

Zeitschrift: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege
= Annales de la Société Suisse d'Hygiène Scolaire

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege

Band: 20/1919 (1919)

Artikel: Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf

Autor: Kerschensteiner, Georg

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-91299>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 18.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

II.

Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf.

Von Oberstudienrat Dr. GEORG KERSCHENSTEINER,
Professor hon. causa an der Universität München.

1. Jeder Mensch ist ein Bündel eigentümlicher Anlagen oder besser gesagt ein organisches System von Fähigkeiten und zwar ein eigenartiges und ein einzigartiges. Könnte man dieses System in seiner inneren Verwebung und Verkettung klar durchschauen, etwa wie das verwickelte Gefäß- und Zellsystem in den mikroskopischen Quer- und Längsschnitten des Pflanzenstengels, so könnte man leichter erschließen, auf welchen Gebieten der menschlichen Tätigkeit die Leistungsmöglichkeiten des einzelnen Individuums liegen.

Ja, wenn diese Untersuchung schon im frühen Kindesalter, also gleichsam im Knospenzustande der menschlichen Seele angestellt werden könnte, so wüßte man zugleich das Arbeitsgebiet, wozu das Individuum innerlich berufen ist. Man könnte die ganze Erziehung alsdann nicht bloß zum Berufe, sondern auch zum «Menschen», wie er sich in diesem Berufe darstellen kann, zum Menschen in des Wortes bester Bedeutung einstellen. Denn der Weg zum reinen Menschentum geht nur über die Arbeitsgebiete, zu denen wir innerlich berufen sind. Es ist einer der großen Irrtümer unserer öffentlichen Unterrichtseinrichtung, daß man z u e r s t den «Menschen», den allgemein gebildeten Menschen, wie man sich auszudrücken pflegt, ausbilden will und dann erst den besonderen, wie er im Berufsleben nötig ist. Der tiefere Grund dieses Irrtums liegt lediglich darin, daß wir in den meisten Fällen nicht rechtzeitig wissen und selbst dann, wenn wir es auf einer höheren Reifestufe des Zöglings erfahren könnten, uns auch nicht die Mühe geben, es zu wissen, wozu der einzelne Mensch innerlich berufen ist. Würden wir beim Kinde schon von vornherein wissen, wozu es kraft seiner Gesamtveranlagung innerlich berufen ist,

auf welchen der unzähligen Arbeitsfelder der Menschheit seine größte handwerkliche oder geistige Leistungsfähigkeit liegt, so würden wir zweifellos unsere Erziehung gleich von vornherein darauf einrichten, ohne daß wir damit auch nur im geringsten das allgemein Menschliche in seiner Bildung außer acht zu lassen brauchten, ohne daß wir den Menschen im Berufsarbeiter untergehen lassen müßten.

2. Nun sind die wissenschaftlichen Mittel zu einer solchen Seelenerkenntnis heute noch so gut wie nicht entwickelt. Wir brauchten vor allem hiezu eine Psychologie, welche Dilthey die deskriptive genannt hat, eine Psychologie, die man auch synthetische Psychologie nennen könnte im Gegensatz zu der analysierenden Psychologie, die an unseren Hochschulen gelehrt wird. Die differenzielle Psychologie William Sterns, die auch auf die Darstellung von Seelentypen ausgeht, wird uns schwerlich in der Grundfrage weiterhelfen, so nützlich sie werden kann, wenn erst einmal die eigentlichen Seelenverfassungen in einzelnen Typen festgelegt sind. Aber ob jemand ein Vorstellungs- oder Gefühls- oder Gedächtnis- oder Aufmerksamkeits- oder Reaktionstypus ist, sagt uns nichts darüber, ob er für den Arzt oder für den Kaufmann oder für den Erzieher geschaffen ist. Die deskriptive Psychologie müßte Kennzeichen für die verschiedensten Typen der menschlichen Seelenstruktur aufstellen. Sie könnte es aber nicht ohne eingehende Untersuchung der verschiedenen Kultursysteme, die ja gleichsam der objektive Niederschlag gewisser individueller, wie kollektiver Seelenstrukturen sind. Das Kultursystem der Wissenschaften läßt uns ebenso in die Werkstätte und das Schaffen gewisser Geister blicken, wie das Kultursystem der Kunst oder der Religion oder der Technik. Alle solchen Kultursysteme sind von gewissen Prinzipien oder Methoden beherrscht. Sie tragen den Stempel dieses Prinzips in ihrer Gestaltung und Entwicklung und gestatten damit Rückschlüsse auf die Seelenstruktur derer, die auf einem solchen Kultursystem Hervorragendes geleistet haben.

Eduard Spranger, der ausgezeichnete Lehrer für Psychologie und Pädagogik an der Universität Leipzig, hat in seiner wertvollen Abhandlung «Lebensformen» (Halle a. S., 1914, Verlag Max Niemeyer) eine Darstellung der wesentlichen Individualitätstypen gegeben, die wohl die fruchtbarste ist von allen Versuchen, die andere wie Bahnsen, Sigwart, Ribot, Paul-

han, Fouillée, Stern etc. unternommen haben. Er kennzeichnet die Individualitätstypen nicht durch rein psychologische oder physiologische Merkmale, sondern mit Bezugnahme auf die den verschiedenen Kultursystemen immanenten Eigenschaften und Gesetze. Sein System stellt sechs solche Seelentypen auf: den theoretischen Menschen, den Phantasiemenschen, den religiösen Menschen, den sozialen Menschen, den wirtschaftlichen Menschen, den Machtmenschen. Solche Typen sind natürlich immer ideale Konstruktionen, die in ihrer Reinheit niemals oder doch nur ganz ausnahmsweise zu finden sind. Aber der große Wert solcher Typenaufstellungen liegt darin, daß sie, wenn sie zur Darstellung der gesamten Möglichkeiten in der menschlichen Natur nicht bloß die notwendigen, sondern auch die hinreichenden Typen sind, uns helfen für die Beurteilung einzelner Individuen in ihren hauptsächlichen Veranlagungen und demnach in ihren charakteristischen Leistungsfähigkeiten Maßstab zu geben und gemäß diesen Maßstäben die allgemeinsten Erziehungsmaßnahmen daraufhin einzurichten. Ich kann auf die Charakteristik der einzelnen Typen hier nicht eingehen; ich muß auf die Abhandlung selbst verweisen. Nur ein Merkmal dieser Typen möchte ich hervorheben, das jeweilige *G r u n d g e s e t z*, das jeden dieser Typen beherrscht.

Der *t h e o r e t i s c h e M e n s c h* ist jener, der vorwiegend vom Gesetz der Objektivität oder vom Trieb objektiver Erkenntnis in seiner seelischen Entwicklung geleitet wird. Es ist der Mensch, der immer und überall die Wirklichkeit, das Sein zu erfassen sich bemüht.

Der *P h a n t a s i e m e n s c h* dagegen, der Künstler, will die Wirklichkeit nicht objektiv erfassen. Er will im Gegenteil die subjektive Bedeutung der Wirklichkeit, so wie er sie erlebt, darstellen und in seinem Tun zur *W i r k u n g* bringen. Ringt der theoretische Mensch mit dem Inhalt in der Festlegung der Erscheinung, so ringt der Künstler mit der Form in der Darstellung der Erscheinung.

Der *r e l i g i ö s e M e n s c h* wird in seinem Tun und Lassen bestimmt durch die Beziehungen aller Erscheinungen und aller Wirklichkeit zu einem höheren geistigen Zusammenhang, so daß seine innere Lebensbewegung in einem Zustand absoluter Überwindung, Aussöhnung und reiner Geistigkeit zur Ruhe gelangt.

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

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

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

Gäbe es in Wirklichkeit reine ausschließliche Vertreter jedes Seelentypus, so hätte jeder von ihnen sein eigenartiges, oberstes moralisches Gesetz in seiner Brust, der theoretische Mensch das Gesetz der Wahrheit, der wirtschaftliche das Gesetz des Nutzens, der soziale Mensch das Gesetz der Liebe, der ästhetische Mensch das Gesetz der Schönheit, der politische Mensch das Gesetz der Macht oder Herrschaft und der religiöse Mensch das der Weltüberwindung oder Erlösung.

3. Frägt man sich nun, in welchen dieser sechs Grundtypen der Erzieher einzureihen ist, so gibt es nur eine Antwort: in den Typus des sozialen Menschen. Gewiss werden sich auch Züge der anderen Typen in ihm finden und finden müssen. Es gibt keine großen Erzieher, in denen nicht auch das Bedürfnis lebt, die Wirklichkeit, das Sein zu erfassen, und eine Welt- und Lebensanschauung sich zu eigen zu machen. Es gibt keinen, in dem nicht auch das Gesetz des ästhetischen Menschen sich regt, nämlich die Autonomie der Persönlichkeit des Zöglings in der Richtung des eigenen Bildungsideales zu gestalten. Ja, wo immer wir in der Geschichte der Menschheit auf einen großen Erzieher stoßen, da finden wir auch das religiöse Prinzip in irgend einer Form in ihm lebendig. Aber alle diese Seiten bestimmen nicht das Wesen der Erzieherseele. Dieses Wesen liegt allein in der Liebe zum Menschen. Wer nicht in Liebe für einen anderen leben kann, der ist von vornherein zum Erzieher verdorben.

Was Pestalozzi unsterblich gemacht hat, das ist nicht bloß seine Lehre, sondern vor allem sein Leben, aus dem seine Hauptlehre geflossen ist. Es ist in tiefster Seele ergreifend, wie dieser Held der Erziehung auf der Höhe seines Erfolges zu Yfferten, als sein Ruhm durch ganz Europa ging und Tausende von Menschen aus allen Ländern zu ihm wallfahrteten, trotz seines hohen Alters von fast 70 Jahren von der unwiderstehlichen Sehnsucht gepeinigt wird, alles zu verlassen, und wie einst in Stans, seine Tage und Nächte den Waisenkindern zu weihen und ihre zarten, verwahrlosten, verkümmerten Seelen zum reinen Menschentum emporzuheben. «Mit all seinem Ruhm, mit dem Fremdenzulauf in seiner Anstalt kommt er sich vor wie ein Wagen, der mit den Achsen nach oben steht und seine schnurrenden Räder nur noch als Spielzeug der Kinder hat.» «So lange ich nicht», sagt er zu Schmidt, «mit einem Armenkinderhaus gezeigt habe, wie der Armut aus sich selber geholfen werden kann, hat die Methode (seine nämlich) nur der Schule und nicht dem Leben gedient und mein Werk ist nur halb getan.»

Als im Alter von 73 Jahren ihm, dem Verschuldeten, für die Gesamtausgabe seiner Werke 50 000 Fr. von Cotta ausgeworfen werden, erwirbt er ein Gelände in Clindy (bei Yverdon), um mit dieser Summe eine Armenerziehungsanstalt zu gründen. Und er hofft, daß sein letztes Werk in Clindy «dem Menscheng Geist in Europa eine andere Stunde der Befreiung einläuten wird, als das Jakobinertum der Revolution». Auch aus diesem Traum ist nichts geworden. Aber er läßt sich aus der Seele dieses Mannes nicht verscheuchen. Erst als dem 81 jährigen, längst von aller Welt Verlassenen, sein Enkel Gottlieb auf dem Neuhof und dicht neben ihm noch den Bau eines Armen-Kinder-Hauses beginnt, findet seine Seele Erlösung, wiewohl er weiß, daß er nicht mehr der Vater dieser Waisen sein wird. (Vergleiche das ergreifende Lebensbild von Wilh. Schäfer, «Lebenstag eines Menschenfreundes».)

Wir lernen an diesem Musterbeispiel noch mehr. Nicht das pädagogische Wissen ist es, vor allem auch nicht große Gelehrsamkeit überhaupt, das den Erzieher macht. Als dem Bürger Pestalozzi vom Direktorium der Helvetischen Republik die Einrichtung und Leitung des Waisenhauses zu Stans übertragen worden war und er in wenig Monaten mit 70 Waisenkindern Tag und Nacht als Lehrer, Aufseher, Hausknecht und Dienst-

magd zusammenlebt und dabei selber zum Erbarmen verwahrlost, da war er noch keineswegs im Besitz irgendwelcher pädagogischer Weisheit. Er sucht in seiner unendlichen Liebe mit rastlosem Tun und unermüdlich nach ihr; er lehnt darum jede Hilfe ab, weil er erst mit sich selbst ins Klare kommen will über alle seine pädagogischen und unterrichtlichen Maßnahmen. Es ist wiederum einer der großen Irrtümer, diejenigen zu den großen Pädagogen zu rechnen, welche gelehrte Bücher über Pädagogik geschrieben haben. Es gibt tausendmal mehr pädagogisch Begabte unter denen, die namenlos durch die Welt gegangen sind, als unter den Sternen erster, zweiter, dritter Größe, die in der Geschichte der Pädagogik aufgezählt werden. Wäre die pädagogische Begabung an Gelehrsamkeit oder auch nur an pädagogische Wissenschaft unauflöslich gebunden, das Menschtum hätte längst seinen Bankrott erklären müssen. Wenn man sich völlig klar werden will, welch ungeheurer Unterschied zwischen einem Lehrer der Pädagogik und einem pädagogischen Lehrer ist, dann braucht man nur das Leben und die Arbeit Rousseaus im Geiste vorüberziehen zu lassen. Kant, der aus seiner ersten Lehrtätigkeit zu Königsberg uns wertvolle pädagogische Anweisungen hinterlassen hat, hat wie kein anderer die Wahrheit erkannt, daß der praktische Erzieher und der theoretische Lehrer der Pädagogik zwei völlig verschiedene Dinge sind, eine Wahrheit, die sich mit Gewalt einem jeden aufdrängt, der die Lebensgeschichte so vieler moderner Reformer studiert, die in diesen Tagen des Sturmes und Dranges mit ihren Theorien und Organisationsvorschlägen die kranke Menschheit retten wollen. Kant gestand sich mit großer Offenheit, daß er die von ihm selbst aufgestellten Vorschriften über Erziehungskunst sich selber hätte nie aneignen können und daß es in der Welt vielleicht nie einen schlechteren Hofmeister gegeben hätte als ihn. (Vergleiche Raumer, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, den recht lesenswerten Artikel von Georg Bauer «Der Erzieherberuf».) Ich selbst habe in meiner langen Erfahrung als Schulaufsichtsbeamter immer bestätigt gefunden, daß von all den pädagogischen Schriftstellern unter den Lehrern der Volks- und höheren Schulen, selbst von den guten, nur ein kleiner Prozentsatz auch hervorragende Lehrer und Erzieher sind. Das ist nicht merkwürdig; der Typus des theoretischen

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

Die Lehrer der Volksschulen, zum Teil auch der Mittelschulen, nennen sich so gern Pädagogen und das Publikum akzeptiert diesen Anspruch. Sie nennen sich so, weil sie glauben, durch ein mehr oder weniger ausgedehntes Studium von Pädagogik und Psychologie dazu berechtigt zu sein. Wie wenig dieser Anspruch auf eine solche Grundlage gestützt werden kann, das zeigen die vorhergehenden Betrachtungen mit aller Deutlichkeit. Lernen kann man allenfalls gewisse Unterrichtsmethoden der Elementarschule und der höheren Schulen. Das ist immerhin wertvoll und notwendig. Denn die Bedeutung gewisser Unterrichtsmethoden wird um so größer, je unentwickelter der Geist ist, der in ein Wissensgebiet eingeführt werden soll und je mehr es sich um Unterrichtsgegenstände wie Anschauungsunterricht, Heimatkunde, die Anfänge der Sprachlehre, des Lesens und Schreibens handelt, die nicht selbst ein organisches Wissensgebiet sind und in denen daher die Methode nicht schon im Aufbau des Wissensgebietes liegt. Für die Hochschulen, wo der Schüler in den Geist der reinen Wissenschaft eingeführt werden muß, hat die Forderung einer besonderen methodischen Gestaltung des Unterrichtes keine Bedeutung, da reine Wissenschaft und Methode der Wissenschaft ein und dasselbe sind und da das Eindringen in die

Wissenschaft nur auf dem Wege ihrer spezifischen Methode möglich ist.

Aber für den Lehrer der Volks- und höheren Schulen kann die Unterweisung im methodischen Betrieb eines Lehrfaches von größter Bedeutung sein, wobei es sich aber immer im wesentlichen nicht so sehr um die logische Seite des Lehrgegenstandes, als vielmehr um die psychologische Einstellung auf den Schüler handelt. Da aber die psychologische Einstellung wechseln muß mit den Schülerindividuen, so gibt es auch hier keine alleinigmachende Methode des Unterrichtes, geschweige denn eine solch allgemein gültige Methode der Erziehung. Insofern war auch die unermüdliche Bestrebung Pestalozzis, die Methode zu erfinden, die Methode katexochen, die unbedingt jeden Lehrer zum Ziele führt, in deren Besitz ohne Rücksicht auf die Schülerpersönlichkeit beim Zögling alles erreicht wird, was erreicht werden soll, notwendig eine vergebliche. Was er dabei entdeckt hat, wird freilich unvergänglich sein: gewisse Entwicklungsprinzipien des menschlichen Geistes, die aller Methode des Unterrichts zugrunde gelegt werden müssen.

4. Es bleibt also bei unserer ersten Erkenntnis, daß der Erzieher eine Individualität des sozialen Typus ist. Es bleibt weiter dabei, daß, je stärker in das Seelenrelief eines solchen Wesens auch der Typus des theoretischen Menschen verflochten ist, eine desto größere Gefahr besteht, daß schließlich das rein theoretisch-pädagogische Interesse den praktischen Erzieher verkümmern läßt.

Aber mit dieser ersten Erkenntnis ist noch wenig Klarheit geschaffen. Es gibt viele Berufe, die alle, wenn sie recht erfüllt werden sollen, einen Menschen vom sozialen Typus voraussetzen. Ich weise auf den Seelsorger (den Pastor, wie er so bezeichnend für seine Aufgabe im evangelischen Bekenntnis bezeichnet wird), den Arzt, die Krankenschwester, die Säuglingspflegerin, kurz auf alle Berufe, die mit Fürsorgetätigkeit zu tun haben. Ich weise vor allem auch auf die Mutter hin, soweit damit nicht bloß die Geschlechtsanlage bezeichnet wird; vielleicht ist es auch angezeigt zu erinnern, daß man nicht den sozialen Typus mit dem sozialistischen Typus verwechselt. Große Sozialisten brauchen im Grund ihres Wesens keine sozialen Naturen zu sein; in ihnen steckt der politische Mensch, der Mensch des Machttypus bisweilen so stark, daß der soziale Mensch völlig

zurückgedrängt wird. Stark ausgeprägt soziale Naturen finden wir dagegen meist mit stark religiösem Einschlag verbunden, wie denn überhaupt der religiöse Typus sich von allen übrigen dadurch unterscheidet, daß er am verträglichsten mit jedem anderen ist. Darum strahlt uns auch in Christus der Typus des sozialen Wesens so rein entgegen, fern von jedem Machttrieb. Und so lange die Welt steht und die Menschheit nach innerer Erlösung im sozialen Geiste dürstet, wird diese Gestalt als unerreichbares Ideal durch die Nacht leuchten.

Worin liegt nun dieses Spezifikum des Erziehers, um ihn zu unterscheiden von allen übrigen sozialen Berufstypen? Sein Beruf steht zweifellos am nächsten dem Beruf der Mutter, deren Fürsorgetätigkeit auf Leib und Seele des sich entwickelnden Kindes gerichtet ist, während die des Seelsorgers, wie schon der Name sagt, ausschließlich auf die Seele des Menschen, die des Arztes und der Krankenschwester im wesentlichen oder doch vorzugsweise auf den Körper eingestellt ist. Wenn nun aber die Tätigkeit auf die Entwicklung des ganzen werdenden Menschen gerichtet ist, so ist unter sonst gleichen Umständen die Leistungsfähigkeit um so größer, je stärker die angeborene Neigung ist, gerade auf diese geistige und körperliche Entwicklung zu wirken. Darum muß die eigentliche pädagogische Anlage des sozialen Typus gesucht werden: in der Lust und in der Befähigung, die geistige Gestaltung des wachsenden Menschen bestimmend zu beeinflussen.

