



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung

Kerschensteiner, Georg

München [u.a.], 1955

III. Der Erzieher als Lehrer.

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

III.

DER ERZIEHER ALS LEHRER

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

Einst war der Hauslehrer- und Erzieherberuf ein Durchgangsberuf für das Amt des öffentlichen Lehrers. Kant war über neun Jahre in Ostpreußen bei Pfarrer Andersch, zuletzt beim Grafen Keyserling, Campe in der Familie Humboldt, Herbart bei Herrn von Steiger, Schleiermacher beim Grafen Dohna, Hölderlin beim Bankier Jakob Gontard in Frankfurt a. M. Erzieher und Haus-

lehrer. Ebenso Fichte in Zürich, Schlegel fast sechs Jahre in Bern und Frankfurt. Wir wissen, wie erfolgreich Campe, Herbart und Schleiermacher als Erzieher waren, die später ebenso vollendete Lehrer wurden. Von Kant dagegen wissen wir aus seinem eigenen Munde (vgl. S. 45), daß ihm das Amt des Erziehers nicht gelegen hat. Das Hauslehrertum, das einst vielen unserer großen Deutschen über die schwersten Zeiten ihrer armseligen jugendlichen Existenz hinweghalf, ist heute nahezu verschwunden. Aber Hunderte von Erzieherinnen, die heute noch in deutschen Familien wirken, müssen ebenso wie die Lehrerinnen der Volksschule und in den gleichen Lehrgebieten Unterricht erteilen. Gar vielen von ihnen ist der gleiche Erfolg, den sie als Erzieherinnen hatten, in der öffentlichen Schule versagt. Worin liegt der Grund für die merkwürdige Erscheinung?

2. Sachliche und persönliche Einstellung. Der erste Grund zur Erklärung solcher Tatsachen liegt in dem Unterschied zwischen der bloß sachlichen Einstellung auf ein Lehrgut und seiner objektiv wirksamen Darstellung einerseits und der persönlichen Einstellung auf ein Erziehungsobjekt und der subjektiv wirksamen Übermittlung des Lehrgutes andererseits. Im ersten Falle hängt der Erfolg weit mehr von der rhetorischen oder, allgemeiner ausgedrückt, technischen Begabung ab, im zweiten Falle weit mehr von der pädagogischen, d. h. den eben erst untersuchten Eigenschaften des Erziehers. Der sachlich Eingestellte ist in der Hauptsache vom Stoff und den in ihm liegenden Gesetzen seiner Darstellungsmöglichkeiten gefesselt, der persönlich Eingestellte mehr vom

Zögling und seiner Auffassungsfähigkeit. Jeder Schulaufsichtsbeamte weiß, daß, wenn die Begabungen in der Erziehnatur seiner Lehrer nicht gleiche Stärke zeigen, die mehr sachlich eingestellten, also vom Stoff erfüllten, ihn allseitig beherrschenden, mit objektiver Darstellungskraft begabten Lehrer im allgemeinen die besten Lehrer für die Oberklassen, die mehr persönlich eingestellten, auf die Schülerentwicklung gerichteten, vom Reiz der eigenartigen Seelengestaltung ergriffenen im allgemeinen die geeignetsten Lehrer für die Unterklassen sind. Je höher aber das Lehrgut ist, in welches der Lehrer einzuführen hat, d. h. je schwieriger die Beziehungen herzustellen sind zwischen den einzelnen Tatsachen, Begriffen, Gedanken, Formen, je verwickelter die Analysen, je reicher die Synthesen werden, je unanschaulicher der Stoff selbst wird, desto notwendiger wird zugleich a) die Fähigkeit zu rein sachlicher Einstellung, b) die Fähigkeit zu nicht bloß logisch einwandfreier, sondern auch rhetorisch wirksamer Gestaltungskraft.

