

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 13 (1903)
Heft: 6

Artikel: Drei Thesen zur Lehrerbildung
Autor: Moosherr, Th.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789224>

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: 23.01.2026

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

Drei Thesen zur Lehrerbildung.

Von Dr. Th. Moos h e r r , Basel.

In seinen deutschen Schriften sagt Lagarde an einer Stelle (S. 311) das schöne Wort: „Alles, was dem Menschen frommt, ist Ergebnis seiner eigenen Arbeit. Wir müssen, was wir an geistigen Gütern besitzen wollen, selbst erobern.“ Nun ist unser aller Ziel, zu dem wir als Lehrer aufstreben, ein höchstes: die humane Arbeit im Dienste der Gesamtheit. Mit dem Arzte, mit dem Juristen und mit dem Geistlichen möchten wir mithelfen am Gedeihen des Gemeinwesens. Gleich diesen liegt uns das Wohlsein des Ganzen unmittelbar am Herzen; denn unsere Arbeit an der Jugend, dass sie eingeschult werde für einen Beruf und zugleich erzogen werde zur Pflege des inneren Lebens, ist ein Dienst am Volke; die unscheinbare Kleinarbeit jedes Tages ist in Wahrheit ernste Kulturarbeit, ist das feste Fundament der gesamten Volksbildung. So können wir von unserem Berufe gar nicht gross genug denken, aber auch nicht leicht zu viel für ihn tun. Teilnahme an den geistigen Werten, an der Kultur eines Volkes will erkämpft und erobert sein. Wir selbst müssen uns zum guten Werke tüchtig machen, müssen unsere Kräfte für die besondere Lebensaufgabe, die wir uns gestellt haben, anspannen und in Anspruch nehmen. Alle äusseren Einrichtungen der Schule, die Lehrpläne und Schulpaläste und Sammlungen, sie vermögen einen gesunden Schulbetrieb zwar zu fördern, nicht aber ihn von Grund aus zu schaffen. Wir, wir Lehrer, bringen das Leben in die Schule, von uns, von unserem innersten Interesse an der Schule hängt ihr Gedeihen ab. Wie viel der Lehrer wert ist, so viel die Schule. Und eben deshalb, weil die Lehrerpersönlichkeit die Bedingung und der Ausgang, der frische Quell aller segensreichen Schulführung ist, sollten wir auch unsererseits alles tun und nicht rasten, bis wir die Lehrerbildung recht ausgestaltet und nach ihrem vollen Begriffe verwirklicht sehen. Unser Beruf ist das Lehren, also ist auch das Lehren die Grundidee unserer

Berufsbildung, der leitende, alles umfassende Gedanke, der alles Einzelne mit Notwendigkeit aus sich hervortreibt, und in den alle Fäden wieder zusammenlaufen. Im Worte Lehren liegt die Einheit, das Ganze unserer pädagogischen Lebensarbeit. Aber nun kommt es sehr darauf an, was wir unter Lehren verstehen, ob wir auch einig sind über den genauen Begriff des Wortes, ob wir nicht bloss einzelne Punkte darin betonen, sondern ob wir wirklich alle Seiten, alle Forderungen, die im Begriff enthalten sind, erfüllen wollen. Meines Erachtens liegen in diesem Begriffe drei Momente. Wir lehren erstens einen bestimmten Stoff und übermitteln ihn der Jugend als den geistigen Erwerb des Volkes. Wir lehren zweitens die Form zum Verständnis, zur Erfassung dieses Stoffes und zeigen, wie die einzelnen Bestandteile einer Sache von uns im Denken zu verbinden sind. Wir lehren drittens um eines bestimmten Zweckes willen. Es ist uns um die Erziehung zum Guten zu tun, und wir möchten die heranwachsende Jugend kraft unserer Arbeit emporziehen zu einem ungetrübten Menschenbild, zum sittlichen Charakter. In diesen drei Momenten, dem Stoff, der Form und dem Zweck des Unterrichts, in dem Was, dem Wie und dem Wozu desselben vollendet sich der Begriff Lehren, und wie darüber hinaus sich nichts beifügen lässt, so dürfen wir auch keines der Merkmale davon wegnehmen. Eine rechte und sachgemäße Lehrerbildung muss also die drei Momente: das Wissen, die Methode und den sittlichen Endzweck des Lehrens ins Auge fassen, und wir dürfen nach unserem persönlichsten Empfinden nicht rasten, bis auch der Staat, sofern er selber Lehrer heranbilden will, in gleicher Weise für die wissenschaftliche Tüchtigkeit, für die methodische Gewandtheit und für das erzieherische Geschick aller Lehrkandidaten besorgt ist.

1. Die Kandidaten des Lehramts führen ihre allgemein wissenschaftliche Vorbildung zuerst vollständig zu Ende, und zwar schliessen die Primarlehrer ab mit der Maturität, die Lehrer der oberen Stufen mit dem Staatsexamen.
2. Die Lehramts-Kandidaten aller Schulstufen erhalten ihre Berufsbildung an dem mit einer Schule verbundenen pädagogischen Universitäts-Seminar unter Leitung [des Professors der Pädagogik und der einzelnen Übungslehrer.
3. Zur Fortbildung in den Schulwissenschaften werden besondere Kurse eingerichtet (Lehrerpädagogium).

I.

Was die wissenschaftliche Vorbildung betrifft, so hat Basel den Studiengang des Lehrers in einer Weise bestimmt, dass wir uns des Be-

