhygiene	2 „
Jugendpflege und -fürsorge	2 „
Volksbildungswesen	2 „
Das Recht der Schule	2 „
Staatsbürgerkunde	2 „
	<hr/>
	14 Stunden

¹⁾ Veröffentlicht in der vom Badischen Lehrerverein herausgegebenen Denkschrift.

Pädagogik:

Allgemeine Erziehungslehre	4 Stunden
Allgemeine Unterrichtslehre	2 „
Geschichte der pädagogischen Ideen.	2 „
Geschichte des Schulwesens	2 „
Schulwesen der Gegenwart	2 „
Pädagogische Seminarübungen (3 Semester)	6 „
Methodik (3 Semester)	8 „
Schulpraxis (Hospitalieren, Lehrproben, Besprechungen, 5 Semester)	28 ..
	<hr/>
	54 Stunden

Wahlfach:

(5 Semester)	20 Stunden
	<hr/>
Summe . . .	120 Stunden

Da dieser Studienplan sechs Semester verlangt, so würden sich also für jedes Semester 20 Wochenstunden ergeben.

Ähnlich ist der von dem Pädagogen Petersen herausgegebene Plan für das Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Jena¹⁾:

Erziehungswissenschaft:

Allgemeine Erziehungswissenschaft, Vorlesungen und Übungen	6 Stunden
Geschichte der Erziehung, Vorlesungen und Übungen	8 „
Das Schulwesen (Schüler-, Lehrer- und Schulkunde), Vorlesungen und Übungen	6 „
Allgemeine Unterrichtslehre, Vorlesungen und Übungen	8 „
Didaktik der Volksschule, Vorlesungen und Übungen	12 „
Schulpraktikum, Vorlesungen und Übungen (im zweiten und vierten Semester)	8 „
Erwachsenenbildung	2 „
Jugendrecht, Schulhygiene	2 ..
	<hr/>
	52 Stunden

Philosophie:

Systematische Philosophie (Erkenntnistheorie, Logik, Einleitung), Vorlesungen und Übungen	6 Stunden
Ethik, Vorlesungen und Übungen	6 „
Geschichte der Philosophie, Vorlesungen und Übungen	8 ..
	<hr/>
	20 Stunden

¹⁾ Petersen, „Die akademische Lehrerbildung an der Universität Jena“, S. 14.

Psychologie:	
Allgemeine Psychologie	4 Stunden
Pädagogische Psychologie (Psychologie des Kindes und Jugendlichen), Vorlesungen und Übungen	8 „
Psychopathologie und Heilpädagogik	2 „
	14 Stunden
Fachwissenschaft:	
Vorlesungen und Übungen	28 Stunden
Zur weiteren freien allgemeinen und wissen-	
schaftlichen Ausbildung in Vorlesungen	
und Übungen	
	18 Stunden
	Summe . . . 132 Stunden

Es sei noch ein Lehrplan beigefügt, der für das Studium der Erziehungswissenschaften an den sächsischen Hochschulen aufgestellt wurde¹⁾. Dieser Plan rechnet mit der Einrichtung besonderer hochschulpädagogischer Institute:

Universität.

Philosophie und Psychologie:

1. Semester:	
Geschichte der Philosophie und Psychologie in ihren Hauptzügen als Einführung in das Studium der Philosophie und Psychologie . .	6 Stunden
2. Semester:	
Hauptprobleme der Logik, Ethik, Ästhetik, Religionsphilosophie	6 „
3. Semester:	
Allgemeine Psychologie	4 „
Übungen	2 „
4. Semester:	
Differentielle Psychologie	4 „
Übungen	2 „
5. Semester:	
Philosophische und psychologische Zeitfragen .	2 „
Übungen	2 „
6. Semester:	
Übungen	2 „
	30 Stunden

¹⁾ Dieser und der folgende Plan, die schon vor einigen Jahren entstanden sind, wurden mir von befreundeter Seite abschriftlich zur Verfügung gestellt. Ich kann im Augenblick nicht übersehen, wie weit diese Pläne zur Ausgestaltung der Lehrerbildung an den sächsischen Hochschulen benutzt worden sind.

Pädagogik:

1. Semester:

Geschichte der Pädagogik bis Pestalozzi als Einführung in das Studium der Pädagogik . . .	4 Stunden
--	-----------

2. Semester:

Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart	4 „
--	-----

3. Semester:

Allgemeine Pädagogik	4 „
Übungen	2 „

4. Semester:

Pädagogische Psychologie, Jugendkunde, Be- gabungsforschung, Anleitung zur Berufs- beratung	4 „
Übungen	2 „

5. Semester:

Heilerziehung	1 „
Hygiene	1 „
Übungen	2 „

6. Semester:

Pädagogische Zeitfragen	2 „
Übungen	2 „

 28 Stunden

Staatsbürgerkunde:

5. Semester:

Politik als Einführung in das staatsbürgerliche und soziale Verständnis der Gegenwart mit einem Überblick über die Verfassung des Deutschen Reiches, die Verfassung Sachsens, die Gemeindeverfassung und die sozialen Arbeitsgebiete	4 Stunden
Übungen	2 „

6. Semester:

Hauptprobleme der Soziologie mit besonderer Beziehung auf die Pädagogik	2 „
Übungen	2 „

 10 Stunden

Pädagogisches Institut.

1. Semester:

Methodische Ausbildung:

Geschichte des Volksschulwesens in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der sächsi- schen Schulgeschichte	4	Stunden
Ausbildung in den technischen Fächern	4	„
Lehrproben und Übungen	2	„

2. Semester:

Allgemeine Unterrichtslehre	4	„
Ausbildung in den technischen Fächern	4	„
Lehrproben und Übungen	4	„

3. Semester:

Besondere Unterrichtslehre: Die Lehrgebiete und Übungsgebiete der Volks- und Fort- bildungsschule.	4	„
Ausbildung in den technischen Fächern	2	„
Lehrproben und Übungen	6	„

4. Semester:

Besondere Unterrichtslehre: Die Lehr- und Übungsgebiete der Volks- und Fortbildungs- schule	4	„
Bildungsveranstaltungen für das vor- und nach- schulpflichtige Alter	2	„
Ausbildung in den technischen Fächern	2	„
Lehrproben und Übungen	6	„

5. Semester:

Besondere Unterrichtslehre: Die Lehr- und Übungsgebiete der Volks- und Fortbildungs- schule	4	„
Ausbildung in den technischen Fächern	2	„
Lehrproben und Übungen	6	„

6. Semester:

Neuere methodische Bestrebungen auf dem Gebiete des Volks- und Fortbildungsschul- wesens, verbunden mit Berücksichtigung neuer Schularten	2	„
Schulverwaltung und Schulgesetzkunde	2	„
Ausbildung in den technischen Fächern	2	„
Lehrproben und Übungen	8	„

 74 Stunden

Wissenschaftliche Fach- oder Ausbildung im

Sonderfach	40	„
----------------------	----	---

 Summe . . . 182 Stunden

Dieser Lehrplan wird ergänzt durch einen für acht Semester berechneten Plan, der vor allem in bezug auf die Ausbildung in Philosophie, Psychologie und Pädagogik mehr Zeit vorsieht als der für sechs Semester¹⁾:

Universität.

Philosophie und Psychologie:

1. Semester:

Geschichte der Philosophie und Psychologie in ihren Hauptzügen als Einführung in das Studium der Philosophie und Psychologie . . .	6	Stunden
--	---	---------

2. Semester:

Hauptprobleme der Logik, Ethik, Ästhetik und Religionsphilosophie	6	„
---	---	---

3. Semester:

Allgemeine Psychologie	4	„
Übungen	2	„

4. Semester:

Differentielle Psychologie	4	„
Übungen	2	„

5. Semester:

Philosophische und psychologische Zeitfragen .	2	„
Übungen	2	„

6. Semester:

Übungen	2	„
-------------------	---	---

7. Semester:

Übungen	2	„
-------------------	---	---

8. Semester:

Übungen	2	„
-------------------	---	---

34 Stunden

¹⁾ Man denke keineswegs, daß eine vierjährige Ausbildung zu lang sei! Zeigt doch gerade der oben veröffentlichte Lehrplan für acht Semester, daß es durchaus berechtigt ist, auch einen so langen Zeitraum für den Studiengang ins Auge zu fassen. Ich halte es für sehr wahrscheinlich, daß künftig einmal, wenn die Erziehungswissenschaften noch stärker ausgebaut sein werden, eine vierjährige Studienzeit zur Regel werden wird.

