

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWODZKA
Gdańsk-Wrzeszcz,
Libermana 36

15502

Die Lehrerpersönlichkeit

Von Dr. Ernst Weber

H. W. Zickfeldts Verlag
Osterwieck am Harz

16. 1. 31.

H. V.



Die Lehrerpersönlichkeit

Don
Dr. Ernst Weber

3. Auflage



1922.
Osterwieck-Harz und Leipzig.
Verlag von A. W. Zickfeldt.

P.8650/52



15592

PZ 371.1

Inhalt.

| | Seite |
|--|-------|
| Zum Geleit | 1 |
| Schlagwörterpädagogik | 3 |
| Lehrerideale: | |
| Verbrecher, Duzendmensch und Pädagog | 6 |
| Der Lehrer als Gestalter | 19 |
| Der Lehrer als Experimentator | 34 |
| Der Lehrer als Techniker | 44 |
| Der „ewige Student“ | 61 |
| Äußeres und Inneres: | |
| Die Vorbereitung auf den Unterricht | 65 |
| Pädagogische Meisterlehre | 67 |
| Papierene Pädagogik | 70 |
| Schale und Kern | 71 |
| Stoff und Methode | 73 |
| Bodenständigkeit | 76 |
| Pädagogische Naturvergewaltigung | 77 |
| Pädagogischer Impressionismus | 84 |
| Das Geheimnis der Erziehung | 89 |
| Persönlichkeit und Masse: | |
| Die Erziehung der Masse | 91 |
| Die durchgreifendste und vorzüglichste Schulreform | 104 |
| Qualitätsleistung und Massenwertung | 107 |
| Unsere Feinde | 112 |
| Freie Geister! | 116 |
| Frontsoldaten! | 121 |

Zum Geleit.

Zum dritten Male sollen die folgenden Aufsätze, die zum Teil schon im Kunstwart, in der Deutschen Schule, in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung, in der Sonde und in der Freien deutschen Schule erschienen, hier in Buchform zusammengefaßt ihren Weg durchs deutsche Land antreten.

Es sind meist wirkliche Erlebnisse gewesen, denen die einzelnen Gedankengänge ihre Entstehung verdanken. Den impulsiven Ausdruck, den das frische Erleben schenkte, wollte ich nicht zugunsten strenger Systematik und wissenschaftlicher Trockenheit zerstören. Ich habe darum auch an der neuen Ausgabe stilistisch wenig geändert. Ein paar Aufsätze wurden durch zeitgemäßere ersetzt, und einige Urteile, die wohl für die Vergangenheit, nicht aber für die Gegenwart zutreffen, erfuhren entsprechende Korrektur.

So möge denn mein Buch auch in seiner neuen Form mit dazu beitragen, Klarheit und zielsicheres Wollen in den Streit zu tragen, der heute heftiger denn je um die rechte Lehrerpersönlichkeit ausgefochten wird.

Wer tiefer hineinschaut in den heute noch gärenden Nebel der pädagogischen Ideenwelt, der wird finden, daß alles, was die neue Zeit verlangt, leeres Gerede und unerfüllbare Forderung bleibt und bleiben muß, wo die Kraft fehlt, die aus Reformgedanken Reformtaten werden läßt.

Schon auf dem ersten Kunsterziehungstage im Jahre 1901 vertrat einer der bedeutendsten Führer, Prof. Dr. Alfred Lichtwark, die gleiche Anschauung:

„Alle Schulreform steht und fällt mit dem Lehrer. Die besten Stundenpläne können ihn nicht beflügeln, die schlechtesten, die man am grünen Tisch zu ersinnen vermag, ihn nicht hemmen. Der Kern seiner Wirkungsfähigkeit liegt in der lebendigen Kraft, die er entfaltet, und in der Kraft, die er in seinen Schülern entwickelt.“

Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit ist im Kampfe der Meinungen zuweilen verkannt und vergessen worden. Man hat hin und wieder das Kind als das ausschlaggebende Moment gewertet; man hat da und dort in bestimmten Methoden den eigentlichen Fortschritt zu finden geglaubt. Aber immer wieder hat sich gezeigt, daß alle Reformen, sofern sie sich nicht mit Worten begnügten, sondern nach Taten strebten, nach dem Praktiker, nach dem rechten Lehrer, schrien und vorerst eine Reform der Lehrerbildung verlangten, bevor sie selbst nach Erfüllung trachten konnten. Hier, in der Wandlung des Lehreriideals und der pädagogischen Vor- und Fort-

bildung, finden die neuen Forderungen ihre erste Umsetzung in die Wirklichkeit. Hier, in der Person des Lehrers und Erziehers, offenbart sich die Erziehungstat, hier finden alle modernen Bestrebungen ihre innere Konzentration in einer Art Personalunion und gleichzeitig ihre einzige Lebensmöglichkeit.

Woran mir aber in der Hauptsache gelegen ist, das ist zur Selbstbesinnung anzuregen, eine gesunde Selbstkritik zu veranlassen und das rechte Selbstvertrauen zu wecken und zu stärken; denn für keine Zeit ist Theodor Storms Rat „An meine Söhne!“ nötiger geworden als für die heutige:

„Was du immer kannst zu werden,
Arbeit scheue nicht und Wachen;
Aber hüte deine Seele
Vor dem Karriere-Machen.
Wenn der Pöbel aller Sorte
Tanzet um die goldnen Kälber,
Halte fest: du hast vom Leben
Doch am Ende nur dich selber.“

Ernst Weber.



Schlagwörterpädagogik.

Es gibt geborene Sportsleute. Denen steckt es im Blut, daß sie irgendeine Tätigkeit, die ihnen „liegt“, irgendein Unternehmen, das sie augenblicklich interessiert, mit solcher Energie, mit solcher Leidenschaft in Angriff nehmen, daß sie nicht mehr ruhen und rasten können, bis ihr Tun und Treiben einem Gipfelpunkt zugeführt ist, der sich nicht mehr übergipfeln läßt, auf dem man naturnotwendig abstürzen muß.

Es gibt auch unter den Pädagogen solche Leute. Haben sie irgend ein neues Prinzip, ein neues Schlagwort irgendwo entdeckt, so stehen sie sofort mit ihrem ganzen Denken, Fühlen und Wollen im Banne dieses Wortes. Sie rennen fortan gewissermaßen mit Scheuklappen durch die Welt, gleich wildgewordenen Vollblutrennern. Sie sehen und hören nichts andres mehr, bis sie an einem realen Hindernis, das stärker ist als ihr modernes Schlagwort — Realitäten sind immer stärker als Schlagwörter — sich den pädagogischen Schädel derart anrennen, daß ihnen die Luft vergeht, in gleicher Richtung weiterzuströmen.

Dann stehen sie eine Zeitlang verduzt, verwirrt, ratlos, bis ein neues Schlagwort sie von neuem die Ohren spitzen läßt. Und schon beginnt aufs neue der rasende Wahnsinnslauf. Es wird neuerdings nur gezeichnet, nur gehobelt und gefeilt, nur gespielt oder experimentiert, nur Orthographie und Grammatik gedrickt, nur gesungen, geschwommen und mikroskopiert.

Wehe den armen Versuchskaninchen, die einem solchen Schlagwörterpädagogen in die Hände fallen! Die Glieder werden ihnen verrenkt und verzerrt, verkrüppelt und verkümmert. Es gibt kein organisches Wachstum mehr, kein gesundes geistiges Turnen, das alle Glieder berücksichtigt; denn das ist das Bezeichnende dieses pädagogischen Betriebes: es verwandelt sich alles in Sport, in widernatürliches Training einzelner Gliedmaßen. Selbstverständlich auf Kosten der übrigen. Die Waden schwellen unförmig an, und die Brust schrumpft ein. Oder Bizeps und Nackenmuskeln werden übermäßig kultiviert, während die unteren Extremitäten krumm und dürr bleiben müssen. Es fehlt der Blick für das Ganze; es mangelt am Verständnis für die Beziehungswerte des einzelnen.

Es ist nicht zu leugnen: die Schlagwörterpädagogen bringen Leben in die Bude. Es gibt bei ihnen immer etwas Neues zu vertreten, immer etwas Altes und Verkehrtes abzuurteilen, immer etwas zu reformieren und als absolut nötig und naturgemäß hervorzukehren; denn die Schlagwörter sterben nicht aus. Formalstufen, didaktische Normal-

stufen, künstlerische Erziehung, Pädagogik der Tat, Arbeitsschule, Lernschule, Persönlichkeitsleistung, produktive Schülerarbeit, staatsbürgerliche Erziehung, moralische Bildung, sexuelle Aufklärung und wie sie alle heißen mögen. Es weht ein frischer Wind durchs Land. Ringsum ist Leben und Bewegung.

Aber es ist nicht das rechte Leben, das keimen und wachsen, blühen und reifen läßt. Es ist zuviel Aprilwetter dabei — Sonnenschein und Hagelschauer in einem Atemzug. Ein nervöses Gezappel, ein unruhiges Hin und Her, ein krankhaftes Tasten und Suchen, ein blindes Losstürmen und ein plötzliches Verzagen. Es ist keine Sicherheit und keine Stetigkeit zu finden in den mannigfachen Bestrebungen der letzten Jahre. Der Steuermann fehlt, der diesem Zickzackkurs ein Ende macht und die rechten Wege zeigt.

Gewiß, wir haben Resultate aufzuweisen, und jedes der genannten Schlagwörter hat als Teilforderung Berechtigung. Aber was jene Schlagwörterpädagogik an Resultaten zeitigte, das ähnelte mehr den Treibhauspflanzen oder blieb wirres Gestrüpp. Hoch aufstrebende Wasserschößlinge, die gab's überall, aber wenig bodenständige, wurzelechte Bäume. Es ist eine Pädagogik der großen Worte und der kleinen Taten, eine Pädagogik der inneren und äußeren Unausgeglichenheit.

Ist dieses Schlagwörterwesen oder -unwesen ein Zeichen der Zeit oder ist es charakteristisch für die Arbeitsweise der neuzeitlichen Pädagogen überhaupt? Ist es nur Sache des Temperaments? Ich glaube, es wird nicht eindeutig zu bestimmen sein, worin diese ewige Unrast, dieser fortwährende Zielwechsel eigentlich gründet; eine Hauptursache aber liegt in der wissenschaftlichen Unsicherheit der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten. Diese wissenschaftliche Unsicherheit ist eine Folgeerscheinung unserer Vorbildung. Es fehlt den Absolventen der Lehrerbildungsanstalten eine tiefgründende Lebens- und Berufsauffassung. Woher sollte sie auch kommen? Unsere Lehrerbildungsanstalten überschütten ihre Zöglinge mit einem verwirrenden Vielerlei, mit einem Wust von Elementarkenntnissen in so und so vielen Fächern und Unterstufen. Die philosophische Fundamentierung des Ganzen aber wird versäumt, muß versäumt werden, will man den ungeheuerlichen Prüfungsordnungen und -vorschriften genügen.

In dieser Zersplitterung der Lehrerbildung und in der dadurch bedingten Seichtheit der vermittelten pädagogischen Theorien gründet die Unselbstständigkeit und Kritiklosigkeit den neuen Schlagwörtern gegenüber. Nur darum ist es möglich, daß ein Teilgebiet nach dem andern eine Zeitlang das große Ganze tyrannisieren kann.

Dieser Zustand ist auf die Dauer unhaltbar. Wir brauchen Lehrer mit einem Blick für die Gesamtheit der Bildungsziele und -wege. Schlagwörterpädagogen sind eine Gefahr für die gesunde Entwicklung. Es fehlt ihnen der Überblick. Sie können nicht zur freien Höhe gelangen. Sie irren in engen Schluchten umher und finden keinen Aus-

gang. Wer ihnen von oben herab zuschaut, dem kommt ihr Tun und Hasten verrückt, atembeklemmend vor. Wer einen ganzen Menschen erziehen will, der muß jederzeit das Ganze seiner Erziehungsarbeit im Auge behalten, nicht ein untergeordnetes Teilgebiet. Denn jedes Unterziel hat nur insofern höheren Wert, als es eine Aufgabe im großen Rahmen des Ganzen zu erfüllen vermag.

Die Forderung ist freilich leichter ausgesprochen als erfüllt. Es fehlt uns in Deutschland z. B. noch an pädagogischen Bildungszentralen. Unsere Hochschulen sind eben erst daran, erkennen zu lernen, wie notwendig es ist, die großen Aufgaben der Pädagogik, die Mittel und Wege der Bildung und Erziehung wissenschaftlich klarzulegen und auszubauen. Von einer Einsicht unsrer staatlichen Behörden in die Dringlichkeit dieser Kulturaufgaben konnte bisher überhaupt nicht gesprochen werden.

Wie die Dinge liegen, ist zunächst jeder auf sich selbst angewiesen. Doch wenn nicht alle Zeichen trügen, wird es nicht lange mehr dauern, daß wenigstens da und dort die Lehrerschaft tut, was eigentlich Aufgabe des Staates wäre, und Institute ins Leben ruft, die zu vermitteln suchen, was uns so dringend notwendig ist: die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit und Sicherheit im Wirbelsturm der herrschenden Schlagwörterpädagogik. Die ersten Anfänge sind ja bereits gemacht und finden Nachheiferung. Die Lehrerschaft greift wieder einmal — wie sie schon öfters tat — zum Mittel der Selbsthilfe.

Wem es gelungen ist, sich aus eigener Kraft durchzuringen zu einer tiefgründenden Berufsauffassung, wer sich seine pädagogische Wertlehre nicht nur aus einer, sondern aus der Gesamtheit der pädagogischen Grund- und Normwissenschaften holte, der steht schon heute ruhig und fest im Schneegestöber moderner Schlagwörter. Der kann schon heute lächeln über die Wichtigtuerei und den Unfehlbarkeitsdünkel jener Schlagwörterpropheten, weil er weiß, daß das Leben sich nicht auf die eindeutige Formel bringen läßt, sondern unendlich reicher ist, als irgend ein Schlagwort zu sagen vermag.

Fürs Leben, fürs wirkliche Leben, wollen wir unsre Schüler erziehen, zu vollen Menschen, „rechtwinklig an Leib und Seele“ — wie Nietzsche es nennen würde — nicht zu verbogenen und verkrüppelten Erziehungskarikaturen mit engen Interessen und einseitigen Fähigkeiten. Darum weg mit aller Schlagwörterpädagogik, die uns die Straße nach den großen Zielen mit Schotter und Gräben verdirbt und auf Abwege führt, wo wir die kostbare Zeit vergeuden! Wir brauchen Entwicklungsfreiheit; aber wir brauchen auch großzügige Erziehungsziele und Bildungsgesetze, daß unsre Freiheit der deutschen Jugend nicht zum Unfegen, sondern zum Heile gereiche.



Lehrerideale.

Lehrerideale sind Konsequenzen der Bildungsideale, die in einer Zeit herrschend sind. Darin gründet die Notwendigkeit ihrer Wandlung; denn Bildungsideale pflegen zu wechseln. Sie sind bedingt von Kulturzuständen, und da die Kultur eine fortschreitende ist, so können auch diese Bildungsideale im Laufe der Jahrhunderte nicht die gleichen bleiben.

Bildungsideale sind Ziele, die erreicht werden sollen, in der Regel aber nur annähernde Verwirklichung finden können. Das gleiche gilt von dem Lehrerideal. Es soll bestehende Mängel erkennen lehren; es soll Wegrichtungen zeigen, die zu höheren Zielen führen, und es soll anregen, aufmuntern zum Beschreiten der neuen Pfade. Ob der einzelne zum Ziele gelangt, das wird nicht von seinem guten Willen allein, sondern auch von seiner natürlichen Begabung, von gegebenen Verhältnissen, kurzum von Zuständen abhängen, die sich nicht willkürlich ändern lassen. Immerhin — wo ein Wille, da ist auch ein Weg. Kann auch nicht jeder den stolzen Gipfel der Vollkommenheit erreichen, so kann doch jeder aus Niederungen aufwärts gelangen zu Ausblicken und Rastplätzen, wo die Brust freier atmen und der Blick weiter schweifen kann als drunten in der Tiefe.

In zweifacher Weise kann dann die Ladung zum Weiterwandern erfolgen: durch einen Rückblick nach unten und durch einen Aufblick nach oben. Was bin ich — was sind wir bisher gewesen? Was soll ich — was sollen wir in Zukunft werden? — Das Lehrerideal in seiner negativen und in seiner positiven Prägung. Das eine kann schrecken, das andre locken. Letzten Endes aber sollen beide dasselbe: uns den Weg zur Höhe zeigen.



Verbrecher, Duzendmensch und Pädagog.

Ein scheußlicher Mord war geschehen in einer oberfränkischen Ortschaft. Deutsche, englische und französische Zeitungen brachten lange Spalten darüber und konnten sich nicht genug tun in der Verurteilung der bestialischen Tat. Ein Lehrer war es, Müller mit Namen, der das kleine Schulmädchen zuerst vergewaltigte und dann tötete. Die schlimme Tat weckte einen neuen Verdacht: Zur Zeit, da der Lehrer Müller als Einjähriger in Bayreuth diente, wurde seine Wirtin ermordet. Den Täter hatte man bis zur Stunde nicht gefunden. Der Einjährige Müller könnte es gewesen sein. Aber niemand faßte im Ernst einen derartigen Verdacht. „Ich bitte Sie, ein Lehrer! Ein

junger, kaum dem Seminar erwachsener Mensch und Mörder seiner Mietgeberin!! Wo denken Sie hin!“ — Der Verdacht glitt ab von dem Pädagogen.

Nun sollte er aufs neue erwachen; denn der Mann entlarvte sich als Verbrecher. Die Schuld an dem Morde der kleinen Wunschelmener erwies sich als unleugbar. Ein Glied der Kette zog das andere nach sich, und auch die zweite Mordtat galt nach den gepflogenen gerichtlichen Verhandlungen als erwiesen. Der Doppelmörder wurde zum zweitenmal zum Tode verurteilt.

In der Gerichtsverhandlung zu Bayreuth gegen den ehemaligen Schulverweser Müller wegen Mordes seiner Hausfrau Enders traten unter anderen Zeugen auch die einstigen Kursgenossen des Angeklagten, sowie der Direktor des Seminars Dr. Hübsch auf, um über den Charakter des Angeklagten auszusagen. Der Seminardirektor bezeichnete den ehemaligen Seminaristen als einen Duzendmenschen, verschlossen, hämisch und zu Roheiten geneigt. Die früheren Kollegen des Angeklagten sagten aus, daß keiner enger mit Müller befreundet gewesen sei, daß dieser schon im Seminar als streitföchtig, roh und unverträglich gegolten habe und sich freute, wenn er andre verletzen konnte.

Man bedenke: Ein junger Mensch wird, bevor er dem Lehrerstande zugeführt wird, von seinem Vorgesetzten, von seinem eigenen Lehrer,

1. als Duzendmensch,

2. als verschlossen, hämisch und zu Roheiten geneigt erkannt und doch, mit dem Reifezeugnis ausgerüstet, entlassen und dem Staate als geprüfter Pädagoge zur Verfügung gestellt!

Serner: Es ist unter den Studiengenossen im Seminar eine allgemein bekannte Tatsache, daß der auf den Lehrerberuf hinstrebende Kandidat Müller

1. keinen Freund besitzt,

2. fortwährend unverträglich ist und sich freut, wenn er andre verletzen kann.

Trotz dieser vor der Entlassung aus dem Seminar allgemein bekannten Tatsachen wird der Lehramtskandidat Müller als geprüfter Schuldienstexspektant für Übernahme eines Lehramts an einer staatlichen Schule befähigt erklärt.

Hier ist etwas faul im Schulstaate, muß etwas faul sein; denn gesunde Verhältnisse können unmöglich derartige Zustände zeitigen.

Wo aber steckt der Krankheitskeim? Ist die Krankheit eine allgemein grassierende oder nur sporadisch auftretende? Kann sie heut oder morgen wiederkehren? Oder gibt es ein heilendes Serum gegen sie?

Ich stelle zunächst eine Vorfrage: Warum ist Müller, dieser „Duzendmensch“, dieser prädestinierte Verbrecher, Lehrer geworden? Wie

kam er dazu? Wie war es ihm möglich, etwas zu werden, was doch so ganz seiner Natur widersprach?

Die Antwort ist nicht schwer zu finden: Das Unerhörte konnte geschehen, weil die Prüfungskommission, die seinerzeit vom Staate beauftragt war, den Pädagogen Müller zu prüfen, gar keine Rücksicht auf die eigentliche Natur Müllers nahm oder, wenn sie Rücksicht darauf genommen, doch dieser Natur keinen maßgebenden Einfluß auf die Beurteilung des Pädagogen gestattete.

Was jene Kommission prüfte, war nicht der Mensch Müller, war nicht der Pädagoge im spezifischen Sinne, sondern der Seminarabsolvent, der eine vorgeschriebene Summe von Kenntnissen in sich aufgenommen hatte und die Fähigkeit besaß, sie in einer gewissen Ordnung wiederzugeben. Was er im übrigen für ein Mensch war, konnte in einer kurzen Randbemerkung angedeutet werden, war jedoch nicht ausschlaggebend für die Beurteilung des Pädagogen Müller. Der setzte sich nach dem Urteile des Zeugnisses in der Hauptsache aus einem bunt zusammengewürfelten Wissenskrum zusammen. Nach seinem Wissen beurteilte man den Kandidaten der Pädagogik in erster Linie, um nicht zu behaupten: ausschließlich.

Ich nenne diese Prüfungsart die schwerste Krankheit, an welcher der Volksschullehrerstand laboriert; denn diese Krankheit ist nicht nur oberfränkisch, nicht nur bayerisch, sie ist deutsch. Es ist das tiefste Leiden des deutschen Volksschullehrerstandes. Die Seuche kann nur gehoben werden, wenn man ihre Entstehungsursachen und ihre verderblichen Folgen klarlegt.

Es gibt eine Pädagogengattung, bei der die wissenschaftliche Befähigung und die wissenschaftliche Leistung, kurzum, die Arbeit im Dienste der Wissenschaft, den Inbegriff ihrer beruflichen Tätigkeit bildet. Ich meine den Hochschullehrer. Sein Leben steht im Dienste der Wissenschaft: der wissenschaftlichen Forschung und der Mitteilung seiner Forschungs- und Sammelergebnisse. Ihm ist die Wissenschaft Selbstzweck. Er ist in erster Linie Gelehrter.

Etwas anderes ist es mit dem wissenschaftlichen Fachlehrer an einer Mittelschule, an einem Gymnasium, an einer Realschule oder an einer gewerblichen Fortbildungsschule. Auch er hat sich ein Wissen anzueignen in irgendeinem oder mehreren Spezialfächern, und sein Hauptbestreben muß zunächst darauf gerichtet sein, diesen Wissensstoff möglichst vollständig zu beherrschen. Er muß wissenschaftlicher Spezialist sein. Er muß die Geschichte seines Faches, den gegenwärtigen Stand seiner Wissenschaft bis in die Einzelheiten kennen. Sonst wird er kein durchgebildeter, tüchtiger Fachlehrer genannt werden können. Aber seine Tätigkeit geht nicht auf im Studium des wissenschaftlichen Stoffes. Das Studium der Wissenschaft war nur vorbereitende Tätigkeit. Zur Hauptsache wird die pädagogische Vermittlung. Diese Tätigkeit ist etwas vollständig Neues, etwas Grundverschiedenes von der Tätigkeit der wissenschaftlichen Stoffaneignung. Nicht jeder

gute Hochschullehrer kann ein guter Fachlehrer an einer Mittelschule werden. Der Hochschullehrer braucht nur in geringem Maße auf seine Hörer Rücksicht zu nehmen. Die Art, wie er doziert, wie er gliedert, wird lediglich durch die Eigenart des Stoffes bedingt. Von seinen Schülern, von seinen Studenten, die ihm zu Füßen sitzen, wird eine wissenschaftliche Reife, ein Auffassungsvermögen verlangt, welches ihn der Mühe enthebt, besondere Rücksichten zu üben und seinen Kathedervortrag auf ein bestimmtes Niveau herabzuschrauben. Er kann sich gehen lassen, kann sich wissenschaftlich ausleben, schrankenlos in einem gewissen Sinne. Er ist frei in seiner Wissenschaft, wie es der freischöpferische Künstler in seiner Kunst ist.

Anders der wissenschaftliche, künstlerische oder technische Fachlehrer an einer Mittel- oder an einer höheren Schule. Er hat ein Menschenmaterial vor sich, das Berücksichtigung verlangt. Seine Hörer, seine Schüler sind noch nicht reif wie die Studenten der Hochschule. Er würde über die Köpfe hinwegdozieren, wenn er gleich dem Hochschullehrer vorgehen wollte. Er darf das Band, das ihn mit den verstehenden Schülerpersöhen verknüpft, nicht zerreißen. Jede Lockerung geschieht auf Kosten der beabsichtigten pädagogischen Einwirkung.

Dieses Band ist jedoch zugleich eine Fessel, die seine Freiheit zügelt und in Zwang verwandelt. Er ist nicht mehr der freie wissenschaftliche Forscher, sondern Pädagoge: Vermittler gefundener Forschungsergebnisse an werdende Menschen — Kräftewecker und Kraftentwickler. Er ist in erster Linie Pädagog und erst in zweiter Wissenschaftler.

Diese eigenartige Erweiterung seiner Berufstätigkeit erfordert eine Erweiterung seiner Vorbildung. Er darf nicht nur zum Wissenschaftler, sondern er muß auch zum Pädagogen erzogen werden — wissenschaftlich sowohl als praktisch. Er muß vor allem vorgebildet werden in den Grundwissenschaften der Pädagogik, dann in der Pädagogik selbst, in ihrer Geschichte und in ihrem System, und endlich in der Methodik seines wissenschaftlichen Spezialfaches.

Wie verhält es sich nun beim Volksschullehrer, der doch kein Fachlehrer, sondern Klassenlehrer ist, also in einer ganzen Reihe von Fächern unterrichten soll? Es ist von vornherein klar, daß er kein Spezialist gleich dem wissenschaftlichen Fachlehrer der Mittelschule sein kann. Seine Vorbildung in all den Fächern, in denen er unterrichten soll, wird sich nicht erheben können über eine Allgemeinbildung, wie sie sich eben der Absolvent einer höheren Schule erworben hat. Kann er es in dem oder jenem Fache durch spätere private Fortbildung zum Spezialisten bringen, gut — Schaden wird es nicht; aber Hauptgebiet seines Studiums wird auch bei ihm nicht die Wissenschaft der einzelnen Unterrichtsfächer sein, sondern die Wissenschaft der pädagogischen Vermittlung, nicht die wissenschaftliche Allgemeinbildung, sondern die philosophisch-pädagogische Sonderbildung.

Gibt es eine Wissenschaft der Pädagogik? Zweifellos. Die es bestreiten, vergessen, daß die pädagogische Wissenschaft nicht als eine von den übrigen wissenschaftlichen Gebieten abgeschlossene Wissenschaft betrachtet werden darf, sondern gerade in der Zusammenfassung und in Beziehungsetzung bestimmter wissenschaftlicher Disziplinen zur Tätigkeit des Erziehens und Unterrichtens besteht. Wissenschaftliche Pädagogik ist eigentlich nichts anderes als ein Durchleuchten der pädagogischen Tätigkeit durch die Forschungsergebnisse philosophischer Disziplinen. Alle Bildungsziele erfahren ihre Ableitung und letzte Begründung durch die Normwissenschaften Ethik, Logik und Ästhetik; alle Bildungswege werden mitbestimmt durch die Ergebnisse der Psychologie. Wissenschaftliche Pädagogik ist eigentlich nur ein Messen der pädagogischen Bestrebungen an den großen philosophischen Systemen, vor allem an den Problemen und Ideen der Kulturphilosophen. In diesen Gebieten liegen die Quellen jeder tiefen pädagogischen Theorie. Aus ihnen muß zu schöpfen vermögen, wer in Wahrheit pädagogisch denken und handeln will. Erst dann wird die Geschichte der Pädagogik für den Pädagogik Studierenden ihre Erklärung, erst dann wird für ihn das System der Pädagogik seine Erläuterung erfahren können.

Aber die Vorbildung des Volksschullehrers kann nicht bei dieser wissenschaftlichen Allgemeinbildung und philosophisch-pädagogischen Sonderbildung stehenbleiben gleich der Vorbildung des wissenschaftlichen Fachlehrers an der Mittelschule. Die Vorbildung des Volksschullehrers verlangt eine Ergänzung.

Ich habe an anderer Stelle*) durch eine eingehende Analyse der didaktischen Tätigkeit des Volksschullehrers den Nachweis zu erbringen gesucht und meines Glaubens auch erbracht, daß der Lehrer in soundso vielen Fällen imstande sein muß, künstlerisch produktiv tätig zu sein. Diese Forderung tritt überall da an ihn heran, wo er ein Leben, das er nicht als vollelebendige Wirklichkeit den Schülern vorführen kann, durch Zuhilfenahme künstlerischer Mittel im Reiche des ästhetischen Scheins vorzuführen gezwungen ist. In vielen Fällen stehen ihm fertige Kunstwerke zur Verfügung. Dann ist er künstlerischer Vermittler. In vielen, ja in den meisten Fällen fehlen diese fertigen Kunstwerke, und er muß aus eigener Kraft etwas an ihre Stelle setzen, mit andern Worten: er muß künstlerisch schöpferisch tätig sein. Er kann sich dabei verschiedener Ausdrucksformen bedienen. Zu den geeignetsten werden immer Wort und sichtbares Zeichen zu zählen sein: die Kunst der Poesie im engeren Sinne — speziell der

*) Ausführlicheres hierüber befindet sich in meinem 1907 bei Ernst Wunderlich-Leipzig erschienenen Buche „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft“, bes. im 6. Abschnitt, sowie in dem Artikel „Die Grundwissenschaften der Pädagogik“ im „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, 42. Jahrgang, und in der Abhandlung „Das Studium der pädagogischen Grundwissenschaften“, Verlag Haase-Leipzig. 1919.

Erzählung und Schilderung — und die Kunst der bildlichen und plastischen Darstellung. Der Lehrer muß ein Leben gestalten können; er muß etwas vom dachtenden oder vom bildenden Künstler in sich haben. Zur wissenschaftlichen Allgemeinbildung und philosophisch-pädagogischen Sonderbildung muß darum die künstlerisch-technische Bildung treten, die dem künftigen Volksschullehrer jene Fertigkeit des Gestaltens vermittelt.

Aber selbst diese dreifache Vorbereitung genügt noch nicht. Sie erlangt ihre Ergänzung und ihren Abschluß erst durch die praktisch-pädagogische Bildung. Die gesamte wissenschaftliche und künstlerische Tätigkeit des Volksschullehrers erfährt einen Zwang, wie ich ihn schon beim Mittelschullehrer zu kennzeichnen suchte: einen Zwang durch die Rücksichtnahme auf die Psyche des Schülers. Hier liegt der Schwerpunkt seiner pädagogischen Tätigkeit. Auch der künftige Pädagoge braucht sein Atelier, in dem er sich die Technik der pädagogischen Praxis durch eisernen Fleiß erarbeiten muß. Jeder Stoff verlangt zudem entsprechend seiner Eigenart eine besondere methodische Behandlung. Was dem wissenschaftlichen Sachlehrer an der Mittelschule nur für ein Spezialfach nötig ist, das braucht der Volksschullehrer für eine ganze Reihe von Fächern: gründliche praktische Einführung in die methodische Eigenart der verschiedenen Unterrichtsdisziplinen. Nur vor der Leinwand erlernt der Maler, nur vor dem Marmor der Bildhauer die Eigenart seiner Kunst; nur vor dem werdenden Menschen, nur vor dem Kinde wird der Volksschullehrer zum Pädagogen werden können.

Wie steht es nun im deutschen Land mit der vierfachen Vorbildung des Volksschullehrers. Findet sie in dem gebräuchlichen Prüfungsmodus des Seminarabsolventen oder in dem Staatskonkurs (in der Wahlfähigkeitsprüfung) des Schuldienstespektanten entsprechende Berücksichtigung?

Ich behaupte: Nein! Der Schwerpunkt bei diesen Prüfungen wird nicht auf die philosophisch-pädagogische Sonderbildung, nicht auf die technisch-künstlerische und nicht auf die pädagogisch-praktische Bildung, sondern auf die wissenschaftliche Allgemeinbildung gelegt. Hier liegt der Krankheitskeim der modernen Volksschullehrerbildung.

Wie sah denn eigentlich der Bildungsmaßstab aus, nach dem man bisher den künftigen Volksschullehrer beurteilte?

Der Kandidat wurde schriftlich oder mündlich in einem oder in zwei Duzend Lehrfächern ausgefragt, unter anderm: nach dem Konditionalis eines vorgelegten Satzes, nach den Regierungsdaten eines Fürsten, nach den Flußnamen eines erotischen Landes, nach dem Unterschied zwischen Baro- und Thermometer oder gar: was der Küster für irgendein Engelamt „aufzulegen“ hat usw. Also nichts wie elementare Kenntnisse, die gar keine Wissenschaften waren, die — wenn man von den Kirchendiener- und Gemeindefschreiber-

fragen absehen wollte — auch jeder Durchschnitts-Absolvent irgendeiner Mittelschule beantworten konnte*).

Was hat dieser sogenannte wissenschaftliche Kleinkram mit der Prüfung des „Pädagogen“ zu schaffen? Nichts, rein gar nichts! Derartige Sachen und Säckelchen sollen längst erledigt sein, ehe überhaupt die pädagogische Ausbildung in Frage kommt. Mit anderen Worten: Die wissenschaftliche Allgemeinbildung muß abgeschlossen sein, bevor der junge Mann sich seiner pädagogischen Ausbildung zuwendet, bevor er sich überhaupt für den Beruf des Pädagogen entscheidet.

Man könnte mir entgegenhalten, an den Lehrerbildungsanstalten werde ja auch philosophisch-pädagogisch und praktisch-pädagogisch unterrichtet und geprüft. Auch die künstlerisch-technische Ausbildung komme zu ihrem Rechte im freien Aufsatz, im Zeichnen, in der Musik. Ich muß gestehen, daß ich die Leitfadenswissenschaft über Geschichte der Pädagogik, über Erziehungs- und Unterrichtslehre, wie sie an den Lehrerseminaren mit geringen Ausnahmen gegeben wurde und — der Kürze der Ausbildungszeit wegen — nicht anders gegeben werden konnte, nicht als philosophisch-pädagogische Sonderbildung bezeichnen möchte. Ohne eingehendere Behandlung der pädagogischen Grundwissenschaften bleibt eben die Theorie der Pädagogik Leitfadenswissenschaft. Die künstlerisch-technische Bildung vergebend ihre Zeit mit einer übermäßigen Pflege der Musik, die doch unter den Künsten selbst die didaktisch bedeutungsloseste ist. Was bisher in Hinsicht auf die Kunst des Gestaltens durch dichterische und zeichnerische Mittel an den Lehrerbildungsanstalten geleistet wurde, fällt unter die vernichtende Kritik der beiden ersten Kunsterziehungstage. Ich brauche mich hier nicht weiter damit zu befassen. Es mag hierin da und dort Besserung eingetreten sein. Im großen und ganzen aber kann von einer grundlegenden Änderung nicht gesprochen werden. Für die pädagogisch-praktische Ausbildung konnte bei der seitherigen Gepflogenheit nichts Nennenswertes geschehen. Eine halbe Stunde vor fremden Kindern mit einer Lektion, die herausgerissen war aus dem ganzen Zusammenhang — dies soll am Schlusse ein Bild von der praktischen Lehrbefähigung geben! Der beste Lehrer kann unter solchen Umständen versagen.

Schlufsergebnis: Die Hauptkraft und Hauptzeit wandten bisher die Lehrerbildungsinstitute der

*) Die abgeänderten Prüfungsvorschriften der neueren Zeit bringen in dieser Hinsicht wohl manche Erleichterung und Besserung durch Ausschalten minderwichtiger Fächer und durch Vertiefung und Erweiterung des pädagogischen Studiums. Eine durchgreifende, zweckentsprechende Reform aber wird sich erst dann ermöglichen lassen, wenn auch bei der künftigen Volksschullehrerbildung Allgemeinbildung und Berufsbildung grundsätzlich geschieden werden und wenn die Entscheidung für die Berufsbildung erst nach Abschluß der Allgemeinbildung erfolgen muß.

wissenschaftlichen Allgemeinbildung zu; die eigentliche Bildung des Pädagogen fand entweder gar keine oder doch keine ausreichende Berücksichtigung.

Was war und was ist die Folge dieser staatlichen Einrichtung? Die naturnotwendige Folge ist, daß neben wirklichen Pädagogen auch die hübschsten „Duzendmensch“, ja sogar Verbrecher für den Lehrerberuf ausgemustert werden, also Menschen, die von Natur aus nicht die mindeste Berechtigung haben, diesem Stande anzugehören, die bloß verheerend wirken können in einem Garten, der nur unter sorgfältigster Pflege gedeihen kann.

Das Amt eines Volksschullehrers erfordert eine kompliziertere Veranlagung, als sie bei irgendeinem „Duzendmensch“ gefunden wird; denn die Fähigkeit für eine wissenschaftliche Allgemeinbildung kann nicht ausschlaggebend sein. Die wissenschaftliche Allgemeinbildung verlangt einen normal veranlagten „Duzendmensch“, einen hellen Kopf mit gesundem Verstand, der ein Duzend Wissenschaften in ihren Elementen zu erfassen fähig ist.

Höhere Anforderungen stellt die philosophisch-pädagogische Sonderbildung an die geistigen Fähigkeiten des Studenten. Nicht jeder vermag philosophisch zu denken; nicht jedem ist der pädagogische Sinn angeboren. Und doch ist diese Anlage absolut nötig, wo ein rechter Pädagoge erzogen werden soll. Ein Lehrer, der sich an seiner wissenschaftlichen Allgemeinbildung genügen läßt, bleibt ewig ein Bildungsbandwerker, wird nie zu einer höhern Auffassung seines Berufes gelangen.

Verhältnismäßig selten ist ferner die Anlage für das Künstlerisch-Technische. Es ist nicht nötig, daß jeder Volksschullehrer ein durchgebildeter Künstler oder ein Dichter im wahren Sinne des Wortes ist. Aber jeder sollte doch eine gewisse „plastische Kraft“ in sich fühlen, ein Vermögen, dem Geschaute und Gefühlten einen Ausdruck — hörbar oder sichtbar — zu geben, der imstande ist, auch andern ähnliche Gesichte und Gefühle zu vermitteln. Dieses Vermögen ist im Volksschulunterrichte unentbehrlich. Es ist wichtiger als alle wissenschaftliche Allgemeinbildung; aber es findet in der Vorbildung des Lehrers fast keine Berücksichtigung.

Wie steht es nun um die spezifisch-pädagogische Veranlagung, um jenes Vermögen: ganz im Kinde aufzugehen, alles Denken und Fühlen mit dem Denken und Fühlen des Kindes in Einklang zu bringen, das Kind als etwas menschlich Bedeutungsvolles zu betrachten und sich ihm in pädagogischen Maßnahmen in gewissem Sinne unterzuordnen? Ist diese Anlage selten zu finden oder besitzt sie jeder „Duzendmensch“? Es gibt namhafte pädagogische Theoretiker, welche das Letzgenannte glauben. Ich halte eine derartige Meinung für falsch. Ich betrachte auf Grund vielfältig erprobter Erfahrung die spezifisch-pädagogische Anlage als etwas durchaus Eigenartiges und keineswegs als ein jedem Menschen Angeborenes.

Es fragt sich ferner: Kann diese Anlage geprüft werden, wie die drei anderen Talente? Wenn man unter „Prüfung“ eine Summe von Fragen und Antworten versteht, dann wohl nicht. Die spezifisch pädagogische Anlage kann nicht intellektuell erschlossen, sondern nur erfüllt werden: durch einen feinempfindenden Lehrer und vor allem durch die Mitschüler des zukünftigen Pädagogen. Die ehemaligen Studiengenossen des Angeklagten Müller sagten von ihm aus, daß er im Seminar nie einen Freund besessen, daß er sich gefreut habe, andern wehe zu tun. In diesem Falle hätte auf Grund der Schülerausagen im vornherein behauptet werden können, daß der Seminarist Müller nicht zum Pädagogen taugte, da ihm die spezifisch-pädagogische Anlage fehlte, daß er nicht dem Volksschullehrerstande zugeführt werden dürfe, auch wenn er alle übrigen Anlagen besessen hätte.

Die spezifisch-pädagogische Anlage kann — wie alle andern Anlagen auch — nicht erworben, sondern nur entwickelt werden. Sie hängt in ihrer Tiefe zusammen mit dem ganzen ethischen Persönlichkeitsgehalt des Menschen. Wer immer mutig und ehrlich die Wahrheit sagt, wer nie heuchelt und schmeichelt, wer keinen Leisetreter und keinen Speichellecker macht, keinen Schwindler mit Spitzzetteln und ähnlichem, wer es vor allem versteht, seine Mitschüler anzuziehen und festzuhalten, sie führend zu beeinflussen, um treuer Kameradschaft willen persönliche Opfer zu bringen, wer seine egoistischen Neigungen für nichts achtet kann um einer Idee, um einer guten Tat, vor allem um eines Bedrückten und Bedrängten willen: der läßt von sich mit ziemlicher Sicherheit ahnen, daß in seiner Brust etwas von jener spezifisch-pädagogischen Anlage zu finden ist.

Es ist klar: die pädagogische Veranlagung im allgemeinen erschöpft sich nicht in der Befähigung für eine wissenschaftliche Allgemeinbildung, sondern verlegt den Schwerpunkt nach einer ganz andern Richtung: theoretisch nach der philosophisch-pädagogischen Sonderbildung und praktisch nach der künstlerisch-technischen und spezifisch-pädagogischen Betätigung hin.

Kann man die Anlage für eine wissenschaftliche Allgemeinbildung bis zu einem gewissen Grade als etwas Allgemein-Menschliches bezeichnen und jeden geistig normal veranlagten Menschen darin ausbilden, so verschiebt sich die ganze Angelegenheit bei der Lehrerbildungsfrage, sobald das Hauptgewicht auf die drei übrigen Bildungszweige gelegt wird. Hier ist eine wirkliche Veranlagung durchaus nicht bei jedem geistig normal talentierten Menschen, am wenigsten bei einem bloßen „Duzendmenschen“ vorauszusetzen. Es ist also grundfalsch, anzunehmen, ein Mensch wäre zum Pädagogen geeignet, weil er die Fähigkeit für eine wissenschaftliche Allgemeinbildung besitzt.

Noch ein Zweites käme in Betracht: Die Veranlagung für eine wissenschaftliche Allgemeinbildung kann verhältnismäßig früh beurteilt

werden. Wie steht es nun mit der Fähigkeit für die drei anderen Bildungsgebiete? Verhältnismäßig frühzeitig tritt auch die künstlerisch-technische Anlage in Erscheinung. Der geborene Dichter, der geborene Maler, kurzum alle künstlerischen Talente, werden sich schon im Knabenalter bemerkbar machen. Schwieriger ist es mit der Beurteilung der beiden anderen Anlagen bestellt. Die spezifisch pädagogische Anlage, die theoretische, ebenso wie die praktische, ist erst im späteren Lebensalter feststellbar, die ausgesprochen praktische Befähigung auf jeden Fall erst beim Erlernen der pädagogischen Praxis selbst. Vorzügliche Dienste könnten auf einer gewissen Stufe der Reife dem beurteilenden Lehrer durch eine Abstimmung der Mitschüler geleistet werden. Die Schüler kennen sich hinsichtlich ihrer ethischen Qualitäten meist besser als der Lehrer. So mancher charakterlose Kriecher würde schon im Seminar unschädlich gemacht. Daß eine Denunziantenwirtschaft einrisse, würde durch die ganze Einrichtung von selbst zur Unmöglichkeit; denn ein Denunziant müßte auf jeden Fall den kürzeren ziehen und würde durch irgendwelche charakterlosen Verdächtigungen anderer sich selbst am meisten schaden.

Aus all dem Angeführten folgert die Tatsache, daß in frühen Studienjahren wohl die Anlage für eine wissenschaftliche Allgemeinbildung wie für eine künstlerisch-technische Bildung, keineswegs aber für eine pädagogische Bildung festgestellt werden kann. Das spezifisch-pädagogische Talent wird in der Regel erst nach Abschluß der wissenschaftlichen Allgemeinbildung zum Ausdruck kommen, da der Studierende in früheren Jahren noch gar nicht reif ist für eine philosophisch-pädagogische Sonderbildung, desgleichen nicht für eine Einführung in die pädagogische Praxis. Die wissenschaftliche und die künstlerische Anlage sind allerdings die unvermeidlichen Voraussetzungen für die pädagogische Anlage. Ein Mensch, der weder allgemein-wissenschaftlich, noch künstlerisch bildungsfähig ist, ist auch unfähig zum Lehrerberuf. Es ergibt sich also die Forderung, daß erst nach Abschluß der wissenschaftlichen Allgemeinbildung und nach Feststellung der künstlerisch-technischen Anlage eine Entscheidung für den Lehrerberuf stattfinden darf. Wer sich für den Beruf des Volksschullehrers entscheidet, sollte seine allgemein-wissenschaftliche und allgemein-künstlerisch-technische Ausbildung bereits abgeschlossen haben, mit anderen Worten: er sollte bereits eine höhere Schule — ein Gymnasium oder eine Oberrealschule oder eine höhere deutsche Schule — absolviert haben, um fortan seine Kraft im vollen Maße der pädagogischen Ausbildung — der theoretischen wie der praktischen — zuwenden zu können.

Der naturgemäße Bildungsgang des Volksschullehrers hätte sich also in folgender Abstufung zu vollziehen.

1. Erwerbung einer wissenschaftlichen Allgemeinbildung und einer künstlerisch-technischen Bildung auf einer sog. höheren Schule.

2. Erwerbung einer pädagogisch-praktischen und einer philosophisch-pädagogischen Sonderbildung in einer pädagogischen Fachschule (Seminar oder „Pädagogium“ mit Übungsschule).
3. Freiwilliger Besuch einer deutschen Hochschule zur Vertiefung und Erweiterung der philosophischen und spezial-wissenschaftlichen Grundlagen.

Die 2. und 3. Stufe dürften erst in Frage kommen, nachdem die 1. Stufe zurückgelegt ist. Wie aber war es bisher in Wirklichkeit bestellt?

Der dreizehn- oder vierzehnjährige Präparand wurde in die Lehrerbildungsanstalt aufgenommen mit der ausgesprochenen Absicht, einen Volksschullehrer aus ihm zu machen. Das ist ein Unding, da man ja gar nicht weiß, ob er den komplizierten Ansprüchen, welche der Volksschullehrerberuf an seine natürliche Befähigung stellt, genügen kann. Wie kann man einen Maler aus einem Menschen machen wollen, von dem man noch gar nicht weiß, ob er farbenblind ist oder Farben genau unterscheiden kann? Oder einen Musiker, solange man zweifelt, ob der Knabe überhaupt musikalisches Gehör besitzt? Wie kann man einen jungen Menschen, von dem noch nicht das Elementarste, die Befähigung zu einer wissenschaftlichen Allgemeinbildung, festgestellt ist, zum Lehrer ausbilden wollen? Die Hauptkraft der folgenden Jahre wurde denn auch darauf verwandt, dieses Elementare zum zukünftigen Pädagogen zu vermitteln. Hatte er sich eine wissenschaftliche Allgemeinbildung erworben, dann wurde er nicht wie die Absolventen anderer Mittelschulen vor eine Berufswahlentscheidung gestellt, sondern als Lehrer entlassen. Ich behaupte: Vor dem 18. Lebensjahr, also vor dem Abschluß einer wissenschaftlichen Allgemeinbildung, ist eine Entscheidung für pädagogisches Studium eine Verfrühung, ein grober Fehler, wieviel mehr erst behördliche Abstempelung des jungen Mannes zum Pädagogen!

Die Veranlagung zum Volksschullehrerberufe ist etwas verhältnismäßig Seltenes, und nur eine gewissenhafte Auswahl der Kräfte könnte den Anforderungen einigermaßen genügen.

Der seither geltende Brauch war eine Versündigung am Berufe selbst, da er ihm ständig eine Unsumme von Kräften zuführte, die von Natur aus absolut ungeeignet waren, da er sie ihm zuführte, trotz dem Lehrer und Mitschüler der zukünftigen Pädagogen im voraus konstatieren mußten, daß die Betreffenden niemals Volksschullehrer im idealen Sinne werden konnten.