stehenden dankbar freuen wollen. Denn unsere Basler Einrichtung gibt dem ganzen Lehrstand auf gleicher Grundlage eine einheitliche Allgemeinbildung. Auch die Kandidaten des Lehramts an der Volkschule müssen, wie es die erste These wünscht, die obere Mittelschule absolviren und die Maturitätsprüfung ihrer Anstalt erlangen. Wir möchten nur wünschen, dass unserem Stande diese tüchtige Vorbildung in alle Zeit erhalten bleibe, und dass nichts daran geändert werde. Denn Basel hat da in aller Stille etwas Grosses geschaffen und sich in der Geschichte der Lehrerbildung für immer einen Ehrenplatz gesichert. Was die Zürcher Schulsynode 1887 mit Einmut beschlossen, was der allgemeine deutsche Lehrertag zu Breslau 1898 auf Professor Reins Antrag in mächtiger Kundgebung gefordert hat, was diesseits und jenseits des Rheines weite Kreise der Lehrerschaft bis heute bewegt, dass auch die Primarlehrer an den oberen Mittelschulen unterrichtet und mit der Abiturientenprüfung entlassen werden möchten — das ist bei uns seit Jahr und Tag volle Wirklichkeit. In den andern Kantonen aber liegt zwischen Ideal und Gegenwart noch eine ganze Welt. Deshalb dürfen wir, angesichts solcher Tatsachen, heute mit Dank der Männer gedenken, die 1892 die Lehrerbildung um einen grossen Schritt vorwärts führten. Es waren Professor Kinkelin als Präsident der Kommission, Professor Rektor Burckhardt, die Rektoren Largiadèr und Kägi und Waisenvater Schäublin als Mitglieder derselben. In ihrem Ratschlag schrieben sie das entscheidende Wort, auf das es in der Sache ankommt: „Wir halten dafür, dass der Primarlehrer eine den übrigen Berufsarten ebenbürtige wissenschaftliche Vorbildung haben soll. Eine solche befähigt ihn nicht nur, die besondere berufliche Bildung leichter und mit besserem Verständnis zu empfangen, sondern auch in seiner zukünftigen Lebensstellung eine seines Standes würdige Stufe einzunehmen. Nun darf wohl im allgemeinen gefordert werden, dass der spätere Volksbildner die Fähigkeit erlange und dartue, wissenschaftlich zu denken. Wir verlangen also für die Primarlehrer so gut wie für die Lehrer an höheren Schulen die Absolvirung der oberen Mittelschule, der Realschule oder des Gymnasiums, und die Erlangung eines Reifezeugnisses von einer dieser Anstalten.“ Nun sprechen sich freilich nicht alle unter uns eben günstig über diesen Studiengang aus und ziehen ihm die seminaristische Schulung vor.. Sie halten vor allem dafür, dass ein Seminar seine Schüler formell besser bilde, sie knapper und energischer, gründlicher einübe. Seminaristen, sagen sie, sprechen und schreiben genauer. Nachlässigkeiten im mündlichen und schriftlichen Ausdruck gelten bei ihnen für unverzeihlich. Sie erzählen anschaulicher, sie entwickeln schärfer, rechnen gewandter etc. Wir aber im städtischen Be-

triebe üben in diesen und andern Dingen, so sagen sie, eine unberechtigt grosse Toleranz aus. Wenn dem wirklich so sein sollte — ich gebe die Behauptung für einmal ohne Einwand zu — wird da nicht der praktische Seminarbetrieb, den wir anstreben, in wenigen Jahren eine fruchtbare rückwirkende Kraft gerade auf unser Mittelschulwesen ausüben, so dass die Mittelschulen ihren Stolz darein setzen werden, mit der wissenschaftlichen Förderung zugleich die Gründlichkeit eines guten Seminarunterrichts mustergültig zu verbinden! Wenn wir Lehrende alle einmal Freude gewonnen haben an der Technik des Unterrichtes, und die neue Generation eine rechte methodische Schulung durchgemacht haben wird, dann werden diese kleinen Rückstände in der Lehrarbeit verschwinden, und die Mittelschule wird eben doch, infolge ihrer schönsten Aufgabe, allgemein zu bilden, auch für den künftigen Volkslehrer den umfassendsten und anregendsten Unterricht zu bieten vermögen. — Mir selber ist die Basler Einrichtung über die Bildungsvorteile hinaus aus einem besonderen Grunde lieb und wert. Mit der einheitlichen Grundbildung ist auch der erste Anfang zu einer einheitlichen Lehrerschaft gemacht, zum inneren Zusammenhalt von uns allen. Die Maturität ist der Freibrief für die Hochschule, der Schlüssel zur wissenschaftlichen Ausbildung und Vervollkommnung. Sie eröffnet dem Lehrer neue Perspektiven, Aussichten, schafft ihm eine ungehemmte geistige Bewegung und volle Studielfreiheit, und verbürgt so für den Stand ein lebhaft empfundenes, gesteigertes Bildungsbedürfnis. Durch diesen gemeinsamen Anteil an denselben geistigen Werten, durch denselben Sinn für Wissenschaft, durch die Freude an allen Schul- und Bildungsfragen, durch die geistige Zusammenghörigkeit werden wir innerlich geeint; ein kräftigeres, festeres Standesgefühl wird in uns allen wach, und wir werden so immer mehr auch nach innen sein, was wir heute nach aussen so schön darstellen, eine einheitliche Körperschaft. Und gerade um dieser Einheit des Standes willen, dass wir einen festen Stamm ausmachen, möchte ich wünschen, dass das Bestehende gewahrt, und die Maturität als die Grundlage aller Lehrerausbildung beibehalten werde, um so mehr, als die Schulverhältnisse Basels diesen Abschluss leicht ermöglichen.

Über die Maturität hinaus zum eigentlichen akademischen Studium führt der Studiengang der Lehrer an den oberen Stufen. Und da ist nun gleich Eines zu beachten: der Kandidat der Mittelschule studirt gewöhnlich drei Jahre an der Hochschule; aber in seiner späteren Arbeit besorgt er den gehobenen Volksschulunterricht und lehrt noch das allgemeine, grundlegende, bestimmte Wissen fürs Leben. Deshalb sollte er schon auf der Universität darnach trachten, sich nicht zu sehr in Spezialitäten

einzulassen, sondern seine Kenntnisse so auszuweiten, dass er später in seiner Klasse den ganzen Unterricht in die Hand bekommen, Meister seiner Schüler sein kann. Nun drängt freilich die Universität mit der Teilung der philosophischen Fakultät selber zur Teilung der Studien, und so muss es wenigstens sein Ziel bleiben, eine grössere Gruppe von Fächern zu beherrschen, in vielen Disziplinen die *facultas docendi* zu erhalten. Das Examen für die Mittelstufe verlangt gegenwärtig ausser Pädagogik drei Fächer. Der künftige Kandidat, der einmal recht Schulmann sein will, seine Befriedigung am Unterrichten hat, der wird sich über ein ganzes Gebiet auszuweisen suchen: entweder über Deutsch, Fremdsprachen und Geschichte, oder über Mathematik und die einzelnen Naturwissenschaften. Geographie sollte im einen und andern Fall vom Philologen und Naturwissenschaftler als Konzentrationsfach studirt werden. Freilich könnte dieses erweiterte Pensum nicht im streng gelehrt Sinne durchgearbeitet werden. Genug, wenn der Student die Vorlesungen an Hand der Notizen, durch die er das Wesentliche festgehalten hat, ausarbeitet und in jeder Disziplin zum Privatstudium ein tüchtiges Werk oder Handbuch heranzieht. Für ein vorzügliches Mittel, die Kenntnisse für Schulzwecke zu festigen, halte ich die Repetitorien, und ich bin überzeugt, dass die Dozenten der Universität ihren Schülern mit solchen Übungen einen grossen Dienst leisten würden. Denn in einem Repetitorium lernt der Student ein Ganzes nach interessanten Gesichtspunkten durcharbeiten, lernt auf das Wesentliche achten und wird aus dem bloss passiven Anhören des Kollegs zur Selbsttätigkeit, zum aktiven Schaffen angeregt. Und wenn die Dozenten der Universität solche Repetitorien nicht anbieten, so sollten die Studenten selber die Arbeit übernehmen. In kleinster Sozietät mögen sie ein grundlegendes Werk sich zum Studium machen, so dass sie nach der häuslichen Vorbereitung abwechselnd über ein Kapitel referiren und jeweilen nachher durch Einzelfragen das Ganze zusammenzufassen suchen. Nicht nur, dass gesteigerte Arbeitsfreude der Preis der Mühe ist, sie lernen disponiren, Gedankengänge durchdenken und leben sich auch nebenbei spielend in die pädagogische Kunst der Erzählung und der Fragestellung ein.