Pädagogik:

1. Semester:	
Geschichte der Pädagogik bis Pestalozzi als Einführung in das Studium der Pädagogik . . .	4 Stunden
2. Semester:	
Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart	4 „
3. Semester:	
Allgemeine Pädagogik	4 „
Übungen	2 „
4. Semester:	
Pädagogische Psychologie, Jugendkunde, Begabungsforschung, Anleitung zur Berufsberatung	4 „
Übungen	2 „
5. Semester:	
Heilerziehung	1 „
Hygiene	1 „
Übungen	2 „
6. Semester:	
Pädagogische Zeitfragen	2 „
Übungen	2 „
7. Semester:	
Übungen	2 „
8. Semester:	
Übungen	2 „
	32 Stunden

Staatsbürgerkunde:

5. Semester:	
Politik als Einführung in das staatsbürgerliche und soziale Verständnis der Gegenwart . . .	2 Stunden
6. Semester:	
Verfassung des Deutschen Reiches, Verfassung Sachsens, Gemeindeverfassung, soziale Arbeitsgebiete	2 „
Übungen	2 „
7. Semester:	
Hauptprobleme der Soziologie mit besonderer Beziehung auf die Pädagogik	2 „
Übungen	2 „
8. Semester:	
Übungen	2 „
	12 Stunden

Pädagogisches Institut.

Methodische Ausbildung:

1. Semester:

Geschichte des Volksschulwesens in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der sächsi- schen Schulgeschichte	4 Stunden
Ausbildung in den technischen Fächern	2 „

2. Semester:

Allgemeine Unterrichtslehre	4 „
Ausbildung in den technischen Fächern	2 „
Lehrproben und Übungen	2 „

3. Semester:

Besondere Unterrichtslehre: Die Lehr- und Übungsgebiete der Volks- und Fortbildungs- schule	4 „
Ausbildung in den technischen Fächern	2 „
Lehrproben und Übungen	2 „

4. Semester:

Besondere Unterrichtslehre: Die Lehr- und Übungsgebiete der Volks- und Fortbildungs- schule	4 „
Ausbildung in den technischen Fächern	2 „
Lehrproben und Übungen	4 „

5. Semester:

Besondere Unterrichtslehre: Die Lehr- und Übungsgebiete der Volks- und Fortbildungs- schule	4 „
Ausbildung in den technischen Fächern	2 „
Lehrproben und Übungen	4 „

6. Semester:

Bildungsveranstaltungen für das vor- und nach- schulpflichtige Alter	2 „
Ausbildung in den technischen Fächern	2 „
Lehrproben und Übungen	6 „

7. Semester:

Neuere methodische Bestrebungen auf dem Gebiete des Volks- und Fortbildungswesens, verbunden mit Besichtigung neuer Schularten	2 „
Ausbildung in den technischen Fächern	2 „
Lehrproben und Übungen	8 „

8. Semester:

Schulverwaltung und Schulgesetzkunde	2 „
Ausbildung in den technischen Fächern	2 „
Lehrproben und Übungen	8 „

76 Stunden

Wissenschaftliche Fach- oder Ausbildung im

Sonderfach	52 Stunden
----------------------	------------

Summe . . . 206 Stunden

Bei einem vergleichenden Überblick über diese Pläne sieht man, daß verhältnismäßig starke Differenzen bestehen: während Peters insgesamt nur 120 Stunden fordert, also für das Semester durchschnittlich 20 Stunden, verlangt der für Leipzig aufgestellte Plan 184 Stunden, also mehr als 30 Wochenstunden. Auffallend ist die Tatsache, daß die Philosophie in allen Plänen fast mit der gleichen Stundenzahl festgesetzt ist, in dem von Peters aufgestellten Plane mit 18 Stunden, in dem thüringischen Plane mit 20 und in dem sächsischen mit 16 Stunden. Ähnlich ist es mit der Psychologie, die mit 14 bis 16 Stunden angesetzt ist. Anders dagegen mit der Pädagogik, die mit 79 bis 104 Stunden berechnet wird, wobei allerdings zu bedenken ist, daß als Ergänzung zu den ersten beiden Plänen noch ein besonderes praktisches Jahr gefordert werden muß, während in dem sächsischen Plane eine methodische Ausbildung im pädagogischen Hochschulinstitut neben der eigentlichen Studienzeit hergeht.

4. Das schulpraktische Jahr und die Prüfungen.

Es mag auffallend erscheinen, daß ich die Erörterungen über das praktische Jahr, das der Lehrer nach dem berufswissenschaftlichen Studium unter der Aufsicht bewährter Schulmänner durchführen soll, und das Problem des Prüfungswesens zusammen behandle; doch scheint es mir unmöglich zu sein, diese beiden Themen getrennt zu erörtern, weil das schulpraktische Jahr nur dann zweckmäßig sein kann, wenn es von vornherein in eine enge Verbindung mit den Prüfungen gebracht wird. —

Eine besonders wichtige Frage ist die, ob man das Studium mit einer wissenschaftlichen Prüfung abschließen lassen soll, der später — nach dem praktischen Jahre — die eigentliche Staatsprüfung folgt, durch deren Bestehen die Anstellungsberechtigung erworben wird, oder ob man nur eine Prüfung fordern soll, die dann am zweckmäßigsten nach dem praktischen Jahre abzulegen ist. Ich stehe auf dem Standpunkt, daß die Einheit der Lehrerausbildung gefährdet wird, wenn man zwei Prüfungen verlangt, denn notwendigerweise muß eine Zweiteilung dahin führen, daß die zweite Prüfung sich hauptsächlich auf den praktischen, die erste aber vornehmlich auf den wissenschaftlichen Teil erstreckt, wodurch dann sehr leicht ein Auseinanderfallen jener Einheit von theoretischem Wissen und praktischer Verwertung desselben erfolgen könnte. Ich vertrete daher die Ansicht, daß das schulpraktische Jahr eine Prüfungszeit darstellen soll, während

welcher der Kandidat unter der Aufsicht bewährter Schulmänner und auch vor allem noch unter der Aufsicht seiner früheren Hochschullehrer seine Lehrbefähigung erweist¹⁾. Eine solche längere Beobachtung des Kandidaten muß man unbedingt fordern, vor allem bei der Prüfung zu einem Beruf, der die innersten Kräfte der Seele mitschwingen läßt und alles Laute und jedes Schema nicht vertragen kann. Gerade unter den Lehrern findet man immer wieder solche Persönlichkeiten, die während des ein- oder zweistündigen Aufenthalts einiger Schulaufsichtsbeamten nervös werden und jenes selbstverständliche Verhältnis zum Kinde, das sie sonst ohne weiteres zu erzeugen wissen, nicht herstellen können. Eine längere Beobachtung des Kandidaten, die sich auf ein ganzes Jahr erstreckt, ist daher unbedingt zu fordern. Notwendig ist es auch, daß das schulpraktische Jahr nicht an irgend einer beliebigen Schule des Landes, sondern möglichst in den Hochschulorten verbracht wird, damit öftere Besuche der betreffenden Fachvertreter für praktische Pädagogik möglich sind. Nichts wäre verkehrter, als wenn man die berufswissenschaftliche Ausbildung vollständig in sich abschließen würde, so daß die lebendigen Beziehungen zwischen

¹⁾ Selbstverständlich müssen während dieser Zeit dem werdenden Volksschullehrer feste Einkünfte gewährt werden.