Jeder, der den Bildungsgang des Volksschullehrers in eigener Person durchlief, weiß, daß er schon, bevor er Lehrer wurde, von dem oder jenem Studiengenossen mit aller Bestimmtheit voraussagen konnte, daß aus ihm schon wegen seiner natürlichen Anlage niemals ein rechter Pädagoge werden könne. Ich erinnere mich an mehrere meiner Mitschüler, die während ihrer ganzen Studienzeit nie einem philosophischen

Gedanken nachhingen, die in künstlerisch-technischer Hinsicht — mit Ausnahme von Musik — durchaus Laien waren und die es trotzdem durch Schwinderei und Heuchelei äußerlich zu einem scheinbar guten Abschluß ihrer Bildung brachten. Es wahrte allerdings in einzelnen Fällen nicht lange, da deckte die Praxis auf, was in der Studienzeit unter den Kursgenossen ein offenes Geheimnis war: im besten Fall den pädagogisch talentlosen „Duzendmenschen“, im schlimmeren den prädestinierten Verbrecher. Und doch waren erklärte Lieblinge von dem und jenem Lehrerbildner darunter!

Der Zustand erscheint verwunderlich, aber nur für den Fernerstehenden. Für den Eingeweihten ist er kein Rätsel. Die Ursachen liegen klar zutage: Der Staat brauchte Lehrer, viele Lehrer. Er brauchte vor allem eine Pädagogengattung in großer Quantität: den Volksschullehrer. Für jedes Dorf ist er nötig. Der moderne Staat braucht vielleicht mehr Volksschullehrer, als die Natur an entsprechend veranlagten Individuen hervorbringt. Er braucht ferner billige Lehrer, Männer, die für geringe Entlohnung unter beschränkten Verhältnissen das Geschäft der Erziehung und des Unterrichts bei der heranwachsenden deutschen Jugend übernehmen.

Viel und billig! lautet die Grosso-Maxime des modernen Staates, und die Fabrikation fällt dementsprechend aus. Man verarbeitet, was zu verarbeiten ist. Man ist nicht wählerisch bei Auswahl der Rohprodukte an pädagogischem Menschenmaterial. Die Bedürfnisse der sogenannten Kultur wollen gedeckt sein, und man deckt sie. Man setzt eine verhältnismäßig kurze und billige Herstellungszeit fest und wirft dann auf den Markt, massenhaft, unsortiert — aber billig. Es kommt nicht auf die Qualität, es kommt in erster Linie auf die Quantität an. Der Lehrermangel muß gedeckt werden. Wie und womit? das ist eine Frage für sich. Auch die ganze Art der Bildung folgt den genannten Prinzipien: Viel und vielerlei Wissen elementarer Art, eingeschüttet, eingepropft und bereit gehalten zur ordnungsmäßigen Wiedergabe. Dazu ein paar Fächer, die der menschlichen Ware den Kurswert geben: Gemeindefschreiberei, Landwirtschaft, Kirchen- und Organistendienst, alles Dinge, die mit der Pädagogik nicht das mindeste gemein haben, die aber kurante Volksschullehrer hervorbringen, wie sie dem Staate und der Kirche genehm sind*).

Die oberste und einzig ausschlaggebende Frage: Welche Persönlichkeiten müssen ins Leben hinausgeschickt werden unter das Volk

*) Auch in dieser Hinsicht zeigt die Gegenwart einen Wandel. Aus dem Lehrermangel ist in manchen Staaten — z. B. im Freistaate Bayern — ein Lehrerüberfluß geworden. Gemeindefschreiberei und Kirchengdienst haben keinen Platz mehr im Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten. Der Kampf um die würdige Entlohnung ist allerdings geblieben und wird seine endgültige Beilegung nur durch eine Angleichung der Volksschullehrerbildung an die Bildung der übrigen Lehrer finden können.



der Zukunft? Welchen Lehrpersönlichkeiten kann die heranwachsende deutsche Jugend anvertraut werden? — diese Frage schaltet aus. Sie muß ausschalten, da sich „Persönlichkeiten“ nicht fabrikmäßig herstellen und abstempeln lassen.

Es ist zweifellos richtig: Eine Erfüllung der idealen Forderung würde Geld kosten. Wirkliche Kunstwerke sind nicht wohlfeil im landläufigen Sinn. Und doch sind sie billiger als Ramschware, wenn ihr Wert an den beiderseitigen Wirkungen gemessen wird. Der Lehrer, der eine theoretisch und praktisch durchgebildete ideale Persönlichkeit ist, nützt dem Staate in seinen zukünftigen Bürgern, die er erzieht — oder besser: in der Kultur seines Volkes — mehr als ein Duzend „Duzendmenschen“. Das Kapital, das ein Volk für Erhöhung und Vertiefung der Lehrerbildung ausgibt, ist rentabler angelegt als jede andere Summe; denn es wird unmittelbar nutzbar gemacht der Lebenskraft der nächstfolgenden Generation.

Der moderne Staat knausert und verschwendet zugleich. Er knausert, indem er spart an entsprechenden Ausgaben für wirklich geeignete Kräfte, und er verschwendet, indem er eine Unzahl von Menschenmaterial mit heranzieht, an dem jeder Bildungsversuch zum Pädagogen verlorene Mühe ist. Die Fragen der Volksschullehrerbildung sind zum Teil nur pekuniär zu lösen. Solange das Amt eines Volksschullehrers nicht so besoldet ist, daß sich ihm die geeignetsten Kräfte zuwenden, solange wird es ihm an den rechten Persönlichkeiten fehlen. Wie die Verhältnisse bis in die Gegenwart herein lagen, war eine entsprechende Auswahl direkt unmöglich.

Einen Vorzug mag die Verbilligung des Bildungsganges allerdings haben: Wirklich erstklassige Kräfte wurden zuweilen gewonnen, nicht weil der Beruf sie lockte — denn in dem Alter, in dem sie sich dafür entschieden, waren sie nicht reif zur Entscheidung — sondern weil ihnen der exklusive Bildungsweg ein späteres Auspringen unmöglich machte, so daß sie notgedrungen werden mußten, was sie, entsprechend ihrer Naturanlage, mit freudigem Herzen hätten erstreben sollen. Daß diese Fangmethode, durch Stipendien und ähnliches noch wirksamer gestaltet, unter Umständen schlau ist, wird niemand leugnen; ob sie ehrlich und wahrhaft zweckmäßig genannt werden kann, ist eine andere Frage. Ideal ist der Zustand auf keinen Fall.

Eine Änderung der seither herrschenden Gepflogenheit bedingte eine Umwandlung der Kultur überhaupt. Wir stehen heute mitten im gewaltigen Wandlungsprozeß. Die Bedeutung des Volksschullehrers steigt und fällt mit der Bedeutung, die dem Einzelnen im Volksganzen beigemessen wird. Wenn es sich um die Bildung der künftigen Generation handelt, so darf nicht der einzelne Stand oder die einzelne Kaste in irgendeiner Weise bevorzugt werden, sondern das Volk muß als Ganzes gefaßt werden.

Erst wenn die Erkenntnis, daß die künftigen genialen Kräfte nicht dem oder jenem Gesellschafts- oder Berufskreise entwachsen, sondern der Volksmasse, erst wenn diese Erkenntnis mit ihren Folgerungen Staatsprinzip geworden ist, erst dann wird die Schätzung der Volksmasse selbst wachsen und mit ihr das Bestreben, neugeborene Massen, das ist im vorliegenden Fall die deutsche Jugend, zu sieben und entsprechende Auslese in ihr zu halten. Die hohe Schätzung des Genies und der Individualität führt nicht zu einer Unterschätzung der Masse, sondern verlangt deren weitgehendste Berücksichtigung. Nießsches Haß gegen die Herde, seine Verwerfung des Volksschullehrers waren in gewisser Hinsicht logische Inkonssequenzen seines Geniekults.

Erst wenn die Überzeugung sich durchgerungen hat, daß alle künftigen Großen ihre Lebensgestaltung und ihr Lebensschicksal zum Teil dem verdanken, dessen geistiger Führung sie zuerst anvertraut waren, erst dann wird man auch für diesen Lebensgestalter neue Gesetze formen. Die Bildungsart des Volksschullehrers ist dadurch einer der besten Maßstäbe für die Kultur eines Volkes; denn es ist ein Maßstab für die Bedeutung des Volkes selbst vor den jeweiligen Machthabern.

Wie die Verhältnisse bisher lagen, konnte es jeden Tag vorkommen, daß junge Leute mit der Qualifikation zum „Pädagogen“ dem Staate übergeben wurden, junge Leute, die trotz guter wissenschaftlicher Allgemeinbildung keine Spur vom Pädagogen in sich hatten, sondern Duzendmenschen oder gar Verbrechernaturen waren. Nicht die Lehrerbildungsanstalt trug die Schuld an diesem Ubelstand; über ihre Prüfungsvorschriften konnte sie nicht hinaus; denn die waren staatlich bestimmt. Also trug der Staat die Schuld? Ja und nein — wie man's nehmen will; denn auch der Staat ist nur ein Produkt der jeweiligen Kultur. Erst wo die Kultur steigt, werden auch die staatlichen Einrichtungen einer Änderung nach dem Idealen hin unterworfen werden. Die Gegenwart scheint endlich ernstlich gewillt zu sein, die alten Mißstände zu beseitigen und dem Volke zu seinem Rechte zu verhelfen. Die Reform der Lehrerbildung ist mit eines der geeignetsten Mittel dazu; denn wenn ein Volk wirklich mündig werden soll, dann muß es von Jugend auf zur geistigen Selbstständigkeit erzogen werden. Das aber vermögen nur hochwertige Lehrerpersönlichkeiten — keine Verbrecher und Duzendmenschen.



Der Lehrer als Gestalter.

Ein paar Jahre vor dem großen Krieg hörte ich mir im Münchener Residenztheater wieder einmal Otto Ernsts Komödie „Flachsmann als Erzieher“ an. Als der Musterpädagoge Flemming jenen Satz, der be-

hauptet, daß es nichts Höheres gibt als einen Volksschullehrer, mit dem nötigen Pathos deklamierte, da wiederhallte der Zuschauerraum von schallendem Gelächter. Während der Pause traf ich einen Kollegen, und das erste, was er mir entgegenrief, war: „Haben Sie's gehört, wie man uns ausgelacht hat? Es hat mich schandbar geärgert!“ „Mich nicht,“ erwiderte ich ihm, „ich habe sogar mitgelacht!“ Und als er mich fassungslos ansah, mußte ich neuerdings lächeln; doch konnte ich ihn noch beruhigen: „Sie dürfen sicher sein, wenn heutzutage einer auf offener Bühne behauptete: Es gibt gar nichts Höheres als einen Real-
schullehrer oder als einen Gymnasialprofessor, so lacht man ihn ebenso laut aus wie den Kollegen Flemming — und das mit einem gewissen Recht. Denken Sie nur einmal darüber nach!“

Lachend wünschte ich ihm noch viel Vergnügen und gute Erholung; denn eben klingelte es, und wir beide mußten uns beeilen, an unsere Plätze zurückzukommen.

Während des Heimschlenderns ließ ich die verschiedenen Lehrertypen des Stückes noch einmal an mir vorüberziehen, den Bureau-menschen Flachsmann, den Pedanten Weidenbaum und wie sie alle heißen mögen, die ganze Handlung, die belustigten Zuschauer, und am Ende kam ich neuerdings zur Anschauung, daß die Leute aus gutem Grunde lachten, wenn einer angesichts solcher Mustereemplare den Satz aufstellte, es gäbe nichts Höheres als diese Menschenpezies.

Auch angesichts eines Flemming! Denn eine in tiefster Seele lebenswahre Gestalt ist auch er nicht. Zu viel Rhetorik, zu wenig echte, verhaltene Kraft! Und dann sein pädagogisches Ideal: Wer es darin findet, geistig anormale Kinder zu bilden, bei dem überwiegt das pathologische Interesse. Der ist mehr Psychiater, weniger Pädagoge. Und doch hat gerade dieser Flemming so wenig vom spezifischen Psychologen und Pathologen an sich! Also auch hier ein gewisser Widerspruch, und es ist ganz natürlich, daß selbst ein Flemming sein Publikum nicht überzeugen kann vom hohen Wert seiner Art.

Gleichzeitig aber fragte ich mich: Wenn jemand auf den Brettern, die die Welt bedeuten, behauptete: Es gibt nichts Höheres als einen Priester — nichts Höheres als einen Künstler — oder im Zeitalter Zeppelins: Es gibt nichts Höheres als den Techniker — als den Arbeiter — oder im „Jahrhundert des Kindes“: Es gibt nichts Höheres als ein Kind —: ich glaube, man würde nicht laut auflachen; man würde die These am Ende sogar tiefgründig und vollberechtigt finden und ihr mit achtungsvollem Schweigen begegnen. Will jedoch einer glauben machen, es gäbe nichts Höheres als einen Volksschullehrer, so wird er ausgelacht.

Wie mag das kommen? Ist wirklich der Beruf eines Lehrers so niedrig zu werten, daß es komisch und grotesk erscheint, ihn als höchstwertig zu bezeichnen? Oder ist es die Person des Lehrers, die lächerlich wird, wenn sie von ihren hohen Qualitäten spricht?

Ich glaube, beide Fragen gilt es in Betracht zu ziehen, wenn man sich die Ursache jenes Gelächters erklären will. Was hält denn unser großes Publikum in der Regel vom Lehrerberuf und von der Lehrerpersönlichkeit, und wodurch kam seine Meinung zustande?

Der „Herr Lehrer“ mag für kleine Kinder höchste Autorität sein, für Erwachsene ist er's nimmer. Ja, der Beruf, werdende Menschen zu erziehen, zu bilden, scheint überhaupt manchem gar nicht geeignet, eine volle Manneskraft und ein starkes männliches Streben in Anspruch zu nehmen. Bei den alten Griechen überließ man die Pädagogentätigkeit dem Sklaven. Eines freien Mannes Würde schien es nicht zu dulden, sich mit unerzogenen Jungen herumzuärgern.

Die Anschauung ist bei vielen Leuten noch heute zu finden: Zum Lehrerberuf gehört etwas Wissen, soviel man eben den Kindern zu übermitteln hat, und dann Geduld — viel, viel Geduld. Um dieser Geduld willen bemitleidet man den armen „Herrn Lehrer“. Um der Geduld und um der „bösen Kinder“ willen. Man hat zu Hause schon so viel Schererei mit den zwei oder drei Bengeln. Was hat er nicht auszustehen mit seinem halben Hundert! Der Himmel bewahre uns! „Wen die Götter hassen, den machen sie zum Schulmeister!“

Und dann erinnert man sich der eigenen Kindheit und der eigenen Lehrer. Und dabei hat man entweder einen sauren Essiggeschmack im Munde oder ein alter Groll würgt uns in der Kehle. Manchmal muß man auch lächeln über den ganzen Formelkram, der so peinlich beachtet wurde, über die Kleinigkeitskrämerei, über den öden Drill, kurzum über den strengen Herrn und sein steifleinene Verhalten und in Erinnerung an die Poffen, die man ihm trotzdem spielte; denn im Grunde genommen war der Tyrann doch eine recht hilflose Figur, und man wundert sich, wie man trotz seiner schlimmen Prophezeiung im späteren Leben so ein Prachtkerl geworden ist. Ja, ja, der arme, gute Herr Lehrer! Was wußte der vom Leben? Der kannte wohl sein ABC und sein Einmaleins, seine lateinischen und griechischen Regeln, seine algebraischen Formeln. Aber vom Leben verstand er wenig — oder nichts.

Mit diesem Maßstab, den die eigenen Jugenderinnerungen an die Hand geben, mißt man natürlich auch den Pädagogen von heute. Und mit Recht, denn von einer einschneidenden Änderung der Lehrerbildung und Lehrerverarbeit hat man ja seitdem nie etwas vernommen. Man braucht nur aufmerksam hinzuhorchen, wenn der „Herr Lehrer“ interviewt wird:

„Es muß doch recht langweilig sein, immer und immer wieder dasselbe durchzunehmen?“

„Kann sich ein geistreicher Mensch zeitlebens mit Dingen befassen, die doch nur Kinder zu interessieren vermögen? Wird man da am Ende nicht selber kindisch werden?“

„Sie müssen sich wohl oft halb zu Tode ärgern? Wenn ich nur an unsern **Früh** denke! Na, ich hätte kein Lehrer werden dürfen!“

So oder doch ähnlich erscheint dem deutschen Durchschnittsbürger die Alltagsarbeit des Lehrers: ein immer wiederkehrendes Einerlei, eine Maschinerie, in der tausend Sandkörner knirschen, die nur durch das Öl der Geduld erträglich gemacht werden können.

Und nun will uns plötzlich einer weismachen, es gäbe nichts Höheres, als Schulmeister sein — wer muß da nicht lachen! — Und es lacht im Parterre und im Parkett, in den Balkonlogen, in den Rängen und auf dem „Zuchhe“: Schulmeister — ha, ha, ha, ha . . .!

Ich habe mitgelacht. Aber ich glaube, wenn ein allwissender Psychologe die sämtlichen Gelächter in ihren Entstehungsursachen seelisch seziiert hätte, er hätte bei mir etwas anderes gefunden als bei meinen lachenden Nachbarn zur Linken und zur Rechten. Einen derartigen allwissenden Psychologen gibt es nicht. Auch der größte Seelenforscher muß sich auf die Aussagen seiner Versuchspersonen stützen. Darum ist es sicherer: ich untersuche mich selbst.

Ich zähle natürlich nicht zu jenen Durchschnittsdeutschen; denn ich bin ja selbst Pädagoge. Mir gilt meine Berufsarbeit, mir gelten Bilden und Erziehen als Kulturtat. Werden Menschen sollen zu Arbeitern im Dienste der Kultur erzogen, herangebildet werden. Der Schüler soll lernen, was ihm, was seinem Volke und seiner Zeit not tut. Er soll die eigene Kraft kennen und gebrauchen lernen. Er soll bereitzemacht werden, sie einst in den Dienst des Vaterlandes zum Besten des nationalen und kulturellen Fortschritts zu stellen. Und darum betrachten wir Pädagogen uns nicht als Maschinen, die ein ewiges Einerlei abhaspeln, sondern als Kulturträger und -förderer ausgesprochenster Art, als Menschen, von deren Arbeit das Heil der künftigen Generation zum Teil mitbedingt sein wird.

Wer diese Auffassung vom Lehrerberuf hat, der kann — sollte man meinen — nicht lachen, wenn gefragt wird: Gibt es denn überhaupt etwas Höheres als den Beruf eines Lehrers? Denn in einem ideal gerichteten Lehrerstand erblickt er die absolut nötige Voraussetzung für eine gesunde nationale Kultur. Das betonte schon Fichte zur Zeit des nationalen Tiefstandes in seinen Reden an die deutsche Nation. Es ist eine derartige Behauptung keine rhetorische Phrase, sondern ehrliche Überzeugung eines national fühlenden und denkenden Menschen. Heute, da die vaterländische Not abermals riesengroß über uns hereingebrochen ist, erst recht!

Aber diese kulturelle Aufgabe der Bildung und Erziehung pflegt in zwiefacher Weise gelöst zu werden: Unsere Kultur ist ein idealer Besitz, ein Nationalschatz mannigfachen Gehalts. Eine reiche Menge von Forscherergebnissen, von technischen Erzeugnissen, von Sitten und Bräuchen, von künstlerischen Schöpfungen ist aufgespeichert, und die kommende Generation soll in den Stand gesetzt werden, diesen Schatz zu wahren und zu mehren.

Da glaubt nun ein Teil der Pädagogen, dies Ziel am besten dadurch zu erreichen, wenn sie jene Kulturerzeugnisse und -errungen-

schaften dem werdenden Menschen vermitteln, und zwar als fertige Resultate, als Bildungsstoff. Die aufgespeicherte Materie ist allerdings eine ungeheure. Zudem zeigt der heranwachsende Mensch auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung stark differenzierte Interessen; auch seine Fassungskraft ist dem Wechsel unterworfen. Die Stoffauswahl und -einteilung jedoch berücksichtigt diese Momente und legt für Jahre und Monate, für Alter und Geschlecht an Stoffen bereit, was vermittelt werden soll.

Der Lehrer, der sich dieser Arbeit unterzieht, muß den Gesamtstoff überschauen und innehaben. Das erfordert einen weiten Blick und ein umfassendes Gedächtnis. Neben dem Stoffwissen ist die psychologische Schulung nötig; denn nur was dem Fassungsvermögen der Schüler entspricht, darf auf den betreffenden Stufen geboten werden.

Das alles sind ohne Zweifel schätzenswerte Eigenschaften, und man begreift, wie man sie jahrhundertlang bei Beurteilung der pädagogischen Qualität in den Vordergrund schob und ausschlaggebend wertete. Stoffliches Wissen und psychologische Kenntnisse — das waren und sind bis zur Stunde die eigentlichen Gebiete, die es zu prüfen galt, wo immer man den Pädagogen werten wollte. Auch das pädagogische Können unterlag in der Hauptsache dieser intellektualistischen Wertung. Die Unterrichtstätigkeit war Vermittlung von Kenntnissen. Sie erfolgte in der Regel nach einem begrifflichen Stufengang, nach einem bestimmten methodischen Schema. Je nachdem der Kandidat Stoff und Methode beherrschte, wurde er zum Pädagogen qualifiziert oder disqualifiziert. Seine pädagogische Qualität war demnach — wie bereits erörtert wurde — im wesentlichen ein Wissen um den Kulturstoff und ein theoretisches und praktisches Beherrschen der Methode, die man bei der Stoffvermittlung einzuschlagen pflegte.

Im Gegensatz zu dieser Pädagogengruppe glaubte seit Rousseaus Zeiten eine andere Richtung an die Heiligkeit und Unverletzlichkeit der Kindesnatur. Frei soll sich der werdende Mensch entwickeln. Möglichst unbeeinflusst soll sich seine Natur ausleben. Der Stoff hat nicht das Recht, die Jugend zu nötigen. Soll die Zukunft wirklich schöpferische Menschen erhalten, deren Originalität nicht verbildet ist, dann müssen die Kräfte, ihrer Eigenart entsprechend, wachsen dürfen, wie der Naturtrieb es ihnen gebietet. Ein Lehrer, der eine Kraft unterbindet und schädigt, versündigt sich an der Heiligkeit der Natur und schädigt zugleich die Kultur der Zukunft. „Nie ist eine Kraft zu schwächen“, fordert Jean Pauls „Levana“, „nur ihr Gegenmuskel ist zu stärken.“ Die eigentliche Arbeit des Pädagogen besteht demnach nur darin, den Schritten des Kindes beobachtend zu folgen, es vor schweren Gefahren zu bewahren und ihm behilflich zu sein — unterstützend, nicht leitend — den ureigenen Weg zu finden.

Das wären die beiden pädagogischen Hauptrichtungen, die auch in unseren Tagen um die Herrschaft streiten, sich „modern“ oder

„veraltet“ nennen, in Wahrheit jedoch immer vorhanden waren und sein werden, da sie ja im Wesen aller pädagogischen Einwirkung gründen.

Sie sind, wenn man es recht betrachtet, beide der Ausdruck pädagogischer Gewissenhaftigkeit und eines gewissen Respektes. Nur richtet sich das Respektsgefühl nach entgegengesetzten Seiten: das eine Mal auf den Bildungstoff, das andere Mal auf das Bildungsobjekt. Beide Momente sind zweifelsohne von größter Wichtigkeit. Es gibt im strengen Sinne gar keinen unmittelbaren Verkehr von Menschenseele zu Menschenseele; es schiebt sich immer ein „Stoff“ zwischen zwei Menschen, die aufeinander wirken wollen, also auch zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Erzieher und Zögling. Und es gibt keine wahrhaft pädagogische Tat, die nicht Rücksicht nimmt auf die Selbsttätigkeit des Kindes. Ja, man darf getrost behaupten, daß die Erziehung zur Selbsttätigkeit und zur Selbständigkeit letzten Endes das Ziel aller ernsthaften Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung war.

Aber ich kann weder in jener gewissenhaften Stoffanhäufung, -gliederung und -vermittlung, noch in diesem Respekt vor der kindlichen Natur das eigentlich Wertvolle der pädagogischen Tat erblicken; denn beide Rücksichten werden, wo sie sich maßgebend zeigen, rücksichtslos gegen ein Glied, das doch nicht ausgeschaltet werden darf, wo man von Bildung und Erziehung spricht. Es handelt sich bei jeder pädagogischen Einwirkung doch nicht nur um ein Wesen, das gebildet und erzogen, nicht nur um einen Stoff, durch den und an dem der Bildungsprozeß hervorgerufen werden soll, sondern auch um einen Menschen, der dieses ganze Geschäft verrichtet: um die Lehrerpersönlichkeit.

Diese Lehrerpersönlichkeit aber degradiert man zum Sklaven, zum „Pädagogen“ altgriechischer Abkunft, wenn man von ihr verlangt, ihrer Eigenart um des Stoffes oder um des Kindes willen zu entsagen. Ein Mensch, der seinen persönlichen Wünschen und Neigungen entsagen soll, ein Mensch, der seine Eigenart verleugnen muß, um einer ihm nicht gemäßen Macht zu dienen, wird in seiner Persönlichkeitsqualität geschädigt. Er wird, wenn nicht komisch und lächerlich, so doch einseitig und unselbständig werden. Auf jeden Fall muß sein Vollmenschentum darunter leiden.

Ein Lehrer, dessen ganzes Streben darauf abzielt, dem Stoffe gerecht zu werden, der nur darnach trachtet, alles Geeignete gewissenhaft in seiner Vollständigkeit und Lückenlosigkeit zu vermitteln, der wird ein Sklave dieses Stoffes, der verliert die Freiheit der Wahl und des Handelns, der schmachtet in Ketten und zittert vor dem Nicht-zu-Ende-kommen.

Ein Lehrer, der nicht mehr Führer und Wegbahner sein darf, der sich nur noch negativ, abwartend, beobachtend, nachtretend verhalten soll, der wird am Ende zur pädagogischen Kindsmagd oder zum

Mädchen für alles. Auch er ist ein bedauernswerter Sklave; denn ärger als die großen Tyrannen pflegen die kleinen zu sein.

Beide Pädagogen sind zu bemitleiden und wirken tragikomisch, der Lehrer sowohl, der nur konserviert und präpariert, der vor lauter Denken und Gedächtnis Gemüt und Wille brachliegen lassen muß, und der Mann aus dem „Jahrhundert des Kindes“, der vor lauter Ehrfurcht vor dem Kinde den Respekt vor sich selbst vergißt: die Achtung vor der eigenen Menschenwürde und die Sehnsucht jedes werdenden nach einem lebendigen Menschenideal, nach einem starken Führer. Indem man dem Kinde alles gewähren möchte, versagt man ihm das Beste, was Menschen einander geben können: den Eindruck einer vollen Persönlichkeit.

Weder diese noch jene Pädagogenspezies wird das Lachen, von dem ich erzählte, verstummen machen. Was unserem Stande und unserer Zeit vonnöten wäre, das ist eine Umwandlung des Berufsideals.

Gesunde und berechtigte Berufsideale entspringen den Berufsaufgaben. Die Berufstätigkeit des Pädagogen steht im Dienste der Kultur, der Menschheitsentwicklung. Kulturförderung ist das indirekte, Bildung von Menschen, welche die Kultur fördern können, das direkte Ziel aller pädagogischen Einwirkung. Kulturfördernde Menschen müssen sittliche Persönlichkeiten sein, Menschen, die sich zur inneren Selbständigkeit durchgerungen haben und eine Werte schaffende Kraft in sich tragen und zum Ausdruck bringen. Es kommt nicht auf die Weite und Vielgestaltigkeit dieser Kraftbetätigung an. Eine Persönlichkeit kann auch in engen Verhältnissen und mit geringen Talenten sich durchsetzen, und jede Kultur benötigt neben den großen Heerführern eine reichgegliederte Gruppe von Offizieren, Unteroffizieren und einfachen, schlichten Pionieren, die samt und sonders Persönlichkeitskaliber besitzen müssen, wenn sie ihrer Kulturzeilaufgabe gerecht werden wollen.

Jede wahre Bildungsarbeit ist Arbeit im Dienste der Persönlichkeitsentwicklung.

Wie pflegt sich die Persönlichkeit des werdenden Menschen zu entfalten?

Zum Teil sicher aus sich selbst, aus eigenem Tätigkeitsdrang, und wer da fordert, die im Menschen schlummernden Kräfte zu wecken und zur Betätigung zu reizen, der vertritt damit eine durchaus natürliche Forderung. Aber in ihrer Ausschließlichkeit führt dieselbe zum Extrem; denn es gibt im strengen Sinne gar keine Betätigung rein aus sich selbst. Jeder Tätigkeitstrieb verlangt ein Objekt, an dem er sich versuchen kann, einen Stoff, den er erfährt, den er in sich aufnimmt, seelisch umgestaltet und in seiner Umformung wiedergibt.

Aus der Erkenntnis dieser beiden Notwendigkeiten sahen wir die sich gegenüberstehenden Pädagogenmeinungen hervordringen: die Freude

an der absoluten Entwicklungsfreiheit und die Lust an gewissenhafter, ausgiebiger Stoffvermittlung.

Bei näherem Zusehen aber zeigt sich, daß aller Stoff den werdenden Menschen nur dann reizt, nur dann Eindrücke hervorruft und zu Ausdrücken veranlaßt, wenn er den Charakter des Lebendigen an sich trägt. Tote Materie ist zu Bildungszwecken ungeeignet. Was Bildungstoff werden will, muß die Blutwärme des Lebens erhalten. Nur dann wirkt es zeugend, neu belebend — bildend.

Neues Leben aber kann ein toter Stoff nur erhalten in einer lebendigen Menschenseele. Es ist wie der Atemhauch des Schöpfers, was da plötzlich die tote Materie umweht und durchdringt und ihr den Charakter des Lebens schenkt. Diese göttliche Kraft weht und lebt in jedem Menschen. Schon das Kind betätigt sie, wenn es in seinen Spielen den Stecken zum Pferd, den Stiefelknecht zur Puppe werden läßt. Aber seine lebenspendende Kraft versagt, wo es sich um Kulturstoffe höheren Grades, um historische, um naturwissenschaftliche, um sprachliche und mathematische Kenntnisse und Formen handelt. Hier muß ein anderer als Mittler auftreten: einer, der zu beleben weiß; einer, dem diese Weisheiten und Formen nicht leere Abstraktionen, sondern gehaltreiche Ausdrucksweisen bedeuten; einer, der selbst in seiner Seele als volles Leben spürt, was diese Ausdrücke nur symbolisch anzudeuten vermögen. Mit anderen Worten: eine gereifte, gestaltungsfähige Persönlichkeit.

Jede wahre Bildungsarbeit ist darum nicht nur Arbeit im Dienste der Persönlichkeitsentwicklung, sondern gleichzeitig Ausdruck einer gestaltenden Persönlichkeit, Einwirkung eines reifen Menschen auf einen werdenden. Das war schon zu Zeiten Sokrates' und Platons das bezeichnende Merkmal wahrer Menschenbildung und ist es bis auf den heutigen Tag geblieben. Könnte der Stoff allein den bildenden Einfluß ausüben, dann hätten die Zeiten der Stoffmast und des didaktischen Materialismus nicht mit so kläglichem Fiasko enden dürfen. Wäre die kindliche Natur imstande, aus sich heraus durch ungehemmte Entwicklung aller Kraft nach dem Höchsten zu streben, dann müßten der Jugend wilder Naturvölker die künftigen erstklassigen Kulturvölker entwachsen. Beide Extreme sind unhaltbar. Eigentlicher Träger der pädagogischen Tat ist immer die Persönlichkeit des Erziehers und Bildners, und alle Probleme und Lösungsversuche vereinigen sich — wie ich bereits im Geleitwort zu diesem Buche betonte — am Ende in dem Problem der Lehrerpersönlichkeit.

Zweierlei sucht der Pädagoge zu gestalten: Menschen und Stoffe. Letztes Ziel der pädagogischen Gestaltungsarbeit ist immer der Mensch. Eigentliches Ziel der Stoffgestaltung ist dem Lehrer die Menschenbildung. Die Gestaltung der Unterrichtsmethode ist nur Mittel zum

Zweck, ist nur ein Unterziel in der großen übergeordneten Berufsaufgabe der Menschenbildung. „Unterricht, gefaßt als Entbindung gestaltender Kraft“, schreibt Hermann Itschner zur Erklärung unter seine „Unterrichtslehre“. Nicht jeder Stoff, der um dieses Zieles willen ausgewählt und dargeboten wird, bedarf der Gestaltung und Belebung durch den Pädagogen. Wo die Wirklichkeit selbst ihre volllebendigen Stoffe bereitwillig zur Verfügung stellt, wo das reale Leben sich als wertvolle Bildungsmaterie darbietet, da wird es erfaßt, wie es ist, und bedarf nicht erst der Umformung. Es ist in solchen Fällen nur eine geschickt sondernde Hand nötig, die das Wesentliche vom Unwesentlichen trennt und das, worauf es ankommt, heraushebt. Das Leben selbst übernimmt in solchen Fällen die pädagogische Präparation.

Aber nicht jede Realität ist brauchbar für pädagogische Zwecke, und nicht alles Wertvolle ist als vollelebendige Wirklichkeit erreichbar. Alles Leben der Ferne, der zeitlichen wie der räumlichen, ist als Realität unzugänglich und harret der Gestaltung, der lebensspendenden Kraft eines gestaltungsfähigen Menschen, wenn es selbst wieder gestaltend auf werdende Menschen einwirken soll. In solchen Fällen muß der tote Bildungstoff Leben empfangen vom Leben des Lehrers, wenn er überhaupt den Charakter eines menschenbildenden Stoffes erhalten soll.

Hierin liegt der Schwerpunkt aller pädagogischen Tätigkeit, die königliche Würde und unvergleichliche Schönheit des Lehrerberufs; in jenem aus der Natur der Sache herausfordernden „Gestaltel!“

Wer dieser Forderung in rechter Weise gehorchen will, der muß die Eigenart des Materials, das er gestalten soll, kennen. Die Struktur des Marmors ist eine andere als die des Holzes, und Menschenseelen sind bei aller typischen Verwandtschaft doch so verschieden wie die einzelnen Blätter eines Baumes. Was der Pädagoge zu gestalten hat, das ist ein Doppeltes: Kulturstoffe und Menschenseelen. Und zwar bildet er Menschenseelen, indem er ihnen befeelte Stoffe darbietet. Er muß also die Natur dieser Stoffe und jener menschlichen Psyphen kennen; denn jede Gestaltertechnik ist bedingt durch die Eigenart des Materials.

Stoffwissen und psychologische Kenntnisse sind die naturnotwendigen Voraussetzungen jeder pädagogischen Tätigkeit. Aber dieses Wissen ist immer nur Voraussetzung; die pädagogische Tat beginnt erst, wo die beiden getrennten Gebiete in lebensvolle Beziehung treten, wo ein Mensch, der den Kulturstoff kennt und in sich erlebt hat, ihn zu beleben, zu gestalten strebt, um auf einen werdenden Menschen einzuwirken und ihn zur lebensvollen Beschäftigung mit diesem Stoffe anzuregen.

Man pflegt den Pädagogen einen Künstler zu nennen und nicht mit Unrecht. Dem Kulturstoff gegenüber muß er sich gestaltend,

schöpferisch, also künstlerisch, benehmen. Aber diese künstlerische Betätigung weicht doch in ihrem Wesen stark ab von dem Verhalten eines Dichters, eines Malers, eines Komponisten; denn der Pädagoge gestaltet nicht nur einen Stoff, sondern versucht gleichzeitig einen Menschen zu bilden und zu erziehen, für den er jene Stoffgestaltung vornimmt. Die pädagogische Tendenz und die psychologische Rücksicht unterscheiden die „Künstlertat“ des Pädagogen von der jedes anderen Künstlers.

Dazu kommt, daß der Pädagoge nicht wie der freie Künstler hinter sein Werk zurücktritt. Das geschaffene Produkt löst sich nicht von ihm ab wie die Dichtung von dem Dichter, die Statue von ihrem Schöpfer. Der Lehrer schafft überhaupt keine bleibenden Werke. Sein Schaffen gleicht mehr dem des Mimen, dem die Nachwelt auch keine Kränze slicht und der deshalb mit der Gegenwart geizen muß. Sein Werk ist flüchtig wie die Unterrichtsstunde selbst, und nur die Wirkung bleibt, die Wirkung auf lebendige, wechselnde Menschenseelen. Von dieser Wirkung aber hängt bei ihm alles ab. Und alles muß bei ihm wirkungsvoll sein, wenn seine Tat pädagogisch sein will: der gestaltete Stoff und der gestaltende Mensch selbst. Denn jener Stoff kann seine Aufgabe, werdende Menschen zu bilden, nur dann erfüllen, wenn er selbst Ausdruck einer gestalteten Persönlichkeit ist. Er wird so zum einzigen Mittel, wie Mensch auf Mensch zu wirken vermag; er bildet die Brücke, auf der die Seelen, die gereifte und die unfertige, sich begegnen und unterhalten. Die pädagogische Tat ist darum im Grunde nichts anderes als ein ideales Vorleben, die lebensvolle Äußerung eines vorbildlichen Menschen.

Wahre Pädagogenart gründet in reiner, starker Menschlichkeit. Wo dieses Fundament fehlt oder brüchig geworden ist, da trifft man auf pädagogische Schwindelbauten, die keiner ernsthaften Prüfung standhalten können. Der Beruf eines Pädagogen stellt eine Reihe mannigfacher Forderungen an seinen Träger, Forderungen, die es unweigerlich zu erfüllen gilt, wenn überhaupt eine wahrhaft bildende Wirkung erzeugt werden soll.

Von der absolut nötigen Kraft der Gestaltung sprach ich bereits. Es ist im Grunde genommen gleichgültig, welcher Mittel sich der Lehrer bedient, um seinem Innenleben einen Ausdruck zu geben, der die Schüler zu fassen vermag. Der eine tut es in Worten, der andere mit der Kreide in der Hand. Aber ausdrücken muß sich der Lehrer können, und zwar so, daß der Schüler wirklich zu sehen vermeint, was ihm dargestellt, erzählt oder geschildert wird. Die Forderung ist alt; schon Herbart stellte sie auf. Aber wie wenig Gewicht legt man auf ihre Erfüllung, wo pädagogische Anlage und pädagogische Arbeit gewertet werden!

Diese Gestaltertätigkeit bezieht sich auch auf die Person des Lehrers selbst. Ein sittlicher Charakter muß er sein; denn anders ist

mir eine ethische Wirkung im positiven Sinne undenkbar. Es gibt keine lehrbare Tugend. Alles Moralisieren ist vom Übel, wenn die moralpredigende Persönlichkeit sittlich angefressen ist. Sittliche Tugenden wollen durch Taten gelehrt, wollen vorgelebt werden. Es gibt keine wirkungsvollere Unterrichtslektion über Gerechtigkeit als den täglich fühlbaren Gerechtigkeitsinn des Lehrers selbst. Es gibt keine eindringlichere Belehrung über Reinlichkeit und Ordnungssinn, über Fleiß und Selbstbeherrschung als die Illustration durch die eigene Person.

Ein Lehrer, der das ganze Jahr über faulenz und ein paar Wochen vor der Prüfung zu drillen anfängt, hat kein Recht, die Schüler zur Ehrlichkeit zu ermahnen.

Ein Pädagoge, der beim Besuche seines Vorgesetzten zusammenklappt wie ein Taschenmesser und sich nicht getraut, eine eigene Meinung zu haben, macht sich lächerlich, wenn er zu Heldentaten begeistern will.

Ein Lehrer, der bei seinen Schülern peinlich darauf aus ist, daß die Hände gewaschen und die Schuhe gewischt sind, und dabei selbst schmutzige Kragen, schlechtes Krawatten und dunkle Trauerränder an den Fingernägeln zur Schau trägt, ist eine Witzblattfigur.

Rede nicht, Lehrer, gestalte! Gestalte dich selbst, ehe du andere bilden willst! Vorleben ist hier alles.

Das bezieht sich auch auf die eigentlich wissenschaftliche Tätigkeit des Lehrers.

Wir brauchen keine wissenschaftlichen Spezialisten. Für den Pädagogen kann reines Spezialistentum direkt zur Gefahr werden, indem es ihm den Blick verengt für die vielgestaltigen Interessen des wirklichen Lebens. Wohl muß der Lehrer seinen Stoff beherrschen, wenn er dessen Eigenart gerecht werden will; aber höhere Bedeutung als das eigentliche Stoffstudium hat für ihn die tiefere Versenkung in jene wissenschaftlichen Gebiete, die sich mit der menschlichen Seele und mit dem allgemeinen menschlichen Gehalt der Kulturstoffe befassen. Erst durch das Studium dieser philosophischen Disziplinen erfährt die pädagogische Theorie ihre wissenschaftliche Begründung, gewinnt die pädagogische Tat erneuten Reiz und eine Deutung „sub specie aeternitatis“.

Was ich von dem Verhältnis des Pädagogen zum freien Künstler erwähnte, das gilt auch von seinen Beziehungen zum wissenschaftlichen Forscher. Der Lehrer ist in erster Linie Menschenbildner, Erzieher, kurzum Pädagoge, nicht Wissenschaftler. All sein philosophisches Studieren, sein ganzer Reichtum an stofflichem Wissen sind ihm nur Mittel zum Zweck. Zweck ist und bleibt immer nur die Bildung des werdenden Menschen, und sein ganzes Streben in wissenschaftlicher wie in künstlerischer Hinsicht ordnet sich diesem Zentralgebiet seiner Lebensaufgabe unter. Muß sich unterordnen, wenn der Lehrer seinem Berufe zeit-lebens treu bleiben will!

Darum hat sein wissenschaftliches Streben nicht den Zweck, irgendein Forscherergebnis zu erzielen — der Lehrer arbeitet nicht im Dienste

der Wissenschaft und nicht im Namen der Kunst! — sondern lediglich die Aufgabe, seine eigene Menschlichkeit zu idealisieren. Denn instinktiv fühlt der Pädagoge, daß er nur dann segensreich wirken kann, wenn er sich selbst vorbildlich gestaltet. Es gibt keine bessere Vorbereitung auf die unterrichtliche Tätigkeit als die ideale Gestaltung der eigenen Seele. Der Pädagoge soll durch das Studium der Logik kein Logiker, durch die Ethik kein Ethiker und durch die Beschäftigung mit ästhetischen Fragen kein Ästhetiker werden, wohl aber ein logisch denkender, sittlich und ästhetisch gestimmter, fühlender und wollender Mensch. Nur dann wird es ihm möglich sein, vorbildlich und lebensvoll auf seine Zöglinge einzuwirken.

„Hier sitz' ich, forme Menschen
Nach meinem Bilde,
Ein Geschlecht, das mir gleich sei!“

Das Wort, das Goethe seinem Prometheus in den Mund legte, es gilt auch für den Lehrer, mag dieser nun wollen oder nicht. Auch er wird Menschen nach seinem Bilde formen müssen, bewußt oder unbewußt. Wie der Lehrer, so der Schüler! Wer seine Zöglinge anklagt, klagt sich selbst an. Wohl ist die Macht der pädagogischen Einwirkung eine beschränkte. Stärkste Bildungsgewalt wird immer die natürliche Anlage haben. Aber es gibt keine Prädestination, die nicht durch menschliche Einwirkung in ihrer Lebensäußerung gewandelt werden könnte. Und insoweit der seelische Werdegang eines Menschen durch seinen Erzieher überhaupt bestimmbar ist, gilt der Prometheus'sche Satz:

„Hier sitz' ich, forme Menschen
Nach meinem Bilde!“

Jeder Lehrer hat die Schüler, die er verdient. Und jeder Lehrer erhält die Vorgesetzten, die ihm gebühren. Auch seine Beurteilung durchs große Publikum entspricht seinem Persönlichkeitswert und dem Kulturgehalt seiner Arbeit. Wenn heute ein Theaterpublikum laut hinauslacht, so ihm einer zumutet, den Beruf des Lehrers als höchstwertig zu nehmen, so ist damit nur der Beweis geliefert, daß der Lehrer weder durch sein persönliches Gehaben, noch durch seine berufliche Leistung im großen Publikum die Anschauung erwecken konnte, daß es sich hier um höchstwertige Kulturträger und Kulturtaten handelt. Denn jede ehrliche Arbeit und jede ehrliche Kraft zwingen den Erfolg herbei. Das ist meine felsenfeste Überzeugung.

Würden zum Beispiel alle Volksschullehrer mit ganzer Kraft nach Selbstvervollkommnung streben, würden sie durch ein tiefgründiges Studium und durch ein ernstes Ringen mit den Problemen ihres Berufes, durch gewissenhafte Pflichterfüllung, durch Beteiligung an allem, was des Strebens der Besten wert ist, ihren Schülern, ihren übrigen Nebenmenschen im idealen Lichte erscheinen: dann würde man nicht über ihre Annahmung, höchstwertig zu gelten, lachen; dann würde kein Un-

berufener mit laienhaften Vorkenntnissen es wagen, den Schulinspektor zu spielen und zu prüfen, was er selbst nicht versteht; dann würde die Frage nach Sachleitung und ähnlichen Dingen von selbst Erledigung finden *).

Nicht zuletzt die vielumstrittene Frage der Lehrerbefoldung! Ich kenne Kollegen, die das ganze Jahr über keine pädagogische Konferenz besuchen, die ihre freie Zeit zum größten Teil im Wirtshaus verbringen, die nie ein wissenschaftliches Buch in die Hand nehmen, die aber die Ersten am Plage sind und den Mund am vollsten nehmen, wenn Gehaltsfragen erörtert werden. Dann sind sie auf einmal voll Eifer, voll Feuer, voll schöner Worte über die hohe Aufgabe ihres Berufs und die gewaltige Bedeutung ihrer Person. Man sollte derartigen „Kollegen“ einen Spiegel vors Gesicht halten. Sie sind es ja eben, die am stärksten dazu beitragen, daß das Publikum den Stand so niedrig einschätzt, daß man den Tüchtigen vorenthält, was ihnen gebührt. Jene Tagelöhner sind noch viel zu gut bezahlt, und weil die bürgerliche Gesellschaft dies empfindet, läßt sie leider auch die besseren Elemente darunter leiden. Es ist kein Wunder, wenn das Theaterpublikum lacht, sobald man ihm den Lehrer als höchstwertig vorstellen will; denn an jene „Vertreter“ denkt es, nicht an die andern, die den idealen Forderungen des Berufes entsprechen. Es gibt keinen stärkeren Hemmschuh für die fortschrittliche Entwicklung des Lehrerstandes als einen schlechten Pädagogen, und es ist eine falsche Kollegialität, Faulheit oder unmoralisches Verhalten um der Standesehre willen zu bemänteln. Faulle Glieder gehören abgeschnitten, damit der ganze Organismus gesunde und gedeihe.

Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsauslese — in der Erfüllung dieser Forderung liegt das Heil des Lehrerstandes und das Heil der Pädagogik überhaupt. Volle Menschen brauchen wir, und volle Menschen braucht die Zukunft unseres Volkes, keine zwiespältigen Naturen, bei denen Leben und Beruf auseinanderfallen wie zwei verschiedene Schauspielerrollen, sondern Menschen, die vorleben, was sie lehren wollen.

Es fehlt unserem Stande auch heute nicht an solchen Naturen; aber sie sind nicht in der Überzahl. Wo sie sich finden, da findet sich auch, was wir für die Gesamtheit erstreben: Achtung und rechte Wertung der Berufsarbeit.

Es kommt da gar nicht in erster Linie auf die äußeren Verhältnisse an. Ich kannte einen solchen Lehrer. Er saß draußen mitten

*) Auch diese Frage hat mittlerweile eine zeitgemäßere Lösung gefunden, wenn auch nicht behauptet werden kann, daß der gegenwärtige Zustand frei von Mängeln wäre; denn auch die „kollegiale Schulleitung“ in ihrer heutigen Fassung kann nur als Übergangerscheinung zu einer Form gelten, in der beides — Freiheit der Lehrerpersönlichkeit und berufliche Pflicht — in einer Weise Berücksichtigung findet, daß die Auswüchse von einst und jetzt unmöglich werden.

unter seinen Bauern in einem kleinen Dörflein. Das Land stand unter klerikaler Herrschaft. Der Ortsgeistliche war der Vorgesetzte des Lehrers, die Bezahlung nicht glänzend. Dazu hatte der Kollege über ein halb Duzend lebendiger Kinder. Aber trotz aller Gebundenheit blieb er stark und frei. Keiner wagte gegen ihn aufzutreten. Auch der Herr Lokalschulinspektor nicht. Es wurde mir warm ums Herz, als ich auf einer Wanderung in jenem Dörflein einkehrte und den Mann kennen lernte. Wenn er über die Straße ging, blieben die Leute stehen mit dem Hute in der Hand, und für jeden hatte er ein freundliches Wort. Sie fühlten: er meint es gut mit uns, und sein Glück gründet zum Teil in unserm eigenen. Aber sie fühlten auch: er ist nicht nur ein Mitbewohner unseres Dorfes; er ist zugleich Bürger einer andern Welt, die höher liegt als unsre eigene. Er gehörte nicht zu denen, die verliegen und verbauern mußten, weil ihnen die anregende Umgebung fehlte. Er hatte sich selbst Anregung verschafft. In den Freistunden malte und zeichnete er, und sein Studierzimmer enthielt eine Bücherei des Besten, was die gute alte und die fortschreitende neue Zeit zu geben hatten.