Und endlich der Oberlehrer. Wie bisher wird er seine Studien beschränken auf einige wenige Fächer, denn als künftiger Fachlehrer muss er die Quellen kennen, Specialia treiben, überhaupt gelehrt arbeiten lernen. Ihm dienen die Fach-Seminarien, in denen er eine Einzelfrage seiner Wissenschaft nach den Quellen, respektive aus dem engern Sachgebiete genau zu lösen sucht. Streng akademisches Studium ist überhaupt Quellenstudium, ist die bestimmte Methode, ein Problem auf seine An-

fänge und sein Werden, seine inneren Gesetze zu erforschen und in seinen Zusammenhängen mit dem übrigen Wissen darzustellen. Deshalb bleibt es die besondere Aufgabe des Lehrers an der oberen Mittelschule, zur Selbständigkeit anzuregen, und diese Art, wissenschaftlich zu denken, durch sein eigenes Beispiel und Wesen auf die Schüler zu übertragen.

Und nun noch einen Punkt zum Abschluss unserer ersten These. Der Studiengang aller Lehrer sollte völlig ungestört und vollständig zu Ende geführt, die Berufsbildung von der wissenschaftlichen Vorbildung ein für allemal abgetrennt werden. Und warum diese scharfe Trennung zwischen Wissen und Anwenden, Lernen und Lehren? Antwort: Weil es die Eigenart des Geistes selbst so haben will. Alle Bildungsarbeit geht darauf aus, in die vereinzelten und nicht recht gefestigten Vorstellungen Ordnung und Übersicht zu bringen, so dass unsere innere geistige Welt, die Gedanken und Gefühle und Strebungen, ein festgegliedertes Ganzes bilden. Diesen Wissensprozess sollten wir einheitlich geschlossen durchführen, ihn im wesentlichen ausbauen und nicht ohne Not vor der Zeit abbrechen oder zerreißen. Der Wissensprozess wird aber zerstückt, wenn einer neben seinen wissenschaftlichen Studien die pädagogische Tätigkeit, die auf ganz anderen Voraussetzungen beruht, aufnehmen muss. So legt Professor Hilty im Aufsatze über die Kunst des Arbeitens alles Gewicht gerade auf die völlige Versenkung in einen Stoff, die strenge Kontinuität der Arbeit. Und auch aus einem andern Grunde sollten die Vorbildung und die berufliche Vorbereitung getrennt werden. Denn was wir immer tun, sollten wir uns gewöhnen, ganz zu tun, soll anders der Geist hell und das Gemüt froh bleiben. Und vollends auf der Universität, der Zeit des intellektuellen Aufblühens, sollte einer ein freier Mann sein und mit aller Breite und Behaglichkeit, mit Teilnahme, nicht aber mit geteiltem Interesse seinem Studium obliegen. Ja, die Würde der Universität verlangt es, dass ein Student wirklich für das Lernen lebt und sich in keiner Weise von praktischen Arbeiten dauernd ablenken lässt. Sonst ist und bleibt er an der Hochschule ein fremder Gast und durchbricht ihre erste Absicht, die Schüler rein wissenschaftlich heranzubilden. Nun hat Basel diese Trennung zwischen Vorbildung und pädagogischer Fachbildung durchgeführt bei den Primarlehrern und auch hier wieder eine Pionirarbeit getan, ein Postulat seit Jahren erfüllt, das vor Jahresfrist am 6. Oktober 1902 zu Baden vom schweizerischen Seminarlehrerverein zum Beschlusse erhoben worden ist. Aber durchaus nicht durchgeführt hat Basel diese notwendige Trennung bei den akademisch gebildeten Lehrern. Bei diesen hat sich folgende Gewöhnung eingebürgert: Während ihrer Studienzeit, zum Teil sogar schon zu Anfang der-

selben, mitten im Flusse des Suchens und Aufnehmens und Forschens, nehmen die Studenten teil an der Theorie und Praxis des Lehramtes, versuchen sich an Lehrproben und beschäftigen sich mit der Theorie und Praxis der Pädagogik, die doch auf ganz andere Gedankenzusammenhänge hinweisen. Die einen besuchen das Universitätsseminar, die andern die Fachkurse für Primarlehrer, und hier wie dort ist das Interesse gehemmt, geteilt zwischen Universität und Schule. Und mag der Eifer der beste, die Gewissenhaftigkeit die grösste sein: es ist nicht möglich, beiden Anforderungen gerecht zu werden. Jede Anstalt will die ganze Kraft, die ungeteilte Hingabe des jugendlichen Arbeiters. Man wird uns einwenden, dass diese Doppelarbeit des Lernens und Lehrens ja einst Lebensarbeit sein werde, so dass der Student, der im Kolleg lernt, in der Schule lehrt, nur seiner Zukunft vorbaut. Aber ein anderes ist das Ziel, ein anderes der Weg dazu. Lernen und Lehren sind nun einmal ihrem Wesen nach grundverschiedene Dinge, und wir müssen die beiden Aufgaben des späteren Lebens erst einzeln üben, sauber auseinanderhalten, wollen wir einmal jede Aufgabe ganz beherrschen, ganz über sie verfügen können. Die Pädagogik gehört auf die Berufsschule, und allgemein ist es sonst Übung geworden, die Berufsschulen von den allgemeinen Bildungsschulen abzulösen. So hoffen wir, dass Basel, das ja in dieser Frage einen ersten Schritt schon getan hat, weitergehen und grundsätzlich die Trennung zwischen Studium und Lehrarbeit verfügen wird.

II.

