

## Lehrerbildung und Universität

Ansprache zur Eröffnung der Hochschule für Erziehung  
in Gießen am 17. Mai 1961

Ich überlege einen Augenblick, in welcher Eigenschaft ich zu Ihnen sprechen soll: Als Mitglied der Landesregierung überbringe ich die Grüße des Herrn Ministerpräsidenten und die des Hessischen Kabinetts; als Kultusminister möchte ich der Freude Ausdruck geben, daß der Weg der neuen Lehrerbildung in Hessen nach soviel Planen und Raten und Streiten nun endlich frei ist. Weil ich aber auch unmittelbar an der Bereitung dieses Weges mitgewirkt habe, weil ich zudem selbst nach 1945 in Glück und Leid am Aufbau der Lehrerbildung beteiligt war, sagt heute gewiß auch der Lehrer in mir sein Wort. Endlich ist nun alles so weit geordnet und eingerichtet, daß der Sinn der neuen hessischen Lehrerbildung realisiert werden kann. Ich vergesse die Sorgen, Widerstände, Zweifel nicht, die oft hemmten und drückten, aber wir kamen meistens schon im ersten Anlauf über sie hinweg. Allen, die bei diesem Werk geholfen haben, sei gedankt.

Ich darf nicht vergessen, daß dem Staatsbauamt Gießen Dank gebührt, weil es die bis zum Neubau der Hochschule notwendigen Behelfshäuser so praktisch wie möglich schuf, weil es überhaupt die Schwierigkeiten der räumlichen Interimslösung überwinden half. Dank sage ich der Universität, den Magnifizenzen der beiden letzten Jahre, den Professoren des Senats, weil sie mit Weisheit und Mut der Lehrerbildung in der Universität die Stätte bereiteten, nachdem Sinn und Notwendigkeit der Teilhabe der Universität an der neuen Lehrerbildung in intensiven Gesprächen geklärt worden waren. Für unbürokratische und deshalb so wirksame Hilfe sei auch dem Kanzler der Universität, Regierungsdirektor KÖHLER, gedankt. In den Dank beziehe ich schließlich die Männer des Preisgerichts ein, die für den Neubau der Hochschule für Erziehung die rechte Auswahl zwischen den schönen Projekten trafen. Es wird sicher bald gelingen, den Weg frei zu machen für das größte Bauprojekt, das das Land Hessen bisher in Angriff genommen hat. Auf dem schönen Baugelände an der Licher Straße sollte so schnell wie möglich der Gebäudekomplex entstehen, der für die neue Lehrerbildung erst das rechte äußere Gefüge schafft.

Noch einmal: Das alles sage ich als der zuständige Minister und als unmittelbarer Mitgestalter der Hochschule für Erziehung der Universität Gießen. Aber noch mehr wird dem ehemaligen Lehrer und Leiter einer Pädagogischen Hochschule das Herz bewegt. Lassen Sie mich deshalb eine persönliche Bemerkung anfügen: 10 Jahre lang habe ich im Auftrag der Lehrerbildung gestanden, und ich zähle diese Jahre zu den innerlich reichsten meines Lebens. Daß es gerade die Zeit der äußeren Not, des tiefen wirtschaftlichen und politischen

Elends war, die diesen Reichtum einbrachte, stimmt die Erinnerung daran so dankbar. Fünf Jahre sind vergangen, seit ich zum letzten Male vor Studenten stand, die Lehrer werden wollten. Im Rückblick will es mir so scheinen, als sei gerade während dieser fünf Jahre der erste, 1945 schnell errichtete Notbau der deutschen Lehrerbildung umbaufähig geworden. Aber überall, wo man für die Lehrerbildung neue Fundamente legt, brauchen wir die Bausteine jener Aufbaujahre. Alle geistigen Institutionen bedürfen der Tradition, und es ist so, daß die Tradition der Lehrerbildung recht eigentlich in der deutschen Not nach dem Zusammenbruch der Diktatur gründet. Dabei vergesse ich nicht, daß die geistigen Wurzeln bis zu den Ideen, Plänen und Gestaltungen C. H. Beckers zurückreichen —, aber die Wurzeln der preußischen Pädagogischen Akademien steckten nicht mehr in dem Baugrund, den wir 1945/46 absteckten.