Aber seine eigentliche Welt blieb doch immer nur seine Schule. Ihr galt sein Schaffen, sein Streben. Für sie durchforschte er die Geschichte seines Dörfleins bis ins graue Altertum, für sie trieb er seine künstlerischen und wissenschaftlichen Studien; um der Schule willen nahm er teil an den politischen Bestrebungen seiner Dorfgenossen. Sein Beruf war sein Leben und Leben sein Beruf — und ist es, Gott sei Dank noch heute. —

Lehrer sein heißt Gestalter sein. Das gibt der Tätigkeit des Pädagogen den starken künstlerischen Einschlag. Darum glaube ich, daß auch die soziale Schätzung des Lehrers einen ähnlichen Entwicklungsgang nehmen wird wie die des gestaltenden Künstlers in den letzten Jahrhunderten.

Im Altertum war der Künstler nicht anders gewürdigt wie der Pädagoge des Altertums. „Wir schätzen ein Werk, aber verachten seinen Schöpfer.“ Diese Worte Plutarchs sind bezeichnend für die Wertung schöpferischer Arbeit.

Auch das Mittelalter beurteilte den Künstler wie einen Handwerker. Nicht die künstlerische Anlage war ausschlaggebend, wenn der Knabe in die Künstlerlehre aufgenommen wurde, sondern seine eheliche Geburt. Dann hatte er die vorgeschriebene Lehrzeit zu absolvieren, auf die Walz zu gehen, sein Meisterstück abzuliefern, um endlich als ehrsamem Meister angestellt zu werden. Höchstes Ziel für seinen Ehrgeiz war die Würde eines Zunftmeisters. Das galt noch zu Albrecht Dürers Zeiten.

Ist's heutzutage nicht ähnlich bei dem Pädagogen? Wer fragt bei der Aufnahme in die Präparandenschule, ob der Knabe pädagogische Anlagen besitzt? Wenn er nur einen Durchschnittsverständnis und ein gutes Gedächtnis hat; das genügt. Gestalterkraft, Kraft der Ein-

fühlung in die Natur anderer Menschen — wer fragt darnach? Das wird schon von selber kommen! Intellektualistische Wertung durch all die Jahre hindurch und am Ende das „Meisterstück“ darin: das Staatsexamen oder — wie man's in Bayern heißt — der „Konkurs“! „Meister“ — höchstes Ziel: „Zunftmeister“, Oberlehrer, Rektor oder ähnliches!

Erst in Italien erfuhr Dürer eine andere Einschätzung seiner Person. In der deutschen Heimat konnte er von seinem Freunde Pirckheimer noch annehmen, dieser würde sich schämen, mit dem armen Maler auf der Gasse zu reden. Der Beruf ernährt ja nicht seinen Mann. Darum mußte der Künstler oft als Nebenbeschäftigung noch die Geschäfte eines Bäckers oder eines Kochs oder eines Wirts verrichten. Pädagogisches Analogon unserer Tage: Lehrer und Gemeindefreischreiber, Lehrer und Kantor, Lehrer und Organist, Kirchendiener, Agent usw.

Soll der Beruf in der allgemeinen Einschätzung zu seinem Rechte gelangen, dann muß ihm der handwerksmäßige Charakter genommen werden.

Frei muß der Pädagoge werden, frei wie der schaffende Künstler.

Wenn ich Freiheit für den Pädagogen fordere, so verlange ich weder Willkür, noch Schrankenlosigkeit. Ist der sittlich freie Mensch etwa ethischer Nihilist? Wir alle fordern von der modernen Gesetzgebung Schonung der individuellen Freiheit. Verlangen wir damit die Züchtung von Anarchisten und Bolschewisten? Höhere Aufgaben als die sittliche Gebundenheit stellen die Normen der sittlichen Freiheit an den einzelnen Menschen. Höhere Ziele als die pädagogische Gebundenheit zeigt die pädagogische Freiheit. Nur der Vollmensch wird sie erreichen können. Indem der Mensch autonom wird in seinem Entscheiden und Handeln, stellt er sich nicht jenseits von Gesetz und Recht, sondern unter die Herrschaft des Gewissens, das stärker bindet als alle Gesetzesparagraphen zusammengenommen.

Die Freiheit des pädagogischen Gewissens, das ist es, was ich fordere, nicht die Willkür pädagogischer Gewissenlosigkeit. Jene Freiheit ist die *conditio sine qua non* jeder wahrhaft pädagogischen Tat. Ich rede nicht der Faulheit und Launenhaftigkeit das Wort, sondern den Herrenrechten des beruflichen Gewissens, das da fordert, nach Selbstvervollkommnung zu streben und das als wahr, gut und schön Erkannte in pädagogische Tat umzusetzen — vorzuleben.

Wo engherziger Bureaokratismus, wo die kleinliche Tyrannenlaune eines Vorgesetzten Forderungen erheben, die diesem beruflichen Gewissen als verfehlt und schädlich erscheinen, da hat der Lehrer die heilige Pflicht, dagegen zu kämpfen, auch wenn er damit den gestrengen Herrn vor den Kopf stößt oder sich seine Karriere verdirbt. Diese Pflicht nenne ich die Freiheit des Pädagogen, nicht jenen „pädagogischen Nihilismus“, der heute auch in unsern Reihen

sein struppiges Haupt erhebt und sich heiser kreischt; denn nur in der Sphäre wahrhafter, edler Freiheit vermag der Lehrer den idealen Forderungen seines Berufes zu genügen.

Wer sie erstrebt, der erstrebt in der Tat das Höchste, was der moderne Mensch erstreben kann: das freie Persönlichkeitsrecht auch innerhalb der beruflichen Gebundenheit. Wir müssen frei werden wie der gestaltende Künstler, dem auch kein Mensch hineinreden kann und darf, wie er malen, dichten oder komponieren soll, sondern der lediglich seiner inneren Stimme folgen muß, wenn er etwas Rechtes zustande bringen will.

Menschen sollen wir gestalten, Menschenseelen, die noch in der Entwicklung sind. Darum müssen wir selbst Menschen sein, über die man nicht lachen kann, sondern die man ernst nehmen muß, weil sie es selbst ernst nehmen mit sich und ihrer Lebensarbeit. Über volle Persönlichkeiten lacht man nicht; nur der Zwiespalt und die Einseitigkeit erzeugen lächerliche Karikaturen. Dem „Jahrhundert des Kindes“ muß ein „Jahrhundert der Lehrerpersönlichkeit“ folgen. Erst wenn die Forderungen der Stoffenthusiasten und die der Kinderseelenverhimmelner in einer starken Persönlichkeit ihre Verschmelzung und Reinigung von den anhaftenden Schlacken erfahren haben, erst dann wird es anders werden mit der Einschätzung unserer Berufsarbeit und des Lehrerstandes. Und alle moderne Reform bleibt in Außerlichkeiten oder Verkehrtheiten stecken, wenn sie den Hebel nicht da einsetzt, wo er wirklich zu heben vermag: bei der Persönlichkeitsbildung und -wertung des Pädagogen.

Neue Menschen braucht die Pädagogik. Ihrer harret sie, wie Friedrich Nietzsche einst hoch droben auf seinen Bergen der neuen Freunde harrete:

„O Lebens-Mittag! Zweite Jugendzeit! O Sommergarten!
Unruhig Glück im Steh'n und Späh'n und Warten!
Der Freunde harret' ich, Tag und Nacht bereit,
Der neuen Freunde! Kommt! 's ist Zeit! 's ist Zeit!“



Der Lehrer als Experimentator.

Es gibt unter den Pädagogen manche Spezies, und jede hat wieder ihre verschiedenen Spielarten. Es sind bereits ebenso viele Versuche gemacht worden, sie unter Gattungsbegriffe zu bringen; jeder geschichtlich gliedernde Durchblick in der Pädagogik ist im Grunde genommen ein derartiger Versuch. Da macht sich denn wie auf allen Gebieten des organischen Lebens so auch hier das Gesetz der Entwicklung in starkem Maße geltend. Neue Formen kämpfen an gegen überkommene,

und die Rechte des Stärkeren schaffen wie überall so auch hier den Fortschritt. Wir haben auch in der Pädagogik unsere Stein- und Bronzezeit; wir haben unsere fossilen Gebilde, die noch heute in Umlauf gesetzt werden, sei es als ehrwürdige Reliquien, sei es als Dokumente für die Daseinsberechtigung einer Form, die es nicht mehr zu einem eigenen Leben zu bringen vermag. Denn stark und dauernd ist am Ende doch nur das Lebendige, das aus eigener Kraft Gewordene. Was sich selbst erschafft, das setzt sich auch durch.

Aber nicht alles ist lebendig, was zu leben scheint. Nicht jeder ist ein Heiland, der sich für den Messias ausgibt. Auch in der Pädagogik machte sich bis vor kurzem eine Richtung geltend, von der eine große Anzahl Gläubiger das Heil der gesamten Didaktik erwartete. Ein Evangelium wurde gepredigt, dessen These, als wir sie zum erstenmal vernahmen, die Seele erhellte wie ein Blitzstrahl, das aber die Herzen kalt ließ, sobald man es zur alleinigmachenden Religion des pädagogischen Lebens erheben wollte: das Evangelium des psychologischen Experiments in der Schule.

Die es hinausriefen in die Welt, waren zweifelsohne tüchtige Männer in ihrer Art, fleißige Leute, Kollegen, die es gut meinten mit ihrem Beruf, die stolz darauf waren, ihm anzugehören, und die diesem Berufe darum etwas geben wollten, was ihm zum Wohle gereichte, was seinen Wert und sein Ansehen hob in den Augen der "Anderen". Es war der Grund für ihre Tätigkeit u. a. ein Vorwurf, den man der Pädagogik machte und den man immer wieder hören konnte, die scheinbare Anklage nämlich: daß die Pädagogik nicht als wissenschaftlich exakte Disziplin bezeichnet werden könne. Das erregte die Seele. Das empfand man wie einen Mangel, wie einen Fleck, der unserer "Wissenschaft" und ihren Vertretern anhaftete. Man sah sich zum "Halbgelehrten" degradiert, und man wehrte sich im Gefühl seiner Würde.

In der Wissenschaft aber hilft kein Streit mit Knütteln und Säufen. Wer siegen will, muß die Waffen annehmen, mit denen der Angreifer sichts. Er muß selbst wissenschaftlich beweisen, daß seine Wissenschaft eine Wissenschaft ist, und als bestes Kampfmittel schien das psychologische Experiment zu taugen, auf das die gesamte Pädagogik, spez. die Didaktik, als auf wissenschaftlich solide Grundlage aufgebaut werden kann.

Das Unternehmen steckt heute nicht mehr so tief in den Kinderschuhen wie vor einem Jahrzehnt. Eine Riesensumme von Arbeit wurde geleistet. Dickleibige Bücher füllten sich mit Ergebnissen. Die Problemsstellungen haben eine Erweiterung und Vertiefung erfahren. Das soll nicht geleugnet werden.

Ich denke, wenn ich von dem psychologischen Experiment in der Schule spreche, nicht an das Experiment in der psychologischen Forschung überhaupt. Niemand wird heutzutage mehr bestreiten wollen, daß die großen Errungenschaften der modernen Psy-

chologie in der Hauptsache auf experimentellem Wege zustande gekommen sind. Ich bestreite auch nicht die Notwendigkeit und die Möglichkeit kinderpsychologischer Forschungen und die Verwendbarkeit des Experiments bei dieser Forschertätigkeit. Nur verkenne ich nicht die großen Schwierigkeiten, die der experimentellen Kinderforschung entgegenstehen. Niemand wird dies stärker empfinden als der Forscher selbst, und der Streit um die rechte Methode, um die besten Tests, ist bis heute nicht zum Verstummen gebracht worden.

Das ist ohne weiteres verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, was der Exaktheit und dem Ausdehnungsbereich dieser kinderpsychologischen Experimente alles entgegensteht: Das eigentliche Seelenleben ist im strengen Sinn nur dem eigenen Träger erlebbar. Was in meiner Seele vorgeht, erlebe nur ich. Ich allein, sonst niemand. Wer es außer mir erfahren möchte, muß sich auf meine Äußerungen verlassen. Einen andern Weg gibt es nicht. Bin ich imstande, mich selbst, mein eigenes Seelenleben zu studieren, und weiterhin befähigt, das Gefundene klar verständlich und vollständig auszudrücken, so vermittele ich auf diese Art auch einem andern Menschen einen Einblick in meine Psyche. Es gibt keinen Apparat, der diese Aussprüche der Versuchspersonen ersetzen könnte. Instrumente, welche Pulsschlag und Atembewegung messen, charakterisieren nur die physiologische Begleiterscheinung, nicht das eigentlich psychische Leben. Nur psychophysische Teilerscheinungen werden auf diese Weise bestimmt. Das Seelenleben selbst ist nur dem Seelenbesitzer zugänglich. Seine Aufschlüsse sind maßgebende — auch für den gelehrten Forscher.

Bei psychologischen Experimenten an Kindern jedoch schaltet wie gerade dieses wichtigste Moment der experimentellen psychologischen Forschung aus. Kinder sind weder imstande, sich in wissenschaftlicher Weise selbst zu beobachten, noch fähig, das Erforschte richtig zum Ausdruck zu bringen.

Die experimentelle Kinderforschung muß darum, will sie keinen unnatürlichen Zwang ausüben und damit das Forschungsergebnis von vornherein fälschen, auf die Resultate der psychologischen Selbstbeobachtung verzichten und sich mit den nach außen gerichteten Wirkungen ihrer experimentellen Eindrücke begnügen. Daß durch diese durch die Natur der Sache bedingte Einschränkung die Forschungsergebnisse selbst eine starke Eingrenzung erhalten und sich meist nur auf elementare Erscheinungen und auf Dinge beziehen, die jedem praktisch tätigen Pädagogen längst geläufig sind, bedarf keiner weitem Begründung.

Und nun erst die vielen mühseligen Forschungen, die Statistiken mit ihren minutiösen Berechnungen, was brachten sie wirklich Neues, Brauchbares für die pädagogische Praxis? Daß das akademische Viertel eine lobenswerte Einrichtung ist, daß sich sinnlose Silben besser erlernen lassen, wenn man sie rhythmisch gliedert, daß man sinnvolle Wortfolgen acht- bis neunmal schneller einprägt als sinnlose, daß man Trochäen rascher merkt als Daktylen, Sinnvolles

leichter im Zusammenhang, Sinnloses in Gruppen memoriert, daß durch die Beschäftigung mit anderen Dingen das Verwissen der erlernten Stoffe beschleunigt und die Reproduktionsfähigkeit herabgesetzt wird, daß zwischen den Kindern des 1. und 2. Schuljahres ein Unterschied aufgewiesen werden kann, daß drei Viertel aller Prüflinge laut lernen — das sind doch alles banale Wahrheiten, die wegen ihrer Selbstverständlichkeit keinen pädagogischen Wert besitzen. Oder die tiefergehenden Forschungen über springende und Urteilsassoziationen, über Verbal- und Objekt-, Individual- und Allgemeinassoziationen! Was nützt es uns, statistisch festgestellt zu erhalten, daß die Urteilsassoziationen vom achten bis vierzehnten Lebensjahre prozentual zunehmen, daß beim Erwachsenen die Allgemeinassoziationen in einer Stärke von 80—90 %, beim Kinde umgekehrt 85—90 % Individualassoziationen auftreten? Andere Versuche, z. B. die über Ermüdung, mögen, wie bereits bemerkt, wohl Bedeutung für die Länge der Pausen, für die Maximalstundenzahl, für Unterrichtsbeginn und -schluß haben; dem eigentlichen Seelenleben des Kindes kommt man weder mit dem Ergographen noch mit dem Tasterzirkel nahe, und die Leistungsfähigkeit von Beuge- und Streckmuskel ist meines Erachtens nicht ausschlaggebend für die Leistungsfähigkeit der kindlichen Psyche.

Dazu kommt, daß Kinder der Suggestion leichter zugänglich sind als Erwachsene, wodurch die wissenschaftliche Exaktheit nicht unbedeutend beeinträchtigt wird.

Das Individuelle aber, gerade jenes Moment, worauf die moderne Pädagogik so großes Gewicht legt, kommt in solchen Experimenten, die sich auf eine Masse erstrecken, nicht zur Geltung.

Denn die Unterscheidung von Begabungstypen, von Akustikern, Motorikern, Optikern usw., ist selbst nur eine abstrakte Konstruktion, da diese einzelnen Typen in Wirklichkeit so wenig in reiner Züchtung zu finden sind wie etwa die vier Temperamente.

Zudem ist zu bedenken, daß wir in dem Kinde ein Wesen vor uns haben, das in beständiger Entwicklung begriffen ist. Eine experimentelle Untersuchung von heute hätte nach verhältnismäßig kurzer Zeit keine Geltung mehr. Sie wäre überholt nach den Gesetzen ihrer Wissenschaft, der Psychologie. Auch gibt es in unserem Schulbetrieb keine gleichen Klassen, wie es keine gleichen Individualitäten gibt. Es wäre darum nötig, wollte man wissenschaftlich exakt verfahren, jede Klasse experimentell vorerst zu untersuchen, und das nicht nur einmal im Jahre, sondern aus dem oben angeführten Grunde ziemlich häufig und nach den verschiedensten Richtungen, um auf Grund des tatsächlich Gegebenen pädagogische Maßnahmen treffen zu können. Das aber wäre doch eine Last für den Lehrer und eine Qual für den Schüler, kurzum ein pädagogisches Unding; denn ein Großteil der Unterrichtszeit würde von den Experimenten absorbiert werden.

Ich kann mir keinen Lehrer denken — ich nehme das Wort in seiner idealen Bedeutung — der mit Lust in seiner Klasse derartige

Experimente vornehmen möchte. Der Lehrer ist um der Schüler willen da, nicht umgekehrt — und die Erziehung nicht um der Psychologie willen. Ich bestreite nicht die Berechtigung der Kinderpsychologie überhaupt. Ihre Ergebnisse können pädagogische Maßnahmen tiefer begründen, vielleicht auch — sofern sie selbst eine Vertiefung erfahren — unsere unterrichtliche Tätigkeit vervollkommen. Ich bestreite nur, daß es ein Ideal ist, psychologische Experimente in der Klasse zu betreiben, und ich bestreite ferner, daß wir jemals in wissenschaftlich exakter Weise eine Methodik auf den Forschungen der Kinderpsychologie werden aufbauen können. Der berufene Pädagoge und der berufene Psychologe sind zwei grundverschiedene Wesen, und ihre Tätigkeiten fallen nicht zusammen, sondern sind gewissermaßen einander entgegengesetzt.

„Das Studium des Kindes und seine Erziehung sind zweierlei,“ schreibt Dr. A. Sischer, der Leiter des Münchener Psychologisch-pädagogischen Instituts, in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“: „So wertvoll und wichtig die Psychologie für die ganze Grundlegung des Unterrichts- und Erziehungswesens ist, so gewiß es keinem Lehrer schadet, vom Kinde zu wissen, was irgend bekannt und gesichert ist, so notwendig dem Lehrer geschulte Fähigkeit ist, Kinder zu beobachten, zu verstehen, sich in ihre Individualität einzufühlen — man muß trotzdem mit aller Schärfe betonen: die Einstellung des Lehrers als solchen ist nicht die des Beobachters, des Experimentators, wissenschaftlichen Forschers, sondern die eines handelnden, auf einen Lebendigen und der Gegenwirkung fähigen Stoff wirkenden Menschen, verwandt, nicht identisch, mit derjenigen des Künstlers, der im Hinblick auf ein Ziel, im allgemeinen nach einem Plan, oft auch unter der Inspiration des Augenblicks gestaltet.“ „Man mag über die Stellung des Lehrers zur Psychologie urteilen, wie man will, eines ist sicher, daß das praktische Lehren und Erziehen und die theoretische Erforschung des Kindes zweierlei Dinge sind und daß man durch eine langjährige Beschäftigung mit Psychologie zunächst psychologisch arbeiten lernt, nicht aber lehren und erziehen.“

Das ist im Kern derselbe Gedanke, den ich bereits vor Jahren in meiner „Ästhetik“ und in der ersten Nummer des „Sämann“ vertrat: Lehren und Forschen, Erziehen und Experimentieren sind zwei grundverschiedene Tätigkeitsweisen.

Der Experimentator greift willkürlich ein; er variiert absichtlich die Bedingungen des psychischen Geschehens, um die zufälligen Momente auszuscheiden und das Bleibende wiederholt zu beobachten; er emanzipiert sich von den täuschenden Veränderungen der stets wechselnden psychischen Erscheinungen. — Der Experimentator will also etwas erfahren. Er ordnet alle seine Maßnahmen unter dem Gesichtspunkt dieses Zieles. Für ihn ist die kindliche Psyche, was dem sezierenden Anatomen der zerlegte Organismus. Es gilt zu addieren,

auszuscheiden, durchschnittliche Größen zu suchen. Sein Verhalten ist ein mehr mathematisches — mit einem Wort: er ist Wissenschaftler. Die Stimmung des Forschers ist eine realistische; die des Pädagogen soll idealistisch sein. Die idealistische Stimmung besteht, wie Professor Lazarus in seinen „Pädagogischen Briefen“ definiert, darin, „daß der Lehrer überall unter den gegebenen Umständen das Vollkommenste zu erreichen bestrebt ist, und dieses deshalb, weil er überall das höchste erreichbare Ziel vor Augen hat, und dies wiederum dadurch und darin, daß er es mit dem letzten und höchsten Zweck aller Bildung in Beziehung setzt“. Das psychologische Experiment hat mit diesem Zweck absolut nichts zu tun, es sei denn, es setzte sich zum Ziel, eben diese Stimmung zu analysieren.

Auch der Lehrer hat die kindliche Psyche vor sich, aber nicht, um sie zu beobachten und wissenschaftlich zu erforschen, sondern um etwas aus ihr zu machen, um sie zu gestalten, und zwar unter dem Gesichtspunkt eines Bildungsideals, das ihm vorschwebt. Um die kindliche Psyche nach diesem Ziel formen zu können, benützt er Stoffe, die er ebenfalls wieder nach jener Bildungstendenz auswählt und präpariert.

Dadurch ergibt sich nun in der Seele des Lehrers eine eigenartige Konstellation von Gefühlen und Strebungen. Zweierlei hat er vor sich, was es zu bilden gilt: den Unterrichtsstoff und die kindliche Psyche, und zwar beides in Rücksicht aufeinander. Jedes Gestalten aber setzt ein Einfühlen voraus. Infolgedessen spaltet sich das Gefühlsleben des unterrichtenden Pädagogen in doppelter Weise. Es wird ein Nebeneinander von gegenständlichen und von subjektiven Gefühlen. Jene fühlt er ein, d. h. projiziert oder objektiviert er in die Gestalten seines Unterrichtsstoffes wie in die Seele des Kindes, welche er ja nur durch Einfühlen kennen lernen kann. Diese, die subjektiven oder ungegenständlichen Gefühle, hat er selbst als persönliche Reaktion gegen den Unterrichtsstoff wie gegen die kindliche Psyche.

Ganz anders verhält es sich beim wissenschaftlichen Forscher, in unserem Fall also beim experimentierenden Kinderpsychologen. Die ganze zweite Hälfte der Gefühle, die subjektive Seite, schaltet aus. Der Psychologe hat sich, wenn er die Resultate seiner Forschung nicht von vornherein fälschen will, durchaus objektiv zu verhalten, und zwar objektiv nur in Hinsicht auf die kindliche Psyche; denn er hat keinen Stoff zu vermitteln in dem Sinne, wie es der Pädagoge tut.

Die schöne Begeisterung, die Gestaltungskraft — kurz jeder Vorzug des Pädagogen, des „Bildungskünstlers“ — würde dem Forscher zum Nachteil gereichen und ihm den Blick trüben. Beide Tätigkeiten sind aus psychologischen Gründen unvereinbar.

Psychologe und Pädagoge, Gelehrter und Künstler, sie sitzen beide in verschiedenen Werkstätten: in der einen der Rechner, der

Mann der peinlichen Sorgfalt, der Spekulation, der Begriffe, kalt, nüchtern — in den anderen der Künstler, warm und sprühend.

Psychologische Untersuchungen sind am Platze im psychologischen Laboratorium, nicht in der Schule. Unsere Schulen sind keine Experimentierkammern, sondern Räume, in denen der Schüler für das Leben erzogen werden soll, nicht für die Wissenschaft verbraucht. Für das eben aber kann nur dort erzogen werden, wo es lebendig zugeht. Darum soll in unseren Schulen das Leben herrschend sein, das Leben im Sinne des Werdens, nicht die abstrahierende Form und Norm oder die Sucht, solche Formen und Normen zu abstrahieren und ziffernmäßig festzulegen.

Die Psychologie ist für den pädagogischen Künstler, was die technologische Theorie für den Maler, die Poetik für den Dichter. Sie kommt ihm zustatten; aber sie macht ihn nicht. Das eigentlich Wertvolle liegt in ihm selber. Ja, ich kann mir den Fall denken, daß einer ein wissenschaftlich ungeschulter Psychologe und doch ein guter Lehrer ist. Dann liegt ihm eben die Psychologie in Fleisch und Blut. Und ich kenne manchen, der zeitlebens in Psychologie arbeitet, vor dem mir aber graut, wenn ich ihn mir als amtierenden Pädagogen denken soll.

Ich liebe die Psychologie und danke ihr viel, besonders in meiner Eigenschaft als Lehrer. Aber ich muß sie vergessen, sobald ich sie vor meinen Kindern in die Praxis umsetzen will, sonst geht mir verloren, was ich für das eigentlich Wertvolle an meiner pädagogischen Tätigkeit halte. Ich darf mir die Naivität nicht ankränkeln lassen von der Blässe psychologischer Gedanken. Das seelische Verhalten des unterrichtenden Lehrers ist in der Grundstimmung ein ethisch-ästhetisches, kein psychologisch-wissenschaftliches. Es ist ein Spielen mit dem Stoff, den er zu vermitteln hat. Ein Spielen in dem Sinne, wie es Schiller in seinen ästhetischen Briefen meint. Und es ist zugleich ein Einfühlen in die kindlichen Psüchen, in denen der Stoff lebendig werden soll, daß auch sie ihre Gestaltungskraft an ihm versuchen.

Das ist nichts Kleines und Geringses, das ist etwas so Großes und Wunderbares, daß ich es bei allem Respekt vor exakter Wissenschaft für meine Person nimmermehr vertauschen möchte mit der mehr verstandesmäßigen Tätigkeit des wissenschaftlichen Psychologen. Die Pädagogik ist keine „exakte Wissenschaft“ im Sinne von Mathematik und wird es niemals werden. Und ich sage: Gottlob, daß sie es nicht werden kann! Gottlob, daß sich der werdende Mensch, dieses geheimnisvolle Schöpfungswunder, nicht auf mathematische Formeln bringen läßt! Das gäbe eine Pädagogik, so öd und trostlos, daß ich keinen Tag länger mittun möchte. So eine Kindesseele aber ist voll der tiefsten Probleme, voll der Blüten und versteckter Keime und Triebe, daß nur ein intuitives Schauen und Fühlen, niemals aber ein streng logisches Berechnen zu deuten vermag, was dahinter lebt und

weht. Das ahnt nur der Berufene! Jede exakt psychologische Forschung aber bringt in ihren letzten „Resultaten“ nur neue Rätsel.

Auch der berufene Pädagoge wird Psychologie studieren müssen, wie er Ethik, Logik, Ästhetik und den wissenschaftlichen Gehalt all der Fächer innehaben muß, in denen er unterrichtet. Der Künstler, der mit dem Stoffe spielen will, muß über dem Stoffe stehen, sonst spielt der Stoff mit ihm. Ich bin darum kein Gegner der wissenschaftlichen Psychologie überhaupt. Ich bin auch kein Gegner der kinderpsychologischen Forschung. Ich halte sie in gewissem Sinne für wohlberechtigt; aber ich bin ein Gegner jener, die darauf eine Pädagogik im allgemeinen und eine Didaktik im besonderen aufbauen wollen.

Theodor Fechner suchte in seiner „Grundlegung der Ästhetik“ Schönheitsgesetze zu gewinnen, indem er seinen Versuchspersonen Rechtecke von verschiedenem Verhältnis der Längen- und Breitenausdehnung vorlegte und die wohlgefälligsten aussuchen ließ. Auf diese Weise bekam er mathematisch genau bestimmbare Figuren, die als schön galten. Mit Recht bezeichnet Johannes Volkelt in seinem „System der Ästhetik“ jene Untersuchungen und Ergebnisse als „vorästhetische“, als Untersuchungen einer abstrahierten Form, die erst ästhetische Bedeutung gewinnt, wo ein Gehalt sie erfüllt, wobei oft als schön befunden wird, was die vorästhetische Untersuchung als nicht schön verwarf und umgekehrt. Gerade so kommen mir die Ergebnisse der experimentellen psychologischen Forschungen in der Schule vor. Sie sind vorpädagogisch, vordidaktisch. Sie haben für die eigentliche Praxis keine bindende Gewalt. Und sie können keine haben, weil sie aus Abstraktionen, nicht aber aus dem lebendigen Leben geschöpft sind. Unsere Kunst aber ist eine Kunst des Lebens, nicht der exakten toten Form, und ein Pädagoge, der ständig von dem übertriebenen Drang erfüllt ist, sein und seiner Schüler psychisches Verhalten sich mathematisch klarzumachen, mag ein vorzüglicher Psychologe sein — ein rechter Lehrer ist er nicht.

Dazu käme noch eine Erwägung, die den Wissenschaftler und den Pädagogen in gleicher Weise angeht: Das Kind reagiert, wenn ein experimentierender Forscher es zu Äußerungen veranlaßt und wenn ein unterrichtender Lehrer es zur Tätigkeit reizt. Aber es reagiert in beiden Fällen nicht in gleicher Art, eben weil die Eindrücke verschiedener Natur sind. Das eine Mal steht ein spekulierender Forscher vor ihm, der möglichst objektiv vorgehen möchte, das andere Mal steht das Kind unter dem Einflusse eines warmfühlenden Menschen, eben des bildenden und gestaltenden Lehrers. Was die Kinder im ersten Fall zum Ausdruck bringen, das hat nicht pädagogische Kunst, sondern kalt berechnende wissenschaftliche Methode hervorgehört. Darum können alle Forschungsergebnisse für die pädagogische Tat nur sekundären Wert haben; denn gerade die geheimen Beziehungen von Mensch zu Mensch, jene Beziehungen, mit denen der Lehrer und Er-

zieher in erster Linie rechnen muß, sind nicht mathematisch meßbar, sondern haben den Charakter des Irrationalen, das keinem wissenschaftlichen Experiment zugänglich ist.

Ein Lehrer, der in seiner Klasse psychologische Experimente vornimmt, verneint sich selbst in seiner Eigenart als Pädagoge — wenigstens für die Dauer des Versuchs. Das empfindet der feinfühlende Erzieher auch sofort und wird sich bewußt, daß er sein unterrichtliches Ziel und damit einen ganzen Gefühlskomplex ausschaltet, und er macht sich, sofern er eine ethisch hochstehende Persönlichkeit ist, Vorwürfe über sein Verhalten. Sein pädagogisches Gewissen mahnt ihn, zu bedenken, daß seine Schule kein Laboratorium, keine physiologische oder psychologische Klinik ist.

Man hat auf dem 1911 in Dresden abgehaltenen „Ersten deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde“ den Schulpsychologen gefordert: eine Persönlichkeit, die, wie der Schularzt in hygienischen Fragen, den amtierenden Pädagogen in psychologischen Fragen unterstützen und beraten soll. Damit wären — wie es auf den ersten Blick hin scheinen mag — die im vorausgehenden angeführten Schwierigkeiten aus der Welt geschafft.

Bei näherem Zusehen aber wird sich erweisen, daß die Kinderpsychologie als Wissenschaft heute noch gar nicht imstande ist, dem Pädagogen jenen Dienst zu leisten. Die Wissenschaftler halten die psychologische Kenntnis, wie sie der Lehrer im Unterricht auf empirische Weise von seinen Schülern gewinnt, für unzureichend. Sie streben nach einem Mittel, wodurch rascher, exakter und objektiver — als es der Pädagoge vermag — die „Intelligenz“ des Kindes erschlossen werden kann, um es je nach dem Ausfall dieser „Intelligenzprüfung“ einer bestimmten Klasse zuweisen zu können.

Die Pädagogen hinwiederum erachten alle bis heute gefundenen Methoden oder Tests für unzureichend, um das auszukundschaften, was für Unterricht und Erziehung von ausschlaggebender Bedeutung ist. Sie sind der Meinung, daß die Wissenschaft zur Stunde überhaupt keine einwandfreien Methoden gefunden hat, wodurch die kindliche Intelligenz objektiv richtig nachgewiesen werden könnte. Sie erblicken in der Art, wie da und dort die „Intelligenz“ geprüft wurde, nicht eine Aufhellung des Begriffs „Intelligenz“, sondern eine Verwischung und Vermischung der Begriffsinhalte, also eine Verdunkelung der im Leben gebräuchlichen Deutung des Wortes, nicht die erhoffte Klärung.

Doch angenommen, die rechten Methoden wären gefunden und hätten sich als anwendbar und objektiv sicher erwiesen, die Möglichkeit, den ganzen Menschen zu kennzeichnen, würde damit keineswegs erwiesen sein. Mit Recht warnte Professor Stern auf jenem Kongreß vor einer Überschätzung der Methode: „Sie betrifft nur eine Teilfähigkeit des Kindes und darf nicht dazu führen, daß man die rein

intellektuellen Eigenschaften gegenüber denen des Willens und Charakters zu hoch bewerte."

Es ist ja leicht erklärlich, daß die Experimente ihr Hauptaugenmerk den intellektuellen Gebieten des menschlichen Geistes zuwandten und exakte Resultate nur hier zu verzeichnen haben. Ich verkenne auch keineswegs den wissenschaftlichen Wert und die Notwendigkeit derartiger Experimente. Ich glaube an die Zukunft der kinderpsychologischen Forschung. Aber ich bestreite ihre ausschlaggebende Bedeutung für die pädagogische Tat.

Wollte man auf dem bisher Erreichten eine Didaktik errichten, wir kämen zu einer schlimmen Intellektualisierung aller pädagogischen Maßnahmen. Gerade das so wichtige Gefühls- und Willensleben des Kindes erwies sich bisher der exakten Forschung unzugänglich. Ob hier jemals namhafte Erfolge verzeichnet werden können, wird jeder stark bezweifeln, der tagtäglich mit Kindern verkehrt und versucht, sich intuitiv in ihr Fühlen und Schauen, ihr Wünschen und Wollen zu versenken.

Doch noch eines: Der Lehrer soll nicht imstande sein, die kindliche Intelligenz schnell und sicher festzustellen. Der Schulpsychologe, der Wissenschaftler, soll ihm helfend unter die Arme greifen, ihm nach vollzogener „Intelligenzprüfung“ einen objektiv richtigen Aufschluß über die psychologische Eigenart des Kindes geben.

Ich bezweifelste die Möglichkeit. Doch angenommen, es wäre möglich: wird in der Tat durch derartige Prüfungen Zeit gespart? Schon bei Prüfung der Intelligenz allein mußte sich — wie Professor Stern auf dem Dresdener Kongreß ausführte — erweisen, daß alle Versuche, die „einen einzelnen Test als Generalsymptom des Intelligenzgrades“ benutzten, sich als unzulänglich erwiesen. „Wir brauchen wegen der allgemeinen und formalen Beschaffenheit der Intelligenz vielseitige Testserien, deren Ergebnis bei jedem Schüler zu einem Resultantenwert vereinigt werden muß.“ Was für die Prüfung der Intelligenz nötig wäre, wäre natürlich auch für die experimentelle Feststellung der andern seelischen Kräfte und Eigenschaften zu fordern: Testserien und Resultantenwerte. Ob jedoch durch ein derartiges Verfahren gerade Zeit gewonnen würde, möchte ich billig bezweifeln.

Auch der pädagogische Wert derartiger Prüfungen erscheint mir fraglich; denn sobald der Experimentator erfahren möchte, ob seine wissenschaftlich gewonnenen Ergebnisse den Tatsachen entsprechen, d. h. objektive Gültigkeit besitzen, muß er zur vergleichenden Kritik das Urteil des Pädagogen heranziehen. Mit andern Worten: Der Wissenschaftler, der den praktisch-tätigen Lehrer einwandfrei aufklären soll über die psychologische Beschaffenheit des Schülers, braucht das empirisch gewonnene Urteil des Pädagogen, um die Objektivität seiner Forschung bestätigt zu finden. Ein eigenartiger Zirkelschluß, der nicht nur die Exaktheit des Experiments, sondern gleichzeitig dessen Ent-

behrlichkeit für den praktisch tätigen Pädagogen nachweisen dürfte!

Was ich bereits mehrfach betonte, das gilt auch hier: Alle Wissenschaft — auch die Psychologie — kann für die Lehrer nur als Vorbereitung auf die pädagogische Tat dienen, indem sie bestimmte Voraussetzungen schafft, ohne die das pädagogische Tun das Gepräge des Dilettantischen nicht verlieren würde. Wo immer jedoch diese pädagogische Tat in voller Reinheit zutage tritt, da hat ihr Träger aufgehört, Wissenschaftler zu sein, da ist er Vollmensch, Bildungskünstler, Gestalter; denn instinktiv fühlt er, daß er nur so den Zielen näherkommt, die er seiner Tat gesetzt hat.

Hier liegen die Grenzen für die pädagogische Wirkung und Wertbarkeit des psychologischen Experiments überhaupt, in stärkerer Ausprägung aber die Grenzen für die Möglichkeit und Zulässigkeit des psychologischen Experiments in der Klasse.

Jener durch bekannte Experimentierpädagogen in unsere Schulen gebrachte Psychologismus bedeutet keinen Fortschritt und ist zu verbannen, wenn der lebensvollen und lebenweckenden Tat des Lehrers nicht unerträgliche Fesseln angelegt, wenn — wie sogar J. W. Ruttmann, der begeisterte Anhänger des Experiments, heute zugeben muß — „die allseitige Klärung des Erfahrungswissens“ nicht „von einem gewissen Verjuchskaninchen“ abgelenkt werden soll.



Der Lehrer als Techniker.

Auf dem bereits genannten „Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde“, den der „Bund für Schulreform“ 1911 zu Dresden abhielt, galt der erste Tag der Verhandlungen dem viel umstrittenen Problem der „Arbeitschule“. Unter den zahlreichen Referenten, die über dieses Thema sprechen sollten und sprachen, ragten zwei um Haupteslänge über die andern: der Münchener Schulrat Oberstudienrat Dr. Georg Kerschensteiner und der Leipziger Schulrat Professor Dr. H. Gaudig.

Ihnen wandte sich das Hauptinteresse der Versammlung zu, einmal: weil die beiden Redner unter den 14 Referenten des Tages zuerst auf den Plan traten und den ganzen Vormittag für ihre Ausführungen mit anschließender Diskussion in Anspruch nahmen, so daß dem übrigen Dutzend Referenten nur der Nachmittag verblieb. Dann: weil ihr gemeinsames Thema „Der Begriff der Arbeitschule“ die ganze Frage am umfassendsten in Angriff nehmen mußte. Endlich deshalb: weil beide Referenten — Kerschensteiner wie Gaudig — sich als scharf umrissene, eigenartige Persönlichkeiten und gleichzeitig

als starke Gegensätze — sowohl in ihren Zielen als auch in ihren Mitteln — erwiesen.

Man hat in der Diskussion den Versuch gemacht, die beiden Referenten unter einen Hut zu bringen, ihre gegensätzlichen Ausführungen als nur scheinbare Widersprüche zu erklären, zwischen beiden zu vermitteln — umsonst! Mit aller Bestimmtheit und mit vollem Rechte wehrte sich Gaudig gegen diese Vermittlungsversuche. Hier gibt's keinen Ausgleich. Hier steht Meinung gegen Meinung, Überzeugung gegen Überzeugung. Hier gibt es nur ein Entweder — oder, keine unnatürliche Vermischung und Verquickung von Dingen, die sich nicht vereinen lassen.

Kerschensteiner leitet sein Bildungsideal aus dem Staatsbegriff ab. Sein Erziehungsziel ist der brauchbare „Staatsbürger“. Dabei erblickt er in dieser Zielsetzung den „ganzen Zweck der öffentlichen Erziehung“. Gaudig findet diese Zielformulierung zu eng gefaßt. Ihm genügt der Kerschensteinersche Staatsbegriff nicht, das Ganze der Erziehung zu bestimmen. Nicht der brauchbare Staatsbürger gilt ihm als oberstes Erziehungsziel, sondern der Vollmensch, die ideal gerichtete Persönlichkeit*).

Kerschensteiner hält dem entgegen, daß sein Staatsbegriff sich nicht auf den Begriff des gegenwärtig existierenden Staates beschränkt, sondern einen idealen Kulturstaat im Auge hat, den die Zukunft erst bringen soll.

Gaudig findet in diesem nirgends existierenden Ideal ein Etwas, das nicht imstande ist, der Gegenwart bestimmte Ziele zu setzen. Er sieht darum ab von jenem über den Wolken thronenden Zukunftsstaat und rechnet mit dem real Gegebenen, mit dem wirklichen Menschen und seiner Eigenart. Sein Ziel ist individualistisch, nicht kollektivistisch: „Das Absehen der Arbeitserziehung ist auf den einzelnen Schüler gerichtet; auf den einzelnen, das kann nicht stark genug betont werden.“

Dieser starke Gegensatz in der Zielsetzung äußert sich natürlich auch in der Bestimmung der Erziehungs- und Bildungsmittel:

*) Einen ähnlichen gegensätzlichen Standpunkt nimmt heute der Referent für das bayerische Volksschulwesen — Ministerialrat Johann Leg — ein. „Die staatsbürgerliche Erziehung,“ führte er in seinem Landshuter Vortrag über „Gemeinschaftserziehung“ aus, „umschließt nicht auch die religiöse, die sittliche, die körperliche Erziehung. Der Mensch ist zunächst nicht Staatsbürger, sondern Einzelwesen mit eigenen Lebensimpulsen.“ „Die staatsbürgerliche Erziehung ist ein Stück der Gesamterziehung, zu der auch die sittliche Erziehung, die religiöse Erziehung usw. gehört, nicht aber die Erziehung schlechthin.“ Diese durchaus gesunde Ansicht steht in diametralem Gegensatz zu Kerschensteiners Definition, wonach staatsbürgerliche Erziehung „die Erziehung überhaupt“ ist, „die alle anderen Zwecke und Ziele der Menschenbildung einschließt, sofern diese nicht etwa den Herrenmenschen im Auge hat.“

Kerschensteiner fordert die „Einführung sachlichen Arbeitsunterrichts“. Er tut dies im Hinblick auf den späteren staatsbürgerlichen Beruf des Schülers: „Die ungeheure Mehrzahl aller Menschen im Staate steht im Dienste der rein manuellen Berufe, und dies wird für alle Zeiten Geltung haben.“ Auch ist er der Meinung, daß die Begabung der Massen mehr auf manuellem als auf geistigem Gebiete zu suchen sei. Endlich erblickt er im Handwerk die Grundlage aller Kunst und aller echten Wissenschaft. Darum findet er jede Schule schlecht organisiert, die keine Einrichtungen hat, die manuellen Fähigkeiten des Zöglings zu entwickeln.

Anders Gaudig: Er glaubt, die Formel „Schulreform durch Handarbeit“ wird niemand mehr ernst nehmen. Er ist der Meinung, daß die Schüler nur „zum kleinsten Teil Handwerker“ werden. „Viel eher könnte man sagen, man sei ihnen schuldig, sie ohne jeden Zeitverlust intellektuell so zu entwickeln, daß sie später in einem höheren geistigen Leben, während ihrer Mußezeit, Ersatz für ihre ein für allemal geist- und gemütlos gewordene Berufsarbeit finden.“ Er kann in der Handfertigkeit keine Gewähr für Produktivität und Selbsttätigkeit finden; es kann „auch traurige Kopistentätigkeit“ sein.

Kerschensteiner fordert als zweites Erziehungsziel die „Versittlichung der Berufsaufgabe“ und findet als bestes Mittel hierfür „die Organisation des Schulbetriebes im Geiste der Arbeitsgemeinschaft“.

Gaudig vertritt die Ansicht, daß die soziale Wirkung der Handarbeit stark überschätzt wird: „Das gelegentliche Zusammenwirken der jugendlichen Arbeiter an einer Arbeit schafft nicht schnell und ohne weiteres Verträglichkeit, Hilfsbereitschaft, Dankbarkeit und sonstige soziale Tugenden.“ Gaudig glaubt nicht, daß durch jene Arbeitsgemeinschaft sehr viel für die soziale Erziehung geschieht.

Es ist eigenartig: Kerschensteiner, der seine Erziehungsziele in den höchsten Sphären, in einem Zukunftsstaate jenseits aller Wirklichkeitserfahrung, sucht, greift in seinen Erziehungsmitteln zu den greifbarsten Realitäten, zur Handwerkertätigkeit, um zunächst die Fähigkeiten für einen manuellen Beruf zu entwickeln und zu üben.

Gaudig hingegen, der mit der wirklich gegebenen Individualität des werdenden Menschen rechnet, nimmt seine Erziehungsmittel vorwiegend aus der Welt des Geistigen. Nicht in der manuellen Arbeit erblickt er das Kennzeichen der Arbeitsschule; auch rein geistige Tätigkeit kann „Arbeitsvorgang im vollsten Sinne des Wortes“ sein. Arbeit kennzeichnet lediglich die Tätigkeitsweise der Schüler, nicht den Inhalt ihrer Tätigkeit. Nicht das Arbeitsprodukt, sondern die dabei in Betracht kommende Selbsttätigkeit des Schülers bestimmt den Wert der Arbeitsvorgänge. „Nur dann, wenn selbsttätig gearbeitet wird, ist Arbeit Arbeit.“ Darum fordert Gaudig überall Eigentätigkeit und Freitätigkeit des Schülers. „Erweisen sich Stoffe oder Methoden auf die Dauer als so schwierig, daß es ohne entscheidende Einwirkung

des Lehrers nicht geht, so müssen diese Stoffe und Methoden für die Schulbildung als durchaus ungeeignet gelten.“

Gaudig faßt den Begriff „Arbeitschule“ psychologisch, formal. Werdung und Pflege der Selbsttätigkeit, der Eigentätigkeit des Schülers ist für ihn der eigentliche Kerngedanke der Reform, ein Prinzip, das den Gesamtunterricht durchdringen soll.

Kerschensteiner faßt den Begriff „Arbeitschule“ mehr inhaltlich, mehr material. Wohl fordert auch er „selbständige geistige Arbeit“: „Die selbständige geistige Arbeit ist noch mehr ein Kennzeichen der Arbeitschule wie die selbständige manuelle Arbeit.“ Aber in seinen praktischen Reformvorschlägen tritt dieser Gedanke nicht genügend in Erscheinung. Die manuelle Arbeit und das handwerks-technisch hergestellte Arbeitsprodukt bestimmen im wesentlichen Art und Inhalt dieser Reformvorschläge. Nicht die Selbsttätigkeit des Kindes ist hier ausschlaggebend, sondern die technische Vollkommenheit der Arbeitsleistung. Darum erblickt er in dem „sogenannten Arbeitsunterricht als Prinzip“ eine Gefahr, weil hier gewisse manuelle oder geistige Beschäftigungen „so annähernd“, so „beinahe“, so „ungefähr“ richtig gemacht werden und nicht in tadelloser Vollkommenheit. Darum verlangt er vom 1. bis zum 8. Schuljahr einen „systematischen fachlichen Arbeitsunterricht“ in dem Glauben, daß „die geistigen, sittlichen und manuellen Gewohnheiten, die in ihm erworben werden“, sich „unweigerlich auf die manuelle Betätigung in den übrigen Unterrichtsgebieten übertragen“ und den „schädlichen Dilettantismus“ verdrängen. „Die so erzogenen Kinder lehnen es dann überhaupt ab, Arbeiten, die sie nur unvollkommen erledigen können, auszuführen, und suchen die gleiche Sorgfalt des Ausdruckes, der ihnen im fachlichen Arbeitsunterricht zur Natur geworden ist, auf die ihnen im übrigen Unterricht gestellten Aufgaben zu übertragen, sofern ihre Reife diesen Aufgaben entspricht.“

Warum ich die Gedankengänge beider Redner hier, wo es sich in der Hauptsache um die Lehrerpersönlichkeit handelt, in solcher Ausführlichkeit vorführe?