Die zweite These verlangt einheitliche methodische Schulung für alle künftigen Lehrer. Der Gedanke, dass alle Kandidaten des Lehramts, der spätere Volksschullehrer und der Lehrer an den oberen Schulen, denselben Kurs in Methodik, dieselbe Lehrpraxis durchmachen sollen, klingt zunächst so neu und ungewöhnlich, dass ich die Forderung nicht zu stellen wagte, wenn ich nicht vom guten Recht der Sache völlig überzeugt wäre. Man wird mir entgegenhalten: die Pädagogik der unteren und oberen Schulen haben nichts miteinander zu tun. Dort handelt es sich um ein Allgemeinwissen, hier um Spezialdisziplinen, dort um leichte Elemente, hier um verwickelte Tatbestände. Beide sind durch ihren Stoff, durch ihr Objekt weit voneinander getrennt. Und in der Tat lässt sich dagegen nicht viel einwenden. Der Primarschulunterricht hat es im wesentlichen mit dem Beschreiben einfacher Gegenstände, mit dem Erzählen einfacher Geschichten und mit der Übung einfacher Fertigkeiten, wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu tun. An den oberen Schulen lehrt man die besten Erzeugnisse unserer Literatur, man lehrt Fremdsprachen, Ma-

thematik und begriffliche Naturwissenschaften, wie Physik und Chemie. Diese Gegensätze sind gewiss gross genug. Und doch behaupten wir: der Unterricht an oberen und unteren Schulen ist ein und derselbe, nämlich nach seiner Form. In der Methodik, in der Kunst, das Wissen zuzurüsten und fasslich darzustellen, in der Behandlung des Stoffes oder im Lehrverfahren sind wir Lehrer an den oberen und unteren Anstalten genau den gleichen Gesetzen unterstellt. Bestimmte einfache Formen kehren in jedem Unterricht wieder, feste Elemente der Darstellung, ständige Regeln alles Wissens und Erkennens, die die Voraussetzung für alle Lehrarbeit sind. Denn der Unterricht ist nur die Wiederholung des Lernprozesses. Was bei uns Erwachsenen gleichsam als ein Resultat in einen Akt zusammenfällt, z. B. das Sehen, das Denken und Empfinden, das zerlegt der Unterricht für den Lernenden in die einzelnen Momente, löst er auf in die typischen Funktionen des Geistes. Diese formelle Arbeit, diese formelle Seite des Unterrichts lernt sich gewiss am besten am Einfachen und Leichten, und deshalb möchte ich einem bezüglichen Worte Willmanns in seinen pädagogischen Vorträgen beipflichten: „Der Lehrer der höheren Anstalten muss den Elementarunterricht verstehen, denn er bietet die Aufgaben des Erziehers in einfachster Form“. Wir Lehrer an den oberen Stufen laufen immer Gefahr, unsere Aufgabe in der Schule nach dem Objekt, nach dem Lehrgegenstand zu bemessen, nach der zu behandelnden Materie allein einzurichten, und vergessen dabei die psychologische Förderung des Schülers. Wir teilen gern die Resultate und Regeln mit und unterlassen es, den Gang der Aneignung sorgsam nachzubilden, ihn selber mit dem Schüler nachzudenken, nachzuleben. Ob nun dieses Objekt ein Lesestück oder eine Abhandlung ist, ein Zahlbegriff oder eine schwierige Rechnungsoperation, ein Gegenstand oder ein verwickeltes Gesetz — immer handelt es sich darum, selbsttätig zum Verständnis mitzuhelfen, und dieses Objekt im Geist des Schülers gleichsam wiederzuerzeugen, aufzulösen und neuzugestalten. Nun klingt es ja ganz einfach, dass wir in konsequenter Reihenfolge von den sinnlichen Wahrnehmungen vom Anschauungsmaterial der Schüler ausgehen sollen, um schliesslich als Resultat und Niederschlag klare Vorstellungen, Begriffe und Urteile zu erhalten. Das klingt ganz einfach, und zudem scheint ja die Herbartsche Didaktik die Mittel, die Technik einer solchen Behandlung, die Lehrformen und Lehrstufen fertig zur Hand zu geben. Aber das Kennen ist nicht auch ein Können; die freie, persönlich lebendige Anwendung derselben ist eine schwere Kunst, die unablässig geübt sein will. Und diese Kunst, frisch zu erzählen, genau zu zeigen, einfach zu entwickeln, tüchtig einzuprägen, sollte der Lehrer der oberen Schulen

bei den Kleinen lernen, in den untersten Klassen, wo sie noch völlig durchsichtig am handlichen Stoffe für sich heraustritt. Wir haben gewiss ohne Not den tiefen Einschnitt gemacht zwischen Primarschule und höheren Schulen. Ich fürchte, der unvermittelte Übergang von unten nach oben hat schon manches Kind befremdet, viele Eltern besorgt gemacht. Und doch liegt die Schwierigkeit sicher nicht allein im Neuen und Fremden des Objekts, sondern ebensosehr im Neuen und Fremden unserer subjektiven Art, des Lehrverfahrens. Nur Französisch und Latein sind ja schlechtweg neue Stoffe, alle übrigen Fächer sind nur die Fortsetzung der Elementarfächer oder wenigstens eine Weiterbildung von Anfängen, die auf die Primarschule zurückgehen. Darum meine ich, wir brauchen nicht zwei besondere Anstalten zur Ausbildung der Lehrer, wie wir sie gegenwärtig besitzen: die Fachkurse für die Primarlehrer und das Universitätsseminar für die Lehrer an den oberen Schulen, sondern eine Lehranstalt für alle, so sicher es nur eine allgemeine wissenschaftliche Methodik gibt. Der wird ein guter Lehrer, auch in den oberen Klassen, der die Fundamentalformen, in denen sich aller Unterricht bewegt, der die Normen, die überall wegleitend sind, gründlich kennt und über sie verfügt. Dieses eine Seminar, in das wir die Fachkurse und das Universitätsseminar verschmolzen sehen möchten, schafft auch mit der Zeit dem grossen Unterrichtsbetrieb in unserer Stadt einen festen Halt und energetischen Herzschlag, klare Einheit, und damit besseren didaktischen Erfolg.