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

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

Die andere Begabung ist die Begabung für die mündliche Darstellung des Lehrgutes, die eigentliche Lehrgabe im engeren Sinne. Nicht jedem, der ein Lehrgut völlig beherrscht, gelingt eine leicht verständliche schriftliche Darstellung. Von Kants „Kritik der reinen Vernunft“ haben wir, ganz abgesehen von den vielen „Kommentaren“, geradezu deutsche Übersetzungen, während die Vorlesungen Kants in hohem Grade auf weite Kreise anziehend gewesen sein müssen, wenn der Bericht von Schubert über Kants Leben richtig ist, daß von verschiedenen Seiten immer

Aufforderungen an Kant ergingen, Privatkollegien zu halten.

Was nun diese Gabe der mündlichen Darstellung betrifft, so wird man gewiß eine allgemeine Veranlagung annehmen müssen, sofern es sich um geschlossene Vorträge handelt, wie sie etwa die Weltgeschichte, der Unterricht in der Literatur, der Religionsunterricht in den höheren Schulen, die deutsche Geschichte, die Heimatkunde mit ihren deutschen Sagen und Märchen, die Bibel in den Volksschulklassen ab und zu in größerem oder kleinerem Umfang fordern. Fähigkeit der Darstellung heißt hier, aus der Fülle der Erscheinungen das Wesentliche herausheben, zu anschaulichen Gesamtbildern verbinden und diese Gesamtbilder mit der Wärme der werterfüllten Seele objektiv hinstellen. Das Wesentliche hierbei ist die werterfüllte Seele. Stoffbeherrschung allein genügt nicht. Will man eine solche Darstellung eine künstlerische nennen, so ist nichts Wesentliches dagegen einzuwenden. Man muß sich nur klar bleiben, daß die schlichteste Form, die der von höheren Werten erfüllten Seele zur Verfügung steht, oft die wirksamste ist, und daß jede Seele zu ihr Zugang hat, sobald sie von Werten ergriffen ist. Ja, diese Art der Beredsamkeit ist gar nicht einmal an das Wort gebunden. Es gibt eine Beredsamkeit der Blicke, der Gebärden, der Mienen, der Handbewegung, des Stimmfalles, der Überwältigung durch stumme Gefühle, ja es gibt eine Beredsamkeit — des Schweigens. Alle diese Formen sind oft wirksamer als die schönsten Worte, und wir finden sie immer von selbst, wenn unser Herz tief bewegt ist von dem, was wir zu sagen haben. Man gebe einer großen und edlen Seele die Stoffbeherrschung, und der Redner, den die

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

Andere Forderungen stellt die Darstellungsfähigkeit auf dem Gebiete der mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer. Hier ist die Fähigkeit zur durchsichtigen Analyse der Begriffe und zum logischen Aufbau, der das Überflüssige vermeidet und den Schüler Schritt um Schritt zur eigenen Fragestellung führt, das Haupterfordernis einer fesselnden mündlichen Darstellungsgabe. Geht der Unterricht in den Geisteswissenschaften, in der Literatur und der Religion auf die plastische Gestaltung eines anschaulichen Bildes aus, so geht er hier auf die logische Entwicklung eines allgemeinen Begriffes. Der Garten des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes kann die Sonne der Gefühle entbehren,

wennschon natürlich auch hier der begeisterte, lebendige, von seiner Wissenschaft erfüllte Lehrer mehr wirkt als der nüchterne Kenner oder Könner. Aber das gilt ja ganz allgemein, daß unter sonst gleichen Umständen die lebhaften Naturen die Menschen leichter in ihren Bann ziehen als die stillen.

Wiederum verschieden ist die Forderung der Darstellungsfähigkeit auf den künstlerischen und technisch-praktischen Gebieten, auf den Unterrichtsgebieten des Zeichnens, Malens, Turnens, Singens, der Knaben- und Mädchenhandarbeit, des Gartenbaus, der Hauswirtschaft usw. Sprachliche Ausdrucksfähigkeit spielt hier die geringste Rolle. Wer die Fertigkeiten und Techniken beherrscht, findet die wenigen Worte, die er zum Lehren braucht. *Vormachen*, natürlich im Rahmen einer sinnvoll gegliederten Analyse des Gesamtverfahrens, bedeutet hier nahezu alles, wo es sich um ein Können und nicht um ein Wissen handelt. Die methodische Analyse des Gesamtverfahrens lauscht jeder Lehrer eines solchen Könnens am besten seinem eigenen Bildungsgange und seinem eigenen erfolgreichen Tun ab, soweit sie nicht durch allgemeingültige Regeln für jedes technische Verfahren von vornherein bestimmt ist.