Deswegen, weil sowohl in Kerschensteiners wie auch in Gaudigs Ausführungen das Ringen um ein neues Bildungsideal für die Zukunftsschule in aller Deutlichkeit und Gegensätzlichkeit in Erscheinung tritt; noch mehr aber darum, weil beide Redner, sobald sie darlegen sollen, wie sie sich denn die Umsetzung ihrer Ideen in die Praxis denken, ein neues Lehreriideal aufstellen müssen. Sie liefern damit nur ein neues typisches Beispiel für die im Geleitwort aufgestellte Behauptung, daß alle Reformen, die sich nicht mit bloßen Worten begnügen wollen, vorerst eine Reform der Lehrerbildung verlangen müssen.

Auch Kerschensteiner und Gaudig sehen keinen andern Ausweg, als für die Zukunftsschule einen neuen Lehrertyp, einen Lehrer der

Zukunft zu fordern. Erst dann können ihre Reformideen zu Reformtaten werden.

Es ist nach dem Vorausgehenden ohne weiteres klar, daß die Konsequenzen aus beiden Anschauungen, sofern sie sich auf den Zukunftspädagogen beziehen, bei beiden Rednern verschieden ausfallen werden.

Kerschensteiner, der Freund der manuellen Arbeit, erklärt den seminaristisch gebildeten Lehrer für unvermögend, den neuen handwerkstechnischen Anforderungen, die der Arbeitsunterricht als Sach stellt, zu entsprechen, und verlangt darum für jede Klasse neben dem seminaristisch gebildeten Lehrer eine zweite Lehrkraft, den „technisch gebildeten“ Lehrer. „Einen andern Ausweg gibt es — nach seiner Meinung — nicht.“ Er erblickt in dieser Teilung der pädagogischen Aufgabe auch gar nichts Neues, findet, daß andere Staaten — Frankreich, Schweden, Schottland und die Vereinigten Staaten — diesen Weg schon längst beschritten haben und daß auch bei uns in Deutschland in den Mädchenschulen seit fast einem halben Jahrhundert die technisch und die seminaristisch gebildete Lehrerin „friedlich nebeneinander haufen“.

Kerschensteiner scheidet also nach einem inhaltlich bestimmten Prinzip die Lehrkräfte in seminaristisch gebildete und in technisch gebildete.

Ganz anders charakterisiert Gaudig den Lehrer der Zukunft: „Es ist nicht der Typus des lehrenden Gelehrten, der sich in der wissenschaftlichen Stoffbeherrschung genügt; nicht der Typus des Lehrerkünstlers, der in der künstlerischen Gestaltung seines Tuns sein Ziel hat; nicht der Typus des Seelenbeherrschers, der souverän über die jungen Menschen schaltet. Der neue Typus ist unansehnlich.“ „Er ist im wesentlichen Diener der werdenden Kraft, stets bereit, zurückzutreten, sobald der Schüler aus eigener Kraft zu handeln vermag. Die größte Beweglichkeit, Mittel zur Bewegung der jungen Geister zu finden, und die größte Freude an der Selbstbewegung der Schüler gehören zur seelischen Verfassung des Lehrers der Arbeitsschule. Sich von Etappe zu Etappe überflüssig zu machen, ist für manche Persönlichkeit ein übles Ansinnen. Aber nur der Lehrer, der sich daran genügen läßt und dazu fähig ist, die eingeborenen Kräfte der jugendlichen Geister wirken zu machen, taugt für die Schule der Zukunft.“

Derselbe Gegensatz, der sich schon in der Zielsetzung sowie in den Mitteln zeigte, offenbart sich auch hier bei der Schilderung des Lehrerideals. Während Kerschensteiner nach einem inhaltlich bestimmten Prinzip die Lehrkräfte äußerlich scheidet, zwei Lehrerkategorien fordert, den seminaristisch und den technisch gebildeten Lehrer, kennzeichnet Gaudig sein Lehrerideal formal-psychologisch — analog seinem Bildungsideal.

Wohl spricht auch er von einer „Arbeitstechnik“ und verlangt, daß der Schüler von dem Lehrer eine gute Arbeitstechnik ge-

winnt. Aber er versteht unter dieser „Arbeitstechnik“ etwas ganz anderes als Kerschensteiner: „Nicht was der Lehrer mit und an dem Schüler tut, sondern was der Schüler von sich aus tun soll, das ist für ihn der Augenpunkt des Interesses.“ „Da die Arbeit nicht kalt intellektualistisch oder äußerlich manuell sein soll, da sie vielmehr die Gesamtheit der Seelenkräfte in Anspruch nehmen und die Auswirkung einer werdenden Persönlichkeit sein soll, so muß der Erzieher seine jugendlichen Arbeiter in der Totalität ihrer Existenz zu erfassen und zu fassen suchen.“ Nötig ist „die Erziehung zur Arbeit durch Einführung in die Arbeitstechnik. „Arbeitstechnik“ — wem das Wort zu banausisch für die Schule klingt, dem ist nicht zu helfen. In der zweifachen Kunst der Kräfteerregung oder Kräfteauslösung und der Einführung in die Arbeitstechnik liegt der Wert des Erziehers zur Arbeit. Will man sich vornehmer ausdrücken, so mag man vom Erzieher nicht eine gute Technik der Einführung in die Arbeitstechnik, sondern eine gute Methode, die Schüler in die Methode der Arbeit einzuführen, fordern.“

Wir sehen: der Begriff „Technik“ wird von Gaudig in einem ganz andern Sinne aufgefaßt als von Kerschensteiner. Der Münchener Schulrat denkt, wo er „Technik“ verlangt, an die Technik der Hand, an manuelle Geschicklichkeit. Der seminaristisch gebildete Lehrer besitzt nach seiner Meinung zu wenig Handtechnik; darum ist neben ihm ein handtechnisch gebildeter Lehrer nötig; denn eine Schule, die keine Einrichtungen hat, die manuellen Fähigkeiten des Zöglings zu entwickeln, ist schlecht organisiert, sind doch die rein manuellen Berufe in der Mehrzahl — „und dies wird für alle Zeiten Geltung haben“.

Gaudig faßt den Begriff „Technik“ weiter und tiefer. Er versteht darunter die Arbeitsmethoden der einzelnen Disziplinen. Jedes einzelne Unterrichtsfach hat seine eigenen Arbeitstechniken. Die Geisteswissenschaften verlangen eine andere Technik als die Naturwissenschaften und diese eine andere als die spezifisch technischen Fächer: Zeichnen, Singen, Turnen. So unterscheidet Gaudig u. a. eine „Technik des Sprechens, der Gesprächsführung, des Lesens, Rezitierens, des Beschreibens und Erzählens“. So viele Unterrichtsdisciplinen, so viele Techniken wären zu unterscheiden. Ja, innerhalb einzelner Fächer könnten wieder Teiltechniken genannt werden. So wären die eben aufgezählten Techniken z. B. Techniken des Deutschunterrichts. Im Zeichenunterricht könnte von einer Pinsel- und Feder-technik, von einer Bleistift- und Kreidetechnik usw. gesprochen werden. Nach Gaudigs Auffassung müßte darum jeder wissenschaftliche Lehrer auch gleichzeitig als technischer Lehrer gelten, da er auch die Aufgabe hat, in die rechte Arbeitstechnik seiner Wissenschaft einzuführen.

Eine Spaltung der Volksschullehrer in seminaristisch und in technisch gebildete Pädagogen würde sich mit der Auffassung Gaudigs auf keinen Fall vereinbaren lassen. Ihm ist ja jede Technik nur

Mittel zum Zweck. Ihre Erfüllung findet sie nur im Dienste des Faches, von dessen Eigenart sie abhängig ist.

In dieser grundverschiedenen Auffassung des Begriffs Technik finden die entgegengesetzten Forderungen ihre natürliche Erklärung. Es fragt sich nun: welche Anschauung und Auffassung ist berechtigter, die Kerschensteiners oder die Gaudigs?

Kerschensteiner sieht in seiner Forderung nichts Neues. Er weist darauf hin, daß andere Staaten sie schon längst verwirklicht hätten und daß auch bei uns in Deutschland die Mädchenschulen eine technisch gebildete Lehrerin neben der seminaristisch gebildeten wirken lassen.

Was den ersten Hinweis betrifft, so kann damit für unsere deutschen Schulen nichts bewiesen werden. Die Schulen Amerikas liefen eine andere Entwicklungsreihe durch als die Deutschlands. Was ihre Organisation betrifft, so können wir sie für deutsche Verhältnisse keineswegs als Muster gelten lassen. Stellen sie einen technischen Lehrer neben den wissenschaftlichen, so ist diese Tatsache für uns kein Anlaß, es ihnen nachzumachen, solange nicht tiefere Gründe für die Vorzüglichkeit dieser Teilung sprechen.

Auch der zweite Hinweis ist nicht beweiskräftig, da die Sache in den Mädchenschulen wesentlich anders gelagert ist als in den Knabenschulen. Wenn Kerschensteiner von einer technisch gebildeten Lehrerin spricht, so denkt er an die sogenannte Handarbeitslehrerin, die im Stricken, Flickern, Nähen, also in den manuellen Fertigkeiten, unterrichtet, die später fast jedes Mädchen in seiner Rolle als Mutter und Hausfrau nötig hat. Bei den Knaben werden wir uns vergeblich nach einer Handarbeitstechnik umsehen, die für die Mehrzahl der Knaben dereinst so allgemein nötig wäre wie für die Mehrzahl der Mädchen jene weiblichen Handarbeiten des Nähens, Stickens, Flickens. Der Vergleich hinkt, da seine Voraussetzungen falsch sind.

Bemerkenswert ist übrigens, daß auf der Dresdener Tagung die Referentin für weibliche Handarbeit, Margot Grupe-Berlin, in ihrem interessanten Vortrag über den Arbeitsunterricht der Mädchen die Beseitigung der gegenwärtigen Handarbeitslehrerin forderte. „Der veränderte Lehrgang, das neue Ziel bedingen eine neue Lehrerin, Persönlichkeiten, die den Unterricht im Hinblick auf eine geistige Kultur leiten können.“ Der Umschwung der neuen gegen die alte Handarbeit muß im geistigen Moment liegen.“

Mit Recht bemerkt hierzu die Deutsche Schule: „Wenn hierin eine Reform des Handarbeitsunterrichtes, der in Mädchenschulen seit Jahrzehnten besteht, gefordert wird, so ist das der beste Beweis dafür, daß manuelle Arbeit an sich nicht besondere erzieherische Kraft besitzt, sondern daß es durchaus von der Arbeitsart abhängt, ob sie solche Kraft entfaltet oder nicht. Das ist eine praktische Bestätigung der Ansicht, die das Wesen der Arbeitsschule nicht in der

Einführung neuer Arbeitstechniken, sondern in der Reform der Arbeitsmethode sieht."

Es müßte also ein anderer Grund herangezogen werden, um die Berechtigung eines technischen Lehrers neben dem wissenschaftlichen nachzuweisen. Man könnte das Wort „Technik“ im Sinne Gaudigs auffassen und Ausschau nach einer Unterrichtsdisziplin halten, die manuelle Technik in solcher Vollkommenheit verlangt, daß der seminaristisch gebildete Lehrer nicht imstande wäre, diese manuelle Arbeitstechnik zu vermitteln. Bei näherem Zusehen aber wird man finden, daß eine derartige Disziplin unter den Unterrichtsgegenständen der Volksschule überhaupt nicht zu finden ist. Es existiert kein Unterrichtsgebiet, das manuelle Technik im Sinne Kerschensteiners als eigenes Fach erfordern würde. Weder unter den geisteswissenschaftlichen noch unter den naturwissenschaftlichen Unterrichtsstoffen wüßte ich einen zu nennen, der neben dem wissenschaftlich geschulten Lehrer einen Handtechniker zur methodischen Bewältigung nötig hätte.

Es gibt aber auch umgekehrt keine handwerkliche Technik, die ausreichend wäre für die mannigfachen Arbeitstechniken der Volksschule. Was brächte es für Gewinn, wenn die Schüler technisch vollkommen schreibern und schlossern könnten? Das wären für die verschiedenen manuellen Tätigkeitsweisen im Unterricht durchaus einseitig gerichtete Fertigkeiten. Die Schüler sollen nicht nur in Holz und Eisen arbeiten, sie sollen auch mit Papier und Pappe, mit Leder und Stein, mit Sand und Mörtel usw. hantieren, da jede Stunde etwas andres an manueller Arbeitstechnik fordern kann. Die große Zahl der in Betracht kommenden Techniken macht eine rechte Auswahl von vornherein zur Unmöglichkeit. Der technische Lehrer müßte nicht nur approbierter Schlosser und Schreiner sondern auch Bildhauer, Modellierer, Maurer, Zimmermann, Schneider, Holzschneider, Drechsler, Glaser, Buchbinder usw. usw. sein.

Das wäre die rechte Konsequenz der Kerschensteinerschen Forderung. Die Durchführung dieser Konsequenz ist eine Unmöglichkeit, weil ihre Voraussetzung sich unmöglich verwirklichen läßt. Der eigentliche Grund, warum Kerschensteiner den technisch gebildeten Lehrer neben dem wissenschaftlichen fordert, ist der Schrecken vor dem manuellen Dilettantismus des seminaristisch gebildeten Pädagogen und vor den handwerkstechnisch unvollkommenen Produktionen seiner Schüler.

Mit andern Worten: Weil der Schüler unter der Leitung eines seminaristisch gebildeten Lehrers handwerkstechnisch unvollkommene Leistungen aufweisen würde, muß neben dem wissenschaftlichen Lehrer ein technischer Lehrer in der Klasse unterrichten, wodurch verhütet wird, daß die manuellen Leistungen der Kinder nur so „annähernd“, nur so „ungefähr“ richtig ausfallen. Der technisch korrekten Leistungen wegen muß ein „systematischer fachlicher Arbeitsunterricht“, d. i. ein handwerks-

technisches Unterrichtsfach neben den übrigen Unterrichtsfächern, zur Einführung gelangen; denn — so lautet Kerschenssteiners Hypothese — die geistigen, sittlichen und manuellen Gewohnheiten, die dabei erworben werden, übertragen sich „unweigerlich“ auf die Schülerleistungen in den andern Unterrichtsfächern, so daß derartig geschulte Kinder es überhaupt ablehnen, Arbeiten auszuführen, die sie nur unvollkommen erledigen können.

Würde diese Hypothese den Tatsachen entsprechen, würden die Kinder in Wirklichkeit durch handwerkstechnischen Drill zu vollkommenen Leistungen in den übrigen Unterrichtsgegenständen erzogen, so wäre das Allheilmittel für unsere gesamte Bildungsarbeit gefunden. Aber dem ist leider nicht so.

Handwerkstechnische Vollkommenheit verbürgt keineswegs vollkommene Leistungen auf andern Gebieten, nicht einmal manuell vollkommene Leistungen, von geistiger Tätigkeit ganz abgesehen. Der geschickteste Schreiner, der beste Schlosser können eine unbeholfene Handschrift haben, die durch Schlossern und Schreineren nicht besser und vollkommener wird. Ein geschickter Handwerker kann gleichzeitig ein moralischer Lump sein. Seine manuelle Ausbildung ist in ihrer Wirkung keineswegs universal für andere Gebiete geworden. Von einer „unweigerlichen“ Übertragung geistiger, sittlicher und manueller Gewohnheiten kann im Ernst nicht gesprochen werden.

Dann fragt es sich, ob es psychologisch gerechtfertigt ist, von den Kindern der Volksschule handwerkstechnisch vollkommene Leistungen zu verlangen. Unsere Schüler sind in der Entwicklung begriffen, sind nicht ausgereifte Persönlichkeiten. Ich kenne keinen Unterrichtsgegenstand, in dem sie zur „Vollkommenheit“ gebracht werden sollten, weder in wissenschaftlicher, noch in künstlerischer Hinsicht. Wir wollen keine Geographen, keine Historiker, keine Astronomen, keine Dichter und Maler, keine Opernsänger und keine „Gipfelturner“ aus ihnen machen. Wir müssen uns überall mit „Annäherungen“ begnügen, weil unsere Volksschüler auf der Entwicklungsstufe, die sie gerade einnehmen, aus sich heraus nichts Vollkommenes zu leisten vermögen. Nur der fertige Meister vermag es, nicht der Schüler. Sobald der Schüler dazu imstande ist, hat er aufgehört, Schüler zu sein. Dann ist er selber Meister.

Nun sollen unsere Kinder auf einmal, was sie in keiner andern Unterrichtsdisziplin vermögen, im manuellen Arbeitsunterricht produzieren: die technisch vollkommene Leistung. Läßt sich dies psychologisch begründen?

Ich schrieb seinerzeit in einem Rundschau-Artikel des Kunstwarts (XXV. Jahrgang 1. Heft) von einer „doppelten Psychologie in der Schule“:

Wer einen jugendlichen Menschen bilden und erziehen will, der muß die Gesetze der seelischen Entwicklung kennen. Es darf ihm

nicht fremd sein, wie Empfindungen und Gefühle sich zu äußern pflegen, wie Vorstellungen entstehen, welche Rolle Affekte und Willensvorgänge spielen, was Assoziationen und Apperzeptionen im menschlichen Seelenleben zu bedeuten haben. Mit andern Worten: er muß psychologisch geschult sein, wenn er pädagogisch gerecht verfahren, wenn er sich vor Fehlgriffen und unsicher tastenden Versuchen bewahrt sehen möchte. Psychologie gilt darum mit Recht als pädagogische Grundwissenschaft.

Bei allem, was der Erzieher unternimmt, kann sie ihn beraten. Sie ist die eigentliche Wissenschaft vom Bildungsobjekt, vom werdenden Menschen. Sie weist hin auf die seelischen Tatsachen. Sie fordert, alles der jeweiligen Entwicklungsstufe anzupassen, Rücksicht zu nehmen auf den seelischen Prozeß der Stoffaufnahme und Gestaltung, kurzum: dem Kinde nichts zuzumuten, was ihm zu schwierig, zu verwickelt, zu hoch erscheinen müßte. Die Psychologie hat das Geschäft der Erziehung dem Dilettantismus entrissen und ihr den Charakter der Wissenschaft und Kunst zugleich gegeben. Kein denkender Erzieher kann sie entbehren.

Aber der psychologische Drang kann auch übers Ziel hinauschießen. Dann nämlich, wenn er in seinem Bestreben, der kindlichen Fassungskraft völlig gerecht zu werden, die innere Struktur der Bildungstoffe, der Natur des Bildungsgehaltes, derart umgestaltet, daß er diesen Bildungstoffen selbst Gewalt antut.

Ich verweise auf ein paar Beispiele:

Wer unmündigen Knaben den Geist des Hellenentums, die Ideenwelt eines Plato, die Tiefe eines Aschylus begreiflich zu machen sucht, der muß, um der jugendlichen Fassungskraft entgegenzukommen, modeln: Unwesentliches in den Vordergrund schieben, Wesentliches vor-enthalten, mit anderen Worten: fälschen. Das ist eine Sünde gegen die Psychologie des Stoffes. Eine Sünde, die dadurch nicht geringer wird, daß sie psychologischen Erwägungen entspringt.

Oder: Die Psychologie fordert, daß der Zögling sich alles selbst erarbeite. Sie verurteilt das bloße Wortemachen des Lehrers und das passive Verhalten des Schülers. Alles soll aus dem Schüler herausentwickelt werden. Im Auftrag dieser Forderung sucht nun mancher Pädagoge im psychologischen Übereifer aus der kindlichen Seele alles herauszuholen. Dinge, die gar nicht darin sein können. Er vergißt, daß manche Stoffe, wenn sie tiefere Wirkungen ausüben sollen, ohne Unterbrechung vorgetragen werden müssen, daß ein ewiges Hineinfragen den geschlossenen Eindruck stören und vernichten kann.

Wer wahrhaft psychologisch verfahren will, der muß eine doppelte Psychologie berücksichtigen: jene der zu erziehenden Menschen und jene der zu gestaltenden oder schon gestalteten Bildungstoffe. Denn jeder Bildungstoff hat ein Innenleben, das ureigenen seelischen Gesetzen folgt, die nicht unbeachtet bleiben dürfen, wenn der Stoff selbst

nicht seines Charakters, seiner Würde und damit seines tieferen Bildungswertes verlustig gehen soll.

Es gehört zu den heikelsten Aufgaben der Pädagogik, die zu vermittelnden Stoffe mit der aufnehmenden Kraft allezeit in Einklang zu bringen. Eine Art Kongenialität muß zwischen beiden bestehen, wenn nach der zwiefachen Seite hin psychologisch und damit im tieferen Sinne wahrhaft pädagogisch verfahren werden soll. —

Diese heikle Aufgabe wird überall da verkannt, nicht gelöst, wo in einem Unterrichtsgegenstand, der selbst eine Geschichte, vielleicht eine vielhundertjährige Entwicklung hat, dem Kinde technisch vollkommene Leistungen zugemutet werden.

Nehmen wir einmal an, derartige Leistungen seien zu erzielen. Was kann durch Drill nicht alles erreicht werden! Aber es fragt sich doch immer auch, mit welchen methodischen Mitteln diese „Vollkommenheit“ gewonnen wurde und ob durch die Art der Schulung nicht wichtigere Bildungsinteressen verletzt werden, ob — pädagogisch gewertet — nicht am Ende das Gegenteil von dem erzielt wird, was man mit dem sogenannten „Arbeitsunterricht“ eigentlich bezwecken möchte.

Wer bei unsern Volksschülern handwerkstechnisch vollkommene Leistungen erzielen will, der muß absehen von jeder individuellen Eigenart des Kindes, von allen persönlichen Schülerinteressen, kurzum von all dem, was Gaudig unter „Arbeitsunterricht“ versteht. Nach Gaudig soll der Schüler sich selbsttätig sein Ziel stecken, selbsttätig den Arbeitsgang ordnen, selbsttätig Zwischen- und Endergebnisse prüfen, selbsttätig korrigieren. „Die freitätige Arbeit setzt naturgemäß leicht die individuelle Eigenart des jugendlichen Arbeiters in Wirksamkeit; denn da er sich bei der Arbeit selbst bestimmt, kann er sich leicht aus sich heraus, aus der Eigenart seiner Natur heraus bestimmen.“ Von all dem kann in dem systematischen Handfertigungsunterricht, der handwerkstechnisch vollkommene Leistungen erstrebt, natürlich nicht die Rede sein. Denn nicht die Natur, nicht die Psychologie des Kindes ist maßgebend, sondern die Eigenart, die Psychologie der handwerklichen Technik. Die „Arbeitsvorgänge des Sägens, Bohrens, Hobelns, Feilens, Lötens usw.“ sollen gelernt werden, und sie können in ihrer Vollkommenheit nur vermittelt werden durch Vorführung jeder Einzelheit, durch eisernen Zwang zur sklavischen Nachahmung, durch „Kopistentätigkeit“ auf jeder Stufe. Bis der Schüler zur freien Beherrschung dieser Technik kommen würde, um individuell charakterisierte Leistungen hervorzubringen, wären Jahre nötig. Der Schüler würde dann sein Gesellen- oder Meisterstück als Schreiner oder Schlosser ablegen können. Hat die Volksschule die Aufgabe, auf spezielle Handwerkerberufe vorzubilden? Was bleibt dann noch der Meisterlehre übrig? Haben wir bei dem ungeheuren Stoffandrang überhaupt Zeit für derartige Dinge?

Leidet der Gesamtunterricht nicht empfindlichen Schaden, vor allem die geistige Bildung des Schülers?

Was verlangt der künftige Handwerker von seiner Volksschule: allgemeine geistige Bildung oder handwerkliche Technik? Schulung da, wo das spätere Leben keine Gelegenheit zu gründlicher Ausbildung gibt, oder Schulung dort, wo ihn das spätere Berufsleben tagtäglich üben und vervollkommen wird? Ich glaube, die Antwort auf derartige Fragen ist leicht zu geben. Jede Kultur der Sinnesorgane — also auch die der Hand — ist nur Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck. Ziel und Zweck — auch der körperhaften Ein- und Ausdrucksformen — ist die Durchgeistigung der werdenden Persönlichkeit, also inneres Erleben, Entfaltung seelischer, wenn möglich schöpferischer Kräfte.

„Arbeitschule“ ist nicht gleichbedeutend mit „Handarbeitschule“. Handarbeit, „Werkarbeit“, kann auch zur Schablone, zum Mechanismus werden. Darum hat manuelle Tätigkeit innerhalb des Schulbetriebs nur insofern Berechtigung, als durch sie geistige Kräfte ausgelöst und geübt werden. Das ist möglich; aber Handtätigkeit ist weder das einzige noch das beste Mittel für geistige Arbeit, auf keinen Fall notwendige Voraussetzung für wissenschaftliche, künstlerische und moralische Qualitäten. Das gleiche gilt auch hinsichtlich der Hypothese von der „Arbeitsgemeinschaft“.

In bezug auf „vollkommene“ Leistungen aber wäre noch folgendes zu erwägen: Auch die Volksschule erstrebt eine gewisse Vollkommenheit, aber nicht die äußere, nicht die technische, nicht jene Vollkommenheit, die das Arbeitsprodukt ausschließlich nach Gesichtspunkten wertet, die der Psychologie des Stoffes entnommen sind. Was die Volksschule anstrebt, das ist die innere, die psychologische Vollkommenheit, m. a. W. die möglichst vollkommene Übereinstimmung der kindlichen Kraft und Arbeitslust mit der gestellten technischen Aufgabe. Sie verzichtet darum auf die technische Vollkommenheit zugunsten voller Kraftbetätigung. Nicht das Was, das Wie der Arbeit kommt in Frage. Eine ähnliche Forderung, die allerdings noch weiter geht, finden wir bei Gaudig: „Erweisen sich Stoffe oder Methoden auf die Dauer als so schwierig, daß es ohne entscheidende Einwirkung des Lehrers nicht geht, so müssen diese Stoffe und Methoden für die Schulbildung als durchaus ungeeignet gelten.“ Wohl verlangt auch Kerschsteiners, daß die gestellten Aufgaben der Reife des Schülers entsprechen müssen. Doch entspricht diese Forderung nicht der andern, die technische Vollkommenheit verlangt. Kindliche Unreife und handwerkstechnische Vollkommenheit sind unvereinbare Gegensätze. Es sei denn, man verzichtet auf jede Selbsttätigkeit und fordert den technischen Drill.

Aber das ist es doch stets gewesen, was alle Reformer innerhalb der neuen Bewegung, was auch der Münchener Schulrat stets ver-

worfen und bekämpft hat: dieses Gängeln und Drillen, dieses ewige Vormachen und Nachmachen, diese Unterdrückung der Kindlichkeit im allgemeinen und der kindlichen Individualität im besondern. Wer die ganze neuzeitliche Reform auf ihren Grundgedanken zurückführen will, er wird immer auf Forderungen stoßen wie diese: Unterrichte entwicklungstreu! Respektiere die Rechte des Kindes! Orientiere die pädagogischen Maßnahmen vom Kinde aus!

Es ist sonderbar, wie der Grundgedanke da, wo er sich in die Tat umsetzen soll, sich direkt in sein Gegenteil verkehrt, wie aus der Erziehung zur Selbsttätigkeit ein Drill zur handwerkstechnischen Vollkommenheit wird.

Welcher Art mögen die logischen Schlüsse gewesen sein, die einen Mann wie Kerschensteiner — der gleiche Gegensatz zwischen Reformidee und Reformtat zeigte sich bei den in Münchener Volksschulen eingeführten chemischen und physikalischen Schülerübungen! — zum praktischen Widerspruch seiner eigenen Theorien geführt haben?

Von einer Ursache sprach ich bereits: von dem Widerwillen des Münchener Schulrats gegen technisch unvollkommene Schülerleistungen, die sich nicht sehen, nicht ausstellen lassen können. Von seinem Glauben, daß manuelle Technik Eigenschaften erzeugt, die sich „unweigerlich“ auf andere Gebiete übertragen. Darum fordert er neben dem seminaristisch gebildeten Lehrer den technisch geschulten.

Vielleicht war es noch eine andere Erwägung, die ihn bestimmte, derartige Forderungen zu stellen. Auf der Dresdener Tagung nannte er die Forderung, manuelle Tätigkeit als Unterrichtsprinzip aber nicht als Unterrichtsfach aufnehmen zu wollen, „geistlos“. Wohl aus folgenden Schlüssen heraus:

Die Volksschule treibt eine Reihe von „Fertigkeiten“ als Sach und als Prinzip: z. B. Sprechen ist Prinzip in fast allen Unterrichtsstunden; als Sach findet es Pflege im Sprachunterricht, in der Sprachlehre usw. Schreiben ist Prinzip überall da, wo der Schüler zur Feder greift; Sach in der Rechtschreib-, in der Schönschreib-, in der Aufsatzstunde usw. Zeichnen ist Prinzip in der Naturgeschichtsstunde, in der Geographiestunde usw.; als Sach tritt es in der Zeichenstunde auf. Ähnlich ist es auch beim Lesen, beim Turnen, beim Singen, beim Anschauen usw. Alle diese „Fertigkeiten“ finden im Volksschulbetrieb ihre Stellung als Fächer und gleichzeitig alle Prinzipien. Warum sollte bei der manuellen Tätigkeit eine Ausnahme gemacht werden? Warum sollte nicht auch Handfertigkeit Prinzip und Sach werden können?

Diese Konsequenz erscheint durchaus berechtigt zu sein; allein sie beruht auf einem Trugschluß.

Was die Volksschule an manueller Technik braucht, das hat sie bereits aufgenommen, und insofern eine besondere Schulung nötig ist, hat sie auch Unterrichtsfächer für diese manuelle Technik bereitgestellt. Schreiben, Zeichnen, Turnen: all diese Fächer vermitteln manuelle

Technik. Was jedoch der technische Lehrer im Sinne Kerschensteiners an manueller Technik vermitteln soll, das ist keineswegs so nötig wie die genannten handtechnischen Fertigkeiten. Wer braucht — außer den Schreibern und Schlossern — im spätern Leben eine Ausbildung zum technisch vollkommenen Schreibern und Schlossern? In welchem Unterrichtsgegenstand der Volksschule wäre diese handwerkstechnische Vollkommenheit erforderlich? Ich habe bereits darauf hingewiesen, daß es in der Volksschule kein Unterrichtsfach gibt, das vollendete Handwerkstechnik als Arbeitstechnik, d. i. als methodisches Hilfsmittel, verlangt und daß keine spezielle Handwerkstechnik existiert, die ausreichend wäre für die verschiedenen Arbeitstechniken der Volksschule.

Dazu käme ein weiterer Widerspruch in der Forderung Kerschensteiners: Die Schüler sollen durch den technischen Lehrer zu vollkommenen Leistungen geführt werden, damit sie dann die in dem technischen Fach gewonnenen Eigenschaften „unweigerlich“ auf die übrigen Unterrichtsgegenstände als Prinzip übertragen. Ich sehe ganz ab von den erhofften sittlichen Errungenschaften und denke nur an die manuelle Schulung. Wird es möglich sein, diese im Fachunterricht gewonnene technische Vollkommenheit — ich nehme an, sie wäre gewonnen worden! — in den übrigen Unterrichtsgegenständen als Prinzip zu verwerten, wenn der Lehrer, der die Verwertung ermöglichen soll, ein anderer ist als der Vermittler jener Technik? Wird es möglich sein, den arbeitstechnischen, methodischen Zusammenhang zu wahren, wenn der Unterricht zwei Personen übertragen ist, von denen die eine nur laienhaftes Wissen und Können in der Sphäre der andern besitzt? Ich behaupte: nein!

Darin liegt ja gerade die Kraft der Volksschule, ihr einziger Vorzug vor den höheren Schulen, daß im wesentlichen eine Persönlichkeit der Träger ihrer Maßnahmen ist. In dieser inneren Konzentration gründet ihr Erfolg trotz der Ungunst äußerer Verhältnisse. Der Volksschullehrer lehrt die deutsche Sprache nicht nur in den Sprachlehrstunden, nicht nur bei der Lektüre, im Aufsatzunterricht: er findet Anlässe in allen übrigen Unterrichtsstunden, die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit seiner Schüler zu üben und zu pflegen; er nimmt aus seinen sachunterrichtlichen Fächern, aus Geschichte, Geographie, Naturkunde, neue Stoffe, neue Anregungen für die sprachliche Schulung. Er verbindet das Ganze seiner Tätigkeit zu einem Organismus, wo eins das andere bedingt und fördert.

Diese innere Einheit würde durch eine Spaltung der Lehrerschaft in wissenschaftliche und in technische Lehrer zerrissen. Die Bildungsarbeit, besonders die geistige, müßte verflachen. Es wäre kein Fortschritt; es wäre eine rückläufige Bewegung auf der ganzen Linie — zum Schulhandwerker von Anno dazumal.

Ich glaube nicht, daß der Münchener Schulrat für einen derartigen Rückschritt eintreten würde. Einige seiner Ausführungen lassen

vermuten, daß auch dieser technische Lehrer ein wissenschaftlich gebildeter Mann sein müßte, daß er nicht direkt aus dem Schlosser- und Schreinerberuf oder aus einer andern Handwerkerstätte geholt werden sollte, sondern erst nach Absolvierung einer höheren Schule, einer Realschule, eines Gymnasiums oder eines Seminars, die handwerkstechnische Schulung finden möchte. Ein derartig vorgebildeter Lehrer würde dann nicht nur im Schreinern und Schlossern, sondern auch im Zeichnen, im Turnen, in Chemie und Physik usw. unterrichten.

Das klingt wohl fortschrittlicher; aber die erwähnten Nachteile wären damit nicht aus der Welt geschafft. Die innere Spaltung bliebe nach wie vor. Welche von beiden Lehrerpersönlichkeiten wäre dann in der Klasse die maßgebende: der reine Wissenschaftler oder der Techniker, der in diesem Falle auch Wissenschaftler wäre? Und dann noch eine Frage: Wird der technische Lehrer, der um der technischen Vollkommenheit willen Aufnahme finden soll, nun, nachdem er nicht mehr handwerkstechnischer Spezialist sein darf, auch noch vollkommener Meister auf seinen verschiedenen Gebieten sein können? Wird der verhasste Dilettantismus, den man ausgetrieben glaubte, nicht wieder in gleichem Maße wie früher zu finden sein? „Wer sich einer strengen Kunst ergibt,“ läßt Goethe in „Wilhelm Meisters Wanderjahren“ Odoardo sprechen, „muß sich ihr fürs Leben widmen. Bisher nannte man sie Handwerk, ganz angemessen und richtig; die Bekenner sollten mit der Hand wirken, und die Hand, soll sie das, so muß ein eigenes Leben sie beseelen, sie muß eine Natur für sich sein, ihre eignen Gedanken, ihren eigenen Willen haben, und das kann sie nicht auf vielerlei Weise.“ Wir sehen: die Lösung des Dilemmas auf diese Art schafft nur neue Schwierigkeiten, ohne die alten zu heben.

Worauf es in erster Linie ankommt, das hat Kerschensteiner an anderer Stelle*) mit aller Klarheit und Folgerichtigkeit bereits zum Ausdruck gebracht: „Das Selbsterlebenlassen im Unterricht ist überhaupt das ganze Geheimnis für die Entwicklung produktiver Arbeiten in allen Schulen von der Volksschule bis zur Hochschule. Freilich setzt ein solcher Unterricht auch den rechten Meister voraus, einen Meister, in dem eine selbständige, schaffende, sich anpassende, sich vertiefende Seele wohnt, welche die Begabungskeime der einzelnen Kinder erkennt und Freude hat auch an den schwächsten Leistungen, sofern sie selbständig sind. Sie setzt auch einen Meister der methodischen Behandlung voraus, aber in einem ganz andern Sinne, wie er heute aus der Wissenschaft und Didaktik hervorgeht.“ „Der allein ist der geschickteste Methodiker, der seinen Unterricht so einzurichten versteht, daß jede Begabung die ihr angemessene Schwierigkeit findet.“

*) Georg Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation. Verlag Teubner. Seite 63.

Was der Münchener Schulrat in diesen Sätzen fordert, das stellt sich als das direkte Gegenteil von dem dar, was er in seinem Dresdener Referat verlangte. Auf der einen Seite: Begnügung mit der schwächsten Leistung, sofern sie selbständig ist, Berücksichtigung der Schülerindividualität — auf der andern: technische Vollkommenheit, Drill, Gemeinschaftsarbeit.

Es besteht keine Schwierigkeit, die beiden Forderungen in ihrem pädagogischen Wert gegenseitig abzuschätzen. Für den Volksschullehrer kann manuelle Technik immer nur Mittel zum Zweck sein. „Je inniger die Entwicklung der geistigen Fertigkeiten mit der Entwicklung der manuellen Fertigkeiten im Sachunterricht assoziiert werden kann, desto glücklicher ist die Organisation der Volksschule, desto besser entwickeln sich auch die geistigen Fertigkeiten“ — schrieb Kerschensteiner im Vorbericht für die Dresdener Tagung. Ich wies bereits darauf hin, daß gerade diese innige Assoziation zur Unmöglichkeit gemacht wird, wo die Arbeit des Lehrers eine Teilung in wissenschaftliche und technische Disziplinen erfährt; denn Technik ist nicht ausschließlich Handtechnik, so wenig Arbeit ausschließlich manuelle Arbeit bedeuten kann.

Handfertigkeitstechnik ist ein kleiner Bruchteil der Arbeitstechnik überhaupt und kann unter Umständen geradezu jeder wahren Technik widerstreben. Überall da nämlich, wo die Psychologie des Stoffes keine Handtechnik verlangt. In der Literatur zum Beispiel, in der Geschichte. Wer den Stimmungsgehalt, eines lyrischen Gedichts, wer die historischen Tatsachen der Kreuzzüge durch eine manuelle Technik — durch Holz- oder Metallarbeiten — methodisch vermitteln wollte, der würde keineswegs technisch verfahren, sondern geradezu jeder wahren Technik Hohn sprechen. Es sind in der Begeisterung für das neue Mittel da und dort auch derartige Dinge vorgekommen, daß man manuelle Tätigkeiten hervorrief, auch wenn der mehr geistig gerichtete Stoff ihrer gar nicht bedurfte. Wann und wo die Handtätigkeit im Unterrichte Verwendung finden soll, das muß dem freien Ermessen des Methodikers überlassen bleiben. Der Lehrer muß das Recht für sich in Anspruch nehmen dürfen, zu entscheiden, wann und wo die Natur des Unterrichtsstoffes ein Gestalten im greifbaren Stoff erfordert und inwiefern das Kind dazu imstande ist, in dieser Art selbsttätig zu arbeiten. Das kann auf den verschiedensten Gebieten nötig und möglich werden: im Geographieunterricht z. B. durch Herstellung eines landschaftlichen Reliefs (Arbeiten in Ton und Gips), im Geometrieunterricht durch Ausschneiden geometrischer Figuren (Arbeiten mit Papier und Schere), durch Herstellung geometrischer Körper (Arbeiten mit Pappe oder mit Holz), im Physikunterricht durch Konstruktion bestimmter Apparate (Arbeiten mit Glas, mit Eisen, mit Draht, mit Leder, mit Kork) usw.

Um derartige Handarbeiten anzuordnen und zu leiten, bedarf es keines „technischen“ Lehrers im Sinne Kerschensteiners, sondern eines technischen Lehrers im Sinne Gaudigs, eines Mannes nämlich, der die Arbeitstechnik des betreffenden Faches, m. a. W. die psychologisch begründete Methode der in Frage kommenden Unterrichtsdisziplin, voll und ganz beherrscht. Denn nicht auf die handwerkstechnische Vollkommenheit des Arbeitsproduktes kommt es an — es ist ja nicht Selbstzweck, nicht Ausstellungsprodukt! — sondern einzig und allein auf die Dienste, die es dem geistig charakterisierten Unterrichtsziel des betreffenden Unterrichtsfaches leistet. Jenes Relief soll das geographische Verständnis der Karte anbahnen, jene geometrischen Figuren und Körper sollen die geometrischen Gesetze veranschaulichen, jene durch die Schüler konstruierten physikalischen Apparate dienen naturwissenschaftlichen Unterrichtszielen, nicht handwerkstechnischen.

Es ist ohne weiteres klar, daß wissenschaftliche und technische Arbeit, sofern man überhaupt einen Unterschied machen will, nicht zwei verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten zugeteilt werden kann, von denen die eine nichts von der Arbeit der andern versteht. Die manuelle Technik ist ein Teil der wissenschaftlichen Arbeitsmethode und kann nicht von ihr gelöst werden, ohne den wissenschaftlichen Erfolg in Frage zu stellen. Nur der wissenschaftlich und psychologisch gründlich vorgebildete Pädagoge wird die Art und den Wirkungsbereich der manuellen Lehrer- und Schülertätigkeit in methodisch einwandfreier Weise bestimmen und zur Durchführung bringen können und dürfen.

Was wir brauchen, das ist, wie bereits näher ausgeführt wurde, die rechte Gestalterkraft, die nicht nur in der Sphäre des Geistigen, sondern auch in der des Konkreten, des Körperhaften, zum Ausdruck bringen kann, was sie denkt und sieht, fühlt und schaut, oder — um mit einem Ausdruck Kerschensteiners zu schließen — was uns not tut, das sind die „rechten Meister der methodischen Behandlung“*).

*) Die Gegenwart scheint Kerschensteiners Reformideen, die seinerzeit so viel Staub aufwirbelten, nicht mehr ernstlich in Erwägung zu ziehen. Sie haben sich überlebt wie so manche seiner Neuerungen, und man beginnt wieder abzubauen. In besonderem Grade mögen auch die Revolutionserfahrungen der letzten Jahre zu diesem Abbau beigetragen haben; denn sie lehrten mit erschreckender Deutlichkeit, daß weder manuelle Arbeit noch „Arbeitsgemeinschaften“ wahrhaft staatsbürgerliche Gesinnung und Hingabe an die Gemeinschaft der Volksgenossen gewährleisten, sondern sich recht wohl mit nacktem Egoismus und mit dem „Griff an die Gurgel des Staates“ vereinbaren lassen. Sie haben ferner gezeigt, daß wahre Erziehung ein schwierigeres Geschäft ist, als daß es sich durch derartige Äußerlichkeiten in befriedigender Weise erledigen ließe.



Der „ewige Student“.

Auf dem genannten Kongreß schilderte Gaudig den neuen Lehrertypus, den die „Arbeitschule“ der Zukunft verlangt. Nicht der „lehrende Gelehrte“, nicht der „Seelenbeherrscher“, auch nicht der „Lehrer-Künstler“ kann nach seiner Ansicht als Zukunftspädagoge gelten, sondern der „Diener der werdenden Kraft“, der Mann der Selbstverleugnung, der Entfagung, die Persönlichkeit, die sich von Etappe zu Etappe entbehrlicher macht, der sich immer mehr Ausgebende. „Der Schüler soll fortwährend zunehmen, der Lehrer immerzu abnehmen!“ so oder doch ähnlich klang die Forderung, die Gaudig in der Debatte, wenn auch nicht sehr glücklich in der Formulierung, so doch wohl verständlich dem Sinne nach, vertrat.

Es liegt in diesen Forderungen zweifellos ein durchaus berechtigter Grundgedanke. Eben jenes Leitmotiv der modernen Schulreform: alle pädagogischen Maßnahmen im Hinblick auf das Kind zu unternehmen, jede pädagogische Tat nur um der kindlichen Entwicklung willen auszuführen. Der Gedanke ist in neuerer Zeit nicht allein von Gaudig vertreten worden. In seiner „Philosophischen Pädagogik“ hat der Züricher Professor Dr. August Stadler eine ähnliche Forderung erhoben. Er nennt sie „das fundamentale Prinzip der philosophischen Pädagogik“, das darin besteht, „daß der Erzieher sich stets nur als Vormund des zu erziehenden Wesens betrachten darf“. Der wichtigste Grundsatz lautet nach dieser Auffassung: „Denke fortwährend an den künftigen eigenen Willen deines Zöglings, frage dich bei jedem Schritt, den du tust, bei jedem Ziel, das du setzt, bei jeder Aufgabe, die du auswählst: Wird der dir Anvertraute das der-einst auch selbst wollen können?“

Man kann dieser Auffassung von der fortwährenden Bedingtheit der erzieherischen Maßnahmen durch die Rücksicht auf das Kind aus ganzer Seele zustimmen und doch die Konsequenzen, die Gaudig für seinen neuen Lehrertyp ableitet, als unzutreffend bezeichnen. Ich stehe z. B. — wie meine „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft“ an so und so vielen Stellen erweist — ganz auf dem Standpunkt, daß die Tätigkeit des Pädagogen immer und überall im „Dienst der werdenden Kraft“ steht, und doch vertrete ich die Anschauung, daß der Lehrer nicht nur „Diener“ ist, sondern auch Gelehrter, auch Künstler, auch Seelenbeherrscher. Ich vertrete diese Anschauung, weil mich die praktische Erfahrung belehrt hat, daß der Pädagoge nur dann in rechter Weise „Diener der werdenden Kraft“ sein kann, wenn er auch seinen Stoff wissenschaftlich beherrscht, wenn er ihn künstlerisch zu gestalten und wenn er seine Zöglinge seelisch zu beherrschen vermag.

Auch Gaudig sieht sich genötigt, wissenschaftliche und künstlerische Qualitäten von seinem Zukunftspädagogen zu fordern: Er muß „die

Kunst des Sprechens, Rezitierens, Erläuterns und alle die oben genannten Künste" verstehen, schon damit er „mustergültig vormachen und das Tun seiner Schüler beurteilen kann“; er ist auch Psychologe und beherrscht seinen Stoff mit Gründlichkeit. Das heißt doch nichts anderes als: er ist Gelehrter und Künstler, wenn er in rechter Weise Pädagoge sein will.

Aber es wäre falsch, anzunehmen oder gar zu fordern: der Lehrer müsse abnehmen, damit der Schüler zunehmen kann. Das Gegenteil ist der Fall: Auch der rechte Pädagoge ist ein werdender. Er ist ein werdender aus demselben Grunde, aus dem heraus er ein Gelehrter und ein Künstler sein muß. Er ist ein werdender um der Kinder willen, weil er nur so in Wahrheit „Diener der werdenden Kraft“ sein kann.

Kinder haben ihre Freude am Bunten, Wechselnden, am Bewegten, kurzum am Lebendigen. Mehr als Fertiges fesselt das werdende. Sie haben ihre Freude daran, weil sie unbewußt fühlen, daß in diesem Lebendigen, in diesem werdenden etwas liegt, was ihrem eigenen Wesen verwandt ist. Was Kinder anregen, was sie interessieren und für sich gewinnen soll, das muß ihnen im Stadium der Entwicklung, als werdendes Leben, sei es als Wirklichkeit oder als Kunst, vorgeführt werden. Für Fertiges, für tote Abstraktion, für streng wissenschaftliches Denken sind Kinder mindestens vor dem vierzehnten Lebensjahre noch nicht reif.

Hierin gründet die Forderung, daß der Lehrer selbst ein ewig werdender sei. Abgeschlossene Naturen, denen die Welt nichts zu sagen hat, Menschen, die bereits mit allem fertig sind, die nichts mehr zu lernen brauchen und nichts mehr neu erfahren wollen, sind für den Lehrerberuf untauglich. Wer ein echter Lehrer sein will, der muß selbst noch lernen können.

Soll der Erzieher als kräftiger Anreger, als starker Förderer auf seine Zöglinge einwirken, dann muß er ihnen vorleben, was er an Selbstbetätigung bei ihnen finden möchte. Man hat diese Forderung zuweilen dahin gedeutet, daß der Lehrer der beste sei, der selbst nicht viel mehr könne als seine Schüler, der also gewissermaßen das neu miterlernt, was er zu vermitteln hat. Aber die Forderung nach dem „ewig werdenden“ darf nicht stofflich ausgedeutet werden; nur in formaler Hinsicht hat sie Berechtigung.

Der Lehrer muß selbst lernen, indem er lehrt. Die Kinder müssen fühlen und empfinden, daß der gereifte Mann da vor ihnen mit ganzer Seele bei der Sache ist. Daß alles, was er bietet, schon ein Produkt eifrigen Vorstudiums war. Daß die Art, wie er es wiedergibt, seine volle Manneskraft in Anspruch nimmt, daß er nicht nur überdenkt, was und wie er zu unterrichten hat, sondern daß er auch mitfühlt, sich mitfreut, daß er miterlebt, was die Kinder schar zu seinen Füßen in Spannung hält, was sie lauschen und schauen, lachen und trauern läßt.

Um dieser Forderung zu genügen, ist nötig, daß der Lehrer fortwährend an sich arbeitet. Er darf nicht gleich dem starken Erekl „verliegen“. Es gibt Pädagogen — an der Hochschule wie an der Mittel- und Volksschule —, die Jahr für Jahr nach demselben alten Schmöker unterrichten, den sie sich einmal vor Jahrzehnten zusammengeschrieben haben. Selbst die alten Wize kehren dann mit unheimlicher Regelmäßigkeit an denselben Stellen zum zwanzigstenmal wieder. Alles läuft den altgewohnten Gang. Der ganze Unterrichtsbetrieb hat maschinellen Charakter gewonnen.

In solchem Falle ist der Pädagoge selbst zur Maschine geworden, so eine Art Rangierlokomotive, die gewohnheits- und vorschriftsmäßig funktioniert. Es fehlt bei solchen Menschen jenes wärmende Leben, jene Sonnenglut des Gemüts, wodurch auch in andern Menschenherzen neues Leben erweckt werden kann. Der Lehrer ist kein werdender mehr; darum bleibt ihm die Wirkung auf junge werdende Menschen versagt.

Unsere Schulbehörden wählen ihre Leute und beurteilen sie in der Hauptsache nach den Noten, die vor Jahrzehnten bei der oder jener Abgangsprüfung erworben wurden. Behördlicher Rangiermodus! Dieser Gesichtspunkt mag Geltung haben bei Auswahl geeigneter Bürokraten, bei der Beförderung trockener Aktenmenschen. Für die Auswahl der rechten Lehrkräfte ist er falsch. Hier ist maßgebender die Energie, mit der es der Pädagoge fertigbrachte, sich selbst lebendig zu erhalten. Was sein Streben, was sein Fortbildungstrieb aus ihm machte, das ist das Ausschlaggebende für seine Persönlichkeitswertung, nicht, was ihm vor Jahrzehnten ein größeres oder geringeres „Glück“ bei irgendeinem Schülerexamen an Durchschnittsqualifikation gewinnen ließ. Den werdenden sollt ihr werten; denn für den rechten Lehrer bedeutet jeder endgültige Abschluß Tod und Erstarrung!

Wenn man Umfrage halten würde bei den verschiedenen Lehrern Deutschlands über die Art und Weise ihrer Fortbildung, man könnte die mannigfaltigsten Antworten erhalten.

„Was hat dich in deiner beruflichen Entwicklung am stärksten gefördert?“

Der eine wird erzählen, daß er versucht habe, mit den Rezepten auszukommen, die ihm die Lehrerbildungsanstalt mit auf den Weg gab, und daß alle Mühe umsonst war, bis er alles verwarf und ganz von unten an in empirischer Praxis sich seine eigene Methode erarbeitete.

Ein anderer wird wahrscheinlich von einem Freunde berichten, einem ältern Kollegen aus dem Nachbardorfe, mit dem er sich in den freien Stunden unterhielt über dies und das, dem er seine Nöte und Bedenken, seine Mißerfolge und seine Zweifel offenbarte und der ihm dann aus eigener Lebens- und Berufserfahrung die rechten Winke und Anleitungen gab.

Ein Dritter ist vielleicht jahrelang Mitglied eines pädagogischen Vereins, Angehöriger einer Verbindung von Gleichgesinnten und Gleichstrebenden gewesen und hat hier seine stärksten Anregungen gefunden.

Ein Vierter hörte Vorlesungen an der Hochschule und widmete sich einem Spezialgebiet, von dem aus er sich mit vertieftem Interesse den angrenzenden Fächern zuwandte.

Ein Fünfter endlich wird uns Kunde geben von langen Irrfahrten, bis er eines Tages auf ein Buch stieß, vielleicht auf einen alten verstaubten Band in irgendeiner vergessenen Schulbibliothek oder auf ein funkelnagelneues Werk der Gegenwart, wo er endlich finden konnte, was ihm bisher fehlte: die Anregung zur beruflichen Selbstvervollkommnung.

Es gibt keinen alleinseligmachenden Weg der Fortbildung. Es gibt vor allem keinen für den, der auf sich allein angewiesen ist. Aber es gibt eine allgemeine Notwendigkeit, sich fortzubilden. Nichts in der Welt ist notwendig, was nicht zugleich möglich wäre. Sich fortzubilden ist jedem möglich, auch wenn nicht alle Wege für jeden gangbar sind.

Wem Freunde und Vereine fehlen, wen sein Schicksal hinauswarf ins entlegene Dörflein des Gebirgs oder der Heide, dem ist doch immer noch eine Fortbildungsmöglichkeit gegeben: das Buch.

Es ist gar nicht nötig, daß es ein spezifisch pädagogisches Buch ist. Schon mancher hat seine ersten Anregungen irgendeinem spannenden Roman entnommen. Nicht jeder „Gebildete“ ist reif für streng wissenschaftliches Studium. Auch nicht jeder Lehrer. Aber jeder kann sich die nötige Reife — den Willen und die Lust — erwerben, er lesen.

Es gibt eine Art von selbstgefälligen Praktikern, die mit verächtlicher Geste vom Buchwissen und von grauer Theorie zu sprechen pflegen. Die sich brüsten mit der lebendigen Übung im Alltagsberuf. Ihnen scheint jedes theoretische Studium überflüssig zu sein.

Derartigen Pädagogen sollte man doch zu bedenken geben: daß zwanzigjährige Praxis auch „zwanzigjähriger Schöndrian“ sein kann; ferner, daß die Geschichte der Pädagogik zugleich ein Verzeichnis der Irrtümer ist, die zum Teil auch jeder einzelne pflegen wird, der jene Geschichte nicht gründlich kennt; und endlich, daß es doch eigenartig ist, daß die anerkannt tüchtigsten Praktiker auch ein starkes Bedürfnis hatten, sich besser in der Wissenschaft ihres Berufes auszubilden, und keine Mittel scheuten, diesem Fortbildungsdrang zu genügen.

Wo jedes Interesse an der beruflichen Theorie fehlt, da ist hinreichender Verdacht vorhanden, daß es auch mit der beruflichen Praxis nicht so bestellt ist, wie jene tatenstolzen Nur-Praktiker in ihrem unhistorischen Sinne gerne glauben möchten.

Der rechte Lehrer bleibt zeitlebens Student; der echte Pädagoge ist ein ewig Werdender. Und ich glaube nicht fehlzugehen, wenn ich

behaupte, daß von all dem Wahren, Guten und Schönen, was der Erzieher seiner Schülern zu vermitteln sucht, daß von dem Besten das Beste gerade dieses nierastende Aufwärtsstreben, dieses geistige Ringen und Wachsen ist, das ein vorbildlicher Mensch in seiner eigenen Persönlichkeit vorlebt.



Äußeres und Inneres.

Wo sich Ideen in Taten umsetzen wollen, da stoßen sie auf Hindernisse; wo Ideale Verwirklichung finden möchten, da müssen sie kämpfen mit den Realitäten des Alltags. „Eine jede Idee,“ schreibt Goethe in seinen Maximen und Reflexionen, „tritt als ein fremder Gast in die Erscheinung, und wie sie sich zu realisieren beginnt, ist sie kaum von Phantasie und Phantasterei zu unterscheiden.“ Es kann geschehen, daß ein Ideal in Folge dieser Kämpfe eine Wandlung erfährt, die es in seiner praktischen Gestaltung zum direkten Widerspiel der anfänglichen Theorie werden läßt. Es ist auch hier — sofern wir diese Erscheinung auf Bildungsideale und Lehrerideale übertragen — wie überall in pädagogischen Fragen: Der Grad der Umsetzungsmöglichkeit der idealen Forderung in Leben, in Wirklichkeit wird abhängig sein von der Einzelpersönlichkeit, wird bestimmt sein durch die Kraft, mit der das Individuum trotz aller Hindernisse sein Innenleben zum Ausdruck bringt.

Mit andern Worten: Pädagogische Ideale und Ideen müssen subjektiv erstrebt und verwirklicht werden. Das hindert nicht, zu zu wünschen und zu verlangen, daß objektive Widerstände nach Möglichkeit aus dem Wege geräumt werden; denn ihre Überwindung bedeutet Zeit- und Kraftaufwendung — freilich auch Kraftentfaltung.

Soll unsere Innenwelt einen Ausdruck finden, der ihr entspricht, sollen unsere Ideale wirkungsvoll werden, dann wird dies um so mehr und um so eher geschehen können, je weniger Kräfte oder Energien für Nebendinge verschwendet werden müssen, je gradliniger der Weg nach den Zielen streben kann, die uns von ferne winken.



Die Vorbereitung auf den Unterricht.

Es kommt vor, daß der Herr Schulinspektor oder der Herr Rektor, oder wie der Schulaufsichtsbeamte sonst heißen mag, bei unvermuteter Disitation einer Klasse zunächst nach der schriftlichen Vorbereitung des

Lehrers fragt und Lehreifer, Lehrgeschick und Berufstreue nach diesen Dokumenten bemißt. Als Ideal der Vorbereitung gilt zuweilen die „ausgearbeitete Lektion“. Die einzelne Unterrichtsstunde ist hier in ein Frag- und Antwortspiel aufgelöst, und zwar in der Weise, daß jede Frage, die der Lehrer stellen wird, und jede Antwort, die von den Schülern nach pädagogischer Berechnung gegeben werden dürfte, hier mit prophetischer Sicherheit im voraus schriftlich festgelegt wird, um als Unterlage für den mündlichen Verlauf Anwendung finden zu können.

Ein derartiges Skriptum mag als stilistische Übung eine gewisse Bedeutung haben; für die praktische Tätigkeit des Lehrers ist es ohne Wert. Ganz abgesehen davon, daß ein bloßes Katedrisieren mit Fragen und Antworten in der modernen Didaktik keinen Platz mehr beanspruchen kann, es würde von dem Unterrichtenden als unleidlicher Zwang empfunden werden, sollte er sich nach bestimmten Frage- und Antwortreihen richten müssen. Kein Pädagoge, er sei scharfsinniger als Sherlock Holmes, kann im vornherein sagen, welche Antwort ihm von den Schülern zuteil werden wird. Darin offenbart sich ja das pädagogische Geschick, daß der Lehrer alles, was an Unermutetem, an Neuem und Eigenartigem in den Kinderantworten und -fragen auftaucht, anzunehmen und dem Ganzen organisch einzuverleiben versteht. In dieser Verschmelzung der mannigfachen und verschiedensten seelischen Äußerungen der Schüler liegt ja zum Teil das künstlerische der Unterrichtstätigkeit. Jeder einzelne sollte zu seinem Rechte kommen, auch wenn sein Gedankengang nicht gerade in die Lektion zu passen scheint, auch wenn er den Plan durchbricht, den sich der Lehrer in Gedanken vorgestellt hat. Jede Lebensäußerung muß dem Unterrichtenden willkommen sein, muß verwendet werden können zum Gelingen des Ganzen. Diese Methode erlaubt kein schriftlich festgelegtes Lektionenschema, ist überhaupt nicht abhängig von irgendeiner schriftlichen Vorbereitung, sondern von der ganzen pädagogischen Qualität, von der Persönlichkeit des Lehrer.

Je klarer dem Lehrer die Ziele seiner gesamten unterrichtlichen Tätigkeit vor Augen schweben, je lebendiger er die Ideale, nach denen er zu bilden trachtet, in seiner eignen Person verwirklicht, je besser er die Natur des Kindes im allgemeinen und die Eigenart des einzelnen im besondern Fall zu erfassen vermag, je schneller seine Anpassungsfähigkeit und seine Erfindergabe arbeiten, je größer seine Gestaltungskraft ist, desto höher an Wert wird sein Unterricht sein.

All diese Grundlagen aber werden nicht befestigt und nicht ausgebaut durch minutiöse gewissenhafte Papierarbeit nach dem Vorbild jener „Musterlektionen“, sondern durch großzügiges Streben nach vervollkommnung der Erzieherpersönlichkeit: durch gründliches Studium der pädagogischen Wissenschaft, durch Versuche schöpferischer Gestaltung, durch lebendigen Verkehr mit der Jugend.

Wo Hirn und Herz, wo Auge und Hand, wo der pädagogische Mensch sich selbst in jahrelange Zucht und Schulung genommen hat,

da sind papierene Schablonen nicht mehr am Platz; da können sie nur hemmen, was als lebendiger Quell, gelockt durch die Gunst des Augenblicks, hervorbrechen will. Dem pädagogischen Lehrling können sie allenfalls die ersten „Handgriffe“ vermitteln; der Meister muß ihrer entbehren können.



Pädagogische Meisterlehre.

Etwas anderes ist es, wenn es sich um das Studium eines didaktischen Meisterbeispiels handelt. Wie im Handwerk, wie in der Kunst jeder werdende Anregung durch das lebendige Beispiel des Meisters finden kann, so ist es natürlich auch in der praktischen Pädagogik, ganz besonders auf dem Gebiete der Didaktik. Mehr als spaltenlange theoretische Erörterungen kann die didaktische Tat, das lebendige Meisterbeispiel, an Einsicht, an Nachfeierungslust erwecken.

Dem praktisch tätigen Lehrer ist in der Regel viel zu wenig Gelegenheit geboten, andere gleichstehende Kollegen in ihrer Berufsarbeit kennen zu lernen. Jahrzehntelang schaffen und wirken manche Pädagogen in der gleichen Stadt, im selben Schulhause, auf einem Gang nebeneinander, oft sogar in parallelen Jahrgängen, ohne daß sie in die Lage kommen, sich gegenseitig in ihrer praktischen Tätigkeit kennen zu lernen.

Sie bleiben sich als Lehrer eigentlich fremd, auch wenn sie sich hin und wieder in den Pausen über pädagogische Fragen unterhalten; denn die pädagogische, speziell die didaktische Eigenart und Kraft offenbart sich nur im lebendigen Unterrichte selbst, eben als didaktische Tat. Es sollte darum jedem Lehrer Zeit und Gelegenheit gegeben werden, öfters während des Jahres dem Unterrichte eines Kollegen womöglich eines didaktischen Meisters, anzuwohnen. Die darauf verwandte Zeit und Kraft würden sich reichlich lohnen.

Wie die Zustände bisher gelagert waren, war es meist nur dem jungen Praktikanten, dem eben von der Lehrerbildungsanstalt kommenden Schuldienstspekulantem oder Schulamtsbewerber, vergönnt, bei einem älteren Lehrer wochen- oder monatelang zuzuhören und sich selbst allmählich in die unterrichtliche Praxis einzuarbeiten. Sobald der junge Mann jedoch von der Behörde eine eigene Klasse zugeteilt erhielt, war es vorbei mit dem „Auskultieren“. Alt und grau konnte er dann werden, ohne daß er Gelegenheit fand, einen andern Kollegen in seiner didaktischen Berufsarbeit gesehen und gehört zu haben.

In jenen jungen Praktikantenjahren ist das eigentlich pädagogische Interesse noch nicht in voller Stärke vorhanden. Es fehlt noch die Eigenerfahrung. Das Auge ist noch nicht eingestellt auf all die hundert

Einzelheiten, die es zu beachten gilt. Das pädagogisch ungeschulte Ohr hört noch keine Feinheiten heraus. Nur Fingerübungen werden bewundert, für die eigentlichen Geheimnisse der Rhythmik, für die Großzügigkeit der Melodie fehlt noch das innere Organ. Das merkt auch der didaktisch tätige Lehrer, so oft er Besuch erhält. Aus der Art, wie sein Gast aufzumerken pflegt, wie er Fragen stellt, wie er während des Unterrichts dabei ist, kann er mit ziemlicher Sicherheit auf die pädagogischen Qualitäten des Besuchers schließen. Er ist es nicht allein, der während der Lektion der Kritik untersteht, auch das Verhalten des scheinbar passiven Zuhörers ist pädagogisch kritisierbar.

So stark bei einem pädagogisch minderwertigen Besucher die Störung sein kann, die der Unterricht erfährt, so groß kann die gegenseitige Förderung sein, wenn zwei gleichstrebende Persönlichkeiten sich mit ganzer Seele der Lösung einer didaktischen Aufgabe hingeben: der eine als der eigentliche Täter der didaktischen Tat, der andere als sein Schüler und Kritiker zugleich.

Eine gelungene Lektion ist ein didaktisches Kunstwerk, das jedoch in seiner Ganzheit nicht festgehalten werden kann. Das ist bedauerlich. Wir besitzen bis zur Stunde kein Mittel, das uns in den Stand setzt, eine meisterhaft gegebene Unterrichtsstunde zu fixieren. Versucht ist es wohl schon öfters worden. Aber es spielen in derartigen Stunden so viele Dinge, die nicht festgehalten werden können, eine wesentliche Rolle, daß immer nur Bruchstücke wiedergegeben werden. Von den Gesten, vom Mienenspiel des Lehrers und der Schüler, vom Gefühlston ihrer Worte, von der atemlosen Spannung, von der freudigen Regsamkeit und von andern Zuständen und Stimmungen kann eigentlich in der schriftlich berichteten Lektion nur wenig zum Ausdruck kommen. Dadurch geht der intimste Reiz solcher Stunden verloren.

Soll deshalb von jeder schriftlichen Fixierung abgesehen werden? Ich denke nicht. Können geschriebene Lektionsberichte auch nicht die wirkliche Tat voll und ganz ersetzen, so können sie dem Leser doch eine Reihe wertvoller Gesichtspunkte vermitteln, die für sein eigenes Tun förderlich sind. Wie der Meister aus dem reichen Inhalt seiner Stoffgebiete das Geeignetesten auszuwählen pflegt, wie er die Stoffe formt und gestaltet, wie er Totes zu beleben sucht, wie er veranschaulicht, wie er einzelnes ordnet und eingliedert: all dies und noch mehr kann der pädagogisch geschulte Leser aus den schriftlichen Berichten eines didaktischen Meisters erfahren und zu eignem Nutz und Frommen verwerten.

Doch wohlgemerkt: ein Doppeltes ist nötig, wenn wirklich ein Gewinn erzielt werden soll. Derartige Meisterlektionen müssen in rechter Weise entstanden sein und in rechter Weise verwertet werden.

Sie müssen in rechter Weise entstanden sein: Ein didaktischer Meister muß ihr Urheber sein, nicht ein Lehrling. Das unterscheidet sie von vornherein von jenen „Musterlektionen“, die der

vorgesezte Inspektor oder Oberlehrer von seinen Untergebenen abzufordern pflegt. Nicht am Studiertisch sind die Meisterlektionen entstanden, sondern in der Klasse, in der lebendigen didaktischen Praxis. Nicht Prophezeiungen sind es, wie die sich anschließende Probelektion ausfallen wird, sondern Berichte über die vorausgegangene didaktische Tat. Man muß solchen Meisterbeispielen ihre Lebenswahrheit anmerken können. Man muß spüren, daß sie erlebt, nicht konstruiert wurden. Starre Anwendung eines methodischen Stufenschemas ist in der Regel kein Kennzeichen dieser Lebenswahrheit. Bei aller Stufenkorrektheit kann die Lektion ein didaktisches Machwerk schlimmster Sorte sein. Hier kommt es vor allem auf den Geist an, der die gewählte Form erfüllt, auf die „plastische Kraft“, die innerhalb der methodischen Schranken natürliches Leben zu gestalten vermag. „Manche Verfasser streuen ihren Lesern dadurch Sand in die Augen, daß sie ihrer banalsten fertiggedrehten Unterrichtslektion ein Herbartisches Mantelchen umhängen — „nach Herbartischen Grundsätzen bearbeitet“ — „nach Formallstufen“ usw. Dabei ist an solcher Ware oft nicht die Spur von Herbarts Geist, und alles ist Dressur“, schreibt Rektor A. Rude in seiner „Schulpraxis“. Dem stimme ich bei. Nur der Berufene sollte uns lehren wollen, wie er es in seiner beruflichen Praxis zur Meisterschaft brachte und wie er diese Meisterschaft an Taten nachweist. Der Stümper und der leichte Lehrprobenfabrikant sollten bescheidener und — klüger sein.

Aber auch das Meisterbeispiel kann seine segensreichen Folgen nur da erweisen, wo es in rechter Weise verwertet wird. Es ist wie in der freien Kunst auch, in der Malerei zum Beispiel. Die eigentliche Technik seiner Kunst lernt der künftige Maler keineswegs nur aus sich, nur aus der Natur, sondern gleichzeitig durch eifriges Studieren der großen Meister und ihrer Werke. Auch durch Kopieren dieser Vorbilder! Das gleiche gilt für den künftigen Didaktiker. Auch er wird im Anfange seiner Tätigkeit nicht ohne Meisterlehre, nicht ohne Vorbild und nicht ohne Nachahmung, nicht ohne Kopierungsversuche dieser Meisterbeispiele, auskommen können, wenn er sich selbst den Weg zur Meisterschaft abkürzen will.

Nur dürfen diese Vorbilder ihm nicht auch für später nur Anlässe zu sklavischer Nachahmung sein. Er muß versuchen, sie möglichst bald zu überwinden. Sie müssen ihm immer nur Brücken zur eignen Selbständigkeit bedeuten. Nur wenn er sich zu lösen vermag von dem Vorbild, das ihn anfangs trug und leitete, nur dann wird er sich selbst zum Meister emporarbeiten können.

Bei aller didaktischen Arbeit ist immer ein Dreifaches zu beachten: das Kind, das gebildet werden soll, der Stoff, der diesem Zwecke dienstbar gemacht wird, und der Lehrer, der die beiden — Kind und Stoff — in Beziehung setzen und dabei bilden, d. i. gestalten, soll. Kind, Stoff und Lehrer, alle drei sind individueller

Art und fordern, sobald sie in Beziehung treten, eine individuelle Gestaltung. Darum kann der rechte Meister dieser Gestaltungs-, dieser Bildungsarbeit immer nur von seiner Art und Weise sprechen. Und wenn er seinen didaktischen Schüler selbst zur Meisterschaft führen möchte, so könnte er ihm gar keinen bessern Rat geben als den: „Wenn du es wirklich so machen willst wie ich, dann mache es anders als ich!“ Oder: „Studiere deine Meister nur darum, um aus ihren Leistungen neue Anregungen, neue Winke und Richtlinien zu gewinnen; folge jedoch bei all deinem pädagogischen Tun der eigenen Natur; vertraue der eigenen Kraft, wenn du werden willst, was ich geworden bin! Denn anders habe ich es auch nicht gemacht.“

Nur wo „Präparationswerke“ in diesem Geiste geschaffen werden und Verwendung finden, können sie uns zum Segen gereichen.



Papierene Pädagogik.

Wir leben im Zeitalter des Papierbetriebs. Das hat natürlich seine großen Vorteile; denn sonst würde sich der Brauch schon längst überlebt haben — aber auch seine Nachteile. Wollte man Licht und Schatten in Beispielen sich spiegeln lassen, fast jeder Stand könnte sein Büchlein darüber schreiben. Ich möchte hier nur ein kleines Teilgebiet herausgreifen: die papierene Pädagogik — und aus dieser selbst nur ein Bruchstück: die papierene Pädagogik, insofern sie in Erlassen, Verordnungen, Bekanntgaben, Statistiken, Listen und ähnlichen Dingen behördlicherseits erlassen, verordnet, bekanntgegeben usw. und dann im Lehrkörper einer Schule, einer Stadt oder eines Landes in Umlauf gebracht wird.

Es liegt eine Gefahr in diesem Papierbetrieb, besonders weil er von Tag zu Tag an Umfang gewinnt. Was alles muß der Lehrer heutzutage eintragen, verbuchen, unterzeichnen, kurzum schriftlich festlegen! Lehrpläne für das Jahr, für Monate, Wochen und Stunden, Tagebücher, in denen jede Lektion nach Name und Art aufgezählt werden muß, Handbücher, Zensurbogen, Notentabellen, Gesundheitslisten, Statistiken über gewerbliche Arbeiten, über Krankheitsfälle, über badende und nicht badende Schüler usw. usw. Dazu kommen jeden Tag die verschiedensten behördlichen Zirkulare, die zu lesen, bekanntzugeben, auszufüllen, zu unterzeichnen oder doch zu beherzigen und weiterzugeben sind. Immer wieder muß der Lehrer sich hinsetzen — oft mitten im Unterrichtsbetrieb — und lesen, berechnen, auskundschaften, in Duplikaten anfertigen und in Akten sammeln, was die hohe Behörde für wichtig hält.

Zugegeben, der pädagogische Großbetrieb kann in den Städten der Papierwirtschaft nicht mehr entraten; es läßt sich trotz aller Ver-

bote nicht umgehen, daß zuweilen mitten im lebendigen Unterricht eine papierene Forderung angeschwirrt kommt und zerreißt und vernichtet, was an Stimmung und Spannung über der Klasse schwebt. Aber die Papierarbeit müßte doch auf das Allernotwendigste eingeschränkt werden; denn sie lähmt das eigentliche pädagogische Leben. Der Lehrer ist kein Schreiber und kein Statistiker; er ist in erster Reihe Menschenbildner. Jede Viertelstunde, die er auf Anlage jener Listen verwendet, die meist nach ein paar Monaten schon wertlos geworden sind und deren Augenblicksbedeutung in vielen Fällen fraglich ist, jede Minute, die den Lehrer abzieht von seiner Unterrichtstätigkeit, bedeutet einen weit größeren Verlust für die Klasse als nur den der Zeit, den sie verlangt. Denn diese Minuten und Viertelstunden multiplizieren sich mit den Zahlen der Klassen und Schulen, in denen das betreffende Papier in Umlauf gesetzt wird.

Die Herren am grünen Tisch sollten sich bei ihren mathematischen Statistiken auch diese Rechenaufgabe vergegenwärtigen und bedenken, daß sie, die sonst jede Störung des Unterrichts so strenge ahnden würden, selbst die ärgsten Unterrichtszerstörer sind, sobald sie ihr Papiertrommelfeuer von hinten auf die vorn in den Schützengraben schaffende eigene Infanterie loslassen.



Schale und Kern.

In Venedig war's. Ein Ostersonntag im Markusdom. Von heiligen Schauern erfüllt, betrat ich das Schiff der eigenartigen Kirche, ließ ich den Blick über die goldene Pracht der Gemälde gleiten, trat ich heran an das hohe Gitter, das den Altarraum abschloß gegen die unbefugt andringende Menge. Wer die goldene, mit Edelsteinen besetzte Tafel, die auf dem Altar ausgestellt war, näher betrachten wollte, der mußte vier oder fünf Lire zahlen. Dann erst öffnete sich ihm der Gitterverschluß.

Ich blieb vor dem Gitter stehen; denn eben kamen die Priester in roten Gewändern aus der Sakristei und nahmen Platz in den hohen Chorstühlen. In einem unschönen Rezitationstone sagten sie ihre Gebete herunter. Dann setzte sich der Patriarch auf seinen Thron, und um ihn scharte sich das priesterliche Gefolge, betend, singend, Weihrauchfässer schwingend. Ich stand und schaute — und alle Andacht wurde zuletzt erstickt durch die, wie es schien, nur gewohnheitsmäßige Ausübung des feierlichen Zeremoniells, was ja auch deutsche Katholiken, die nach Italien kamen, dort schon oft befreundet hat.

Vergebens hatte ich nach einer warmen Gefühlsbetonung in den Worten der geistlichen Würdenträger gelauscht, vergebens nach einem andächtigen Gesichtsausdruck geforscht. Sie waren mir alle so kalt,

so nüchtern erschienen, so marionettenhaft in ihrem ganzen Tun, daß ich es nicht mehr länger ansehen und anhören mochte und hinaustrat auf den Markusplatz, der vor mir lag im ganzen Sonnenzauber eines venezianischen Ostersonntags. Und erst hier unter freiem Himmel gewann ich wieder die fromme Osterstimmung, die mir dort in den Hallen des ehrwürdigen Domes verloren gegangen war.

Vielleicht hatte ich den Leuten unrecht getan. Vielleicht waren sie andächtiger, als ich glaubte. Vielleicht hatten jene Priester nur ein plärrendes Organ und die sonderbare Gewohnheit, unterm Beten zu schnupfen und das Publikum zu betrachten. Vielleicht war ihr Herz trotz alledem voll Weihestimmung. Der Schein kann trügen. Aber meine plötzliche Ernüchterung inmitten der stimmungsvollen Tempelpracht war Wahrheit, war wirkliches Erlebnis. Und nur von diesem Erlebnis möchte ich berichten, weil es mir — pädagogisch lehrreich erschien.

Der alte Dom, die prächtigen Gemälde, auch die zur Schau gestellte Tafel, es waren Ausdrucksformen religiös gestimmter Menschen. Auch die mannigfachen Ritualformen waren es: die Psalmen und Gebete, welche die Priester im singenden Tone rezitierten, die Weihrauchwolken, die den Hohenpriester einhüllten, das Kniebeugen, die gefalteten Hände, kurzum das ganze Zeremonienwesen, es war Ausdruck einer seelischen Stimmung. Oder es sollte doch Ausdruck sein; denn wer diese Formen vor Jahrhunderten einführte, bediente sich ihrer wie einer Sprache, um seine religiösen Gefühle sichtbar oder hörbar werden zu lassen. Sicher werden diese Zeremonien jeden ergriffen haben, der sie zum erstenmal als lebenswahren Ausdruck, als wirkliche Sprache, gewahren oder vernehmen durfte; denn was vom Herzen kommt, das findet auch seinen Weg zum Herzen.

Aber nur so lange kann ein Ausdruck den entsprechenden Eindruck hervorrufen, solange er mit Gehalt, mit Gedanken, Gefühlen, mit Gemütsbewegungen erfüllt ist. Sobald ihm dieser Gehalt verloren geht, sobald er leere Form wird, büßt er seine lebensvolle Wirkung ein. Daß jene Zeremonien nicht mehr auf mich zu wirken vermochten, daß sie mich geradezu abstießen, das hatte seinen Grund darin, daß die Menschen, die sie vollzogen, nicht den Eindruck hervorriefen, als sei ihnen der Ausdruck eine aufrichtige Kundgabe ihrer religiösen Gemütsverfassung. Vielleicht waren sie andächtiger, als es schien. Dann aber hätte ihre Andacht nach andern Ausdrucksformen verlangt, als die Zeremonie vorschrieb. Man fühlte unwillkürlich, daß sich Seelenstimmung und Handlung nicht deckten, und wurde darum nicht erhoben, sondern abgestoßen.

Das gilt überall da, wo es auf die innere Wahrheit des menschlichen Ausdrucks ankommt. Ganz besonders in der Kunst und in der Pädagogik. Auf keinem Gebiete sind die Meinungen heute weniger geklärt, auf keinem verworrener als auf dem pädagogischen. Auf keinem Gebiete wird mehr reformiert und restauriert als gerade hier.

Es ist das umstrittenste unter allen Gebieten des modernen Lebens. Und doch tut im Grunde genommen vor allem eins not.

Wichtiger als alte und neue Methoden, wichtiger als prächtige Schulhausbauten, wichtiger als vervollkommnete Lehr- und Lernmittel sind Menschen, die sich voll lebendig äußern können. Das Wesentliche jeder pädagogischen Tat besteht in der Wirkung von Mensch auf Mensch. Diese Wahrheit ist nur zu oft verkannt und vergessen worden. Auch von den Großen unter den pädagogischen Führern und Pfadfindern. Von Ratke und Pestalozzi bis herauf zu den Modernen, die immer nur nach neuen Methoden suchen und dabei der Menschen vergessen, die diese Formen anwenden sollen. Sie alle verkennen, daß es in erster Linie nicht darauf ankommen darf, in welcher Form sich ein Leben äußern soll, sondern auf das Leben selbst. Wo eine gestaltungsfähige Kraft vorhanden ist, da schafft sie sich ihren Ausdruck mit zwingender Notwendigkeit.

Überkommene Formen können ihre Wirkung nur entfalten, wenn sie neues Leben erhalten. Der Kern ist höher zu werten als die Schale. Bloße Formen sind taube Nüsse. Kein Mensch mag ihrer froh werden. Ich kann mir im schönsten Schulhaus der Großstadt, inmitten von Terrarien und Aquarien, von künstlerischem Wandschmuck und Apparaten und Präparaten einen erbärmlich schlechten Lehrer denken, der, trotzdem er alle methodischen Formen gewissenhaft bis ins kleinste befolgt, es doch nie zu einem lebensvollen Ausdruck bringt, während draußen im kleinen Walddorf, wo Fuchs und Reh sich gute Nacht sagen, in dürftigen Verhältnissen ein gottbegnadeter Bildungskünstler sich und seine junge Welt gestaltet. Um den Menschen und seinen Gehalt handelt es sich in erster Linie, nicht um die methodische Form.

Jeder wahre Fortschritt auf schulischem Gebiete wird darum bei dem Pädagogen selbst einsetzen müssen, bei der Vervollkommnung seines Menschentums, bei der Ausbildung seiner gestaltenden Kraft. Sonst bleiben alle Formen äußerlichkeiten, die den Kindern zur Qual und zum Ekel werden. Ausdruck, wahrhaftige Sprache, die von einem starken Innenleben Kunde gibt, brauchen wir auch hier. Nicht auf den Ritus kommt es an, sondern auf den Priester, wenn die jungen Herzen begierig werden sollen nach den Ostersonntagen ihres Lebens.



Stoff und Methode.

Der Fall begegnet jedem Lehrer, daß er Vorlesungen belegt, um in irgendeinem Fache, in dem er selbst seit Jahren unterrichtet, stofflich bereichert zu werden, und daß er sich am Ende sagen muß:

Von all den gelehrten und hochinteressanten Dingen kannst du in deiner eigenen Klasse sehr wenig brauchen. Würdest du die Wissenschaft, die der gelehrte Forscher vortrug, wiedergeben, deine Schüler starrten dich mit verständnislosen Augen an. Und gäbst du sie gar in der Art wie der Gelehrte, die ganze Klasse würde wahrscheinlich zu schlafen anfangen. Was du 10- oder 13-jährigen Jungen oder Mädchen vermitteln sollst, muß stofflich anderer Art sein und muß methodisch anders geboten werden, wenn's wirken soll.

Man hat aus ähnlichen Erfahrungen heraus in Laienkreisen gefolgert, daß der Lehrer in stofflicher Hinsicht überhaupt nicht viel mehr zu wissen und zu können brauche, als seine Schüler lernen sollen. Man hat insbesondere die wissenschaftliche Bildung des Volksschullehrers niederzuhalten gesucht. Parteipolitische Gründe spielten dabei mit, dann aber auch die Meinung, ein stofflich gründlich vorgebildeter Mensch würde sich in einer Volksschule „deplaziert“ erscheinen, würde unfriedigt sein, weil er das, was er selbst während seiner Studienjahre mit heißem Bemühen in sich aufgenommen, nun nicht verwenden könne.

Man hat auch in pädagogischen Kreisen den Schluß gezogen, daß die stoffliche Ausbildung des Volksschullehrers recht wohl auf ein Mindestmaß beschränkt werden könne, wenn nur die formale, die methodische, recht gründlich betrieben würde. Stofflich — meinte man — brauche der Volksschullehrer nicht wesentlich mehr zu wissen und zu können, als er dereinst seinen Schülern vermitteln müßte.

Eine derartige Anschauung verkennt das eigentliche Wesen unterrichtlicher Tätigkeit.

Der Lehrer hat im Hinblick auf den Stoff Ähnliches zu tun wie der gestaltende Künstler, beispielsweise der Dichter.

Wählen wir gleich einen allseits bekannten Fall. Als Schiller seinen Wallenstein schrieb, da nützte ihm die Lust zum Dichten, die Kraft zum Schauen und Gestalten, das Geschick, in Jamben sich auszudrücken, an sich noch nichts. Lust und Fähigkeit zum dichterischen Formen brauchten auch einen geeigneten Stoff. Schiller schmachtete ja — wie er es selbst einmal ausdrückte — immer wieder „nach einem betastlichen Objekt“. Er wußte, wie Goethe: „Alles Talent ist verschwendet, wenn der Gegenstand nichts taugt.“ Hatte Schiller aber diesen Stoff, diesen Gegenstand, dieses „betastliche Objekt“ gefunden, dann genügte ihm nicht ein oberflächliches Wissen darum, dann begann er sich vielmehr mit aller Kraft in den Stoff einzuarbeiten. Dann konnte sein Wissen von dem Gegenstand nicht breit und tief genug werden. Man denke an seine Geschichte des Dreißigjährigen Krieges, der die Wallenstein-Trilogie entwuchs, und an die Vorarbeiten zum Tell und zum Demetrius. Der Stoff mußte erst innerlich erlebt werden, um selbst wieder, mit innerem Leben erfüllt, neue Gestaltung finden zu können.

Genau das Entsprechende gilt für den gestaltenden Lehrer und zwar auf allen Gebieten seiner Unterrichtstätigkeit. Wer über irgendeinen Stoff, sei er der Geschichte, der Natur, sei er der Sprache oder der Mathematik entnommen, unterrichten will, der muß vorerst ein gründliches Wissen von dem Stoff selbst besitzen, muß überblicken können, was da ist, um in rechter Weise auswählen zu können, was im gegebenen Einzelfall nötig ist.

Der Lehrer darf nicht von der Hand in den Mund leben, wenn er nicht ein armer Schlucker heißen will. Das gilt auch von seiner wissenschaftlichen Aufgabe. Ich habe mich Zeit meines Lebens ehrlich bemüht, mir auf den verschiedenen Gebieten des Wissens und Könnens Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen. Auch habe ich zuweilen die Empfindung gehabt, daß ich viel toten Ballast in mich aufgenommen hatte und um der inneren Freiheit willen manches getrost vergessen durfte; ich habe jedoch in meiner Tätigkeit als Lehrer noch niemals die Überzeugung gewonnen, daß ich auf irgendeinem Gebiete zu viel gewußt oder zu viel gekonnt hätte. Wohl aber ist es mir oft begegnet, daß ich vor den Schülern die Empfindung hatte: Hier sollte dein Wissen und Können weniger Bruchstück sein; hier sollte dein Überblick mehr unspannen — dann würdest du es methodisch besser machen. Und sonderbarerweise: Erwachsenen gegenüber empfand ich diese Lücken nicht! Je mehr ich von einer Hörschaft voraussetzen konnte, je gebildeter sie war, desto leichter fiel mir der Ausdruck. Wohl aber empfand ich jene Mängel in der eigenen Bildung den Kleinen und Kleinsten gegenüber, vor ihnen, die in ihrem Denken und Empfinden soviel Verwandtschaft zeigten mit dem Denken und Empfinden einer Entwicklungsstufe, die dem reifen Kulturmenschen von heute bereits fern und fremd geworden ist. Hier müßte man vor allem gründlich in die Entwicklungsgeschichte der Wissenschaft oder der Kunst eingedrungen sein, deren Elemente man vermitteln soll, um jenen geheimen Kontakt, der zwischen Volks- und Individualpsyche besteht, zu treffen und zu beachten. Eine Forderung, die leichter gestellt als erfüllt ist, da jene Entwicklungsgeschichte der einzelnen Fächer selbst noch des inneren Ausbaues harret.

Wer dem jungen Lehrer nur eine methodische Ausbildung ohne gründliche Allgemeinbildung, ohne tiefgehendes Sachwissen vermitteln will, der gibt ihm leere Küsse. Jeder Stoff folgt bei der Gestaltung Gesetzen, die ihm immanent sind. Wer die rechte Formung finden will, der muß diese Formgesetze erlebt haben, und erleben kann er sie nur bei der Arbeit an und mit dem Stoff, nimmermehr aber als Form an sich, als leere Abstraktion. Darum handelt die Lehrerschaft auch im ureigensten Berufsinteresse, wenn sie sich gegen jede Herabminderung ihrer stoffwissenschaftlichen Bildung wehrt, auch wo das scheinbar zugunsten der formwissenschaftlichen Ausbildung geschehen soll. Zugleich aber handelt sie damit im Interesse der Allgemeinheit.



Bodenständigkeit.

Ein Mensch, der nach der Tiefe hin wirken will, muß selbst in der Tiefe wurzeln. Er muß bodenständig sein. Dies gilt auch vom Lehrer, in ganz besonderem Grade vom Volksschullehrer. Hat ihn das Schicksal hinausgesetzt in ein einsames Dorf der Alpen oder der Rhön, der Heide oder des Marschlands, muß er sein Dasein unter Hirten und Bauern, unter Handwerkern und Fischern verbringen, dann muß er auch zu ihnen gehören, wenn er ihnen etwas werden und bedeuten soll. Er muß bodenständig geworden sein. Er darf sich von seiner nächsten Umgebung nicht vornehm und hochmütig abschließen. Ihre Freuden müssen seine Freuden, ihre Leiden auch seine Leiden sein. Die Leute des Dorfes müssen fühlen, daß er es gut mit ihnen meint, daß er sie fördert und ihnen nützt, wo er immer kann. Und sie müssen spüren, daß er nützen kann. Er muß raten können beim Obst- und Getreidebau, in der Geflügel- und Bienenzucht, beim Hausbau und bei der Wiesenbewässerung. Für nichts hat der Bauer mehr Sinn als für das Nützliche. Nichts schätzt er höher.

Es ist nicht leicht für einen Mann mit vorwiegend geistig gerichteten Zielen, auf dem flachen Lande draußen in solcher Weise bodenständig zu werden. Besonders für zarter geartete Naturen nicht. Die sprichwörtlich bekannte Bauernmoral, der rücksichtslose Egoismus, der gemeine Nützlichkeitsfimmel, die ungeschminkte Rohheit und das Geldprozentum der Gemeindegewaltigen, das alles stößt ab, macht leutscheu und erfüllt mit Verachtung. Es gehört ein tiefgründender psychologischer Spürsinn für das Gesunde, Kernhafte, Naturwüchsige, für das unter der rauhen Rinde strömende, wunderbare Innenleben unseres Volkes dazu, um sich die Freude an der ungeschlachten Umgebung und die Liebe zu ihr bewahren zu können.

In dieser tieferliegenden Schicht der Volksseele muß der Lehrer wurzeln, wenn er seiner Aufgabe froh werden, wenn er über die Gemeinheiten hinauswachsen will. Denn darauf kommt es an: darüber hinauswachsen muß er, wenn er in rechter Weise bodenständig werden möchte. Seine Bodenständigkeit darf doch kein Aufgehen im Bauern- und Handwerkerleben sein. Er darf nicht verbauern, nicht selbst roh, ungehobelt, selbstsüchtig, prozenthaft werden. Der Abstand, der zwischen jedem Erzieher und den zu Erziehenden notwendig ist, muß auch hier bleiben. Die Wipfel müssen im Lichtglanz der Sonne stehen, wenn sie andre zum Licht emporlocken wollen.

Dazu gehört vielleicht eine größere Kraft als zu jenem Einleben in die ländliche Umgebung und in die ländlichen Lebensinteressen. Es liegt ja auch ein gewisser Widerspruch in der Forderung: auf den Nutzen bedacht sein und doch allen Gewinn nur als Mittel zu höheren Zwecken gelten lassen — Bauer werden und dennoch Philosoph, Idealist bleiben. Paulsen hatte gegen die Universitätsbildung des Volksschullehrers ein Bedenken: der Akademiker würde sich im einsamen Heide-

dorf am Ende deplaziert erscheinen. Er würde nicht bodenständig werden können. Ich halte diese Meinung für irrig. Aber freilich: nur ein Mensch, der bereits in jener höheren, in jener geistigen Welt heimisch geworden ist, nur ein Mann mit einer gefestigten Lebensanschauung und mit einem klar erkannten Bildungsideal, nur der geistig Ringende und Strebende vermag jener Doppelforderung gerecht zu werden: bodenständig zu werden im niedern Alltagsleben und bodenständig zu bleiben in der höheren Ideenwelt.

Das Volk draußen muß fühlen: er ist einer der Unsern mit Herz und Sinn und ist doch ein anderer, einer, zu dem man aufschauen kann, einer, der uns gibt, was uns der Boden, den wir bebauen, nicht zu geben vermag, was wir aber brauchen, um volle Menschen zu werden.

Man hat sich gewundert, als vor Jahren die Kunde durch die Zeitungen ging, ein russischer Universitätsprofessor sei freiwillig russischer Dorfschullehrer geworden, weil er der Meinung lebte, seinem Volke auf diesem Weg nützlicher werden zu können. Man könnte sich auch wundern, daß noch kein deutscher Staat auf den Gedanken kam, die besten seiner Volksschullehrer für das flache Land auszuwählen und ihnen äußerlich und innerlich zu sichern, was sie zu jener zwiefachen Bodenständigkeit nötig hätten. Zum Nachteil der deutschen Kultur würde ein derartiges Unternehmen sicher nicht ausfallen.



Pädagogische Naturvergewaltigung.

Erziehe und unterrichte „naturgemäß“! — Was hat man nicht schon alles mit diesem Grundsatz bewiesen und widerlegt, konserviert und reformiert — von dem großen Methodenapostel Ratiichius, von dem Verfasser der *Didactica magna*, Amos Comenius, bis herauf in unsere Tage! Was hat man nicht schon alles mit dem Namen der Naturgemäßheit bezeichnet!

Verfahre naturgemäß, d. h. richte deine pädagogischen Maßnahmen nach denen der Natur! Es gibt keine trefflichere Lehrmeisterin als die große Mutter Natur. Sie ist in pädagogischen Fragen oberste Autorität. Was sie dem Pädagogen vormacht, ist schlechtthin klassisch. Schau hin und nimm sie zum Vorbild! Sie lehrt, daß man die Bildung in frühen Lebensjahren in Angriff nehmen, daß man die ersten Tagesstunden, den Morgen mit dem Gold im Munde, benützen soll.

Die Natur macht keine Sprünge. Sie überstürzt sich nicht. Sie geht von innen aus. Sie bringt erst die Sachen, dann die Begriffe usw. Darum: auch in der Pädagogik „alles nach Ordnung oder Lauf der Natur“.

Es war die Natur von draußen, die natürliche Außenwelt, was als Musterlehrkraft vorgestellt wurde. Und man folgte dem klassischen Beispiel. Man ging lückenlos vorwärts, man machte keine Sprünge, man benützte die Morgenstunden, man fing im frühen Alter das Lernen an, man tat „alles nach Ordnung oder Lauf der Natur“ und — vergewaltigte die Natur.

Denn es gab nicht nur eine Natur von draußen, nicht nur eine natürliche Außenwelt, es gab auch eine Natur von innen, die Natur des werdenden Menschen selbst, die Kindesnatur, die man nach dem Exempel der großen Natur zu bearbeiten trachtete, bis endlich Rousseau, der Anwalt dieser Natur von innen, auftrat und energisch ihre Rechte geltend machte. Auch Rousseau fordert Beachtung der Natur, der gesunden Menschennatur und ihrer Entwicklungsgesetze. Er will den Menschen wieder zu sich selber führen, zu seinem besseren Selbst, dem er treulos geworden war. Die Natur soll sich der Kulturfesseln entledigen. Frei und ungehemmt soll sie sich ausleben dürfen. Er und nach ihm der große Schweizer suchten die Grundsätze der Erziehung „von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung“ zu abstrahieren. Die Welt hatte die Natur wieder einmal neu entdeckt, und große führende Geister — Goethe, Herder, Schiller, Fichte — traten auch bei uns in Deutschland ein für die neue Lehre.

Doch sonderbar: Auch diese dem Innerlichen zugewandte Deutung der Naturgemäßheit führte — zunächst in ihrem leidenschaftlichen Evangelisten, in Rousseau selbst — zur Naturvergewaltigung. Man vergaß, daß der Mensch hineingestellt war in eine große Gesellschaft und daß diese Gesellschaft, diese Sozietät, im Laufe der Jahrtausende eine Entwicklung durchgemacht hatte. Man vergaß die natürliche Umgebung und ihren naturgemäßen Einfluß. Man konstruierte Theorien, die den Menschen als losgetrenntes Individuum sich exklusiv entwickeln ließen. Man ignorierte vor lauter Rücksicht auf die Natur von innen die Natur von außen. Ja, man vergewaltigte sogar diese übermäßig kultivierte Natur von innen, weil man sie verkannte: weil man sie, die doch sicher mehr oder minder stark beeinflusst war von der Umgebung und von kultureller Vererbung, als psychisches Novum, als Menschenseele im Urzustande, in paradiesischer Unschuldverfassung, nahm und behandelte. Freilich — was Rousseau betrifft — nur theoretisch auf dem Papier und im wesentlichen negativ.

Man sah das Unnatürliche dieser extremen Naturverhimmelung auch bald ein. Schon Herbart wies darauf hin, indem er die Meinung vertrat: einen Naturmenschen bilden, hieße „die Reihe aller überstandenen Übel womöglich von vorne an wiederholen“. Rousseau huldige einem übertriebenen Optimismus in Hinsicht auf die menschlichen Anlagen. Nicht alle in der Menschenseele schlummernden Kräfte seien der Pflege wert. Das Prinzip der Naturgemäßheit

erfuhr fortan eine Einschränkung durch die ethische Wertung. Diese ethische Wertung aber entnahm ihre Gesetze hinwiederum einem mehr oder minder sozial gerichteten Kodex. Die verschiedenen Mächte, die Natur von innen — die Kindesnatur — und die Natur von außen im weiteren und im engeren Sinne — das All und die menschliche Gesellschaft —, forderten Berücksichtigung. Die Forderung der Naturgemäßheit wurde zum pädagogischen Problem.

Um die Lösung dieses Problems aber bemühen sich die Pädagogen bis auf den heutigen Tag, ohne zu irgendeinem endgültigen Resultate zu gelangen. Jeder neue Apostel predigt irgendeine Naturgemäßheit, verdonnert irgendeine Naturvergewaltigung und fordert Berücksichtigung seiner bisher unberücksichtigten Natur und — es ist tragisch und komisch zugleich — führt eine neue Naturvergewaltigung herbei.

Zwei Richtungen sind es, die sich bis in die neueste Zeit herein mehr oder minder scharf gegenüberstehen: die Pädagogen, die vor allem die Heiligkeit der Kindesnatur geschützt wissen wollen, und jene, welche in erster Linie den Anforderungen von außen gerecht zu werden suchen: die Unitarier, die den Wert der einzelnen Menschenseele über alles stellen, und die Utilitaristen, die vor allem nach ihrem Beziehungswert, nach dem Nutzen für die Gesamtheit, fragen.

Ist eine Versöhnung, ist ein gerechter Ausgleich möglich?

Wer diese Fragen beantworten will, muß sich klar sein über die Berechtigung der gegenseitigen Forderungen. Welche Prinzipien sind höher zu werten, die der Naturgemäßheit von außen oder von innen?

Comenius weist darauf hin, daß die große Lehrmeisterin Natur, die Außenwelt, „von innen“ ausgeht, nicht von außen. Der Jünger der Natur von außen sieht seinem Vorbild ab, daß es von innen beginnt! Diese Einsicht führt ihn dazu, die Außennatur als pädagogisches Muster für die Innenkultur zu betrachten. Von innen soll alle erzieherische Einwirkung ausgehen, also von der Natur des zu Erziehenden und Bildenden.

Auch die Jünger der Außennatur sind demnach Apostel der Innenkultur. Auch sie fordern — wenn auch indirekt — in erster Linie die Menschennatur zu beachten. Soll ein Kind erzogen und unterrichtet werden, so sind alle pädagogischen Maßnahmen seiner Natur entsprechend zu gestalten. Alles hat sich zu richten nach der natürlichen Entwicklung des Kindes. Die Kinderpsychologie unterscheidet beim werdenden Menschen Entwicklungsstufen. Jedes Lebensalter hat seine Eigenart, die beachtet werden muß. Jede Entwicklungsstufe ist typisch. Wer naturgemäß erziehen und unterrichten will, der muß diesen Entwicklungstypen entsprechen.

Aber ist die Beachtung eines Typischen nicht schon wieder eine Art Naturvergewaltigung: Ignorierung, Unterdrückung der Individualität? Gibt es typische Menschen

oder gibt es nur Individuen? Sicher nur Einzelwesen. Der Mensch soll kein Typ werden, sondern eine Persönlichkeit. So wenig sich zwei Blätter eines Baumes völlig gleichen, so wenig stimmen zwei Menschenseelen in allem überein. Die Erkenntnis ist alt. Vergierius und Vegius, die deutschen Humanisten, Rousseau, Jean Paul, Milde und Herbart, sie alle verurteilen das Über-einen-Kamm-scheren. Und die Modernen — ich erinnere nur an Naumann und Ellen Key — sie fordern — zuweilen in extremster Weise — Berücksichtigung der Individualität, der Einzigkeit, der Persönlichkeitskeime.

Ja, die Forderung spezialisiert nicht nur innerhalb der Massen, sie spezialisiert sogar wieder innerhalb des Anlagenkomplexes jeder einzelnen Persönlichkeit. Man verwirft die allgemeine und die harmonische Bildung; man verlangt Kultivierung individueller Zentralanlagen; man will Spezialisten erziehen, die von ihrem ureigensten Einzelgebiet erst nach und nach die angrenzenden Gebiete erobern. Möglichst wenig, möglichst eng umgrenzt, aber dieses Wenige möglichst tief und gründlich! so lautet der moderne Bildungsgrundsatz. Das gilt heute als echte Naturgemäßheit und ist — bei Lichte besehen — auch nur eine neue Abart der Naturvergewaltigung.

Die übertriebene Berücksichtigung der Innennatur führt wieder einmal zur Unnatur. Es gibt eben nichts völlig Losgetrenntes in der Welt, weder in der Seele des einzelnen noch draußen im Leben. Alles steht mit tausend Fäden miteinander in Verbindung, alles ist eingeschaltet in das gewaltige Getriebe der Geistes- und Körperwelt. Die individuelle Zentralanlage der Persönlichkeit läßt sich in rechter Weise nur durch Heranziehung der Nebenanlagen ausbilden.

Einer der größten Dichter unserer Zeit — Karl Spitteler — gesteht einmal in seinen Selbstbekenntnissen, daß er sich mit Absicht auf jenen Gebieten der Poesie versuchte, die ihm nicht recht lagen, um sich für sein ureigenes, für sein poetisches Zentralgebiet, das deutsche Epos, zu trainieren. Zum Lernen gehört nach seiner Meinung „die Ausweitung der natürlichen Begabung“. „Die Ausweitung geschieht dadurch, daß man just jene Gebiete der Kunst aufsucht, die der natürlichen Begabung am fernsten liegen, und diese siegreich bewältigt.“ Auch diese Forderung trägt extremen Charakter und müßte zur Naturvergewaltigung führen. Die eigentliche Lösung ist in einem gerechten Ausgleich der verschiedenen „Naturen“ zu suchen.

Was von der großen sozialen Körperschaft gilt, das kann man auch von der Schule, dem Staate im kleinen, behaupten. Auch hier treffen Innen- und Außenwelt aufeinander. Auch hier fordern die einzelnen „Naturen“ ihre Rechte, und nur wer es versteht, die Einzelrechte gegenseitig abzuwägen, einzuschränken und zu ergänzen, wird der Forderung der Naturgemäßheit gerecht werden können.

Es ist nicht allein die Kindesnatur, nicht bloß der Schüler, was Berücksichtigung der Eigenart verlangen darf, es ist auch der Lehrer

selbst, der ein Recht hat, seine Individualität zur Geltung zu bringen. Es ist pädagogisch durchaus falsch, von dem Lehrer zu verlangen, er möge seine Eigenart vollständig dem Instinkt und der Individualität der Klasse und des einzelnen unterordnen. Hier trifft Innenwelt auf Innenwelt, und es wäre eine Naturvergewaltigung, von einer der beiden Mächte zu fordern, daß sie sich in ihrer Eigenart verleugne. Das Aufgeben aller individuellen Neigungen, Anschauungen und Strebungen würde zum Sklaventum erziehen. Sklaven erziehen keine freien Menschen. Es gibt keinen Lehrer mit Persönlichkeitsqualitäten, der sich willenlos dem Kinde unterordnet. Es wäre gewissenlos, wenn er es tun würde. Seine pädagogischen Maßnahmen sind, insofern sie sich auf seine und des Kindes Rechte beziehen, Kompromisse. Was gereicht dem werdenden Menschen zum Besten? Was läßt ihn zum tüchtigen Mitglied der menschlichen Gesellschaft werden? — Das sind die Fragen, von deren Beantwortung es abhängt, inwieweit er den Naturforderungen Folge leisten darf oder inwiefern er ihnen entgentreten muß, seiner besseren Einsicht und seinem gereifteren Willen folgend.

Es liegt in der Natur des Menschen, daß man zur Kraftbildung irgendeines Stoffes bedarf, an dessen Aufnahme, Umgestaltung und Wiedergabe sich die Fähigkeiten entfalten und zu Fertigkeiten entwickeln. Bei Auswahl dieses Stoffes kann ein doppelter Gesichtspunkt in Betracht kommen: Der Stoff kann gewählt werden wegen seines reinen Bildungswertes, eben weil er sich in besonderem Grade zur Kraftentwicklung eignet, oder wegen seines Wertes für den Lebenskampf. Es gibt natürlich auch Stoffe, welche beiden Anforderungen genügen; in den meisten Fällen wird jedoch immer die eine oder die andere Seite ausschlaggebend gewesen sein. Wo nun die eine der beiden Richtungen in extremer Ausweitung betont wird, da führt sie naturnotwendig zur Naturvergewaltigung.

Es gibt Stoffe — ich nenne die altklassischen Sprachstudien —, die lediglich ihres formalen Bildungswertes wegen vermittelt werden. Sprache ist Ausdruck für ein zugrunde liegendes Leben. Das Leben einer fernen Zeit und eines fremden Volkes bleibt unserer deutschen Jugend unverständlich, bevor sie nicht gelernt hat, das Leben der täglichen Umgebung, des eigenen Landes, des eigenen Volkes, der Gegenwart wenigstens elementar zu erfassen, und doch fordert man jenes Unmögliche und — vergewaltigt die Natur. Einer der genialsten Altphilologen, die je gelebt, Friedrich Nießsche, vertritt darum die Anschauung, die gegenwärtige Gymnasialbildung baue sich auf einem „kastrierten und verlogenen Studium des Altertums“ auf. Formale Bildung gäbe es überhaupt nicht, und klassische Bildung sei eine Phrase, da die Natur nur verschwindend wenig Menschen für klassische Bildung befähige. Aus derartigen Sätzen spricht die Reaktion des natürlich Empfindenden gegen Forderungen, die der Natur Zwang antun.

In höherem Grade noch als das Prinzip der Formalisten kann der utilitaristische Grundsatz zur Naturvergewaltigung verleiten. Was soll der werdende Mensch da nicht alles in sich aufnehmen! Denn alles kann im Leben von Nutzen sein. Wir lernen ja „für das Leben, nicht für die Schule“. Eine Unsumme von Stoffen ertötet jedes Interesse, lähmt die Kräfte, läßt keine Selbsttätigkeit mehr aufkommen. Oder der platte Nützlichkeitsstandpunkt verhindert jeden höheren Gedankenschwung, degradiert die geistige Arbeit und vermittelt Stoffe, die dem Schüler nicht das mindeste Interesse abgewinnen, weil er ihren Nützlichkeitswert nicht einsehen kann und weil ihr Bildungswert gleich Null ist. Naturvergewaltigung hier wie dort!

Mehr noch als bei Auswahl der Stoffe macht sich ihr pädagogischer Wert oder Unwert bemerkbar, sobald es sich um ihre methodische Vermittlung handelt. Auch jeder Stoff ist eine Individualität und hat seine eigene Natur. Wer davon absieht, der macht sich ebenfalls einer Naturvergewaltigung schuldig, wenn auch einer Vergewaltigung anderer Art als in den bisher genannten Fällen.

In jedem Stoffe liegen die pädagogischen Formprinzipien gewissermaßen eingeschlossen. Wer der Natur des Stoffes gerecht werden will, der muß diese Formprinzipien beachten. Diese stofflichen Formprinzipien aber sind nicht nur von dem Unterrichtsgegenstande bedingt, sondern gleichzeitig von Ort und Zeit der Behandlung, von der Schule, vom Schulzimmer, von der Unterrichtsstunde. Ein Stoff ist bedingt von seiner natürlichen Umgebung. Ort und Zeit ließen ihn werden. Er ist ein Produkt seiner natürlichen Sphäre. Wird diese Sphäre gewandelt, so bleibt das nicht ohne Einfluß auf den Stoff selbst. Es ist ganz natürlich, wenn die neue Umgebung den Stoff ändert. Aber es ist unnatürlich, wenn man den Stoff in eine neue Sphäre bringt und ihn zu einem Verhalten zwingen will, das dieser Umgebung nicht mehr entspricht.

So ist es eine Naturvergewaltigung, wenn man 1 qm Schulgartenboden hinter einer hohen Mauer mit Roggen besät und diesem Roggen zumutet, er solle sich zu einem Stück Getreidefeld entwickeln. Es ist eine Naturvergewaltigung, wenn man einen Fuchs in den Käfig sperrt und ihm ansinnt, er sollte sich wie ein echter und rechter Meister Reineke aufführen. Weder den Roggenähren noch dem gefangenen Fuchse fällt es ein, der pädagogischen Weisung zu gehorchen. Sie werden zu armseligen Krüppeln, zu Karikaturen ihrer Schwestern und Brüder in Feld und Wald. Und doch führt der Lehrer seine Schüler vor diese vergewaltigten Naturgebilde und spricht von dem Ährenfeld, das im Winde wogt wie ein goldenes Meer, und von dem freien Räuber, dem Schrecken aller Hühner und Gänse, und von seiner Feste Malepartus.

„Aber wie soll man's denn anfangen?“ höre ich rufen. „Fordert nicht die Natur des Menschen erst Sachen, erst Wirklichkeiten? Diese

Ähren, dieser Fuchs, diese Eule, dieser Falke, dieser Karpfen, dieser Frosch und was sonst noch in unseren Schulen hocht, liegt und „fliegt“, das sind doch Wirklichkeiten!“ — Wirklichkeiten wohl, aber nicht die Natur. Diese Eule, die scheu und verschüchtert in ihrer Ecke sitzt, ist nicht die Eule, die ich meinen Schülern zeigen möchte. Eine Eule wird erst zur Eule, wenn sie wach und lebendig wird, wenn sie auf Raub ausfliegt. Das läßt sich in der Klasse nicht wirklich vorführen. Die Natur des Schulraumes hindert, daß sich die Natur des Tieres naturgemäß gibt. Wer eine dahinstreichende Eule kennen lernen will, der muß einen einsamen Abend- oder Nachtspaziergang unternehmen. Ruhig und nichtsahnend schreiten wir dahin. Auf einmal huscht ein großes dunkles Etwas über unserm Haupte weg und fällt in die Krone eines Baumes. Ein Vogel kreischt auf. Flügelschlagen, Ästknacken. Das ist der Tod. Und wieder gleitet das dunkle Etwas mit leisem Flügelschlag durch die Luft. Am nächsten Morgen findet man einen Büschel blutgetränkter Federn unter dem Baume. — In einem alten Gemäuer fand ich einmal als kleiner Knabe nach waghalsiger Kletterei ein Eulennest mit Jungen. Ich sehe heute noch die grauweißten Wollklumpen vor mir, die ängstlich aufgesperrten Schnäbel und den alten Vogel, der mich mit großen Augen ansunkelte, daß ich verschüchtert zurückkletterte. — Das sind Erlebnisse. Aber solche Erlebnisse macht nur der Einzelne; sie lassen sich nicht für klassenweisen Besuch präparieren. Ich kenne ein Schulhaus, da sitzt hinter Gitterstäben jahraus, jahrein eine Eule; aber kein Kind mag sie mehr anschauen, denn auf dem einen Auge ist sie blind geworden, und von naturgemäßem Leben ist keine Spur mehr zu bemerken. Das ist auch ein Stück Naturvergewaltigung, das nur verziehend wirken kann.

Wirklichkeitsfanatismus führt immer zur Naturvergewaltigung; denn nicht alles, was Bildungswert besitzt, ist einer Schulklasse wirklich vorführbar. Nun fordern manche, in der Schule nur solche Stoffe zu behandeln, die als lebensvolle Wirklichkeiten gezeigt werden können. Wie es um das Volllebendige dieser Wirklichkeiten in der Regel aussieht, habe ich bereits erörtert. Aber gesetzt den Fall, es wäre möglich, stets lebendige Natur in naturgemäßer Lebensäußerung zu zeigen, wäre es gerechtfertigt, alles andere auszuschalten? Wäre eine derartige Stoffbeschränkung nicht auch wieder eine Naturvergewaltigung? Eine Verkennung der Kindese-natur, die sich doch sehnt nach Fremdem, nach Fernem, nach Großem und Gewaltigem, kurzum nach so vielem, was der Alltag nicht bietet und der Lehrer nicht als Wirklichkeit zeigen kann?

Unsere Menschennatur hat nicht nur die Fähigkeit zu sehen, zu riechen und zu betasten, sie vermag auch zu denken und zu schauen. Diese Fähigkeit ermöglicht es dem Pädagogen, Unerreichbares erreichbar, Fernes nahe werden zu lassen. Es hat eine Zeit gegeben, da vergaß man, daß der Mensch auch sehen und tasten

kann, da vernachlässigte man Auge und Hand. Heute scheinen wir manchmal zu vergessen, daß der Mensch mehr ist wie Hand und Auge, daß er auch bloß Gehörtes in Geschautes und Gefühltes umzusetzen vermag. Das ist eine neue Art der Naturvergewaltigung, die ihre Entstehung in der übertriebenen und einseitigen Betonung des Naturgemäßen hat. Wer die reiche Mannigfaltigkeit menschlicher Aufnahme- und Ausdrucksfähigkeit ignoriert, wer die Darstellungsmöglichkeiten innerhalb der schulischen Sphäre unberücksichtigt läßt, der zählt ebenfalls zu den Naturvergewaltigern, auch wo seine Forderung unter der Flagge der Naturgemäßheit segelt.

Die Beispiele ließen sich leicht verhundertfachen. Aber ich will nicht breiter werden. Was ich erörtern wollte, ist auch aus dem Angeführten ersichtlich: Die Norm „Unterrichte naturgemäß!“ ist und bleibt problematischer Natur. Jede extreme Ausdeutung führt zur Naturvergewaltigung und damit zur eigenen Verneinung. Wer ihr entsprechen will, darf kein Doktrinär sein, sondern muß den Blick offen erhalten haben für das Leben und seine mannigfachen Forderungen. Nur ein Pädagoge mit starkem Gefühl für die Bedürfnisse des werdenden Menschen und mit gesundem Instinkt für die Eigenart der Stoffe und ihrer Umgebung wird das Problem praktisch zu lösen vermögen. Und er kann es nur lösen für seine Person, für seinen Spezialfall und immer mehr oder minder in Form eines Kompromisses. Der Lehrer muß die Kraft haben, sich selbst und seine Eigenart durchzusetzen gegenüber einem Gemenge von gedruckten und ungedruckten Vorschriften. Denn es gibt keine allgemeinen Verhaltensmaßregeln, die diese Fragen glatt zu lösen vermögen. Es gibt nur individuelle Lehrerpersönlichkeiten, die einen relativen Ausgleich herbeiführen können. Wie die Natur von innen ausgeht, so wird auch jede wahrhaft pädagogische Reform ihren Ausgang von innen nehmen müssen. Wer der Schule helfen will, der muß ihr zu rechten Lehrerpersönlichkeiten verhelfen; denn nur in der starken Persönlichkeit finden die Gegensätze ihre Lösung.



Pädagogischer Impressionismus.

Welcher Lehrer hätte es noch nicht erlebt in seiner Klasse: Man steht mitten im Unterricht; man bemüht sich ehrlich und redlich, den Kindern zu erklären, wie der mächtige Wall der Alpen oder wie das Dachauer Moor entstand und warum man beim Multiplizieren der Dezimalbrüche mit Dezimalbrüchen im Produkt genau so viel Stellen abstreichen muß, als die beiden Faktoren zusammen aufweisen, da fangen die Schüler auf einmal an, unruhig zu werden. Der gestrenge Pädagoge würde strafbare Unaufmerksamkeit, der objektivere Psycho-

loge Ablenkung und Steigerung der Interessen feststellen; denn die größere Lebendigkeit wird weder durch die geographischen Gegenstände noch durch die Multiplikation der Dezimalbrüche hervorgerufen, sondern durch etwas außerhalb der Sache Liegendes.

Was dieses Nicht-zur-Sache-Gehörige gerade ist, soll uns nicht weiter beschäftigen. Vielleicht sind's die ersten Schneeflocken im Vorwinter oder es ist die vorüberziehende Regimentsmusik — auf jeden Fall ist es etwas, das eigentlich nicht zum Unterrichte gerechnet werden kann, das also jenseits der augenblicklichen Interessen liegt.

Was störend eingreift in den „geregelten Betrieb“, muß nicht gerade von außen durch die Fenster des Klassenzimmers klingen und locken. Es kann in den Kindern stecken, die Schüler können davon angesteckt worden sein, bevor sie den Lehrsaal betraten. So in den ersten Tagen nach den großen Ferien oder in der letzten Nachmittagsstunde am Nikolaustag. Da träumen soundso viele zurück in die jüngste Vergangenheit oder vorwärts in die nächste Zukunft, und während der Lehrer oder das Fräulein mit Eifer und Sachkenntnis lehren, daß das Stammschloß der Habsburger am Zusammenfluß von Aar und Reuß zu suchen sei oder daß die Gartenbohne den Schmetterlingsblütlern zugezählt werden müsse, gaukelt die kindliche Phantasie wie ein bunter Schmetterling von Erinnerung zu Erinnerung, von Hoffnung zu Hoffnung, und des Unterrichts weise Lehren klingen ungehört und unbeherzigt an den Ohren vorbei.

Was ist in solchen Fällen zu tun? Soll der Lehrer den Ge strengen spielen? Soll er mit einem Donnerwetter dreinfahren? Die Unaufmerksamen zur Aufmerksamkeit zwingen? Oder soll er seinen Unterricht abbrechen? Soll er überspringen auf den neuen Stoff, den der Augenblick ihm bietet?

Es gibt eine moderne Richtung in der Pädagogik, die den „methodischen Impressionismus“ vertritt. Bald mehr, bald weniger. Am folgerichtigsten, aber auch am extremsten fand ich die Forderung in einem kleinen Heft erhoben, das einen jungen pädagogischen Schriftsteller, Julius Maria Becker, zum Verfasser hat. Becker ist der Meinung, nichts wirke stärker als die lebendige Gegenwart. Wohl muß er zugeben, daß in dieser Schule des Lebens der Zufall herrscht und daß die Stoffe in einer Buntheit und Unordnung an den Menschen herangebracht werden, daß keine Phantasie sie chaotischer durcheinander-mengen könnte. Aber dabei vergißt man, „daß diese Dinge nur chaotisch gereiht erscheinen, wenn wir das Ordnungsprinzip unsrer menschlichen Kleinheit geltend machen: denn dann muß sich uns der große Kontrapunkt verschleiern, der das Auf- und Absteigen allen Geschehens nach den unentrinnbaren Gesetzen von Ursache und Wirkung beherrscht. Dann muß uns verhüllt bleiben, daß der Stundenplan dieser Lebensschule eine ehernere Einheit der Form aufweist, als jede Unterrichtseinteilung, die je in einer Schule maßgebend war.“ Von diesem Gesichtspunkte aus verwirft Becker Jahres-, Quartals- und Wochenziele;

denn ein Unterricht, der sich nach Stoffverteilungsplänen richten muß, doziert „neben der Natur und dem Leben“ her. „Weil er schematisch ist, ist er nicht naturgemäß. Weil er nicht naturgemäß ist, bleibt er unnütz, taub, totgeboren; denn dann fehlt ihm das Moment, das einzig eine bleibende Disposition in der lebendigen Seele hinterläßt; die Eindrucksfähigkeit des Lebens.“ Darum muß nach Beckers Meinung auch für die Schule „das grandiose Zufallspiel des anwogenden Lebens“ zum Gesetz erhoben werden, und er glaubt diese Forderung aus der Künstlerschaft des Pädagogen folgern zu müssen: „Wer die unterrichtliche Tätigkeit des Lehrers einer Kunstübung gleichzustellen bereit ist, muß es billigen, daß ich den Zufall und die Willkür als die obersten Prinzipien seiner Tätigkeit geltend mache. Denn ich werde den Lehrer doch nur dann einen Künstler nennen können, wenn die tiefste Initiative seines Schaffens die freie Willkür einer selbständigen, dem pulsierenden Leben verschriebenen Persönlichkeit ist.“

Es steckt in derartigen Gedankengängen zweifellos ein berechtigter Kern. Jeder Unterricht, der zu packen, der zu fesseln versteht, hat etwas Impressionistisches, etwas aus der Gunst des Augenblicks heraus Geborenes an sich; aber es ist keineswegs nötig, daß dieses Impressionistische dem „grandiosen Zufallspiel des anwogenden Lebens“ entspringt, es kann mit derselben Macht auch der Stimmung der Klasse oder dem Genie des Lehrers selbst entwachsen. Durchaus verfehlt aber wäre es, auf diesem Element das Ganze der unterrichtlichen Tätigkeit aufbauen zu wollen. Das würde zu einem Tohuwabohu schlimmster Art führen.

Nehmen wir doch einmal die eben genannten Beispiele: der Lehrer tritt vor seine Klasse und beginnt entsprechend der Lehrplanforderung mit der Multiplikation — doch halt; das wäre ja kein rechter Lebensstoff, das würde nach System riechen, das wäre nicht dem Zufall überlassen! Er beginnt also mit etwas anderm: mit Sankt-Nikolausgedanken oder mit den Ferien Erinnerungen, den bunten, vielgestaltigen. Aber kaum hat er damit begonnen, so schmettert die Regimentsmusik ihre fröhlichen Weisen. Ade Ferien Erinnerung! Hier ruft gegenwärtiges Leben! Wenden wir uns der Regimentsmusik zu! Sie ist noch nicht verklungen, da rattert hoch droben in blauer Luft ein Zweidecker. Im Nu steht der im Blickpunkt der Interessen; aber beim Hineilen zum offenen Fenster — denn das gegenwärtige Leben will mit vollen Sinnen wahrgenommen werden — kommt ein Schüler zu Fall und schlägt sich den Vorderzahn ein usw. usw. — Was soll nun von all dem interessanten chaotischen Gegenwartsleben behandelt werden? Denn ein Chaos ist und bleibt es für die „menschliche Kleinheit“ unsrer Kleinen, mag jedes einzelne Erlebnis auch von den „unentrinnbaren Gesetzen von Ursache und Wirkung“ beherrscht sein. Wir sehen: mit derartigen Theorien ist in der lebendigen Praxis wenig anzufangen.

Mit künstlerischer Tätigkeit gar hat die Forderung des methodischen Impressionismus im obigen Sinne wenig oder nichts zu tun. Wohl

war und ist beispielsweise unsre beste Lyrik Gelegenheitsdichtung gewesen. Ein glücklicher Zufall bescherte dem Dichter das kleine Lied. Doch nur dem schöpferisch tätigen Menschen, nur dem, der zum Dichter geboren war und der den Zufall in eigenartig bedeutungsvollem Lichte zu schauen und zu gestalten wußte. Hundert andern wäre der gleiche äußere Anlaß bedeutungslos geblieben. Erst die persönliche Auffassung des einzelnen, erst die Gestaltungskraft des Künstlers ließen die Dichtung werden.

Und während der dichterischen Schöpfungstätigkeit war der Poet keineswegs ein Mensch, der den Eindrücken der Außenwelt alle Tore öffnete. Im Gegenteil. Als Goethe seinen „Werther“ schrieb, zog er sich vier Wochen in die Einsamkeit zurück. Gewiß, die Außenwelt wirkt mit beim Erzeugen schöpferischer Stimmung. Bald ist es „das gute Wetter“, wie Schiller berichtet, bald „der nebelige Tag“ oder „die finstere Nacht“, wie Rosegger erzählt. Im Saalegrund konnte Goethe an seinem „Saus“ schreiben, in Frankfurt am Main — so klagt er — will es ihm nicht recht glücken. Zuweilen ist es auch der Verkehr mit Gleichgesinnten, zuweilen eine Zeitungsnotiz oder ein Buch oder eine andere Dichtung, was die schöpferische Stimmung erzeugt. Goethe und Schiller glaubten sogar einmal, daß nur die Poesie, nicht die Natur die rechte Stimmung schenken könnte, und Goethe empfand damals ein Grauen vor der „empirischen Weltbreite“. Andre hingegen — Rosegger zum Beispiel — fühlen sich durch die Meinung anderer Leute in ihrer Schöpferkraft gelähmt. Bei ihnen zündet nur „unmittelbares Erlebnis“.

Wir sehen aus alledem wieder einmal: die Menschen, die Dichter und Künstler, sind verschieden. Der dichterische Schöpfungsakt verträgt keine Schablone, auch wenn man im Namen des pädagogischen Impressionismus fordern wollte, nur Zufall und Willkür, nur das Chaos des gegenwärtigen Lebens dürften herrschen — eine Schablone wäre auch dies, und zwar eine, die nicht dadurch naturgemäßer würde, daß sie sich systemlos gebärdet. Auch die seelische Entwicklung des Kindes folgt festumrissenen Gesetzen, denen das System der Systemlosigkeit keineswegs gerecht werden könnte.

Und auch die Kinder sind individuell verschieden. Was die einen fesselt, lockt nicht immer auch alle andern. Nur was jenen seelischen Entwicklungsgesetzen entspricht, nur ein Unterricht, der psychologisch orientiert ist, vermag eine Gesamtheit, vermag eine Klasse zu packen. Der „große Kontrapunkt“, „der das Auf- und Absteigen allen Geschehens nach den unentrinnbaren Gesetzen von Ursache und Wirkung beherrscht“, hat für das Kind keine Bedeutung. Wer es der Wirkung dieses „Kontrapunktes“ überlassen wollte, die innere Einheit der Erlebnisse zum Bewußtsein zu bringen, der würde kläglich scheitern. Nicht darauf kann es ankommen, in der Klasse ein buntes Durcheinander herrschend werden zu lassen, ein Durcheinander, das nur verwirrt, nicht klärt, sondern darauf wird es ankommen, daß der Lehrer es versteht,

all seinen Stoffen aus dem eigenen Innenleben so viel an Gestaltung, an Licht und Wärme, an Seele und Leben einzuhauchen, daß sie selbst wie lebendiges Leben wirken können und daß sie Kinder zu packen vermögen, Kinder, die mit Kinderaugen in die Welt schauen, nicht Menschen, die nach dem großen Kontrapunkt alles Werdens und Geschehens forschen.

Denn das ist das Wesen alles Unterrichts und ist das Geheimnis aller Methode, daß ein lebendiger Mensch, der die Natur und das Kind kennt, seine Stoff so zu gestalten vermag, daß Dinge zum Ausdruck und zum Eindruck gelangen, wie das Kind ohne seine Beihilfe sie nicht schauen und fühlen, sie nicht finden und erkennen würde. Nur so wird Ungeklärtes klar, nur so wird das Chaos entwirrt, nur so wird die Welt dem Kinde in höherem Sinn erlebbar werden. Und möglich ist all dies nur durch einen systematischen Unterricht, der das verwirrende Vielerlei nach bestimmten Gesichtspunkten ordnet und den Blickpunkt der Interessen zu bestimmten Zeiten bestimmten Ausschnitten zuwendet. Daß diese Ausschnitte in ihrer Gesamtheit selbst wieder eine Einheit bilden und kein zusammenhangloses Chaos, das zu ermöglichen ist Sache der Stoffverteilungspläne, die der Pädagoge keineswegs als harte Fessel zu empfinden braucht, wenn er selbst mit klarem Blick das Ganze seiner Jahresaufgabe zu überblicken und zu durchschauen vermag.

Damit löst sich das Problem des methodischen Impressionismus eigentlich von selbst. Pocht der lebendige Augenblick mit starker Pflöchlichkeit an die Tore des kindlichen Seelenlebens, zieht draußen die Regimentsmusik vorbei und lockt und reizt, oder wirbeln die ersten Flocken vom Himmel, dann wird es dem Takt des Lehrers überlassen bleiben müssen, zu entscheiden, was stärker ist: das Draußen oder das Drinnen. Ist die Dezimalbruchrechnung gerade bei einem toten Punkt angelangt und fühlt der Lehrer, wie aller Herzen sich dem Draußen zuwenden, dann müßte er schon ein sonderbarer Pedant sein, wenn er die Aufmerksamkeit mit strengen Disziplinarmitteln erzwingen wollte. Lebt und webt jedoch seine Klasse gerade mitten im Unterrichtsstoff, schürzt oder löst sich der Knoten einer spannenden Erzählung, fühlt der Lehrer, daß die Klasse mit innerer Teilnahme bei der Sache ist, und kommt plötzlich das Draußen wie aus einer andern Welt hereingeschmettert oder hereingeschneit, so wäre es wohl ein didaktischer Fehler, mit gleicher Pflöchlichkeit das Thema der Stunde zu wechseln. Der Lehrer wird vielleicht einige Minuten pausieren, bis der Marsch an der nächsten Straßenbiegung verklingt; er wird dem Flockengewirbel einen freundlichen Blick gönnen und schenken lassen, wie ja auch der schaffende Künstler von der Arbeit aufschaut und sich der kleinen zufälligen Erlebnisse freut, die er, sofern sie seiner Stimmung entsprechen, in seiner Schöpfung mit anklingen lassen kann, ohne daß sie den Gang und die Gestaltung des Ganzen wesentlich ändern. Seine

Kraft und sein Streben aber wird dem Ziel der Stunde gehören und verbleiben.

Methodischer Impressionismus hat darum nur da ein Recht, wo er innerhalb eines festgefügtten pädagogischen Systems auftritt, das seine Gesetze nicht der Laune des Zufalls, sondern der Natur des Stoffes und der Natur des Kindes entnimmt. Nur ein Lehrer, der sich seiner Gesamt- und seiner Teilaufgabe klar bewußt bleibt und es versteht, innerhalb dieser Grenzen der lebendigen Gegenwart Rechnung zu tragen, nur ein solcher hat die moralische und künstlerische Berechtigung, impressionistisch zu verfahren. Nur bei einem derartig geschulten Pädagogen wird der Impressionismus ein belebendes Moment im Ganzen der geschlossenen Einheit bilden, während er als Prinzip, als System der Systemlosigkeit, nicht aus dem Chaos heraus-, sondern ins verwirrende Vielerlei hineinführt, ohne Erlebnisse in höherem Sinne zu schenken, ohne Menschen zu bilden, die sich später so konzentrieren können, wie es die Schule des Lebens tagtäglich von uns allen verlangt.



Das Geheimnis der Erziehung.

Das eigentliche „Geheimnis aller Erziehung“ ist schon von vielen erörtert worden. Manche suchen es in der Methode und glauben, indem sie didaktische Winke geben, den Schleier des Geheimnisses gelüftet zu haben. Aber sie zeigen immer nur neue Schleier; sie enthüllen keine Geheimnisse; sie machen nur aufmerksam auf Rätsel, ohne sie lösen zu können. Denn das eigentliche „Geheimnis der Erziehung“ ist keine didaktische Regel, überhaupt nichts, was gelehrt und erlernt werden kann. Es gründet im Persönlichkeitsgehalt des Erziehers. Das haben Leute, die keine Methodenbrille trugen, meist sicherer erkannt als die Männer derunft.

Ich erinnere an eine Behauptung Gottfried Kellers im „Grünen Heinrich“: „Diese beiden Vermögen bilden ja das Geheimnis aller Erziehung: unverwischte lebendige Jugendlichkeit, welche allein die Jugend kennt und durchbringt, und die sichere Überlegenheit der Person in allen Fällen. Eines kann das andere zur Notdurft ersetzen; wo aber beide fehlen, da ist die Jugend eine verschlossene Muschel in der Hand des Lehrers, die er nur durch Zertrümmerung öffnen kann. Beide Eigenschaften gehen aber nur aus einem und demselben Grunde hervor: aus unbedingter Ehrlichkeit, Reinheit und Unbefangtheit des Bewußtseins.“

Gottfried Keller stellt hier an die Erzieherpersönlichkeit zwei durchaus verschiedene Forderungen, die sich auf den ersten Blick hin direkt zu widersprechen scheinen: unverwischte Jugendlichkeit und sichere Überlegenheit der Person in allen Fällen — mit andern Worten: Jugend-

lichkeit und gereifte Vollkommenheit — Blüte und Frucht. Wie läßt sich das vereinen?

Am verständlichsten erscheint die zweite Forderung: die der sichern Überlegenheit in allen Fällen. Ein Lehrer, der nicht mehr kann und weiß, als seine Schüler können und wissen sollen, ein Erzieher, dem der Zögling nicht volles Vertrauen entgegenbringen kann, verliert die Achtung seiner Schüler. Nur ein Mensch mit festen Lebensanschauungen und Bildungsidealen, mit sicherem Wissen und Können, nur ein Mann von sittlichen Qualitäten kann Führer der Jugend sein. Dieser Forderung wird niemand widerstreiten.

Wohl aber der zweiten! Wird ein solcher Mensch sich die unverwischte lebendige Jugendlichkeit bewahren können, die Gottfried Keller von dem rechten Erzieher fordert? Wird nicht gerade die männliche Reife, die relative Vollkommenheit auf den verschiedenen Gebieten des Lebens, jenes Kindliche, Keimhafte, werdende der Kindjahre verwischen, ja vernichten müssen, wenn der Charakter des Fertigen und Überlegenen hervorgerufen werden soll? Kann der Erzieher Mann sein und doch Kind bleiben?

Selbst geniale Erziehernaturen empfanden den Widerspruch dieser Forderung. Man denke an Joh. Friedr. Herbart, den eigentlichen Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik. Auch er weist hin auf die „Weite zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen“ und auf die Gefahr einer unnatürlichen Annäherung. Er verurteilt es geradezu, den Erzieher in die enge Sphäre des Kindes hineinzupressen: „Man übersieht, daß man fordert, was nicht sein darf, was die Natur unvermeidlich straft, indem man verlangt, der erwachsene Erzieher solle sich herabbiegen, um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen! Man übersieht, wie mißgebildet die, welche so etwas lange treiben, am Ende dazustehen pflegen; und wie ungern geistreiche Köpfe sich damit befassen.“

Herbart hat recht: der Widerspruch ist vorhanden, und keine Schule, keine Bildung vermag ihn zu lösen. Überhaupt kein Zwang — wohl aber die Natur. Der Natur allein gelingt dies Wunder, indem sie Menschen hervorbringt, welche die Divergenz der Kellerschen Forderungen gar nicht mehr empfinden, Menschen, denen es durchaus natürlich ist, bei aller wissenschaftlichen Gelehrtheit, bei aller moralischen Überlegenheit sich kindlich, jugendlich zu geben, sobald sie mit der Jugend in lebensvolle Beziehung treten. Ich nenne dieses Vermögen die eigentliche erzieherische Anlage. Sie ist dem Menschen angeboren wie jedes andre Talent auch und läßt sich auf keinem pädagogischen Seminar und in keinem Kolleg erwerben. Sie kann nur vervollkommnet werden, wo sie bereits vorhanden ist. Und sie ist seltener vorhanden, als man nach der großen Zahl der Pädagogen annehmen möchte!

Erzieher, Lehrer, denen jene pädagogische Anlage fehlt, werden t. o.ß alles pädagogischen Studiums zeitlebens kinderfremd bleiben. Sie

neigen sich nicht aus innerm Drang heraus zur Jugend herab; sie werden von intellektualistischen, kinderpsychologischen Erwägungen zur Kindlichkeit gezwungen. Dadurch bekommt ihr ganzes Verhalten etwas Unnatürliches, Geschraubtes, Kindisches. Kinder sind scharfe Kritiker. Ihrem Spürsinn entgeht natürlich jener Zwang nicht; sie scheuen sich, ihre eigne Natürlichkeit zu offenbaren. Sie bleiben dem Manne, der selbst in seiner gewollten unnatürlichen Jugendlichkeit nur die sichere Überlegenheit der gereiften Persönlichkeit zum Ausdruck bringen kann, im Kern ihres Wesens fremd.

Umgekehrt aber gibt es Menschen, die nie ein pädagogisches Werk studierten, die Kinderpsychologie kaum dem Namen nach kennen und die doch, sobald sie mit Kindern in Berührung kommen, ganz naturgemäß wieder jugendlich denken, fühlen, hoffen und wünschen. Bei aller Gelehrtheit und Männlichkeit, bei aller Überlegenheit der eignen Person — dies sei eigens hervorgehoben. Aber instinktiv fühlen sie, was dem werdenden Menschen not tut; sie finden in der Welt des Kindes etwas von der Heimat, die man immer wieder aufsucht, so weit das Schicksal uns auch in der Fremde umherwandern ließ. Ohne daß sie lange nachgrübeln und logisch erwägen, sind sie nun wieder zu Hause; alles ist neu und eigenartig und doch altvertraut. Der Lehrer wird wieder zum Mitstrehenden, zum Freund und Spielkameraden — zum Kinde — trotz oder gerade wegen seiner sichern Überlegenheit in allen Fällen.

Dieses wunderbare Zusammenstimmen ist nicht lediglich ethischen Ursprungs. Gottfried Kellers Ausspruch bedarf hier der Ergänzung. Persönlichkeitsgehalt läßt sich niemals eindeutig bestimmen und ableiten. Sicher aber ist, daß die erzieherische Anlage in der Hauptsache nicht ein Ausfluß intellektueller Begabung ist, sondern auf Eigenschaften beruht, die heutzutage beim Ausbilden und beim Prüfen unserer jungen Lehrer überhaupt nicht gewertet werden. Kein Wunder darum, daß auf der einen Seite so oft über „verschlossene Muscheln“ und auf der andern so viel über „Tertrümmerer“ geklagt wird.



Persönlichkeit und Masse.

Die Erziehung der Masse.

„Masse“ — es liegt viel Häßliches in dem Wort, viel Tragik und viel Komik, wenig oder nichts von Humor. Man bekommt einen bitteren Nachgeschmack auf der Zunge, wenn man es ausspricht, und Atembeklemmung und Alpdrücken, wenn man sich den Begriffsinhalt gefühlsmäßig zu vergegenwärtigen sucht. Aber es ist nicht nur das Häßliche, das Komische, das Bittre, was uns die Seele bedrückt —

es liegt zugleich etwas Erhabenes, Gewaltiges in dem Wort. Etwas, das an stürmende Meereswogen oder an mächtige, in die Wolken ragende Felsungetüme erinnert. Masse — es ist zugleich der Name für das jenseits der Masse Liegende, für das Unmeßbare, das Unermeßliche. Und darin liegt das Furchtbare, das Unheimliche, das diesem Begriffe anhaftet.

Was uns unverständlich, was uns nicht geklärt ist, das schreckt uns. Masse ist immer das Ungegliederte, Ungeklärte, das Gärende, Trübe. Wo der Begriff auf die Menschenwelt angewandt wird, da wirft er zurück ins Chaos, wo die Persönlichkeit aufhört, wo die Naturgewalt, wo der Instinkt herrschen. Denn Masse und Persönlichkeit stehen sich gegenüber wie Natur und Geist, wie Schopenhauerscher Wille und menschliche Intelligenz, wie unbewußter Trieb und zielsetzende Kraft.

Jeder aus uns ist ein Glied der Masse. Jeder aus uns gehorcht Masseninstinkten, Herdentrieben. Denn jeder aus uns ist ein Stück Natur und empfindet darum untermenschlich. „Allzumenschlich“ nennt es der ironische Philosoph. Aber es ist trotz seines allzumenschlichen Charakters untermenschlich; denn es ist unpersönlich, und Mensch sein, Vollmensch sein heißt doch Persönlichkeit, Individualität sein.

Konventionelle Liebenswürdigkeit nennt die Masse „Gesellschaft“. Wer gehört zur „Gesellschaft“? Leute, Menschen, die sich zueinander gefallen, weil sie sich verwandt fühlen in ihren Trieben und Bedürfnissen. Aber wo sich Gesellschaften bilden, da ist zugleich Masse vorhanden. Masseninstinkt heißt der Kitt, der die Leute zusammenhält.

Masse ist ungegliederte Natur; Individualität, Persönlichkeit ist Kultur. Alle Kultivierungsversuche sind Ringkämpfe mit der Masse. Jede Persönlichkeitsentfaltung ist ein Krieg zwischen dem einzelnen und der Masse. Wer diesen Kampf aufnehmen und zum Siege gelangen will, muß die Masse kennen, muß die Masse zu behandeln wissen. Das haben vor allem jene Pädagogen zu bedenken, denen die Persönlichkeitsbildung Ziel der Lebensarbeit bedeutet. Wie kaum ein anderer Stand haben wir mit Masseninstinkten zu kämpfen, mit Masseninstinkten in uns und außer uns.

Wir sind Glieder der menschlichen Gesellschaft, Glieder einer Masse. Wir dienen dieser Masse. Wir suchen ihr wenigstens zu dienen. Wir wollen ihr helfen, sie fördern, indem wir bestrebt sind, ihren Massencharakter umzuwandeln zugunsten der Persönlichkeitswerte.

Wir sind ferner Glieder einer Berufsgenossenschaft, eines Vereins, kurzum einer Gesellschaft, einer Masse im kleineren. Wir arbeiten im Dienste dieser Genossenschaft, im Dienste von Forderungen also, die zum großen Teil Masseninstinkten, Magenfragen und ähnlichem, entspringen.

In gewissem Sinne ist sogar jeder einzelne Masse, weil jeder einzelne ein Stück Natur darstellt. Wir sind auch als Individuen

nicht nur Intelligenz. Wir sind auch Wille und Gefühl. Wir sind Instinkt, Naturtrieb; wir folgen diesen Instinkten und Trieben und suchen sie zu befriedigen. Wir stehen also auch als Individuen gewissermaßen im Bann der Masse.

All diesen Massenkomplexen im weitern wie im engern Sinne gegenüber beharrt unser Ich, unser besseres, unser geistiges Selbst, unsere Individualität, unsere Persönlichkeit und sucht sich durchzusetzen. Mensch sein heißt Kämpfer sein.

Auch Volksschullehrer sein heißt Kämpfer sein. Wer sich zum Ziel gesetzt hat, Hunderte werdender Menschen zu Persönlichkeiten heranzubilden, wer verhüten will, daß die ihm anvertrauten Individuen in ihren Masseninstinkten als Persönlichkeiten untergehen, der muß einen Kampf bestehen, den nach außen gerichteten Kampf des Vollmenschen.

Kann eine Masse bekämpft werden? — Bekämpft sicher — aber bezwungen? Ist es möglich, der Masse Herr zu werden? In unserm Fall: Kann der Pädagoge die Masse, der er selbst angehört, und jene, die er kultivieren soll, kann der Pädagoge die menschliche Natur mit ihren Herdentrieben und Herdeninstinkten so umwandeln, daß aus der Masse eine Intelligenz, eine Persönlichkeit, eine Individualität, eine Originalität wird? Ist die Masse nicht stärker als jeder einzelne, als jedes gegen ihren Massencharakter gerichtete Persönlichkeitsstreben? Ist sie nicht das Grab jeder Originalität?

Wer die beiden gegensätzlichen Mächte kalten Blutes gegeneinander abwägt, der mag skeptisch das Haupt schütteln: „Erziehung der Masse!“ Die Masse ist dumm, ist das Gegenteil von zielbewußter Intelligenz. Wird ewig dumm bleiben; denn der Prozentsatz zwischen Begabten und Unbegabten wird immer der gleiche sein. Alle Bildungsbestrebungen sind hierin machtlos. Angeborene Talente lassen sich nicht züchten. Infolgedessen werden alle Kultivierungsversuche letzten Endes doch nichts bewirken. Und könnte auch eine Generation durch energische Bildungsarbeit über die angeborene Unkultur gehoben werden, die nachgeborene Generation würde naturgemäß wieder zurücksinken aufs alte Massenniveau. Masse bleibt Masse. Natur ist stärker als Geist.

Dummgeborene werden nie frei trotz aller Kulturbestrebungen. Dummgeborene wollen immer geführt, immer geleitet sein. Darum wird auch die Masse nie frei und selbständig werden. Massen lassen sich führen und leiten von einem, der viel schwächer ist als sie. Denn es gibt keinen einzelnen, der stärker wäre als die Masse. Und sei er noch so gewaltig, sowohl physisch wie psychisch ist er ein Zwerg gegen das Ungetüm Masse. Aber weil die Masse der Leitung durch den einzelnen bedarf, ist sie trotz aller numerischen Stärke schwächer als der Führer. Die Masse hat verlernt, der eignen Kraft zu vertrauen. Sie gleicht dem Elefanten, der sich von einem Knaben lenken läßt. Sie tut, was der einzelne, der Führer, will. Sie hat keinen eigenen Persönlichkeitswillen mehr. Ihr Massenwille ist in Wahrheit

nur der Wille des Führers. Statt des Massengehirns hat sie ein einziges Einzelgehirn, dem alle motorischen Massennerven unterstehen und gehorchen.

Die Masse will als Masse keinen persönlichen Massenwillen haben. Es ist, als habe sie eine dumpfe Ahnung, daß der Begriff „Masse“ mit der Erzeugung eines zielbewußten Eigenwillens negiert werden würde. Die Masse ist furchtsam. Sie vergißt, daß sie als Masse unüberwindlich ist. Doch sonderbar: Sobald eine Massengefahr droht, zittert jedes Massenglied, als drohe seiner Individualität eine Gefahr. Einer Individualität, die in Wahrheit gar nicht existiert! Jeder einzelne fürchtet für sein Wohl, wo die Masse revolutioniert. Ums Gesamtwohl jammert man, und das Eigenwohl meint man. Die Masse ist feig. Eben dadurch wird sie lächerlich. Ein Riese, der vor einem Zwerge zittert, wirkt komisch.

Die Masse will gehorchen. Darum bedarf sie des Führers. Sie will gehorchen wie ein Kind, das sich nicht selbst befehlen kann. Die Masse glaubt sich verlassen, wenn sie der Führerschaft verlustig geht, wenn sie sich emanzipiert sehen würde. Es liegt etwas Sklavisches, etwas Untermenschliches auch in dieser Furcht, in diesen Geborgenheitsgefühlen. Die Masse will sich fürchten können; sie will zittern. Massenfurcht aber wird zur Panik. Wo eine Panik ausbricht, da schwindet alle Überlegung; da kann von Intelligenz, von persönlicher Schwerkraft nicht mehr gesprochen werden. Massenfurcht wirkt ansteckend wie eine Seuche. Auch der Gesunde kann ihr zum Opfer fallen.