Aber die These verlangt Einheitspraxis aller Lehrkandidaten an einer Schule. Da liegt der springende Punkt. Einheitliche Methodik wird vielleicht zugestanden, aber welcher Art soll die Lehrpraxis sein? Antwort: Unsere pädagogische Grundidee weist nicht nur auf den Stoff und die Form beim Lehren hin, sondern auch auf den erzieherischen Zweck unserer Arbeit. Also brauchen wir eine Praxis, die nicht bloss Methodik, sondern zugleich Erziehung ermöglicht, einen Unterricht, der zugleich erziehen will, mit einem Wort, Praxis für den erziehenden Unterricht. In diesem Punkte sollten die Fachkurse ausgebaut und ergänzt werden. Denn der junge Lehrer kann sich an unseren Fachkursen, so trefflich und sorgsam sie geführt werden, nicht genügend, seiner Lebensaufgabe nicht völlig entsprechend ausbilden, weil sie im wesentlichen nur in den Unterricht einführen. Die Bildung zum erzieherischen Geschick ermöglicht einzig eine Schule und zwar eine geschlossene, freie Schulgemeinde. Am liebsten möchte ich beim Vorschlage, eine eigene Seminarschule einzurichten, in meine Erinnerung zurückgreifen und Ihnen das Leben der Jenenser Übungsschule schildern. Mehrere glückliche Jahre durfte ich in Jena studiren und ein volles Jahr als Schüler Reins dem pädagogischen

Universitätsseminar angehören. Aber so gern ich die Bilder jener Zeit wieder erstehen lassen möchte, muss ich darauf verzichten. Nicht um Einzelheiten, sondern um einige wenige Grundsätze ist es mir heute zu tun. Ich verweise Sie so auf die anschauliche Arbeit, die Herr Dr. Wetterwald über das Jenenser Seminar im zehnten Jahrgang der Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift veröffentlicht hat. Genug, wenn wir eine Schule von vier Klassen, zwei Primar- und zwei Sekundar- oder Realklassen erhalten, die unter der Leitung bewährter Methodiker stehen. Dann hätten wir abwechselnd im einen Jahr das erste, dritte, fünfte und siebente Schuljahr, im andern das zweite, vierte, sechste und achte Jahr in regelmässiger Folge. Und ich will auch nicht einmal einen ausgeführten Plan über die äussere Form und Gestalt dieses Seminars zu zeichnen suchen, nicht sprechen von Schulumuseum, Schulwerkstätte und Studiensälen. Die äussere Einrichtung wird sich von selbst nach den inneren Bedürfnissen und Erfahrungen gestalten. Wir haben in Jena in der Beschränkung einer einfachen Parterrewohnung eines Miethauses ein geistig lebhaftes Seminarleben geführt. Aber einen Raum brauchen wir allerdings, räumliches Zusammensein, mag das Haus, das dem Seminar zugewiesen wird, auch noch so bescheiden sein. In dieser Schule bekommt der junge Lehrer eben Heimatgefühl. Ihre Räume sind das schlichte Heim, in dem es ihm wohl ist. Da geht er ein Jahr vielleicht täglich ein und aus, ihm lebt er vom Morgen bis zum Abend, ihm gehört er ganz an, und die einzige Sorge, die ihn beschäftigt, heisst: Wie führe ich meine Schule?

Zweierlei muss er in dieser Seminarschule als Erzieher lernen. Einmal etwas ganz Äusserliches: Genauigkeit und Stetigkeit in der Arbeit. Das sind die Stützen, das Gerüste seines Lehrercharakters. Zwar eine frühere Psychologie machte die exakte und unablässige Pflichterfüllung zu einer Sache des Intellekts, zum einmaligen Entschluss, und ein so grosser Charakter wie Kant durfte mit Recht hinweisen auf die Macht der Vernunft, die siegreiche, entscheidende Kraft des kategorischen Imperativs: du sollst. Die moderne Psychologie hingegen zeigt uns, dass die Lebensführung tiefer wurzelt: im Gemüt, in den Tiefen des Gefühls, und dass so die Gewöhnung der feste Grund und Halt für alles feste Handeln ist. Der junge Lehrer muss sich nicht nur theoretisch einlernen, sondern auch einleben, eingewöhnen ins Schulgeschäft. Nicht an einzelnen Lektionen, die er als Musterarbeit vorbereitet und mit besonderem Eifer zurüstet, sondern am dauernden Unterricht erzieht er sich zum gewissenhaften Lehrer. Ist er einmal durch Hospitiren und Besprechung mit seinem Übungslehrer auf den Unterricht vorbereitet, so wird er vielleicht ein Vierteljahr in dem betreffenden Fach den fortlaufenden Unter-

richt erteilen, zum mindesten eine grössere, abgeschlossene Lehreinheit zu Ende führen. Und in dieser Zeit soll er mit ein Auge gewinnen für all die Kleinigkeiten, die doch allein den Erfolg der Arbeit verbürgen: er muss die Fertigkeiten, um die es sich jeweilen handelt, Lesen, Schreiben, Rechnen, rastlos einüben und sich die Mühe der sauberen Einprägung nicht verdriessen lassen. Er muss längere Zeit die Führung der Aufgabenhefte überwachen, die Korrekturen besorgen, auch die Ordnung im Zimmer nicht gering achten und selbst kein unbefugtes Papierschnitzelchen dulden wollen. Das sind allerdings lauter kleine Dinge, aber wir wissen alle, wie die beste, lebendigste Lehrarbeit durch Ungenauigkeit, kleine Vernachlässigungen aller Art beeinträchtigt, wenn nicht gar im innersten Grunde gebrochen wird. Und zu dieser feineren, lautlosen Disziplinirung des Schülers muss der junge Lehrer angeleitet werden, soll er zum bewussten Willen, zur planmässigen Einwirkung auf die Schüler vorschreiten. Er mag sie sonst lebhaft anregen, zur bewegten Aussprache und zu rechtem Interesse bringen — die dauernde, nachhaltige Leistung eines Schülers hängt eben selber wieder davon ab, wie er von seinem Lehrer eingewöhnt worden ist.

Zum andern soll der junge Lehrer und Erzieher den pädagogischen Takt, den Feinsinn im Verkehr mit Schülern und Lehrern lernen. Die Exaktheit im Schulleben darf nicht Kühle, egoistische Zurückhaltung, Herbigkeit sein. Erziehung ist Teilnahme am Wohle des andern, sie ist durch und durch gemütvolles Handeln, zarte Empfindung, sie ist die Liebeskraft des ganzen inwendigen Menschen. Mit grossem Recht hat Herbart diese persönliche Teilnahme, dieses innerste Ergriffensein und Interesse zum Herzpunkt seiner pädagogischen Theorie gemacht. Mit grösserer Kraft haben Pestalozzi, Vater Wehrli diese Hinneigung zur aufstrebenden Jugend, dieses Mitgefühl mit ihr in einem reichen Erzieherleben wirklich gelebt. Und nun wüsste ich nicht, wo sonst der junge Lehrer diese Segensmacht des Lehramts besser erfahren könnte, als in einer gutgeleiteten, lebendig geführten Schulgemeinde, im Verkehr mit seinen Klassen, in der Beobachtung und sittlichen Beeinflussung der ihm anvertrauten Schüler, im Umgang, im Gedankenaustausch mit seinen Lehrern, kurz, in der inneren, bindenden Verpflichtung, am rechten Orte selber Beispiel zu sein. Nur eine Seminarschule mit ihrer Lebensgemeinschaft weckt und festigt diese Feinfühligkeit, vermag aufmerksam zu machen auf die feineren Forderungen des Augenblicks, erzeugt diese pädagogische Grundstimmung, die unser Leben allein zu einem lebenswürdigen macht. Das Jenenser Seminar, das Seminarium praeceptorum in Halle sind undenkbar ohne eigene Schule. Die Seminarschule erst