Ich erinnere mich gern daran, daß damals im Zusammenbruch fast aller Lebensstützen, in einer existenziellen Not der Professoren und Studenten die Lehrerbildung eine eigene Dimension gewann: die schlichte Besinnung auf die Hilfe, die die Schule im Durchbruch zu neuen Gehalten und Formen brauchte. Die Lehrerbildung damals war angelegt auf eine der Schule hilfreiche menschliche Nähe, auf den freieren Blick für neue Bildungsgüter. Der Nazismus hatte ja die deutsche Schule zugrunde gerichtet, längst bevor die Schulhäuser zu Schutt und Asche wurden. Es war damals leicht, den Studenten ins Gewissen zu reden, den wunderbaren Beruf des Lehrers noch als „Beruf“ zu verstehen, nicht als Arbeit und Erwerb. Ich bitte Sie, mir noch für einige Minuten bis zum Ursprung dieser Erinnerungen zu folgen.

Um Weihnachten 1945, als sich noch nirgends ein Weg aus dem deutschen Elend öffnete, stand am düsteren Horizont das große Fragezeichen, wie das Lehrertum zum neuen Sinn und Auftrag gelange. Damals strich ich mir in Jakob BURCKHARDTS *Weltgeschichtlichen Betrachtungen* den Satz an, der eigentlich auch heute noch ein Mahnwort sein kann für junge Menschen, die Lehrer werden wollen. „Wenn aber beim Elend noch ein Glück sein soll, so kann es nur ein geistiges sein, rückwärts gewandt zur Rettung der Bildung früherer Zeiten, vorwärts gewandt zur heiteren, unverdrossenen Vertretung des Geistes einer Zeit, die sonst gänzlich dem Stoff anheimfallen würde.“ Es kam damals nicht so sehr darauf an, in welchem System, nach welchem Plan sich Lehrerbildung ereignen sollte. Wenn nur erfahren würde, daß die Zeit Lehrer brauchte, die mit Hand, Kopf und Herz die Jugend bilden und erziehen wollen im Ernst der Verpflichtung zu unseren geistigen Traditionen und den Aufgaben der Gegenwart. Wir versuchten, nichts zu schematisieren, alles in der Bewegung zu halten, vor allem auch die nie ganz beantwortbare, aber Kopf und Herz bewegende Frage, die unbegreifliche und deshalb so erregende Tatsache, wie Deutschland, das Land großer geistiger Traditionen, zur Mörderzentrale unter den Völkern geworden war. Die bedrängende Not dieser Tatsache konnte nicht übersehen werden; sonst mußte alle Lehrerbildung ins Unverbindliche abfallen. Wir

haben damals durchaus auch überlegt, wo innerhalb des Bildungsgefüges der Zeit, das sich erst langsam zurechtrückte, der geistige und pädagogische Standort der Lehrerbildung sei; aber uns war, gerade in der düsteren Zeit, vor allem gewiß, daß das Lehrertum, besonders das der Volksschule, seine Wurzeln tiefer als je zuvor ins Erdreich der Kultur senken müsse, um Kraft zu gewinnen zum Begreifen der Gegenwart, des Weges nach vorn, auf dem wieder Freiheit und Wahrheit, Geist und Güte die Marksteine sein sollten.

Wir haben inzwischen viel hinter uns gebracht. Die äußere Not ist beseitigt. Aber die Gefahr, „gänzlich dem Stoff anheimzufallen“, ist heute auf andere Weise groß und deshalb eine Sorge der Bildung, ein Anruf gerade auch für die Lehrerbildung. Der Auftrag heute ist ja nicht geringer, sondern noch wesentlicher geworden, weil dem sogenannten deutschen Wirtschaftswunder das geistige Wunder noch nicht zu Hilfe gekommen ist. Unermeßlich sind in dieser Beziehung die Aufgaben der Schule und Hochschule. Und deshalb ist es nur natürlich, wenn man seit Jahren, seitdem wir wieder materiell feststehen, auch über das richtige äußere und innere Gefüge der Lehrerbildung nachdachte. Ich glaube, mit dem Hessischen Gesetz hat dieses Nachdenken die zeitgerechte Legitimation gefunden. Ich bin der Meinung, daß dieses Gesetz eine bedeutende Sache ist. Wenn die Beteiligten, die Beauftragten und Verantwortlichen alles oder doch die Hauptsache richtig machen, führt der Weg ins Freie, ins fruchtbare Feld, in dem die Lehrerbildung ihre Wurzeln tiefer treiben kann. Ich will noch schnell sagen, wie ich Auftrag und Sinn des Gesetzes über das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 13. 11. 1958 verstehe.