Auf die große Bedeutung des praktischen Jahres macht Thormann (a. a. O. S. 128) aufmerksam:

„Es braucht die Notwendigkeit einer solchen berufspraktischen Ausbildung durch die selbständige Schularbeit wohl nicht besonders bewiesen zu werden, sie liegt begründet in der Berufspraxis selber; wie schon gesagt, entscheiden hier niemals letztlich theoretische Gründe, sondern zu allererst das Wesen der Berufspraxis selber, deren relative große Unabhängigkeit von der Theorie wir schon erwähnt haben. Eine Ausbildung zur Erziehungs- und Lehrkunst gipfelt nach meiner Überzeugung sogar in ihrer selbständigen Ausübung, Lehre und Vorbild bereiten sie nur vor, wenn schließlich diese höchste Form der Ausbildung auch nur eine Einführung in den Beruf sein kann, denn eine Vervollkommnung bringt dieser selber erst, so doch aber eine notwendige Einführung. Man sollte diese Ausbildungsweise vom Seminar nicht nur übernehmen, sondern sie noch weiter vertiefen, wie ich das versucht habe.

„Wirft man mir aber eine übermäßige Verteuerung der Lehrerbildung vor, die durch das Schullehrjahr herbeigeführt wird, so habe ich auch diesem zu entgehen versucht; so habe ich in dem Vorschlag eines ‚Schullehrjahres‘ mit dem Vorzug der Vervollkommnung der Lehrerbildung den Vorzug der Billigkeit verbunden. Das Schullehrjahr macht vielleicht einmal die Gründung von Sonderhochschulen überhaupt nicht notwendig und bildet einen die Lehrerbildung nicht vertuernden, aber einen diese vervollkommnenden Abschluß, das wäre seine Bedeutung.“

den Forschern und den schon im Amte befindlichen Lehrern zerstört würden. Deshalb stellte ich ja auch die Forderung auf, daß jeder Hochschullehrer für Pädagogik die Berechtigung besitzt, mit seinen Schülern alle Schulen des Landes jederzeit besuchen zu können, und deshalb muß auch in bezug auf das Prüfungswesen die Forderung aufgestellt werden, daß der Kandidat nach seinem Fachstudium nicht einem fremden Schulaufsichtsbeamten übergeben wird, sondern noch immer in einem lebendigen Verhältnis zu seinen akademischen Lehrern bleibt.

Will man dieser Forderung gerecht werden, so ist es allerdings notwendig, daß der Aufgabenkreis der Fachvertreter für praktische Pädagogik über die eigentliche Lehrtätigkeit bewußt hinausgeht. Das läßt sich aber nur dann erreichen, wenn für das Fach der praktischen Pädagogik an jeder Hochschule oder Akademie mehrere Professoren angestellt werden, damit sich jeder von ihnen auf die individuellen Besonderheiten eines jeden seiner Studenten einstellen und dessen Entwicklungsgang bis zur Abschlußprüfung verfolgen kann.

Die eigentliche Prüfung muß sich selbstverständlich in ihrem Aufbau nach der Bewertung und Einordnung der Studienfächer richten. Vor allem ist eine genügende Kenntnis der philosophischen Grundlegung der pädagogischen Wissenschaft, sowohl nach der wertwissenschaftlichen wie auch nach der psychologischen Seite, zu fordern. Besonderer Wert muß dabei auf ethische, kulturphilosophische, jugendpsychologische und pädagogisch-psychologische Auswertungen dieses philosophischen Grundgehalts der Pädagogik gelegt werden.

Ob es angängig ist, für die schriftliche Prüfung mehr als zwei Hausarbeiten zu fordern, erscheint mir fraglich. Auch muß bei der Wahl der Arbeiten dem Kandidaten eine gewisse Freiheit gelassen werden. Zu fordern ist lediglich, daß sich eine Arbeit auf das Gebiet der Philosophie erstreckt, wobei es dem Kandidaten überlassen bleibt, ob er eine Arbeit aus dem Gebiet der systematischen Philosophie, der Geschichte der Philosophie, der Erkenntnistheorie und Logik, der Psychologie oder Ethik wählt, und daß die zweite Arbeit eine rein pädagogische ist, wobei es wieder dem Ermessen des Kandidaten zu überlassen ist, ob er Geschichte der Pädagogik, allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik zweier Unterrichtsfächer oder Arbeitsschulunterricht wählt¹⁾.

¹⁾ Die augenblicklich in Braunschweig geltende Prüfungsordnung entspricht zum großen Teil diesen Forderungen, sie hat lediglich den einen Fehler, daß sie Staatsbürgerkunde und Volkswirtschaftslehre als gleichberechtigtes drittes Fach zuläßt.

Für die mündliche Prüfung mögen die Anforderungen hier wiedergegeben werden, welche die Thüringer Regierung aufgestellt hat: „In der mündlichen Prüfung soll der Bewerber nachweisen, daß er sich mit den Grundfragen der Psychologie und Ethik, insbesondere mit denen, die sich auf das Seelenleben der Jugend beziehen und die für den künftigen Erzieher und Lehrer wichtig sind, sowie mit den Grundfragen der Logik und der Erkenntnislehre vertraut gemacht hat. Er soll zeigen, daß er ein wissenschaftlich begründetes Urteil darüber besitzt, wie das Verständnis für die Erscheinungen des jugendlichen Seelenlebens durch den Umgang mit der Jugend und durch besondere methodische Zurüstungen (planmäßige Beobachtung, Versuche) gefördert werden kann. Mit den Hauptwerken eines für die Pädagogik besonders wichtigen Philosophen oder mit einem wichtigen, mit der Pädagogik im Zusammenhang stehenden philosophischen Problemkreis soll er sich vertraut gemacht haben. Weiter wird gefordert: Kulturwissenschaftlich begründetes Verständnis der Entwicklung der Bildungsideale und ihrer Beziehungen zum allgemeinen Geistesleben. Überblick über die Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in seinem kulturgeschichtlichen Zusammenhang. Dabei wird besonderes Gewicht gelegt auf die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung von der Reformation bis zur Gegenwart; Vertrautheit mit einem hervorragenden pädagogischen Schriftsteller und der Entwicklung eines besonderen Problems aus der Geschichte der Pädagogik, sowie mit der gegenwärtigen Einrichtung des deutschen Bildungswesens. Endlich ist nachzuweisen: Vertrautheit mit den wichtigsten Problemen der allgemeinen Erziehungslehre und der allgemeinen Unterrichtslehre unter besonderer Berücksichtigung neuerer Strömungen¹⁾.“

Es ist zu fordern, daß sich die Prüfungskommission paritätisch aus Hochschullehrern und praktischen Schulleuten zusammensetzt. Und es ist schließlich zu wünschen, daß die bekannten Unzulänglichkeiten, die in fast allen Prüfungen zu beobachten sind, bei der Lehrprüfung, soweit es irgend möglich ist, ausgeschaltet werden, und zwar dadurch, daß die Prüfenden liebevoll die Persönlichkeit eines jeden Kandidaten zu erfassen streben, damit der Pestalozzigeist, der auch in der Lehrerbildung herrschen muß, nicht erstickt wird.

¹⁾ Vgl. Petersen, „Die akademische Lehrerbildung an der Universität Jena“, S. 9.