gibt dem pädagogischen Leben Ton und Farbe, schafft die Sonne und den glücklichen Sinn, verklärt auch das Unansehnliche und hilft über das Kleine, Trockene der täglichen Praxis hinweg. Deshalb sollten wir Lehrer alle dafür einstehen, dass die Seminarschule als das beste Bildungsmittel der Lehrerbildung nicht fehlen darf. Diese Schule soll gar nicht Übungsschule im engen, egoistischen Sinne des Wortes sein, dass der Student nur zu seinem Nutzen Lektionen erteilen will. Sie wird geachtete Musterschule sein, indem schon der junge Seminarist sein Wesen, seine Persönlichkeit einsetzt, seine verantwortungsvolle Aufgabe durchzuführen und den Gottesdienst am heranwachsenden Geschlechte zu erfüllen. Allerdings rede ich da von unsichtbaren und unmessbaren Dingen, von Imponderabilien, wenn ich alle idealen Elemente unseres Wesens in die Berufsarbeit eingeschmolzen sehen möchte. Aber Empfindungen, gerade zarte, reine, edle Empfindungen sind auch Mächte im Leben, und erst mit der Pflege des pädagogischen Zartgefühls, des Erziehersinns ist der dritte Punkt des Lebenskreises gewonnen, der zusammen mit der wissenschaftlichen Tüchtigkeit und der methodischen Gewandtheit das Zentrum, die rechte Lehrerpersönlichkeit, voll und fest bestimmt.

Und nun die Leitung des Seminars. Unsere These unterstellt die ganze Schule der Führung der Seminarlehrer und des Professors für Pädagogik. Da gilt erst recht unser Satz: Wieviel der Lehrer wert ist, soviel die Schule. Diesem Kollegium ist die heilige Pflicht überbunden, für die Seminaristen zu sorgen, für sie allzeit ein teilnehmendes Herz zu haben, in diesen die Begeisterung zu entfachen und bei den Widerwärtigkeiten lebendig zu erhalten. Die Vorsteher der einzelnen Klassen, die Musterlehrer, sind bewährte Methodiker, in praktischer Rücksicht wohl geübt und erfahren. Ihnen wird denn auch die ganze spezielle Didaktik anvertraut. Sie leiten den Klassenunterricht und machen nebenbei in einzelnen Besprechungen die Kandidaten mit den methodischen Kunstregeln und den Hauptpunkten der Geschichte ihres Faches bekannt. Denn zusammen besorgen sie die Hauptfächer des Unterrichts. Je nach Übung und Studien übernimmt der eine die Methodik der naturkundlichen und mathematischen Fächer, der andere die Methodik der Sprachen und der Geschichte. Wieder andere lehren die Kunstoffächer Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen und Handfertigkeit.

Die volle Einheit des Ganzen verbürgt endlich der Direktor des Seminars, der Professor für Pädagogik an der Universität. In ihm soll die Theorie und Praxis der Pädagogik in Eins zusammengehen, und seine besondere Lebensaufgabe ist es, diese Einheit unserer Berufsarbeit in

seiner ganzen Tätigkeit darzustellen. So ist er in allererster Linie praktischer Schulmann. Er lebt das Seminar in allen seinen Teilen mit und unterrichtet auch selber in der Klasse. Denn die allgemeine Didaktik, in die er alle Studenten einführt, sucht er durch Beispiele, durch typische Unterrichtsbilder zu belegen, durch eigene Lektionen zu veranschaulichen. Er nimmt die Probelektionen, die Woche für Woche vor dem Plenum der Seminaristen gehalten werden, im Beisein seiner Kollegen ab, bespricht, erläutert die Übungen einlässlich und leitet die wöchentliche Konferenz, an der die allgemeine Rückschau auf die getane Arbeit und der Ausblick auf die Arbeit der neuen Woche gehalten wird. Sein besonderes Augenmerk richtet er auf die Schulkunde und Lehrplantheorie und bespricht sie nicht als eine zufällige Sache, sondern als die bedeutsamste Angelegenheit im ganzen gegenwärtigen Schulleben. Denn das kann nicht vom Guten sein, dass wir Lehrer der verschiedenen Anstalten einander nicht mehr verstehen, dass die verschiedenen Schularten einander beinahe fremd gegenüberstehen. Der Unterschied der Schulen mag bleiben, aber wir Lehrer müssen über den gemeinsamen geistigen Zug, der das Ganze durchdringt, über die allgemeinen Anschauungen und Werturteile doch einiggehen, wollen wir gemeinsam an der geistigen Gemeinschaft des Volkes schaffen.

Zum andern ist der Vorsteher des Seminars auch Dozent für Pädagogik an der Universität. Die Schule muss mehr als bisher in Wechselwirkung treten mit der Wissenschaft, so gewiss alle Kunst aus dem Quell der Erkenntnis schöpft und alle Praxis nur die Probe auf theoretische Gedankengänge, auf Ideen macht. In der allgemeinen Didaktik spricht der Professor der Pädagogik über das Wesen der Unterrichtsarbeit und die planmässige, den psychologischen Gesetzen entsprechende Behandlung des Lehrstoffes. Er führt in die didaktische Literatur ein, in der die Studenten meistens völlig unberaten sind, und leitet sie an, bestimmte Einzelfragen an Werken grosser Erzieher zu prüfen. Außerdem liest er Geschichte und System seiner Wissenschaft. Historisch wird er sich wesentlich mit den drei grossen Namen Comenius, Pestalozzi und Herbart beschäftigen und zeigen, was diese im Rahmen ihrer Zeit, und was sie für die heutigen Schulzustände bedeuten. Im System redet er von der leiblichen, der sittlichen und geistigen Erziehung. Gerade da wird er mit der sachlichen Darstellung Feuer, grosse persönliche Wärme verbinden. Denn aus diesen Ideen erwachsen dem Lehrer die ersten Richtpunkte, die ersten Grundsätze seiner Überzeugung. Und wirklich, einmal durchzudenken die Natur des menschlichen Wesens, den Entwicklungsgang der physischen Kräfte, die Gesetze des

Denkens und die Aufgaben der sittlichen Welt, durchzudenken auch den Unterricht als wissenschaftliche Aufgabe, das muss den empfänglichen Hörer im Innersten erfassen, und so ist es gerade die schönste Aufgabe des Seminardirektors, durch seine Anregung die Lehrarbeit zu vergeistigen und dauernd die Freude an der Erkenntnisarbeit zu begründen.