5. In diesen spezifischen Kennzeichen liegen nun aber vier Merkmale, die besonders hervorgehoben werden müssen. Einmal die lusterfüllte Neigung zu dieser Beschäftigung, weiter die Befähigung, sie recht auszuführen. Dann aber vor allem der eigentümliche Zug, gerade an die werdenden Menschen, das heißt an die unmündigen, unreifen sich zu wenden, und endlich der Wille oder die Absicht, die Entwicklung bestimmend zu beeinflussen, das heißt, ihr ein Allgemeines, nämlich Werte zu geben bei aller Rücksichtnahme auf das konkrete Individuum, welches beeinflußt werden soll.

Alle Tätigkeiten, die aus diesen vier Eigentümlichkeiten der Erzieherseele fließen, sollen auf dem reinen Grund des sozialen Wesens wachsen, dessen Grundzug die Liebe ist, jene

große, rätselhafte Liebe, die nie erlischt und immer leuchtet, die ebenso den Tugenden wie den Fehlern entgegenlächelt, die keine Müdigkeit und keine Enttäuschung kennt, die immer hofft und nie verzagt, die vielleicht auch das Wesen eines später noch zu betrachtenden Gesamtgefühls ist, das Harald Höffding in seinem Buche von 1918 als den großen Humor bezeichnet hat.

Es ist für die Beurteilung der eigenartigen pädagogischen Anlage wesentlich, daß Neigung wie Befähigung zur Beeinflussung dem Grundgesetz der sozialen Natur entspringen, also der reinen Liebe zum Menschen. Denn es unterliegt keinem Zweifel, daß der Drang zur pädagogischen Tätigkeit sich auch auf der religiösen, der ästhetischen, der wirtschaftlichen und vor allem der politischen Grundstimmung entfalten kann. Ist das aber der Fall, dann mischt sich in die Beeinflussung ein Element, das den Erziehungsakt in seiner Reinheit nicht in die Erscheinung treten läßt. Das Ziel der Erziehung, also die Richtung der erziehlichen Beeinflussung, wird dann nur zu leicht von außen her festgelegt, vom Ideal der Schönheit, des Nutzens, der Erlösung, der Macht, der Erkenntnis, was nur in den seltensten Fällen mit der in der Natur des Zöglings selbst liegenden Gestaltungsfähigkeit verträglich ist. Nur die auf das werdende Wesen als solches gerichtete Liebe, die dauernde Freude am eigenartigen Gestaltungsprozess als solchem im Zögling gibt bei aller Hochhaltung eines bestimmten Zieles in allen Fällen die Gewähr, daß der Weg zum Ziele durch die Individualität des Zöglings hindurch gesucht und gefunden wird.

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

Nun ist nach Scheler Liebe ein Akt der Stellungnahme (im Gegensatz zu den Akten der Erkenntnis), und zwar ein Akt der seelischen Bewegung von einem niedrigeren zu einem höheren Werte. «Gemeinhin», sagt er, «ist der niedrige Wert gegeben entweder in einem Fühlen des Wertes, der die Liebe unmittelbar erregt, oder nach Stattfinden eines Vorzugsaktes zwischen mehreren gegebenen Gegenständen.» Aber der eigentliche Beginn der Liebe zu dem betreffenden Gegenstand oder Wertträger sei erst festzustellen, wenn jene Bewegung zu einem höheren Werte des geliebten Gegenstandes einsetzt, wenn sie also auf einen höheren Wert gerichtet ist.

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

6. So sind wir in unserer Analyse einen erheblichen Schritt weiter gekommen. Wir können nun an dem Leitfaden dieser vier Merkmale und ihrer Grundlage tiefer in das Wesen der Erziehnatur eindringen.

Das erste Merkmal ist die Lust, die ewig sprudelnde, niemals versiegende Freude in der Beeinflussung des Wachstums der Jugend. Die echte Erziehnatur hält es nicht aus ohne den Umgang mit der Jugend. Ein Lehrer, der sich nicht auch außerhalb seiner Schule um seine Jugend kümmert, kann vielleicht ein recht brauchbarer Unterrichter sein, ist aber weit entfernt von der rechten Erziehnatur, sofern ihn natürlich nicht drin-

gendere Pflichten, etwa die Fürsorge um die eigene Familie, hindern, dieser Sehnsucht seines Lebens so nachzugehen, wie er es möchte. Nicht der Umgang mit Erwachsenen ist sein Bedürfnis, sondern der Verkehr mit Unmündigen. Da ich noch Lehrer am Gymnasium war und keine anderen Pflichten hatte als mein Amt, war ich, so oft es anging, immer bei meinen Schülern und um sie. Sie schlossen sich mir auf dem Schulweg und auf dem Nachhauseweg an. Auf den Eisplätzen lehrte ich ihnen meine Schlittschuhkünste, im Wasser tauchte und schwamm ich mit ihnen um die Wette, wenn freie Nachmittage und Ferientage kamen, wanderte ich mit ihnen durch das Land und lehrte sie Land und Leute, Flora und Fauna kennen, und wenn die großen Ferien zu Ende gingen und ich viele Wochen von meiner Jugend fern zugebracht hatte, wuchs die Sehnsucht nach meiner Klassenarbeit von Tag zu Tag. Was die Quelle dieser reinen Lust im Verkehr mit der Jugend ist, ist nicht einfach zu sagen. Mit der bloßen Bezeichnung Liebe zur Jugend ist nichts erklärt. Denn das Gefühl der Liebe kann ein einfaches, aber auch ein zusammengesetztes Gefühl sein, in das eine Menge Elementargefühle eingehen, unter welchen das starke, gefühlsbetonte Bewußtsein der Gegenliebe, der Anhänglichkeit der Jugend, des Besitzes ihres Herzens, des Anerkanntwerdens, die Freude am Erfolge der eigenen Arbeit, also im Grund egoistische Gefühle, nicht selten eine erhebliche und bisweilen eine nicht ungefährliche Rolle spielen. Wenn ich auf meine eigene frühere Tätigkeit zurückblicke, so scheint mir eine Hauptquelle dieser natürlichen Zuneigung in einer gewissen Gleichgestimmtheit meiner seelischen Natur, das heißt in diesem Falle in einer gewissen kindlichen Unreflektiertheit in der Ausübung zahlreicher Lebensbetätigungen zu liegen. Der rechte Erzieher bewahrt sein ganzes Leben eine Art kindlichen Gemütes, das immer wieder durchbricht, auch wenn sich längst der Panzer der Nachdenklichkeit und der Reflexion um die Seele gelegt hat. Nennen wir alles, was der Mensch nicht um der Verwirklichung äußerer Zwecke willen unternimmt, Spiel, worin dann auch alle erdenklichen Arten künstlerischer Betätigung und alle Arten von Betätigungen des bloßen Lebensgefühles und seiner verschiedenen Manifestationen eingeschlossen sind, so ist die hier gemeinte Eigenschaft wohl am besten mit *Spielfreude* bezeichnet.

So bleibt er immer dem Wesen des Kindes verwandt und aus dieser Verwandtheit entspringt nicht nur jenes eigentümliche Solidaritätsgefühl, das Erzieher und Erzogene aneinander bindet und das wir mit natürlicher Zuneigung zur Jugend bezeichnen, sondern auch die unentbehrliche Empfänglichkeit für die eigenartigen Neigungen, Interessen und Bedürfnisse der Jugend, sowie die Fähigkeit, der Art und Weise gerecht zu werden, wie die Jugend lebt und sich gibt.

In dem Maße, als die naive Kindlichkeit und Freude an zahlreichen Lebensbetätigungen im Erzieher einer wachsenden Reflektiertheit und einer zum Theoretischen neigenden, geistigen Gesamtentwicklung weicht, geht auch eine Grundeigenschaft des praktischen Erziehers zurück, ohne daß sie allerdings bei der echten Erziehernatur jemals verschwinden kann. Richtiger wird man vielleicht sagen, daß diese eigentümliche Lust mehr und mehr verdeckt wird durch die Lust der pädagogischen Erkenntnis, obwohl sie bei den pädagogisch Begabten immer wieder von Zeit zu Zeit durchbricht. Nur die pädagogisch mäßig Veranlagten entfernen sich mit wachsendem Alter völlig von der kindlichen Seele. Sie werden vielleicht selbst immer kindischer, ohne aber ihr kindliches Gemüt beizubehalten.

Diese Lust der Beeinflussung des jugendlichen Wachstums entspringt einer Anziehung verwandter Seelen. Das ist keineswegs gleichbedeutend mit Sympathie zum Kinde. Die Sympathie als reine psychologische Erscheinung ist Gleichklang im Fühlen zweier Wesen, ist eine Art Zusammenfühlen ohne Gemeinsamkeit von Vorstellungen und Gedanken. Eine solche Sympathie bildet nicht schon an und für sich ein Band der Liebe zu denen, die den Gleichklang empfinden. Wie Ribot mit Recht hervorhebt (Psychologie der Gefühle, übersetzt von Ufer, 2. Teil, Kapitel 4), kann sie auf dieses Band ebenso gut vorbereiten, wie sie unter Umständen die Liebe sogar ausschließen kann. «Es gibt Menschen,» sagt er, «und unsere Erfahrung bestätigt es, die, wenn sie jemanden leiden sehen, sich eiligst drücken!»

Sie wollen vom Schmerz erlöst werden, der durch die Sympathie wachgerufen ist. Ja, es kann Umstände geben, daß der Zwang des Mitfühlens sogar zur Abneigung führt. Zu dem psychologischen Gleichklang muß sich ein ganz neues Element, ein ganz ursprüngliches Elementargefühl gesellen, das eben der erwähnten Anziehung entspricht und das wir dann als Zu-

n e i g u n g bezeichnen, das einzige ursprüngliche Gefühl, das die Quelle der echten sozialen und moralischen Äußerungen bildet. Mit der Lust an der Beeinflussung des Wachstums des Unmündigen ist zugleich gegeben, daß der Erzieher seine Tätigkeit um i h r e r s e l b s t w i l l e n ausübt. Das ist aber kein besonderes Merkmal, das neben der Lust zur Beeinflussung besteht.

7. Aber mit diesem ersten Merkmal der Erziehernatur, der reinen Lust an der Beeinflussung der heranwachsenden Jugend, ist noch keineswegs schon die Gewähr für die Entstehung eines praktischen Erziehers gegeben. Es kommt zweitens hinzu die B e f ä h i g u n g, diese Zuneigung in einer bestimmten Richtung auszunützen. Auch diese Befähigung, wie sehr sie später durch gewisse Maßnahmen entwickelt werden kann und entwickelt werden muß, ist eine ursprüngliche, angeborene Anlage des Erziehers. Wenn ich ganz allgemein etwas werdendes beeinflussen will, so muß ich dieses werdende irgendwie zunächst in seinem Wesen erfassen können. Man hat, theoretisch wenigstens, objektive Werkzeuge ausgebildet, um dieses Erfassens des menschlichen Wesens zu ermöglichen, die Physiologie, die theoretische Erziehungslehre, die allgemeine Psychologie und vor allem die pädagogische Psychologie. Allein wie wenig ich auch den Wert dieser Hilfsmittel unterschätze, wertvoll werden sie doch nur in der Hand des Menschen, der eine natürliche Begabung besitzt, in das Wesen eines konkreten anderen Wesens einzudringen, es in seiner Totalität zu verstehen, oder wenigstens vorahnend zu erfassen. Hier ist von Haus aus eine Eigenschaft nötig, wie sie auch dem Geschichtsschreiber, dem Dramatiker, dem guten Romanschriftsteller eigen ist, die Fähigkeit des divinatorischen, intuitiven Erfassens einer Menschenseele aus den Bruchstücken der Worte, Handlungen, Gebärden, kurz, der vereinzeltten Ausdrucksweisen des Menschen. Mit den Regeln und Gesetzen allgemeiner empirischer Psychologie haben wir noch keinen Schlüssel zur einzigartigen individuellen Seele. Wir können große Psychologen sein und doch kann uns eine bestimmte Seelennatur dauernd ein Buch mit sieben Siegeln bleiben. Wir können umgekehrt keine Ahnung von den subtilen Untersuchungen der psychologischen Wissenschaft haben und doch aus einer angeborenen Einfühlungsfähigkeit heraus, die durch Erfahrung und Übung gestärkt worden ist, das Rätsel einer bestimmten Menschenseele lösen.

Aber zu dieser angeborenen psychologischen Feinfühligkeit, in Hinsicht auf welche die Menschen ebenso verschieden sind, wie in Hinsicht auf den Verstand oder auf die Willensstärke, muß noch ein zweites kommen, nämlich das so Erfasste im gegebenen Moment auch richtig im Sinne unserer Absichten zu behandeln. Auch hier nützt eine bloße Kenntnis von pädagogischen Regeln, die ja immer allgemeiner Natur sind, nur soweit, als sie uns von größeren Fehlgriffen abhalten; was hier notwendig ist, das ist das, was man pädagogischen Takt nennt, die Fähigkeit nämlich, in konkreten Fällen für das, vermöge unserer Feinfühligkeit richtig Erfasste die angemessene Behandlung samt den zureichenden Mitteln rasch und mit Sicherheit zu erkennen und auch auszuführen. Wenn man im allgemeinen von Feinfühligkeit spricht, so meint man gewöhnlich die sofort mit dem Erfassen der jeweiligen Situation spontane Erlösung aus ihr. Aber es ist gut, sich bewußt zu bleiben, daß es sich hier bei der angeborenen Befähigung zur Beeinflussung des werdenden Menschen nicht bloß um die intuitive Einfühlung in die jeweilige konkrete Gesamtverfassung der kindlichen Seele handelt, sondern auch um die unmittelbare, oft kaum bewußt werdende Wahl des rechten Mittels aus einem natürlichen, allerdings durch Erfahrung und Übung sehr ausbildbaren sogenannten Takt heraus. Dieser Takt ist wiederum nichts anderes, wie das Wort Taktus selbst uns sagt, als die unmittelbare, aus der bloßen Berührung mit der Tatsache entspringende Auslösung unserer Handlungsweise. Was diese Berührung unmittelbar an pädagogischen Mitteln auslöst, mag unserm Reichtum an pädagogischem und psychologischem Wissen, oder unserer pädagogischen Erfahrung, oder auch bloß unserer eigenen Sittlichkeit oder dem Streben nach ihr entnommen sein.

Nichts kann den so geschilderten pädagogischen Takt ersetzen. Keine Gelehrsamkeit, keine noch so lange Ausübung der Erzieher Tätigkeit. Er zeigt sich im täglichen Umgang mit dem Zögling: in der Art, wie wir jeweils mit Lob und Tadel wechseln, wie wir jeweils Lohn und Strafe anwenden, wie wir unsere Autorität gebrauchen, wie und was wir verbieten, wie wir unsere Zöglinge in Galerien und Museen führen, wie wir in der Lektüre griechischer und römischer Klassiker sog. heikle Stellen behandeln, wie wir den Zögling an uns heranziehen oder ihn

jeweils von uns fernhalten, wie wir gewisse Fehler übersehen, gewisse Tugenden zeitweise beachten oder nicht beachten, die Erholung regeln und die Arbeiten bemessen. Für alle diese Dinge gibt es pädagogische Regeln. Aber wie wir die allgemeine Regel im konkreten Falle handhaben, das wechselt von Individuum zu Individuum. Und wer nichts besitzt als die allgemeinen Regeln der Pädagogik und die Gesetze der Psychologie, der darf sicher sein, daß er bei seinen pädagogischen Maßnahmen tausendmal mehr Fehler macht als einer, der in diesen Regeln und Gesetzen wenig bewandert ist, aber im Besitze einer natürlichen Feinheit der psychologischen Einfühlung und einer intuitiv und spontan wirkenden Reaktionsfähigkeit für das jedesmal pädagogisch Angemessene sich befindet. Ja, es ist ein Glück für die Menschheit, daß die Fähigkeit zu pädagogischer Beeinflussung, sofern sie aus der Liebe entspringt, weniger von erworbenem pädagogischem und psychologischem Wissen als vielmehr von angeborener psychologischer Feinfühligkeit und einem auf eigener Sittlichkeit beruhenden pädagogischen Takte abhängig ist.

8. Diese psychologische Feinfühligkeit, die das Erfassen der jeweiligen individuellen Lage eines Menschen ermöglicht, liefert nun auch im Lauf der Zeit Bausteine zum intuitiven Erfassen des individuellen Persönlichkeitsideals, das keimhaft im Zögling angelegt ist. Dieses Ideal bloß rational zu bestimmen, ist unmöglich. Dazu ist die menschliche Seele selbst viel zu irrational. Auf der anderen Seite darf der Erzieher dabei auch nicht bloß auf seine intuitive irrationale Fähigkeit sich verlassen. Ganz abgesehen davon, daß im Geist des Erziehers von vornherein typische Gestalten idealer Menschlichkeit vorgebildet sein müssen, auf welches Allgemeine das Besondere des Zöglings irgendwie bezogen werden kann — das durch die Intuition geschaffene Bild bedarf der rationalen Untersuchung. Es muß durch ständiges, pädagogisch gerichtetes Beobachten und vorsichtiges Experimentieren auf seine Möglichkeit und Richtigkeit hin geprüft werden.

Hier wird nun das dritte Merkmal unserer Analyse der Erziehungstätigkeit, der werdende Mensch, für die Charakteristik des Erziehers von Bedeutung. Die Fähigkeit des Beobachtens, die hier als Forderung auftritt, ist an sich gar kein besonderes Charakteristikum des Erzieherberufes. Es gibt

sehr viele Berufe, für welche sie ebenso notwendig ist. Aber hier handelt es sich um einen eigenartigen Gegenstand, der beobachtet werden muß, um werdende, das heißt sich verändernde, in beständiger Entwicklung sich befindende, einzigartige Menschen-seelen, um die Beobachtung und Erfassung einer fließenden, immer n e u e Seiten aufweisenden geistigen Gesamterscheinung in ihrer eigenartigen Konkretheit und um eine sich immer wieder selbst korrigierende Beziehung dieser einzigartigen Erscheinung auf das für den speziellen Zögling typische Bildungsideal. Hier liegt die subtilste Eigenschaft des Erziehers vor, eine Eigenschaft, die nie in einem Menschen in vollendeter Form vorhanden sein wird. Ich will sie die Fähigkeit der P e r s ö n l i c h k e i t s - d i a g n o s e nennen. Ähnliche Probleme, aber ungleich einfacher, weil rein physiologischer oder gar nur anatomischer Art, hat der A r z t zu lösen, der einen komplizierten, schwer durchsichtigen Krankheitsprozeß zu verfolgen hat. Das Interesse am werdenden Menschen, die ausgesprochene Neigung zum Verkehr mit der Jugend, die Feinfühligkeit, der pädagogische Takt: alle diese Eigenschaften zusammen geben noch keine Gewähr für die Erfüllung der letzten Forderung, wenn sie auch durch sie ungemein gefördert werden. Gewiß ist es eine Beobachtungsgabe, um die es sich hier handelt, aber eine Beobachtungsgabe nicht des Naturforschers, sondern des Seelenforschers, wobei der Blick des ersten auf das Allgemeine, der des zweiten auf das Besondere gerichtet ist, eine Beobachtungsgabe, die ebenso angeboren ist, wie die des Naturforschers, für deren Schulung wir aber keine besondere Einrichtung haben und vielleicht niemals haben werden.

Denn die sogenannte experimentelle Psychologie wird ewig da aufhören, wo die eigentlichen Geheimnisse der Seele beginnen. Die analytische oder synthetische oder deskriptive Psychologie kann wohl ausgezeichnete Hilfe reichen, weil sie Einblick gewährt in die teleologischen Zusammenhänge des Seelenlebens und weil sie kategoriale Begriffe liefert, mit denen wir uns in der Welt der seelischen Erscheinungen leichter zurechtfinden als ohne sie. Vielleicht ist hier die Stelle, wo die Seele der vollendeten Erziehnatur am nächsten mit der des echten Dichters verwandt ist. Vielleicht ist auch das der Grund, warum die großen Erziehnaturen so selten sind wie die großen Dichter. In diesem Sinne war zum Beispiel S o k r a t e s kein

Erzieher, obwohl sein ganzes Leben der Erziehung seiner Mitbürger geweiht war und obwohl sein ganzes Sinnen und Denken immer auf den konkreten Fall eingestellt war. Denn ihm lag nichts daran, gerade den einzelnen konkreten Menschen zu der ihm möglichen Vollendung zu führen; er war im Grunde nicht persönlich gerichtet, sondern sachlich. Dem Streben nach Wahrheit wollte er eine Gasse brechen; dem Wissen um das Sittliche wollte er einen Weg bahnen, weil er, von seinem eigenen Wesen geführt, des Glaubens war, daß es unmöglich wäre, das Sittliche erkannt zu haben und es nicht zu tun. Er kannte nur eine Pflicht: «Strebe nach der Erkenntnis des Sittlichen», und diese Pflicht predigte er auf allen Gassen. In diesem Sinn war selbst Christus nicht Erzieher, obwohl er zum größten Erzieher der Menschheit geworden ist. Wie in Sokrates der Philosoph überall in die Erscheinung tritt, so in Christus der Heilige, der Erlöser. Beide wollten in den Tempel der Sittlichkeit führen, aber nicht den einzelnen, einzigartigen, eigenartigen Menschen, sondern die Menschheit, deren größte Lehrer sie waren. Das Amt des Erziehers ist ein ganz anderes; er will nicht die Menschheit erlösen, sondern den einzelnen konkreten Menschen, und darum ist auch seine Einstellung eine völlig andere. Sie ist auch nicht auf das Allgemeine gerichtet — das Allgemeine ist ihm in seinem unzweifelhaften Werte bereits gegeben, — sondern auf das Besondere und auf die Beziehung des Besonderen zum Allgemeinen. Sein Denken bewegt sich im Anschaulichen und diese besondere Denkbewegung in Verbindung mit dem intuitiven Erfassen des irrationalen Stromes der werdenden Menschenseele ist eine sehr eigenartige Begabung, die wir mehr in der Idee uns vergegenwärtigen, als in ihrer vollendeten Wirklichkeit schauen können.

9. Untersuchen wir nun das vierte Merkmal, das unsere Analyse aufgestellt hat, nämlich die Absicht, die Entwicklung des Zöglings b e s t i m m e n d zu beeinflussen, so führt es auf zwei ganz verschiedene Forderungen für das Wesen des Erziehers.

Die Grundaufgabe aller Erziehung ist, das Wollen des Zöglings mehr und mehr eindeutig zu bestimmen, dem Zögling einen festen, durch Gewohnheiten vorbereiteten und durch bestimmte Grundsätze geleiteten Charakter zu geben. Wer aber einen bestimmenden Einfluß auszuüben beabsichtigt, und zwar

selbstverständlich einen Einfluß von dauernder Bestimmtheit — denn nur darin liegt der Begriff der Erziehung, — muß einmal überhaupt wissen, was er will; er muß ein Ziel, eine Richtung seines eigenen Willens haben, dann aber auch die Mittel besitzen, das, was er will, auch wirklich zu erreichen. Der Erzieher sucht also einesteils das mannigfach gerichtete Wollen des Zöglings seinem eigenen konstanten Wollen unterzuordnen, die Richtung des fremden Willens mit seinem eigenen, einheitlich gerichteten Willen zusammenfallen zu lassen, — das ist aber der Grundzug des M a c h t m e n s c h e n. Andernteils muß sein eigener Wille eine feste Richtung haben; der Erzieher muß selbst ein Charakter sein oder doch die V e r a n l a g u n g und das unbeugsame Streben zu einem haltbaren Charakter haben, wenn der von ihm ausgehende bestimmende Einfluß nicht ein ewig wechselnder sein soll. Nur von einer, in sich gefestigten Persönlichkeit aus, von einem Gesamtwillen, der selbst einheitlich gerichtet ist, kann ein konstant bleibender Einfluß auf andere erwartet werden.

Daß nicht alle Menschen eine Veranlagung haben, aus der sich ein wirklicher, irgendwie wertbetonter Charakter entwickeln kann, hat kaum jemand stärker betont als Ribot in seiner Psychologie der Gefühle (2. Teil, Kapitel 12). «Es ist klar,» sagt er, «daß unter den unzähligen Menschen solche in ungeheurer Zahl sind, die weder Einheitlichkeit, noch Beständigkeit, noch ein ihnen eigentümliches Gepräge besitzen. Es sind: a) die Amorphen, welche die Natur über alle Maßen gestaltungsfähig gemacht hat, die jedem Einfluß, auch dem entgegengesetzten, unterliegen; b) die Unbeständigen, denen überhaupt jede Einsicht fehlt, die unzuverlässig und unberechenbar bleiben, unter verschiedenen Umständen gleich und unter gleichen Umständen verschieden handeln, so daß sie als vollständige Fragezeichen erscheinen.» Beide Gruppen umfassen nach Ribots Anschauung die Mehrzahl der Menschen. Sie mögen immer zu mancherlei Berufen tauglich sein, zum Erzieher taugen sie nicht.

Die Veranlagung zu einem Charakter aber bedarf einer besonderen Analyse. Ich habe sie in meinem Buche: Charakterbegriff und Charaktererziehung (B. G. Teubner, Leipzig, zweite Auflage, 1915) zu geben versucht, und dort vier Wurzeln der Charakteranlage bezeichnet: Willenstärke, Urteilsklarheit, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes. Der Fein-

fähigkeit für die Erscheinungen der kindlichen Seele sind wir bereits in unserer Analyse begegnet. Desgleichen der Urteils-klarheit, als wir zur Forderung jener eigenartigen Beobachtungs-gabe für die Seelenforschung kamen, in der wir die subtilste Eigenschaft des Erziehers erblickten. Zur Forderung der Willensstärke werden wir auch durch den oben erwähnten zweiten Wesenszug, dem des Machtmenschen, geführt. Die Bedeutung der Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes durch die höheren Werte und Ideen wird uns noch einmal beschäftigen, wenn wir einen besonderen Fall des Erziehers, den Lehrer gewisser Geisteswissenschaften, ins Auge fassen. Ich habe die Überzeugung, daß von diesen vier Eigenschaften die Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes die entscheidende ist für die Entwicklung eines dauerhaften Charakters. Denn diese Aufwühlbarkeit bedeutet den Umfang, die Tiefe und die Dauerhaftigkeit der Gemütsbewegungen, welche die im Bewußtseinsstrom kommenden und gehenden Vorstellungen, Begriffe und Ideen begleiten. Sie sagt nichts anderes, als daß der Erzieher mehr als jeder andere psychologische Typus dem Gefühlstypus angehören muß, das heißt dem Typus, der mit einem starken Gefühls-gedächtnis gesegnet ist. Also mit einer Seele, in welcher die Ideen des Wahren oder Schönen oder Guten oder Heiligen verhältnismäßig leicht immer wieder die gleiche Gefühlswärme erzeugen und über die ganze Seele ausstrahlen lassen. Welche Ideen aber das Gemüt dauernd in großer Tiefe aufwühlen, das bestimmt das in der Individualität liegende individuelle Gesetz, das den einen von den Ideen der Wahrheit, den andern von den Ideen der Schönheit, Erlösung, Macht, Freiheit, Liebe, Ökonomie, Gerechtigkeit, Billigkeit etc. gefangen nehmen läßt. Im übrigen ist es eine uralte Wahrheit: wer einen Charakter erziehen will, muß selbst bereits Charakter haben oder doch, weil wohl niemand frei ist von Charakterschwächen und auch niemals ganz frei sein wird, aus sich selbst heraus, kraft seiner Veranlagung nach einem festen Charakter zu streben sich genötigt fühlen.

Einer besonderen Untersuchung aber bedarf noch die zweite Forderung, auf welche das vierte Grundmerkmal geführt hat. Im Seelenrelief des Erziehers taucht neben dem Grundzug des sozialen Typus, der dem Gesetz der Liebe gehorcht, scheinbar der Zug des Machtmenschen auf, der den Willen des anderen nötigt, seinem eigenen Willen zu folgen. Ich sage «scheinbar»;

denn schon die Verbindung dieser beiden Züge, von denen zweifellos im Erzieher der erstere der herrschende sein muß, legt uns die Vermutung nahe, daß diese Neigung nicht auf Mitteln des äußern Zwanges, dem eigentlichen Charakteristikum der Macht, beruhen kann, sondern mit den Mitteln, die eine freiwillige innere Gefolgschaft herbeiführen, mit den Mitteln der auf Ehrfurcht, Liebe, Achtung vor geistiger und sittlicher Überlegenheit ruhenden Autorität.

Wo aber freiwillige Gefolgschaft ist, da kann man nur im übertragenen Sinn vom Gesetz der Macht sprechen. Die Macht, die vom rechten Erzieher ausgeübt wird, ist die Macht der Liebe, die Macht des Gefühls geistiger und moralischer Überlegenheit, die Macht der sittlichen Werte. Nur in der allerfrühesten Kindheit spielt zweifellos auch die Macht der physischen Überlegenheit und der Furcht vor ihr eine Rolle. Darum hat Else Voigtländer schwerlich recht, wenn sie in ihrem Aufsatz «Zur Psychologie des Erziehers» (Pädagogische Blätter, Heft 10, 11 und 12, 1917) als eine Grundeigenschaft des Erziehers «die Neigung zum Herrschen, Dominieren, Befehlen» aufstellt. Gewiß, der Erzieher herrscht, dominiert, befiehlt — bis zu einem gewissen Alter des Zöglings. Aber wenn er diese Eigenschaft aus bloßer Neigung zum Herrschen entfalten würde, wenn er nicht vielmehr sehr oft gegen seine Neigung zum Befehlen sich entschließen würde, so würde er sehr bald erfahren, wie gefährlich seine Neigung für den Zweck der Erziehung ist. Gerade die wertvollsten Zöglingsnaturen lehnen frühzeitig Herrschernaturen, Machtmenschen ab. Solche Naturen taugen überall besser hin, als zum Erziehergeschäft.

Freilich ist Autorität für die Erziehung eine *conditio sine qua non*. In den ersten Lebensjahren des Zöglings sind Größe, Alter, Kraft, Blick, Stimme, Haltung, Strafgewalt des Erziehers hinreichende Grundlagen seiner Autorität. Aber selbst in diesem Stadium wäre eine Neigung zum Herrschen und Befehlen gefährlich. Denn wer aus Neigung zum Befehlen befehlen würde, der würde ein an sich schon in der Erziehung mit Vorsicht zu handhabendes Mittel zum Zwecke machen. Sehr bald genügen jedoch die physischen Eigenschaften des Erziehers nicht mehr. Wenn erst der kleine Zögling die immer unvermeidlichen Schwächen jedes Erziehers kennt oder gar fühlt und wenn dem Erzieher alsdann nicht andere Mittel zur Verfügung stehen, dann ertragen

vielleicht noch die amorphen Gestalten den Zwang der äußeren Gewalt, nicht mehr aber jene, die einer eigentlichen Charakterbildung fähig sind. Jetzt muß das Autoritätsbewußtsein im Zögling mehr und mehr aus dem Bewußtsein der Liebe und der geistigen wie moralischen Überlegenheit des Erziehers herauswachsen. An die Stelle der Zwangsgefolgschaft tritt die Gefolgschaft aus Liebe und Ehrfurcht, bis schließlich auch diese aufhört überall da, wo die vom richtigen Erzieher angestrebte Autonomie im Zögling diesen zur selbständigen Umgestaltung seines Wertsystemes nötigt. Gerade in diesem letzten Stadium zeigt sich der Segen eines nie vom Herrscherwillen beeinflussten Erziehers. Er bleibt, wenn die frühere Gefolgschaft auf Ehrfurcht und Liebe gegründet war, für den Zögling in allen denjenigen Dingen zeitlebens Autorität, in denen er nicht zur eigenen Stellungnahme gekommen ist.

So sehen wir, daß im Erzieher kein Zug des Machtmenschen liegen kann und liegen darf. Eduard Spranger hat recht, wenn er sagt: «Eine Welt trennt diese Lebensformen des sozialen und des Machtmenschen. Die Macht der Liebe wirkt langsam und innerlich, die politische Macht unerbittlich und mit äußeren Mitteln.» Ob aber diese Liebe die Erziehung, Veredelung, Bildung fördert, das hängt davon ab, ob sie im Erzieher mit geistiger oder moralischer, für den Zögling deutlich fühlbaren Überlegenheit verbunden ist. Erst dann ist ihr Echo im Zögling nicht bloß Gegenliebe, sondern auch Ehrfurcht, und dieses Gefühl beugt mehr noch als die Liebe selbst den Willen des Zöglings freiwillig unter den des Erziehers. Es ist deshalb völlig überflüssig, zu den bisher gefundenen Wesensmerkmalen des Erziehers auch noch das Merkmal des Besitzes von pädagogischer Autorität hinzuzufügen, das heißt der Autorität, «die ihre Macht den inwendigen Menschen fühlen läßt im Gegensatz zur polizeilichen, militärischen und patriarchalischen Autorität,» wie das Georg Bauer in seinem Artikel «Erzieherberuf» in Schmidts Enzyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesen verlangt.

10. Überblicken wir das Ergebnis unserer Analyse der spezifischen pädagogischen Veranlagung, so kommen wir zu folgender psychologischen Struktur des Erziehers: Aus einer starken Veranlagung nicht bloß zum Mitfühlen, sondern auch zum Einfühlen in die Seele der Mitmenschen, vor allem der geistig unmündigen, ist er zeitlebens von einem lebhaften In-

teresse gefesselt, seine Arbeit in den unmittelbaren Dienst ihrer seelischen Entwicklung zu stellen. Während in dieser Veranlagung das Mitgefühl, die Sympathie eine allgemeine menschliche Eigenschaft darstellt, die nur in den einzelnen Individuen in ganz verschiedener Stärke auftritt, ist die Feinfühligkeit in diesem Falle eine Folge der der kindlichen Natur verwandten Eigenart, einer gestaltungs- und spielfreudigen, weder vom Gesetz des Nutzens, noch vom Gesetz der systematischen Erkenntnis, noch vom Willen zur Macht beeinflussten Seele. Aus dieser gemeinsamen Eigenart wendet sich wahrscheinlich ein Grundgefühl aller menschlichen Seelen, die Zuneigung, speziell zum Kinde und mit ihr auch die Freude, die im Erzieher lebenden Werte, die ja gerade als Werte nach Ausbreitung drängen, auch dem geliebten Zögling zugänglich zu machen, das heißt, gerade die Jugend und nicht die Erwachsenen in der Richtung dieser Werte zu beeinflussen.

Mit der Fähigkeit der Einfühlung in die Seele eines anderen, welche den Erzieher in die Tiefe der jeweiligen Individuallage des Zöglings steigen läßt, muß die Feinfühligkeit für alle möglichen Seiten des jugendlichen Lebens Hand in Hand gehen und jenen pädagogischen Takt zeigen, der in sicherer Reaktion auf das Beobachtete, das jeweils Angemessene für die Beeinflussung einer Erscheinung trifft.

Was die rein intellektuellen Fähigkeiten betrifft, so ist die Denkbewegung des Erziehers mehr der des Dichters und Historikers verwandt, als der des Mathematikers und Naturforschers. Sie ist mehr auf das Gestalten einer konkreten Gesamterscheinung gerichtet, wobei das Gestalten immer unter Beziehung auf den bestimmten Persönlichkeitswert erfolgt, der in dem erst allmählich in die Erscheinung tretenden Ich des Zöglings liegt, und dessen Erfassen die Fähigkeit der Diagnose des typischen Persönlichkeitswertes voraussetzt.

Unerläßlich ist für den Erzieher die Veranlagung zum Charakter. Das setzt neben der bereits erwähnten Gabe der Feinfühligkeit und des in der eigenartigen Denkbewegung selbstverständlich eingeschlossenen gesunden Menschenverstandes einen gewissen Grad der Willensstärke und der Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes voraus. Wenn ein Beruf diesen Besitz nicht entbehren kann, falls er nicht um seinen Erfolg

kommen will, so ist es der Beruf des Erziehers, weil ja seine Aufgabe gerade Charakterbildung ist. Alle höheren Grade der Charakterstärke oder der Stärke des autonomen Willens zum Charakter sind wiederum ihrerseits bedingt durch die Einheit, Geschlossenheit und Dauerhaftigkeit der Grundsätze, die als Normen des Handelns im Erzieher leben.

Eine solche Einheit und Geschlossenheit ist durch Erkenntnis allein nicht zu erzielen. Die irrationalen Grundlagen sind hier tragfähiger als andere Grundlagen. Eine derselben ist die religiöse Grundlage. Es ist zweifellos, daß die religiöse Veranlagung eine nahezu restlose Verschmelzung mit der sozialen Veranlagung eingehen kann, also gerade mit der Veranlagung zum Erzieher. Sie prägt sich ja in dem Grundsatz aus: Gott ist die Liebe. Es ist ebenso zweifellos, daß auf dem Boden einer starken religiösen Weltanschauung die soziale Natur des Menschen eine feste, unwiderstehliche Opferfreudigkeit und Hingabesittlichkeit entwickeln kann und entwickelt hat. Gleichwohl hat sie auch ihre Gefahren für den Erzieherberuf, sobald sie geneigt ist, dem Zögling Gewalt anzutun, wenn ihm die religiöse Veranlagung fehlt, oder, falls er eine solche besitzt, seine religiöse Welt aber sich andersartig entwickelt, gegen diese andersartige Entwicklung intolerant zu werden beginnt.

Dieser Gefahr der Intoleranz entgeht, wie mir scheint, nur eine Sinnesart, die gerade auf dem Nährboden aller Erziehereigenschaften gedeihen könnte. Es ist die Sinnesart, die Harald Höffding in seinem letzten Buche den «Humor als Lebensgefühl» genannt hat. Zu allen Zeiten hat man von Pädagogen Fröhlichkeit des Herzens, Heiterkeit des inneren Wesens verlangt und diese Fröhlichkeit wohl auch mit Humor bezeichnet. Es gibt aber eine Heiterkeit und Fröhlichkeit, sowie eine Sorte von Humor, die auf die Dauer langweilig, ja sogar verletzend wirkt, oder die wegen ihres beständigen Intermittierens mit entgegengesetzten Seelenzuständen oder wegen ihrer Neigung zur Satire oder zum Hohn die Schülerseelen weit mehr reizt und verdunkelt als besänftigt und aufhellt. Es gibt einen Humor, der eine unglaubliche Verständnislosigkeit für gewisse jugendliche Übermuterscheinungen hat und sie entweder in ihrer Ausgelassenheit steigert oder das berechnete Element übersehend, an ihnen spöttisch herummäkelt.

Was Höfding Humor als Lebensgefühl oder den großen Humor nennt, ist etwas ganz anderes. Er ist nicht ein vorübergehender Zustand, eine auftauchende und wieder verschwindende Gemütsbewegung, auch nicht bloß ein dauernder Zustand schlechtweg, wie er sich in einer anhaltenden Stimmung kundgibt, sondern eine vollendete Sinnesart, eine Lebensanschauung, eine Lebensauffassung. Er ist ein Ausdruck der Selbstbehauptung, die sich auf Selbsterkenntnis gründet, «ein Ausdruck aber, der den großen Blick für das Leben und eine ehrliche Erfahrung von den Kleinlichkeiten und Widerwärtigkeiten desselben hat, ein Ausdruck, der den Glauben an das Große nicht verloren hat, weil das Leben soviel Niedrigkeit und soviel Leid aufweist. In seiner Überzeugung von dem Werte des Großen hat er den Sinn für das Kleine und Schmerzliche, für das Kindliche und Unzulängliche, für das Unvollkommene und scheinbar Wertlose nicht verloren.» Die Sympathie, «die den Puls des Lebens im Kleinsten wie im Größten fühlt,» das Verstehen, «das alles in einen großen Zusammenhang einordnet,» sind diejenigen Grundlagen, in denen diese Sinnesart hauptsächlich im Erzieher sich aufbauen kann. Aus diesem großen Verstehen und der unerschöpflichen Sympathie heraus, vermöge deren sich «das Reich der Werte mitten in der rauhen und kalten Welt der Wirklichkeit offenbart,» quillt jene stille Heiterkeit, jener sonnige Zug, der jede echte Erziehernatur kennzeichnet und der vielleicht nur noch übertroffen werden kann, wo der echte religiöse Mensch vom aktiven Typus mit dem sozialen Menschen zu einer Gesamtseelenverfassung verschmolzen ist. Hinter allem Scherz dieser Sinnesart steckt der Ernst des Lebens. Das Gemüt dieser Seelenverfassung bewahrt sich durch den äußeren Scherz seine Überlegenheit den Widersprüchen und Gegensätzen gegenüber, mit denen es beim innigen Festhalten an dem, was das Leben lebenswert macht, zu kämpfen hat. Es braucht wohl nicht gesagt zu werden, daß diese Sinnesart mit Pessimismus völlig unvereinbar ist. Aber sie ist auch weit entfernt vom gedankenlosen Optimismus, eben weil ihr der Ernst des Lebens und die äußere Konsequenz der Gesetze, welche Natur und Gesellschaft beherrschen, stets bewußt ist. Aber die Sonne ihres Glaubens an die ewigen Werte läßt sie niemals verzagen, sondern immer hoffen. Welche Sinnesart außer der religiösen könnte dem Erzieheramt, das oft

soviel Widerwärtigkeiten zu überwinden hat, zuträglicher sein als diese?

Freilich, die Menschen des echten großen Humors sind sehr viel seltener als die Menschen des echten religiösen Typus, und seine Seelenverfassung, auch wenn sie aus dem Grundzug der Sympathie und des Verstehens hervorgeht, braucht noch nicht die innere Berufung zum Erzieher der Unmündigen mit sich zu führen. Gleichwohl üben diese Seelen, wenn Höffding recht hat, daß Cervantes und Shakespeare solche unerreichbare Träger des großen Humors waren, einen Erziehungseinfluss nicht zwar auf ein einzelnes bestimmtes Wesen, wohl aber auf die Menschheit aus, sofern in ihnen auch der ästhetische Drang lebendig ist, der sie nötigt ihre Lebensauffassung in Gestalten und Bildern zu objektivieren.

11. Nun mag mancher, der auf das Ergebnis unserer Untersuchung zurückblickt, ein Gefühl der Unbefriedigung haben. Man ist so sehr gewöhnt, vom Erzieher eine Stufe der Vollkommenheit in allen Bezirken der menschlichen Seele zu verlangen und demgemäß Forderungen für den Erzieherberuf aufzustellen, die, wenn sie erfüllt sein müßten, den qualifizierten Erzieher noch viel seltener machen würden, als er ohnehin schon ist. Allein ein anderes ist es, einen idealen Vertreter dieses Berufes hinzustellen und ein anderes, die Merkmale des inneren Berufenseins festzulegen. Daß dem Erzieher ein solches Ideal vor Augen schwebt, ist gut und recht und notwendig. Ich habe ein solches Ideal, und zwar ein Ideal des religiösen Typus, nirgends besser gezeichnet gefunden als durch G. Bauer in dem bereits erwähnten Artikel «Erzieherberuf» in Schmidts Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Er sagt, ein Mann, dessen gebildeter Geist und Wille auch körperlichen Stimmungen und den drohenden Einseitigkeiten des Alters Widerstand zu leisten weiß, der als wahrhaft Mündiger mit seinem ganzen Wissen wurzelt in dem Grund des christlichen Heils und von hier aus mit freiem Blick hinsieht auf Welt und Leben, den eine innere Neigung treibt, was er gelernt und erfahren, anderen und besonders dem heranwachsenden Geschlecht mitzuteilen, um auch sie zur Mündigkeit zu erheben, dessen persönliches Übergewicht von diesen zwar unmittelbar empfunden wird, aber nicht als eine niederdrückende Last, sondern als eine läuternde, züchtigende, auf-

richtende und erweckende Kraft, der mit heiliger Liebe zur Jugend zugleich die besondere Fähigkeit verbindet, zu ihr sich herabzulassen und jeden auf dem ihm gemäßen Weg seinem von Gott ihm vorgesteckten Ziele zuzuführen — das ist der rechte Erzieher.

Aber jeder, der den Erzieherberuf wählt, soll nicht nur wissen, welche Eigenschaften er in seiner V o l l e n d u n g benötigt, sondern auch welche Eigenschaften er von Haus aus besitzen muß, um überhaupt das Wagnis auf sich nehmen zu dürfen, in den Erzieherberuf einzutreten. Diese notwendigen und hinreichenden Eigenschaften wenigstens einigermaßen zu kennzeichnen, das hat unsere Untersuchung beabsichtigt.

Nun bedarf es aber noch einer Ergänzung. Wir haben bisher vom Erzieher schlechtweg gesprochen. Jeder denkt hiebei an einen mündigen Menschen, der Einfluß nimmt auf die geistige und moralische Entwicklung eines einzelnen Unmündigen. Aber die Gegenwart fordert, daß auch der L e h r e r einer Klasse Erzieher sei, das heißt, daß er eine Mehrzahl von Zöglingen gleichzeitig durch seine Erziehungsgewalt in ihrer geistigen und moralischen Entwicklung beeinflusse. Jeder, der im Schulwesen tätig war, weiß, daß einer ein recht guter Privaterzieher sein kann, als Lehrer einer Klasse aber gänzlich versagen kann, daß umgekehrt ein guter Klassenlehrer noch lange nicht ein guter Einzelerzieher zu sein braucht. Der Hauptgrund für die erste Erscheinung liegt darin, daß es ein anderes ist, gleichzeitig in einer großen Zahl von Zöglingen den Zustand innerer Disziplin zu erzeugen und aufrecht zu erhalten als in einem einzigen Zögling. Der Hauptgrund für die zweite Erscheinung dürfte in dem Umstand zu suchen sein, daß die völlige Beherrschung des Lehrstoffes, die sachlich vollendete Einstellung auf ihn, die Fähigkeit einer gerundeten, ästhetischen, wirksamen Darstellung nicht notwendig verbunden zu sein braucht mit all den Zügen, die aus der p e r s ö n l i c h e n Einstellung der sozialen Erziehernatur fließen. Jeder Schulverwaltungsbeamte weiß, daß, wenn die Begabungen in der Erziehernatur nicht gleiche Stärke zeigen, die m e h r s a c h l i c h eingestellten, also vom Stoff erfüllten Lehrer, im allgemeinen die besten Lehrer für die Oberklassen, die m e h r p e r s ö n l i c h , auf die Schülerentwicklung eingestellten, im allgemeinen die geeignetsten Lehrer für die Unterklassen sind.

Je höher aber das Lehrgut ist, in das der Lehrer einzuführen hat, desto notwendiger ist zugleich die Fähigkeit zur sachlichen Einstellung. Das aber setzt voraus, daß zu den allgemeinen Erziehereigenschaften des Lehrers noch die besondere Begabung kommen muß, welche eine sachliche Einstellung auf Geschichte, Literatur, fremde Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Religion, bildende Künste, Musik etc. ermöglicht.

Diese Forderung liegt so klar auf der Hand, daß sie keiner weiteren Untersuchung oder Begründung mehr bedarf. Nicht so durchsichtig ist die andere Fähigkeit, eine ganze Klasse gleichzeitig in jedem Augenblick einer Unterrichtsstunde innerlich und unwillkürlich zur geistigen Mitarbeit zu nötigen, in der ganzen Klasse, so oft es dem Lehrer beliebt, jenen Zustand innerer Disziplin zu erzeugen, der die Wurzel alles Lehrerfolges ist. Wer diesen Zustand nicht selbst erlebt hat, in welchem ein geheimes Band die Seele des Lehrers mit jedem einzelnen Schüler verbindet, so daß er nicht bloß der Gedanken- und Gefühlsbewegung des Lehrers aus normalem Drang folgt, sondern bisweilen sogar ihr vorausseilt, der kennt die seligsten Stunden des Lehrers nicht und wird das Geheimnis auch nicht enträtseln können. Vielleicht ist immer etwas Irrationales in dieser Wechselbeziehung. Vielleicht spielt die durch die Liebe zu den Zöglingen und die Ehrfurcht vor ihren Seelen bereits gesetzte Gegenliebe und Verehrung mit. Sie gibt mindestens einen ersten Anstoß, die geistige Arbeit der Stunde gemeinsam zu unternehmen. Sicher geht auch von einer gewissen Gesamterscheinung eines Lehrers eine stärkere Anziehungskraft als von anderen aus, die mit dem Worte «wechselseitiger Sympathie» mehr umschrieben als irgendwie erklärt ist. Aber es ist zweifellos noch eine eigentümliche, rational erfaßbare Eigenschaft des Lehrers vorhanden, der eine solche Wirkung nicht bloß ab und zu, sondern dauernd und in jedem Moment, wo sie gewollt wird, auf seine Schüler ausübt. Ich möchte sie als eine gewisse *Weite des Bewußtseins* bezeichnen, durch welche die Fähigkeit der gleichzeitigen Doppeleinstellung auf das Sachliche des Stoffes einesteils und auf das Persönliche des Schülers andernteils ermöglicht wird. Wenn ich die Erinnerung an meine eigenen Lehrstunden der Mathematik, einem Lehrgegenstand, der schwerlich schon von

Haus aus für jeden Schüler ohne Ausnahme etwas Fesselndes hat, durch meine Seele gleiten lasse, so bemerke ich, daß ich zunächst vom Reiz gefesselt war, die logische Entwicklung in ihrer vollen Durchsichtigkeit auch für den Schwächsten zu gestalten. Während ich aber ersichtlich ganz vom Sachlichen beherrscht zu sein scheine, gleitet mein Blick beständig über die Klasse und tastet jedes Schülergesicht ab. Tausend Wahrnehmungen beeinflussen von der Randzone des Bewußtseins her den Gang und die Gestaltung der Lektion, Fragen und Antworten über alle Köpfe zerstreut, vermehren die Zahl der halbbewußten Wahrnehmungen und wirken auf die im Blickfelde stehenden logischen Entwicklungen und methodischen Darstellungen ein. Auch der ungefragte Schüler bekommt im Kreuzfeuer die sichere Empfindung, daß er in meinem Zauberkreis steht.

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

Beim Lehrer der Geschichte und der Literatur ist außer dieser eigenartigen Weite des Bewußtseins noch eine andere Eigenschaft notwendig, das völlige Erfülltsein von den moralischen, sozialen, politischen oder ästhetischen Werten der Güter, in welche er die Schüler einzuführen hat. Mit dieser Werterfülltheit muß sich dann noch weiter die Begabung verbinden, diesem inneren Werterlebnis den adäquaten Ausdruck geben zu können. Der bloßen logisch-kritischen Einstellung ist auf diesen Lehrgebieten eine solche innere Klassendisziplin sehr oft versagt. Hierin unterscheidet sich der Geschichts-, Literatur-, Religionslehrer vom Lehrer der Naturwissenschaft und Mathematik. Bei den letzteren spielt die Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes keine unerläßliche Rolle. Als bloße Lehrer ihrer Disziplinen könnten sie sogar dieser Eigenschaften des

Erziehers entbehren, wenn sie nur eine hervorragende Geschicklichkeit besitzen, die logische Entwicklung in spannender Weise zu gestalten, was nichts anderes heißt, als daß sie den Weg des Forschers gehen. Ganz anders liegen die Dinge bei dem Lehrer der Geisteswissenschaften, der Künste, der Religion. Sie müssen Menschen des Gefühlstypus sein, Menschen, die jederzeit in der Tiefe ihres Herzens *a u f g e w ü h l t* werden, so oft sie das Amt ausüben, ihre Schüler in das Reich der Werte einzuführen. In seinem neuen Werke, «die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit,» Band 1, Seite 222, lehnt Gaudig die Diesterwegsche Forderung ab, daß der Lehrer für die Schule sein soll, was die Sonne für das Universum ist. Das ist nicht völlig unberechtigt; aber Gaudig übersieht, daß in den Unterrichtsgebieten der Geschichte, Literatur und Religion die Erfolge mit der Lehrpersönlichkeit stehen und fallen, ganz im Gegensatz zu den Erfolgen in Naturwissenschaft und Mathematik, wo die Selbständigkeit des Erarbeitens der Begriffe, Lehrsätze und Gesetze auch bei trockenen Lehrern im Bereiche der Schülerkräfte liegt. Gewiß, die Schöpfungen der Dichter und die Ereignisse der Geschichte entzünden, auch ohne den Umweg über den Lehrer zu nehmen, die Gefühlsregungen, sie *k ö n n e n* es wenigstens unter gewissen Voraussetzungen tun. Sobald sie aber *U n t e r r i c h t s g e g e n s t a n d* werden, dann beweisen alle Erfahrungen des Schullebens, daß ein vom Werterlebnis nicht erfaßter Lehrer alle Wirkungen historischer und religiöser Ereignisse und künstlerischer Werke bei aller «Sachlichkeit» seines Unterrichtes restlos ertönen kann.

12. Mit den drei eben hervorgehobenen Sondereigenschaften der Lehrernatur: der Begabung für sein bestimmtes Unterrichtsfach, der Fähigkeit, in der jederzeit zur Verfügung stehenden Doppeleinstellung einerseits auf das Sachliche des Lehrgebietes, andererseits auf das mannigfaltige Persönliche der Schülermassen und der Fähigkeit intensiven Wertlebens, sind wohl die Hauptmerkmale bezeichnet, die zu denen des Erziehers *h i n z u t r e t e n* müssen, um die Berechtigung einer Anwartschaft zu geben, im Berufe des Klassenlehrers zu wirken. Eine weitere Analyse der Lehrerarbeit als solche wie sie Hylla in seinen «Vorfragen zum Problem der pädagogischen Eignung für die Lehrerberufe» (Deutsche Schule, Heft 8, 9, 10, 11) wünscht, mag gewiß noch einige andere eigentümliche Forderungen an die

Lehrerpersönlichkeit ergeben. Es werden vor allem Forderungen sein, die mit der lebendigen Gestaltung eines Lehrstoffes und damit auch mit der künstlerischen Form dieser Gestaltung zusammenhängen. Aber ich glaube, daß diese Analyse gegenüber den eben erwähnten Eigenschaften nur untergeordnete weitere Eigenschaften enthüllen wird, oder daß sie die eben erwähnten Merkmale nur auf einfachere seelische Kräfte zurückzuführen vermag. So ist der auf die Vorbereitung einer Unterrichtslektion aufgewandte und aufzuwendende Fleiß ein notwendiges Erfordernis des Lehrers. Aber die methodische und künstlerische Gestaltungsfähigkeit der Lehrstunde als eines einzelnen Erlebnisses ist keineswegs ein Produkt dieses Fleißes, es ist eine eigentümliche Veranlagung, die weder durch das volle Werterfülltsein, noch durch die volle logische Beherrschung erzeugt oder ersetzt werden kann. So ist die Handhabung von Zucht und Regierung in ihrer Art, in ihrem Umfang und in ihrer Mannigfaltigkeit von manchen irrationalen Eigenschaften des Lehrers abhängig; so ist weiter die Art, wie die Schüler auf die Person des Lehrers und die einzelnen unterrichtlichen und pädagogischen Maßnahmen reagieren, nicht bloß von den Schülernaturen abhängig, sondern auch von dem Wesen, das die Person des Lehrers ausstrahlt. Aber die Analyse über diese Erscheinungen wird doch in der Hauptsache auf die bereits erwähnten Grundeigenschaften des Lehrers und Erziehers zurückführen.

Man hat, wie schon in der Vergangenheit so besonders auch in der Gegenwart, vom Lehrer vor allem verlangt, dass er eine Persönlichkeit sei. Von allen, die sich mit dieser Forderung beschäftigt haben, hat sie vielleicht Gaudig in seinem zweibändigen Werk «Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit» (Quelle und Maier, 1917, Leipzig) am eingehendsten behandelt. Die schöne Definition, die er gibt (Band 1, Seite 87) unterschreibe ich gern: «Persönlichkeit,» sagt er, «ist der seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch.» Aber die Forderung, daß der Mensch eine Persönlichkeit sei, ist nicht bloß für viele andere, ja vielleicht für die meisten Berufe als Berufsqualität eine unerläßliche, sie ist überhaupt eine allgemein ethische. Sie gilt für jeden Menschen genau wie die Forderung

des Erfülltseins vom Bewußtsein der Pflicht. Die ganze moderne Pädagogik ist auf die Erziehung zur Persönlichkeit eingestellt.

24-17 Aber die Persönlichkeit im Gaudigschen Sinn wächst nur auf dem Boden der sich selbst erfassenden Individualität. Die einzelne Individualität lernt sich indes in ihrer Totalität nur erfassen, wenn sie durch die ihrer Seelenverfassung angepaßte Arbeit ihre eigenen Leistungsmöglichkeiten kennen lernt. Das erste auf dem Wege zur Persönlichkeit ist die Selbsterkenntnis unserer Fähigkeiten und die freiwillige Beschränkung seiner Tätigkeit auf jene Arbeitsgebiete, die diesen Fähigkeiten entsprechen. Nur so können wir unser selbst mächtig werden, uns frei aus uns heraus bestimmen lernen und in den Stand gesetzt werden, die Kräfte unserer Natur zur Verwirklichung des in unserer Individualität liegenden Persönlichkeitsideals zusammenzufassen. Die Erziehung hat dann nur vor allem dafür zu sorgen, daß wir jederzeit die Würde oder Unwürde der verschiedenen Seiten unserer werdenden Persönlichkeit erleben, um mehr und mehr das eigene Streben nach der wertvollen Persönlichkeit auf allen unserer Seelenverfassung angepaßten Arbeitsgebieten auszulösen und zu verstärken.

Wer also eine im Lehrberufe wertvolle Persönlichkeit werden will, hat sich vor allem zu fragen, ob er hiezu die im Vorausgehenden geschilderten seelischen Veranlagungen besitzt. Eine bestimmte Antwort auf diese Frage ist für den sich so Fragenden nur dann möglich, wenn er in seiner Entwicklung Arbeitsgebiete und Arbeitsmöglichkeiten vorfindet, welche die erzieherische, seelische Veranlagung offenbaren lassen. In dieser Hinsicht sind jedoch die Ausbildungseinrichtungen für die Lehrer und namentlich für die akademischen Lehrer noch recht ungenügend. Vor allem erfährt der Lehrer der höheren Schulen vor Abschluß seiner Universitätsstudien nicht an sich selbst, wie weit er für den von ihm gewählten Beruf tauglich ist. Seine ganze Ausbildung ist auf die geistige Bewältigung der Wissenschaften seines Unterrichtsgebietes gerichtet; sie ist rein sachlich eingestellt, sie ist staatlich so organisiert, als ob der tüchtige Mathematiker, Naturwissenschaftler, Philologe, Historiker von selbst schon ein tüchtiger Lehrer sein müßte, gar nicht zu erwähnen, daß er auch noch Erziehereigenschaften zu besitzen hat. Aber auch die Vorbereitungsschule zur Hochschule, das Gymnasium, bietet bis jetzt noch keine Möglichkeiten, in

sich selbst zu erfahren, wie stark der besondere soziale Typus in uns ausgeprägt ist, der sich zum Erzieherberuf eignet. Erst wenn alle unsere Schulen, Elementar-, höhere und Hochschulen selbst so organisiert sind, daß sie als richtige Arbeitsgemeinschaften von Schülern unter sich, von Lehrern unter sich, aber auch von Schülern und Lehrern wirken und so ein soziales Leben erzeugen, erst dann kann der Einzelne mit einiger Deutlichkeit innwerden, wie weit sein eigenes Wesen die Züge des besonderen sozialen Typus aufweist und ob er innerlich berufen ist, den schönen, aber mühevollen Weg des Erziehers und Lehrers zu gehen. Ein Lehrer aber, der eine volle Persönlichkeit geworden ist, ist selbst das wertvollste Bildungsgut, das, als lebendige Kraft über allen Wissenschaften, Künsten und religiösen Gütern stehend, die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag. Denn in ihm sind die Werte nicht latent wie in allen sachlichen Kulturgütern; hier sind sie in voller Wirksamkeit, hier springen sie dem Schüler im Erlebnis in voller Schönheit entgegen und werden von allen offenen Seelen begierig aufgenommen. Der Persönlichkeitswert verbirgt sich nie, er kann sich nicht verbergen wie andere Werte; denn er ist eine lebendige Kraft, die sich überall sofort fühlbar macht, wo sie mit Einzelpersonen oder Gemeinschaften oder deren Einrichtungen in Berührung kommt. In dem Persönlichkeitswert des Lehrers aber — noch einmal sei es mit allem Nachdruck hervorgehoben — ist die soziale Natur, das Grundgesetz der Liebe, das Ausschlaggebende, nicht das theoretische Verhalten. Möge diese so entscheidende Tatsache im gegenwärtigen Streit um die Lehrerbildung, in der Forderung, auch die Bildung der Volksschullehrer über die gelehrten Schulen, Gymnasien und Universitäten zu leiten, nicht vollständig übersehen werden!