So hat E. Hylla („Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf“, Deutsche Schule 1918, Heft 10 und 11, S. 344) nicht mit Unrecht die Frage aufgeworfen, ob denn überhaupt von einer „Lehranlage“ ganz allgemein, also ohne Einschränkung auf dieses oder jenes Unterrichtsfach und auf eine bestimmte Unterrichtsstufe, gesprochen werden darf. Er bemerkt ganz richtig, daß der Unterricht in den verschiedenen Lehrfächern auch an den Lehrer verschiedene

Anforderungen stellt, nicht bloß hinsichtlich seines Wissens (und, wie ich hinzufügen möchte, der eigenartigen Begabung seines Denkens im betreffenden Lehrgebiet), sondern auch in bezug auf seine „Lehrgabe“, und es ist gewiß richtig, daß ein Lehrer trefflich geeignet sein kann, mathematische Lehrsätze zu entwickeln, während er einen mäßigen Erfolg erzielen würde, müßte er lyrische Gedichte behandeln. Aber nach unserer Betrachtung dürfte die Annahme wohl berechtigt sein, daß wenigstens die mündliche Darstellungsfähigkeit an sich (abgesehen natürlich von methodischer Vertiefung, entsprechender Übung und ohne Bezugnahme auf eine besondere Schülerschaft), soweit Unterrichtszwecke an den Schulen in Frage kommen, im allgemeinen parallel läuft einesteils mit der geistigen Beherrschung des Stoffes, andernteils mit der Werterfülltheit oder der analytischen Zergliederungsfähigkeit des Darzustellenden. Etwas anderes ist es um die Gestaltung einer Lektion im starken Wechselverkehr mit allen Schülern einer Klasse, worauf wir noch zu sprechen kommen.

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

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

Nun ist es gewiß ganz richtig: Der geborene Lehrer hat in der Gestaltung seines Unterrichts etwas vom gestaltenden Künstler an sich, genau wie das Großmütterlein, das es versteht, ihren Enkelkindern Märchen in packender Weise zu erzählen, genau wie das Kind selbst, das in seine Illusionsspiele eine ganze Geschichte hineinphantasiert. Ja, das Schauspiel einer vollendeten Unterrichtslektion hatte immer etwas Erhebendes und Faszinierendes für mich. Etwas von der Seligkeit eines Beethovenschen Adagios floß durch meine Seele, wenn ein seltenes, gütiges Geschick mir ein solches Schauspiel gewährte, das alle pädagogisch-methodische Kritik verstummen ließ, auch wenn es hier gar nicht nach den Regeln der „pädagogischen Kunst“ verlief. Auch der begabteste Lehrer zählt solche Stunden zu den Götterge-

schenken. Man kann sie nicht wollen; sie werden ungewollt, und der Reiz der Stunde liegt weit mehr in dem vollendeten Kontakt zwischen Lehrer- und Schülerseelen, in der Heiligkeit und Hoheit des vom Strome der Liebe getragenen Wechselspieles, als in der äußerlich ästhetischen Vollendung der „abgerundeten Lektion“.

Nein, tausendmal nein; der Lehrer der Volksschule ist weder ein Gelehrter noch ein Künstler in des Wortes strenger Bedeutung. Er ist weder ein Mensch vom theoretischen noch vom ästhetischen Typus. Er darf es gar nicht sein. Gebt einer edlen, mit Liebe und Güte erfüllten Seele mit tiefer Empfänglichkeit und Ehrfurcht für möglichst viele Werte und vor allem für den Persönlichkeitswert des Kindes die unbedingt nötige Stoffbeherrschung, und sie wird die Gestaltungskraft finden, die sie braucht, um ihr heiliges Amt erfolgreich zu verwalten. Die Zauberkraft und Stärke des Lehrers hat ihre Wurzeln im eigenen Werterlebnis und in der Liebe und Ehrfurcht vor dem Zögling als Wertträger, und alle Lehrerbildung geht in die Irre, welche Wissenschaftler und Künstler erziehen will, selbst da, wo es sich um Lehrer der Wissenschaften oder um Lehrer der Künste oder gewerblichen Techniken an den höhern Schulen handelt, geschweige denn da, wo es sich um Volksschulen dreht. Natürlich muß der Wissenschaftslehrer seine Wissenschaft beherrschen, denn sie gibt ja die einzige Grundlage seiner Unterrichtsmethode, und ihre Werte müssen sein Herz erfüllen. Ebenso muß der Lehrer einer Kunst oder einer Technik geschmacklich wie technisch allseitig gebildet sein, denn davon hängt ja sein Können ab. Aber der wissenschaftliche Lehrer muß deshalb noch kein Gelehrter, d. h. produk-

tiver Forscher, und der künstlerische oder technische Lehrer noch kein im tieferen Sinne produktiver, d. h. neue Werte erzeugender Künstler sein. Er darf es im allgemeinen gar nicht sein, wenn er nicht zu den ganz seltenen Naturen gehört, die gleich stark mit dem theoretischen oder ästhetischen Menschen auch den sozialen verbinden. Denn der Wissenschaftler geht im objektiven Erfassen des Inhaltes der Erscheinung, der Künstler im subjektiven Gestalten der Form der Erscheinung auf; der Lehrer aber, vor allem der Volksschullehrer, soll in der Liebe zum Zögling als werdendem Träger von Werten leben. Das sind drei völlig verschiedene seelische Grundeinstellungen.

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

Wer diesen Zustand nicht selbst erlebt hat, in welchem ein geheimes Band die Seele des Lehrers mit jedem einzelnen Schüler verbindet, so daß dieser nicht bloß der Gedanken- und Gefühlsbewegung des Lehrers aus normalem Drang folgt, sondern bisweilen sogar ihr vor-

auseilt, der kennt die seligsten Stunden des Lehrers nicht und wird das Geheimnis auch nicht enträtseln können. Vielleicht ist immer etwas Irrationales in dieser Wechselbeziehung. Vielleicht spielt die durch die Liebe zu den Zöglingen und die Ehrfurcht vor ihren Seelen bereits gesetzte Gegenliebe und Verehrung mit. Sie gibt mindestens einen ersten Anstoß, die geistige Arbeit der Stunde gemeinsam zu unternehmen. Sicher geht auch von einer gewissen Gesamterscheinung eines Lehrers eine stärkere Anziehungskraft als von anderen aus, die mit dem Worte „wechselseitige Sympathie“ mehr umschrieben als irgendwie erklärt ist. Aber es ist zweifellos noch eine eigentümliche, rational erfaßbare Eigenschaft des Lehrers vorhanden, der eine solche Wirkung nicht bloß ab und zu, sondern dauernd und in jedem Moment, wo sie gewollt wird, auf seine Schüler ausübt. Ich möchte sie als eine gewisse Weite des Bewußtseins bezeichnen, durch welche die Fähigkeit der gleichzeitigen Doppeleinstellung auf das Sachliche des Stoffes einesteils und auf das Persönliche des Schülers andernteils ermöglicht wird. Wenn ich die Erinnerung an meine eigenen Lehrstunden der Mathematik, eines Lehrgegenstandes, der schwerlich schon von Haus aus für jeden Schüler ohne Ausnahme etwas Fesselndes hat, durch meine Seele gleiten lasse, so bemerke ich, daß ich zunächst vom Reiz gefesselt war, die logische Entwicklung in ihrer vollen Durchsichtigkeit auch für den Schwächsten zu gestalten. Während ich aber ersichtlich ganz vom Sachlichen beherrscht zu sein scheine, gleitet mein Blick beständig über die Klasse und tastet jedes Schülergesicht ab. Tausend Wahrnehmungen beeinflussen von der Randzone

des Bewußtseins her den Gang und die Gestaltung der Lektion, Fragen und Antworten, über alle Köpfe zerstreut, vermehren die Zahl der halbbewußten Wahrnehmungen und wirken auf die im Blickfelde stehenden logischen Entwicklungen und methodischen Darstellungen ein. Auch der ungefragte Schüler bekommt im Kreuzfeuer die sichere Empfindung, daß er in meinem Zauberkreis steht.

Diese Doppeleinstellung ist eine der wichtigsten Quellen der Eigenart jenes Lehrers, der, wie der technische Ausdruck lautet, die ganze Klasse mit seinem Blicke beherrscht; sie liegt gewiß zum großen Teil in dem Umstand, daß, obwohl der Lehrer in der Stoffgestaltung aufzugehen glaubt, sein Bewußtsein nicht derartig von dieser Gestaltung eingeengt ist, daß er nicht zugleich auch mannigfacher Wahrnehmungen über die Wirkung seiner Tätigkeit, ja sogar mannigfacher Beobachtungen und unmittelbarer Beurteilung dieser Wahrnehmungen fähig wäre, um überall sofort den Kontakt mit den leicht auseinanderflatternden Schülerseelen herzustellen.

4. Die Werterfülltheit. Beim Lehrer der Geschichte und der Literatur ist außer dieser eigenartigen Weite des Bewußtseins noch eine andere Eigenschaft notwendig, das völlige Erfülltsein von den moralischen, sozialen, politischen oder ästhetischen Werten der Güter, in welche er die Schüler einzuführen hat. Mit dieser Werterfülltheit muß sich dann noch weiter die Begabung verbinden, diesem inneren Wertelerlebnis den adäquaten Ausdruck geben zu können. Ich habe auf beide Forderungen schon hingewiesen, muß sie aber hier nochmals gesondert hervorheben. Der

bloßen logisch-kritischen Einstellung ist auf diesen Lehrgebieten eine solche innere Klassendisziplin sehr oft versagt. Hierin unterscheidet sich der Geschichts-, Literatur-, Religionslehrer vom Lehrer der Naturwissenschaft und Mathematik. Bei den letzteren spielt die Aufwählbarkeit des Gemütsgrundes keine unerläßliche Rolle. Als bloße Lehrer ihrer Disziplin könnten sie sogar dieser Eigenschaften des Erziehers entbehren, wenn sie nur eine hervorragende Geschicklichkeit besitzen, die logische Entwicklung in spannender Weise zu gestalten, was nichts anderes heißt, als daß sie den Weg des Forschers gehen. Ganz anders liegen die Dinge bei dem Lehrer der Geisteswissenschaften, der Künste, der Religion. Sie müssen Menschen des Gefühlstypus sein, Menschen, die jederzeit in der Tiefe ihres Herzens aufgewählt werden, so oft sie das Amt ausüben, ihre Schüler in das Reich der Werte einzuführen. In seinem neuen Werke, „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“, Bd. I, S. 222, lehnt Gaudig die Diesterwegsche Forderung ab, daß der Lehrer für die Schule sein soll, was die Sonne für das Universum ist. Das ist nicht völlig unberechtigt; aber Gaudig übersieht, daß in den Unterrichtsgebieten der Geschichte, Literatur und Religion die Erfolge mit der Lehrpersönlichkeit stehen und fallen, ganz im Gegensatz zu den Erfolgen in Naturwissenschaft und Mathematik, wo die Selbständigkeit des Erarbeitens der Begriffe, Lehrsätze und Gesetze auch bei trockenen Lehrern im Bereiche der Schülerkräfte liegt. Gewiß, die Schöpfungen der Dichter und eine vollendete sprachliche Darstellung historischer Einheiten entzünden, auch ohne den Umweg über den Lehrer zu nehmen, die Gefühlsregungen, sie

k ö n n e n es wenigstens unter gewissen Voraussetzungen tun. Sobald sie aber U n t e r r i c h t s g e g e n s t a n d werden, dann beweisen alle Erfahrungen des Schullebens, daß ein vom Werterlebnis nicht erfaßter Lehrer alle Wirkungen historischer und religiöser Ereignisse und künstlerischer Werke bei aller „Sachlichkeit“ seines Unterrichts restlos ertönen kann.

5. Z u s a m m e n f a s s u n g der Ergebnisse. Mit den drei eben hervorgehobenen Sondereigenschaften der Lehrernatur: der Begabung für sein bestimmtes Unterrichtsfach, der jederzeit zur Verfügung stehenden Doppelseinstellung einerseits auf das Sachliche des Lehrgebietes, andererseits auf das mannigfaltige Persönliche der Schülermassen und endlich der Fähigkeit intensiven Werterlebens, sind wohl die Hauptmerkmale bezeichnet, die zu den seelischen Veranlagungen des Erziehers h i n z u t r e t e n müssen, um dem Anspruch, im Berufe des Klassenlehrers erfolgreich zu wirken, eine einigermaßen sichere Grundlage zu geben. Zu einer vollkommenen, sicheren Grundlage reichen diese Bedingungen noch nicht. Denn die letzte Bedingung, die sogar manchen Mangel in den übrigen Voraussetzungen ersetzen kann, ist das freudige Gefühl der klar bewußten inneren Beruflichkeit zum Lehrer. Darauf werden wir noch am Schlusse des Kapitels zu sprechen kommen.

Man hat vom Lehrer auch noch eine besondere r h e t o r i s c h e B e g a b u n g und Darstellungsfähigkeit ganz allgemein verlangt. Dem widerstreitet meine theoretische Einsicht wie meine praktische Erfahrung. Sachkenntnis und Werterfülltheit sind unerläßliche Forderungen, und beide zusammen sind die Wurzeln

aller echten Beredsamkeit. Die Sachkenntnis liefert den Inhalt und seine logische Anordnung, die Wert-erfülltheit den sprachlichen und mimischen Ausdruck. Eigentliche Eloquenz aber ist ein Göttergeschenk, und selbst dieses Geschenk ist Talmi, wenn es nicht in einen tiefen Gemütsgrund eingesenkt ist. Eine weitere Analyse der Lehrerarbeit als solche, wie sie Hylla in seinen „Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrberuf“ (Deutsche Schule, Heft 8, 9, 10, 11) wünscht, mag gewiß noch einige andere eigentümliche Forderungen an die Lehrerpersönlichkeit ergeben. Es werden vor allem Forderungen sein, die mit der lebendigen Gestaltung eines Lehrstoffes und damit auch mit der sogenannten künstlerischen Form dieser Gestaltung zusammenhängen. Aber ich glaube, daß diese Analyse gegenüber den eben erwähnten Eigenschaften nur untergeordnete weitere Eigenschaften enthüllen wird, oder daß sie die eben erwähnten Merkmale nur auf einfachere seelische Kräfte zurückzuführen vermag. So ist der auf die Vorbereitung einer Unterrichtslektion aufgewandte und aufzuwendende Fleiß ein notwendiges Erfordernis des Lehrers. Aber Fähigkeit zur methodisch-künstlerischen Gestaltung der Lehrstunde als eines einzelnen Erlebnisses ist keineswegs ein Produkt dieses Fleißes, sie ist eine eigentümliche Veranlagung, die weder durch das volle Wert-erfülltsein noch durch die volle logische Beherrschung erzeugt oder ersetzt werden kann. Die Schule muß sich begnügen mit der methodisch einwandfreien Gestaltung des Stoffes, die durch die Natur des Stoffes selbst bedingt ist, bei den theoretischen Lehrgütern vor allem durch die Wege des wissenschaftlichen Denkens. Dies gilt auch

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

6. Die Forderung der Persönlichkeit. Man hat, wie schon in der Vergangenheit, so besonders auch in der Gegenwart vom Lehrer vor allem verlangt, daß er eine Persönlichkeit sei. Von allen, die sich mit dieser Forderung beschäftigt haben, hat sie vielleicht Gaudig in seinem zweibändigen Werk „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ (Leipzig 1917, Quelle & Meyer) am eingehendsten behandelt. Die schöne Definition, die er gibt (Bd. 1, S. 87), unterschreibe ich gern: „Persönlichkeit“, sagt er, „ist der seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch.“

Aber die Forderung, daß der Mensch eine Persönlichkeit sei, ist für alle geistigen Berufe von großer Bedeutung, soweit diese Berufe es nicht lediglich mit sachlichen Gestaltungen zu tun haben, sondern mit solchen, die auf andere Personen wirken oder die Mitwirkung anderer Personen erheischen. Das Werden der Persönlichkeit allerdings ist kein Willenserzeugnis der Individualität. Sie wächst von selbst im Dienste überindividueller Aufgaben oder bleibt auch diesem Dienste versagt. Die Erziehung kann ihrem autonomen Wachstum nur den Boden bereiten.

Aber die Persönlichkeit im Gaudigschen Sinn wächst nur auf dem Boden der sich selbst erfassenden Individualität. Die einzelne Individualität lernt sich indes in ihrer Totalität nur erfassen, wenn sie durch die ihrer Seelenverfassung angepaßte Arbeit ihre eigenen Leistungsmöglichkeiten kennenlernt. Das erste auf dem Wege zur Persönlichkeit ist die Selbsterkenntnis unserer Fähigkeiten und die freiwillige Beschränkung unserer Tätigkeit auf jene Arbeitsgebiete, die diesen Fähigkeiten entsprechen. Nur so können wir uns selbst mächtig werden, uns frei aus uns heraus bestimmen lernen und in den Stand gesetzt werden, die Kräfte unserer Natur zur Verwirklichung des in unserer Individualität liegenden Persönlichkeitsideals zusammenzufassen. Die Erziehung hat dann nur vor allem dafür zu sorgen, daß wir jederzeit in unserm Tun und Lassen die Würde oder Unwürde der verschiedenen Seiten unserer werdenden Persönlichkeit erleben und unserer Leistungsfähigkeiten wie unserer Unzulänglichkeiten innwerden.

Wer also hofft, im Lehrerberufe eine wertvolle Persönlichkeit zu werden, hat sich vor allem

zu fragen, ob er hierzu die im vorausgehenden geschilderten seelischen Veranlagungen besitzt. Eine bestimmte Antwort auf diese Frage ist für den sich so Fragenden nur dann möglich, wenn er in seiner Entwicklung Arbeitsgebiete und Arbeitsmöglichkeiten vorfindet, welche die erzieherische, seelische Veranlagung offenbaren lassen. In dieser Hinsicht sind jedoch die Ausbildungseinrichtungen für die Lehrer und namentlich für die akademischen Lehrer noch recht ungenügend. Vor allem erfährt der Lehrer der höheren Schulen vor Abschluß seiner Universitätsstudien nicht an sich selbst, wieweit er für den von ihm gewählten Beruf tauglich ist. Seine ganze Ausbildung ist auf die geistige Bewältigung der Wissenschaften seines Unterrichtsgebietes gerichtet; sie ist rein sachlich eingestellt. Sie ist staatlich so organisiert, als ob der tüchtige Mathematiker, Naturwissenschaftler, Philologe, Historiker von selbst schon ein tüchtiger Lehrer sein müßte, und nimmt wenig Rücksicht, daß er auch noch Erziehereigenschaften zu besitzen hat. Aber auch die Vorbereitungsschule zur Hochschule, das Gymnasium, bietet bis jetzt noch keine Möglichkeiten, in sich selbst zu erfahren, wie stark der besondere soziale Typus in dem ausgeprägt ist, der sich zum Erzieherberuf eignet. Erst wenn alle unsere Schulen, Elementar-, höhere und Hochschulen, selbst so organisiert sind, daß sie als richtige Arbeitsgemeinschaften von Schülern unter sich, von Lehrern unter sich, aber auch von Schülern und Lehrern wirken und so ein soziales Leben erzeugen, erst dann kann der einzelne mit einiger Deutlichkeit innwerden, wieweit sein eigenes Wesen die Züge des besonderen sozialen Typus aufweist und ob er innerlich berufen ist, den schönen, aber mühevollen Weg des Erziehers und

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

Damit ist in der Tat „das Entscheidende“ für den Erzieher- und Lehrerberuf gesagt. Nicht entscheidend für diesen Beruf ist die Erfüllung der wiederholt erhobenen Forderung, „daß das Lehrertum über den Dienst der Person hinaus zum unerbittlichen Dienst an der Richtigkeit von Sachgütern, von Geistesinhalten, Denkformen, Kunstweisen usw.“, mit andern Worten zum Forschungsdienst des Gelehrten „verpflichtet sei“. Freilich schreibt dem Lehrer einer Wissenschaft oder einer Kunst die Idee seines Berufes auch einen „Dienst an der Sache“ vor, und damit eine Liebe zu dieser Sache neben seiner Liebe zu den Schü-

lern. Aber diese Liebe braucht glücklicherweise nicht notwendig Liebe zum Forschen zu sein. Sonst müßte nicht bloß die größte Zahl unserer Elementarschulen, sondern auch sehr viele unserer höheren Schulen geschlossen werden, weil die Menschheit nicht so viele Forscher erzeugen kann, um alle Schullehrerposten mit ihnen zu besetzen. Es genügt durchaus, wenn der Lehrer einer Wissenschaft auf seinem Lehrgebiet die Methode des Forschens beherrschen gelernt hat. Denn der gute Unterricht ist am erfolgreichsten, wenn er den Weg der Forschung einschlagen kann. Ob dieser Lehrer aber alsdann der Menschheit neue „Forschungsarbeiten“ schenkt, ist für den Erfolg in seinem Beruf wirklich nicht ausschlaggebend, wie sehr man es sonst begrüßen darf.

7. Die innere Berufenheit zum Lehrer. Wenn wir uns noch fragen, wer soll Lehrer werden, so ist es nach unseren bisherigen Untersuchungen sehr viel leichter, diese Frage zu beantworten, als die Antwort organisatorisch zu verwirklichen. Wenn irgendein Beruf innere Berufenheit verlangt, so ist es der Lehrer- und Erzieherberuf. Aber keinem Beruf ist es bis jetzt schwerer gemacht worden, an sich zu erfahren, ob man innerlich berufen ist, als dem Lehrerberuf, vor allem dem Beruf des akademischen Lehrers oder, wie wir in Zukunft werden sagen müssen, dem Beruf des Fachlehrers der höheren Schulen. Wer Meister werden will, muß erst Lehrling und Geselle sein. Wo aber ist die Lehrlings- und Gesellenzeit des Schulmeisters? Ich habe einmal die Frage, wer soll Lehrer werden, in folgenden Sätzen beantwortet: Nur derjenige, der stets

Seligkeit im Wirken am geistigen und seelischen Wachstum anderer empfindet, der in unerschütterlichem Glauben an die Sieghaftigkeit der zeitlosen Werte im Menschengeschlecht leben kann, der an sich erfahren hat, daß er, indem er lehrt, eine Schar junger Geister nicht bloß durch die Sachlichkeit seines Unterrichts, sondern auch durch sein ganzes Wesen in eine Stunde gemeinsamen geistigen Lebens zu bannen vermag, der endlich so viel reine Jugend in sich trägt, daß alle Last der Jahre und alle Reife des Lebens den sprudelnden Quell nicht zu verschütten vermag.

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

sicherer, je mehr der Erzieher und Lehrer vom Gesetz der geistigen Liebe beherrscht ist. Ob wir aber von dieser Liebe beherrscht sind, die immer eine schenkende Liebe ist, das erfahren wir nur aus der Seligkeit im Wirken am geistigen und seelischen Wachstum anderer. Zu dieser Erfahrung reichliche Gelegenheit zu bieten, das ist die Grundforderung für alle Organisationen der Lehrerbildung.