III.

Und endlich die dritte These: Ein Lehrerpädagogium sorgt für die Fortbildung im Amte. Meinen Ausführungen würde die Spitze abgebrochen, wenn ich nicht noch ein Wort über unsere Weiterbildung reden dürfte. Schon das Wort Bildung schliesst ja den Begriff des dauernden Zustandes in sich, und ich meine, alle Bildungsarbeit wäre im innersten Grunde unfertig und nicht vollkommen, wenn der geistige Erwerb nicht zu immer neuen Zielen geführt werden dürfte. Und so reden wir denn zum Schlusse ein Wort von uns selbst, von uns Lehrern und Lehrerinnen, die wir im Amte stehen. Alle unsere geistige Erfahrung, die wir im Schulleben erlebt haben, drängt sich in die eine Überzeugung zusammen: Wir brauchen Förderung, wollen wir uns nicht ganz aufgeben, wollen wir nicht zurückstehen und verkümmern. Die von innen wirkende organische Kraft des Geistes braucht Nahrung, Anregung, Einwirkung von aussen, soll sie anders Zug und Schwung haben. Fortbildung ist also das Allernatürlichste: sie ist die ununterbrochene Erhaltung unserer Anlagen, und eben nur um dieser Anlage, um dieses inneren Berufes willen sind wir Lehrer geworden. Und so denken mit uns alle Lehrer aller Kantone, der ganzen Schweiz. Alle wissen durch ihre eigenste Erfahrung, dass ein Examen nicht Ablohnung heissen darf, sondern Verpflichtung zu neuer Arbeit, dass ein rechtes Examen eigentlich nur ein Pfand ist für hohes, ernstes Weiterstreben. Überall werden denn auch von den Kantonen, ja selbst vom Bunde Kurse zur Fortbildung der Lehrer eingerichtet oder wenigstens auf das Programm gesetzt. Und da ist nun die eine Gefahr: Wir zersplittern unökonomisch die geistigen Mittel und Kräfte. Es ist nicht ratsam, dass jeder Kanton für sich diese Aufgabe übernimmt. Denn auch in der Geisteswelt gilt es, Ökonomie zu halten. Es ist ein allgemeines Gesetz, dass die Isolirung eine Vereinsamung und eine Herabminderung der Leistungsfähigkeit bedeutet. Wollen wir es also in der Lehrerfortbildung zu etwas Rechtem und Nachhaltigem, Grossem bringen, so sollten sich die Kantone vielmehr verbinden, Konkordate schliessen, in einer Union ihre Kräfte vereinigen. Zur Zentralstätte geistiger Arbeit sind aber in erster Linie

die Universitäten, die obersten Bildungsanstalten des Landes, berufen. Deshalb soll Basel für die Kantone der nördlichen Schweiz die Organisierung der Bildungsgelegenheiten für Lehrer in die Hand nehmen und das pädagogische Universitätsseminar ausbauen, durch ein Lehrerpädagogium ergänzen. [In dreifacher Weise könnten die Kurse angelegt werden. Es gäbe Semesterkurse an Abenden und Freinachmittagen für uns und unsere Kollegen der Umgebung. Ferienkurse für weitere Kreise, und Einzelkurse, eine Art Wandervorträge in einzelnen Städten der Konkordatskantone. Und damit das Ganze nicht in schönen Anregungen zerflattert, sondern auch nachhaltige Leistungen zeitigen könnte, müsste von jedem, der eine bestimmte Zahl von Kursen mitgemacht hat, ein Examen abgelegt werden dürfen, ein Examen, das etwa an Wert und Ansehen dem deutschen Rektoratsexamen entspricht. Ja, dieses Schulexamen könnte von den Konkordatskantonen verlangt werden von allen, die an Lehrerbildungsanstalten oder im Schulaufsichtsdienste wirken wollen, also von den Seminarlehrern und Schulbeamten. Denn hier ist wirklich noch eine Lücke in unserem Bildungswesen. Soll ein Kanton oder eine Lehrerbildungsanstalt gleichwertige und gleichmässige Arbeit schaffen, so muss auch für die Konstanz der Lehrkräfte, für die Ausbildung der Seminarlehrer und Schulbeamten gesorgt werden. Ich bin überzeugt, der schweizerische Seminarlehrerverein wird über kurz oder lang das Postulat einer eigenen Vorbildung für die Seminarlehrer erheben. Und diesem Wunsche speziell wird das Lehrerpädagogium entgegenkommen. Nun aber, was soll denn auf diesem Lehrerpädagogium gelehrt werden? Wir sagen: alles, was zur Einheit der pädagogischen Grundidee des Lehrers gehört, was eine Entwicklung und Verzweigung des leitenden Grundgedankens ist. Also nicht reine, sondern angewandte Wissenschaft, oder wie wir mit einem Stichwort kurz sagen können: Schulwissenschaften.]

Erstens sollen gelehrt werden Spezialkurse für Fachlehrer der technischen Gebiete. Das Pädagogium organisiert mit Hilfe der hiesigen Anstalten ständige Kurse für Zeichen- und Gesangslehrer, für Turnlehrer, für Lehrer an Handarbeitswerkstätten. Die Turnlehrer bemühen sich ja zurzeit um Heranbildung eigener Kräfte, und das Thema Kunst und Schule hat seine Zukunft. Vor zwei Jahren war in Dresden der Kunsterziehungstag, der allgemeine deutsche Lehrerverein beschäftigte sich mit der Frage letztes Jahr zu Chemnitz, und der schweizerische Lehrertag hat dieses Jahr 1903 in Zürich dasselbe Problem behandelt. Und so ist auf allen Gebieten der geschickten Hand, der künstlerischen und technischen Schulung reiche Arbeit zu besorgen.