Die Masse will geschützt werden; sie mag sich nicht selber bewahren. Es liegt etwas Weibliches oder besser Weibisches in der Masse. Ein sicherer sprachlicher Instinkt hat das Wort feminin geschaffen. Masse will Wohlwollen, Fürsorge. Sie verläßt sich auf dieses Wohlwollen, sie baut auf diese Fürsorge und fühlt sich glücklich dabei. Sie vermeidet ängstlich, dieses Wohlwollen irgendwie zu verschmerzen. Wo sie fordern dürfte, da bittet sie. Sie fürchtet auch hier den Verlust von irgendeinem Etwas, das in Wirklichkeit gar nicht existiert. Denn es gibt — bei Lichte besehen — gar kein Wohlwollen für die Masse. Es gibt nur eine Angst, nur eine Furcht vor der Masse. Jedes sogenannte Wohlwollen für die Masse ist verkappte Furcht vor ihr. Auch jedes Übelwollen ist Ähnliches. Jeder Massenbeherrscher muß die Masse zittern machen, weil er selbst davor zittert, daß er sie eines Tages nicht mehr zittern machen könnte. Jeder Massenbeherrscher muß sogenannte Massenfürsorge treiben, weil er nur so für seine Herrschaft sorgen kann. Es gibt in der Welt nur eine Entscheidung: entweder Hammer oder Amboß sein! Keins von beiden will dem andern wohl; keins von beiden sorgt für das andere, sondern nur für sich. Aber es gibt keinen Hammer, der nicht des Amboßes, und keinen Amboß, der nicht des Hammers bedürfte. Beides sind Wechselbegriffe. Und sie ändern und wechseln ihr Verhältnis nach

dem Grade ihrer Stärke und ihrer Schwäche. Jedem wird so viel geboten, als er sich bieten lassen will oder kann.

Das ahnt die Masse. Das empfindet sie bewußt oder nur instinktiv, und darum ist sie voll Haß. Voll Haß gegen alle Hammerschwinger. Die Masse ist neidisch auf jeden, der darnach strebt, sich von ihr zu lösen, über die Masse hinauszukommen. In den Augen der Masse gibt es kein größeres Verbrechen als Emanzipation von ihr. Jedes einzelne Massenglied empfindet es wie einen Schimpf, wenn ein anderes, das bisher gleichberechtigt neben ihm stand, nun plötzlich Individualität, Persönlichkeit sein will und auch sein darf. Jede Erhebung des bisher Gleichberechtigten wirkt wie eine Zurücksetzung auf die Beharrenden. Man gratuliert; aber man empfindet die Lösung wie eine schmerzhaftige Amputation am eignen Körper. Man haßt dieses Glied, das sich amputieren ließ oder sich selbst löste. Aber man wünscht ihm Glück. Das ist Massencharakter.

Man gratuliert; denn man hat ein Recht zum Gratulieren. Man haßt ja nur für sich oder unter sich innerhalb der eignen Masse. Andern Massen gegenüber liebt man jenes Glied, das sich von der eignen Masse löste. Man ist stolz darauf. Man fühlt sich geschmeichelt, daß ein Stück der eignen Masse es vermochte, sich von dieser Masse frei zu machen. Man bewundert die zähe Kraft, die nötig war, um dies Ziel zu erreichen. Man gehörte ja selbst zu den Hemmnissen, die zu überwinden waren. Man weiß, welcher Anstrengung es bedurfte, den massenhaft multiplizierten eignen Widerstand zu brechen. Man weiß es aus oft versuchten eignen — vergeblichen Kraftanstrengungen heraus. Es ist dies einer der seltenen Fälle, daß die Masse hier, wo sie die eigne nach innen gerichtete Kraft messen kann, zum Bewußtsein ihrer Stärke gelangt. Sie rühmt mit Recht den einzelnen, der dieser Stärke erfolgreich widerstand. Logische Konsequenzen aber zieht sie nicht. Dazu mangelt ihr die nötige Intelligenz.

Die Kraft der Masse ist die Kraft einer gewaltigen Maschine. Maschinen müssen vor allem gefüttert werden, wenn sie im Dienste eines Unternehmers arbeiten sollen. Auch die Masse braucht in erster Linie Futter. Das weiß jeder Industrielle, der Massen unter sich hat. Die Masse ist ein Tier mit großem Bauch. Ihre vornehmlichsten Instinkte gründen im Magen. Die Masse fängt erst an zu denken, wenn ihr der Magen knurrt. Dann hört sie auf, Maschine zu sein. Danu arbeitet sie nicht mehr maschinenmäßig. Dann wird sie gefährlich. Das beste Massenberuhigungsmittel ist reichliches Futter. Wo Futterfragen erörtert werden, ist das Interesse allgemein, massenhaft; denn es handelt sich um Fundamentalfragen des Massendaseins.

Auch die Masse ist allem Anscheine nach letzten Endes nur eine Abstraktion. In Wirklichkeit gibt es doch nur Individuen! Das kann jeder mathematisch nachweisen, indem er die Masse auflöst in ihre Einzelglieder. Aber wer dies tut, der zergliedert keine „Masse“, sondern nur eine Summe in einzelne Summanden. Die Masse aber

ist ein Produkt aus ungezählten Faktoren. Masse kommt nicht zustande durch einfache Addition, sondern durch mannigfache Multiplikation. Das Produkt läßt sich nicht auflösen in ein Nebeneinander. Gerade in seiner Entwicklungsgeschichte zum Produkt liegt das Eigenartige der Masse.

Freilich denkt und handelt innerhalb der Masse nur der einzelne. Aber was der einzelne in seiner Eigenschaft als Individuum denkt und unternimmt, das ist nicht Äußerung der Masse. Sobald die Masse zu wirken beginnt, hören die einzelnen Glieder auf, für sich zu denken und zu handeln. Ihre Äußerungen stehen im Banne einer Suggestion, eben jener Massenproduktion. Wer es da unternimmt, auf eigne Faust zu tun und zu lassen, was ihm beliebt, der wird ein Märtyrer der Masse. Einerlei, ob er sich über die Masse erhebt oder von ihr erdrückt wird; denn auch der Massenbezwinger steht am Ende im Dienste der Masse, ist ihr oberster Knecht, ihr größter Sklave.

Und im Dienste dieser Masse stehen auch wir. Wir als Pädagogen vor allem. In ihrem Dienst und zugleich im ewigen Kampf mit ihr. Wir haben die Aufgabe übernommen, Massen zu erziehen, Massen zu bilden, Massen in des Wortes verschiedenster Bedeutung.

Unser Ziel ist allgemeine Volksbildung. Wir wollen Kulturpioniere sein, indem wir die im Volke schlummernden Kräfte wecken und bilden, indem wir brauchbare Staatsbürger heranziehen.

Wir wissen jedoch, daß der einzelne aus uns kein Volk erziehen kann. Nur ein kleiner Bruchteil, die Klasse, ist ihm zugewiesen. Aber selbst dieser Bruchteil hat schon Massencharakter. Auch die Arbeit des einzelnen bezweckt Massenerziehung, Massenbildung — Klassenindividualisierung.

Und selbst wenn man den einzelnen Schüler aus der Klasse herausgreift, um ihn für sich zu nehmen und zu beeinflussen, auch die Arbeit an diesem ungliederten Leben, das sich in der Seele jedes jugendlichen Menschen abspielt, ist ein Kampf mit der Masse, eine Durchgeistigung des Chaotischen, ein Herauskristallisieren des Persönlichen aus dem Trüben und Verworrenen des voluntaristischen Lebens.

Aber unser Kampf mit der Masse und unsere Arbeit in ihrem Dienst richten sich nicht nur nach außen, auf die Objekte unserer pädagogischen Tätigkeit; sie richten sich auch nach innen, auf uns selbst, auf uns selbst als Glieder einer Masse, eines Standes, und auf uns selbst als Einzelwesen, als pädagogische Persönlichkeiten.

Hat diese Arbeit Aussicht auf Erfolg? Kann ein Kampf gegen die Masse auf Sieg hoffen? Ist Massendienst Königsdienst oder Sklavendienst, Herrschaft oder Knechtschaft? Sind Massenerziehung, Massenbildung nicht nur Utopien? Wie denkt man sich überhaupt den Prozeß einer Massenerziehung?

Oberstes Ziel aller Massenbildung ist die Massenerziehung, hervorgerufen durch Bildung von Individualitäten, von Persönlichkeiten,

die das Bestreben haben, eigene Wege zu gehen. Mit dem Individuum muß also begonnen werden; denn nur der Einzelmensch ist real fahbar.

Wie lautet das Bildungsideal für den einzelnen, der sich innerhalb der Masse zur Persönlichkeit durchringen, sein Ich also von Masseninstinkten und -trieben möglichst freihalten soll?

Ziel der Bildung war bis vor kurzem harmonische Ausgestaltung aller Kräfte. Alle in der Menschennatur schlummern den Anlagen sollten geweckt und gleichmäßig gefördert werden. Dieses Bildungsprogramm trug selbst wieder Massencharakter mit all seinen Vorteilen und Nachteilen. Die Gegenwart ist sich endlich darüber klar geworden, daß nicht in jedem Menschen alle Anlagen in entsprechender Stärke vorhanden sind. Und selbst da, wo sie vorhanden sind, hält man nicht alle Qualitäten der gleichmäßigen Entwicklung wert. Wichtiger als die sogenannte harmonische Ausbildung gilt heutzutage die Kultur der Individualanlage, die Weckung und Bildung jener Kraft, die man für die stärkste und wertvollste hält. Diese Kraft sucht man in den Mittelpunkt zu rücken und alle übrigen Gebiete von hier aus zu erobern. Man bricht also mit dem System der harmonischen Ausbildung — zum mindesten im Hinblick auf den Anknüpfungspunkt der Erziehungsmaßnahmen.

Damit wäre allem Anschein nach ein Allheilmittel gefunden, das jedem Herdenmenschen zum Persönlichkeitskaliber verhilft. In Wirklichkeit verhält sich die Sache aber doch ein wenig anders; denn die Zentralkraft ist in jeder Menschenseele eine andre. Sie läßt sich ferner nicht in reiner Abgeschlossenheit züchten, sondern gedeiht nur in gesunder Wechselwirkung, im Verkehr mit andern. Widerstände und Beispiele locken und reizen, entwickeln und lassen erstarren. Der werdende Mensch bedarf seinesgleichen, um zum Bewußtsein seiner Leistungsmöglichkeit zu gelangen. Er bedarf der Masse, um zu sich selbst zu gelangen.

Wie aber kann der Pädagoge innerhalb der ihm zugeteilten Masse, in seiner Klasse, den mannigfachen Zentralkräften entsprechen? Will er jede Individualanlage der einzelnen Schüler berücksichtigen, dann gilt seine Rücksicht einer Summe von allen möglichen Anlagen. Kultiviert er unter solchen Umständen nicht eher eine harmonische Bildung als eine Bildung von Individualkräften? Erhält sein pädagogisches Streben, das sich vom Charakter der Massenerziehung lösen möchte, nicht erst recht Massencharakter — gerade durch seine Individualabsicht?

Es gibt für solche Probleme immer wieder nur die eine Lösung: Emanzipation von der Masse. Emanzipation aber ist Freiheitsstreben. Masse bringt Zwang. Wo der Lehrer darauf hält, daß alle Lehrplanforderungen bei allen Schülern gleichmäßig erfüllt werden; wo er jede Individualität, die das Gleichmaß zu stören droht, niederhält: da ist Freiheit unmöglich. Der Lehrer muß stark genug sein, dem Schüler zu erlauben, daß er ein Gebiet, dem seine

Kraft in ganz besonderem Maße gewachsen ist, auf Kosten anderer Gebiete pflegt. Der Lehrer muß es ertragen können, daß am Schlusse des Schuljahres ein Teil der Schüler in einem Teil der Fächer minderwertige Leistungen zeigt. Er muß seine Aufgabe als gelöst betrachten, wenn jeder Schüler auf seinem Spezialgebiet Bediegenes aufweisen kann. Ein Pädagoge, der Individualitäten erziehen will, muß sich über Massenwägungen hinwegsetzen können. Nur dann wird er die Kraft in sich fühlen, den einzelnen Schülern Freiheit zu gewähren.

Nur wo der einzelne Pädagoge diese Pionierarbeit innerhalb seiner Masse leistet, nur wenn jeder deutsche Volksschullehrer in dieser Weise an der Individualisierung seiner Gruppe arbeitet, ist auf einen erfolgreichen Kampf gegen den Massencharakter des großen deutschen Volkes zu hoffen. Wir Deutsche waren bisher noch gar kein Volk im idealen Sinn; wir waren viel zu viel Masse. Zum Volke wird eine Masse erst, wenn sie sich ihrer Individualaufgaben bewußt wird. Friedrich Nietzsche denkt sich unter Volk „eine Vielheit, welche dieselbe Not leidet“. Diese große nationale Not haben wir erst empfunden, als wir 1914 zum Kampf hinauszogen gegen eine erdrückende Übermacht, und wir empfinden sie aufs neue, nachdem der Gewaltfriede von 1919 uns Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit zu rauben droht. Dieser Not muß sich der einzelne bewußt werden, wenn die Volksaufgaben zu Individualbestrebungen werden sollen. Individuen sind es, welche große Volksgedanken erzeugen und die Masse zur Erkenntnis ihrer selbst bringen, die Masse zum Volke werden lassen.

Die Gesamtarbeit der deutschen Volksschule ist darum im Grunde genommen nichts anderes als eine Entwicklung und Prüfung von Einzelkräften, als eine Auslese von brauchbaren Qualitäten für ein Wirkungsfeld, dem sie von Natur aus zugehören. Die Tendenz dieser Volksbildung ist demokratisch. Sie kennt kein Vorrecht der Geburt. Ein jeder gilt ihr der Abstammung nach gleichviel. Sie kennt nur voll- oder minderwertige Kräfte. Die Tendenz dieser Volksbildung ist zugleich durch und durch aristokratisch. Nur huldigt sie nicht einer Aristokratie der Geburt, sondern einer Aristokratie des Geistes. Sie würde eine Aristokratie der Geburt nur da gelten lassen, wo sich die menschlichen Anlagen vererben ließen wie liegende Güter. Da jedoch mit jeder neuen Generation die geistigen Besitztümer, die Anlagen und Kräfte, eine Verschiebung erfahren, so sucht sie die Naturrechte wieder herzustellen, indem sie jedem gibt, was ihm entsprechend seiner Leistungsfähigkeit und mehr noch entsprechend seiner wirklichen Leistung gebührt. Der Kampf der Volksschule ist ein ewiger Kampf gegen jegliche Konservierung, die den natürlichen Entwicklungsgesetzen widerstrebt. Darum ist die deutsche Volksschule fortschrittlich gesinnt, nicht konservativ, sondern demokratisch und aristokratisch zugleich, sozial und national. Sie steht im Dienste keiner Partei, sondern im Dienste der Nation. Aber es ist nur natürlich, wenn jene politischen Parteien, die sich ihr wegensverwandt fühlen,

sie zu fördern, jene, die ihrer Tendenz widerstreben, sie in ihren Fortschritten zu hindern suchen.

Die deutsche Volksschule steht im Dienste der deutschen Nation und ihrer Individualaufgabe. Sie ist sich bewußt, daß die deutsche Nation selbst wieder ein Individuum neben andern Individuen, neben andern Nationen, darstellt und den Konkurrenzkampf mit den Weltmächten nur dann erfolgreich aufnehmen kann, wenn sie jede schätzenswerte Kraft innerhalb der Nation an die rechte Stelle setzt. Sie weiß, die Nation braucht Männer mit originalen Ideen. Sie weiß, die Masse bedarf der Führer; denn nur schöpferische Kräfte bringen eine Gesamtheit vorwärts; nur schöpferische Kräfte vermögen Massen zu fördern, zu erhalten, zu ernähren.

Ein originaler Gedanke, eine geniale Erfinderidee setzen tausend Hände in Bewegung, machen tausend Mägen satt. Auch Masseninstinkte finden ihre Befriedigung nur durch Individualitäten. Ein minderwertiges Hirn an maßgebender Stelle ist wie ein schlechtgeöltes Rad im Triebwerk einer Maschine. Es hindert und schädigt die Massenproduktion und die Qualität der Erzeugnisse. Von der Qualität der Führer hängt darum das Heil der Geführten ab. Führer müssen Qualitätsmenschen sein, Persönlichkeiten, Individualitäten.

Führer sind in der Regel keine harmonisch gebildeten Persönlichkeiten. Führer sind meist einseitige Kraftnaturen. Das muß besonders unsern höheren Schulen zu denken geben. Ihre Musterknaben, ihre Einser-Absolventen sind allseitig und harmonisch gebildet. Der Primus einer Klasse muß in möglichst vielen Sächern gute Noten haben; denn seine Qualität als Klassenprimus wird ja bestimmt durch die Durchschnittsnote. Es wäre eine interessante Statistik, einmal durch Tatsachenmaterial festzustellen, welche Kulturtaten diese harmonisch begabten und harmonisch benoteten erstklassigen Absolventen unserer Gymnasien später zu verzeichnen hatten. Ich glaube, es würde ein dürftiges Register zutage gefördert werden*). In überwiegender Anzahl werden sie sich zu guten Beamten, zu gewissenhaften Bürokraten, zu menschlichen Massenmaschinen entwickelt haben, aber nicht zu Massenführern. Nicht minder interessant wäre es, einmal ziffernmäßig festzustellen, zu welcher Kategorie unsere führenden Staatsmänner und Feldherrn, unsere schöpferischen Philosophen und Künstler,

*) Durch die Presse lief vor Jahren folgende Notiz: Der amerikanische Professor Dextor hat ein Verzeichnis aller jener Leute aufgestellt, die es im 20. Jahrhundert zu einem großen Namen oder zu großem Erfolg gebracht haben. Die Liste verzeichnet 8602 Namen. Sehr interessant ist darin die Feststellung, daß von allen großen Leuten nur 12 Prozent eine akademische Bildung hatten, von großen Finanzleuten allein 18 Prozent. Daraus ist ersichtlich, daß es wahrscheinlich nicht auf die Zahl der überstandenen Examina ankommt, ob man was Großes wird oder nicht, sondern einzig auf Talent zum Berufe, auf Fleiß und auf Leistungen.

Erfinder und Entdecker in ihren Schülerjahren zählten, zu den brillanten Durchschnittsknaben oder zu den mehr oder minder einseitigen Individualitätsmenschen. Sicher nicht zu jenen; denn gerade in ihrem Kampf gegen das Durchschnittliche, im Durchsetzen ihrer Eigenart, im Loslösen von der Masse lag ihr persönlicher Wert, ihre individuelle Größe und gleichzeitig ihr Kulturwert, ihre Bedeutung für die Masse.

Wer Individualitäten erziehen will, der muß zunächst für seine Person jenen Kampf mit der Masse siegreich bestanden haben, der muß selbst eine Individualität sein und zwar eine pädagogische. Zur pädagogischen Persönlichkeit aber wird der Mensch erst dann, wenn das Zentralinteresse seines Lebens pädagogischer Art ist. Ohne Kampf geht dies für keinen ab, auch nicht für den geborenen Pädagogen. Der Interessengebiete sind so viele, der Lockungen so mannigfache, daß es erst eines schweren seelischen Kampfes bedarf, um dieser Masse Herr werden zu können. Der Kampf ist ein innerlicher. Es gibt ohne Zweifel viele Menschen, die das Amt eines Pädagogen, ja sogar die Würde einer pädagogischen Behörde inne haben und nichts weniger als pädagogische Persönlichkeiten sind. Sie sind vielleicht ganz tüchtige Wissenschaftler, Künstler, Juristen, Landwirtschaftler, Sportsleute — aber keine Pädagogen trotz des pädagogischen Titels. Auch der pädagogisch gerichtete Mensch kann Wissenschaftler oder Künstler sein — ja, er muß es sogar in gewissem Grade sein. Auch die pädagogisch gerichtete Persönlichkeit kann Spiel und Sport pflegen — sie soll es sogar tun. Aber all diese Nebenbeschäftigungen haben für den Pädagogen nur darum höheren Wert, weil er von ihnen aus Beziehungen anknüpfen kann, die ihn beruflich, die ihn pädagogisch fördern. Der Beziehungswert des Außerpädagogischen lockt und fesselt ihn. Das historische Studium wird seinen Geschichtsunterricht vervollkommen, das literarische seinen Unterricht im Deutschen. Von künstlerischen Tätigkeiten gewinnt er ein Prinzip, das seinen gesamten Unterrichtsbetrieb durchdringt. Ähnlich verhält es sich mit allen übrigen außerschulischen Beschäftigungen. Man wird zweifellos ein besserer Lehrer, wenn man auch in wissenschaftlicher, in künstlerischer, in sportlicher Hinsicht seinen Mann zu stellen vermag. Das außerpädagogische Moment darf nur nie zur Zentralmacht werden. Sonst ist es aus mit der pädagogisch gerichteten Persönlichkeit, und es wäre im Interesse der Pädagogik selbst zu wünschen, derartige Leute würden einem Stande Valet sagen, dem sie ja doch nur dem Namen nach angehören.

Ich halte — wie ich bereits betont habe — das pädagogische Talent nicht für eine Massenanlage, sondern für eine Individualanlage. Darum bedarf es auch hier einer rechten Auslese; denn nur die wahrhaft pädagogisch interessierte Lehrerpersönlichkeit verbürgt die Möglichkeit, innerhalb des Massenunterrichts Individualitäten gerecht zu werden. Dem pädagogisch interessierten Menschen erscheint jede Naturanlage wertvoll; denn im Mittelpunkt seiner Interessen steht eben

der werdende Mensch selbst, nicht das zu vermittelnde Sach. Den Sachmenschen interessiert nur sein Stoff. Der Volksschullehrer aber hat kein Sachwissen zu vermitteln; er sucht jede gesunde Anlage zu entwickeln und zu fördern. Bei allem Streben nach Individualisierung umfaßt seine pädagogische Tätigkeit die Gesamtheit der im Menschen schlummernden Kräfte, nicht um sie harmonisch und gleichmäßig zu bilden, sondern um den mannigfachen Zentralanlagen der Schüler innerhalb der Klasse, innerhalb der Masse, ein Betätigungsfeld bereit zu halten.

Der pädagogische Einzelwille findet seine Resonanz im Gesamtwillen der einzelnen Pädagogen. Darum ist es ein ganz natürlicher Prozeß, wenn sich die einzelnen pädagogisch gerichteten Persönlichkeiten zusammenschließen zu Ständen und Vereinen. Ein Lehrerverein ist ein Individuum und eine Masse zugleich, wie ja auch jede Schulklasse Individual- und Massencharakter aufweist. Ein Lehrerverein ist Individuum, insofern er sich sondert von andern Ständen und Vereinen mit eigenen Zielen und Absichten; Masse, insofern er Masseninstinkten gehorcht, genau wie jede andre menschliche Körperschaft auch. Standes- und Vereinskultur unterliegen darum denselben Bildungsgesetzen wie Volks- und Einzelkultur. Auch hier lautet das Ziel: Kampf gegen die Masse zugunsten der Individualisierung.

Wir deutsche Volksschullehrer sind Erzieher der Masse und sind zugleich selbst wiederum Masse. Darin liegt unsre Stärke und unsre Schwäche zugleich. Eine pädagogische Genossenschaft von rund 150 000 Mitgliedern, die alljährlich Millionen werdender Menschen unterrichtet, ist zweifellos eine Macht, eine Macht der Masse auf die Masse. Aber gerade weil wir die Masse bilden sollen und gerade weil wir eine Masse sind, muß der einzelne leiden. Jeder einzelne leidet unter diesem Druck und Zwang und zwar um so mehr, je stärker seine pädagogischen Interessen sind, je stärker sein Drang nach Fortschritt, sein Streben nach Bildung ist. Alle behördliche Reform auf dem Gebiete des Volksschulwesens hat den Charakter der Massenreform, bezieht sich darum zumeist auf Äußerlichkeiten und geht langsamen, schwerfälligen Schritt. Die Maße, mit denen man die Arbeit der Volksschule mißt, sind keine Qualitäts-, sondern Quantitätsmaße. Die Entlohnung ist Massenentlohnung. Der gute Arbeiter erhält dieselbe Bezahlung wie der schlechte.

Dazu kommt der ideale Sold, die Standesbeurteilung. Auch sie unterliegt den gleichen Gesetzen. Jeder einzelne nimmt teil am Massenansetzen und an der Massenverachtung, wie jede Individualität — die gute ebenso wie die schlechte — in ihren Wirkungen hinwiederum von der Masse getragen werden muß.

Wer dem deutschen Volksschullehrerstande helfen will, der kann ihm darum — ideal wie material — nur in seinen Einzelgliedern helfen, durch Persönlichkeitsmehrung, durch Förderung von Individuali-

täten, durch Füllung der Quantitäten mit Qualität, nicht durch öde Gleichmacherei. Mit dem Individuum muß also auch hier innerhalb unserer eignen Reihe begonnen werden, wo es sich um die Erziehung der Masse handelt.

Seit der Zeit seines Bestehens ist der deutsche Volksschullehrerstand auf Selbsthilfe angewiesen und wird auch in Zukunft auf Selbsthilfe angewiesen sein trotz der Revolution. Sein jahrhundertelanger Kampf war ein Ringen gegen die Rückständigkeit der Masse und wird es auch in Zukunft bleiben; denn ein Volksschullehrerstand, der nicht fortschrittlicher wäre als die Masse, die er erziehen soll, würde sich selbst verneinen. Dieser Riesenkampf gegen Rückschritt und Borniertheit der Masse, wie ihn die Geschichte des deutschen Volkes in den verflossenen Jahrhunderten erkennen läßt, ist in der Hauptsache von Einzelpersonlichkeiten ausgefochten worden. Gewiß, jeder aus der Gesamtheit war ein Streiter im großen Regiment; aber ohne bewußte und energische Individualitäten, ohne pädagogisch gerichtete Führer, wäre die Masse ein „verlorener Haufen“ gewesen.

Der Kampf, den jene einzelnen zu führen hatten und den jeder Volksschullehrer als Standesangehöriger wie als Persönlichkeit noch heute auszufechten hat, ist ein Kampf gegen die Masse.

Zunächst gegen die Masse von außen, gegen das Vorurteil der übrigen Stände, gegen die Kurzsichtigkeit des Volkes. Dieser Kampf kann nur zum Siege führen, wenn wir dem Volke die Augen öffnen. Und wir vermögen dies nur, indem wir durch unsere Leistungen zeigen, daß wir wertvolle Kulturarbeit verrichten. Je unentbehrlicher ein Stand ist, desto geschätzter ist er. Das deutsche Volk muß zum Bewußtsein unserer Unentbehrlichkeit gebracht werden. Es muß einsehen lernen, daß ein großes Sammelbecken nötig ist, in dem die einzelnen Kräfte zusammenfließen, um in die ihnen entsprechenden Kanäle geleitet zu werden. Das deutsche Volk muß zur Einsicht kommen, daß diese Individualisierung der Masse nur von einer deutschen Einheitschule geleistet werden kann, da nur sie alle Kräfte zu umspannen vermag. Zu dieser Einsicht ist unser Volk heute noch nicht gelangt. Möglich, daß die gemeinsame nationale Not es zu dieser Erkenntnis reifen läßt, wie eine nationale Not es war, was die Volksschule in ihrer heutigen Gestalt werden ließ.

Wollen wir diese Erkenntnis allmählich anbahnen, dann muß schon heute jeder einzelne im Volke am eignen Leibe empfinden, daß wir ihm unentbehrlich sind. Auch dies Ziel verlangt Individualisierung. Der Bauer fordert von seinem Lehrer anderes als der Städter. Nur insofern der Lehrer imstande ist, den Individualansprüchen gerecht zu werden, wird er in der Schätzung der auf ihn angewiesenen Individuen steigen oder sinken. Mit seinem Volke soll nicht nur der Dichter, mit seinem Volke muß auch der Volksschullehrer leben, wenn ihm nicht die besten Wurzeln seiner Kraft verdorren sollen. Innerhalb dieser

Umgebung, innerhalb der Masse aber muß er seine Persönlichkeit, seine Individualität zu wahren wissen; denn Führer und Lehrer seines Volkes kann er eben nur in Folge seines Persönlichkeitsgehaltes sein. Darum wird seine Arbeit im Dienste der Masse auch stets ein Kampf gegen die Masse sein.

Aber der Kampf, den der Volksschullehrer auszufechten hat, richtet sich nicht nur gegen die Masse von außen, gegen die Volksgenossen, er richtet sich auch gegen die eigne Masse, gegen die Standesgenossen. Jede pädagogische Individualität findet die gefährlichste Gegnerschaft im eignen Stande. Alle die Masseninstinkte, von denen ich sprach, scheinen lebendig geworden zu sein, wo irgendeiner unsrer Kollegen versucht, sich über die Massenansichten und -gepflogenheiten zu erheben und seine pädagogische Eigenart zur Geltung zu bringen. Auch die Masse, die den Fortschritt zu ihren Wesenseigenschaften zählt, auch der Pädagogenstand, wird in solchen Fällen konservativ. Die Masseninstinkte geraten in Empörung.

Es liegt allem Anscheine nach im Wesen des Menschen, Meinungen und Ansichten, die den eignen widerstreben, geradezu als persönliche Befehdung und Beleidigung aufzufassen, und nur eine gewisse philosophische Reife kann über diesen naiven Standpunkt hinausführen. Und doch — die besten Freunde des Volksschullehrers sind am Ende jene einzelnen aus dem eignen Stande, die aus eigener Kraft sich von der Masse und ihren Gepflogenheiten sondern, eigne Wege gehen, neue Gedanken verkünden und frisches Leben und Streben wecken. Mehr als ein Duzend Durchschnittspädagogen „nützt“ uns eine starke pädagogische Individualität, die den Mut eigener Überzeugung hat und neue Pfade bahnt, die zum Ziele führen. Sicherste Standeshebung gewährleistet wie überall so auch bei uns die Individualisierung der Masse, die geistige Züchtung — wenn ich das Wort in diesem Sinne gebrauchen darf — von pädagogischen Persönlichkeiten.

Auch von der Behörde werden in der Regel derartige Persönlichkeiten nicht geliebt. Sie stören ihr Massenprogramm. Sie verderben den Massencharakter. Sie widerstreben den Massenerlassen. Man sucht sie darum in ihrer Individualentwicklung niederzuhalten, gefügig zu machen, aufs Massenniveau herabzudrücken oder auszufordern. Das ist im Volks- und Freistaat nicht anders wie in der gestürzten Monarchie; denn die Menschen selbst sind im Kern ihres Wesens gleich geblieben. Wo diese kommunistische Tendenz praktisch zu werden strebt, da beginnt der schwerste Kampf der pädagogischen Individualität, der Kampf um die pädagogische Existenz. Das höhere Gewissen befiehlt, dem Massencharakter zu widerstreben, und das behördliche Gewissen bekämpft diesen Widerstand. Wo eine pädagogisch gerichtete Persönlichkeit die maßgebende Stelle einnimmt, da wird der Kampf zugunsten der persönlichen Freiheit entschieden werden — ähnlich wie in der Schulklasse unter einer pädagogischen Persönlichkeit die Individualitäten sich frei entwickeln dürfen. Wo jedoch ein trockener

Bureaukrat als Massenmaschine korrekt funktioniert, da zermalmt die große Walze der Gleichmacherei jede pädagogische Selbständigkeit.

Auch hier wird es von der Stärke der Individualität abhängen, ob sie dem Geiste oder dem Buchstaben der pädagogischen Berufsgesetze zu folgen vermag. Für den pädagogischen Vollmenschen gibt es eigentlich keine Entscheidung; denn er muß. Er muß, wenn er freie Persönlichkeit bleiben will, sich selbst die Treue halten. Keine Gegnerschaft, sie komme von oben oder von unten, von außen oder aus den eignen Reihen, darf ihn veranlassen, der eignen Individualität zu entsagen; denn nur in ihrer freien Entfaltung liegt das Heil seiner selbst und nicht zuletzt das der Masse.



„Die durchgreifendste und vorzüglichste Schulreform?“

Unter obigem Titel berichtete einst die „Bayrische Lehrerzeitung“, daß die Münchener Lehrer für Handfertigkeit (Gewerbelehrer) in den 8. Knabenklassen erklärt und durchgesetzt hätten, daß mehr als 20 Knaben nicht gleichzeitig das Hobeln, Bohren, Raspeln und Feilen gelehrt werde. „Das nötigt mir Respekt ab,“ schrieb der Berichterstatter, einer der tüchtigsten Münchener Volksschullehrer, und fuhr, nachdem er diese „Reduzierung der Schülerzahl auf 20 pro Klasse“ als „die durchgreifendste und vorzüglichste Schulreform“ gekennzeichnet hatte, folgendermaßen fort: „Wo im Deutschen Reiche ist der Lehrer, der Distriktschulinspektor, der Oberlehrer, der Schulrat, der energisch mit allem Nachdrucke erklärte, mehr als 20 Schüler kann man im ersten Sprachunterricht nicht in einer Stunde sprechen lassen? Mehr als 20 Schüler kann man in einer Stunde nicht zu Rechenübungen, zu Leseübungen heranziehen? Mit mehr als 20 Schülern kann man in einer Stunde kein Lehrgespräch so durchführen, daß jeder Schüler sich aktiv daran beteiligen kann? Bei mehr als 20 Schülern kann kein persönliches Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer entstehen?“ „Es klingt wie Spaß,“ hieß es zum Schluß, „so leicht begreiflich und einfach ist diese Schulreform. Trotzdem muß um diese 20 Schüler blutig ernst gekämpft werden.“

Ich gestehe, daß ich anderer Meinung bin. Ich erblicke in dieser „Reduzierung der Schülerzahl auf 20 pro Klasse“ weder „die durchgreifendste und vorzüglichste“, noch die „begreiflichste und einfachste“ aller Schulreformen. Ich sehe vielmehr in jedem Volksschulprogramm, das seine Forderungen nur dann für erfüllungsmöglich erklärt, wenn die Schülerzahl der einzelnen Klassen auf 20 herabgesetzt wird, eine leere Theorie.

Die betreffenden Reformer übersehen nämlich dabei das eine, daß sie mit dieser unerläßlichen Grundforderung jede Aussicht auf praktische Durchführbarkeit nehmen. Jene Herabsetzung der Schülerzahl in unseren Volksschulklassen ist Zukunftsmusik und wird in absehbarer Zeit Zukunftsmusik bleiben. Und ich kann leider nicht einmal „leider“ dazu sagen, daß sich die Angelegenheit so verhält; denn ich erblicke in jener Grundforderung keineswegs ein pädagogisches Ideal. Ich kann mich nicht für Hofmeistererziehung begeistern; ich zähle zu jenen, die dem Massenunterrichte starke Vorzüge vor dem Einzelunterricht und der Bildung der nicht zu überschreitenden Zwanzig zubilligen. Und ich vertrete diese Anschauung vor allem in meiner beruflichen Praxis als Lehrer. In einer Klasse mit 40 Schülern unterrichte ich lieber als in einer anderen, die nur 20 Schüler zählt. Wie mag das kommen?

Der eigentliche Beweggrund, der jene Forderung nach möglichst kleinen Klassen hervorruft, ist wohl in der Annahme zu suchen, daß in kleinen Klassen eine starke Berücksichtigung der Individualität eher möglich ist als innerhalb größerer Schülermassen. Es unterliegt keinem Zweifel, daß in den beiden Forderungen Individualerziehung und Massenerziehung ein Widerspruch besteht, sobald beiden Forderungen gleichzeitig Genüge geleistet werden soll. Und doch ist ein Ausgleich möglich.

Individualität heißt Einzigart. Jedes Einzigartige verlangt, wenn es sich seiner Natur entsprechend entwickeln soll, ein besonderes Feld der Betätigung und gleichzeitig Freiheit. Nun ist es ein Trugschluß, anzunehmen, innerhalb der kleinen Klassen wären das Betätigungsfeld und die Schülerfreiheit größer bemessen als innerhalb der größeren Klassen. Das Gegenteil ist der Fall: Je kleiner die Klasse ist, desto mehr Aufmerksamkeit wird der Lehrer dem einzelnen Schüler widmen können, desto stärker wird die Überwachung sich für den einzelnen Schüler bemerkbar machen, bis beim Einzelunterricht das gesamte Lehrerinteresse sich auf das Individuum konzentriert. In der großen Klasse steht der Schüler wohl auch unter ständiger Kontrolle. Aber das Seil, an dem das junge Füllen angekoppelt ist, ist naturgemäß länger; infolgedessen wird sich auch der Kreis vergrößern, den seine individuelle Freiheit durchläuft.

Auch das Feld der freien Selbstbetätigung wird sich in der größeren Klasse weiter ausdehnen lassen als innerhalb der beschränkten Zahl, und die Erziehungsfaktoren werden sich mehren. Wie im wissenschaftlichen und künstlerischen, im politischen wie im sozialen Leben erst durch die starken Kontraste der Persönlichkeiten Streben und Fortschritt erzeugt wird, so ist es natürlich auch in der Klasse. Die Masse erzieht sich in vieler Hinsicht selbst. Das gilt in besonderem Maße von jeder Schulerziehung. Der Mitschüler wirkt zuweilen stärker als der Lehrer, nicht nur der Fleißige,

der den Ehrgeiz aufstacheln und zum Wettkampf einlädt, sondern auch der Faule, der abschreckend wirkt.

Im Massenunterricht werden die Akkorde, die der Lehrer greift, volltöniger; die Resonanz verstärkt sich; wohl mehren sich die Dissonanzen, aber auch an konjzierenden Lösungen wird es nicht fehlen. Das Lied wird nicht nur harmonienreicher, es wird — und das stelle ich besonders hoch — es wird menschlicher werden, sozialer, typischer. Das Leben innerhalb der Klassengemeinschaft wird mehr dem Leben innerhalb der Staatsgemeinschaft ähneln, als es in der Einzel-erziehung möglich wäre. Die „Stille“, in der sich das Talent, und den „Strom der Welt“, in dem sich der Charakter bilden soll, wird der einzelne im pädagogischen Betrieb einer größeren Klasse — wenn auch nur als Abbild — eher finden können, als im enggezogenen Ring der kleinen Duzendgemeinschaft.

Das merkt auch der Lehrer. Die individuelle Arbeit des Hofmeisters ist freilich leichter; aber die Arbeit der Massenerziehung ist großzügiger. Sie stellt allerdings an den Pädagogen weitergehende Forderungen. Schon Herbart wies darauf hin, daß es bei Erziehung einer größeren Schülerzahl zu dem Schwierigsten gehöre, „einem jeden die Stimmung zurückzugeben, die er erregt hat und nicht die verschiedenen Töne der Bewegung zu verwechseln oder durcheinander zu verfälschen“. Dieser „Blick für die Masse“ muß dem Erzieher angeboren sein; kein wissenschaftliches Studium kann ihn ersetzen. Wenn es nicht gegeben ist, eine Schülermasse zu überblicken und zu durchblicken, wenn die Kraft fehlt, die Menge der auseinanderstrebenden Individuen zum Massengefüge zu organisieren, ohne natürliche Individualrechte zu verletzen, dem kann die Erziehertätigkeit innerhalb der Masse am Ende zur Qual, zur Folter werden, so daß er sich sehnt nach Herabminderung der Schülerzahl oder nach dem einzelnen, mit dem er eher „fertig“ zu werden hofft. Nichts stellt an die Selbstzucht des Pädagogen, an seine Persönlichkeit, an seinen sittlichen Charakter höhere Anforderungen als die Bildung und Erziehung einer größeren Schülermasse.

Rechte Massenerziehung ist nur möglich bei starken pädagogischen Qualitäten der Lehrerpersönlichkeit. Eine Herabminderung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen aber würde einer Herabsetzung der Lehrerqualität gleichkommen. Aus dem einfachen Grunde, weil eine bedeutende Mehrung der Quantität nötig würde. Pädagogische Anlage ist angeboren und keineswegs so häufig zu finden, als man nach der großen Zahl von Lehrern und Lehrerinnen annehmen möchte. Es ist schwer, unter den vorhandenen Talenten nur die herauszufinden, die nötig wären, um den Bedarf für Klassen von 40 bis 50 Schülern — welche Zahl nicht überschritten werden sollte — zu decken. Auch die pekuniären Aufwendungen müßten sich verdoppeln und verdreifachen, wenn man an den schon heute unzureichenden Befoldungsätzen festhalten wollte. Oder man müßte, um

die finanzielle Mehrbelastung auszugleichen, das pädagogische Honorar für den einzelnen herabsetzen. Wir bekämen dann an Lehrpersönlichkeiten eine Ramschware schlimmster Sorte, daß man nicht von einem Aufstieg unserer Schulen, sondern von einem argen Niedergang sprechen müßte.

Der Lehrer ist und bleibt die Schule. Von seiner Qualität hängt auch die Bedeutung der Schule ab, nicht von der Quantität seiner Schüler. Jede Reform, die sich nicht in erster Linie mit der Aufwärtsbewegung des Standes — mit der materiellen wie mit der ideellen, denn beide bedingen einander — befaßt, kommt über Außerlichkeiten nicht hinaus. Auch den Streit um die Schülerzahl rechne ich zu diesen Außerlichkeiten. Die Erziehung des deutschen Volkes wird in unserem Jahrhundert Massenerziehung sein und bleiben müssen, und ich freue mich dieser ehernen Notwendigkeit.

Daß in München die Handfertigkeitslehrer der 8. Klassen mit ihrer Forderung, die Schülerzahl auf 20 herabzusetzen, mir besondern Respekt abgenötigt hätten, kann ich nicht behaupten. Ich sehe in dieser Forderung, insofern sie wirklich eine unerläßliche Grundbedingung darstellt, eher einen Beweis dafür, daß jener Werkstattunterricht, den der Gewerbelehrer erteilt, einen Fremdkörper im Gesamtbetrieb des Volksschulunterrichts darstellt, dessen anders geartete Struktur nicht nur durch den nicht seminaristisch gebildeten Lehrer, sondern auch durch jene Forderung gekennzeichnet wird, die kein Volksschullehrer für die übrigen Unterrichtsfächer erheben dürfte, ohne auf den Widerspruch der vorgeetzten Behörde zu stoßen.



Qualitätsleistung und Massenwertung.

In dem Volkmannschen Buche „Erkenntnistheoretische Grundzüge der Naturwissenschaft und ihre Beziehungen zum Geistesleben der Gegenwart“ kommt der Verfasser auch auf die Bildungsfragen und auf die Lehrerpersönlichkeit zu sprechen. Dabei vertritt er die Ansicht, daß der Stand darunter leidet, daß es für den guten Lehrer keine Erhebung über das Milieu gibt. „Wenn man nur die guten Lehrer von den schlechten, die jede Entlastung mißbrauchen würden, scheiden könnte!“

Professor Paul Volkmann berührt mit diesem Hinweis und dem daran geknüpften Wunsch eines der schwierigsten Probleme, das wohl in absehbarer Zeit kaum eine befriedigende Lösung finden dürfte. Auch ich wage es nicht, endgültige Vorschläge zu unterbreiten. Nur auf die eigenartige Problemstellung der Frage selbst möchte ich etwas ausführlicher eingehen, als es in den eben zitierten Volkmannschen Sätzen

geschieht, da ich der Ansicht bin, daß jeder Problemlösung in der Regel die Einsicht in den nach Lösung strebenden Zustand voranzugehen pflegt. Erst wenn Verhältnisse als änderungsbedürftig erkannt werden, regt sich der Wille zur Reform. So lange man das Bestehende für durchaus berechtigt hält, wird man sich nicht veranlaßt sehen, auf Abhilfe zu sinnen.

Das eigentliche Problem aber ist dieses: Der deutsche Lehrer bezieht seine Besoldung vom Staat oder von der Gemeinde nach gesetzlich geregelten Gehaltsätzen. Er rückt vor mit zunehmendem Alter und wird, wenn er einjt dienstuntauglich geworden ist, ebenfalls nach einem bestimmten Gehaltsstatut pensioniert. Es wird in einer Stadt, wo z. B. mehrere hundert Volksschullehrer nebeneinander wirken, oder auf dem Lande in den einzelnen Dörfern hinsichtlich der Bezahlung kein anderer Unterschied gemacht als der durch das verschiedene Dienstalter bedingte. Nur in Fällen, wo ein Lehrer sich grober Verfehlungen schuldig gemacht hat, kann die nächste Gehaltsvorrückung gesperrt werden oder die Behörde kann den Missetäter auf eine minder dotierte „Strafstelle“ versetzen.

Für die eigentlich pädagogische Leistung aber gibt es keinen Unterschied der Besoldung. Der „gute Lehrer“ wird — falls er im gleichen Dienstalter steht — pekuniär genau so gehalten wie der „schlechte Lehrer“. Sie beziehen für ihre Berufsarbeit gleiches Honorar.

Diese Massenwertung wäre durchaus gerechtfertigt, wenn es sich wirklich um gleiche Leistungen handeln würde. Sie ist es aber nicht mehr, sobald man mit Sicherheit behaupten kann, daß die Leistungen nicht gleichwertig sind.

Wertet man die Berufsarbeit der Lehrer hinsichtlich der zeitlichen Quantität, so bekommt man den Eindruck, daß alle Lehrer einer bestimmten Schulgattung, in einer bestimmten Stadt, in einem einzelnen Kreis oder Bezirk im wesentlichen gleich sind. Die Zahl der Unterrichtstage und -stunden, die Dauer der Ferien, alles ist nach einem bestimmten Schema geordnet. Auch die Zahl der Schüler, sowie die Zahl der Unterrichtsstoffe und der stoffliche Umfang innerhalb der einzelnen Disziplinen zeigen keine großen Gegensätze. Das Normalmaß der Schülerzahl soll nicht überschritten werden. Der Lehrplan gilt für alle Lehrer. Das Pensum, das sie ihren Schülern vermitteln sollen, ist nicht wesentlich verschieden.

Sobald man jedoch die Qualität der Leistung in Anschlag bringt, werden sich gewaltige Unterschiede ergeben. Besonders wenn man den Lehrerberuf als einen dem Künstlerberuf innig verwandten auffaßt. Zwei Maler z. B. können den gleichen Stoff gestalten, sie können zeitlich gleichlang an ihrem Bilde arbeiten — und doch wird, falls die künstlerische Qualität der beiden eine stark differenzierte ist, kein Mensch für beide Bilder, für beide Leistungen, den gleichen Preis zahlen wollen. Der größere Künstler erhält unter

Umständen das Zehn- und Zwanzigfache als der qualitativ minderwertige Maler.

Anders beim „Bildungskünstler“, beim Lehrer! Was er qualitativ mehr leistet als der Bildungshandwerker — oder um mit einem vielgebrauchten Wort Otto Ernsts zu sprechen — als der „Bildungsschuster“, das bleibt unbeachtet. Der Staat und die Gemeinde zahlen für die pädagogische Kunstleistung dasselbe Honorar wie für die bloße Maché.

Bei näherem Zusehen ergibt sich ferner, daß die Wertung auch vom quantitativen Gesichtspunkt aus nicht stimmt: Was der „gute Lehrer“ an Zeit auf seine Vorbereitung verwendet, was er für sein Selbststudium, für seine Bücher ausgibt, wird ihm nicht vergütet. Es gibt Lehrer, die nach dem Seminaustritt kaum mehr ein wissenschaftliches Buch studierten, die jeden Gedanken an ihre Berufsarbeit verbannen, sobald sie die Schultüre hinter sich abschließen; die ihre Freiheit in der Kneipe oder im Kaffeehaus beim Tarok verbringen und sich jede „Sachsimpelei“ ängstlich vom Leibe halten; denen jede Vereinstätigkeit der übrigen Kollegen im Interesse des Standes und der Schule gleichgültig ist; die nichts mehr kennen als sich und ihr leibliches Gedeihen! Und es gibt Lehrer, die jede freie Stunde ihrer Fortbildung widmen; die nur in Gesellschaft gehen, sobald es sich um ideale Interessen ihres Standes und ihrer Berufsarbeit handelt; die jahraus, jahrein sich opfern im Dienste ihrer Schüler und im Kampfe um die Verwirklichung ihrer Bildungsideale! Und beide werden gleich bewertet und gleich besoldet! Ist das recht und billig?

Man könnte darauf hinweisen, daß der „gute Lehrer“ ja befördert, der „schlechte“ jedoch nicht befördert wird. Das mag für den Lehrer der höheren Schule Geltung haben; für den Volksschullehrer ist diese Widerlegung falsch. Was heißt bei einem Volksschullehrer „befördert werden“? — Die Versetzung in eine Stadt, die ihre Lehrer besser bezahlt als der Staat? Die Ernennung zum Oberlehrer, zum Inspektor, zum Direktor? Man pflegt auf derartige Beförderungsmöglichkeiten hinzuweisen, so unzureichend sie auch sein mögen; denn nur ein verschwindend geringer Prozentsatz kann ihrer teilhaftig werden, und die Gegenwart bemüht sich ja mit nicht zu leugnendem Erfolg, auch alle seither bestehenden Unterschiede in der Besoldung aus der Welt zu schaffen.