Das Gesetz gab zuerst mir und gibt nun auch Ihnen den Auftrag, den neuen Weg zu bahnen und zu sichern. Welchen neuen Weg? Ich antworte zunächst allgemein: den Weg, der aus einer sterilen Alternative herausführt. Vielleicht ist es ein innerer Notstand unserer Zeit, daß falsche Alternativen so oft unser Dasein zerklüften. Dies schien lange Zeit das Schicksal der Lehrerbildung nach 1945 zu sein: Soll der Abiturient, der dem für unsere geistige und menschliche Gesamtverfassung wohl bedeutungsschwersten Lehramt, nämlich dem der Volksschule, zustrebt, soll der Student seine pädagogische, geistige, menschliche Prägung in eigenständigen, universitätsfernen Institutionen erfahren oder nur in der reinen Höhenluft der Universität? Dieses „Entweder-Oder“ hat die Diskussion zumeist unergiebig gemacht und die hohe Sache, um die es ging, mehr verhüllt als durchleuchtet. Der für sich genommen nicht unrichtige Gedanke geisterte herum, erst eine reformierte Universität, strukturell so verwandelt, daß sie auch schulbereite junge Lehrer bilden könne, werde dem Auftrag genügen, den die Schule im 20. Jahrhundert zu erfüllen habe. Denn: In der Schule und also auch in der Lehrerbildung müsse sich „der Wandel der Gesellschaft und ihres Bewußtseins selbst widerspiegeln, den wir seit der Jahrhundertwende erfahren“. Und dies war weithin die Meinung: an diesem Wandel habe die traditionsschwere Universität nur geringen Anteil. Ferner: Wenn es um die Schule geht, „um die Schule als Entscheidungsfaktor in der künftigen Kultur-

bewältigung durch unser Volk, muß sich im praktischen Schulehalten die Güte von Wissenschaft und Bildung erweisen“. Dies sind Worte Hammelsbecks.

Im praktischen Schulehalten! Also muß die Lehrerbildung sich in eigenständigen Institutionen ereignen? Nimmt man aber den alle Pläne verbindenden Satz an, Erziehen sei immer noch ein Vorgreifen in die Zukunft, und macht man sich klar, daß für diese Zukunft der technisierten, industrialisierten Erde die Wissenschaften weit mehr als früher die Schlüsselgewalt haben, dann wird andererseits die Forderung begreiflich, die Lehrerbildung nicht nur in die Nähe der Universität zu rücken, sondern womöglich ganz und gar darin einzubeziehen.

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, im ganzen mehr der Idee der eigenständigen pädagogischen Hochschule zugetan, hat schon vor sechs Jahren in einem Gutachten gesagt: „Der Volksschullehrer kann heute seine Aufgabe nur in geistiger Mündigkeit erfüllen. Er muß die in schnellem Wandel begriffene und sich immer mehr differenzierende geistige und soziale Wirklichkeit gegenüber den Kindern glaubhaft und selbständig vertreten. Dazu genügen weder Leitsätze noch Rezepte. Er muß im demokratischen Staat die Jugend zu gemeinsinnigem Tun und Denken führen; dazu genügt nicht, daß er ausführendes Organ öffentlicher Mächte ist, er muß gegenüber der Gesellschaft das Kind vertreten. Dazu genügt die bloße Übernahme fertiger Ergebnisse der pädagogischen Forschung nicht mehr.“ Das verweist zunächst auf die Eigenständigkeit. Aber auch die Meinung hatte einige Argumente für sich, die den Volksschulen so notwendige geistige Selbständigkeit werde am besten in der Teilhabe an Universitätsstudien garantiert.

Ich sagte schon: Jahrelang ging die Diskussion darum, an welcher Stelle in der geistigen Ökonomie unseres Volkes dem Auftrag und Anspruch der Lehrerbildung am besten zu genügen sei, wo der Lehrer der Volksschule die beste geistige und pädagogische Hilfe und Prägung für seinen Beruf finde.

Ich kennzeichne den Gegensatz noch anders. Am besten, wurde auf der einen Seite gesagt, sei die äußere Form der Lehrerbildung, die noch das Maß des gemeinsamen Lebens ermögliche, das Miteinander der höchstens 300 Studenten in den Gesamtveranstaltungen, z. B. in der Feier. Die personenhafte Nähe, das Gemeinschaftsleben, in dem jeder jeden kennt, wurden in ihrem bildenden Ertrag hoch veranschlagt. Die Antwort, die das hessische Gesetz über das Lehramt an den öffentlichen Schulen gibt, zielt in die andere Richtung. Ich selbst habe keinen Zweifel: Das Idealbild einer Lehrerbildungsinstitution, nach dem Grad der Nestwärme und dem Maß der Übersehbarkeit gemalt, ist heutzutage eine romantische Illusion. Auch da, wo man an diesem Ideal sich zu orientieren fest entschlossen war, sind die entsprechend gedachten Lehrerbildungsinstitute längst in die unvermeidlich modernen Maße hineingewachsen. Es ist übrigens ein Mißverständnis, von der Zahl der Teilnehmer an einer geistigen Institution auf den Grad der Integration oder der Zersplitterung der Studien zu

schließen. Die unpersönlichen Großformen sind unvermeidlich Phänomene des 20. Jahrhunderts, und eben deshalb stellen sie uns die Aufgabe, ihnen eine gegliederte Ordnung auf- und einzuprägen. Aber auch abgesehen von dieser Zeitproblematik: Man kann sogar sagen, daß die oft gepriesene Kleinform der Lehrerbildungsinstitute für eine wirkliche Gemeinschaft zu groß und für die Bildung rechter Gemeinschaften zu klein ist. Wer sich Mühe gibt, die Verhältnisse in den Blick zu bekommen, sieht auch, daß die von der Universität und der Universitätswissenschaft isolierten pädagogischen Hochschulen zur „Selbstgenügsamkeit neigen, in der da und dort leicht ein ungeprüfter Anspruch auf Wissenschaftlichkeit aufkommt“. Der Satz steht in einem Gutachten, das für die eigenständige pädagogische Hochschule plädiert.

Das hessische Gesetz über das Lehramt an öffentlichen Schulen stellt deshalb die Weichen anders: Die Hochschulen für Erziehung mit 1200 und mehr Studenten, nur zwei im Lande, Teile der Universität, bieten den Ort und den inneren Raum der Lehrerbildung, die, soweit es irgendwie für das Studium sinnvoll ist, die geistigen Veranstaltungen der Universität in Anspruch nehmen kann. Die Studenten sind vollberechtigte Studenten wie die der anderen Fakultäten auch. Der, wie ich glaube, richtige Grundgedanke steht zwischen den Zeilen des Gesetzes: Der Universität wird nicht direkt zugemutet, sich für die neue Aufgabe umzugestalten. Dies zu fordern oder bald zu erhoffen, wäre utopisch. Damit ist gegen die Notwendigkeit auch der Reform der Universität, wie sie z. B. im großen Gutachten des Wissenschaftsrates mindestens angedeutet ist, nichts gesagt. Es ist einfach so, daß die moderne Lehrerbildung von der Basis der Hochschule für Erziehung aus auch die Universität dringend braucht, die Universität, so wie sie heute ist. Mindestens für das Grundstudium der sogenannten anthropologischen Fächer in ihrer theoretischen, allgemeinen Relevanz muß die Universität dem Studenten der Pädagogik mit dem Berufsziel des Volksschullehrers offen sein. Auch für das Wahlfach können die Wissenschaften der Universität je nachdem die ganz oder nur partiell beanspruchte Basis bieten. Das bedeutet: Der Student kann die Voraussetzungen für die Prüfungsbedingungen im Wahlfach in Vorlesungen und Übungen der Hochschule für Erziehung, aber auch der Universität schaffen. Er kann sein Wissen sogar in einem sinnvoll geordneten Wahlfachstudium gewinnen, das je nach Thematik der Vorlesungen hier und da an beiden Bereichen teilhat.

Ich glaube, daß dieses für die Lehrerbildung notwendige Miteinander sich in dem Modell, das wir hier begründen, in der besten Weise ausprägt. Mit alledem ist zugleich gesagt, daß die der Universität integrierte Hochschule für Erziehung die Qualität einer Universitätsinstitution besonderer Art haben kann. Jedenfalls birgt sie den Raum, in dem man vor allem lernen kann, was für Beruf und Schule notwendig ist, was gegenwartsnahe und zukunftsberitem Lehrertum und Lehrersein aller Ebenen vorausliegt.

Die Lehre vom Lehren und Lernen ist sicher nicht die einzige, aber

wohl die Hauptaufgabe der Hochschule für Erziehung. Die Didaktik also ist das eigentliche praktische und wissenschaftliche Arbeitsfeld der Hochschule für Erziehung. Wenn man zugleich sieht, daß die Didaktik als Umwandlung, als Transformation wissenschaftlicher oder künstlerischer Gehalte im Bildungsgut bisher kaum als Aufgabe in der Universität ergriffen wurde, obgleich unzweifelhaft auch dieser Auftrag unter dem Anspruch wissenschaftlicher Arbeit steht und die Dignität der Wissenschaft hat, dann leuchtet als neues Ziel auf, daß mit dieser Leistung der Hochschule für Erziehung auch der Universität ein fruchtbarer Zweig wächst. Mindestens auch für die Studenten, die einem Lehramt zustreben und die auf der Universität von heute sozusagen didaktisch unversorgt bleiben, werden die Hochschulen für Erziehung attraktiv sein. Der Sinn des *do ut des* könnte wenigstens darin die Strukturformel für das Miteinander von Hochschule für Erziehung und Universität werden. Jedenfalls ist das meine Hoffnung im Vorblick auf den Weg, der hier beginnt.

Ich bin sicher, daß der vorhin genannte, längst als falsche Alternative erkannte Dualismus von eigenständiger und universitätsgebundener Lehrerbildung sich im Vollzug des Auftrages, den Hochschule für Erziehung und Universität gemeinsam übernommen haben, als blasse Theorie erweisen wird. Ich bin sicher, daß hier gelingt, die Lehrerbildung am richtigen Platz anzusiedeln und sie auf den richtigen Weg zu bringen. Wenn man in diese Hoffnung noch die Tatsache hineinnimmt, daß die Schule, ich meine die Bildungsinstitutionen aller Ebenen, auch zu einer sozialen Gegenwarts macht ersten Ranges geworden sind, dann weitet sich das gemeinsame Feld.

Es ist heutzutage geboten, Wissenschaft und Schule, den Bildungsauftrag im kleinen und großen, vor dem Hintergrund der Welt von heute zu verstehen. Sehr viel muß dann neu begriffen, neu getan werden. Aber dann zeigt sich auch, daß das notwendige Neue auf dem Grunde unserer geistigen Tradition aufruhet und aus denselben Quellen schöpft. Es seien, hat Spranger einmal gesagt, immer wieder „sehr alte Tugenden, die nur im neuen Lebensbezug bewahrt werden müssen: die Kraft der Selbstbeherrschung, der Toleranz, der Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Kultur des Gewissens, Ehrfurcht vor dem Göttlichen in jedem Menschenwesen und in jeder Menschenart, Starkwerden im Geiste jener Liebe, die zuletzt nicht von dieser Welt ist“. Bei Spranger steht auch die Frage, die ich Ihnen, den jungen Studenten, und uns allen zum Schluß noch stelle: Wo sind überhaupt die Menschen, die schon mit voller Klarheit verstehen, worauf es ankommt; wo die Lehrer und Erzieher, die nicht bloß „Schule halten“ wollen, sondern den schwerfällig gewordenen Geist verjüngt in die Zukunft hinein bewegen?

Ich möchte wünschen, daß mit Ihnen, die Sie den schönen Beruf des Lehrers ergreifen wollen, solche Menschen der Schule zuwachsen, nicht nur zum Heile der Schüler, sondern als Garantie dafür, daß die Schule der Ort sei, in dem der junge Mensch, geleitet von gebildeten Lehrern, die Kräfte gewinnt, um in unserer differenzierten Welt menschlich zu existieren.