Zweitens: Eine allgemeine Enzyklopädie des Schulwissens. Da handelt es sich nicht um gelehrte Specialia — diese müssten auch künftig auf der Universität gehört werden —, sondern um eine Darstellung des Wissens, wie es etwa auf der Schule verwendet werden kann, um eine für Schulzwecke berechnete Enzyklopädie der wissenschaftlichen Schulkenntnisse. Heutzutage ist der Spezialismus auf allen Einzelgebieten so gross geworden, die Einzeldisziplinen sind so sehr gewachsen, dass einer die Orientirung verliert, kann er nicht viele Semester seinem Studium zufügen. Wie schön wäre es deshalb, wenn Dozenten der Universität oder Schulmänner aus unserem Kreise, die solche Spezialstudien gemacht haben, Schulkollegien lesen möchten, Vorlesungen und Übungen abhalten würden, die mit strenger Wissenschaftlichkeit eine praktisch brauchbare schulmässige Darstellung verbinden. Also z. B. statt der einzelnen Fächer der Germanistik und der deutschen Literaturgeschichte würde eine Vorlesung angekündigt: Geschichte der deutschen Sprache und Literatur für Schulzwecke. Statt der historischen Kollegien würde hier ein einziges Jahreskolleg vorgetragen: Weltgeschichte. Statt Zoologie, Botanik, Geologie würde man ein Kolleg lesen: Naturbeschreibung, und würde abgeschlossene Bilder, zusammenhängende Gruppen der wirklichen Bestände veranschaulichen, usw. In allen diesen Schulkollegien läge der Wert einmal in der gedrängten Zusammenfassung des wissenschaftlichen Materials, sodann vor allem in der didaktischen Lehrarbeit, in der Auswahl und geschmackvollen Bearbeitung des Stoffes im Dienste des Unterrichts. Hier im Lehrerpädagogium käme nicht der Forscher, sondern der Lehrer, der Schulmann zum Wort. Der Dozent würde ein Wissensgebiet in dem Umfange und in dem Inhalt geben, besonders in der charakteristischen Detailführung, wie die Sache nach seiner Überzeugung ins Schulleben eingeführt werden müsste. Alle Kurse will ich hier nicht aufführen, nur noch angeben, dass ein Fachmann mit Spezialstudien reden müsste über Schulgeschichte Basels, Schulverwaltung und Schulgesetzeskunde unseres Kantons.

Noch ein Drittes hat das Lehrerpädagogium zu vermitteln: Bildung. Alles Einzelwissen ist nicht selber Bildung — das Wort nun im konkreten Sinn des letzten Resultates, der letzten Wirkung genommen —, sondern nur Fundament, Vorstufe und Bedingung dazu. Wahre Bildung ist Kenntnis der Probleme, die Welt und Natur uns nahebringen, Bildung ist Fähigkeit, sich leicht und überall zu orientiren und die grossen Fragen des Seins und Lebens richtig zu würdigen, Bildung ist Teilnahme an der höchsten geistigen Bewegung eines Volkes, ist mit einem Worte Beschäftigung mit den Ideen. Und da bin ich an dem Punkte, zu dem mich das Ganze meiner Erörterungen hindrängen

musste: der empfindlichste Mangel unserer Lehrerbildung ist die Vernachlässigung des philosophischen Sinnes. Wir beschäftigen uns nicht mit Philosophie. Nun das Wort mag von manchen leichthin abgetan werden, und sicher soll sie niemand aufgedrängt werden. Aber offen müssen die Bahnen sein für ernste Erkenntnisarbeit. Da handelt es sich nicht um ein kleines Wissen, das man ebensogut nicht wissen darf. Da handelt es sich vielmehr um ernsthafte Mannesaufgabe, um Pflichten des erwachsenen Menschen. Wir brauchen Philosophie als Wissenschaft und Lebenskunst. Durch die Schule veranlasst, trennen wir Lehrer so gern zwischen den Fächern und ziehen überallhin unüberschreitbare Grenzlinien. Aber diese einzelnen Fächer gehören zusammen, fordern einander als Stützen und Hilfen, sie sind durch tausend Beziehungsfäden miteinander verbunden. Sie sind nur die Teile eines grossen Systems, die Stücke der einheitlichen Welt. Und diese Welt sollen wir einheitlich begreifen lernen: das ist das Problem der Philosophie. Sie gibt keine Lösung, sie stellt nur die Aufgabe. Aber in dieser Erkenntnisarbeit erwachen geistige Kräfte, die uns ein für allemal aus Schlaf und Trägheit reissen. Sie allein gibt die grossen, allgemeinen Werte, die Ideen. Verzicht auf Ideen ist immer Begeisterungslosigkeit, Erlahmung der Lebensinteressen. So kommt es, dass wir Lehrer bei allem splendidem Wissen doch wie unfrei bleiben, so kommt es, dass uns als Stand eine gewisse Befangenheit, Schüchternheit und Unbeholfenheit anhaftet. Uns fehlt jene Lebendigkeit und Gewandtheit in der Auffassung von Welt und Leben, die die übrigen Fakultäten, den Arzt, den Juristen und den Geistlichen, im Verkehr so liebenswert machen. Und wir aus der vierten Fakultät verzichten ganz gelassen auf die höchste, durchdringende Geistesmacht, die unserer Fakultät den Namen gibt, auf die Kraft der prinzipiellen Gedanken. Diesen Selbstwiderspruch mit dem Begriffe unserer Fakultät sollten wir abtun und über alles Einzelne und Kleine unserer Fachdisziplinen Sinn für das Ganze und Allgemeine, für ein wahrhaft menschliches Gesamtinteresse gewinnen. Bücher wie Paulsens Ethik, Liebmans Analysis der Wirklichkeit, Schultzes Philosophie der Naturwissenschaften und Euckens Lebensanschauungen grosser Denker sind recht eigentlich dazu angetan, eine Katharsis, eine Umbildung und Umsetzung des inwendigen Menschen zu bewirken. Und unser Pädagogium soll mithelfen, unseren Stand durch Übungen, Disputationen, durch persönliche Nachhilfe zum strengen Studium der Philosophie, vorab zu Kant zu führen. Auf dieser Höhe wird uns auch alle pädagogische Arbeit leicht: Nun haben wir das Rüstzeug zum innersten Verständnis des Menschen und zugleich die Freudigkeit des Herzens, die uns allein den Impuls gibt, andere zu lehren, überhaupt andern etwas zu sagen. Zu dieser Höhe der inneren Freiheit, zur vollen Erschliessung des Geistes müssen wir durch eigenen Willen aufstreben, und so kehre ich mit meinem letzten Wort zum Anfang zurück. Wir selber müssen durch eigene Anstrengung die höchsten geistigen Werte und Güter erobern. Ein neues, grösseres, reineres Bild vom Lehrer steht uns allen vor Augen: Wir wollen bescheidenen, einfachen Sinnes sein, aber wir wollen dem Leben grössere Werte, wahrhaft geistige Zwecke zu verleihen suchen. Damit lösen wir unsere Aufgabe ganz, erfassen wir den Kerngehalt unserer Frage, die uns bewegt: Die Lehrerbildung ist nicht bloss technische Einübung, sie ist vielmehr ein Aufringen zur Bildung, ist im innersten Grunde der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt.