



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

# **Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung**

**Kerschensteiner, Georg**

**München [u.a.], 1955**

I. Die allgemeine Lebensform des Erziehers.

---

[urn:nbn:de:hbz:466:1-82872](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:1-82872)

## I.

### DIE ALLGEMEINE LEBENSFORM DES ERZIEHERS

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

Seit dem Erscheinen des Langbehnschen Buches: „Rembrandt als Erzieher“, das die köstliche Satire „Höllenbreughel als Erzieher“ wachgerufen hat, sind über sehr viele von den großen Trägern deutscher Kultur mehr oder weniger tiefe Betrachtungen angestellt worden, die sie unter dem Gesichtspunkt „als Erzieher“ zu erfassen versuchten. Es wird genügen, wenn wir an die mannigfachen Darstellungen von „Fichte als Erzieher“, „Goethe als Erzieher“, aber auch „Stein“ oder „Bismarck als Erzieher“ erinnern. In unserer pädagogisch gerichteten Zeit sind es besonders die Jubiläumsgedenktage, die gerne zu solchen Betrachtungen benützt werden.

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

Fassen wir diesen Sinn des Vorbildes weit genug, so ist jeder Mensch ein Erzieher eines andern zum Guten oder Bösen. Kein Menschenleben verrinnt gänzlich ohne Wirkung auf die menschliche Um- und Nachwelt. Unser Sein und Wirken ist ebenso ein Ergebnis des menschlichen Verkehrs der Vergangenheit und Gegenwart, wie es eine Ursache des Seins und Wirkens unserer nachwachsenden Geschlechter ist. In dem lebendigen Strom des menschlichen Werdens und Vergehens pflanzt sich das gewesene Sein der „Namenlosen“ ebenso fort wie das der „Unsterblichen“, nur mit dem Unterschied, daß bei den ersten die Wirkung sich lediglich unmittelbar, gleichsam durch Berührung von Mensch zu Mensch vollzieht und immer unmerklicher wird, während bei den letzteren sich zur unmittelbaren Wirkung auch die

Fernwirkung ihrer Werke gesellt, in denen sie ihre Seele verkörpert haben, und daß diese mittelbare Wirkung ihres gewesenen Seins nach dem Tode der Schöpfer oft noch stärker sich geltend macht als die unmittelbare zu ihren Lebzeiten.

In dieser Bedeutung erfassen wir also den allgemeinsten Begriff des Erziehers. Es ist der Mensch, sofern er das seelische Leben der Mitmenschen gewollt oder ungewollt im Sinne eines Aufstiegs zu einem höheren Sein beeinflußt. Was die landläufigen Erziehungstheorien als die „verborgenen Miterzieher“ bezeichnen, fällt unter diesen allgemeinsten Begriff.

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

Wie wenig beide Bedeutungen des Wortes „Erzieher“ in ihrem Wesen miteinander zu tun haben, erhellt

schon daraus, daß ein Lehrer der Pädagogik recht weit von einem pädagogischen Lehrer entfernt sein kann. Es ist eines der naiven Mißverständnisse, diejenigen zu den großen Pädagogen zu rechnen, welche gelehrte Bücher über Pädagogik geschrieben haben. Was man in der Mathematik oder in der Philosophie mit Recht schließt, daß der Autor eines bedeutenden philosophischen oder mathematischen Werkes auch ein bedeutender Philosoph oder Mathematiker gewesen sein muß, ist bei der Pädagogik ein falscher Schluß. Denn der Erzieher im eigentlichen Sinne ist immer ein praktisch eingestellter Mensch. Ob aber ein Theoretiker, wenn er noch so scharf in das Wesen seines Gegenstandes eindringt, auch als praktischer Mensch wertvoll ist, das ist keineswegs eine unbestreitbare Tatsache. Ich werde kaum einen Widerspruch befürchten müssen, wenn ich behaupte, daß unter denen, die namenlos durch die Welt gegangen sind, tausendmal mehr pädagogisch Begabte und Begnadete zu finden sind als unter den Sternen erster, zweiter und dritter Größe, die in der Geschichte der Pädagogik aufgezählt werden. Wäre die pädagogische Begabung an Gelehrsamkeit oder auch nur an pädagogische Wissenschaft unauflöslich gebunden, das Menschtum hätte längst seinen Bankrott erklären müssen. Die philosophische Weltverneinung Schopenhauers hat ihn nicht gehindert, praktische Weltbejahung zu treiben, und so wenig ein Lehrer der Psychologie ein wahrhaft Seelenkundiger zu sein braucht, so wenig muß ein Lehrer der Pädagogik, ein „Pädagogiker“, mit einem pädagogischen Lehrer, einem „Pädagogen“, zusammenfallen. Wenn man über diesen Unterschied klar werden will, dann braucht man nur Rousseaus „Emile“

in Parallele mit seinem Leben zu setzen. Die ständige Verwechslung des theoretischen und des praktischen Erziehers oder, richtiger gesagt, die ungenügende Scheidung zwischen theoretischer und praktischer Begabung auf dem Gebiete der Erziehung spielt auch in der Lehrerbildungsfrage eine Hauptrolle. Wir werden daher noch des öfteren auf diesen Punkt zurückkommen müssen.

Mit dieser Unterscheidung sind wir aber bereits zum dritten Sinn gelangt, der mit dem Wort „Erzieher“ verbunden wird. Wir erfassen ihn, wenn wir von Pestalozzi als Volkserzieher sprechen. Wir meinen dann weniger den Menschen als Träger von Werten, in welcher Eigenschaft ja jeder ein wenn auch unbewußter Erzieher im guten oder schlimmen Sinne ist, noch weniger den Menschen als theoretischen Forscher über das pädagogische Tun, sondern vor allem den pädagogischen Tatmenschen, der aus seiner eigenartigen Veranlagung heraus gar nicht anders kann, als sein Leben im pädagogischen Handeln aufgehen zu lassen.

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

Vielleicht könnte man denken, aus der sorgfältigen Analyse der einzigartigen Erzieherpersönlichkeit Pestalozzis, aus seinem Leben und Wirken, das reine Bild von der „Seele des Erziehers“ zu gewinnen. Aber die

Schwierigkeiten, von einer einzelnen, wenn auch noch so vollendeten Erzieherpersönlichkeit aus das allgemeine Wesen des Erziehers zu erfassen, sind nicht leicht zu überwinden, und die Gefahren, Individuelles zu verallgemeinern, sind sehr groß. Denn alle menschliche Vollendung ist immer nur die e n d l i c h e Vollendung der unendlichen Idee, und es besteht die Verlockung zu glauben, in der endlichen Vollendung die volle Verwirklichung der Idee gefunden zu haben.

Selbst Pestalozzi hatte große Mängel als praktischer Erzieher und erst recht als Lehrer in der Klasse. Freilich hat sie keiner seiner Mitarbeiter und kein Beobachter tiefer und demütiger empfunden als er selbst. Sein letztes, treibendes pädagogisches Motiv war nicht so sehr die Emporhebung einzelner Individualitäten zum geistigen Sein als vielmehr die Rettung der Gesellschaft vor dem sittlichen Verfall und in der Gesellschaft die Hebung des Standes der Besitzlosen, der Armen, Verlassenen zum reinen Menschentum. Was in ihm lebte, war ein ethischer Universalismus. Vielleicht wird man unter den praktisch gerichteten wahrhaften Erziehern unterscheiden müssen zwischen solchen, die wesentlich auf die Gestaltung, Hebung, Rettung einzelner Individuen eingestellt sind, die altruistischen, und solchen, die mehr das große Ganze, den Stand, die Gesellschaft, die Staatsgemeinschaft, die Menschheit im Auge haben, die sozialen Erzieher. Eine solche Unterscheidung von sozial und altruistisch erscheint im allgemeinen zweckmäßig. Der lediglich sozial Eingestellte fühlt sich immer zugleich auch als Socius, als Glied der Gemeinschaft, für die er wirkt. Der altruistisch Eingestellte dagegen hat nur den „alter“, d. h. den

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

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

Die Motive des pädagogischen Handelns sind Vorstel-

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

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

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

Man kann nämlich die Natur der Werte unter dem Gesichtspunkt des Materials ordnen, in dem sie sich verwirklichen lassen. Es gibt zunächst Werte, die ausschließlich in Sachgütern ihre Verwirklichung erfahren. Dies ist der Fall beim ökonomischen oder Nutzwerte. Er findet in den mannigfachen technischen Gütern seine Träger. Alsdann gibt es Werte, die sowohl in Sachgütern als auch in Personen oder im persönlichen Leben ihre Verwirklichung finden können, wenn auch in verschiedenen Färbungen. Hierher gehören die ästhetischen Werte der Schönheit der Kunstwerke, der Schönheit der Naturgebilde, weiterhin die äußere Schönheit des Menschen und die Schönheit als innerer Wert einer bestimmten Form des menschlichen Seins und Lebens, wie sie sich in der „Schönen Seele“ Schillers oder dem humanistischen Ideal Humboldts darstellt. Aber auch die logischen Werte können in Personen verwirklicht sein, insofern ein streng philosophisch aufgebautes Sinngefüge auch eine Gestaltung des logischen Wertes ist und nicht bloß der abstrakt formulierte Satz, in welchem allerdings der logische Wert in seiner reinsten Gestalt erscheint.

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

Wer nun bei seiner Wertverwirklichung vorzugsweise oder ausschließlich von solchen Werten bestimmt wird, die Personen oder persönliches Leben der Gemeinschaft als Träger erlauben oder erfordern, wird von selbst sein Tun auf die Gestaltung der eigenen oder fremden Person richten. Damit ist die pädagogische Einstellung im weitesten Sinne gegeben. Prüft man nun aber, warum ein Mensch von den möglichen Richtungen und Wertverwirklichungen gerade diejenigen wählt, bei denen er sich an das Material der fremden Personen halten muß, so wird man sich unschwer davon überzeugen, daß dies mit seiner natürlichen Neigung zum Menschen als solchen, d. h. mit einer sozialen Grundrichtung des Fühlens und Wollens, mit einer starken Ausprägung zweier Elementargefühle in seiner seelischen Veranlagung, nämlich der Sympathie und Zuneigung zum Menschen, zusammenhängt. Zugleich wird auch klar, daß eine solche pädagogische Grundveranlagung, die zu Wertverwirklichungen in fremden Personen drängt, nicht gut bestehen kann ohne eine Neigung zur Wertverwirklichung im eigenen persönlichen Leben. Umgekehrt dagegen braucht

die Neigung, in sich selbst Werte zu verwirklichen, nicht notwendig mit der Neigung verbunden zu sein, auch andere zu Wertträgern zu machen. Dem Drange aller objektiven Werte, sich zu verwirklichen, ist Genüge getan, wenn sie irgendwie verwirklicht werden. Aber das Wesen der Sympathie, der emotionalen Grundlage alles pädagogischen Tuns, ist Einfühlung. Einfühlen heißt: sich selbst im anderen wieder erleben. Darum ist Wertverwirklichung im anderen nicht gut möglich ohne Wertverwirklichung in uns selbst. Dagegen braucht Wertverwirklichung in uns selbst, eben weil sie die sympathische Grundneigung nicht erfordert, nicht zum pädagogischen Tun an anderen zu führen.

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

3. Das pseudo-pädagogische Tun. Das ist das Grundmerkmal der Seele des Erziehers. Es ist von weittragender Bedeutung für alle Lehrerbildung, daß wir dieses Grundmerkmal nicht aus dem Auge verlieren, sofern wir verlangen, daß der Lehrer auch Erzieher sein soll. Dies braucht keineswegs notwendig der Fall zu sein, wie wir später noch deutlicher sehen werden. Die Neigung zur Beeinflussung des Men-

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

Es gibt also Erzieher und Erziehungseinrichtungen aus reinem Machtbedürfnis zu dem Zwecke, sich oder einer Gemeinschaft gefügige Werkzeuge, gehorsame Untertanen, treue Diener einer bestimmten Organisation zu verschaffen. Im experimentellen Pädagogen werden die Wertverwirklichungen in fremden Personen nicht aus Sympathie und Zuneigung geboren, sondern aus einer wissenschaftlichen Neigung heraus, aus einem theoretischen Interesse. Denkt man sich den experimentellen Pädagogen in seiner Reinheit verwirklicht, so liegt darin sogar ein innerer Widerspruch. Denn in ihm wirkt nicht mehr der soziale Mensch sich aus, sondern der theoretische, und es besteht die größte Gefahr, daß schließlich das rein theoretisch-pädagogische Interesse den praktischen Erzieher, den auf den Menschen und

nicht auf Sachen eingestellten Wertverwirklicher, vollständig verkümmern läßt.

Ja selbst die Verwirklichung sittlicher und religiöser Werte in anderen Menschen braucht nicht aus der oben gezeichneten sozialen Grundeinstellung zu fließen. Dies tritt besonders in die Erscheinung bei religiösen Werten. Es gibt stark religiöse Menschen ohne tiefere Sympathie zum Mitmenschen und ohne Zuneigung zu ihm. Der religiöse Wert, der sie ganz beherrscht, drängt aber zur Verwirklichung, und da die Verwirklichung nur im Menschen möglich ist, kommen sie zur religiösen Beeinflussung in allen äußeren Formen des pädagogischen Tuns ohne Rücksicht auf die eigenartige Natur dieses anderen Menschen. Wenn aber pädagogisches Tun ein Gestalten von gültigen Werten ist, wie alles andere schöpferische Tun, dann muß es Rücksicht nehmen auf die Möglichkeiten der Wertgestaltung im anderen. Diese Möglichkeiten sind niemals unbegrenzt. Sie zu erkennen bedarf es eines tieferen Einblicks in die seelische Veranlagung dieses anderen. Wie sollte ein solcher Einblick gewonnen werden ohne tiefe Sympathie und Zuneigung zum anderen, die allein uns den Schlüssel geben, in sein einzigartiges Seelenleben einzudringen? Ohne einen solchen Einblick aber artet das pädagogische Tun nur zu leicht in ein Zwangsverfahren aus, das wohl äußere Formen eines Wertverhaltens im Zögling erzielen, selten aber und nur zufällig zu einer wirklichen inneren Gestaltung des Zöglings führen kann.

4. Die typischen Lebensformen. Die bisherige Untersuchung hat uns gelehrt, daß die Seele des

Erziehers einem Menschentypus angehören muß, den wir als „soziale Lebensform“ bezeichnen können. Es ist sowohl für diesen Begriff als auch für die folgenden Untersuchungen von Bedeutung, welche andere Lebensformen außer ihr noch möglich sind. Denn die Erkenntnis der Lebensformen der Menschen enthüllt uns das Grundgesetz, aus dem ihre Wertverwirklichungen, ihr schöpferisches Handeln, fließen. Zwar ist jeder Mensch ein eigenartiges und einzigartiges System von mannigfaltigen angeborenen und erworbenen Neigungen und Fähigkeiten, aber in jedem solchen System treten einzelne besondere Neigungen, die sein Gestaltungsgesetz bestimmen, mehr oder weniger deutlich hervor, kraft deren wir den Menschen einer bestimmten Gruppe von Lebensformen zuweisen können, wie eben den pädagogischen Menschen der sozialen Lebensform. Könnte man jedes einzelne individuelle System von Neigungen in seiner inneren Verwebung und Verkettung klar durchschauen, etwa wie das verwickelte Gefäß- und Zellensystem in den mikroskopischen Quer- und Längsschnitten des Pflanzenstengels, so könnte man leichter erschließen, auf welchen Gebieten der menschlichen Tätigkeit die Leistungsmöglichkeiten des einzelnen Individuums liegen.

Ja, wenn diese Untersuchung schon im frühen Kindesalter, also gleichsam im Knospenzustande der menschlichen Seele angestellt werden könnte, so wüßte man zugleich das Arbeitsgebiet, wozu das Individuum innerlich berufen ist. Man könnte die ganze Erziehung alsdann nicht bloß zum Berufe, sondern auch zum „Menschen“, wie er sich in diesem Berufe darstellen kann, zum Menschen in des Wortes bester Bedeutung einstellen.

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

Nun sind die wissenschaftlichen Mittel zu einer solchen Seelenerkenntnis heute erst in der Entwicklung begriffen. Wir brauchen vor allem hierzu eine Psychologie, welche Dilthey die deskriptive genannt hat, eine Psychologie, die man auch synthetische Psychologie nennen könnte im Gegensatz zu der analysierenden Psychologie, die an unseren Hochschulen gelehrt wird. Die differentielle Psychologie William Sterns, die auch auf die Darstellung von Seelentypen ausgeht, wird uns

schwerlich in der Grundfrage weiterhelfen, so nützlich sie werden kann, wenn erst einmal die eigentlichen Seelenverfassungen in einzelnen Typen festgelegt sind. Aber ob jemand ein Vorstellungs- oder Gefühls- oder Gedächtnis- oder Aufmerksamkeits- oder Reaktionstypus ist, sagt uns nichts darüber, ob er für den Arzt oder für den Kaufmann oder für den Erzieher geschaffen ist. Die deskriptive Psychologie müßte Kennzeichen für die verschiedensten Typen der menschlichen Seelenstruktur aufstellen. Sie könnte es aber nicht ohne eingehende Untersuchung der verschiedenen Kultursysteme, die ja gleichsam der objektive Niederschlag gewisser individueller wie kollektiver Seelenstrukturen sind. Das Kultursystem der Wissenschaften läßt uns ebenso in die Werkstätte und das Schaffen gewisser Geister blicken, wie das Kultursystem der Kunst oder der Religion oder der Technik. Alle solche Kultursysteme sind von gewissen Prinzipien oder Methoden beherrscht. Sie tragen den Stempel dieses Prinzips in ihrer Gestaltung und Entwicklung und gestatten damit Rückschlüsse auf die Seelenstruktur derer, die auf einem solchen Kultursystem Hervorragendes geleistet haben.

Eduard Spranger, der ausgezeichnete Lehrer für Philosophie und Pädagogik an der Universität Berlin, hat in seinem wertvollen Buche „Lebensformen“ (6. Auflage, Halle a. d. Saale 1927, Max Niemeyer) eine Darstellung der wesentlichen Individualitätstypen gegeben, die wohl der fruchtbarste ist von allen Versuchen, die andere, wie Bahnsen, Sigwart, Ribot, Paulhan, Fouillée, Stern usw., unternommen haben. Er kennzeichnet die Individualitätstypen nicht durch rein psychologische oder physiolo-

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

Der theoretische Mensch ist jener, der vorwiegend vom Gesetz der Objektivität oder vom Trieb objektiver Erkenntnis in seiner seelischen Entwicklung geleitet wird. Es ist der Mensch, der immer und überall die Wirklichkeit, das Sein zu erfassen sich bemüht.

Der Phantasiemensch dagegen, der Künstler, will die Wirklichkeit nicht objektiv erfassen. Er will im Gegenteil die subjektive Bedeutung der Wirklichkeit, so wie er sie erlebt, darstellen und in seinem Tun zur Wirkung bringen. Ringt der theoretische Mensch mit

dem Inhalt in der Festlegung einer Erscheinung, so ringt der Künstler mit der Form in der Darstellung eines Erlebnisses der Erscheinung.

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

Im sozialen Menschen ist das beherrschende Gesetz seines Lebens die reine Liebe zum Menschen. Sein Grundtrieb ist nicht das Erkennen, nicht das Gestalten, nicht das Beziehen auf ein Transzendentes, sondern die reine Liebe zum lebendigen Menschen mit ihrem Solidaritätsgefühl, ihrer Hilfsbereitschaft und Opferfreudigkeit für andere.

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

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

Gäbe es in Wirklichkeit reine, ausschließliche Vertreter jedes Seelentypus, so hätte jeder von ihnen sein eigenartiges, oberstes Gesetz in seiner Brust, der theoretische Mensch das Gesetz der Wahrheit, der wirtschaftliche

das Gesetz des Nutzens, der soziale Mensch das Gesetz der Liebe, der ästhetische Mensch das Gesetz der Schönheit, der politische Mensch das Gesetz der Macht oder Herrschaft und der religiöse Mensch das der Weltüberwindung oder Erlösung.

5. Die soziale Lebensform in Pestalozzi. Nun haben wir bereits erkannt, daß der Erzieher jedenfalls der sozialen Lebensform zuzuweisen ist. Es gibt aber keine großen Erzieher, in denen nicht auch das Bedürfnis lebt, die Wirklichkeit, das Sein zu erfassen, und eine Welt- und Lebensanschauung sich zu eigen zu machen. Es gibt keinen, in dem nicht auch das Gesetz des ästhetischen Menschen sich regt, wenigstens insofern, als er die Persönlichkeit des Zöglings in der Richtung eines bestimmten Bildungsideals zu gestalten sucht. Ja, wo immer wir in der Geschichte der Menschheit auf einen großen Erzieher stoßen, da finden wir auch das religiöse Prinzip in irgendeiner Form in ihm lebendig. Aber alle diese Seiten bestimmen nicht das Wesen der Erzieherseele. Dieses Wesen liegt allein in der Liebe zum Menschen. Wer nicht in Liebe für einen anderen leben kann, der ist von vornherein zum Erzieher verdorben. Was Pestalozzi als Erzieher unsterblich gemacht hat, das ist nicht bloß seine Lehre, sondern vor allem sein Leben, aus dem seine Hauptlehre geflossen ist. Es ist in tiefster Seele ergreifend, wie dieser Held der Erziehung auf der Höhe seines Erfolges zu Iferten, als sein Ruhm durch ganz Europa ging und Tausende von Menschen aus allen Ländern zu ihm wallfahrteten, trotz seines hohen Alters von fast 70 Jahren von der unwiderstehlichen Sehnsucht gepeinigt wird, alles zu ver-

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

Als im Alter von 75 Jahren ihm, dem Verschuldeten, für die Gesamtausgabe seiner Werke 50 000 Fr. von Cotta ausgeworfen werden, gibt er sie hin, um mit den Zinsen des Kapitals für alle Zeiten die pädagogische Theorie und Praxis zu fördern, Volkslehrer und -lehrerinnen zu erziehen und in Clindy dicht bei Iferten als Probeschule eine Armenerziehungsanstalt zu gründen. (Vgl. Rede an sein Haus am 12. Januar 1818, Bd. IV der Mannschen Ausgabe, S. 124.) Und er hofft, daß sein letztes Werk in Clindy „dem Menschengest in Europa eine andere Stunde der Befreiung einläuten wird als das Jakobinertum der Revolution“. Auch aus diesem Traum ist nichts geworden. Aber er läßt sich aus der Seele dieses Mannes nicht verscheuchen. Erst als dem 81jährigen, längst von aller Welt Verlassenen, sein Enkel Gottlieb auf dem Neuhof und dicht neben ihm noch den Bau eines Armenkinderhauses beginnt, findet seine Seele Erlösung, wiewohl er weiß, daß er nicht mehr der Vater dieser Waisen sein wird. (Vergleiche

das ergreifende Lebensbild von Wilh. Schäfer, „Lebentag eines Menschenfreundes“, München 1916, Georg Müller.)

Oft genug hat Pestalozzi den tiefsten Grund seiner Seele selbst enthüllt. „Ich kenne einen Menschen“, sagt er von sich in der trostlosesten Zeit seines Lebens (Nachforschungen von 1787), „in ihm lag die Wonne der Unschuld und ein Glauben an die Menschen, den wenige Sterbliche kennen. Sein Herz war zur Freundschaft geschaffen, Liebe war seine Natur und Treue seine innigste Neigung. Aber er war kein Werk der Welt; er paßte in keine Ecke derselben.“ In einem Briefe an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans (vgl. Sämtl. Schriften, Bd. 9, Stuttgart 1822, S. 3 ff.) schrieb er: „Daß mein Herz an meinen Kindern hange, daß ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis in den späten Abend in jedem Augenblick auf meiner Stirne sehen und von meinen Lippen ablesen.“ Als er in der bereits erwähnten Rede an sein Haus vom 12. Januar 1818 an seinen direkt vor ihm sitzenden Enkel sich wendet, dem er ja die 50 000 Franken nicht zugedacht hat, sagt er: „Du hast es ausgesprochen. Du willst sein, was ich bin. Du willst werden, was ich bin. Aber Silber und Gold machen dich nicht zu dem, was ich bin. Ich bin durch mein Herz, was ich bin. Nimm das Werk meiner Tage, nimm den Sinn meiner heutigen Stiftung in dein Herz..., dann wirst du besitzen, was ich besitze, und sein, was ich bin.“

Angesichts solcher Bekenntnisse mutet es sehr sonderbar an, wenn ein Hochschuldozent der Pädagogik zu entwickeln versucht, daß am Anfang jeder erzie-

herischen Seelenhaltung die Erkenntnis steht (vgl. A. Riekel, Bayr. Lehrerzeitung v. 16. XII. 1926). Nein, am Anfang, in der Mitte, am Ende steht das Herz, die Liebe, die Leidenschaft, der pädagogische Eros, und nicht „eine Leidenschaftslosigkeit, die sich mit dem Willen zur Gestaltung verträgt und die (angeblich) nur aus Erkenntnis geboren werden kann.“ Umgekehrt: Der pädagogische Eros ist es, der erst zu tieferer pädagogischer Einsicht treibt. Dafür ist nicht bloß Pestalozzi das alle Zeiten überstrahlende Beispiel. Alle wahrhaften Pädagogen weisen auf den pädagogischen Eros als die seelische Grundlage des Erziehers hin. „In der selbstlosen Liebe“, sagt Graf Dunin Borkowski in seiner Selbstbiographie, „gipfelt nicht bloß die Lebensfülle des Erziehungswerkes, sondern auch die Einheit eines wissenschaftlich pädagogischen Lehrbegriffs und die Methode erzieherischer Weisheit. Ich habe die feste Überzeugung, daß eine pädagogische Theorie, die in den Kern ihres Gehaltes die Philosophie und Psychologie der Liebe nicht einbaut, niemals den Weg finden kann zur erzieherischen Tat und Leistung. Die Liebe besteht aber nicht in Gefühlen, sondern im Mitteilen; von dem Seinigen schenkt der Liebende dem, den er ‚liebt‘.“

Nicht das pädagogische Wissen ist es also, auch nicht große Gelehrsamkeit überhaupt, das den Erzieher macht. „Das aufgehäufte Wissen der wissenschaftlichen Pädagogik“, meint auch Dunin Borkowski (a. a. O., S. 37), „wird, je weitblickender ihre Schöpfer sind, um so weniger sagen dürfen: ‚Ohne mich darf es keiner wagen‘.“

Als dem Bürger Pestalozzi vom Direktorium der Hel-

vetischen Republik die Einrichtung und Leitung des Waisenhauses zu Stans übertragen worden war und er mit 70 Waisenkindern Tag und Nacht als Lehrer, Aufseher, Hausknecht und Dienstmagd zusammenlebt und dabei in wenig Monaten selber zum Erbarmen verwahrlost, da war er noch keineswegs im Besitz irgendwelcher pädagogischer Weisheit. Er sucht in seiner unendlichen Liebe mit rastlosem Tun und unermüdlich nach ihr; er lehnt darum jede Hilfe ab, weil er erst mit sich selbst ins klare kommen will über alle seine pädagogischen und unterrichtlichen Maßnahmen. Gewiß, er ringt später auch immer mehr und immer heißer nach pädagogischer Klarheit, nach theoretischer Einsicht in sein pädagogisches Tun. Aber die Quelle, die nie und nimmer versiegende Quelle für all sein mühseliges Forschen und Handeln war die Liebe zum Menschengeschlecht.

Er, der demütigste aller Pädagogen der Welt, erklärt auf einem Spaziergang in Burgdorf seinem Verehrer, dem späteren großen Geographen Carl Ritter (der darüber in seiner Autobiographie berichtet): „Ich kann nicht rechnen, nicht schreiben, verstehe keine Grammatik, keine Mathematik, keine Wissenschaft. Der geringste meiner Zöglinge weiß mehr als ich. Ich bin nur der *W e c k e r* der Anstalt und andere (Niederer, Krüsi, Schmid) müssen eigentlich hervorbringen, was ich denke. Ich bin nur ein Werkzeug in der Hand der Vorsehung.“

Als Krüsi 1839 bei Gelegenheit einer Rede an die Seminaristen von Gais dieses Selbstbekenntnis bestätigt, fügt er am Schlusse hinzu: „Aber er, der den europäischen Schulwagen umgekehrt und in neue Geleise gebracht hat, besaß unendlich Höheres, als was ihm ein

Lehrkurs hätte geben können: Er kannte den menschlichen Geist und die Gesetze seiner Entwicklung und Bildung, das menschliche Gemüt und die Mittel seiner Belebung und Veredelung und schaute... in tausend Tatsachen und Erfahrungen den Gang der Entwicklung des Menschengeschlechtes.“

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

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

Die Lehrer der Volksschulen, zum Teil auch der Mittelschulen, nennen sich so gern Pädagogen, und die Öffentlichkeit genehmigt diesen Anspruch. Sie nennen sich so, weil sie glauben, durch ein mehr oder weniger ausgedehntes Studium von Pädagogik und Psychologie dazu berechtigt zu sein. Wie wenig dieser Anspruch auf eine solche Grundlage gestützt werden kann, das zeigen die vorhergehenden Betrachtungen mit aller Deutlichkeit. Lernen kann man allenfalls gewisse Unterrichtsmethoden der Elementarschule und der höheren Schulen. Das ist immerhin wertvoll und notwendig. Denn die Bedeutung gewisser Unterrichtsmethoden wird um so größer, je unentwickelter der Geist ist, der in ein Wissensgebiet eingeführt werden

soll, und je mehr es sich um Unterrichtsgegenstände, wie Anschauungsunterricht, Heimatkunde, die Anfänge der Sprachlehre, des Lesens und Schreibens, handelt, die nicht selbst ein organisches Wissensgebiet sind und in denen daher die Methode nicht schon im logischen Aufbau des Wissensgebietes liegt. Für die Hochschulen, wo der Schüler in den Geist der reinen Wissenschaft eingeführt werden muß, hat die Forderung einer besonderen methodischen Gestaltung des Unterrichtes keine Bedeutung, da reine Wissenschaft und Methode der Wissenschaft ein und dasselbe sind und da das Eindringen in die Wissenschaft nur auf dem Wege ihrer spezifischen Methode möglich ist.

Aber für den Lehrer der Volks- und höheren Schulen, der Berufs- und Fachschulen kann die Unterweisung im methodischen Betrieb eines Lehrfaches von größter Bedeutung sein, wobei es sich aber immer im wesentlichen nicht so sehr um die logische Seite des Lehrgegenstandes als vielmehr um die psychologische Einstellung auf den Schüler und in die teleologische Einstellung der Schule auf ihren unmittelbaren Zweck, namentlich der Berufs- und Fachschule handelt. Da aber die psychologische Einstellung wechseln muß mit den Schülerindividuen und die teleologische mit dem besonderen Zweck der Schule, so gibt es in dieser Hinsicht keine alleinseligmachende Methode des Unterrichtes. Insofern war auch die unermüdliche Bestrebung Pestalozzis, die Methode zu finden, die Methode katexochen, die unbedingt jeden Lehrer zum Ziele führt, durch deren Gebrauch ohne Rücksicht auf die Schülerpersönlichkeit beim Zögling alles erreicht wird, was erreicht werden soll, notwendig vergeblich. Was er dabei entdeckt hat, wird

freilich unvergänglich sein: gewisse Entwicklungsprinzipien des menschlichen Geistes, die aller Methode des Unterrichts zugrunde gelegt werden müssen.

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

Wie stark diese Gefahr ist, hat sogar ein Pestalozzi empfunden. In tiefer Wehmut beklagt er, daß seine „so vielseitigen unnatürlichen und unpsychologischen Erziehungs- und Unterrichtsversuche“ (in Burgdorf und Iferten, wo er in der theoretischen Suche nach der Methode rein sachlich eingestellt war und nicht auf die Person der Kinder) „ihn selbst von dem belebten

Gefühl der reinen, hohen Wahrheit eines Jugendgemäldes der Elementarbildung abgeleitet und in großen, dieser hohen Idee gewaltsam entgegenwirkenden Irrungen herumgetrieben haben“. (Gesammelte Werke, Bd. 13, S. 302.)

Aber mit dieser ersten Erkenntnis ist noch wenig Klarheit geschaffen. Es gibt viele Berufe, die alle, wenn sie recht erfüllt werden sollen, einen Menschen vom sozialen Typus voraussetzen. Ich weise auf den Seelsorger (den Pastor, wie er so bezeichnend für seine Aufgabe im evangelischen Bekenntnis genannt wird), den Arzt, die Krankenschwester, die Säuglingspflegerin, kurz auf alle Berufe, die mit Fürsorgetätigkeit zu tun haben. Ich weise vor allem auch auf die Mutter hin, soweit damit nicht bloß die Geschlechtsanlage bezeichnet wird. Vielleicht ist es auch angezeigt zu erinnern, daß man nicht den sozialen Typus mit dem sozialistischen Typus verwechselt. Sozialistische Führer brauchen im Grund ihres Wesens keine sozialen Naturen zu sein; in ihnen steckt der politische Mensch, der Mensch des Machttypus bisweilen so stark, daß der soziale Mensch völlig zurückgedrängt wird. Stark ausgeprägt soziale Naturen finden wir dagegen meist mit stark religiösem Einschlag verbunden, wie denn überhaupt der religiöse Typus sich von allen übrigen dadurch unterscheidet, daß er am verträglichsten mit jedem anderen ist. Darum strahlt uns auch in Christus der Typus des sozialen Wesens so rein entgegen, fern von jedem M a c h t t r i e b. Und solange die Welt steht und die Menschheit nach innerer Erlösung im sozialen Geiste dürstet, wird diese Gestalt als unerreichbares Ideal durch die Nacht leuchten.

Man hat auch die Grundeinstellung Pestalozzis als eine

im wesentlichen religiöse zu verzeichnen versucht. (Vgl. Delekat, J. H. Pestalozzi, 1926, Quelle & Meyer, Leipzig.) Aber wie stark und tief auch bei Pestalozzi die religiöse Seite entwickelt war und wie sehr seine Vorstellungen von „Natur“, „Anschauung“, „Gefühl“, „Menschlichkeit“, „Grundkraft des Menschen“ den religiösen Ton dieser Ideen seiner Zeit trugen — was Delekat überzeugend darlegt —, seine Grundstruktur war die soziale. (Vgl. auch die sehr lesenswerte Schrift von W. Leibesberger: Pestalozzis sozialpolitische Anschauungen, 1927, Eichhorn-Verlag, Ludwigsburg.) Mit diesem reinen sozialen Grundwesen Pestalozzis verband sich dann neben dem religiösen auch ein stark theoretischer Grundzug, genährt und angetrieben vom Grundwesen, der in Iferten sogar zeitweise die Herrschaft über ihn gewann.

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

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

Gegenliebe, der Drang, im späteren Leben des Kindes die eigene unbewußte Sehnsucht nach irdischem Glück verwirklicht zu sehen, spielen in ihr eine mächtige Rolle. Diese Gefühle geben der Mutterliebe selbst da noch ihre eigenartige Färbung, wo in geistig und sittlich hochstehenden Müttern die pädagogische Liebe, um diese eigenartige Form einmal kurz in ihrer Besonderheit zu bezeichnen, den Sieg davongetragen hat. Der Erzieher sieht im Kinde den zukünftigen Träger seiner Werte, der Menschheitswerte. Und wie er die Werte liebt und seine eigene Unvollkommenheit in dieser Hinsicht mehr oder weniger deutlich empfindet, so liebt er sein Werk, den Zögling, in dessen Seele er sich einfühlt in Glaube, Hoffnung, Liebe und Ehrfurcht. Wie jeder schöpferische Mensch seine geistigen Werke liebt als Träger der Werte, die seine Seele erfüllten, so der Erzieher seinen Zögling. Aber beim schöpferischen Erzieher ist noch eine Möglichkeit zur Liebe zum Werk gegeben, die in allem anderen schöpferischen Tun fehlt: der Stoff, in welchem er gestaltet, ist sein eigener Stoff. Die Seele gestaltet hier unmittelbar an und in der Seele des andern. Je größer die innere Wert- und Wahlverwandtschaft, desto bessere Möglichkeiten der Einfühlung. Je stärker die Einfühlung, desto größer das Mitschwingen der eigenen Seele mit der Seele des andern. Das ist ein Grundzug der pädagogischen Liebe, die natürlich auch mancherlei andere emotionale Beimischungen aufweisen kann. Die Liebe ist eben durchaus kein einheitliches Gefühl. In tausend Formen wandelt sie unter den Menschen, und keine Form ist identisch mit der andern. Daher ist es auch niemals gelungen und wird niemals ge-

lingen, eine Definition zu geben, die ein- für allemal das Wesen der Liebe kennzeichnet.

Nun ist gewiß jeder Erzieher ein Seelsorger. Aber auch der Seelsorger im engeren Sinne, der bloß religiöse Seelsorger, unterscheidet sich notwendig von ihm, wenigstens sofern er mittels ganz bestimmter Güter die religiösen Werte im Zögling pflegen will. Es trennt ihn vom Erzieher nicht bloß der Umstand, daß er vielfach nahezu ausschließlich nur auf das Seelenleben des Zöglings gerichtet ist und nicht gleicherweise auf den organischen Träger dieses seelischen Lebens, auf den Körper. Das ist nicht selten ein großer Mangel, der insbesondere klösterlichen Schulen für Mädchen anhaftet und der erst in der neuesten Zeit allmählich einer besseren Einsicht weicht. Sondern es unterscheidet ihn auch der Umstand, daß ihm im allgemeinen der religiöse Wert als der alle andern Werte überragende gilt, was der notwendigen Erfassung des eigenartigen Persönlichkeitswertes, dem der Zögling entgegenwachsen soll, bisweilen hemmend im Wege steht. Natürlich gibt es auch wahrhaft soziale Erziehernaturen vom Typus des religiösen Seelsorgers, also Erzieher, deren eigene Wertorganisation im religiösen Werte gipfelt. Sie gehören kraft ihrer Geschlossenheit zu den wertvollsten Lebensformen des sozialen Erziehertypus, denen ich die größte Verehrung entgegenbringe.

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

Typus mit einer Erziehernatur verbinden können, lehrt gleicherweise schon die bloße Erfahrung.

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

schaftstiftenden Gütern, in denen sie ihre Werte verwirklicht sehen. Sie stehen darum vor allem im geistigen Dienste der Gemeinschaften, die sich um diese Güterscharen, und sie müssen sich an die Menschen wenden, weil ihre Werte überhaupt nur in Menschen sich verwirklichen lassen. Denn wenn wir diese Formen von Erziehern im Hinblick auf die Werte ins Auge fassen, die sie zum Erzieheramt geführt haben, so sind es vor allem die sittlichen und religiösen Werte. Von ihnen aber wissen wir, daß sie nur an Personen in die Erscheinung treten können. Eine besondere Wahl für die Wertverwirklichung steht also dem Erziehertypus dieser Form überhaupt nicht zur Verfügung. Vielleicht kann man sagen, daß diese Gattung von Erziehern nicht eingestellt ist auf den eigenartigen Persönlichkeitswert, der in den unzähligen Formen wirklicher Persönlichkeiten in die Erscheinung treten kann. Denn sie wenden sich ja an Menschen, in denen die eigenartige Persönlichkeit bereits eine mehr oder weniger ausgeprägte Form angenommen hat. Der Erzieher aber, der sein Leben der beginnenden Gestaltung der Persönlichkeit weiht, muß unbeschadet der Werte, die er sonst verwirklichen will, gerade auf den einzigartigen Persönlichkeitswert eingestellt sein, der im Zögling schlummert. Freilich enthüllt sich dieser Persönlichkeitswert erst allmählich im Laufe der erzieherischen Tätigkeit. Aber in seinen Möglichkeiten muß er vor dem Auge des Erziehers stehen und jene Liebe und Ehrfurcht zu seinem zukünftigen Träger fordern, die jeder echte Wert auf seine Träger überträgt. Natürlich steht auch er im geistigen Dienste einer Gemeinschaft, und wäre es nur wie Pestalozzi im Dienste der sittlichen Menschengemein-

schaft. Denn mit der Forderung der Versittlichung des Individuums, welcher die Erziehung dient, ist die Forderung der Versittlichung der Gemeinschaft, deren Glied es ist, zugleich gesetzt. (Vgl. meine Theorie der Bildung, S. 214).

Wollen wir also den sozialen Typus des Erziehers der Jugend genauer von allen anderen sozialen Lebensformen abgrenzen, so können wir sagen:

Der Erzieher ist eine im geistigen Dienste einer Gemeinschaft stehende Lebensform des sozialen Grundtypus, die aus reiner Neigung zum werden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte dessen seelische Gestaltung nach Maßgabe seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Betätigung dieser Neigung ihre höchste Befriedigung findet.

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

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

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

Nun ist nach Scheler Liebe ein Akt der Stellungnahme (im Gegensatz zu den Akten der Erkenntnis), und zwar ein Akt der seelischen Bewegung von einem niedrigeren zu einem höheren Werte. „Gemeinlich“, sagt er, „ist der niedrige Wert

gegeben entweder in einem Fühlen des Wertes, der die Liebe unmittelbar erregt, oder nach Stattfinden eines Vorzugsaktes zwischen mehreren gegebenen Gegenständen.“ Aber der eigentliche Beginn der Liebe zu dem betreffenden Gegenstand oder Wertträger sei erst festzustellen, wenn jene Bewegung zu einem höheren Werte des geliebten Gegenstandes einsetzt, wenn sie also auf einen höheren Wert gerichtet ist.

Selbst in dieser nicht ganz durchsichtigen Begriffsbestimmung der Liebe, die, soweit sie berechtigt sein kann, sicher nicht alle Fälle oder Arten der Liebe umfaßt, ist das Bessermachenwollen, das gleichfalls nicht alle pädagogischen Akte einschließt, gerade eine Bewegung von niedrigeren Werten zu höheren Werten, z. B. von der naiven Unschuld, die meine Liebe erregt, zur bewußten autonomen Sittlichkeit, die ich noch höher, ja am höchsten werte, oder vom schöpferischen Spiel zur schöpferischen Arbeit oder vom Gehorsam aus Furcht und Ehrfurcht zum Gehorsam aus innerer Einsicht usw. Es ist nicht einzusehen, wieso hierselbst das „Bessermachenwollen“ im Widerspruch zur Liebe stehen könnte. Es steht auch dann nicht im Widerspruch zu ihr, wenn dieses Bessermachenwollen mit den Mitteln der Strafe arbeitet. Das zeigt schon das uralte, von allen Gläubigen in tiefster Überzeugung anerkannte Wort: „Wen Gott lieb hat, den züchtigt er.“ (Vgl. dazu auch: Jonas Cohn, „Der Geist der Erziehung“, Leipzig 1920, Teubner, Seite 221.)