Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 38 (1951)

Heft: 11: Lehrerbildung II ; Katholischer Lehrerverein der Schweiz

Artikel: Ein Interview über ausländische und schweizerische Lehrerbildung [Fortsetzung]

Autor: Stieger, Karl

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-531347

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: 13.07.2025

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

Im verflossenen Jahre fanden sich viele, die sich für die Ideale mühten. Es sei ihnen dafür Dank gezollt. Sie faßten ihren hehren Beruf als Sendung auf. Mögen sie auch im neuen Jahre im Verein mit neuen Mitarbeitern im gleichen Sinne tätig sein!

EIN INTERVIEW ÜBER AUSLÄNDISCHE UND SCHWEIZERISCHE LEHRERBILDUNG*

Beantwortet von Karl Stieger, Seminarlehrer, Rorschach

Wie denken Sie über das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung? Soll sie getrennt werden in Allgemeinbildung (wie sie unsere Mittelschulen vermitteln) und in Pädagogische Akademie? Oder in Unterseminar und Oberseminar, wobei dann auch schon am Unterseminar das Pädagogische und Didaktische für den Seminaristen herausgearbeitet würde? Welche Anforderungen ergäben sich daraus für die Zusammensetzung der Seminarlehrerschaft?

Was das Verhältnis von Fachbildung und pädagogischer Bildung betrifft, so sind drei Beziehungen zwischen Fachbildung und pädagogischer Bildung möglich:

a) das gleichgewichtige und unabhängige Nebeneinander von Fachbildung und pädagogischer Bildung;
b) das Nacheinander in der Reihenfolge: Fachbildung, pädagogische Bildung;
c) die Abhängigkeit von Fach und Pädagogik im Sinne eines diagonalen Verlaufs in der Beteiligung der Grundgebiete im gesamten Ausbildungsraum.

Von diesen Möglichkeiten haben wir die 1. Beziehung in den meisten schweizerischen Seminarien praktisch erfahren und müssen den ausländischen Pädagogen recht geben, die diese Lösung als die schlimmste der drei Möglichkeiten ansehen.

Bei der Einführung des 4. Seminarjahres wurde allüberall auf das bestimmteste betont, daß dieses 4. Jahr vornehmlich der berufspraktischen Ausbildung des zukünftigen Lehrers zu dienen habe. Meines Wissens gibt es aber heute kaum ein Seminar, in dem nicht ein gespanntes Verhältnis zwischen den Vertretern der fachlichen und jenen der pädagogischen Richtung besteht. Die fachliche Bildung hat überall in den 4. Kurs übergegriffen und die pädagogische Bildung fristet ein derart kümmerliches Dasein, daß zwischen einem Seminar und einer Kantonsschule kaum mehr wesentliche Unterschiede bestehen.

Wenn in einer Schule aber »Menschenblindheit« eine Sünde ist, dann ist es in einem Seminar. Ich möchte hier auf diese Menschenblindheit und die Gründe, die zu ihr geführt haben, nicht weiter eingehen. Tatsache ist aber, daß sich heute sogar pädagogische Kreise gegen die Einführung eines 5. Seminarjahres aussprechen, weil sie die gleiche Entwicklung wie bei der Einführung des 4. Seminarjahres voraussehen. Man ist des Kampfes mit den Vertretern der Fachlehrer, die mit dem Schlagworte »Allgemeinbildung« nur sich selber und ihren Stoff sehen, müde geworden und wünscht eine saubere Trennung zwischen der fachlichen und der pädagogischen Ausbildung. Damit kommen wir zur Forderung: Die wissenschaftliche oder fachliche Ausbildung ist abzuschließen, bevor die pädagogische Ausbildung anhebt. Diese Forderung ist vielerorts durchgeführt, indem man die Ausbildung in ein Unter- und ein Oberseminar trennte, oder indem

---

Siehe »Schweizer Schule« Nr. 10 vom 15. September 1951.

man ein auf das Abitur anschließendes pädagogisches Institut errichtete.

Die letztere Lösung trägt unbestreitbar große Vorteile, besonders finanzieller und organisatorischer Art, in sich. Der wesentlichste Nachteil besteht aber darin, daß die Maturitätsschulen den besonderen Bedürfnissen der künftigen Primarlehrer keine Rechnung tragen. Diesen Nachteil sieht übrigens auch der Basler Seminardirektor Dr. Günther, wenn er schreibt: So kommt es, daß der künftige Primarlehrer, der dereinst in seinem Unterricht »vom Nahen zum Fernen« zu gehen haben wird, just gerade empfindliche Lücken in seiner Kenntnis des »Nahen« feststellen muß und für die Präparation von Unterrichtsstunden mit Elementarklassen eine erstaunliche Arbeit zu leisten hat, um nur selber über die einfachsten Dinge der nächsten Umgebung einigermaßen ins Bild zu kommen, während das Wissen, das er sich an der Maturitätsschule angeeignet hat, als verblassende Folie in den Hintergrund rückt und, wenn es schon greifbar bliebe, doch nicht verwendbar ist.

Ich glaube aber nicht, daß diese Situation in einem Ober- und Unterseminar entscheidend besser ist. Den Fachlehrern fehlt ja meistens nicht der gute Wille zur Zusammenarbeit, sondern die Einsicht und meistens auch das pädagogische Können. Interessant sind daher der Gesetzesentwurf über die Ausbildung der Lehrer von Dr. Erwin Stein für das Land Hessen und der Eßlinger Plan für Württemberg-Baden. In diesen beiden Entwürfen erhält die Lehrerbildung für alle Schularten Hochschulcharakter, wobei allerdings die Ausbildung nicht an einer Universität, sondern an einer pädagogischen Hochschule zu holen wäre. Interessant ist, daß hier wieder fachliche und pädagogische Ausbildung gleichzeitig einhergeht:

»Mit der gemeinsamen praktisch-pädagogischen und musisch-gymnastischen Ausbildung einher gehen die wissenschaftliche Fachausbildung und der praktische Ausbildungsdienst. Das Verhältnis dieser Bereiche ist weder bestimmt durch ein sachlich unabhängiges, zeitliches Nebeneinander der Bereiche noch ein sachlich in gleicher Weise unabhängiges zeitliches Nacheinander. Vielmehr soll sich der Zusammenhang dieser Bereiche in wechselseitiger Anregung und Abhängigkeit entwickeln.

Diese Auffassung sucht die Einseitigkeit zu überwinden, die bisher die zwei Hauptformen der Lehrerausbildung, die Volksschullehrerausbildung und die Ausbildung der Lehrer an Höheren Schulen charakterisiert hat.

Die Lehrerausbildung wird daher von der pädagogischen Aufgabe und nicht von einem fachwissenschaftlichen Teilbereich her entwickelt. Für den Aufbau der Lehrerausbildung ist die Aufgabe des Lehrers entscheidend, Menschen zu entwickeln. Die Vorbereitung des Lehrers für die Menschenbildung ist eine pädagogisch-psychologische Aufgabe, die darin besteht, den ‚Kreislauf' von objektivem und subjektivem Geist in jungen Menschen in Gang zu setzen und lebendig zu halten. Entscheidend ist, daß die allgemeinen Grundprobleme dem künftigen Lehrer an den bestimmten Aufgaben vor allem des bildenden und des erziehenden Unterrichts deutlich werden. Ohne eine gründliche wissenschaftliche Durchbildung wird der Lehrer aller Stufen seine Lehraufgabe nicht erfüllen können. Wenn die Ausbildung auch eine vielseitige Bildung zu vermitteln hat, so darf sie nicht in eine Vielwisserei ausarten. ‚Eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als alle Halbheit im Hundertfältigen' (Goethe).« (Siehe Lehrerbildungsgesetz für das Land Hessen.)

Es scheint mir, daß diese Gedankengänge als Wunschträume auch der geschlossenen Seminarausbildung bei uns zugrundeliegen. Aber zu deren Verwirklichung feh-

len wesentliche Voraussetzungen, die an der pädagogischen Hochschule gegeben sind: Der Eintritt in die pädagogische Hochschule erfolgt nach der Reifeprüfung (Abitur), also im 18. bis 19. Jahre. Die Ausbildung an der pädagogischen Hochschule dauert für Volksschullehrer 6 Semester, dann folgt eine erste staatliche Lehrerprüfung, worauf eine Anstellung als Lehramtsanwärter erfolgt, die nach 2—4 Jahren durch die staatliche Schlußprüfung zu Ende geht. Man wird also frühestens mit 23 bis 24 Jahren Lehrer. Der Unterricht an der pädagogischen Hochschule wird nur von Lehrern mit praktisch-pädagogischer Erfahrung erteilt. Diese Forderung scheint mir entscheidend zu sein, wenn nicht in naher Zukunft auch an der pädagogischen Hochschule jenes Seilziehen zwischen den Vertretern der fachlichen und der pädagogischen Richtung beginnen soll. Im Gesetzesentwurf wird diese Gefahr gesehen und behoben: »Die Universität ist ihrer Idee nach eine Stätte der reinen Wissenschaft. Die Pädagogischen Hochschulen sollen jedoch nicht Wissenschaftler oder Forscher erziehen. Theorie und Praxis sollen sich in ihnen verbinden und gegenseitig durchdringen. In den Pädagogischen Hochschulen ist die Wissenschaft weit mehr ein Mittel, in unmitelbarer Berührung mit dem Kinde oder dem Jugendlichen geistiges Leben zu wecken. In ihrem Mittelpunkt steht der pädagogische Akt, das Verstehen des Kindes und des Jugendlichen in seinem Werden. Das Hauptanliegen der Universität ist dagegen die Erforschung der objektiven Wahrheit. Die Bezugnahme auf den späteren Beruf fehlt so gut wie ganz. Die Heranbildung von Erziehern ist neben der Pflege der Erziehungswissenschaft die Aufgabe der Pädagogischen Hochschule. Die Pädagogische Hochschule hat danach einen eigenen Charakter. Die Wissenschaftlichkeit ist zwar das konstitutive Element jeder Lehrerausbildung. Doch geht es ihr nicht um die Wissenschaftlichkeit schlechthin. Die Fachwissenschaften sind Helfer der Erziehungswissenschaft.«

Es wird noch viel Wasser den Rhein hinunterfließen, bis auch bei uns die Frage der Lehrerbildung mit diesem sittlichen Ernst durchstudiert wird. Vielleicht läßt sich auch unsere heutige Seminarausbildung soweit verbessern, daß wenigstens für die Ausbildung von Primar- und Sekundarlehrern eine fachlich befriedigende Lösung gefunden werden könnte. Nach meiner Ansicht müßten dann aber an unseren Seminarien einige wesentliche Reformen durchgeführt werden: Bessere Lehrerauslese, bessere Allgemeinbildung, im Sinne der Formung der jugendlichen Kräfte, Anstellung pädagogisch geschulter und erfahrener Fachlehrer, Harmonie im Sinne einer wechselseitigen Anregung zwischen Fachbildung und pädagogischer Bildung, gründliches Studium der Fortbildungsmöglichkeiten eines Lehrers usw. Die Vorteile der Internatsschulen sollten noch besser ausgenutzt werden. In einem gesunden Internatsbetrieb muß der Gemeinschaftsgeist schon räumlich sichtbar sein: Klubzimmer, Spielzimmer, Leseräume, Sportanlagen, Werkräume, Ausstellungzimmer.

Genügt Ihres Erachtens unser heutiges Ausmaß an Ausbildung der Seminaristen in pädagogischer Psychologie?

Diese Frage muß ich mit aller Entschiedenheit mit »Nein« beantworten. Ich kann aus meiner Erfahrung heraus unseren Psychologie- und Pädagogiklehrer, Dr. H. Roth, voll und ganz unterstützen, der zu dieser Frage schreibt: Der Volksschullehrer der Gegenwart benötigt zu einer wirklich fachmännischen Ausübung seines Berufes ein umfangreiches, solides psychologisches und pädagogisches Wissen und eine in systematischer Schulung erworbene Urteilsfähigkeit. Er muß die psychischen Entwicklungsphasen im Schüler klar erkennen können; nur unter dieser Voraussetzung

gelingt ihm eine stufengemäße, d. h. der psychischen Struktur des Schülers und der Klasse angepaßte methodische Gestaltung des Unterrichts. Aller Unterricht, der nicht in diesem Sinne psychologisiert wird, bleibt unrationelles Dilettantenwerk. Ferner muß der Lehrer fähig sein, den einzelnen Schüler hinsichtlich der persönlichen Fähigkeiten zuverlässig zu beurteilen und in klarer Formulierung zu begutachten. Er muß die häufigsten unterrichtlichen und allgemeinerzieherischen Schwierigkeiten im Einzelfall selbständig und fachmännisch erkennen, analysieren und beheben können. Dies alles ist nur möglich auf Grund einer intensiven, systematischen Ausbildung.

In jedem handwerklichen Beruf ist eine jahrelange und systematische Ausbildung des Nachwuchses zur Selbstverständlichkeit geworden, und niemand zweifelt daran, daß das Gesamt-Niveau des schweizerischen Gewerbes und der Industrie wesentlich durch die Qualität der beruflichen Ausbildung des Nachwuchses garantiert wird. Leider sind die Verhältnisse auf dem Gebiete der Lehrerbildung anders. In keinem Lehrerseminar mit vierjährigem Kurs ist heute eine befriedigende, fachmännische Ausbildung des Lehrers verwirklicht. Dagegen sind die Kantone Basel, Genf, Zürich und Luzern seit Jahren in der Lage, ihrem Lehrernachwuchs in 6-, bzw. 5jähriger Ausbildungszeit eine gründliche psychologische und pädagogische Vorbereitung zu vermitteln.

Gerade die guten Lehrer sind es, die uns immer wieder auf die Mangelhaftigkeit der beruflichen Ausbildung am Seminar hinweisen. Sie sagen uns, daß sie in den ersten Jahren ihrer Tätigkeit in größter Verlegenheit und Not standen, weil die im Seminar erworbenen Grundlagen für eine erfolgreiche berufliche Tätigkeit ungenügend waren. Solange man es der Volksschullehrerschaft überläßt, den Hauptteil der beruflichen Ausbildung erst nach der Seminarzeit im Selbststudium zu erwerben, ist es eine Selbstverständlichkeit, daß nur ein kleiner Prozentsatz aller Lehrer zu wirklichen Fachleuten heranwächst. Der große Restbestand kommt über einen gefährlichen Dilettantismus nicht hinweg. Zum Lobe der Lehrerschaft muß aber gesagt werden, daß das Bedürfnis nach einer fachmännischen Ausbildung immer stärker zum Bewußtsein kommt. Lehrer-Fortbildungskurse werden eifrig besucht. Aber gerade dort zeigt es sich, wie ärmlich die psychologische und pädagogische Ausbildung in der Seminarzeit war. Sobald die Kursteilnehmer erkennen, was für wertvolle Hilfsmittel die Psychologie und die Pädagogik dem Lehrer in die Hand geben können, dann sind sie zu großen Anstrengungen bereit, um sich diese Hilfsmittel zu erarbeiten. (Zur Frage der Lehrerbildung im Kanton St. Gallen: Vorschläge zum Ausbau der Lehrerbildung von Dr. H. Roth.)

Ist aber der Seminarist in seiner Jugendlichkeit überhaupt schon fähig, in die Kinder- und Jugendpsychologie eingeführt zu werden, wo er noch selbst in der Entwicklung steht?

Es gibt Psychologen, die ihren Seminaristen dozieren, man solle in der Schule nicht dozieren. (Ich glaube, Sie verstehen mich, was ich meine.) Eine solche, lehrbuchhaft vorgetragene Psychologie ist für junge Menschen sicher annähernd wertlos. Dem Seminarist kann aber im Laufe seiner Ausbildungsjahre das psychologische Rüstzeug gegeben werden, d. h., es kann das Material zu einer zusammenschauenden und zusammenfassenden psychologischen Betrachtungsweise bereitgestellt werden. »Deshalb ist das entscheidende Anliegen dieser Ausbildung nicht das durch Vorlesungen vermittelte psychologische Wissen, sondern die durch eigene psychologische Betrachtungen, Versuche und Übungen gewonnene richtige psychologische Einstellung zum eigentlichen Wesen des Kindes. Im Mittel-

punkt der Ausbildung hat deshalb das psychologische Praktikum zu stehen, während die Vorlesungen die in den praktischen Übungen aufgetauchten Fragen zu einer systematischen Übersicht zu ergänzen haben.

Die praktischen Übungen haben sich in unmittelbarem Umgang mit dem Kind zu vollziehen. Sie bauen sich in folgender Stufenreihe auf:

Schulung im Beobachten und Sammeln von Beobachtungsmaterial;

Schulung im Beschreiben und Festhalten des Beobachteten;

Schulung in der Durchführung von Dauerbeobachtungen;

Schulung in der Durchführung von Versuchen und Tests zu gegebener Zeit;

Schulung im Verstehen und Erklären des Beobachteten durch Zurückführung der Symptome auf die eigentlichen Ursachen;

Schulung im Verstehen von Verhältnissen, Anpassungsvorgängen und Persönlichkeitsstrukturen.

In dieser Weise soll schrittweise aus dem natürlichen Umgang mit dem Kind über praktische Versuche und Übungen sowie ergänzende Vorlesungen ein immer vertiefteres psychologisches Wissen und Können erwachsen, das der Lehrer braucht, um folgende vier psychologische Forderungen zu erfüllen:

Das Erkennen und Verstehen der individuellen Besonderheit eines Kindes oder Jugendlichen und seiner jeweiligen Entwicklungs- und Reifestufe, um es seiner Eigenart und seiner Altersstufe gemäß behandeln zu können.

Das Erkennen und Verstehen der psychologischen Ansatzpunkte im Trieb-, Gefühls- und Willensleben eines Kindes, um von seiner besonderen Anlage- und Wesensart her das Erziehungsziel verwirklichen zu können.

Das Erkennen und Verstehen der psychologischen Seite allen Lehrens und Lernens, um die Lehr- und Lernprozesse nach psychologischen Einsichten steuern zu lernen und um frei über die Wahl des Stoffes und und die verschiedenen pädagogischen Methoden verfügen und den richtigen Zeitpunkt treffen zu können.

Das Erkennen und Verstehen der Interessen- und Begabungsrichtungen eines Kindes, um es im Hinblick auf seine Studien- und Berufspläne beraten zu können.« (Eßlinger Plan.)

Die Hauptschwierigkeiten in der Durchführung dieser praktischen Psychologie scheinen mir nicht so sehr in der Jugendlichkeit der Seminaristen zu liegen, als im Zeitmangel und im methodischen Unvermögen des Psychologielehrers. Psychologische Erfahrungen reifen nur sehr langsam. Es ist daher auch von dieser Seite her die Forderung einer Verlängerung der Ausbildungszeit zu erheben, wobei die psychologische Ausbildung über die gesamte Ausbildungszeit des Lehrers zu verteilen ist. Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang folgende Forderung in der »Schwedischen Schulreform« (Heft 1: Vergleichende Erziehung):

»Eine außerordentlich wichtige Voraussetzung dafür scheint es zu sein, daß die Lehrer dieser Institute (Lehrerhochschulen) selbst gute Methodiker sind und daß sie neben ihrer Tätigkeit an der Lehrerhochschule ihr methodisches Geschick und den Kontakt mit Kindern und Jugendlichen ständig dadurch aufrecht erhalten, daß sie in irgendeiner Schulstufe unterrichten. Es ist naheliegend, daß die an der Lehrerhochschule fest angestellten Lehrer auch an ihrer Übungsschule unterrichten.«

Genügt die heutige Einführung in didaktische Probleme an unseren Seminarien und genügt die heutige Lehrpraxis der Seminaristen? Welche praktischen Wege wären in der Schule selbst gangbar, um die Seminaristen (in den verschiedenen Fächern) in all die verschiedenen Lehrver-

fahren einzuführen und sie wirklich darin durch das Erlebnis heimisch werden zu lassen?

Nach dem Eßlinger Plan wird der Begriff der Methodik folgendermaßen definiert: »Methodik ist das Studium der Wege, auf welchen Lernen und Lehren durch Erfahrung, Unterricht und Erziehung sich vollziehen. Sie vergleicht die verschiedenen Wege nach ihrem zeit- und kraftsparenden Erfolg. Sie untersucht nicht nur, wie verschieden der Lernvorgang verläuft, sondern auch, wie er gelenkt werden kann je nach den gegebenen Bedingungen und wie er geeignet ist, schöpferische Kräfte zu wecken. Sie weist den Lehrer darauf hin, wie er in jedem einzelnen Fall den Lernvorgang anregen und zum Ziele führen kann.«

Über den Unterricht in Methodik ist dasselbe zu sagen, wie über den Unterricht in Psychologie. Auch hier ist eine lehrbuchhaft vorgetragene Methodik für junge Menschen, denen das methodische Denken und Verhalten noch keine »Not-Wendigkeit« bedeutet, nichts weiter als ein Fach neben andern Fächern. Not-wendig wird das richtige methodische Verhalten erst, wenn man mitten in einer Schulklasse steht und einem der Zugang vom fachwissenschaftlichen Können her zum praktischen Tun in Unterricht und Erziehung problematisch wird. Im Mittelpunkt des Methodikunterrichtes hat darum die Schulklasse zu stehen. Das Gleiche betonten wir für den Psychologieunterricht. Dies bedingt aber, daß an unseren Lehrerseminarien das Schwergewicht der pädagogischen Ausbildung auf die Unterrichtspraxis verlegt wird. Wie es mit dieser bestellt ist, kann jeder an Hand des Stundenplanes selber ausrechnen. In der sachlich-kritischen Untersuchung über den heutigen Stand der Primarlehrerausbildung kommt Dr. Roth u. a. zu folgendem Schluß: »Für die Lehrproben in der Übungsschule stehen im 4. Kurs nach Lehrplan 6, für den Methodikunterricht 3 Wochenstunden (je eine für Unter-, Ober- und Abschluß-Stufe) zur Verfügung. Bei einer Klassenstärke von 30 Kandidaten ergibt sich also für den einzelnen Kandidaten die Möglichkeit zur Durchführung von höchstens einer einzigen Unterrichtslektion von 30 Minuten pro Woche. Innert Jahresfrist sollen die Kandidaten in die Unterrichtspraxis sämtlicher Fächer der Volksschule eingeführt und mit der speziellen Unterrichtsweise der Unter-, Ober- und Abschluß-Stufe vertraut gemacht werden. Die Vermittlung eines gründlichen, psychologisch fundierten und systematischen Aufbaues vor allem des muttersprachlichen Unterrichts, des Rechenunterrichts und der natur- und heimatkundlichen Fächer auf sämtlichen Stufen ist eine elementare Notwendigkeit und eine selbstverständliche Vorbedingung für ein einigermaßen sicheres, fachmännisches Unterrichten in der Volksschule. Es ist klar, daß dieser Aufbau nur in ausgedehnten, zusammenhängenden praktischen Übungen und durch theoretische Klärung und Vertiefung erarbeitet werden kann. Wenn man bedenkt, mit wieviel unterrichts- und erziehungspraktischen klassen- und schulorganisatorischen Fragen die Kandidaten im Methodikunterricht vertraut gemacht werden sollen, so wird ohne weiteres klar, daß die zur Verfügung stehende Ausbildungszeit unzureichend ist. Stunden zur Vor- und Nachbesprechung der Lehrübungen sind im Lehrplan nicht vorgesehen. Weil sie aber unentbehrlich sind, müssen sie bis jetzt teils auf Kosten der Freizeit der Kandidaten und Übungslehrer, teils auf Kosten der Methodikstunden durchgeführt werden, was gänzlich unbefriedigend ist.

Die Folgen der allzu kurzen berufspraktischen Ausbildung sind jedem Kenner unserer Volksschule bekannt. Zusammenfassend kann man sagen, daß der Kandidat mit einer sehr lückenhaften berufsprakti-

schen Anleitung aus dem Seminar entlassen werden muß und daß er deshalb in großer Gefahr ist, zeitlebens ein Dilettant zu bleiben. Die Hoffnung auf eine in der Berufstätigkeit erfolgende Selbstausbildung erfüllt sich nur bei der Elite und auch dort unter erheblichen Schwierigkeiten, weil diese Selbstausbildung ein gutes Fundament benötigt, das nur im Seminar gelegt werden kann.«

Eine Verbesserung kann m. E. nur eintreten, wenn in dreierlei Hinsicht grundsätzliche Reformen durchgeführt werden:

1. Der pädagogischen Ausbildung muß bedeutend mehr Zeit eingeräumt werden, wobei das Schwergewicht auf die Unterrichtspraxis gelegt wird.

2. Die einzelnen Fachlehrer haben in den Dienst des allgemeinen Bildungszieles zu treten und müssen sich neben der wissenschaftlichen — auch über eine pädagogische Ausbildung ausweisen können. Alle Fachlehrer einer Lehrerbildungsanstalt sollten fähig sein, sich in der praktischen Arbeit der Übungsschule durch Lehre, Beispiel und eigene methodische Untersuchungen auf ihrem Fachgebiet auszuzeichnen und mit allen beteiligten Lehrkräften zusammenzuarbeiten. Sie klären die erkenntnistheoretischen Grundlagen und die eigengesetzliche Struktur ihres Faches, sie untersuchen die Psychologie des Lernvorganges in dem betreffenden Stoffgebiet und verfolgen die Entwicklungsgeschichte der Denkform und Erlebnisweisen. Sie haben dafür Sorge zu tragen, daß ihr Fach nicht um seiner selbst willen isoliert dasteht, sondern daß der Seminarist vom fachlichen Können her den Zugang findet zum praktischen Tun in Unterricht und Erziehung.

3. Das Problem der Lehrer-Weiterbildung sollte ernsthaft studiert und geregelt werden.

Sollten nicht neben den mehr einzelpraktischen Kursen, die heute auf schweizerischem und kantonalem Gebiet geboten werden, durch die Lehrerseminare selbst regelmäßig Ergänzungs- und Orientierungskurse stattfinden, vielleicht in einem Turnus in einer Reihe von Lehrerseminarien?

Gerade das meine ich beim Problem der Lehrerfortbildung. Wir haben hier im Kanton St. Gallen sehr gute Erfahrungen gemacht mit den Bildungskursen für Lehrer an ausgebauten Abschluß-Schulen an der Seminar-Übungsschule in Rorschach. Das Problem des Ausbaues der Primar-Oberstufe ist heute fast in allen Kantonen das brennendste Schulproblem seit Jahren. Aber eigentlich gelöst ist diese Reformfrage nur im Kanton St. Gallen, woran nicht zuletzt diese Ausbildungskurse schuld sind. (Auch Luzern ist zu nennen. Die Schriftleitung.)

In ähnlicher Weise könnten in allen Kantonen und auf allen Stufen Kurse organisiert werden. Ihre Idee einer planmäßigen Folge von Kursen an verschiedenen Seminarien finde ich als außerordentlich wertvoll und sollte verwirklicht werden.

Wie sind die Abschlußklassenlehrer-Kurse in Rorschach organisiert?

Laut Kant. Lehrplan sind zur Führung ausgebauter Abschlußschulen (7. und 8. Klasse) nur Lehrer mit einem Fähigkeitsausweis berechtigt. Dieser Fähigkeitsausweis wird vom Erziehungsdepartement verliehen und wird an den Besuch eines 2mal 4wöchigen Abschlußklassenlehrer-Kurses in Rorschach gebunden. Zu diesem Kurs werden Lehrer und Lehrerinnen zugelassen, die »eine mindestens 2jährige erfolgreiche Praxis hinter sich haben«. Zu diesen Kursen, die seit 1941 fortlaufend durchgeführt wurden, werden jeweils höchstens 8 bis 12 Lehrkräfte zugelassen: Im Mittelpunkt dieser Kurse steht die Übungspraxis mit Schülern der Seminarübungsschule C (Abschluß-Schule). Hier wird ein Trimesterarbeitsplan im Sinne des Blockunterrichtes praktisch durchgearbeitet. Durch eigenen Unterrichtsversuch und durch Ver-

gleich mit den Übungen des Methodiklehrers sollen die Kursteilnehmer aufmerksam werden auf die wesentlichen Probleme des Abschlußklassenunterrichtes und befähigt werden, die berufspraktischen Erfordernisse, die dieser Unterricht verlangt, bewußt zu beherrschen. In lebendiger Verbindung mit dieser Übungspraxis stehen der Psychologie- und der Methodikunterricht. Fachliche Schwierigkeiten werden durch unterrichtstechnische Übungen behoben. Theorie und Praxis stehen somit an diesen Kursen in engster Wechselwirkung. Dies wird möglich, weil der Psychologie-, der Methodik- und die betr. Fachlehrer von der Idee des Blockunterrichtes erfüllt sind und die Überzeugung besitzen, daß ein psychologisch fundierter Unterricht jedem einzelnen Schüler zum Segen gereichen kann. Die Kursteilnehmer werden später in die kantonale Arbeitsgemeinschaft der Abschlußklassenlehrer eingegliedert und darum schon am Kurse angehalten, in Gruppen zu arbeiten. Diese Bemühungen blieben nicht erfolglos. Wir besitzen herrlich arbeitende regionale Arbeitsgruppen und eine geschlossene kantonale Abschlußklassenlehrergemeinschaft, die die Lösung kantonaler Schulfragen außerordentlich erleichtert.

Sollte nicht das Lehrpatent überhaupt erst nach 1—3jähriger Bewährung und erneuter Prüfung endgültig gegeben werden? Ähnlich wie bei der Ausbildung der Theologen ein Quinquennalexamen abzulegen ist? Im Wallis, in Luxemburg z. B. wird das Patent so gehandhabt und fraglos zum Vorteil der Schule.

Dieser Ansicht bin ich auch. Im Kanton St. Gallen berechtigt das Lehrpatent nur zur provisorischen Anstellung. Die definitive Anstellung erfolgt aber nach zwei Jahren ohne pädagogische Schlußprüfung, was ich als einen Mangel empfinde. In der Lehrerschaft wirken aber noch üble Erinnerungen nach aus einer Zeit, als nach 2jähriger Praxis in einzelnen Fächern noch Wissensprüfungen abgenommen wurden. Im Entwurf für das Land Hessen tritt der Junglehrer nach bestandener 1. staatlicher Lehrerprüfung als sog. Lehramtsanwärter in den praktischen Schuldienst. Nach 2- bis 4jähriger Praxis erfolgt dann die staatliche Schlußprüfung. Ähnliche Lösungen sind in verschiedenen Ländern schon seit jeher gebräuchlich. Meine Beobachtungen bei einer Großzahl Junglehrer gehen dahin, daß überall dort, wo diese Prüfungen sich auf die Hilfeleistung der Schule an der Gesamtentwicklung des Kindes bezogen, mehr Interesse, mehr Initiative und mehr Reformfreudigkeit bei den Junglehrern anzutreffen ist. Dort aber, wo Fachspezialisten das vorhandene Schulwissen festzustellen suchen, ist der Junglehrer in einen lähmenden Zwiespalt verwickelt, und man spürt deutlich die Sehnsucht, sich endlich dem Berufe mit ganzer Seele hingeben zu können.

Wäre es nicht unerläßlich, die Lehrer nach ihren Leistungen höher zu bezahlen und nicht bloß nach Altersjahren? Beständen wenigstens hierin wirkliche Beförderungsmöglichkeiten, die einen stimulus darstellen für erhöhten Einsatz? Wären dann auch entsprechende Kurse und Prüfungen möglich wie in Luxemburg?

Dieser Gedanke wird im Ausland eifrig diskutiert und fast durchwegs bejaht. Bekannt ist ja, daß in den amerikanischen Schulen die Lehrer auf Grund ihrer Ausbildung und Erfahrung bezahlt werden und nicht danach, auf welchen Altersstufen und in welchen Schulen sie gerade unterrichten. So erhalten in den amerikanischen Schulen in Deutschland alle Lehrer, weil sie grundsätzlich die gleiche Befähigung besitzen, die gleiche Bezahlung, ob sie in der Elementary oder der High School unterrichten.

In Deutschland (wie übrigens in der Schweiz auch!) herrscht aber immer noch eine fast abergläubische Wertschätzung des

Titels. Dies kommt schon in belanglosen Dingen zum Ausdruck. So wurde ich z. B. an den Konferenzen von den Amerikanern immer mit Mister Stieger, von den Deutschen aber mit Herr Doktor oder Herr Direktor angeredet, trotzdem ich mehrmals betonte, daß ich keinen von beiden Titeln trage. Man wollte einfach nicht glauben, daß an internationale Tagungen gewöhnliche Sterbliche ohne Titel eingeladen wurden.

Maßgebende Kreise sind aber auch in Deutschland daran, die Maßlosigkeit der Titelsucht wirksam zu bekämpfen. So kennt der Entwurf des Lehrerbildungsgesetzes für das Land Hessen für die Grund-, Mittel- und Oberstufen (Mittelschulen) nur noch die Bezeichnung »Lehrer«, und begründet dies wie folgt: . . . so bedeutet die Bezeichnung »Lehrer« für die Grund-, Mittel- oder Oberstufe ebensowenig eine Herabsetzung wie eine Bevorzugung eines Teils der Lehrerschaft gegenüber einem anderen. Diese Ausdrucksweise ist auch weit davon entfernt, einer Nivellierung oder gar Uniformierung der Lehrerschaft das Wort zu reden. Die Einheitlichkeit des künftigen Lehrerstandes besteht nur in den gleichgerichteten pädagogischen Fragen, in der Hinwendung des Blicks und aller Bemühungen zum Kinde und in der Begeisterung für den hohen, schönen und verantwortungsvollen Beruf, Erzieher und Menschenbildner zu sein. Jeder Lehrer soll auf dem Platz, den er im Berufsleben einnehmen wird, ein rechter Meister seines Faches sein. So betrachtet, ist die Bezeichnung »Lehrer« ein Ehrenname, den nur der wirkliche Meister in seinem Fach erwerben kann und führen darf. So wie im Handwerk ein Meister den andern, gleich welcher Zunft, als sich gleichstehend anerkennen und achten wird, so wird auch der Lehrer in der neuen Schule nicht mehr in der Dienststellung oder in dem besonderen Fach des anderen ein unterscheidendes und trennendes Moment erblicken. Der Lehrer wird sich mit dem anderen Lehrer auf gleicher Stufe verbunden wissen durch die ehrende Bezeichnung der Meisterschaft im Erzieherberuf, durch den Namen »Lehrer«.

Eine ähnliche Haltung dokumentiert der Eßlinger Plan: Eine bessere Ausbildung und bessere Bezahlung des Volksschullehrers ist zur Hebung und Leistung und des Ansehens der Volksschule unerläßlich. Als Endziel muß erstrebt werden, daß bei gleicher Leistung und entsprechender Vorbildung der Volksschullehrer, der Berufsschullehrer und der Lehrer an der Höheren Schule die gleiche Bezahlung erhält. — Lehrer mit der seitherigen Ausbildung sollen in die neuen Besoldungsgruppen aufsteigen, wenn sie die neue Ausbildungshöhe erreicht haben und in ihrer Schularbeit Überdurchschnittliches leisten. — Es sollen für tüchtige Lehrer Beförderungsstellen eingerichtet werden, die nach Leistung und Bewährung zu vergeben sind.

Darf ich Ihnen zum Schluß eine ganz persönliche Frage stellen? Schwebt Ihnen in Ihrer Reformarbeit eine bestimmte Schule als Idealbild vor Augen?

Ich bin Praktiker und weiß, daß sich jede Schule aus den gegebenen Verhältnissen heraus entwickeln muß. Es kann daher »die« Idealschule gar nicht geben. Dies hindert mich aber keineswegs, an eine Schule zu glauben, nicht wie sie heute oder morgen hier oder dort ist, sondern an eine Schule, wie sie jederzeit und jederorts sein könnte.

Die Mühlbäche, welche die Räder der Welt treiben, entspringen an einsamen Stellen. JEAN PAUL