Doch angenommen: die genannten Beförderungsmöglichkeiten wären für jeden Lehrer gegeben; jeder könnte in eine Stadt berufen und dort zum Oberlehrer und Inspektor befördert werden — eine ideale Lösung des Problems könnte ich nicht darin erblicken.

Es war bisher durchaus kein gesunder Zustand, daß die „guten Lehrer“ nach der großen Stadt streben mußten, wenn sie eine bessere Besoldung, eine bessere und freiere Lebensstellung finden wollten. Gerade auf dem Lande, in den Dörfern, dort, wo die größte Kulturarbeit zu verrichten wäre — nicht nur in der Schule, sondern in der Ge-

meinde, im Volke überhaupt — dort sind tüchtige Männer ganz besonders nötig. Leute vor allem, die untadelig in ihrem Berufe dastehen; Charaktere, die sich nicht ducken und beugen lassen; Pädagogen mit weitspannenden Interessen für ihre Umgebung, mit starkem Idealismus, der sich nicht unterkriegen läßt durch die Mißlichkeiten des Alltags; „bodenständige“ Volksschullehrer, wie ich bereits ausführte, deren Dasein und volkserzieherische Wirkung der sicherste Damm gegen jeden Bildungsrückschritt auf dem Lande sein müßten.

Ich kann aus den genannten Gründen in der Berufung der „guten Lehrer“ nach der Großstadt keine ideale Lösung des fraglichen Problems erblicken. Doch wenn dieser Modus auch eine Berechtigung hätte, das Problem selbst hätte damit keine Lösung gefunden. Denn in der Großstadt wären die Verhältnisse zwischen den einzelnen Lehrern ganz die alten geblieben. Man darf nämlich keineswegs glauben, daß nur „gute Lehrer“ unter den heute gebräuchlichen Gepflogenheiten Anstellung in der Stadt finden. Ganz abgesehen davon, daß die alte Zensur beim Seminaustritt und beim Staatsexamen nicht pädagogische Qualität im höheren Sinne verbürgen kann — warum nicht, habe ich im vorausgehenden zur Genüge erörtert — spielen bei derartigen Berufungen oft alle möglichen Gesichtspunkte eine Rolle — Protektion u. ä. Dinge — so daß die Großstadt neben den „guten“ Lehrern auch ihre „schlechten“ hat, genau wie das Land. Damit aber wäre die Problemstellung die alte geblieben: die „guten“ Lehrer erführen dieselbe Behandlung wie die „schlechten“.

Wie verhält es sich endlich mit der Beförderung des „guten“ Lehrers zum Schulaufsichtsbeamten, zum Oberlehrer, zum Inspektor usw.? Zunächst wäre zu erwidern, daß nicht immer die besten Lehrer auf derartige Stellen berufen werden, sondern meist die der Behörde genehmsten Leute und daß das Wohlwollen des Vorgesetzten in der Regel nicht ausschlaggebend durch die pädagogische Qualität des Kandidaten für einen Schulaufsichtsposten bestimmt wird. Dazu käme ein weiterer Gesichtspunkt, der jene Beförderung zum Schulaufsichtsbeamten durchaus nicht als Lösung unseres Problems gelten lassen will: der Gesichtspunkt nämlich, daß der Schulbeamte nicht für seine pädagogische Leistung höher besoldet wird, sondern für seine Bureauarbeit. Oft wird er sogar von jeder didaktischen Arbeit entbunden, um sich ganz seiner Beamten-tätigkeit hingeben zu können. Das eigentliche Problem bliebe also problematischer Natur, selbst wenn jeder Lehrer Schulaufsichtsbeamter werden könnte, auch dann, wenn nur der „gute“ Lehrer es in der Regel würde, nicht u. U. auch der minderwertige Streber.

Die Schwierigkeit der Problemlösung liegt in der Schwierigkeit, die pädagogische Qualität jedes einzelnen Lehrers einwandfrei festzustellen, begründet. Was könnte der visitierende Beamte, selbst wenn er in seiner Art erstklassig wäre, bei einmaligem Klassenbesuch feststellen?

Gerade die Heuchler, die Schmeichler, die Kriecher, die Schwindler werden in der Regel den Sieg davon tragen über die feineren Naturen, denen es widerstrebt, dem Schulaufsichtsbeamten eine Musterleistung vorzuführen — der eigenen Beförderung wegen!

Vielleicht — ich sage absichtlich „vielleicht“ — wäre das einzige mögliche Mittel zur gerechten Beurteilung der pädagogischen Qualitäten jedes einzelnen Lehrers, wenn man der Selbstverwaltung mehr Raum geben würde. Die Lehrer müßten sich gegenseitig selbst werten. Bei der Wahl des Vorgesetzten müßte die Entscheidung in ihre Hände gelegt werden. Desgleichen bei der Scheidung der Lehrkräfte hinsichtlich der pädagogischen Qualität. Wäre der bereits geforderte Brauch, jedem Lehrer Gelegenheit zu geben, mehrmals im Jahre die Klasse eines Kollegen besuchen zu können, überall zur Einführung gelangt, so wäre auf diese Art eine natürliche pädagogische Jury geschaffen, deren Urteilsprüche der organisierende Verwaltungsbeamte mehr trauen könnte als dem Prüfungsprotokoll eines einzelnen Visitators. Wohl würden Neid und Haß, Parteilichkeit u. ä. bei dieser Qualitätswertung durch die Masse nicht ganz zum Schweigen gebracht werden, aber bei einem aufstrebenden Stande wie dem unsern dürfte man doch die Zuversicht hegen, daß wir mit jedem Schritt nach oben auch der Fähigkeit und Willigkeit zu objektivem Urteil näherkommen. Gleichzeitig aber würde der Glaube an diese Objektivität und die Möglichkeit, durch Steigerung der pädagogischen Tätigkeit eine Steigerung der eigenen Lebensführung zu gewinnen, eine Summe von Kraft innerhalb unserer Berufsarbeit auslösen, wie es sich unter den gegebenen Verhältnissen gar nicht ausdenken läßt.

Auf jeden Fall verdient das in vorstehendem gekennzeichnete Problem, daß wir es einmal gründlich in Erwägung ziehen, einerlei ob wir der angedeuteten Lösungsmöglichkeit zustimmen oder nicht. Durch die Forderung der pädagogischen Selbstverwaltung sind wir heute — sofern sie nicht falsch gedeutet wird — der Lösung vielleicht einen Schritt näher gekommen. Vielleicht stehen wir ihr ferner als je, wenn unter Selbstverwaltung und „kollegialer Schulleitung“ die Herrschaft der Masse und nicht die Führung durch die Tüchtigsten unseres Standes verstanden werden soll*).

*) Heute bin ich in dieser Hinsicht um eine Erfahrung reicher geworden. Meine einstigen Hoffnungen haben sich durch die Revolutionserlebnisse in Enttäuschungen verwandelt. Heute weiß ich, daß der oben gekennzeichnete Mißstand nicht durch Einführung der Selbstverwaltung restlos beseitigt wird; denn leider wirkt — wie sich in der Praxis gezeigt hat — bei freier Wahl der Schulleiter durch die Lehrerräte nicht immer die pädagogische Qualität des Kandidaten ausschlaggebend. Auch das „Wohlwollen“ der Wähler ist oft mitbedingt von allerlei Menschlichkeiten, so daß die freie Wahl eines Bezirksschulrates oder eines Schulleiters durch die Herren Kollegen eher weniger als mehr Sicherheit für die Auswahl des Tüchtigsten bietet gegenüber der

Unsere Feinde.

Wir Lehrer von heute haben eine stattliche Zahl von Feinden zu bestehen. Besonders wir Volksschullehrer im heutigen Deutschland. Das hat sein Gutes und sein Schlimmes.

„Herr, laß mich hungern dann und wann,
satt sein macht stumpf und träge,
und schick mir Feinde, Mann für Mann,
Kampf hält die Kräfte rege!“

fleht Gustav Falke in seinem „Gebet“, und wir wollen es mit ihm beten; denn es ist etwas Schönes und Erfrischendes um einen aufrechten, stolzen Männerstreit. Auch um einen Streit der Prinzipien und Weltanschauungen, auch um einen „Kampf bis aufs Messer“, so lange man seinen Gegner achten kann, so lange man Respekt vor der Persönlichkeit des Feindes hat, den man bekämpft.

Unschön und ekelhaft aber wird dieser Kampf, wenn man sich befleckt, sobald man dem Feinde zu Leibe rückt, weil das Individuum, das man angreift, so beschaffen ist, daß es uns das Gegenteil von Achtung abnötigt. Ich brauche nicht deutlicher zu werden. Jeder meiner Leser weiß, was uns in den verflossenen Jahren von Verdrehungskunst und Rückständigkeit, von hemdärmeliger Grobheit und Großmauligkeit unterschoben und zugeschleudert wurde. Mit solcher Gegnerschaft ist ein Kampf nicht mehr schön; mit solchen Menschlichkeiten wird er erst gemein. Man kreuzt hier nicht mehr blanke Klingen. Man fühlt sich angespuckt, daß man unklar darüber wird, welche Armatur man wählen soll aus der Rüstkammer vergangener Jahrhunderte, um solcher Kampfarmt erfolgreich begegnen zu können, ohne sich selbst zu beschmutzen.

Aber trotz aller Gemeinheit und Lächerlichkeit solcher Kampfweisen ist es doch ein Streit, der uns nicht mutlos machen kann. Trotz der unsauberen Arbeit bleibt es ein Kampf mit der Aussicht auf den endlichen Sieg. Was jene Gegnerschaft uns auch entgegenwälzt an Gründen und Gründchen, an Verdächtigung und Flunkerei, es wird uns nicht aufhalten können in unserem Vorwärtsschreiten. Im Gegenteil: es wird uns rascher vorwärts bringen. Mit jedem neuen Unrecht wächst in unsern Reihen der Groll, jede neue Beschimpfung mehrt die Zahl unsrer Mitstreiter. Nichts schadet den Gegnern mehr als die gemeine Kampfart ihrer eignen, als ein Verstoß gegen Recht und Ritterlichkeit innerhalb der eignen Front.

Berufung durch eine übergeordnete Instanz. Ich habe in meiner Broschüre „Kollegiale Schulleitung“ (Verlag von Greiner & Pfeiffer, Stuttgart) auf neue Ausgleichsmöglichkeiten hingearbeitet. Wer sich mit der Lösung dieses schwierigen Problems befassen möchte, sei auf diese Broschüre verwiesen. Eine endgültige Lösung bringt sie nicht. Wem es gelingen würde, diese Lösung zu geben, den dürften wir mit Recht einen Wohltäter unseres Standes nennen.

Dieser Satz gilt natürlich auch für uns und wir können uns freuen, daß wir jener Kampfweise der Gegner aus unsern eigenen Reihen nichts entgegenstellen können, was mit gleicher Charakteristik zu bezeichnen wäre.

Wir haben es auch nicht nötig, mit Schmutz zu werfen. Wir brauchen nur unsere gerechte Sache zu verfechten und können dabei die Waffen blank halten. Wir brauchen nur zu arbeiten und immer wieder zu arbeiten im Dienst der Ideale, die unserm Stande vorschweben, und wir werden zum Ziele gelangen — trotz aller Gegner von außen.

Was unsern Schritt hemmen kann, was sich unsrer Vorwärtsbewegung zuweilen anhängt wie zäher Schlamm, das ist ein andrer Feind. Ich möchte ihn die Gegnerschaft von innen nennen; denn es sind unsre eignen Leute.

Zwei Gruppen wären hier zu unterscheiden. Zu der einen zähle ich alle, die unsern Stand schänden durch die Art und Weise, wie sie sich selbst als Menschen und als „Kollegen“ der Mitwelt offenbaren. Ich brauche auch hier nicht deutlicher zu werden. Wir alle wissen, daß Faulheit und Pflichtvergessenheit im Beruf, daß überhaupt jedes Vergehen und Verbrechen des einzelnen nicht diesem einen Sünder allein, sondern seinem ganzen Stande angekreidet wird. Die Menge — das sahen wir besonders in den Tagen und Wochen der großen Umwälzung — ist hier schnell fertig mit der Formulierung eines allgemeinen Urteils. Sie findet in dem einen „Schulmeister“ und in seiner moralischen und beruflichen Minderwertigkeit, in seinem politischen Radikalismus o. ä. ein Symptom, ein typisches Beispiel für alle anderen. Er wird ihr zum Repräsentanten seines Standes. Sie unterscheidet nicht, was der persönlichen Anlage und was der dienstlichen Freiheit oder Gebundenheit entsprungen ist. Sie abstrahiert und summiert einfach: So sind sie alle! Der dies tat, ist nur einer von den vielen, von denen keiner um ein Haar besser ist.

Es liegt in dieser Beurteilung ein schweres Unrecht. Aber wir dürfen uns nicht beklagen; denn andern Ständen geht es nicht besser. Auch die Geistlichen, die Offiziere, die Adeligen leiden unter dieser Verallgemeinerung einzelner Verfehlungen.

Es liegt in diesem Übelstand zugleich ein vortreffliches Zuchtmittel für die Angehörigen eines Standes, das neben dem Unheil auch Segen bringen kann. Wir haben dies Mittel zur Selbsterziehung des Standes bisher nur zu wenig kultiviert. Gleich andern Ständen brauchten auch wir Ehrengerichte, die jedem einzelnen seine Repräsentationspflichten energisch zum Bewußtsein bringen müßten, wo immer eine Verfehlung vorliegt, die dem Stande zur Last gelegt werden kann. Der einzelne müßte die Entscheidung dieses Ehrengerichts mehr scheuen als den Ruffel einer Behörde, weil ihm die Folgen einer Ächtung stärker fühlbar wären als der Verweis einer Instanz, die nur auf bürokratischem Wege mit ihm verkehren kann.

Wer nicht von Natur aus das rechte Standesgefühl besitzt, dem müßte es auf solche Art beigebracht werden, daß er sich hütet, den Gegnern Grund zu Angriffen zu geben, die uns allen zur Schmähung werden können. Das verlangt die innere Notwehr unseres Standes. Es ist eine falsche Kollegialität, einen unwürdigen „Kollegen“ in Schutz zu nehmen, seine Taten zu vertuschen und zu beschönigen. Hier ist es Pflicht der Kollegialität für all die andern, jenen Menschen unschädlich zu machen, daß er nicht noch länger dem idealen Fortschritt zum Hemmschuh werden kann. Das Sprichwort: „Einer für alle, alle für einen!“ es gilt auch hier, wenn auch in einem andern Sinne, als es zuweilen „Einer“ für sich ausdeuten möchte.

Die zweite Gruppe der inneren Feinde ist wesentlich anderer Art. Es sind recht brave und unbescholtene Männer darunter; aber die Gefahr, die sie dem Fortschritt des Standes bringen, ist größer als jene, die wir von den bisher genannten Feinden befürchten müssen. Die Gegner von außen wirken kraftweckend, sie führen uns täglich neue Soldaten zu; faule Glieder können vom gesunden Leibe abgetrennt werden. Diese neuen Feinde aber bleiben, und ihr Gift wirkt um so stärker, je unbescholtener sie ihr bürgerliches Dasein führen.

Es ist schwer, diese Sorte von „Kollegen“ in rechter Weise zu schildern. Da ich jedoch annehmen darf, daß jeder meiner Leser wenigstens ein Mustereemplar aus dem Schatz wirklicher Erfahrung hervorholen kann, so glaube ich trotzdem verstanden zu werden.

Ich kann nicht sagen: diese innern Feinde gedeihen vornehmlich in der Stadt oder mehr auf dem Lande; denn ihre Existenz ist nicht von räumlichen Gesichtspunkten bedingt. Man findet derartige Leute sowohl auf den Schulhöfen der Großstadt wie im entlegensten Wald-dörflein. Man kann auch nicht behaupten, daß speziell ältere oder besonders jüngere Herren ihrer Gemeinschaft zuzählen; denn auch zeitliche Bedingungen wirken nicht ausschlaggebend. Ich habe Kollegen mit weißen Haaren darunter gefunden und Jünglinge, denen kaum der erste Glaum auf der Lippe sproßte. Ich glaube, es ist in der Hauptsache Naturanlage, was zur Mitgliedschaft führt. Und darum ist es schwer — vielleicht auch ungerecht — diesen Leuten aus ihrem ungewollten feindlichen Verhalten einen Vorwurf zu machen. Am Ende ist ihnen ihre innere Feindschaft noch gar nicht recht zum Bewußtsein gekommen, und sie würden sich selbst erschrecken, käme ihnen eines Tages diese Erkenntnis. Aber das mindert nicht ihre Gemeingefährlichkeit und darum schreibe ich hier darüber.

Theoretische Skeptiker, Zweifler an der Zukunft unseres Standes möchte ich sie nennen, wenn ich ihnen einen bezeichnenden Namen geben soll. Sie zweifeln nicht an ihrer eignen Vortrefflichkeit; aber sie glauben nicht an den Fortschritt der Standesbewegung. Sie tun auch nichts, um die Vorwärtsbewegung im mindesten zu fördern. Sie lassen die Flügel hängen. „Heutzutage — in unsern Zeiten — bei der Landtagsmajorität —

unter dem Ministerium usw. usw. — da ist Hopfen und Malz verloren — da erleben wir es nie und nimmer — usw. usw.“

Es würde weniger Schaden, wenn sie diese Theorie für sich behielten; aber da sie mit altkluger Abgeklärtheit über jede fortschrittliche Maßnahme der Lehrervereine spötteln oder wigeln, da sie jedes pekuniäre Opfer für eine derartige Institution mit verächtlichem Achselzucken versagen, da sie nie eine Konferenz besuchen, in der ideale Standesfragen oder pädagogische Probleme erörtert werden, so wirkt ihr Skeptizismus ansteckend auf die Kollegen der Umgebung wie eine böse Seuche, die von Tag zu Tag neue Opfer fordert.

Es wäre auch dies nicht das Schlimmste, wenn die theoretische Skepsis sich in der Praxis konsequent bliebe. Da jedoch die betreffenden Zweifler nur an der Zukunft des Standes, nicht aber an der eigenen persönlichen Vorzüglichkeit zweifeln, so finden sie, die alles, was uns vorwärts bringen kann, so gering werten, sich selbst stets zu gering eingeschätzt, besonders in der Befolgung. Darum sind die theoretischen Pessimisten in der Praxis meist starke Optimisten, sobald es sich um Gehaltsfragen handelt.

Dann sieht man plötzlich in den Konferenzen lauter neue Gesichter auftauchen; Menschen, von deren Existenz man kaum eine Ahnung hatte, entwickeln eine Energie, bei deren Größe und Leidenschaft man bedauernd den Kopf schütteln muß, daß sie so lange brach liegen konnte und zwar auf einem Felde, wo sie nötiger und nützlicher gewesen wäre. Denn das dürfen wir nie und nimmer vergessen: Alle Gehalts-Angelegenheiten erledigen sich von selbst, sobald die Bildungsfragen in unserm Sinne entschieden sind. Es sind nur Folgeerscheinungen. Was uns wahrhaft fördern kann, sind die Maßnahmen, die uns wissenschaftlich, die uns pädagogisch vorwärts bringen. Hier ist der Hebel einzusetzen auch für alle pekuniären Forderungen. Darum verraten jene selbstherrlichen Skeptiker bei aller scheinbaren Altklugheit einen naiven Kinderglauben und eine sonderbare Kurzsichtigkeit, wenn sie glauben, in ihrer Befolgung vorwärts zu kommen, sobald sie ihre Energie andern Angelegenheiten als der beruflichen Ertüchtigung zuwenden.

Ich verkenne keineswegs die eminente Bedeutung unsrer Gehaltsfragen; aber ich betrachte sie als Fragen sekundärer Natur. Wollen wir vorwärts kommen, dann müssen wir die beste Kraft den Bildungsinteressen widmen. Erst wollen wir den Grund des Hauses festlegen, bevor wir die oberen Stockwerke und das schützende Dach ausbauen.

Die Zweifel jener Skeptiker sollen uns nicht stören. Ihnen, die selbst an keine Zukunft glauben können, brauchen auch wir keinen Glauben zu schenken. Sie sind betrogene Betrüger. Trauen wir lieber auf uns selbst und auf unsre gesunde Kraft!

Jede Bewegung, die innerlich berechtigt und gesund ist, setzt sich durch, wenn ihre Jünger um der idealen Sache selbst willen arbeiten und kämpfen. Und wir schreiten vorwärts — trotz der

Gegner von außen und trotz der Gegner von innen — und wir werden vorwärts schreiten, wenn wir uns nicht flügelhalm oder kopfscheu machen lassen durch die weiße Skepsis derer, die noch niemals da zur Seite stehen bleiben wollten, wo es sich darum handelte, einen erkämpften Gewinn in Empfang zu nehmen. Zu ihrem eignen Glück sind sie stets in der Minderzahl gewesen, sobald eine ideale Bewegung sich siegreich durchsetzte. Das ist auch heute der Fall. Und dazu dürfen wir uns und ihnen selbst gratulieren.



Freie Geister.

Es ist eine in der Geistesgeschichte der Völker immer wieder zu findende Tatsache: Ideen springen, wo sie extrem verfochten werden, ins gegnerische Lager über und bekämpfen sich dann selbst. Die Tatsache ist uralte und ewig jung zugleich; denn sie gründet im Wesen jeder Einzelidee. Die Welt ist so vielgestaltig, daß jedes Prinzip, das sich anmaßt, sie allein zu beherrschen, den Tatsachen Gewalt antun muß; denn jedes Prinzip ist selbst wieder nur ein Teil des Ganzen und vergewaltigt, indem es das Ganze nach seinen Teilansichten umzugestalten sucht, sich selbst in seinem naturgemäßen Teilcharakter.

Diese Tatsache wird ewig jung und zeitgemäß bleiben; das bewies mir vor Jahren eine politische Versammlung. Nationalliberale, demokratische und freisinnige Männer und Frauen, mit einem Worte sogenannte liberale Geister, waren zusammengekommen, um über religiöse und kirchenpolitische Fragen zu disputieren. Unter anderen betrat ein junger Mann die Rednerbühne und stellte sich vor als „Freigeist“, als Repräsentant einer freien Weltanschauung im weitgehendsten Sinne. Er eiferte gegen die Herrschaft der „Pfaffen“; er wütete gegen den Gewissenszwang, wie ihn die einzelnen Konfessionen nach seiner Meinung auf ihre Mitglieder ausübten; er warf der ganzen Versammlung Heuchelei und engherzige Feigheit vor, weil sie nicht den Mut habe, jedweder Konfession zu entsagen, weil sie sich „Liberal“ heiße und nichts weniger als liberal, als frei im wahren Sinne des Wortes sei.

So eiferte der junge Mann und wurde sich nicht dabei bewußt, daß er selbst in seinen Wutausbrüchen gegen die „Pfaffen“ zum Pfaffen geworden war. Das Wort „Pfaffe“ ist heute nicht mehr geknüpft an den Stand der Geistlichen. Es gab einmal eine Zeit, da dies der Fall war, und weil eben im Stande der Geistlichen manche oder viele waren, die das Gepräge des „Pfaffen“ besaßen, wurde aus dem Ehrentamen ein Schimpfwort. Mit dem „Schulmeister“ und vielen

andern Begriffen ging es ja ebenso. Sie kommen gesellschaftlich herunter. Aber mit dieser Entwertung geht eine weitgehendere Verwertung Hand in Hand. So werden aus standesgemäßen Beziehungen allgemeinmenschliche Begriffe, Namen für bestimmte Typen, bestimmte Spezialitäten.

So erging es auch dem Begriff „Pfaffe“. Er sprang über von dem Stand der Geistlichen auf die Welt der Laien. Es gibt heutzutage viele Geistliche, die nichts weniger als Pfaffen sind, und es gibt eine Unzahl weltlicher Pfaffen, die „pfäffischer“ sein können als die Geistlichen. Jener junge Mann, der sich „Freigeist“ nannte, zählte zu ihnen. Der ärgste Hezkaplan könnte von seiner Kanzel herab nicht fanatischer gegen die Feinde seines Glaubens donnern als unser „Freigeist“ gegen die Feinde oder Nichtmitglieder seiner sogenannten Glaubenslosigkeit oder besser seiner freigeistlichen Dogmen. Der junge Mann war ein religiöser Dogmatiker wie irgendein extremer Anhänger der katholischen oder der protestantischen Konfession. Sein Dogma lautet: Es darf nichts gelaubt werden.

Dieses Dogma ist schlimmer als irgendein anderes; denn es ist unpsychologischer, es ist barer Unsinn. Es ist ein Widerspruch in sich selbst. Man fordert auf, nichts zu glauben, und glaubt zugleich an das Alleinseligmachende dieser negativen These. Man vergißt, daß auch die sogenannte Freigeisterei letzten Endes auf Glaubensartikeln gründet. Die untersten Fundamente einer Weltanschauung — ob sie mehr wissenschaftlichen oder mehr religiösen Charakter tragen — sind immer Glaubenssätze, Postulate, die nicht bewiesen werden können, die also geglaubt werden müssen. Derartige Hypothesen nimmt jeder Mensch an, auch der religiös Freieste. Hypothesen können wechseln; dem Glauben an sich tut dies keinen Eintrag; er bleibt bestehen. Das Vorhandensein eines Glaubens wäre bei unserm „Freigeist“ ebenso sicher zu konstatieren wie bei irgendeinem „Gläubigen“.

Jener junge Mann behauptete zugleich mit großer Emphase, daß seine Ideen die einzig wahren seien und daß von ihnen das Heil der Kultur abhinge. Dem ersten Teil dieses Glaubenssatzes werden viele zustimmen, wenn ihn der „Freigeist“ auf seine Person beschränken will. Jeder Mensch glaubt an seinen alleinseligmachenden Glauben und hat ein Recht, dies zu tun; denn jeder ehrlich Überzeugte vertraut der Wahrheit seiner Glaubenssätze — für seine Person. Aber unser „Freigeist“ ging weiter: Er glaubte, daß seine Hypothesen von allen geglaubt werden müßten. Er forderte mit dem ganzen Fanatismus eines einseitigen Bekenners den Übertritt zu seiner unglaublichen Gläubigkeit, und dies machte ihn zum „Pfaffen“. Hier scheiden sich die Geister; denn dieser Glaube trennte ihn gleichzeitig von jedem liberal denkenden und fühlenden Menschen.

Unser „Freigeist“ glaubte an die alleinseligmachende und an die allein kulturfördernde Macht seiner Freigeisterei, seiner Religion, die hinwiederum glaubt, keine „Konfession“ zu sein, und in diesem Irrtum

zur Feindin anderer Konfessionen wird und zur engherzigen Intoleranz sich auswaschen muß. In diesem Stadium aber wird sie selbst wieder zum Hemmschuh jeder wahrhaft freien Kulturentwicklung.

Wenn man objektiv die wirklichen Fortschritte der Kultur beobachtet, wird man finden, daß sie ihre Ursachen zumeist in der Entfesselung von Individualitäten hatten und in ihren Wirkungen zur Befreiung individueller Kräfte führten. Der Liberalismus fordert Freiheit für jeden, Freiheit, insoweit sie im Rahmen eines staatlichen Körpers möglich ist. Der Liberalismus verlangt vor allem Freiheit auf religiösem Gebiete. Religion soll zur Gewissenssache werden. Unser „Freigeist“ forderte keine Gewissensfreiheit; er verlangte Gewissenszwang; denn es ist unmöglich, daß jeder einzelne seine freigeistlichen Thesen mit gutem Gewissen unterschreiben könnte. Es ist unmöglich, weil die Menschen keine konfessionellen Schablonen, sondern lebendige Individuen sind. Und es ist gut, daß es unmöglich ist. Es wäre gar nicht mehr schön auf der Welt, wenn alle Individuen derselben Weltanschauung lebten. Hundert „Freigeister“ nur von der Art des Genannten — mir graut!

Die Schönheiten der Welt und des Lebens liegen zum großen Teil in ihren Kontrasten, in ihren Variationen. Gegensatz und Mannigfaltigkeit bei aller Einheit, lautet ein ästhetisches Grundgesetz. Es werden immer Millionen von Menschen da sein, für die eine Freigeisterei im Sinne unseres „Freigeistes“ eine Unnatur, eine Verleugnung ihrer Natur wäre. Es wird mit jedem Tag eine Unsumme von Menschen geboren, die sich, da ihnen die natürliche Anlage fehlt, nie zur Höhe einer religionsphilosophischen Weltanschauung emporschwingen können, die immer durch ihre beschränkte Fassungskraft gebunden sein werden, das Transzendente sich in sinnlichen Bildern vorzustellen, um im Innersten religiös ergriffen zu werden. Sie brauchen den religiösen Glauben ihrer Art, den unser „Freigeist“ als Aberglauben verurteilen möchte, zum Lebensglück. Sie müssen sich an ein Gewordenes, an eine Lehre, an ein System anschließen, weil ihnen selbst die systembildende Kraft fehlt. Innerhalb dieses Systems jedoch sind sie individuell schöpferisch tätig und es gibt, psychologisch genommen, in keiner Konfession auch nur zwei Bekenner, die sich ihren Gott, ihren Himmel, ihre Hölle vollständig gleich vorstellen. Die Individualität muß zu ihrem Rechte kommen, auch wo der strenge Dogmatiker nur willenlose Unterwerfung sieht. Das ist ein psychologisches — und vielleicht auch ein religiöses — Grundgesetz, demgegenüber der Menschenwille machtlos ist.

Auch der Massen-, auch der Herdentrieb entstammt dem dunkeln Drang der Natur und es werden immer nur verschwindend wenig Menschen zu finden sein, die sich ihren Glauben ganz aus den Tiefen ihrer religiösen Natur zu schöpfen vermögen. Wo die systembildende und die künstlerisch gestaltende Kraft hinzutritt, da werden sie zu religiösen Genies, zu religiösen Führern, zu Glaubensstiftern.

die wieder in Tausenden an religiösem Denken und Fühlen zu wecken und zu lösen vermögen, was ohne ihr Evangelium im ewigen Schlummer gefangen gelegen wäre.

Wer nun des Glaubens lebt, sich einen eigenen Glauben erschaffen zu haben, und sich nicht damit begnügt, allein daran zu glauben, wer mit fanatischem Eifer bestrebt ist, Proselyten wider ihren Willen zu machen, der ist in Wahrheit kein Herren-, sondern ein Herdenmensch; denn er fühlt sich arm und verlassen in seiner eigenen religiösen Welt; er hat noch nicht die rechte Fühlung zu seinem Gott; er braucht Menschen, die ihm bestätigen, was ihm doch nur sein Gewissen, der Gott in seiner Brust, bestätigen kann.

Kein Mensch ist deshalb unehrlich, weil er treu zu einer Konfession hält, in deren Anschauungen er aufwuchs, von deren Lehren er sich ohne Gewissensangst nicht trennen kann. Er wäre unehrlich, wenn er plötzlich von sich abwerfen würde, was die innere Stimme ihm als recht und gut bezeichnet. Ein wahrhaft religiöser Mensch läßt jedem andern den Glauben, der ihn beglücken kann, die Weltanschauung, die ihm naturgemäß ist. Er weiß, welche Kämpfe für einen denkenden Menschen nötig waren, bevor er sein Gewissen zufrieden stellte, und beleidigt keinen in seinen religiösen Gefühlen. Fanatischer Haß gegen Andersgläubige ist immer pfäffisch. Ein wirklich liberal gesinnter Mensch läßt die Rechte der Individuen gelten, vor allem die Individualrechte des Herzens. Darum bekämpft er das „Pfaffentum“, das weltliche wie das geistliche, wo immer es sich zeigen mag.

„Pfaffen“ gibt es auf allen Gebieten des Geisteslebens, nicht zuletzt auf dem der Pädagogik. Wer kennt sie nicht, die Apostel der alleinseligmachenden Methoden und Prinzipien, von Ratke angefangen bis auf unsere Tage? Wo sie auftreten, da geschieht es mit Feuer und Schwert. Es sind in der Regel fanatische Kampfnaturen, extreme Neuerer, die alles, was bisher bestand, in Bausch und Bogen als falsch und dumm bezeichnen — oder zähe Kleber am Alten, die alles Neue mit Haß und Argwohn betrachten und jeden, der es wagt, eine von der ihrigen abweichende Meinung zu vertreten, als borniert bezeichnen und befehlen.

Es liegt im Wesen jedes geistigen Kampfes, daß Gegner aufeinanderstoßen, daß sich Ansichten und Meinungen zu widerlegen und auszurotten streben. Aber es ist doch ein grundlegender Unterschied zwischen dem Auftreten eines freien Geistes und dem eines „Pfaffen“ — auch hier auf pädagogischem Gebiet.

Der freie Mann erzählt von dem und jenem, was er in seiner Individualpraxis und in seinem Individualstudium als wahr und gut und schön gefunden hat und was ihm falsch, schlecht und häßlich erschienen ist, wie er es für seine Person anstellte, dem Ideal näher zu rücken, das ihm vorschwebte. Er berichtet darüber und legt seine Erfahrungen und Versuche den andern zur Prüfung und Begutachtung vor. Auch er will, daß man seinen Ratschlägen folge; aber

er bleibt sich doch stets bewußt, daß seine Meinung nur eine von vielen ist und ausschließliche Gültigkeit letzten Endes nur für seine Person, für seine pädagogische Individualität, besitzt. Er weiß, daß nur die ihm wesensverwandten Pädagogen ähnlich verfahren können wie er, da nur bei ihnen die gleichen Voraussetzungen gegeben sind.

Anders der pädagogische „Pfaffe“. Er kennt nicht den Satz des Ben Akiba und nicht den des Heraklit. Er weiß nicht, daß alles schon einmal dagewesen, daß alles im Flusse ist. Er sieht auch nicht das Gewordene. Er sieht nur sich selbst und seine Meinung. Und er respektiert auch nur sich selbst. Er empfindet es wie eine Beleidigung seiner werten Persönlichkeit, wenn andre anders wollen, wenn sie es anders halten als er; denn felsenfest ist sein Glaube an die Richtigkeit seiner Art. Er ist sich selbst oberste Autorität. Wären alle Menschen so klug oder so dumm, so geschickt oder so unbeholfen, so feinfühlig oder so dickhäutig wie er: er möchte am Ende recht haben. Da sie es aber nicht sind, so lebt er in einer ewigen Täuschung, wenn er glaubt, seine Art und Weise könnte von allen andern ohne großen pädagogischen Nachteil unbesehen und unverändert übernommen werden. Und er gerät in Wut, wenn er täglich sehen muß, daß dies nicht geschieht, daß andere ruhig ablehnen, was ihnen nicht entspricht.

Solange ein derartiger Pädagoge unter Gleichberechtigten arbeitet und agitiert, solange ist er unschädlich. Er wirkt, wo er in Wut gerät, höchstens lächerlich. Anders aber verhält sich die Sache, wenn der Mann eine maßgebende Stelle bekleidet und die Macht besitzt, seinen Individualwillen, seine einseitige Manier einer Anzahl von Untergebenen gewaltsam aufzuzwingen. In solchen Fällen wird er direkt gemeingefährlich.

Von dem Persönlichkeitskaliber dieser Untergebenen wird es letzten Endes abhängen, ob der extreme Vorgesetzte das pädagogische Leben seines Kreises hemmt oder fördert. Findet er willenlose Unterwerfung, dann ist es aus mit einem wahrhaft pädagogischen Streben, dann ergibt sich die Lehrerschaft in ein frommgläubiges Nachbeten der vorgeschriebenen Ideen, dann verzichtet sie auf ihre persönliche Eigenart und damit auf ihren Pädagogenwert und ihre Pädagogenwürde.

Regt sich jedoch der Widerspruch und sind die unterstellten Individuen gewissenhaft und stark genug, ihre Eigenart zu bewahren und durchzusetzen, dann wird der Machthaber, wenn auch unbewußt und ohne moralisches Verdienst, zum Wecker neuer Ideen. Dann beginnt der frisch-fröhliche Kampf im Reiche der Geister. Aber erst in diesem Kampfe bewährt sich der wahrhaft freie Geist.

Ein gescheiter Mensch muß Widerspruch vertragen können. Besitzt der Führer einen gewissen Grad von Intelligenz, dann wird ihm früher oder später zum Bewußtsein kommen, daß, was bei ihm berechnigte Eigenart ist, zum schädlichen Zwang würde, wollte man es unverändert

auf andere Menschen und andere Verhältnisse übertragen. Er wird dann in kluger Einsicht auch die Individualität der andern gelten lassen.

Fehlt ihm jedoch die nötige Intelligenz, ist er ein extremer Sanatiker, dann wird er — vorausgesetzt, daß seine Untergebenen pädagogische Persönlichkeiten und keine blinden Herdenmenschen sind — sich selbst am meisten schaden; denn auf die Dauer sieghaft ist doch immer nur das Rechte.

Wir verlangen auch in der Welt der Pädagogen Priester als Führer — freie Geister, aber keine „Pfaffen“!



Frontsoldaten.

In keiner andern staatlichen Einrichtung der Vergangenheit war die Über- und Unterordnung strenger und starrer geregelt als im deutschen Heer. Der persönliche Wert des einzelnen Soldaten war scheinbar ausgeschaltet. Die Tresse, der Knopf, die Achselstücke, der „Lange“ an der Seite sicherten ihren Trägern zuweilen eine Allgewalt, die zu bedingungsloser Unterwerfung zwang. Ob der Betreffte ein Dummkopf, ein Schwindler und Betrüger war, ob in dem Offiziersrock ein Maulheld und Feigling steckte, für die Machtbefugnisse der Betreffenden waren diese Fragen und Erwägungen belanglos. „Der Ober stach den Unter.“ Der eine befohl, und der andere gehorchte. Und mochte der Untergebene zehnmal im Rechte sein, als Untergebener hatte er zu kuscheln und den Befehl des Vorgesetzten auszuführen, mochte der Vorgesetzte als Mensch und als Soldat — in höherem Sinn! — noch so minderwertig sein. Die Institution blieb allmächtig. Das System galt alles, die Persönlichkeit nichts.

Diese Einrichtung hatte ihre wohlwogenen Gründe. Das soll nicht bestritten werden. Vor dem Feinde sind lange Verhandlungen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen unmöglich. Hier kann eine minutenlange Verzögerung Hunderten von Kameraden den Tod bringen. Hier galt nur Befehlen und Gehorchen. Bedingungsloser Gehorsam. Das erforderte die Natur der Sache.

Aber die diese strengen Kriegsgesetze schufen, die setzten wohl als selbstverständlich voraus, daß der Befehlende auch der Kriegstüchtige, der Erfahrene, der Könner, der bessere Soldat sei, dessen ganzes Verhalten den Untergebenen zum Muster an Pflichterfüllung, an Kaltblütigkeit und Tapferkeit gereichen könnte.

Diese Voraussetzung war in vielen Fällen falsch; denn was uns der Krieg von allem Anfang an im Hinblick auf jahrelangen Kasernendienst, auf Einjährigjahr und soziale Stellung zuweilen an Vorgesetzten bescherte, das entsprach keineswegs jener selbstverständlichen

Voraussetzung. Das vielstöckige Gebäude der militärischen Über- und Unterordnung nahm eine Masse von Vorgesetzten auf, denen zum Teil jede innere Berechtigung zur Überordnung abging.

Wäre der Krieg eine fortgesetzte Schlacht gewesen oder hätten im Stellungskrieg alle Vorgesetzten in vorderster Linie an der Front in beständiger Gefahr ausharren müssen, so wäre bald eine reinliche Scheidung erfolgt. Die wirkliche soldatische Tüchtigkeit, die moralische Qualität vor allem, hätte sich rasch erkennen lassen. Der Feige, der bloße Maulaufreißer, der Drückeberger, der Schwindler, sie alle wären unmöglich geworden. Der echte Frontsoldat hätte sich durchgerungen.

Aber dieser Fall war nicht gegeben. Ein Großteil des Heeres saß hinten in der Etappe. Andere waren „unabkömmlich“. Die Stäbe und ihr immer mehr anschwellender Anhang lagen weit zurück. Außerhalb der wirklichen Gefahrzone. Der Stellungskrieg selbst gab innerhalb der Kampfesreserven Raum zur Einführung und Anwendung garnisonmäßiger Gebräuche. Der alte Kommiß feierte seine Triumphe. Die Persönlichkeit schaltete aus; der Knopf, die Tresse, die Achselstücke, kurzum das System, der Militarismus, vergewaltigten das wirkliche Leben nach ihrem „wohlbewährten“ Schema. Und nun konnte ein Befehl noch so dumm, noch so unsinnig sein, wenn er von der Division oder von der Brigade, vom Regiment oder vom Bataillon ausging, so galt er als Ausfluß hoher Weisheit und mußte durchgeführt werden. Und wenn der dawider murrende Kompagnieführer zehnmal recht hatte, und wenn jeder Landstürmler auf den verdammten Blödsinn fluchte, der Befehl mußte vollzogen werden; denn der Dummkopf, von dem er ausging, saß heute noch „oben“. Vielleicht war er morgen schon abgesägt, vielleicht mußte übermorgen der Graben, den er heute nacht ausheben ließ, wieder zugeschüttet werden — einerlei, für heute galt, was der „oben“ befohlen hatte; denn „der Ober sticht den Unter“, das war heiliges Gesetz.

Nichts hat der Stimmung innerhalb des deutschen Heeres mehr geschadet als diese Allgewalt der Maßgebenden. Es war eine Wohltat, wenn an der Stelle des Maßgebenden einmal ein erstklassiger Soldat und ein ganzer Mensch zu finden war. Wenn alles Hand und Fuß hatte, was von ihm ausging. Wenn ein kameradschaftlicher Geist seine Befehle durchdrang. Ein solcher Mann konnte Wunder wirken. Aufrütteln. Erheben. Die furchtbare Schwere der langen Kriegsjahre erleichtern. Er allein konnte die allenfalls möglichen Segnungen des militaristischen Systems zur Wirkung bringen.

War er aber nicht die vollwertige Persönlichkeit, war er dienstlich nicht einwandfrei, war er nicht der geborene und geschulte Soldat, war er moralisch angefressen, dann wandelte er jene möglichen Segnungen in einen Fluch um für alle, die ihm gehorchen mußten. Was haben uns während der vier Kriegsjahre die Vorgesetzten nicht alles geschadet? Wie haben sie uns das Leben vereckelt, den Dienst erschwert, die Begeisterung systematisch ertötet?!

Das Gefürchtetste war meist nicht der Feind, der uns gegenüberlag im Graben, das Gefürchtetste und Unangenehmste war „der Feind von hinten“, die Vorgesetztenkette mit ihrem „Papiertrommelfeuer“ von Befehlen und Anweisungen. Die Herren vom Stabe, die plötzlich angeritten oder im Auto angerutscht kamen und nach flüchtigem Anschauen Dinge anordneten, die sich jedem Einsichtigen als unnötig oder als verfehlt erwiesen und deren Ausführung nur die Laune der Mannschaft verhungzte. Der Frontoffizier vorn im Graben bei seiner Kompanie, der konnte dann sehen, wie er damit zurecht kam, wie er seinen Leuten das Befohlene schmackhafter gestaltete. Taugte es etwas, was er tat, dann erntete der „hinten“ oder „oben“ die Anerkennung. Taugte es nichts, dann hatte er den Befehl falsch aufgefaßt und bekam den Kopf gewaschen, bis endlich das ganze System zusammenklatschte wie ein Kartenhaus, bis sich endlich die durch vier Jahre hindurch durch lauter Befehlerei fast stumpf gewordene Masse zu neuem Entschluß emporraffte und den Spieß umkehrte.

Die alte Form ist in Trümmer zerschlagen, „und neues Leben blüht aus den Ruinen“ — soll aus den Ruinen blühen! Mit dem Sturz des militärischen Systems soll unser gesamtes Staatsleben eine äußere und innere Wandlung erfahren, und Neues, Lebensfähigeres soll an Stelle des Zertrümmerten, des Toten, Alten erstehen. Ob diese Hoffnung sich erfüllen wird, hängt ganz davon ab, welche Menschen das neue System an Stelle der alten Befehlshaber zu setzen vermag. Erst die lebendigen Persönlichkeiten werden der neuen Form Inhalt und Wert geben können. Das gilt nicht nur für das deutsche Heer, das gilt letzten Endes für alle Stände des deutschen Volkes, in besonderem Maße für den Stand des deutschen Volksschullehrers.

Es ist nicht damit getan, daß die geistliche Schulaufsicht fällt; es ist nicht damit geholfen, daß Selbstverwaltung und Sachleitung eintritt. Es kommt vor allem darauf an, innerhalb des Systems einen Weg zu finden, der dazu führt, wirkliche Qualitätsmenschen an die Führerstellen zu setzen. Nur wenn dies gelingt, wird sich die neue Form lebensfähig erweisen.

Die soziale Wertung des einzelnen Menschen wie die eines bestimmten Standes wird in Zukunft von der kulturellen Leistung des einzelnen oder des Standes bedingt sein. Was wir Volksschullehrer dem deutschen Volke an Hilfe und Nutzen zu geben vermögen, inwiefern wir ihm unentbehrlich sind, insoweit wird es uns und unsern Stand schätzen. Nicht schöne Worte, nicht unsere politische Agitation, nicht außerschulische Tätigkeit werden ausschlaggebend sein; maßgebend wird in erster Linie unsere Arbeit in der Klasse, unsere Tätigkeit am Kinde, kurzum unsere pädagogische Qualität und die ihr entspringende Kulturleistung sein.

Hier in der Schule, hier beim Kinde ist unsere Front, hier ist unser Schützengraben, hier harret unser die eigentliche Kriegsarbeit im Kampf um soziale Wertung der Person wie des Standes. Darum

wird auch in Zukunft der Berufsgedanke im Mittelpunkte unserer Bestrebungen bleiben müssen, wenn wir uns selbst oben erhalten und höher kommen wollen.

Unsere militärischen Führer, Ludendorff an der Spitze, begingen den großen Fehler, daß sie sich zu viel mit politischen Dingen befaßten. Ihre Aufgabe war anderer Art. Hätten wir gesiegt, unser militärisches System hätte eine Festigung erfahren wie nie zuvor. Der Militarismus hätte unser gesamtes Kulturleben beherrscht und unterjocht. Man hätte an seine Vorzüglichkeit geglaubt. Nun, da seine Leistung uns nicht verschaffen konnte, was die Nation von ihm erhoffte, hat er abgewirtschaftet für alle Zeiten. Und mit ihm die schlechten Politiker im Generalsrock.

Auch wir würden abwirtschaften, wenn wir unser künftiges Streben nicht in erster Linie auf berufliche Ertüchtigung einstellen, wenn wir die Hauptkraft Dingen zuwenden, die außerpädagogischer Art sind.

Gewiß, wir brauchen für das Gedeihen unseres Standes auch die Politik. Im neuen Volksstaat mehr als im verfloßenen Königreich. Es fällt mir nicht im Traume ein, gegen die politische Tätigkeit der Standesgenossen ein Wort der Mißbilligung zu sagen. Wir müssen auch politisch denken und handeln lernen, wenn wir unsere Ziele erreichen wollen. Ich begrüße es, wenn sich unser Stand im politischen Leben als eine Macht erweist, mit der die politischen Machthaber rechnen müssen. Wir brauchen innerhalb unseres Standes auch politische Köpfe und politische Führer. Aber ihre ganze Tätigkeit hinge in der Luft, wenn nicht hinter ihnen die Leistungen der deutschen Schule stünden, auf die sie sich berufen können, sobald sie ihre Forderungen dem deutschen Volke vorlegen.

Unser eigentliches Arbeitsfeld, unsere Front, wird darum immer die Schule selbst bleiben, die tägliche Arbeit am Kinde.

Wer uns hier fördernd und anregend, leitend und führend die Hand zu reichen vermag, der ist unser eigentlicher Führer. Wer uns jedoch durch negative Leistungen schädigt, der ist unser Feind, einerlei ob er hinter der „Front“, in der politischen Etappe, mit Phrasen um sich wirft. Was uns draußen im Felde so oft fehlte, was wir so oft schmerzlich vermißten: Frontsoldaten als Führer, Vollmänner als Leiter, das tut auch der künftigen Schule not. Auch für unsern Beruf brauchen wir in erster Linie pädagogische Frontsoldaten, die nach dem Rechten sehen. Könner, Kriegstüchtige, Erfahrene, bessere Soldaten, deren berufliches Schaffen und Verhalten den Kameraden oder den Kollegen zum Muster an Pflichterfüllung wie an Leistung werden kann, das wären die rechten Offiziere innerhalb unseres Standes, wenn der neuen Form nicht der Gehalt fehlen soll.



1930/31 : 1934.

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA

Gdańsk-Wrzeszcz
Al. Gen. J. Hallera 14



15592

Nie wypożycza się
do domu