V. Abschließende Betrachtungen.

Forschungsreisende erzählen, daß es in manchen Teilen Afrikas Negerstämme gibt, die für ihren Nachwuchs eigenartige Erziehungsmethoden besitzen. Wenn nämlich die Negerkinder ein gewisses Alter erreicht haben, werden sie ihren Eltern durch einen geheimnisvollen Ritus abgefordert, um eine Zeitlang von einer vollständig abgeschlossen lebenden Schar erwählter Greise erzogen zu werden. Kein Erwachsener darf das Leben und Treiben dieser alten Männer beobachten oder kritisieren. Der Zugang zu ihren tief im Urwald gelegenen Hütten wird mit Todesstrafe geahndet. Nur symbolisch verkehren sie mit ihren Stammesgenossen, indem sie von Zeit zu Zeit eine Tanzmaske schicken, aus deren rhythmischen Bewegungen eine alte, als heilig verehrte Frau die Forderungen der Männer erkennt und dem Stamme mitteilt. Stirbt einer der erwählten Greise, so erfährt niemand davon. Niemand vermag auch mit Bestimmtheit zu sagen, ob diejenigen Männer des Stammes, die eines Tages spurlos verschwunden sind, in der Wildnis umkamen oder ob sie als Auserwählte in den geheimnisvollen Verband der schwarzen Pädagogen berufen wurden. Und da niemand weiß, wer dem Kreise der alten Männer angehört, so ist ihr Dasein für die Außenwelt wie eine stets lebendig bleibende Sage, die die tröstende Gewißheit in sich birgt, daß ein Kreis von Auserwählten, die schon das Diesseits verlassen haben, im Verborgenen waltet, um nur noch für die da zu sein, denen die Zukunft gehört. So treffen sich in jenem zeitlosen Bezirk diejenigen, die gehen, mit denen, die kommen; sie sehen sich gegenübergestellt und finden sich im tiefen Verstehen jener Weisheiten, die die alten Männer bewahren und weitergeben. Wenn die Jugend aus diesem mystischen Verbindungskreise zwischen Leben und Tod als für das Leben gereift heraustritt, dann schweigt sie von den Erlebnissen jener seltsamen Zeit, weil das Sprechen darüber verboten ist. Und in ihrem ferneren Leben begleitet sie das dunkle Bewußtsein einer im Verborgenen waltenden Kraft.

So ist in den Frühformen der menschlichen Gesellschaft das Erziehungswesen in die Sphäre des Geheiligten und des Zeitlosen

gerückt. In den Zeitaltern aber, die sich von einem idealistischen Begreifen des Lebens entfernen, um zum tätigen Handeln im Wirkungskreis sichtbarer Gestaltungen zu kommen, schwindet allmählich diese ursprüngliche Weihe der pädagogischen Arbeit. Und damit verschwindet auch die von Geschlecht zu Geschlecht überlieferte Ehrfurcht vor den Persönlichkeiten, die die Erziehung leiten.

Wenn sich aber aus solchen Zeitaltern materialistischen Denkens das Glück neuer Lebensmöglichkeiten wieder entwickelt, wenn der Mensch wieder glauben lernt an sich und seine Sendung, wenn die Tiefen seiner Seele aufgewühlt werden von der sich kräftig regenden Sehnsucht nach dem Urgrunde der Welt und wenn dann die Konturen der sichtbaren Welt in einem magischen Glanze aufleuchten, weil die Erscheinungsfülle des diesseitigen Lebens nur als schattenhafte Bilderschrift eines unfaßbaren Seins gedeutet wird, dann kehrt jene ursprüngliche Weihe des Erziehertums in das Bewußtsein des Menschen zurück. Vorwärtsblickend in ein unbekanntes Morgen sieht er in den Gesichtern derer, die nach ihm kommen, die Züge seines eigenen Werdens und Seins. Heilig scheint ihm die Aufgabe zu sein, den kommenden Geschlechtern von den tiefen Rätseln der Welt Kunde zu geben. Zur höchsten Ergriffenheit zwingt ihn der Wunsch, an den sich selbst genügenden Entwicklungen des Geistes und an dem zeitlosen Walten sittlicher Werte durch seine erzieherische Tätigkeit teilzuhaben. Er erzieht nicht mehr, wie es vordem im Zeitalter einer materialistischen Willenshaltung der Fall war, um irgendwelcher äußeren Zwecke willen, sondern er erzieht nur um des Erziehens willen. Er ist unabhängig von allen Parteien, er ist nicht mehr völkisch, sozial, antisemitisch, radikal oder konservativ: er ist der Wissende, der an den Grenzen des Wissens das Glück der nichtsforndernden Liebe fand. Aus der Überfeinerung seines Intellektes entstand mit Notwendigkeit das große Erlebnis der Güte gegen die, die den gleichen qualvollen Weg zur letzten Einsamkeit intellektuellen Begreifens gehen werden, den er gehen mußte. Deshalb wendet er sich ihnen in unnachahmlicher Güte zu, um sie glauben zu lehren an jene zeitlosen Werte der menschlichen Persönlichkeit, die er in dem Augenblick wiederfand, als er sie bewußt verloren hatte.

So erlebt der Mensch auf den letzten Höhepunkten der Kultur dasjenige von neuem, was vor Jahrtausenden sein unbewußtes Eigentum war: Ehrfurcht vor dem Amte des Erziehers.

Äußerst glücklich hat Alois Fischer darauf hingewiesen, daß die Einschätzung des Berufserziehers mannigfachen und scheinbar

gesetzmäßig verlaufenden Wandlungen unterworfen ist: „Als ausschließlicher Beauftragter der Familie erscheint er uns ebenso im griechischen *παιδαγωγός* wie im Hofmeister der europäischen Aristokratie und Plutokratie der neuzeitlichen Gesellschaft, als Privatunternehmer im griechischen Elementarlehrer, im römischen Trivialschulmeister ebenso wie in den glänzenden Gestalten der Sophisten und Rhetoren, oder etwa in den Gründern moderner Landheime und Reforminternate. Als Beauftragter einer Gemeinschaft ebenso im hochmittelalterlichen Klosterlehrer wie im Erziehungsbeamten und öffentlichen Lehrer des modernen Staates. Bald ist der Erziehungsstand selbst hochgeachtet, Teil der führenden Schicht wie der Schreiber und Tempellehrer des mittleren Reiches in Ägypten, der hellenische Sophist, der Humanist in der Zeit der Renaissance und Reformation, bald wird er nur als das unentbehrliche, aber im Grunde verachtete Werkzeug der eigentlich herrschenden Schichten zugleich ausgenützt und gedrückt, wie der Literat in der Spätzeit der Ritterkultur, des kaufmännischen Patriziats, der Adelsvorherrschaft, der kirchlichen Hierarchie. Mit seltsamer Sprenkelung verteilt sich das gesellschaftlich und ökonomisch günstige oder ungünstige Schicksal ungleich auf die einzelnen Spielarten der pädagogischen Welt, und kein Kenner der Geschichte wird leugnen können, daß der Volksschullehrer lange Zeit mehr im Schatten als im Licht hat leben müssen¹⁾.“

Wenn nun in unseren Tagen auf allen Gebieten des geistigen Lebens ein neues kräftiges Leben sich regt, wenn die Selbstverständlichkeiten rationalistischer Jahrhunderte und einer einseitig kapitalistisch-technischen Kultur vor unseren Augen ins Nichts verschwinden, und wenn nun der im Innersten aufgewühlte Mensch den geistigen Inhalt seines Wesens in eine neue, bisher unerhörte Fassung zu zwingen strebt, um die tief gefühlte Einsamkeit seines Seins in dem stillen Heroismus des Wissenden aufzuheben, dann wird mit dieser neuen geistigen Kultur auch eine neue Einschätzung des Erziehertums kommen. Man wird sich bewußt werden, daß der Makrokosmos der Zukunft im Mikrokosmos der Schule eingebettet liegt. Man wird begreifen müssen, daß nur derjenige Geschichte gestaltet, dem die Seelen derer gehören, die einstmals die Zukunft gestalten sollen.

Möchten diejenigen, denen die Geschieke des deutschen Vaterlandes anvertraut sind, in diesem Augenblicke begreifen, was

¹⁾ „Erziehung als Beruf“, S. 25. Leipzig 1922.

der Reichsfreiherr von Stein, Wilhelm von Humboldt und alle die, die in den Zeiten schwerster Not den preußischen Staat wieder aufrichteten, klar erkannt hatten und durchzuführen wagten: daß der Geist, der in der Schule herrscht, Sieg oder Untergang bedeutet. Jede Geschichtsperiode verlangt eine ihr eigentümliche Schule. Werden durch die Kurzsichtigkeit der Regierenden die bestimmenden Geisteskräfte der Gesamtkultur von ihrer notwendigen Auswirkung im Erziehungswesen abgehalten, so entstehen unglückliche Perioden des Kampfes, die im Interesse der Erziehung unterbleiben müssen.

Um die neue Schule zu schaffen, die unsere Kultur braucht, muß vor allem der neue Lehrer geschaffen werden, der alle Höhen und Niederungen des Lebens kennenlernte, der herabstieg zu den Tiefen des Wissens und dort seine Einsichten fand und der infolgedessen nicht mehr draußen steht vor den Pforten der Weisheit und denen, die sie ihm verschlossen halten, gram ist, weil man sie ihm verschlossen hält mit einem Machtwort, daß keine historische Berechtigung in sich trägt.

Befreit man aber den Lehrer aus dem Zustand der Halbbildung, dann wird er in weit größerem Maße, als er es bisher sein konnte, ein wahrhafter Führer des Volkes sein. Ohne Ressentiment wird er zwischen den verschiedenen Schichten des Volkes stehen und wirken; in wahrhafter Freiheit wird er freie Persönlichkeiten zu bilden suchen, und — tief ergriffen von der Weihe seines Amtes — wird er ein Hüter und Wecker aller edlen und schöpferischen Triebe der Jugend sein. Aber nicht allein die Jugend wird zu ihm als dem hochgeachteten Führer aufblicken, auch die Alten werden in ihm den Freund und Berater sehen.

Möge die Größe der Aufgabe von denen, die sie lösen sollen, niemals verkannt werden! Die Entscheidung, die augenblicklich von den Parlamenten und Regierungen Deutschlands erwartet wird, ist nicht — das hoffe ich in dieser Schrift gezeigt zu haben — eine Entscheidung, die einen Berufsstand betrifft, sondern es ist eine Entscheidung, die ohne eine tiefe Einsicht in wissenschaftsgeschichtliche Entwicklungen und kulturhistorische Zusammenhänge nicht getroffen werden kann. Es ist eine Entscheidung, die von denen, die sie zu treffen haben, die Würde der Sachlichkeit verlangt.

Literatur.

(Es lag nicht in meiner Absicht, einen Nachweis der gesamten, noch unübersehbaren Literatur über die Probleme der Lehrerbildung zu geben. In der folgenden Zusammenstellung sind daher nur diejenigen Abhandlungen und Aufsätze berücksichtigt, durch die ich Anregungen irgendwelcher Art empfang. Vor allem handelt es sich um solche Schriften, die in den letzten sieben Jahren erschienen sind.)

1. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, „Der Kampf um die Lehrerbildung“. 10. November 1922.
2. — „Heraus mit dem Lehrerbildungsgesetz!“ 16. September 1921.
3. Badischer Lehrerverein, Denkschrift „Die Neuordnung der Lehrerbildung in Baden“. Bühl 1922.
4. Bär, A., „Zur Reform der Lehrerbildung“. Leipzig 1920.
5. — „Erwägungen über die praktische Ausbildung der Volksschullehrer im pädagogischen Institut der Hochschule“, Pädagog. Blätter 1921, S. 20ff.
6. Becker, „Gedanken zur Hochschulreform“. Leipzig 1920.
7. Bode, P. und Stuhlfath, W., „Das pädagogische Institut“. Osterwieck 1922.
8. Boelitz, Otto, „Der Aufbau des Preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung“. Leipzig 1925.
9. Breslauer Lehrerverein, „Denkschrift, betreffend das Universitätsstudium der im Amte befindlichen Volksschullehrer“. 14. Juli 1919.
10. Busemann, „Die Stellung der Psychologie in der künftigen Lehrerbildung“. Preußische Lehrerzeitung, 22. Januar 1925.
11. Cauer, „Ketzereien über Lehrerbildung“. Berlin.
12. Deutscher Lehrerverein, „Die Neuordnung der Lehrerbildung in Gefahr!“ Bericht über die Kundgebung des deutschen Lehrervereins am 7. März 1922 im Lehrervereinshaus zu Berlin. Potsdam 1922.
13. Fischer, Alois, „Zur Lehrerbildungsfrage“. Bayerische Lehrerzeitung, 10. März 1922.
14. — „Erziehung als Beruf“. Leipzig 1922.
15. Hänisch, Konrad, „Staat und Hochschule“. Verlag für Politik und Wirtschaft.
16. Heil, B., „Volksschullehrer und Hochschulstudium“. Heidelberg 1922.
17. Hellpach, Willy, „Die Wesensgestalt der deutschen Schule“. Leipzig 1925.

18. Herche, „Programmatischer Beitrag zur Reform der Lehrerbildung“. Preußische Lehrerzeitung Nr. 65 und 72.
19. Homburg, Karl, „Zur Ausbildung der Lehrer in der Schulpraxis“. Preußische Lehrerzeitung, 12. August 1922.
20. Höningwald, Richard, „Über die Grundlagen der Pädagogik“. München 1918. Darin „Über die Grundlagen des pädagogischen Universitätsunterrichtes“, S. 57 ff.
21. Kammel, „Die Hochschule für Erziehungswissenschaft“. Jahrbuch des Vereins f. christl. Erziehungswissenschaft. 13./14. Kempten 1922.
22. Karstädt, O., „Wegweiser für das Hochschulstudium des Lehrers“. Osterwieck 1921.
23. — „Die Weiterentwicklung des Hochschulstudiums der Volksschullehrer“. Osterwieck 1923.
24. Kerschensteiner, Georg, „Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf“. Zürich 1920.
25. — „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“. Leipzig und Berlin 1921.
26. Kösters, H., „Gedanken über Lehrerbildung und Lehrerfortbildung“. Heidelberg 1921.
27. Kromer, „Die Reform der Lehrerbildung“. Hechingen.
28. Kühnel, Johannes, „Gedanken über Lehrerbildung“. Leipzig 1920.
29. — „Die Lehrerbildung auf der Hochschule“. Leipzig 1923.
30. — „Die neue Lehrerbildung“. Preußische Lehrerzeitung, 24. März 1923; 5. April 1923.
31. Kutzner, Oskar, „Die pädagogische Fakultät“. Osterwieck/Harz 1920. (Schulpolitik und Volksbildung) Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins.
32. Litt, „Berufsstudium und Allgemeinbildung auf der Universität“. Leipzig 1920.
33. Marx, Heinrich, „Die Ausbildung zum Religionslehrer“. Preuß. Lehrerzeitung, 31. Mai 1924.
34. Moog, Willi, „Die Pädagogik als Wissenschaft und die Lehrerbildungsfrage“. Preußische Lehrerzeitung, 21. Juni 1923.
35. Petersen, P., „Der Bildungsweg des neuen Erziehers“. Leipzig 1914.
36. — „Die erziehungswissenschaftliche Anstalt der Universität Jena“. Leipzig 1924.
37. Pretzel, C. L. A., „Die Neuordnung der Lehrerbildung“ (2. Heft der Schriftenreihe. Schulfragen in der Reichsverfassung). Berlin 1920.
38. Preußische Lehrerzeitung, „Kommt die Reform der Lehrerbildung in Preußen?“ 23. August 1924.
39. — „Die künftige Lehrerbildung“. 13. Juli 1922.
40. Riekkel, August, „Grundlegende Forderungen zur akademischen Ausbildung der Volksschullehrer“. Rheinische Lehrerzeitung 1925, Nr. 25.
41. Sarar, F., „Die Vorbildung der Volksschullehrer“. Langensalza 1923.

42. Schiele, „Was wird aus der Reform der Lehrerbildung?“ Preuß. Lehrerzeitung, 16. August 1921.
43. Schultze, Otto, „Entwurf zu einem Plan für die akademische Ausbildung der Volksschullehrer“. Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen, 22. März 1924.
44. Schwartz, H., „Die Lehrerbildungsfrage“. Pädagogische Blätter 1919, S. 229ff.
45. Seyfert, „Über Lehrerbildung“. Preußische Lehrerzeitung, 2. September 1922.
46. —, „Das Pädagogische Hochschulinstitut“. Sächsische Schulzeitung, 29. November 1922.
47. — „Die Neuordnung der Lehrerbildung nach Art. 143 der Reichsverfassung“. Bericht über den Vortrag Seyferts im Schulblatt für Braunschweig und Anhalt, S. 478ff., 21. Oktober 1922.
48. Stern, Erich, „Zur Frage der Lehrerbildung“. Preußische Lehrerzeitung, 12. Juli 1923.
49. Stölzle, R., „Universität und Lehrerbildung“. Langensalza 1920.
50. Thormann, „Zur Neugestaltung der Volksschullehrerbildung“. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, Ausgabe A, 8. August 1924.
51. — „Die Lehrerbildung, Grundlagen, Weg, Aufbau“. Leipzig 1924.
52. Völker, Paul, „Zur Lehrerbildung“. Preußische Lehrerzeitung, 13. Juli 1922.
53. Walsemann, Hermann, „Die Hochschule als vollständige Einrichtung für einheitliche Lehrerbildung“. Greifswald 1922. („Deutsche Erziehung“. Schriften für selbständige Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst.)
54. Weber, E., „Lehrerbildung als Organismus“. Wien und Leipzig 1920.
55. Wigge, H., „Das erste pädagogische Hochschulinstitut“. Preuß. Lehrerzeitung, 7. Juli 1923.
56. Wolff, „Zur Ausbildung unserer Lehrer“. Preußische Lehrerzeitung, 7. Februar 1925.
57. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, „Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen“. Leipzig 1921. (Darin ein Bericht von Karl Muthesius, S. 144ff.)

Namenregister.

- Arnold, Th. 88.
 Bär, A. 142.
 Becker 49, 142.
 Boelitz 45, 53, 76,
 86, 142.
 Bode, P. 142.
 Böhm 45.
 Busemann 112, 142.
 Cauer 142.
 Comenius 117.
 Deuchler 78, 120.
 Dilthey 14, 20, 109,
 113.
 Dörpfeld 36.
 Feurig, F. 34.
 Fischer, A. 2, 3, 7, 13,
 21, 24, 25, 27, 28,
 37, 45, 52, 82, 114ff.,
 124, 140, 142.
 Froebel 88.
 Grundner, F. 88.
 Häckel 103.
 Hänisch 142.
 Heil, B. 142.
 Hellpach 9, 45, 49,
 101, 142.
 Herbart 28, 117.
 Herche 142.
 Höffding, H. 57.
 Hölderlin 37.
 Homburg, K. 143.
 Hönigswald 20, 143.
 Humboldt, W. v. 13,
 14, 85, 141.
 Husserl 113.
 Hylla 54, 62 ff.
 Jaensch 109, 111.
 Kammell 143.
 Karstädt, O. 143.
 Kerschensteiner 7, 8,
 29, 34, 39, 40, 46,
 57, 58, 62, 73, 87,
 143.
 Köhler, W. 109, 112.
 Kösters, H. 143.
 Kretschmar 107.
 Kroh 10, 23, 61, 79.
 Kromer 143.
 Kühnel 34, 36, 44,
 143.
 Kutzner 22, 32, 104,
 106, 143.
 Lietz 88.
 Litt 143.
 Mann, Hor. 88.
 Marx, H. 122, 123,
 143.
 Matthew 88.
 Meumann 106.
 Moog 19, 105, 143.
 Muthesius 54, 56, 64.
 Natorp, L. 51.
 Ottsen 60.
 Pestalozzi 13, 40, 88,
 107, 129, 132.
 Peters 126, 134.
 Petersen 120, 127, 137,
 143.
 Pretzel 143.
 Reddie, C. 88.
 Rickert 113.
 Riekel 143.
 Saran, F. 143.
 Schiele 144.
 Schleiermacher 117.
 Schmidt, H. 97.
 Schultze, O. 30, 144.
 Schwartz 144.
 Seyfert 5, 6, 23, 25,
 34, 144.
 Spengler 98.
 Spranger 33, 34 ff., 56,
 82, 98, 112, 121.
 Stein, Reichsfreiherr
 v. 141.
 Stern, E. 144.
 Stern, W. 109.
 Stölzle, R. 144.
 Stuhlfath, W. 142.
 Süvern 13, 14.
 Thormann, W. 32, 53,
 55, 80, 81, 86, 135,
 144.
 Völker, P. 144.
 Voßler 49.
 Walsemann 71, 144.
 Weber, E. 144.
 Wigge, H. 23, 144.
 Windelband 113.
 Wolff 144.
 Zeller, A. 14.

Sachregister.

- Abbau im Bildungswesen 4.
Abiturienten 17, 60, 61, 125.
Abstammung des Lehrers 38, 56,
57, **66 ff.**, 67, 68.
Adelsvorherrschaft 140.
Ästhetik 116, 120, 128, 131.
Afrika, Erziehungsmethoden in 138.
Akademische Freiheit **76 ff.**, 126.
Allgemeinbildung und Berufs-
bildung 16, 17, 53, 54, 79.
Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung
142.
Allgemein-wissenschaftliche Ab-
teilungen der Technischen Hoch-
schulen 48.
Analyse der Erzieherpersönlichkeit
62 ff.
— — Lehrerpersönlichkeit **62 ff.**
Angeborene Fähigkeiten des Päd-
agogen 15, 38, 54, **58 ff.**, 88,
117, 143.
Anschauliches Denken 57, 63, 64.
Anschauungsunterricht in Päd-
agogik 24, 25, 59, 115.
Anthropologie 115.
Antikes Erziehungsideal 38.
Anzahl der Lehrerbildungs-
anstalten **95 ff.**
Arbeitsräume 70.
Arbeitsschule 35, 137.
Artikel 143 der Reichsverfassung
9, 144.
Aufbau der Lehrerbildungs-
anstalten **95 ff.**
Aufenthaltsräume 75.
Ausbau der pädagogischen Pro-
fessuren 30, 92, 93, 136.
Auslese pädagogisch begabter Per-
sönlichkeiten 7, 68, 69.
Baden 45, 142.
Badischer Lehrerverein 78, 126,
142.
Bayern 45.
Bayrische Lehrerzeitung 10, 28,
142.
Bedarf an Lehrern 44, 45.
Berechtigung des akademischen
Lehrerstudiums 27.
Berufsbildung und Allgemein-
bildung 16, 17, 53.
Berufspraxis 120.
Berufungsverhandlungen 31, 90.
Beschäftigungslosigkeit der Jung-
lehrer 8.
Besoldungsklasse 4.
Besuchsziffern der Hochschulen 45,
46, 95.
Bibliotheken 30, 31, 98.
Bildnerakademie 49.
Bildungsniveau des Lehrers 67.
— — Volkes 13.
Braunschweig 5, 29, 45, 137.
Braunschweigische Denkschrift 82.
— Prüfungsordnung für das Staats-
examen der Lehrer 12, 137.
Breslauer Lehrerverein 142.
Burse 75.
Couleurstudent 71.
Deutsch 42, 82.
Deutsche Allgemeine Zeitung 7.
— Einheitsbestrebungen im Jahre
1848 3.
— Kulturentwicklung 40.
Deutscher Lehrerverein 142.
Didaktik 27, 114, 117, 127, 130,
131, 132, 133, 136.

- Didaktischer Materialismus 36, 106.
 Disziplin 63.
 Dorfschule 61.
 Dreijähriges Studium 78 ff.
 Dresden 79.
 Durchschnittslehrer 38, 39.

 Eidetische Phänomene 109, 111.
 Einfühlungsvermögen 63, 64.
 Einführung in die Praxis 23, 24,
 25, 92, 93, 127.
 Einführungskurse 62, 82.
 Einklassige Dorfschule 61.
 Einkünfte während des praktischen
 Jahres 135.
 Einschätzung des Berufserziehers
 140.
 Elternschaft 19.
 Ende der philosophischen Päd-
 agogik 107.
 Entscheidung für d. Lehrberuf 54.
 Entscheidungskampf in der Psycho-
 logie 110.
 Entwicklung kulturpolitischer Pro-
 zesse 12.
 Entziehung d. Lehrberechtigung 91.
 Erdkunde 82.
 Erkenntnistheorie 115, 116, 126 ff.
 Erlebnissophie 20.
 Eros 38.
 Ersparnisse, erzielt durch das Uni-
 versitätsstudium der Lehrer 30.
 — im Schulwesen 4.
 „Erziehung als Beruf“ (Fischer)
 7, 142.
 Ethik 114, 116, 120, 126, 127 ff.
 Evangelische Akademie 6, 87.
 Experimentelle Psychologie 11, 92,
 103, 107 ff., 126 ff.

 Fachvertreter für praktische Päd-
 agogik 92, 136.
 — — normative Pädagogik 92.
 Fahrpreismäßigung 76.
 Finanzielle Gesichtspunkte 4.
 Forstakademien 48.
 Freiheit der Initiative im Bildungs-
 wesen 8.
 Frühformen der menschlichen Ge-
 sellschaft 139.

 „Gedanken über Lehrerbildung“
 (Spranger, Kühnel) 34 ff.,
 143, 144.
 Geduld 63, 64, 65.
 Gegensatz zwischen naturwissen-
 schaftlicher und geisteswissen-
 schaftlicher Begriffsbildung 41,
 112.
 Geisteswissenschaftliche Psycho-
 logie 109.
 Geisteswissenschaftlich - theoretische
 Abteilung (Organisation der
 pädagogischen Akademien) 41.
 Geistige Entwicklung des Jugend-
 lichen 126.
 Germanistik 27.
 Gesamtkosten des Studiums der
 Pädagogik 76.
 Gesangspädagogen 94.
 Geschichte 82.
 — der Pädagogik 92, 114, 127 ff.
 — — Philosophie 92, 115, 119,
 120, 126 ff.
 — des Erziehungswesens 120.
 Geschichtsphilosophie 113.
 Gestaltpsychologie (Köhler) 109,
 112.
 Griechischer Elementarlehrer 140.
 Großstadt und Lehrerbildung 97 ff.
 Grundlagen der pädagogischen
 Wissenschaft 28.

 Habilitation 31, 92.
 Handelshochschule 35.
 Hauptfächer des Studiums der
 Pädagogik 102 ff.
 Heilerziehungsanstalten 118.
 Heilpädagogik 118, 124, 126 ff.
 Hessen 45.
 Hilfsschulen 118.
 Hochschulkonzentration 45.
 Hochschulreform 49, 152.
 Höhepunkte der Kultur 139.
 Höhere Schule 122.
 Höhere Lehranstalten und Semi-
 nare 56.
 Hofmeister 140.
 Holzbearbeitung 118.
 Humanist 140.
 Humanistische Begeisterung 40.

- Idealtypus des Lehrers 38.
 Immatrikulationsgebühren 75.
 Individuelle Gestaltung der Lehrer-
 bildungsanstalten 10, 11, 102.
 Industriegebiet 81.
 Internat 51, 70.
 Intuition 20.
 Intuitives Erfassen der Seele eines
 anderen 40.
 Isolierung der Lehrerbildung 45,
 48, 49.

**Jahrbuch des Vereins für christl.
 Erziehungswissenschaft 143.**
 Jena 79, 96, 127, 137, 143.
 Jugendfürsorge 126.
 Jugendkunde 120.
 Jugendpsychologie 18, 92, 112,
 113, 116, **126 ff.**
 Jugendrecht 94, 127.
 Jugendwohlfahrtsgesetz 19, 94.

Katholische Akademien 6, 87.
 Kirchliche Hierarchie 140.
 — Rücksichten 89.
 Klassenlehrersystem 9.
 Klassenweise Einstufung 76, 78.
 Klosterlehrer 140.
 Körperliche Entwicklung des Men-
 schen 126.
 Kollegelder 70, 75.
 Kessioneller Charakter der
 Akademien 47, 86.
 Kritik der Seminarbildung **52 ff.**
 Kulturgeschichte 42.
 Kulturmission des Lehrers 20.
 Kulturphilosophie 103.
 Kulturpolitik **2 ff.**
 Kunsthochschule 35.

 Landheime 140.
 Landlehrer 62.
 Landwirtschaftliche Hochschule
 35, 48, 81.
 Lebens- und Arbeitsgemeinschaft
 29, 70, 74.
 Lebensmächte der Jugend 74.
 Lehrbücher 83.
 Lehrerkollegium der Übungs- und
 Versuchsschulen 93, 94.

 Lehrerstudent 8, 9, 61.
 Lehrerzeitung für Ost- und West-
 preußen 30, 144.
 Lehrfreiheit **84 ff.**
 Lehrkörper 31, 32, **84 ff.**
 Lehrmittel 83.
 Lehrmittelkunde 115, 117, 118.
 Lehrpläne 26, 79, 81, **102 ff.,
 125 ff.**
 Lehrstoffkunde 115, 117, 118.
 Lehrübungen 120.
 Leitung der Akademien 31, 32, 89.
 Lesesäle 75.
 Liebe zum pädagogischen Beruf
 38, 58.
 Linearzeichnen 17.
 Linksgerichtete Parteien 2.
 Logik 115, 116, 120, **126 ff.**

Mängel der Seminarbildung 52 ff.
 Mathematik 27, 82.
 Methodik 27, 112, 117, 118, 120,
126 ff.
 Ministerielle Verordnungen 12.
 Mißtrauen der Hochschullehrer
 gegen die künftigen Lehrer-
 bildungsanstalten 88.
 Modellieren 118, 124.
 Modernes Erziehungsideal 38.
 München 115.
 Mündliche Prüfung 137.
 Musik 17, 122.
 Musterschule 25.

 Nationalökonomie 29, 115, **129 ff.**
 Naturkunde 42.
 Naturwissenschaft 27, 82.
 Naturwissenschaftliche Begriffs-
 bildung 41.
 Naturwissenschaftlich-theoretische
 Abteilung (Organisation der
 pädagogischen Akademien) 41.
 Nebenfächer **120 ff.**
 Negerkinder 138.
 Neigung zum Belehren 63, 64.
 — — Lehrberuf 54.
 Neue Westdeutsche Lehrerzeitung
 104, 106, 143.
 Nüchternheit der heutigen Wissen-
 schaft 37.

- Offene Klassentür 96.
Organist 94.
- Pädagogen als Privatunternehmer 140.
- Pädagogik als Wissenschaft 19, 21, 52, 104, 143.
— der Zukunft 106.
— und Philosophie 27, 28, 32, **103 ff., 125 ff.**
- Pädagogische Akademien 12, 17, **34 ff., 76, 77, 81, 86 ff., 98 ff., 125.**
— Befähigung 15, 38, 54, **58 ff., 88, 117, 143.**
— Blätter 144.
— Fakultät 22, 32, 45, 143.
— Hochschulinstitute 23, 47, 144.
— Psychologie 92, 115, 116, 118, **128 ff.**
— Sektion innerhalb der philosophischen Fakultät 33.
- Pädagogischer Kongreß in München (1924) 8.
- Parteipolitik **1 ff., 139.**
- Personalistik (W. Stern) 109.
- Personalpolitik der Ministerien 12, 90.
- Philosophie 9, 27, 30, **102 ff., 125 ff.**
—, Einleitung in die **115 ff., 126 ff.**
—, Geschichte der 92, 119, 120, **126 ff.**
— der Kultur 114.
—, Seminarübungen 126.
—, systematische **116 ff., 126 ff.**
- Philosophische Besinnung 28.
— Fakultät 31.
- Platonische Geisteshaltung 38.
- Politische Energieentfaltung 37.
— Partei **1 ff., 139.**
- Positivismus 107.
- Präparandenanstalten 67.
- Praktisches Jahr **134 ff.**
- Preußen 44, 45, 46, 100, 125.
- Preußische Lehrerzeitung 19, 23, 112, 142, 143, 144.
— Schulreformen nach dem Til-
siter Frieden 13, 14, 141.
- Preußisches Bildungswesen nach
der Staatsumwälzung 53, 76,
77, 142.
— Ministerium 125.
- Primitive Ehrfurcht vor den Er-
ziehern **138 ff.**
- Professionelles Erziehtum 15, 19,
37, 38, 58.
- Proletariat 37.
- Protestantische Akademie 6, 87.
- Prüfung, mündliche 137.
- Prüfungen **134 ff.**
- Prüfungsarbeiten 136.
- Prüfungsfächer 11, **134 ff.**
- Prüfungskommission 137.
- Psychische Eignung für den Beruf
des Lehrers 15, 38, 54, **58 ff., 88, 117, 143.**
- Psychologie 9, 17, 27, 30, 102,
107 ff., 115 ff., 125 ff., 110, 142.
—, allgemeine 115, **126 ff.**
—, pädagogische 92, 115, 116, 118,
128 ff.
—, Übungen **115 ff., 126 ff.**
- Psychologisches Praktikum 114,
116.
- Psychotechnik 110.
- Psychopathologie des Kindesalters
118, **126 ff.**
- Pubertät 18.
- Reaktion, politische 2.
- Rechnen 42.
- Reformation 140.
- Reforminternate 140.
- Reichsschulkonferenz 22, 44, 144.
- Reichsverfassung 9, 144.
- Religiöse Krisis 37.
- Religion 17, 47, 87.
- Religionskunde als wissenschaft-
liches Wahlfach 123.
- Religionslehrer 121.
—, Ausbildung zum 122.
- Religionsphilosophie 120.
- Religionsunterricht 87, 121.
— in der höheren Schule 122.
—, Methodik des 121, 122, 123,
124.
- Renaissance 140.

- Reorganisation des Preußischen Schulwesens nach dem Tilsiter Frieden 13.
 Rheinische Lehrerzeitung 143.
 Rheinland 19.
 Rhetoren 140.
 Richtungen in der modernen Psychologie 108 ff.
 Römischer Trivialschulmeister 140.

 Sachsen 9, 23.
 Sächsische Denkschrift 82.
 Sächsischer Lehrerverein 120.
 Schematismus bei der Neuordnung der Lehrerbildung 10.
 Schulgesetz 118, 124.
 Schulhygiene 94, 118, 124, 126, 127.
 Schulkunde 118.
 Schulrecht 94, 118, 124, 126.
 Schulverwaltung 118.
 Schulwesen der Gegenwart 127.
 —, Geschichte des 127.
 Seele des Erziehers 29, 34, 39, 57, 87, 143.
 Selbstverwaltung d. Hochschule 89.
 — — Küche 75.
 Seminar 49, 67.
 Seminarbildung 39.
 Seminarjahr 24.
 Seminarlehrer 30, 89.
 Seminarübungsschule 24.
 Sexualpädagogik 124.
 Singen 17.
 Sonderfach 9, 27, 29, 30, 82, 115, 119, 120.
 Sonderkurse in den technisch-künstlerischen Fächern 17.
 Sophisten 140.
 Soziale Bildung 29.
 — — des Erziehers 40, 73.
 — Eignung für den Beruf des Lehrers 56 ff.
 — Forderungen des Lehrerstandes 13.
 — Verhältnisse des Studenten der Pädagogik 66.
 Soziologie 120.
 Soziologische Struktur der Schule 10.

 Speisesäle 70.
 Spezialisierung der Wissenschaften 41.
 Sportlehrer 94.
 Sprachheilkunde 94, 126.
 Staatsbürgerkunde 94, 124, 126.
 Staatsprüfung der Braunschweiger Lehrer 59.
 Staatswissenschaften 115.
 Stellung des Erziehers im Kultur-
 ganzen 20.
 Stipendien 70.
 Stoffübermittlung 43.
 Studiendauer 76 ff.
 Studienkosten 76.
 Stuttgart 45.

 Tafelzeichnen 118, 124.
 Tagespolitik 2, 90.
 Technische Hochschule 35, 48, 79, 91, 99.
 Technisch-kapitalistisches Kultursystem 18, 140.
 Technisch-künstlerische Abteilung (Organisation d. pädagogischen Akademien) 42.
 — Fächer 17, 94.
 Theorie und Praxis 59.
 Thüringen 9, 45, 80.
 Thüringer Lehrerzeitung 45.
 Thüringische Regierung 96.
 Tierärztliche Hochschulen 48.
 Tilsiter Frieden 13.
 Trennung von Theorie und Praxis 24.
 Trivialschulmeister 140.
 Tübingen 23, 45, 73.
 Turnen 118.
 Typenforschung 109.
 Typus des irrationalen Gemüts 40.
 — — religiösen Menschen 58.
 — — sozialen Menschen 40.
 — — theoretischen Menschen 40.
 Typus eines neuen Erziehers 43.
 — — neuen Lehrers 43.

 Überfüllung im Lehrerberuf 100.
 Übergang zu einem anderen Beruf 59, 79.
 Übungsschule 22, 23, 26.

- Übungs- und Versuchsschule 45,
 93, 94, 95.
 Universitätsstadt 31.
 Unterbringung der Seminare 55.
 Unterrichtspläne 74.

 Verantwortung für eine befriedigende Durchführung d. akademischen Studiums der Volksschullehrer 12.
 Verbindungshäuser 75.
 Verbindungswesen 72 ff.
 Vererbung 18.
 Versuche zur Organisation einer akademischen Lehrerbildung 7.
 Versuchsschule 22, 23.
 Vielgestaltigkeit in den Unterrichtsprinzipien 11.
 Völkische Partei 7.
 Volksbildungswesen 124, 126.
 Volksschule, Geschichte der 117.
 Volontärzeit vor dem Studium 60, 61, 62.
 Vorbildung der Philologen 99.
 Vorteile der Seminarbildung 52, 67.

 Weihe des Erziehertums 138 ff.
 Wesen der Bildung 91.
 Wesensgestalt der deutschen Schule 9, 142.
 Westfalen 19.

 Wettbewerb zwischen pädagogischer Hochschule und Universität 43.
 Wie Gertrud ihre Kinder lehrt 107.
 Wirtschaftliche Erleichterungen 70 ff.
 Wirtschaftsbetrieb 70, 75.
 Wissenschaftliche Durchdringung des Stoffes 35.
 — Weiterbildung der Lehrer 67.
 Wissenschaftsgeschichte 38, 103.
 Württemberg 6, 45.
 Württembergische Lehrerzeitung 6.

 Zeichnen 17, 118.
 Zeitschrift für pädagogische Psychologie 37.
 Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 44, 61, 144.
 Züchtung erzieherisch wirkender Eigenschaften 7.
 Zugang zu der pädagogischen Wissenschaft 26.
 Zusammenbruch von 1918 3.
 Zusammenschluß der Studenten 72.
 Zuschüsse des Staates an die Studierenden 75.
 Zweijährige Dauer der Ausbildung 76 ff.
 Zweijähriges Studium 79, 125.
 Zwergakademien 6, 12.