

# Die Lehrerbildung im Umbruch der Zeit [Fortsetzung]

Autor(en): **Bucher, Theodor**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **48 (1961)**

Heft 22: **Die Lehrerbildung im Umbruch der Zeit II**

PDF erstellt am: **23.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-537584>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Die Lehrerbildung im Umbruch der Zeit II\*

Dr. Theodor Bucher, Seminardirektor, Rickenbach-Schwyz

### III. Versuch einer gegenwartsnahen Reform

#### A. Exemplarisches Unterrichten

1. Der exemplarische Unterricht, ein allgemeines Erfordernis
2. Wesen des exemplarischen Unterrichts
  - a) Das Ganze leuchtet am einzelnen auf
  - b) Das Ganze des Lernenden wird erhellt
  - c) Exemplarisches Unterrichten will keine Pseudowissenschaftlichkeit
3. Auswahl des exemplarischen Stoffes
  - a) Berufliche Steuerung
  - b) Christliche Steuerung

#### B. Auflockerung des Oberseminars

1. Die drei Schübe der Auflockerung
  - a) Auflockerung der Lateinschule
  - b) Auflockerung des neuhumanistischen Gymnasiums
  - c) Auflockerung der Oberstufe
2. Auflockerung der Oberstufe in Deutschland
  - a) An den Mittelschulen im allgemeinen
  - b) In der Lehrerbildung
3. Auflockerung der Oberstufe in der Schweiz
  - a) Bisherige Initiativen
  - b) Forderungen führender Pädagogen
    - aa) Für die Lehrerbildung
    - bb) Für die Mittelschulen im allgemeinen
  - c) Die Auflockerung des Oberseminars am Lehrerseminar des Kantons Schwyz in Rickenbach-Schwyz
    - aa) Die vorgängigen Verhandlungen
    - bb) Aufteilung in Unterseminar und Oberseminar
    - cc) Gestaltung des Oberseminars (Studentafel usw.)
    - dd) Semesterarbeit
    - ee) Neue Patentprüfungsordnung

#### C. Fundierung der Lehrererziehung und -bildung in endzeitlicher Schau

1. Spannung im Leben des christlichen Lehrers
2. Indifferenz
3. Zentrale Stellung des Religionsunterrichtes

Zwischen den beiden Weltkriegen haben die Pädagogen und Methodiker angesichts der nicht mehr zu bewältigenden Stofffülle den «Mut zur Lücke» gefordert. Die Wissenslücken sollten nicht mehr veruscht, sondern bejaht werden. Diese Auffassung ist jedoch unzureichend und deshalb irreführend. Lückenhaftes Wissen bleibt ein Torso. Es kann als

solches nicht Bildungsziel der Schule sein. (Siehe H. Scheuerl, Das Problem der Stofffülle, in 87, 75.) Wenn jedoch die Wissensinseln, welche die Schule noch vermitteln kann, unterirdisch verbunden sind, wenn sie das Fehlende ahnen lassen und eine Witterung für das Fehlende vermitteln, dann schließt sich das lückenhafte Bild irgendwie zu einem Ganzen. Das ist der Fall im *Exemplarischen Unterrichten* und in der *Auflockerung der Oberstufe (OS)*<sup>14</sup>.

#### A. Exemplarisches Unterrichten

1. Im Jahre 1951 veröffentlichte eine in Tübingen tagende Konferenz hervorragender Vertreter der Universität und der Schule die sogenannte *Tübinger Resolution* über das exemplarische Verfahren in der Schule. In ihrem Sinn heißt exemplarisch zunächst das «Wesentliche der Unterrichtsgegenstände» durchdringen. Im einzelnen Beispiel können und sollen «ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt» sichtbar werden, vorausgesetzt, daß der exemplarische Gegenstand vom Schüler wirklich erfaßt wird.

Seither wurde von den verschiedensten Autoren über das exemplarische Verfahren ein reichhaltiges Schrifttum veröffentlicht. Wenn man es überblickt, gewinnt man den Eindruck, «daß hier eine Idee von seltener Zündkraft vorzuliegen scheint» (H. Newe 76, 7). Nicht zu verwundern, daß sich der Begriff des Exemplarischen seit 1951 zunehmend ausgebreitet und verwirrt hat. H. Newe gibt in seinem aufschlußreichen kleinen Werk ‚Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit‘ eine gute Übersicht über die einzelnen Veröffentlichungen<sup>15</sup>. J. Derbolav (11) weist darauf hin, daß das exem-

<sup>14</sup> Wie diese beiden in innerem Zusammenhange stehen und einander bedingen, zeigt H. Möller (70, 78). Auf andere pädagogische-methodische Reformen, die ebenfalls damit zusammenhängen, wie Studiennachmittage, Konzentrationswochen, Epochalunterricht, Gesamtunterricht, Quartals- und Trimesterarbeiten, Gruppenarbeit, Arbeitseinsatz usw. wollen wir hier nicht eingehen. Siehe die einschlägige Literatur.

<sup>15</sup> Siehe auch die Stellungnahme des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungsfragen (12, 45; 13, 84) und E. Spranger, Die Fruchtbarkeit des Elementaren (105).

\* Erster Teil, siehe Nr. 20 vom 15. Februar 1962.

plarische Verfahren nichts absolut Neues ist. Es kann in Zusammenhang gebracht werden mit der humanistischen Vorbildserziehung, der «exempla», mit dem aristotelischen Gedanken des «Staunens», mit den platonischen Ideen als Urbildern der Erscheinungswelt und als ordnenden Grundbegriffen des Erkennens und mit den erzieherischen Ratschlägen der Weisen aller Zeiten, angefangen bei Konfutse («Wenn mein Schüler nicht auf die drei anderen Ecken anwenden kann, was ich ihm in der einen Ecke gelehrt habe, so ist er nicht zu brauchen») bis in die Neuzeit. Auch H. Pestalozzi lehrte, der Schüler solle «durch stille feste Anwendung seine Erkenntnis» stärken statt «mit leichtem Flug jedes Wissen» zu umflattern.

Auch im gegenwärtigen schweizerischen pädagogischen Schrifttum können wir verschiedentlich den Wellenschlag feststellen<sup>16</sup>. Für die Lehrerbildung fordert E. Martin: «Ein Lehrerseminar muß Schwerpunkte setzen. Es muß mit wissenschaftlicher Strenge das notwendige Allgemeine, Grundlegende herausarbeiten und befestigen. Daher wird nicht alles gleich wichtig und gründlich genommen und jene Gebiete, in denen die bekannten Strukturen wieder auftreten», werden als Beispiel und Variation um den Kern gruppiert (68, 83).

Dem Begriff des Exemplarischen war in den letzten zehn Jahren ein theoretischer Siegeszug beschieden. (In der Praxis vollziehen sich allerdings die Reformen viel langsamer oder gar nicht!) Dieser Siegeszug wäre nicht möglich gewesen, wenn das Feld nicht durch die pädagogischen Reformer vor allem des ersten Viertels dieses Jahrhunderts vorbereitet gewesen wäre. G. Kerschensteiner hat 1890 an einer untern Klasse des Gustav-Adolf-Gymnasiums Biologie unterrichtend (je eine Wochenstunde), während des ganzen Jahres nur zwei Pflanzenfamilien untersuchen lassen. «Wer eine Klasse, ja nur eine Ordnung oder eine Familie von Lebewesen gründlich studiert, der gewinnt nicht nur die Kraft, sondern auch die Lust, andere Klassen, Ordnungen, Familien aus eigenem Interesse zu studieren» (55, 188). Ein anderes Mal hat er einen Teil einer Klasse ein Semester lang damit beschäftigt, Metalloxyde mit Hilfe eines Lötrohrs zu zerlegen. Es kam ihm darauf an, den Geist des Forschens in die Schüler zu tragen, denn er war der Auffassung, daß

es im Grunde nur eine einzige Methode gebe, an welcher die geistige Kraft des Menschen sich entwickelt, die Methode der persönlichen Erfahrung, die Methode des Forschens (55, 190/1).

Es lassen sich denn auch verschiedene charakteristische Motive der pädagogischen Reformbewegung des ersten Viertels unseres Jahrhunderts im exemplarischen Verfahren wieder finden: Schwerpunkt-bildung, Abwendung von streng stofflichen und methodischen Bindungen, vom Schematischen und einseitig Intellektuellen, Hinwendung zum lebendigen Menschen und zum Ganzen, Spontaneität, Arbeitsunterricht, überfachliche Konzentration, Gesamtunterricht. (Siehe H. Newe 76, 13.)

2. Beim exemplarischen Unterrichten handelt es sich also um eine alte methodische und pädagogische Weisheit: Von einer Erkenntnis auf andere übergehen, mit einem Minimum von Lernstoffen ein Maximum von Bildungswirkung erzielen. Die bildende Wirkung kann von einer einzigen ‚Sternstunde‘ ausgehen, von einem einzigen ‚Aha-Erlebnis‘. Es fällt dem Schüler (und hoffentlich hin und wieder auch noch dem Lehrer!) wie Schuppen von den Augen. Von einem Kernpunkt her wird das Ganze des betreffenden Sinnzusammenhanges des Lernenden erhellt.

a) Im exemplarischen Verfahren verzichtet der Lehrer bewußt auf einen vollständigen systematischen Lehrgang, bei dem in vorsorglichen Schritten vorangehastet wird und der Durchblick verstopft bleibt. Vielmehr sollen «ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt am Beispiel eines einzelnen vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden». *Ein allgemeines Gesetz wird im Einzelfall anschaulich*. Das Einzelne, in das man sich vertieft, bei dem man lange und in Ruhe verweilen soll, muß irgendwie vorbildlich sein für das Fehlende. Es muß Spiegel sein für das Ganze. Das «weitstrahlensinnige» (Goethe) Ganze ist im exemplarischen Teil anwesend.

H. Newe vergleicht die thematische Arbeit des exemplarischen Unterrichts mit einem Weg durch das Treppenhaus in einem großen, unbekanntem Gebäude. «Man tritt nach freier Wahl durch irgendeine Öffnung ein, folgt dem Treppenhaus nach oben und unten bis in die Kellerräume, kann in alle Stockwerke steigen, alle Korridore und Räume betreten und schließlich aus den Fenstern in alle Richtungen schauen. Wieweit man diese Möglichkeit

<sup>16</sup> Zum Beispiel: L. Räber (88, 29); O. Woodtli (129, 187); P. Jaccard (46, 234); H. Zbinden (133, 86 ff.).

nutzt, hängt vom Lehrer, von der Klassenstufe, der Interessenwelt der Schüler, der praktischen Unterrichtszeit und von den verfügbaren Hilfsmitteln ab. Tatsächlich wird man nur wenige Stockwerke und Räume besuchen und sich dort gründlich umsehen. Dabei ermöglicht es das «Treppenhaus, in das Gesamtgefüge des Gebäudes zu schauen und die Räume zu lokalisieren. Auf diese Weise ist immer das Ganze mitgesehen und die Gefahr beachtet, in die das thematische Verfahren leicht gerät, nämlich zersplitternd und vereinzelt zu wirken» (76, 55). Dieser Vergleich macht uns klar, daß es beim exemplarischen Unterrichten nicht bei der Vereinfachung bleiben darf. Die Totalisierung des einzelnen Beispiels, das Aufstrahlen des ‚weitstrahlsinnigen‘ Ganzen muß eintreten, sonst ist es beim bloßen ‚Mut zur Lücke‘ geblieben. Torso statt Exemplum! Das ‚Mutterland‘ des exemplarischen Verfahrens (W. Flitner) bilden die *Naturwissenschaften und die Mathematik*. Deshalb konnte auch der Bund für naturwissenschaftlichen Unterricht, dem verschiedene Nobelpreisträger angehören, verlangen, daß der Unterrichtsstoff exemplarisch gekürzt werde. Auch M. Wagenschein, dem die Thematik des exemplarischen Verfahrens besondere Förderung verdankt, ist von Haus aus Mathematiker.

Schwieriger ist es, das exemplarische Verfahren in der *Geschichte* durchzuführen, überhaupt in allen Fächern, die mit Fakten des freien menschlichen Willens oder der Gnade zu tun haben. Doch auch in der Geschichte gibt es Ereignisse, die beispielhaft für andere, analoge stehen. Es gibt Ereignisse, in denen sich eine ganze Epoche gleichsam ‚verdichtet‘. Es kann eine Auswahl exemplarischer Situationen getroffen werden, die das Wesen der Geschichte selbst erhellen und gewisse Schlüsse auf andere Epochen zulassen<sup>17</sup>. Das Verstehen geschichtlicher Vorgänge kann auf einfachste, unmittelbare, einleuchtende Zusammenhänge zurückgeführt werden, wodurch das Verstehen komplizierter und höchst singulärer Geschehnisse unterbaut wird (E. Spranger 105, 466).

In der *Literaturgeschichte* wurde schon längst ein Kanon der vordringlichsten ‚klassischen‘ Stoffe aufgestellt. Dieser bedarf freilich der ständigen Erneuerung und Anpassung<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Siehe K. Barthel (4) und H. W. Hoffmann (43).

<sup>18</sup> H. Newe widmet in seinem bereits zitierten Werk einen längeren Abschnitt dem Thema: «Das Exemplarische und die Dichtung» (76, 60–87).

Auch auf dem Gebiet der *Pädagogik* und der *Geschichte der Pädagogik* drängt sich eine exemplarische Stoffauswahl auf. Th. Schwerdt zeigt an Hand einiger gut durchgeführter ganzheitlicher Beispiele, wie etwa die Themen ‚Erziehung zu verantworteter Macht‘, ‚Erziehung zum Wesen der Dinge‘ usw. durchgearbeitet werden können. Je nach dem Thema zieht er auch andere Wissensgebiete (Naturwissenschaften, Kunstgeschichte, Dichtung usw.) zu Hilfe (101).

Auch im *Religions- und Bibelunterricht* können Urphänomene menschlicher Beziehung zu Gott (Schuld, Reue, Sühne, göttliche Erlösung, Gnade) dem Schüler so dargestellt werden, daß im Einzelnen das Ganze, das hier besonders wichtig ist, deutlich aufleuchtet. Es bleibt auch dem Religionslehrer gar keine andere Wahl, als den Stoff exemplarisch auszuwählen. Übrigens findet er im Lehrmeister aller, in Jesus Christus, ein hinreißendes Vorbild: Sowohl in seinem Lehren (es war exemplarisch im besten Sinne des Wortes; er konnte anhand eines Gleichnisses höchste Offenbarungswahrheiten auch dem ungeschulten Bauern und Fischer klar machen und den Zusammenhang zu vielen andern Wahrheiten erschließen) als auch in seinem Leben («exemplum dedi vobis» Jo 13, 15).

b) Im Sinn des exemplarischen Verfahrens kann vielleicht auch das zweite Merkmal des exemplarischen Lehrens am besten an Jesus Christus veranschaulicht werden. Er konnte seine Zuhörer dermaßen packen, daß ihnen anhand eines Gleichnisses oder eines wuchtigen Satzes ihre eigene seelische Verfassung mit einem Schlag klar war. Er lehrte wie einer, der Macht hat (Mt 7, 29). Die Zuhörer waren hingerissen. Sie wußten: so ist es, und manche stellten ihr Leben um, zum Beispiel die Frau am Jakobsbrunnen, der plötzlich durch und durch klar wird, wie sie dran ist und daß sie eigentlich nach einem andern Wasser dürstet, das ihr kein irdischer Trunk und kein irdischer Genuß zugänglich macht (Jo 4, 1–26).

Das exemplarische Lehren will somit auch *das Ganze des Hörenden und Lernenden erhellen*. Mensch und Sache sollen sich möglichst innig berühren. Der im Gegenstand liegende Widerstand muß spürbar gemacht werden. Der Lernende soll sich mit dem Gegenstand ‚Leib an Leib‘ und ‚Auge in Auge‘ einlassen können. H. Möller (70) hat deshalb neben dem Begriff des Elementaren den Begriff des *Elementarischen* einge-

führt. Das Elementarische ist «die uns umfangende Mächtigkeit des Gegenstandes, der nach uns langt und uns in seine Gewalt nimmt» (70, 78). Dem Elementarischen stehen wir nicht nur betrachtend gegenüber (wie der Anfänger im Trockenschwimmkurs dem Wasser), sondern wir tauchen ganz in es hinein (wie der im Wasser sich Tollende). Es ist ein Sich-Einhausen in die zu bewohnende Welt (70, 73) des Berufes und der Freizeit, statt auszuweichen («Diese Sache liegt mir nicht») oder nach vorne zu fliehen (Scheinbewältigung durch fleißiges Lernen anstelle echter Begegnung).

Der Schüler soll in einer Sache so heimisch werden und sich so in sie einnisten, daß ein echtes Freund- oder Feindverhältnis entsteht. Dazu ist es notwendig, daß der Schüler durch einen Lehrer, der über viel praktisches und methodisches Geschick und über viel Zeit verfügt, provoziert und entzündet wird. Sein Personkern, die Triebkräfte, die Strebungen, Gestimmtheiten und die unbewußten Tiefenschichten müssen angerührt werden, so daß der junge Mensch von innen her verlangend sich öffnet und zugreift (H. Newe 76, 35). Dieses Erkennen erst ist wahres, volles Erkennen. Denn es ist – wie Max Scheler fordert – ein Erkennen der Liebe. Rein intellektuelles Erkennen ohne Liebe ist nur halbes Erkennen. Ohne Liebe und leidenschaftliches Interesse gelangt niemand zur Bildung.

Erhellung des lernenden Schülers selbst: Dazu gehört auch das Nachdenken des Schülers über das, was er selber tut, indem er beobachtet, forscht, denkt. Es sollte zum Beispiel nicht vorkommen, daß er, Naturwissenschaften studierend, keine Ahnung davon hat, was der Mensch eigentlich tut, wenn er experimentiert.

c) Der Lehrer, der im Sinn des exemplarischen Verfahrens unterrichtet, hat sich *vor einer großen Gefahr zu hüten*: Sich einschränken auf ein Einzelthema, so daß der Blick auf das Ganze verloren geht; Auswählen, Darbieten und Aufbeigen des exemplarischen Stoffes im positivistischen Sinn, *Spezialistentum und Wissenschaftlichkeit im Sinn der Hochschule*. E. Spranger geißelt mit Recht den didaktischen Irrtum, der Unterricht habe an den «gegenwärtigen Stand der Wissenschaft» heranzuführen. Keine Stufe der Mittelschule ist dazu in der Lage. Damit würde nichts erreicht als «Unsolidität im wissenschaftlichen Denken und zum Teil aufgeblasenes Scheinwissen» (105, 467/468), ein öder Ausbildungs-

materialismus, der schlimmer wäre als die gegenwärtige Stoffnot.

Die Tendenz, das Studium an der Lehrerbildungsanstalt zu verwissenschaftlichen, darf auf keinen Fall durch die Hintertüre als «exemplarisches Verfahren» maskiert wieder hereingelassen werden.

Das exemplarische Verfahren ist im Gegenteil die Nutzenanwendung der Erkenntnis, daß der Weg der Schule an einer Lehrerbildungsanstalt nicht der Weg der Wissenschaft ist. Wissenschaft drängt nach Vollständigkeit und Systematik. Bildung macht Vollständigkeit entbehrlich, ja sie macht den Verzicht auf Vollständigkeit geradezu erforderlich (Th. Wilhelm 128, 308). Der exemplarische Lehrgang kann und will die Fülle eines reichhaltigen Ausbildungsganges nicht ersetzen, wohl aber *anregen*. Der exemplarische Lehrgang soll ja ein potentielles Gefüge der fortsetzbaren Linien, Parallelen, Analogien vermitteln. In der Schule wird der Schüler anhand einiger typischer Beispiele in einen Stoff eingeführt. Alles andere muß seiner Selbstbildung überlassen werden, die bereits am Seminar zu beginnen hat. (H. Scheuerl, Das Problem der Stofffülle, in 87, 82.84.)

3. So sehr bei der Behandlung der formalen Bildung gesagt worden ist, sie könne von den verschiedensten Fächern und durch das Studium der verschiedensten Gegenstände vermittelt werden, ebenso klar ist nun festzuhalten, daß *die Auswahl des exemplarischen Stoffes* von entscheidender Wichtigkeit ist. Und diese Auswahl ist schwer. Was ist das «Wesentliche», das «Fundamentale» in einer Zeit, die durch den «Verlust der Mitte» gekennzeichnet ist? So fragt mit Recht H. R. Egli (16, 1377). Trotzdem müssen wir «die Revision unserer Wissensbestände unter dem Gesichtspunkt der fundierenden Urphänomene und Urgedanken» vornehmen (E. Spranger 105, 469). Man könnte sich diese Wahl insofern leicht machen, als man einfach dieses oder jenes (weniger wichtige) Kapitel vom Lehrstoff ‚wegläßt‘. Doch das wäre Flucht vor der Verantwortung, keine Lösung des Problems.

Sicher ist, daß die wissenschaftliche Ausbildung des Lehrernachwuchses auf Vollständigkeit des wissenschaftlichen Stoffes und auf dessen systematische und historische Anordnung weitgehend verzichten muß. Sie muß auch darauf verzichten, abseitige Probleme, das heißt seelisch ganz fremde Stoffe, zu behandeln, die den Lehramtskandidaten doch nicht

erschlossen werden können. Die Anordnung des Stoffes muß vom Gegenstand (Th. Schwerdt 101) und vom fragenden Menschen aus geschehen (W. Helmich 40, 35). (Zu den ‚fragenden Menschen‘ zählen wir natürlich nicht die seelisch stumpfen, trägen, antriebslosen, uninteressierten, sondern diejenigen, die das Bildungsziel anstreben, wie es im zweiten Abschnitt beschrieben worden ist.)

a) Dieser fragende Mensch ist von Schultyp zu Schultyp und von Stufe zu Stufe verschieden. In der Lehrerbildungsanstalt ist es der *werdende Lehrer und Erzieher*. Darauf muß die Auswahl des exemplarischen Stoffes Rücksicht nehmen. (Siehe J. Zürcher, Allgemeine Bildungsziele, in 102, 11 ff.) Von daher muß sie gesteuert sein. Deshalb muß jedes Stoffgebiet nicht nur im Hinblick auf seinen eigentlichen geistigen Aufbau neu durchdacht und organisiert werden (eine Arbeit, von der E. Spranger 1953 sagte, sie sei bis dahin nirgendwo ernsthaft begonnen worden, 105, 467), sondern auch in seinem Beitrag zur Ausbildung, Bildung und Erziehung des jungen Lehrers.

Schon zu Beginn des Unterseminars müssen Erzieher und Lehrerbildner, Fachkenner und Didaktiker zusammenwirken, den Stoff im Hinblick auf den werdenden Lehrer exemplarisch auszuwählen, ohne aber dabei einem kleinen, minimalistischen, banalen und spießbürgerlichen Utilitarismus nachzugeben.

Das Gleiche gilt für das Oberseminar. Der Seminarist erfährt hier – als Aushilfe eingesetzt – bereits die gleiche Schwierigkeit wie später der Junglehrer. Er ist im wissenschaftlichen Betrieb befangen. Er steht «im Banne des Stoffes und gleitet immer wieder in die sein Unbewußtes regierende Zwangsvorstellung hinein, er müsse Stoff vermitteln, statt daß er sich zur Auffassung bekennte, es gelte, das Kind durch die Auseinandersetzung mit einem Stoff in angemessener Weise seine kindlichen Horizonte erweitern lassen» (K. Günther 34, 6). Es will ihm anfänglich kaum gelingen, «vom Kinde aus» zu unterrichten, den Status des Kindes als Ausgangspunkt zu nehmen und es sachte durch stufengemäße Begegnung mit den je entsprechenden Gegenständen zur Erweiterung seiner Erkenntnisse zu führen.

Um dem angehenden Lehrer in dieser seiner Hauptschwierigkeit zu helfen, müssen an der Lehrerbildungsanstalt die exemplarischen Stoffe und ihre methodische Darbietung so gestaltet sein, daß unter

anderem auch vom kommenden Lehrer und Erzieher her unterrichtet wird. «Die Lehrerausbildung wird daher von der pädagogischen Aufgabe und nicht von einem fachwissenschaftlichen Teilbereich her entwickelt» werden müssen. «Die Wissenschaftlichkeit ist zwar das konstitutive Element jeder Lehrerausbildung. Doch geht es ihr nicht um die Wissenschaftlichkeit schlechthin»<sup>19</sup>.

Wir schließen uns dieser Ansicht an, wenn wir fordern: *Die Fachwissenschaften haben sich in der Stoffauswahl und in der Art und Weise der Darbietung in das Erziehungs- und Bildungsziel der betreffenden Lehrerbildungsanstalt einzuordnen*. Auf diese Weise können unseres Erachtens auch die Anliegen (soweit sie berechtigt sind) all jener Volksschullehrer berücksichtigt werden, die der Ansicht sind, daß ihre Ausbildung zu theoretisch und zu wenig praktisch gewesen sei. Nach B. Imhof sind es 46,6% der befragten Primarlehrer und 52% der Sekundarlehrer (45, 188–190).

Man glaube nun nicht, damit würde dem Seminarlehrer eine Zwangsjacke auferlegt. Freiheit ist der Zweck auch dieser Bindung. Innerhalb der Grenzen, die ihm freilich gegeben sind und die er innerlich bejahen muß, will er seiner Aufgabe als Seminarlehrer gerecht werden, wird seine persönliche Bewegungsfreiheit erst eigentlich entbunden. Sie wird fruchtbar im Schüler und in ihm selbst.

Trotz gesteuerter Stoffauswahl ist das exemplarische Verfahren nur dort mit Erfolg durchführbar, wo starke und ausgeprägte Lehrerpersönlichkeiten unterrichten. Das individuelle Kolorit darf und soll spürbar werden bis hinein in jede einzelne unterrichtliche Situation, bei jedem einzelnen Gegenstand – sei es ein Bibeltext, eine Dichtung, ein geschichtliches Ereignis, ein Gemälde, eine musikalische Komposition, ein mathematisches Problem, ein chemischer Versuch oder eine kernphysikalische Überlegung. «Bei jedem Lehrer und in jeder Klasse wird das Exemplarische ein anderes sein müssen, will es überhaupt sein» (H. Newe 76, 14). Das exemplarische Verfahren zeitigt deshalb nicht nur je nach Schultyp und Schulstufe unterschiedliche Formen, sondern auch je nach Fach, Lehrer, Schüler und nach augenblicklicher Situation und je nach Anschauungsmaterial und Hilfsmittel, die gerade zur Verfügung stehen.

<sup>19</sup> Lehrerbildungsgesetz für das Land Hessen, zitiert von K. Stieger, Ein Interview über ausländische und schweizerische Lehrerbildung, in 100, 326/327.

Die richtige Auswahl des exemplarischen Stoffes setzt weiterhin eine bewegliche, phantasievolle, anpassungsbereite Zusammenarbeit der verschiedenen Seminarlehrer voraus, «ein gutes Teamwork anstelle fachlicher Abkapselung» (H. Zbinden 133, 126). Diskussionsstoff genug für wöchentliche oder mindestens zweiwöchentliche Lehrerkonferenzen!

b) Dieses Teamwork ist an einer sogenannten neutralen Schule, an der Lehrer verschiedenster Weltanschauung unterrichten und erziehen, schwerer zu verwirklichen als an einer weltanschaulich einheitlichen Schule, an der sich alle aus innerer Überzeugung der gleichen Weltanschauung und dem gleichen Glauben verpflichtet wissen, wie die Schüler und deren Eltern, und folglich auch dem gleichen Bildungs- und Erziehungsziel.

An einer christlichen Schule wird die Auswahl des exemplarischen Stoffes *vom christlichen Geiste gesteuert* (eine Arbeit, die vielfach noch erst geleistet werden muß!). Daß dieser Geist nicht eng, ängstlich und bloß bewahrend oder gar eng und stur sein darf, versteht sich in einer Zeit der Mobilität und der Ökumene von selbst.

Die gemeinsamen christlichen Grundlagen der Lehrer und Schüler werden es auch ermöglichen, den exemplarisch ausgewählten Stoff philosophisch zu durchdringen und theologisch zu unterbauen, kurz der Physis jene metaphysische Grundlage zu verleihen, ohne welche der Versuch einer wahren und echten humanistischen Bildung eitel ist und bleibt.

### B. Auflockerung des Oberseminars

Die Auflockerung des Oberseminars besteht im Wesentlichen darin, daß im Oberseminar gewisse Fächer als obligatorisch, andere als Wahlfächer erklärt werden. Der Lehrplan wird aufgelockert.

Das Anliegen dieser Reform ist nichts Neues, so wenig wie jenes des exemplarischen Unterrichtens: Auf den Universitäten kann sich der Student seit jeher in einem gewissen Rahmen für diese oder jene Fächer entscheiden, auch innerhalb der einzelnen Fakultäten.

#### 1. Die drei Schübe der Auflockerung

An den Mittelschulen hat sich die Idee der ‚Auflockerung der Oberstufe‘ (der Ausdruck ist dem deutschen Schrifttum entliehen und meint die Auflockerung der letzten zwei Jahre vor dem Abitur)

seit ungefähr 1800 in drei großen Schüben verwirklicht:

a) Um die Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert wurde die Mittelschule, die vorher nur auf die alten Sprachen konzentriert war, durch den Geschichts- und Mathematikunterricht bereichert. *Wilhelm von Humboldt* forderte 1809, «daß die gelehrten Schulen nicht bloß lateinisch seyen, sondern der historische und mathematische Unterricht gleich gut und sorgfältig mit dem philologischen behandelt werde». Er schlug bereits vor, daß «die Klassenteilung nicht durchweg, sondern nach den Hauptzweigen der Erkenntnis gehe, und die Lehrer erlauben und begünstigen, daß der Schüler, *wie ihn seine Individualität treibt*, sich des einen hauptsächlich, des andern minder beflleißige, wofern er nur keines ganz vernachlässigt» (Königsberger Schulplan 44, 105/106). Daß der Student an den heutigen Gymnasien zwischen verschiedenen Typen wählen kann, geht somit im Wesentlichen bereits auf Wilhelm von Humboldt zurück. Dieser erste Schub der Auflockerung war damals mindestens so revolutionär wie der heutige dritte.

b) Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts wurde das für damalige Begriffe beweglich gefaßte Bildungsideal Humboldts durch den Neuhumanismus wieder starr auf die altsprachlichen Fächer eingeschränkt. In einer radikalen Auswahl wurde ein äußerst bildungsfähiger Gymnasialtyp geschaffen. Doch waren die Epigonen insofern enger als ihr geistiger Vater, als jeder andere Bildungsweg von oben herab verurteilt wurde.

Um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert war deshalb der zweite Schub der Auflockerung fällig. Es ging um die Anerkennung der Gleichwertigkeit des sogenannten Realgymnasiums. Einer der Vorkämpfer dieser Anerkennung war *Friedrich Paulsen* (siehe *Das Prinzip der Gleichwertigkeit der drei Formen der höheren Schule*, in 82, 78–93). Auch Paulsen ging damals schon weiter. Er schlug um 1900 «die freiere Bewegung auf der Oberstufe» vor, «ein gewisses Maß von Wahlfreiheit, um für die *persönliche Neigung und Begabung mehr Raum* zu schaffen..., nicht um den Schülern Anstrengung zu ersparen, sondern sie ihnen zur Ehrensache zu machen, die dann zugleich die Arbeit zur Freude macht» (82, 98).

c) Bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges finden

wir (in der Schweiz) im Wesentlichen die drei Gymnasialtypen A, B und C, mit der Wahlmöglichkeit zwischen Italienisch und Englisch als zweiter Fremdsprache. Dazu die Handelsschule, welche die gleiche Wahlmöglichkeit gibt, und die Lehrerseminarien, an denen gewöhnlich diese beiden Fremdsprachen Freifächer sind. Durch die ständig fortschreitende Ansammlung von neuem Stoff und zusätzlichen Fächern wurde indessen der dritte Schub fällig: Die *Auflockerung der Oberstufe*.

## 2. *Auflockerung der Oberstufe in Deutschland*

a) Die Vertreter dieser Reform fordern, daß die Gesamtstundenzahl und die Zahl der gleichzeitig betriebenen Fächer herabgesetzt, die Wochenstundenzahl im einzelnen Fach jedoch erhöht wird, damit dem Schüler mehr Zeit und Ruhe im Unterricht und in der häuslichen Arbeit bleibt (W. Flörke, *Warum Auflockerung?* in 80, 8). Das Gleiche fordert K. Strunz in einem Vortrag vor der Studienkommission für Typenfragen der Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren: Innerhalb der bestehenden Typen soll das Gymnasium auf der Oberstufe durch einen sinnvoll ausgebauten Wahlunterricht die Möglichkeit zu einer vertieften Bildung in Gebieten gewähren, welche die Schüler interessieren, damit die Individualität der Schüler sich ausprägen darf (56, 19)<sup>20</sup>.

Auch H. Roth sprach sich in seinem Vortrag ‚Kulturpubertät und Gymnasium‘ (Fortbildungskurs des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer, Zürich 1960) für die Auflockerung der Oberstufe aus. Dem Studenten soll erlaubt werden, «individuelle Schwerpunkte bilden zu dürfen». Wahre Bildung werde nicht erreicht, wenn diese Möglichkeit nicht gewährt werde (91, 33)<sup>21</sup>.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden in Deutschland im Zuge des Wiederaufbaues der Schulen verschiedene praktische Versuche unternommen, die Idee der Auflockerung der Oberstufe in die Tat umzusetzen. In der pädagogischen Literatur wurde unter anderem der sogenannte *Hessische Versuch* bekannt. 1952 wurde an vier, später noch an einer fünften Schule das Wahlfachsystem eingeführt. In den letzten zwei Jahren vor dem Abitur bleiben nur noch drei Fächer obligatorisch: Religion, Deutsch,

Turnen. Um diese drei sogenannten Kernfächer lagern sich alle übrigen Fächer, die in drei Gruppen aufgeteilt sind. Jeder Student muß aus *einer* Gruppe zwei Hauptfächer wählen. (Das erste Hauptfach kann nicht mehr gewechselt werden, das zweite jedoch jedes Semester.) Dazu hat der Student einige weitere Fächer zu belegen (Ergänzungsfächer). Sie sollen den beiden für die Hauptfächer nicht gewählten Fachgruppen angehören. Das ergibt folgende Belastung des Schülers:

Kernfächer . . . . .	8 Wochenstunden
2 Hauptfächer . . . . .	10 Wochenstunden
Ergänzungsfächer . . . . .	10 Wochenstunden
Arbeitsgemeinschaft . . . . .	0–2 Wochenstunden
Total . . . . .	28–30 Wochenstunden <sup>22</sup>

Gleichzeitig oder kurz darauf haben andere Schulen die Auflockerung der Oberstufe durchgeführt, so die *Klosterschule Wald* in Hohenzollern seit 1950. Dort haben bis heute 40% der Studentinnen das Abitur mit aufgelockertem Lehrgang bestanden, 60% nach dem alten System, welches 1963 endgültig auslaufen wird. (Methodisch haben natürlich alle die Lockerung mitgemacht.) Die Leiterin dieser Schule, Sr. Sofia, ist restlos davon überzeugt, daß sich die Auflockerung der Oberstufe positiv auswirkt. Die Klosterschule Wald geht zum Teil noch weiter, indem sie, dort wo es angezeigt ist, auch in der Mittelstufe die Möglichkeit gibt, individuelle Schwerpunkte bilden zu dürfen. Die Leiterin berichtet zum Beispiel von einer Tochter eines bekannten Atomphysikers, die in den mittleren Klassen des Gymnasiums nicht mehr weiterkam. Sie wurde während vier Jahren bis auf drei Fächer von allen Fächern dispensiert. Dafür wurde sie in Handarbeit ausgebildet, wo sie Außerordentliches leistete. Die Schulleitung sagte sich, daß eine Schülerin mit einer geschickten Hand nicht dumm sein könne. Unterdessen bereits 16jährig geworden, bestand sie eine ‚Gesellenprüfung‘. Dann schloß sie sich wieder ihrer Klasse an, holte in kurzer Zeit auf,

<sup>22</sup> Verschiedene Fachleute berichten über die Erfahrungen des Hessischen Versuches, die durchwegs positiv sind, zum Beispiel: Wilhelm Flörke, *Auflockerung der Oberstufe* (24); Wilhelm Flörke, *Der Hessische Versuch zur Auflockerung der Oberstufe*, in 80, 90–92; Fritz Malsch, *Der Hessische Versuch*, in 81, 126–131; Fritz Malsch, *Neue Wege in der Prima*, in 14, 205–212. Siehe auch *Hessische Beiträge zur Schulreform* 1953, 3 (42).

<sup>20</sup> Siehe auch K. Strunz, *Begabungstypen und höhere Schule*. Würzburg 1960.

<sup>21</sup> Siehe auch H. Newe 76, 31–33.



bestand in allen Fächern das Abitur und doktorierte mit summa cum laude.

K. Weidauer berichtet von der Schule *Birklehof* (altsprachliches Gymnasium in Hinterzarten, Schwarzwald), daß auf der Oberstufe die Kernfächer auf Religion, Deutsch, Geschichte mit Gemeinschaftskunde, Latein, Griechisch, Mathematik und Turnen, total 26 bis 28 Wochenstunden eingeschränkt wurden. Aus sieben andern Fächern (eine moderne Fremdsprache, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, bildende Kunst und Musik) ist eines zu wählen. Dieses wird im zweitletzten Jahr mit fünf, im letzten Jahr mit vier Stunden je Woche unterrichtet (80, 79/80). Ähnlich berichtet F. Linn, Leiter des Landerziehungsheimes *Schondorf am Ammersee* (80, 49–78).

An der *Jahnschule in Kiel* haben die Knaben schon vom 7. Schuljahr an nur noch 26 Wochenstunden Kernunterricht. Aus einem Angebot von 32 Stunden wählen sie sich weitere sechs Stunden. Der Leiter dieser Schule, Heinz-Gerhard Krügel, ist von der positiven Wirkung dieser Neuerung überzeugt, er möchte sie nicht mehr missen (H.-G. Krügel, Schülermitverwaltung und -mitverantwortung an meiner Schule, in 14, 172).

Der *Deutsche Ausschuß für Erziehungs- und Bildungsfragen* faßt die Erfahrungen der Jahre 1950–1960 in folgender Weise zusammen<sup>23</sup>: Auf der Oberstufe, die zwei Jahre umfassen soll, sonst kann sich ihr Arbeitsstil nicht entfalten (13, 85), «wird die Zahl der obligatorischen Fächer vermindert; vier von ihnen werden als für den Schultyp charakteristisch herausgehoben. Das System der obligatorischen Fächer verhindert, daß die ‚Auflockerung der Oberstufe‘ zu einer individualistischen Auflösung der ein-

<sup>23</sup> Bekanntlich haben die Empfehlungen des Ausschusses zum Teil zu grundsätzlichen Diskussionen geführt, die noch lange nicht abgeschlossen sein werden. Wie aus der von O. Schorb (98a) herausgegebenen Dokumentation hervorgeht, sind sich in der Bejahung der Auflockerung der Oberstufe Freund und Feind des Rahmenplanes grundsätzlich einig. Einzig K. P. Schmid meldet mit Recht Bedenken an, daß bei der vom Deutschen Ausschuß konzipierten Auflockerung der Religionsunterricht verdrängt werde (S. 144), und H. Becher vermißt den Mut zu einer wirklichen Fächerhierarchie (S. 155). Die Auflockerung der Oberstufe stellt überhaupt nur ein Randproblem des Rahmenplanes dar, so daß H. Reiners diese Frage in der Skala der Diskussionsintensität an letzter Stelle aufführt (S. 79). – Auf die zentralen Vorschläge des Deutschen Ausschusses gehen wir in unserer Arbeit nicht ein. Wir haben keinen Anlaß dazu.

geschlagenen Bildungsrichtung führt und verhütet, daß die tragende Bildungsidee der Schule auf der Oberstufe zugunsten einer spezialistischen Sonderausbildung preisgegeben wird. Daneben wählt sich jeder Schüler aus der Reihe der übrigen Fächer ein Wahlleistungsfach. Hier soll ein besonderes Interesse des Schülers zur Geltung kommen und ihn zu Leistungen führen, die über dem Durchschnitt liegen. Er soll lernen, selbständig mit dem Handwerkszeug des geistigen Arbeiters umzugehen und auch größere Aufgaben ohne Hilfe zu bewältigen. Da hierfür Zeit und Ruhe erfordert werden, müssen die Schüler sich auf ein Wahlleistungsfach beschränken. Die Fächer, die nicht als obligatorische oder als Wahlleistungsfächer geführt werden, erreichen ihr Bildungsziel mit dem Abschluß des 11. Schuljahres. Das darin liegende Opfer wird dadurch ausgeglichen, daß Fächer, die bisher nicht im Abitur vertreten waren, als Wahlleistungsfächer ein Ziel erreichen können, das über die bisherigen Möglichkeiten der Höheren Schule hinausführt» (12, 42).

Der Sinn des neuen Leistungsfaches wäre jedoch verfehlt, wenn spezialistische Höchstleistung erstrebt würde. «Auch im Wahlleistungsfach soll nicht vorausgenommen werden, was erst in die spätere Berufsausbildung gehört. Es sollen nicht Kenntnisse und Fähigkeiten gezüchtet, sondern am konkreten Stoff der eigentliche Bildungsgehalt der Fächer erschlossen werden. Der Schüler soll die Erfahrung machen, daß jede Interessenrichtung, wenn man sie ernstnimmt, den Zugang zu einer allgemeinen Bildung eröffnet. Das ist heute eine wirksame Weise, den Gefahren des Spezialistentums zu begegnen» (12, 43)<sup>24</sup>.

Nachdem die Experimente der fünfziger Jahre gelungen sind, hat die *Kultusministerkonferenz* aller Länder der Bundesrepublik am 29. September 1960 beschlossen, die Auflockerung der Oberstufe für alle Gymnasien (altsprachliche, neusprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche) obligatorisch zu erklären. Das Abkommen trat sofort in Kraft. Seine Durchführung begann mit dem Schuljahr 1961.

b) Es ist selbstverständlich, daß die *Lehrerbildung in Deutschland* in den Genuß der allgemeinen Auf-

<sup>24</sup> In Schweden werden seit 1950 ähnliche Versuche durchgeführt. Man propagiert die Einheitsschule mit einer Wahlmöglichkeit bereits in den letzten Klassen der Volksschule (ab 7. Schuljahr 2 Stunden je Woche und ab 8. Schuljahr 9 Stunden). Siehe O. Schäfer (93).

lockerung der Oberstufe gelangt. Da sich die akademische Lehrerausbildung durchgesetzt hat, müssen die Lehramtskandidaten zuerst an einem Gymnasium das Abitur bestehen. Sie durchlaufen also im 12. und 13. (unter Umständen im 11. bis 13.) Schuljahr die aufgelockerte Oberstufe. An den pädagogischen Instituten (zwei Jahre berufliche Ausbildung) und an den pädagogischen Hochschulen (dreijährige berufliche Ausbildung) sind die obligatorischen Unterrichtsfächer auf fünf bis sechs beschränkt (Philosophie, Theologie, Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Methodik). Dazu kommt ein Wahlfach, das aus all denjenigen Fächern gewählt werden kann, die der spätere Volksschullehrer an der Volksschule unterrichtet.

### 3. Die Auflockerung der Oberstufe in der Schweiz

a) In der Schweiz hat das *Kantonale Gymnasium in Winterthur* die Initiative ergriffen. Rektor A. Läuchli hat 1949 die Auflockerung für den Typus A und B durchgeführt. Die eidgenössischen Maturavor-schriften haben freilich dieser Initiative keinen großen Spielraum gelassen. Das Maturaprogramm durfte nicht geritzt werden. In den Fächern Deutsch, Latein, Französisch, Englisch, Italienisch, Griechisch, Geschichte, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Geographie können zusätzlich Stunden (sogenannte Übungen) belegt werden. Zu gleicher Zeit werden jedoch nur drei Fächer (im vorletzten Jahr) und vier Fächer (im letzten Jahr vor der Matura) mit zusätzlichen Stunden geführt. Jeder Student muß zwei Fächer (total 4 bis 6 Wochenstunden) belegen. Umfaßt eine Übungsgruppe mehr als zehn Schüler, wird sie geteilt und doppelt geführt. Ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der Reform sind die kleinen Arbeitsgruppen, die einen individuellen Unterricht und einen lebendigen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler ermöglichen. Die Wahl des Übungstoffes steht dem Lehrer frei. Er ist in keiner Weise an den für den Normalunterricht gültigen Lehrplan gebunden. Der Winterthurer Versuch hat sich – so bestätigt der jetzige Rektor F. Bestmann – gut bewährt. Nach einem zwölfjährigen Provisorium wurde die Reform 1961 endgültig beschlossen.

Auch die *Gymnasien in Freiburg* und *St. Maurice* führen seit einiger Zeit eine gewisse Auflockerung durch. Doch sie ist an diesen Schulen noch bedeutend enger umgrenzt.

Am *Oberseminar Zürich* gibt es in der Heimatkunde acht Arbeitsgruppen (Muttersprache, Geschichte, Gesellschaftslehre und Wirtschaftskunde, Geographie, Geologie, Botanik, Zoologie). Jeder Kandidat muß bei einer Gruppe mitmachen. Er kann gemäß seinen Interessen und Fähigkeiten zwei Gruppen wählen und mitteilen, welche der beiden er bevorzugt. Die endgültige Zuteilung erfolgt durch die Direktion.

Am *Lehrerinnenseminar Thun* wurden 1959 für die Ausbildung der Arbeitslehrerinnen zusätzliche wahlfreie Stunden im Turnen und die Freifächer Instrumentalmusik, Französisch, Englisch eingeführt.

b) Der Schweizer denkt konservativ. Er stürmt mit Experimenten nicht voran. Schon gerade nicht in schulischen Angelegenheiten, in denen oft nicht-fachliche Kreise entscheidend mitbestimmen. Das ist verständlich und hat viel Gutes an sich.

Um so unüberhörbarer sind aber in den letzten Jahren *die Stimmen* derer geworden, die eine Reform der Lehrerausbildung und der Mittelschule überhaupt im Sinne der Auflockerung der Oberstufe verlangen.

aa) 1933 hat W. Schohaus die Aufteilung des Lehrerseminars in ein Unterseminar von zwei Jahren und ein Oberseminar von drei Jahren vorgeschlagen. Dem Oberseminar wollte Schohaus ein revidiertes Bildungsideal zugrunde legen, demzufolge es vor allem darauf ankommen sollte, daß die Schüler möglichst selbständig denken und urteilen lernen: *Weniger Breite, mehr Tiefe, Schaffung von Begabungsgruppen durch wahlfreie Fächer* mit weitgehendem Arbeitspensum (98, 37–43). Dieser Vorschlag des thurgauischen Lehrerbildners konnte leider nicht verwirklicht werden. W. Schohaus hat unterdessen seinen Plan dahin modifiziert, daß er heute vorschlägt, kein fünftes Ausbildungsjahr zu schaffen. Die Junglehrer sollten jedoch nach zwei bis vier Jahren Schule oder Anstaltspraxis obligatorisch zu einer letzten Etappe ihrer Berufsausbildung aufgeboten werden. In diesen mehrmonatigen Nachbildungskursen würde sich der Junglehrer in freien Arbeitsgemeinschaften nochmals mit Psychologie, Pädagogik und Methodik, mit Singen, Zeichnen (Gestalten) und Turnen beschäftigen. Auch für diese Kurse sieht Schohaus Wahlfächer vor (97, 29). Wichtig ist für uns, daß der Plan Schohaus in beiden Versionen mit Hilfe von wahlfreien Kursen und Arbeitsgruppen eine Auflockerung der Klassenfront

erzielen und ein vertieftes, selbständiges Arbeiten erreichen will.

P. Waldner hat sich in den fünfziger Jahren eingehend mit der Reform der Lehrerbildung beschäftigt. Leider wurde die Durchführung auch seiner Pläne vom immer akuter werdenden Lehrermangel bisher verhindert. Waldner wünscht eine fünfjährige Ausbildungszeit, die in ein Unterseminar von 3½ und ein Oberseminar von 1½ Jahren geteilt wird. Das Oberseminar sollte gekennzeichnet sein durch eine radikale Reduktion der Stundenzahl auf 20 (für das Unterseminar sieht Waldner höchstens 32 bis 33 obligatorische Stunden vor, so daß für begabte Schüler in vermehrtem Maße die Möglichkeit geboten wäre, an freien Kursen sich in weitere Gebiete einzuarbeiten). Dazu kämen 3 bis 4 Stunden für ein Wahlfach und ein Nachmittag für Diskussionen in sozial- und staatskundlichen Fragen. Waldner erwartet sich von der Reform selbständiges Arbeiten, welches für die Seminaristen besonders wichtig sei, da sie nach dem Abitur sofort «als Meister ihres Berufes gelten», Bekämpfung des gefährlichen Halbwissens, tieferes Erfassen der Zusammenhänge, geistiges Regsambleiben des Lehrers auch für die späteren Jahre (121, 16–22).

H. Giger will ebenfalls die obligatorischen Fächer auf einen «allgemein verbindlichen Kernunterricht» einschränken mit zentraler Stellung der Muttersprache. Um diesen Kern würden sich die Wahlfächer gruppieren. Die Allgemeinbildung hätte «nur die Fähigkeit und das Bedürfnis zur Weiterbildung» zu fördern. Mehr könnte und dürfte an einem Lehrerseminar nicht getan werden. Im übrigen setzt sich auch H. Giger für längere Weiterbildungskurse ein. Doch sollten sie – im Gegensatz zum Plan Schohaus – ganz freiwillig sein. Für den Kanton Bern wäre ein eigenes Weiterbildungszentrum zu schaffen, ähnlich dem in Recklinghausen für Westfalen (29).

E. Martin stellt in seiner bereits öfters zitierten, sehr gut informierten und wegleitenden Arbeit fest, daß die schweizerischen Seminarien längst eine Neuordnung des Bildungsgutes vorgenommen haben. «Durch straffe Zusammenfassung des Wesentlichen und durch Einbezug von ergänzenden Wahlfächern auf der Oberstufe (Berücksichtigung von Neigung und Begabung) sind Grundlagen geschaffen worden, die eine sehr gute Bildung garantieren» (68, 84). Leider ist diese ‚Neuordnung‘ – wie wir bereits gesehen haben – vielerorts gestorben, bevor sie das

Licht der Welt erblickte! Hauptursachen sind vermutlich der Lehrermangel und die starre Unbeweglichkeit mancher Schulpolitiker.

Wir können die Reihe schweizerischer Autoritäten abschließen mit der Feststellung von A. Lindgren (namens der kantonal-bernischen Kommission, die durch vergleichende Studien den Problemkreis ‚Seminarreform‘ zu studieren hatte. Der Aufsatz gibt einen sehr guten Überblick über den Stand der tatsächlichen und der diskutierten Lehrerbildung in der Schweiz im Jahre 1958): «Keine der durchgeführten, geplanten oder bloß diskutierten Varianten zur Reform der Lehrerbildung kommt ohne Verlängerung der Ausbildungszeit über vier Jahre aus (Ausnahme: Tessin)»<sup>25</sup> und, da «die Vertiefung in einem Einzelfach für die Formung der Lehrerpersönlichkeit bedeutsam ist, sollten solche freie Fachkurse in keinem... Reformvorschlag fehlen» (63, 543).

bb) Die Auflockerung der Oberstufe wird seit einigen Jahren auch im *Kreis der Gymnasialrektoren* diskutiert. Wir wollen aus den verschiedenen positiven Stimmen nur drei herausgreifen:

E. Studer verlangt, daß der Schüler die Möglichkeit haben soll, «seine besonderen Begabungen und Neigungen innerhalb der Schule selbst zu entfalten und nicht nebedran als störende Steckenpferde zu reiten. Es heißt dies, daß die Fakultativität in der Oberabteilung stärker zu betonen ist, als dies heute üblicherweise zutrifft» (112, xxii).

G. Rätz schließt seinen Aufsatz über die Frage der Begabungstypen mit folgenden Worten: «...die Anregungen zur Entwicklung der Lehrmethoden und zur sogenannten Auflockerung der Oberstufe durch wahlfreie Ergänzungen des Unterrichtes sollten aufgenommen und verwirklicht werden» (56, 21). In ähnlichem Sinn spricht sich H. Stehlé aus (56, 28/29).

c) *Die Auflockerung des Oberseminars am Lehrerseminar des Kantons Schwyz in Rickenbach-Schwyz.*

aa) Auch im *Lehrerseminar Rickenbach-Schwyz* wurde der ganze Fragenkomplex (Verfächerung, hierarchische Fächerordnung, Auflockerung des Oberseminars) seit längerer Zeit besprochen und studiert. Zuerst innerhalb der Seminarlehrerkonferenz, dann im Schoße der Aufsichtsbehörde, die dem Seminardirektor am 20. Februar 1961 den offiziellen Auftrag zum Studium der Angelegenheit erteilt hatte. Dieser arbeitete ein von der

<sup>25</sup> Der Kanton Tessin soll jedoch über sehr gut ausgebaute Nachbildungskurse verfügen.

Seminarlehrerkonferenz begutachtetes Exposé aus, in welchem unter anderem die Auflockerung des Oberseminars empfohlen wurde. Am 2. Juni 1961 stimmte die Aufsichtsbehörde, in welcher die Vertreter aller Konkordatsgebiete Sitz und Stimme haben, dem Vorschlag einmütig zu und wies ihn weiter an den Erziehungsrat. Dieser behandelte die Reform am 23. Juni. Er stimmte ihr grundsätzlich zu. Zum Studium der Ermessensfrage wurde jedoch eine Kommission bestellt, präsiert von A. Schittenhelm, Schulinspektor. Diese Kommission, welcher unter anderem auch Sr. Cornelia Göcking, Direktorin des Lehrerinnenseminars Ingenbohl, angehörte, arbeitete sehr intensiv. Nach mehreren Sitzungen konnte sie die bereinigte Stundentafel und die abgeänderte Patentierungsordnung vorlegen. Der Erziehungsrat erklärte am 5. Oktober 1961 als letzte Instanz, daß bei Beginn des Wintersemesters (15. November 1961) die Auflockerung des Oberseminars für das Lehrerseminar Rickenbach in Kraft treten solle, einstweilen für eine Probezeit von fünf Jahren<sup>26</sup>. Der Entscheid wurde der Behörde unter anderem dadurch erleichtert, daß die Leitungen der beiden nächsten Nachbarseminare Zug (L. Kunz) und Menzingen (Sr. Christa Oechslin) sich ebenfalls für die Auflockerung des Oberseminars aussprachen. Das Hauptverdienst jedoch für den initiativen Durchbruch gebührt der Tatkraft und dem Wohlwollen des Erziehungschefs, Herrn Regierungsrat J. Ulrich.

bb) Der fünfjährige Studiengang des Seminars ist in Unterseminar (3 Jahre) und Oberseminar (2 Jahre) geteilt<sup>27</sup>.

Das *Unterseminar* vermittelt die grundlegenden Kenntnisse in den einzelnen Fächern, die im Sinne der Ausführungen auf S. 671–675 hierarchisch geordnet sind. Schon im Unterseminar wird in der Unterrichtsgestaltung, in der Auswahl des exemplarischen Stoffes und in der Erziehung bewußt auf das Ziel der Bildung des kommenden Lehrers hingearbeitet. Deshalb werden schon im dritten Kurs Psychologie und Methodik unterrichtet. In den Sommerferien des dritten Kurses absolvieren die Kandidaten auch bereits ein einwöchiges Praktikum als Hospitanten an einer Volksschule.

Beim *Übertritt vom Unterseminar zum Oberseminar* geschieht eine vorläufige Auswahl des Lehrernach-

wuchses dadurch, daß das Unterseminar für alle Seminaristen in den wichtigen Fächern mit einer hausinternen Repetitionsprüfung abschließt. Einige unterziehen sich bereits der Patentprüfung (Teilpatent) in Musiklehre, Mathematik, Geographie oder Französisch (siehe S. 751). Diejenigen Kandidaten, die für den Lehrerberuf eindeutig ungeeignet scheinen, werden auf einen andern Beruf hin orientiert.

Am *Oberseminar* sind 26 respektiv 25 Stunden je Woche obligatorisch. Diese Stunden verteilen sich auf die theoretischen berufsbildenden Fächer (Psychologie, Pädagogik, Methodik), auf die Könnensfächer (Schulpraxis, Kalligraphie, Zeichnen, Singen, Instrumentalmusik, Turnen) und auf jene allgemeinbildenden Fächer, von denen man unseres Erachtens auch am Oberseminar nicht dispensieren kann (Religionslehre, Deutsch, Geschichte und eine Stunde auf das Leben angewandte praktische Mathematik im vierten Kurs, die unter dem Titel Buchhaltung gegeben wird). Das Oberseminar vermittelt folglich vorwiegend die berufliche Bildung und Ausbildung. Der Schluß der allgemeinen Bildung wird stark beschränkt, doch keineswegs gänzlich abgebrochen.

cc) *Die Auflockerung des Oberseminars* besteht nun darin, daß vor dem Übertritt ins Oberseminar die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und die Fremdsprachen abgewählt werden können. Sie können jedoch auch (mit doppelter Stundenzahl) belegt werden. In gewissen zentralen Fächern (Religionslehre, Deutsch, Geschichte, Psychologie, verschiedene musische Fächer) können außerdem zusätzliche Wahlfachstunden belegt werden. Als Wahlfächer wurden auch drei neue Fächer eingeführt: Kunde der Massenmedien<sup>28</sup>, Gesellschaftslehre und Logik, allerdings nur mit kleiner Stundenzahl.

<sup>28</sup> Dieses Fach war bereits einige Monate vorher mit bestem Erfolg als Freifach eingeführt worden. Wir legen auf die *Kunde der Massenmedien* sehr viel Gewicht, da wir dafürhalten, daß die allgemeine Filmschulung, wie sie an den meisten Orten üblich ist und wie sie selbstverständlich auch im Lehrerseminar Rickenbach an den untern Kursen in andere Fächer eingebaut ist, für die Lehrerbildung auf keinen Fall genügt. Man bedenke, die Massenmedien sind heute der Haupterziehungsfaktor des jungen Menschen! Gleichzeitig müssen wir eine «sinkende Erziehungsleistung der Familie» (Schelsky 95, 36) konstatieren. Deshalb ist die Schule gezwungen, gerade auf diesem Gebiete in vermehrtem Maße erzieherische Aufgaben zu übernehmen. – Die Kunde der Massenmedien ist – wie vorauszusehen war – sehr gut belegt worden.

<sup>26</sup> Für das private Lehrerinnenseminar Ingenbohl schreibt diese Regelung nichts vor. Das Lehrerinnenseminar hat von sich aus die Reform – den eigenen Verhältnissen angepaßt – am 1. Januar 1962 eingeführt.

<sup>27</sup> Das Oberseminar macht für die meisten Seminaristen das 13. und 14. Schuljahr aus, für einige das 12. und 13., für andere das 14. und 15. In Anbetracht des Lehrermangels und der Tatsache, daß viele Berg- und Landgemeinden noch keine dritte Sekundarklasse besitzen, können seit einigen Jahren gut begabte Schüler schon nach der zweiten Sekundarklasse aufgenommen werden. Es zeigt sich jedoch im allgemeinen, daß es bedeutend besser ist, wenn die Kandidaten vor dem Eintritt die dritte Sekundarklasse absolvieren.

Insgesamt stehen etwas über 40 Stunden je Woche als sogenannte Wahlfachstunden zur Verfügung. Der Seminarist muß aus diesen 40 Stunden 10 auswählen. Begabte Schüler können vom Direktor die Erlaubnis erhalten, auch mehr als 10 Wahlfachstunden je Woche zu belegen. Die Grenze darf allerdings nicht wesentlich überschritten werden, sonst würde der Sinn der Auflockerung wieder zerstört.

In bezug auf die Wahlmöglichkeit sind die betreffenden Fächer in drei Gruppen eingeteilt:

1. sprachlich-historische Fächer
2. musische Fächer
3. mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer

Jeder Kandidat hat aus zwei Gruppen mindestens je zwei Fächer zu belegen.

Die Wahlfächer des Oberseminars sind demnach *etwas wesentlich anderes als bloße Freifächer*. Solche gibt es nur noch am Unterseminar: Orchester, Violine (falls der betreffende Seminarist gleichzeitig auch Klavierunterricht erhält – als Violinschüler kann er jedoch bereits am Unterseminar Klavier abwählen), Blasinstrument (Blockflöte jedoch ist Pflichtfach), Italienisch und Englisch.

Das Lehrerseminar Rickenbach bildet die Lehrer aus für die Voralpenkantone Schwyz, Uri, Ob- und Nidwalden, Appenzell-Innerrhoden, für die katholischen Gemeinden des Kantons Glarus und das Fürstentum Liechtenstein. Die meisten Gemeinden dieser Gebiete sind klein. Sie können keine eigenen Musiklehrer und Organisten anstellen. Deshalb muß mit Energie darauf hingearbeitet werden, daß unter den Lehrern sich möglichst viele Organisten und Chordirigenten finden.

Vor der Reform war denn auch der *Orgelunterricht* für alle Schüler des dritten bis fünften Kurses Pflichtfach (was verständlicherweise bei musikalisch unbegabten Seminaristen hin und wieder zu grotesken Situationen führte). Wie aus der angeführten Stundentafel ersichtlich ist, wurde nun der Orgelunterricht als Wahlfach erklärt. Doch steht die Wahl dieses Faches nicht dem Seminaristen zu, sondern seinem Musiklehrer in Verbindung mit dem Seminardirektor. Die gleiche Regelung wurde auf Grund derselben Überlegung auch für die Fächer

Chor und Choral getroffen<sup>29</sup>. Wir hoffen, im aufgelockerten Oberseminar mehr fähige Organisten und Chorleiter ausbilden zu können als im frühern allgemeinen Obligatorium, weil die Seminaristen nun endlich die genügende Übungszeit zur Verfügung haben.

Aus finanziellen Gründen (die Einführung der Auflockerung des Oberseminars durfte keine Mehrauslagen veranlassen) mußten der vierte und fünfte Kurs in den Wahlfächern zusammengelegt werden. Das ist freilich ein starker Schönheitsfehler der Neuerung. Der Nachteil, daß der Unterricht in einem zweijährigen Zyklus gegeben werden muß und daß jedes Jahr die Seminaristen aus dem vierten Kurs denen aus dem fünften Kurs unterlegen sind und den Vorjahresstoff des betreffenden Wahlfaches noch nicht beherrschen, kann aufgefangen werden. Schwerer wiegt nach übereinstimmender Ansicht der Fachleute, daß unter Umständen die Gruppen zu groß werden. Diese sollten nicht mehr als fünf bis zehn (K. Weidauer 80, 81), höchstens zwölf Schüler umfassen. Wir haben auch diesen Nachteil in Kauf genommen, weil sonst die Reform an den finanziellen Bedenken gescheitert wäre<sup>30</sup>.

dd) Um das selbständige Arbeiten und die Bildung eines möglich wertvollen Hobbys noch mehr zu fördern, wurde gleichzeitig die sogenannte *Semesterarbeit* eingeführt. Jeder Seminarist legt am Oberseminar zwei bis drei größere schriftliche oder praktische Arbeiten vor. Die Aufgabe wählt er sich im Einvernehmen mit dem betreffenden Fachlehrer<sup>31</sup>. Eine ähnliche Einrichtung kennt unter anderen auch das Oberseminar Schaffhausen, an dem sich jeder Kandidat einer individuellen pädagogischen Jahresarbeit widmet. Das selbstgewählte Thema soll soweit vertieft werden, daß «die Wurzeln der Untersuchung tief in den Boden der praktischen

<sup>29</sup> Im gleichen Sinne kann ein Seminarist schon im Verlaufe des Unterseminars von den Fächern Chor, Choral oder Orgelunterricht befreit werden. Am Oberseminar soll zu diesen Fächern jeder Seminarist verpflichtet werden, der dazu befähigt ist und sobald er genügend musikalische Voraussetzungen besitzt.

<sup>30</sup> Noch viel weniger können wir daran denken, daß die Seminarlehrer, welche Wahlfächer unterrichten, anderweitig entlastet werden, wie das an finanziell gut dotierten Mittelschulen der Fall ist. Alle Seminarlehrer haben sich ohne Bedenken bereit erklärt, die Mehrarbeit auf sich zu nehmen.

<sup>31</sup> Über die Methode und Möglichkeiten der Semesterarbeit, siehe Die Tertiärsarbeit in der Oberstufe der Odenwaldschule (99, Heft 17).

Fach	Unterseminar			Oberseminar obligatorisch		Oberseminar Wahlfach	
	1.	2.	3.	4.	5.	4.	5.
Religionslehre (einschließlich Bibel und Kirchengeschichte) . . . . .	2	2	2	2	2	2	2
Anstandslehre . . . . .	1/2	—	—	—	—	—	—
Deutsch . . . . .	5	5	5	3	3	3	3
Geschichte . . . . .	2	2	2	2	2	2	2
Staatskunde . . . . .	—	—	1	—	1	—	—
Psychologie . . . . .	—	—	2	2	—	2	2
Pädagogik . . . . .	—	—	—	2	2	—	—
Geschichte der Pädagogik . . . . .	—	—	—	—	2	—	—
Methodik (einschließlich Turnmethodik) . . . . .	—	—	2	2	3	—	—
Schulpraxis . . . . .	—	—	—	4	4	—	—
Kunde der Massenmedia . . . . .	—	—	—	—	—	1	1
Logik . . . . .	—	—	—	—	—	1/2	1/2
Gesellschaftslehre . . . . .	—	—	—	—	—	1/2	1/2
Schreiben . . . . .	1	1	1	—	1	—	—
Zeichnen (einschließlich technisches Zeichnen, Modellieren) . . . . .	2	2	2	2	1	3	3
Werkunterricht . . . . .	3	3	—	—	—	3	3
Ästhetik . . . . .	—	—	—	—	—	1	1
Klassengesang . . . . .	1	1	1	1	1	—	—
Allgemeiner Chor . . . . .	1/2	1/2	—	—	—	—	—
Chor . . . . .	—	2	2	—	—	2	2
Choral . . . . .	—	1	1	—	—	1	1
Klavier . . . . .	1	1	1	1	1	—	—
Orgel . . . . .	—	—	1	—	—	1	1
Violine . . . . .	(1)	(1)	(1)	—	—	1	1
Blockflöte . . . . .	1/2	—	—	—	—	—	—
Blasinstrument (Dirigentenkurs) . . . . .	—	(1)	(1)	—	—	1	1 (2)
Orchester . . . . .	—	(1)	(1)	—	—	1	1
Musiklehre . . . . .	1	1	1	—	—	2	2
Turnen . . . . .	3	3	3	3	2	—	—
Mathematik (Arithmetik, Algebra, Geometrie) . . . . .	5	6	4	—	—	3	3
Naturlehre (Physik, Chemie) . . . . .	—	2	4	—	—	2	2
Geographie . . . . .	2	2	2	—	—	2	2
Biologie . . . . .	4	3	2	—	—	1	1
Hygiene . . . . .	—	—	—	1	—	—	—
Buchhaltung . . . . .	1	1	—	1	—	—	—
Stenographie . . . . .	1	—	—	—	—	—	—
Maschinenschreiben . . . . .	1	—	—	—	—	—	—
Französisch . . . . .	3	3	3	—	—	3	3
Italienisch, Englisch . . . . .	—	(2)	(2)	—	—	2	2
Latein . . . . .	—	—	—	—	—	4	1

NB. 1 = Die Unterrichtsstunden dauern 45 Minuten. — 2 = Die Stunden der Fächer mit kleiner Stundenzahl (1/2, 1 je Woche) werden, soweit wie möglich und tunlich, auf eine kürzere Zeit zusammengedrängt (Epochalunterricht).

Begegnungen hineinzureichen vermögen» (M. Müller 74, 126).

ee) Wie bereits erwähnt, hat der Erziehungsrat auch die *Patentprüfungsordnung* entsprechend geregelt. Der Seminarist muß in den Fächern, welche er abwählt, am Schluß des Unterseminars eine je nach Wichtigkeit des Faches verschiedene Prüfung ablegen. Erzieherisch wichtig ist es, daß in den Fächern, deren Pflichtstundenzahl gekürzt wurde (mit Ausnahme von Pädagogik, Methodik, Schulpraxis, Schreiben, Singen, Musikinstrument, Turnen betrifft es alle), nicht ein vermehrter Druck auf das Unterseminar einsetzt. Das läge nicht im Sinne der Auflockerung des Oberseminars. Wohl kann der Lehrer versuchen, mit Hilfe einer besseren Methode auch ein quantitativ besseres Pensum durchzubringen. Eine bessere Methode belastet ja den Schüler nicht. Doch wird sich die Auflockerung des Oberseminars im Unterseminar eher dahin auswirken, daß auch im Unterseminar etwas vom tragenden Geist der Auflockerung zu spüren ist. Qualität statt Quantität, Tiefe statt Breite: Exemplarische Stoffauswahl, Arbeitsunterricht, Kurzreferate, Ausbildung der Fähigkeit und der Technik selbständiger geistiger Arbeit, Pflege einer stufengemäßen Meditation. (Siehe W. Schäfer, Der Oberstufenplan der Odenwaldschule [99, Heft 2], und W. Edelstein, F. Linn und K. Weidauer, in 80, 33.67.82.)

Aus dem *Wahlfähigkeitsdiplom*, das dem Junglehrer nach Abschluß des Oberseminars vom kantonalen Erziehungsdepartement ausgehändigt wird, ist selbstverständlich ersichtlich, welche Wahlfächer nach dem dritten und welche nach dem fünften Kurs abgeschlossen wurden. Das ist vor allem wichtig für das Weiterstudium zum Sekundarlehrer oder Mittelschullehrer an der Universität. Die verschiedenen Universitäten dürften einen Studienausweis in Mathematik und in den Naturwissenschaften oder in den Fremdsprachen kaum anerkennen, wenn diese Fächer am Ende des dreijährigen Unterseminars abgewählt wurden. Wer in der einen oder andern Richtung an der Universität weiterstudieren will, wird diese Fächer im Oberseminar belegen. Sein Ausweis ist dann natürlich um so besser (wesentlich vermehrte Stundenzahl, Studien in einer Gruppe begabter und interessierter Mitschüler).

Noch gediegener wäre freilich die Bildung, wenn

ein gutbegabter Seminarist gerade jene Fächer belegen würde, deren Vorlesungen er später auf der Universität nicht mehr besucht, und wenn er sich den fehlenden Studiumsausweis des Oberseminars durch ein eigenes Aufnahmeexamen für die Universität beschaffen würde. In einer Zeit jedoch, wo manche junge Menschen (und noch mehr deren Eltern!) glauben, sie müßten möglichst rasch zum Ziel kommen, wird diese ‚luxuriöse Zeitverschwendung‘ wohl nur in Ausnahmefällen auf sich genommen. Tatsächlich braucht es für diesen Weg nebst einer außergewöhnlichen Energie auch Begabung und Interesse für *alle* Fächergruppen. Diese Typen sind am Lehrerseminar weniger häufig zu finden als am Gymnasium.

Die jetzige Patentprüfungsordnung hat grundsätzlich keine pädagogischen Neuerungen gebracht. In dieser Beziehung scheint für uns ein Versuch noch verfrüht zu sein. Wenn sich die Auflockerung des Oberseminars bewährt, wird nach Ablauf der fünfjährigen Probezeit unter Umständen auch die Patentprüfungsordnung dem Sinn und Geist der Auflockerung angepaßt.

### *C. Fundierung der Lehrererziehung und -bildung in endzeitlicher Schau*

Keine Lehr- und Stoffplanreform ist aus sich heraus genügend. «Der Buchstabe tötet, der Geist ist es, der lebendig macht» (Jo 6, 63). Diese Wahrheit gilt auch im Bereich der Bildung und Erziehung. Viel wichtiger als alles andere ist deshalb die Persönlichkeit des Lehrers und des Schülers. Letztlich hängt alles daran, daß Lehrer und Schüler zum Kann und Soll ihr mannhaftes und freudiges Ja sprechen. Nutzen sie die bessern Möglichkeiten, die durch eine Reform geboten werden, dann werden sie ein Mehr erreichen gegenüber früher. Nutzen sie sie nicht, kann es allerdings kaum ungünstiger herauskommen (J. Niedermann 77, 231).

Wir stehen in einer Zeit der Entscheidung, der apokalyptischen Ereignisse, wo der Mittelmäßige, Richtungslose weggeschwemmt wird. Wichtiger als das Ringen um *neuzeitliche* Lehrerbildung ist deshalb die Fundierung der Erziehung und Bildung in *endzeitlicher* Schau. L. Kunz hielt 1959 an der Konferenz der schweizerischen Seminardirektoren in Zug einen beachtenswerten Vortrag über die Lehrerbildung (59).

Wir wollen seine Gedanken hier nicht einzeln wie-

derholen, sondern sie voraussetzend, nur die wesentliche Grundlage der Lehrererziehung in endzeitlicher Schau aufzeigen:

1. Der Christ steht in einer ständigen *Spannung*. Als Bürger, als Berufsmann und Frau, als Lehrer und Erzieher usw. steht er in der *irdischen* Ordnung. Diese wechselt mit der Zeit. Neue Zeiten bringen neue Notwendigkeiten und Reformen. Ständige Anpassung ist gefordert. Daraus entsteht das Problem der *neuzeitlichen* Lehrerbildung.

Als Glied des mystischen Leibes Christi steht der Christ zugleich in der *überirdischen* Ordnung. Daraus resultiert das Problem der *endzeitlichen* Lehrerbildung. Diese stellt klar und unmißverständlich die Frage nach dem Ziel des Menschen: Woher? Wohin? Diese existentielle Frage wird vom christlichen Glauben beantwortet: Wir sind Geschöpfe Gottes, erlöst durch Jesus Christus, geborgen im Schoße der heiligsten Dreifaltigkeit, aus dem wir hervorgehen und zu dem wir zurückkehren. Wir sind angerufen von einem persönlichen Gott. An diesem persönlichen Du sollen wir unser Ich zur Persönlichkeit formen.

2. Deshalb ist von uns verlangt die *Indifferenz* allen geschaffenen Dingen gegenüber. Gleichmut, nicht Gleichgültigkeit. Das bedeutet eine innerste radikale Loslösung von allem Geschaffenen im Geiste Jobs: «Gott hat es gegeben, Gott hat es genommen, der Name des Herrn sei gebenedeit!» (121.) Der christliche Lehrer läßt seine Berufs- und Erzieherarbeit von der immer wieder erschütternden Frage Christi bestimmen: «Was nützt es dem Menschen, wenn er die ganze Welt (des Besitzens, Könnens, Wissens, Organisierens) gewinnt, aber dabei seine Seele verliert?» (Mk 8, 36.)

Wir sollten die jungen Lehrer so bilden können, daß sie für alles gerüstet sind: Erfolg oder Mißerfolg, verständige Vorgesetzte oder Nörgler und Hemmschuhe, willige Kinder und Schüler oder faule und lästige, Armut oder Reichtum an technischen Möglichkeiten und privatem Besitz, Gesundheit oder Krankheit, Gewinnen oder Verzichten, Leben oder Sterben. Kurz: Gefordert ist eine Erziehung zu einem gottinnigen Leben. In Gott leben. Gottesvoll.

3. Daraus resultiert die zentrale Stellung des *Religionsunterrichtes, des Gottesdienstes und der tätigen Nächstenliebe*. Unsere schwere Pflicht ist es, «der studie-

renden Jugend das Glaubensgut als Erstes und Heiligstes anzubieten» (J. Antz). Das um so mehr, da manche Mittelschulen kein einheitliches Leitbild mehr besitzen<sup>32</sup>.

W. Nigg richtete an die Zürcher Schulsynode von 1958 beschwörende Worte (79), die Lehrer sollten sich «abendländisch besinnen», das heißt zu einem gelebten und vollen Christentum zurückkehren, «Rückwanderer» sein, wie «die Besten unserer Zeit» (Charles Péguy, Nikolai Berdjajew, Reinhold Schneider und noch viele andere) es waren. «Wir müssen in erzieherischer Beziehung in letzter Stunde das Steuer radikal umdrehen, wenn wir nicht ein hoffnungsloses Fiasko erleben wollen.» Benedikt von Nursia habe, in einem ähnlichen Zeitenumbruch, ohne viel Worte zu machen, «mit seiner heiligen Regel jene Männer herangebildet», die das Abendland formten.

W. Nigg verlangt deshalb auch von der gegenwärtigen Erziehergeneration eine metaphysisch begründete und nicht als bloße Moral verstandene *Zucht*. Für diese müsse der gesamte Lehrkörper eintreten. Der Lehrer habe sie zu allererst von sich selber zu verlangen.

Desgleichen verlangt Nigg, daß wir zum *uralten Glauben der Väter* heimkehren. «Es gibt die Überwelt, und es gibt die jenseitige Wirklichkeit; sie ragen beständig unheimlich und rätselhaft in unser irdisches Dasein hinein. Man müßte stumpf sein wie ein Tier, fühlte man nicht fortwährend die metaphysische Hintergründigkeit allen Lebens. Metaphysik heißt in diesem Zusammenhang, sich zum Unbedingten bekennen, den weltanschaulichen Relativismus überwinden, indem man das Transzendente wieder ganz ernst nimmt... An dieser Stelle hat die neue Verwurzelung stattzufinden. Wenn wir hier indifferent bleiben, so haben wir am zentralen Punkt versagt.» Schließlich zitiert er den Berliner Philosophen Ernst Troeltsch, der am Ende des Ersten Weltkriegs dem damals jungen Peter Wust gesagt haben soll: «Sie sind noch jung. Wenn Sie noch etwas für

<sup>32</sup> Siehe J. Niedermann, Religionsunterricht und Schulgottesdienst an öffentlichen Mittelschulen. (Wie aus dem Kurzaufsatz hervorgeht, bezeichnet Prof. Burghard, Pforzheim, die Lage an den höheren Schulen als «außerordentlich schlecht».) Der Schüler erwirbt zwar noch eine Menge Kenntnisse, doch zur geistigen Erkenntnis und echten Bildung führt die Schule nicht mehr, weil sie kein einheitliches Leitbild mehr besitzt. Die Bildung werde zur Macht des Nutzens erniedrigt (in 'Schweizer Schule' 1961, 7, 239).



die Kräfteerneuerung unseres Volkes (des deutschen Volkes) tun wollen, dann kehren Sie zurück zum uralten Glauben der Väter und setzen Sie sich in der Philosophie ein für die Wiederkehr der Metaphysik gegen alle müde Skepsis...»

Unser Erziehungsziel ist gereifte Selbständigkeit. Der Christ mit einer vollgelebten religiösen Einstellung erreicht einigermaßen dieses Ideal des Erwachsenen. Das will nicht heißen, daß wir das Religiöse zum Dienst an der Erziehung und Entfaltung des Menschen erniedrigen. Im Gegenteil: Die Erziehung hat im Letzten ein religiöses Ziel: Hingabe an Gott und gottgewollte Hingabe an den Nächsten. Wenn wir uns auf dieses Ziel ausrichten, werden wir zu unserer Freude bemerken, daß auch das eigentliche Erwachsensein harmonisch erreicht wird (N. Perquin 83, 251). Es fällt wie eine reife Frucht fast wie von selbst in unsern Schoß. Das Wort Christi bestätigt sich auch hier: «Sucht zuerst das Reich Gottes, und alles andere wird euch hinzugegeben» (Mt 6, 33).

Wir glauben nun, daß die aufgezeigte *neuzeitliche* Reform des Lehr- und Stoffplanes auch für die Erziehung zu einem *endzeitlich* ausgerichteten, gottinnigen Leben notwendige Vorbedingung ist. Denn das jetzige Hasten durch den Schulbetrieb schafft «intellektuelle Nomaden» (Oswald Spengler), keine jungen Männer mit einer «gefestigten Weltanschauung» (F. Schaufelberger). Es macht zum vornehieren die Atmosphäre der Ruhe, der Stille, des Schauens, des Hörens und der Muße unmöglich, wie das jüngst unter anderem Dominik Thalhammer aufgezeigt hat (114).

#### IV. Dem Ziele näher

##### A. Ausbildungsziel

1. Genügend materiale Ausbildung?
2. Querverbindung zwischen einzelnen Fächern ist notwendig
3. Gute Erfolge in den deutschen Reformschulen
4. Berücksichtigung der Individuallage des Schülers
5. Die Gegenwart verlangt mehr spezialisierte Lehrer
  - a) Bessere Ausgangsbasis für das Weiterstudium an der Universität
  - b) Bessere Ausgangsbasis für das private Weiterstudium
  - c) Hobby und Freizeitgestaltung
  - d) Vermehrte naturwissenschaftliche und technische Ausbildung
6. Beweglichkeit im Schülerbestand

- a) Umorientierung ungeeigneter Kandidaten am Schluß des Unterseminars
- b) Umschulung fähiger Spätberufener

##### B. Bildungsziel

1. Formale Bildung
  - a) «Könnerschaft, nicht Kennerschaft»
  - b) Theorie und Praxis
2. Allgemeinbildung
  - a) Echte Allgemeinbildung wird eher erreicht
  - b) Straffung, nicht Erleichterung
    - aa) Für den Lehramtskandidaten  
Erfahrungen aus: USA, Rußland und Sowjetzone, Westdeutschland
    - bb) Für den Seminarlehrer
  - c) Widerlegung des Einwandes: Verfrühte Spezialisierung
    - aa) Antwort aus der Jugendpsychologie
    - bb) Beschränkung ermöglicht echte Allgemeinbildung  
Gewisse Spezialisierung ist notwendig und erwünscht  
Pflicht der Seminarleitung, die Weichen zu stellen

##### C. Erziehungsziel

1. Sich Zeit lassen – Muße
2. Einheit zwischen Lehrer und Schüler
3. Teamwork
4. Selbsttätigkeit – Selbständigkeit
5. «Das Größte aber ist die Liebe»

Wir sind zur harten Erkenntnis gekommen, daß wir uns der Fülle des Wissenswerten, ja oft nicht einmal des als unentbehrlich empfundenen nicht mächtig machen können. Wir müssen sondern und verzichten. «Was wir im Laufe eines Lebens pflücken dürfen, das sind ein paar Blätter vom Urwalde. Glücklicherweise, wer sie von Pflanzen nimmt, die beispielhaft etwas von der Essenz, von der Grundgesetzlichkeit aller Vegetation ausdrücken» (Werner Bergengruen). Schmerzliche, doch kluge Beschränkung ist verlangt, gerade weil das Ziel der Ausbildung, Bildung und Erziehung des Lehrernachwuchses hoch gesteckt ist. Es stellt sich nun die Frage: Kommen wir mit Hilfe der vorgeschlagenen Reform (exemplarisches Unterrichten, Auflockerung des Oberseminars, Fundierung der Lehrerbildung in endzeitlicher Schau) unserem Ziele näher? Wir glauben, diese Frage bejahen zu dürfen.

##### A. Ausbildungsziel

Im zweiten Abschnitt haben wir versucht, eine für unsere Lehrerausbildung gültige Fächerhierarchie aufzustellen: In ihrem Kern steht die Muttersprache, sie wird in konzentrischen Kreisen umgeben von den beruflichen und musischen Fächern. In den

äußern Kreisen befinden sich die Mathematik und die Naturwissenschaften und schließlich die Fremdsprachen. Alle Fächer insgesamt werden im Rahmen des Möglichen von der Heimatkunde als «Unterrichtsprinzip» (A. Fischer 19a, 196) geprägt. Ihre weltanschauliche Orientierung sollen sie von der philosophischen Durchdringung und vom Religionsunterricht erhalten.

Im dritten Abschnitt haben wir aus dieser Fächerhierarchie gefolgert, welche Fächer als Wahlfächer erklärt werden konnten. Dementsprechend wurden in der Schwyzer Reform die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und die Fremdsprachen ganz als Wahlfächer erklärt, während in Religionslehre, Muttersprache, in Geschichte, Psychologie und in einigen musischen Fächern die Pflichtstundenzahl heruntersetzt wurde. Die minimale Stundenzahl und somit auch die minimalen Stoffanforderungen wurden also auf der ganzen Linie beschränkt. Dazu kommt noch die weitere Beschränkung auf Grund der exemplarischen Stoffauswahl.

1. Mit Recht wurde die Frage aufgeworfen: Kann in den Fächern, die am Oberseminar abgewählt werden können, bis zum Abschluß des Unterseminars (12. evtl. nur 11. Schuljahr) *die genügende materiale Ausbildung* vermittelt werden? Im Schoße des Erziehungsrates und in der von ihm bestellten Kommission wurde besonders ausführlich und lange diskutiert, ob in Mathematik und Französisch das notwendige Minimum nicht unterschritten werde. Auf Grund der Berichte aus Deutschland sind wir zur Überzeugung gelangt, daß das nicht der Fall ist, vorausgesetzt, daß man der Lehrerausbildung nicht ein ihr fernes Ideal, etwa des klassischen oder naturwissenschaftlichen Gymnasiums zugrunde legt. Der Primarlehrer muß ja in erster Linie Lesen, Schreiben und Rechnen, ein klares, menschliches Denken und Urteilen (A. Stifter 109a, 79), Singen, Zeichnen und Turnen lehren. Das hat früher gegolten und gilt heute noch. Vergessen wir nicht, daß auch in bezug auf die materiale Bildung nicht gegiebt ist, wenn die Quantität auf Kosten der Qualität aufgebläht wird. Denn nicht auf Quantität, sondern die Qualität des Wirkens kommt es an (Albert Schweitzer).

Wir sind auch zur Überzeugung gelangt, daß eine illegale Auswahl des Stoffes und eine illegale Auflockerung der Fächer, wie sie immer und je schon

von Mittelschülern betrieben wurde (hin und wieder auch von Lehrern!), in jeder Beziehung demoralisierend wirkt. Wir hoffen, sie nun mit Hilfe der «begrenzten Beweglichkeit der Oberstufe» (W. Flitner 23, 108) einigermaßen auffangen zu können.

2. Die notwendige Vorbedingung für eine fruchtbringende Stoffbeschränkung ist die *Querverbindung zwischen den einzelnen Fächern*. Dem Stoffabbau allein droht die Gefahr, bloß mechanisch und äußerlich zu bleiben. Damit ein organisches Gebilde entstehe, ein wirkliches Lehrgebäude, müssen die einzelnen Fachlehrer ständig im Gespräch stehen. Das ist nicht einfach. Besonders nicht an großen und an weltanschaulich sogenannten neutralen Schulen. Aber bei regelmäßiger, mindestens alle zwei Wochen tagender Lehrerkonferenz sollte, guter Wille und allseitige offene Bereitschaft vorausgesetzt, das Gespräch zwischen den Fächern möglich sein. Ohne diesen Teamgeist auf Seiten der Lehrer geht es nicht. – Von der Schule her müssen «übergreifende geistige Gehalte» (Deutscher Ausschuß 13, 85) das Zusammenwirken der Fachlehrer herausfordern (Zentrierung auf die Muttersprache, heimatkundliche Orientierung, weltanschauliche Fundierung). Im Kleineren bieten sich die Möglichkeiten von Konzentrationswochen (das Lehrerseminar Wettingen ist hier führend vorangegangen), Kolloquien usw. Beim Kolloquium treffen sich die einzelnen Gruppen zum Besprechen eines gemeinsamen Themas. Unter Umständen wird das Kolloquium von einer Gruppe vorbereitet, und die Zuhörer aus den andern Gruppen sollen lernen, einem Vortrag auf fremdem Gebiet zu folgen und einen vernünftigen, reifen Dialog zu führen. Das Kolloquium kann auch auf alle Schüler einer Schule ausgedehnt werden, was eine besondere Themenstellung verlangt. Wie F. Linn berichtet, hat es sich bewährt, die Kolloquien eines Jahres unter einen Leitgedanken zu stellen, zum Beispiel ‚Zur Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik im 19. und 20. Jahrhundert‘ oder ‚Technik und belebte Welt‘ (80, 71). Möglicherweise strahlen gerade solche periodische gemeinsame kleine Unternehmungen auf den normalen Unterricht aus. Ja, sie sollten es. Das ist ihr Sinn.

3. Wir haben oben die Frage aufgeworfen: Kann auf Grund der vorliegenden Reformpläne das Minimum an materialem Wissen noch vermittelt werden? Oder schrumpft die *Quantität des Wissens*

zugunsten der Qualität dermaßen ein, daß auch letztere nicht mehr viel nützt, da sie ja in einem ‚luftleeren Raum‘ auch nicht existieren kann? *Die bisherigen Erfahrungen*, die an den deutschen Reformschulen und in kleinerem Maß am Kantonalen Gymnasium in Winterthur in den vergangenen zwölf Jahren gesammelt wurden, lauten hinsichtlich der Quantität der Leistung durchaus positiv. W. Edelstein berichtet von der Odenwaldschule: «Der Leistungsstand hat sich nach unseren Erfahrungen gegenüber dem normalen Schulplan erhöht; dies entgegen den Befürchtungen von Schulmännern, die den herkömmlichen Schulplan als Bedingung der Funktionsfähigkeit der Schule oder sogar als Voraussetzung jeder Bildung halten. Die Anforderungen an den Schüler sind erheblich höher als vorher, werden auch dementsprechend besser erfüllt, da der Oberstufenplan im Schüler Energien freilegt und wieder auffangen kann, die vorher ungenutzt waren (80, 46). K. Weidauer berichtet von der Schule Birklehof, daß die Reifeprüfungsergebnisse in den Wahlleistungsfächern im allgemeinen über dem sonst erzielten Durchschnitt liegen, obwohl «die Anforderungen entsprechend der Intensität, mit der das Fach betrieben wurde, erhöht sind» (80, 82). Ähnlich berichtet F. Linn von Schondorf: «Die Ergebnisse übertreffen in allen Fächern bei weitem das, was im Rahmen eines normalen Klassenunterrichts erreicht werden kann. In den Naturwissenschaften kommt vor allem auch das selbständige Experimentieren zu seinem vollen Recht. Überall öffnet sich der Blick über das reine Bücherwissen hinaus für weitere Horizonte. Alljährlich wird dieser Erfolg von den zu uns kommenden Reifeprüfungskommissaren voll anerkannt» (80, 74)<sup>33</sup>. Vom überraschenden Erfolg der Klosterschule Wald mit zeitweise zurückgebliebenen Mädchen haben wir bereits berichtet (S. 14). Schleswig-Holstein berichtet ganz allgemein: «Das Leistungsniveau in den in Betracht kommenden Fächern hat sich erhöht» (zitiert von W. Schäfer 99, Heft 2).

Die Auflockerung der Oberstufe darf deshalb nicht als ein bloßer Stunden- und Stoffabbau in den einzelnen Fächern angesehen werden, sondern als die Möglichkeit, mit einer Auswahl von Schülern ein

<sup>33</sup> F. Linn zitiert in seinem Bericht unter anderem einen Brief, den W. Heisenberg an die Schule Schondorf schrieb und in welchem er seine Befriedigung über die verschiedenen Reformen ausdrückt (80, 77).

Mehrfaches zu leisten. Die wahlfreien Stunden und Fächer haben den großen Vorteil, daß sie von schwachen, unbegabten, uninteressierten Schülern nicht belegt werden. Es gibt im betreffenden Fach oder in den betreffenden Stunden praktisch keine lästigen Bremsklötze mehr. Der Lehrer hat eine Gruppe von interessierten Schülern vor sich, mit denen er im Oberseminar während einer doppelten Stundenzahl in aller Ruhe und Eindringlichkeit arbeiten kann.

Ohne unsere Hoffnungen zu übertreiben, dürfen wir deshalb erwarten, daß in den wahlfreien Stunden und Fächern nicht nur das Doppelte, sondern das Mehrfache geleistet wird als bisher. Das Wahlfachsystem bedeutet für Schüler und Lehrer eine große *Chance*, keine Beschneidung (oder eine Beschneidung fast nur in bezug auf jene, für die ohnehin jede Liebesmüh mehr oder weniger verschwendet ist. Diesem kleinen Einsatz braucht der Fachlehrer nicht nachzutruern!). Nur so werden für eine (naturnotwendig) etwas kleinere Elite die reichsten und fruchtbarsten Möglichkeiten bereitet.

F. Müller äußert sich dazu in einem treffenden Vergleich: Es gilt heute die Zitadelle zu halten, da sind wir – man mag darüber trauern oder nicht – genötigt, die eine oder andere Vorstadt zu verbrennen (72, 7). Wir können nun auch den Rat der Universität Freiburg im Breisgau verstehen: «Man wähle mit einer gewissen Sorglosigkeit bezüglich der doch illusorischen Abrundung einer Ausbildung die sachlich am ehesten zugehörigen Gebiete aus und lehre sie mit warmer Lebendigkeit» (zitiert von W. Schäfer 99, Heft 2).

4. Die Auflockerung des Oberseminars gibt uns endlich die Möglichkeit, das Postulat aller Schulreformer, bei Pestalozzi angefangen, einigermaßen zu verwirklichen: die *Individuallage* des Schülers zu berücksichtigen. Die Klassengemeinschaft wird in einem (kleinern) Teil der Stunden zu «Arbeitsgruppen gleicher Interessen und Neigungen» gegliedert (H. Roth 91, 33). Das ermöglicht einen individuellen Unterricht, der gerade auf dieser Stufe erwünscht ist. Die Schüler können individuelle Schwerpunkte bilden, ohne die eine solide, dauerhafte Ausbildung, die Hunger nach Mehrwissen weckt, nicht möglich ist, geschweige denn eine rechte Bildung und Erziehung.

Besonders fruchtbar ist die Auflockerung, wenn die Arbeitsgruppen, die sich bilden, nicht mehr als

zehn bis zwölf Schüler umfassen, wie das zum Beispiel in Winterthur der Fall ist. Wenn nämlich der Lehrer eine kleinere Gruppe (die allerdings auch nicht zu klein sein darf, sonst fehlt die gegenseitige Anregung und der Wetteifer) zu betreuen hat, ist es besser möglich, auf die individuelle Begabung des Schülers einzugehen und die Anforderungen darauf einzustellen: Sonderförderung der Begabten, Rücksicht auf die weniger Begabten.

In seiner maßgeblichen Ansprache an das Convitto Nazionale Maschile di Roma forderte zum Beispiel Pius XII. für die katholischen Mittelschulen an Stelle der mancherorts üblichen Massenerziehung eine individuelle Behandlung, die jeden einzelnen Schüler «zum Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit» macht, und eine Gruppeneinteilung «mit je eigenem Stundenplan, verschiedener Tagesordnung und angepaßten Übungen» (85)<sup>34</sup>.

5. Das Schulwesen eines Landes verlangt heute bedeutend mehr *spezialisierte Lehrer* als früher: Abschlußklassenlehrer, Sekundar- und Mittelschullehrer, Gesangs-, Zeichen-, Sportlehrer, Hilfs- und Förderschullehrer, Lehrer, die das Laienspiel beherrschen oder im Filmwesen und in der Kunde der Massenmedien spezialisiert sind, heilpädagogisch geschulte Lehrer usw.

a) Die Lehrerbildungsanstalt darf sich deshalb nicht damit begnügen, eine genügende Zahl tüchtiger Primarlehrer auszubilden. Sie soll begabten Seminaristen auch den *Anschluß zu den verschiedenen Weiterbildungsmöglichkeiten* vorbereiten. Die seminaristische Ausbildung alter Prägung hat das nur sehr unbefriedigend zustandegebracht. Ehemalige Seminaristen haben denn auch immer wieder entsprechende Klagen (respektiv Wünsche) geäußert, vor allem nach breiterer und tieferer Durchbildung in den Naturwissenschaften und in den modernen Fremdsprachen. Mit Recht. Denn wer von allem etwas hat, hat von keinem genug!

b) Ebenso sehr müssen sich die *Primarlehrer*, für die ein Weiterstudium aus irgendeinem Grund nicht in Frage kommt oder die darauf verzichten, später ständig weiterbilden: Studium der fachlichen oder allgemeinbildenden Literatur, Besuche von Weiterbildungskursen usw. Durch die Auflockerung des Oberseminars wird dieses Weiterstudium lebhaft

angeregt. Wenn der Seminarist zum Teil seiner Neigung folgen darf, ist zu hoffen, daß er auch als junger und älter werdender Lehrer die Bücher und Experimente nicht vergessen wird, mit andern Worten, daß er geistig jung bleibt. Wie die Erfahrung zeigt, bleiben solche Lehrer eher ihren Stellen (vor allem auf dem Lande) treu. Sie sind weniger versucht abzuwandern, sei es in andere Berufe oder auf besser bezahlte Stellen. Ihre beruflichen und geistigen Interessen, ja auch ihr Hobby, bringen mannigfaltige und freiwillig bejahte Bindungen mit sich.

c) Wir möchten in diesem Zusammenhang auch darauf hinweisen, daß im Zeitalter der Technik und der Massenmedien eine der großen Aufgaben des Lehrers darin besteht, die Jugend zu einer *sinnvollen Freizeitgestaltung* anzuleiten. Da «die Fragen der Freizeit zu dem wahrscheinlich wesentlichsten Strukturproblem der kommenden Gesellschaft werden» (Schelsky 95, 72), bildet bereits heute das Problem der Freizeitgestaltung eines der vordringlichsten Anliegen der Erziehung<sup>35</sup>. Wie soll aber der Volksschullehrer seine Buben und Mädchen zur Freizeitreife erziehen, wenn er selber selten die beglückende Erfahrung machen durfte, die echte Freizeitbeschäftigung vermittelt? Wie soll er seiner großen Aufgabe gerecht werden können, wenn er selber nie ein Hobby besaß? Es genügt nicht, daß der Lehrer darauf verzichtet, seine eigene Freizeit mit dem Konsum von vorgeordneten Vergnügungs- und Luxusgütern auszufüllen (hoffentlich ist er deren Herr!). Er selber muß ein inneres lebendiges Verhältnis haben zu irgendeiner positiven Freizeitgestaltung, sei es Basteln, Photographieren, Wandern, Spiel und Sport oder Musik, sei es Experimentieren, Sammeln oder Studieren usw. Dann wird er fähig sein, seine Schüler dafür zu begeistern und ihnen die Augen für das Schöne im Kleinen und Stillen zu öffnen. Ob unsere Lehrer das tun oder nicht, davon hängt zum Teil das kommende Schicksal unseres Volkes ab.

d) Wir sehen in der Auflockerung der Oberstufe auch die einzige Möglichkeit, im Lehrerseminar auf organische Weise eine *vermehrte naturwissenschaftliche und technische Ausbildung* zu vermitteln, für welche im allgemeinen – wie aus einer Erhebung von H. M. Lentke zu ersehen ist – das Interesse auf der Ober-

<sup>34</sup> Siehe Th. Hardegger 38, 116.

<sup>35</sup> Siehe L. Weber 124a, 142–144.

stufe ansteigt und überwiegt (61, Tabelle S. 313). Auch das ist nötig: Steigerung des Wissens um naturwissenschaftliche und technische Dinge und Vorgänge, vermehrtes Sicherheitsgefühl der technischen Welt gegenüber, die für den Laien weitgehend tabu ist (dementsprechend ist der Techniker in den Augen des Laien etwas wie ein Magier).

Parallel zur verbesserten technischen Ausbildung muß freilich ein gesteigertes Verantwortlichkeitsgefühl gehen. Deshalb sehen wir vor, daß die wahlfreien Stunden aus Fächern der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe mit Fächern einer der beiden andern Gruppen zusammengestellt werden sollen.

## 6. Studiums- und Berufswechsel:

a) Die Trennung der Ausbildungszeit in Unterseminar und Oberseminar hat weiterhin den Vorteil, daß Schüler, die aus irgend einem Grund nicht Lehrer werden sollen oder wollen, nach Abschluß des Unterseminars das Seminar verlassen können. Das Unterseminar schließt einigermaßen mit einer stufengemäßen Synthese des Wissens ab. Der Seminarist hat eine Schulung erhalten, die eine ganze Reihe von Möglichkeiten eröffnet, auch wenn das Abgangszeugnis des Unterseminars nicht zum sofortigen Weiterstudium an der Universität berechtigt. Wir hoffen daher, durch rechtzeitige und wohlwollende *Umorientierung* den einen oder andern falschen Berufsentscheid und verschiedene Härtefälle der Vergangenheit in Zukunft zu vermeiden zu können.

b) Neben der Umorientierung ungeeigneter Seminaristen steht die *Umschulung* Spätberufener. Verschiedene große Kantone führen bekanntlich seit einiger Zeit Umschulungskurse durch. Wir wollen uns hier nicht mit der vieldiskutierten Frage der Tunlichkeit solcher Umschulungskurse auseinandersetzen<sup>36</sup>. Mögen wir uns zu ihnen stellen, wie immer es sei, die Tatsache können wir nicht leugnen, daß die amerikanische Mobilität auch bei uns mehr und mehr um sich greift. Zwar ist nicht zu erwarten und noch weniger zu hoffen, daß sie im gleichen Maße zu einer charakteristischen Volkseigenschaft wird, wie sie das in den USA ist. Andererseits müssen wir uns aber auch von dem starren

Aberglauben befreien, jeder Mensch müsse zwischen dem 20. und 70. Lebensjahr immer das gleiche tun. In der Schweiz erliegen wir bis anhin eher der Gefahr, Charakter mit Starrheit und Bequemlichkeit zu verwechseln (F. Hummler, in seinem Vortrag an der Seminardirektorenkonferenz, 26. Mai 1961). Auch H. Schelsky (95, 67) ist der Ansicht, daß die Zukunft ganz allgemein eine höhere Plastizität und Konvertierbarkeit der Berufe bringen wird (Gründe: Automation, Bedürfnis nach sozialer Sicherheit). Von dieser erhöhten Plastizität wird natürlich auch der Lehrerstand betroffen.

Alle Kantone, die Umschulungskurse Berufstätiger durchführen, machen die stillschweigende Voraussetzung, daß in den wissenschaftlichen Fächern nicht eine bestimmte materielle Ausbildung nötig ist. Daß es vielmehr auf die Bildungsfähigkeit und vor allem auf die formale Bildung ankommt, die der Spätberufene mitbringt.

Kleine Kantone können keine eigenen Umschulungskurse durchführen. Sie besitzen dazu weder das genügende Einzugsgebiet noch die genügenden Lehrkräfte noch die genügenden finanziellen Mittel. Der Kanton Schwyz hat mit Hilfe der Auflockerung des Oberseminars seine eigene Form der Umschulung gefunden: Eingliederung in den letzten Kurs des Unterseminars, eventuell direkt in das Oberseminar. Die Auflockerung des Oberseminars ermöglicht es jedem Kandidaten, sich unter *aktiver* Beratung durch die Seminarlehrer und den Seminarleiter individuell ein je entsprechendes Fächerprogramm zusammenzustellen. Jeder hat auf dem einen oder andern Gebiet noch große Wissenslücken aufzuholen. Das mitgebrachte Wissen und Können kann dabei als Ausgangsbasis dienen. Der status quo an materialem und selbst an formalem Wissen und Können kann bei der Umschulung individuell und weitgehend berücksichtigt werden.

## B. Bildungsziel

### 1. Formale Bildung

a) Im Kampf gegen den Enzyklopädismus hat A. J. Langbehn, *Könnerschaft*, nicht *Kennterschaft* gefordert. Diese Forderung ist geistreich überspitzt. Doch ihr Anliegen ist auch das unsere: Vor allem formale Bildung vermitteln. «Nicht, was man weiß, sondern was man mit seinem Wissen anzufangen weiß, ist entscheidend für die Bildung der Persönlichkeit.

<sup>36</sup> Siehe unter anderem L. Kunz (58).

Diese Fähigkeit, das Wissen als werbendes Kapital zu verwenden, es als Kraft für Lösungen von Aufgaben, theoretischen und praktischen, zu gebrauchen, wird nur durch die freie, lebendige Betätigung der intellektuellen Kräfte am Stoff gewonnen. An welchem Stoff diese Betätigung stattfindet, ob an Sprachen und Literatur oder an der Natur und der Mathematik, darauf kommt es nicht so sehr an» (F. Paulsen 82, 82). Ähnlich schreibt J. Ungricht als erfahrener akademischer Berufsberater: Es kommt «viel weniger darauf an, *was* ein Schüler an Wissen zu präsentieren hat, als darauf, *wie* er es erarbeitet und was er mit ihm anzufangen vermag» (116, 60).

Auch vom Standpunkt einer gediegenen formalen Bildung her müssen wir folglich davon abkommen, «jeden von allem etwas lernen zu lassen. Zur vollen Entfaltung und Ausformung seines Wesens kann der Mensch nur gelangen an der ihm gemäßen Sache. Nur hier setzt er seinen vollen Fleiß ein, und nur hier setzt der geheimnisvolle Ordnungsprozeß der Bildung ein: die äußere Ordnung der Sache erzeugt die innere Ordnung der Seele.» (‘Sache‘ darf hier nicht im isolierten Sinne des Spezialisten verstanden werden, sondern im großen Zusammenhang des Ganzen stehend.) (P. Ziertmann, zitiert von K. Stieger, Ein Interview über ausländische und schweizerische Lehrerbildung, in 100, 302.)

Daß unsere Reform im Hinblick auf das formale Bildungsziel der Lehrerbildung einen Fortschritt bedeutet, leuchtet jedermann sofort ein. Unnötig, es eigens zu beweisen. Jeder Schüler erhält endlich die Muße, Zeit, Ruhe, und jeder Seminarlehrer erhält in den Wahlfächern die genügende Stundenzahl und die geeignete Auswahl an Schülern. Die Schüler werden so eher in den Zustand inspirativer Empfänglichkeit versetzt, der wichtiger ist als das Aufstapeln von Wissen. Die Schüler werden offen für neue Anforderungen und fähig, Gelerntes auf andere Situationen zu übertragen. Wenn ihre intellektuellen, methodischen und musischen Fähigkeiten, Anlagen und Kräfte geschult und beweglich sind, können sie selbständig weiterarbeiten. So erhalten wir am ehesten Gewähr, daß sie sich später den verschiedensten Anforderungen des Lebens stellen und sich ständig weiter bilden.

b) In jeder echten Bildung stehen *Theorie und Praxis* (die abstrakte, theoretische, schauende Erkenntnis und das Tun und die daraus resultierende lebens-

verbundene, erfahrungsgesättigte Erkenntnis) in einem dauernden Spannungsverhältnis zueinander. Sie sind aufeinander angewiesen, doch geht die eine nie in der andern restlos auf. Sie gehen vielmehr in lebendigem Wechselbezug nebeneinander her und fördern und befruchten einander. Die abstrakte Erkenntnis hat den Vorzug der Allgemeingültigkeit und Mitteilbarkeit, doch sie bleibt gerne unverbindlich, wo hingegen die aus dem lebendigen Tun wachsende Erkenntnis den ganzen Menschen an die Wirklichkeit bindet. Sowohl im echten Erkennen, wie im echten Tun transzendiert der Mensch über sich selber hinaus, begegnet er neuen Welten (was seine ureigenste Bestimmung ist).

Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis ist naturgemäß in der Lehrerbildung ein noch akuterer, da diese wesensgemäß doppelspurig und janusköpfig sein muß (L. Weber 124, 147). Zudem absolviert der Lehramtskandidat verschiedene Praktika, im Oberseminar wird er als Aushilfe eingesetzt und als Abiturient tritt er sofort in die volle Praxis ein.

Wie bekannt, werden immer wieder Wünsche nach vermehrter und soliderer praktischer Ausbildung laut. Diese Wünsche sind teilweise berechtigt. Andererseits bleibt das Wort wahr: Nichts ist praktischer als eine gute Theorie.

Wir können und wollen die für die Lehrerbildung und für den Lehrerberuf überhaupt befruchtende Polarität nicht auflösen. Wir glauben jedoch, daß mit der vorgeschlagenen Reform den Schülern und Lehrern des Seminars wesentlich mehr Möglichkeiten geboten sind, auf das Anliegen (rhythmischer Ausgleich zwischen theoretischer und praktischer Bildung) gebührend Rücksicht zu nehmen. Es wird – vor allem in den Wahlfächern – nicht mehr nötig sein, die einen zugunsten der andern zu vernachlässigen.

## 2. Allgemeine Bildung

Verschiedentlich wird – teilweise vielleicht mit Recht – den Primarlehrern vorgeworfen, sie besäßen nur eine *Halbbildung*, doch leider mit ihr verbunden die typischen Charakterschwächen des Halbgebildeten: Minderwertigkeitsgefühle und die verschiedenen Formen der neurotischen Unter- oder Überkompensation. (Blasiertheit ist nur *eine* der möglichen Formen der Überkompensation!)

Es ist klar, daß ein solcher Lehrer und Erzieher eine Karikatur darstellen würde. Es gehört somit zum Bildungsziel des Seminars, einen wirksamen Damm gegen die Halbbildung mit all ihren Folgen aufzurichten.

a) Dazu kann unsere Reform mithelfen. Denn sie fordert auf einem freiwillig eingeschränkten Stoffgebiet echte vertiefte Auseinandersetzung. Sie will eine Schule, in der *eines* recht zu wissen und auszuüben mehr gilt als Halbheit im Hundertfältigen (Goethe). Auf diesem Wege hoffen wir jene *echte Allgemeinbildung und humanistische Bildung* vermitteln zu können, die oben S. 676–680 beschrieben wurde. Eingedenk des Gesetzes, daß die Antinomie zwischen Allgemeinbildung und Fachbildung bestehen bleibt, und daß es keine Lösung für immer und überall gibt (L. Räber, Allgemeinbildung und Fachbildung, in 56, 85), haben wir versucht, die Grenze zwischen Fachbildung und Allgemeinbildung neu abzustecken. Indem wir uns von dem fragwürdig gewordenen überkommenen Begriff der Allgemeinbildung lösten und nicht weiterhin versuchten, ihn mit dem Begriff der traditionellen höheren Schule zu identifizieren, ist unsere Reform in einer modernen Prägung im Grunde genommen zu dem zurückgekehrt, was das alte Gymnasium wollte. Denn auch «im alten Gymnasium stand ein Block in der Mitte: Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Mathematik. Und vielleicht noch die Geschichte. Alles andere war, wie es damals hieß, Nebenfach» (F. Malsch, Neue Wege in der Prima, in 14, 211).

In der Schwyzer Reform der Lehrerbildung steht am Unterseminar die Muttersprache im Zentrum, am Oberseminar sind es die beruflichen Fächer. Dieses Zentrum wird umgeben von der Geschichte und den musischen Fächern. Alle übrigen Fächer befinden sich in den äußern Kreisen. Sie werden am Oberseminar zu Wahlfächern, ausgenommen die Religionslehre, die – zusammen mit der heimatkundlichen Orientierung, doch inniger als diese – «das einigende Band» des ganzen Bildungsgebäudes darstellt. Wir versuchen, von der Fachbildung und mittels einer gediegenen Fachbildung zur Allgemeinbildung zu gelangen. Wir versuchen, den Seminaristen am jeweiligen Gegenstand die Schranken seines Wissenserlebens zu lassen. Am exemplarisch ausgewählten und recht verstandenen Einzelnen soll ihm das Allgemeine oder Ganze aufleuchten. So hoffen wir, dem Grundsatz der alten Römer

wieder gerecht zu werden: *Non multa, sed multum* und auf unsere Art den Musen statt den Museen zu dienen (A. J. Langbehn).

b) Der Ausdruck ‚Auflockerung‘ des Oberseminars könnte zum falschen Schluß führen, es sei eine allgemeine Entlastung der Schüler oder der Seminarlehrer beabsichtigt. Nichts wäre falscher als diese Annahme. Tatsächlich ist eine *Straffung* des Studiums und der Bildung beabsichtigt. Schüler und Lehrer sollen nicht frei werden *von* der Arbeit, sondern *für* die Arbeit.

aa) Vom *Seminarist* ist gefordert: Die Wahl seiner Fächer und das freie Stehen zur getroffenen Wahl. Schon die Wahl kann zur Qual werden. Die eigene Entscheidung für dieses oder jenes Fach ist eine Leistung und insofern ein wertvolles Erziehungsmittel. Noch mehr das freie, konsequente Stehen zur Wahl, die – abgesehen von ganz besonders begründeten und sehr seltenen Ausnahmefällen – nicht mehr rückgängig gemacht werden kann.

Verschiedentlich wurde die Befürchtung ausgesprochen, die Seminaristen könnten der Versuchung erliegen, die Wahl oberflächlich und dem geringsten Widerstande folgend zu treffen. Man wies hin auf das abschreckende Beispiel in den *USA*, wo das tatsächlich der Fall sei und wo sich die Schüler und Studenten oft ein Fächerprogramm zusammenstellen, das des inneren Zusammenhanges und der Konzentration ermangelt (W. R. Gaede 26, 11).

Beim Hinweis auf verschiedene negative Erscheinungen im Bildungswesen der *USA* ziehen jedoch viele den ungerechten Vergleich zwischen Gleichem und Ungleichem. Zum ersten dürfte es schwer sein, alle amerikanischen Schulen und Bildungsanstalten einfach auf einen Nenner zu bringen. Weiter muß man bedenken, daß viele Schulen der *USA* durch den Pragmatismus und sozialdemokratischen Monismus eines John Dewey und den Positivismus eines E. L. Thorndike verdorben sind. Jedem das Gleiche! und: Nur was nützt, ist von Interesse! In den sogenannten «life-adjustment»-Fächern will man den mannigfaltigsten Interessen aller Schüler entgegenkommen. Bereits 1927 zählte man in 90 Städten an den High Schools 52 verschiedene Lehrfächer (Einkaufspraxis steht neben Geschichte, Arbeit mit Blechen neben Französisch, Trigonometrie usw.). Ausgesprochen fortschrittliche Schulen kennen überhaupt keine Pflichtfächer mehr. Andere gehen noch weiter: Es gibt keine eigent-

lichen Unterrichtsfächer mehr, es gibt nur noch ‚Probleme‘. (Siehe R. Stelzmann 109, 124f.)<sup>37</sup>.

Dazu kommt die schlechte Bezahlung und das mangelnde Ansehen der Lehrer, der Antiintellektualismus der Öffentlichkeit und besonders der Jugend, die Senkung der schulischen Anforderungen und die Leistungsnivellierung auf Grund eines naiven Demokratismus. («In einer Demokratie hat jedermann das Recht zum Besuch der Mittelschule.»)

Extreme bedeuten den Tod für jede gute Idee. So auch hier. Schon G. Kerschensteiner beklagte sich, daß seine ‚Arbeitsschule‘ falsch verstanden wurde. Man hat sie tatsächlich unter dem Einfluß des amerikanischen Pragmatismus zu sehr unter dem Aspekt des Praktischen und Nützlichen gesehen. (Siehe F. von Cube 10, 17.)

Es ist nun unverkennbar, daß auch in den USA eine rückläufige Bewegung eingesetzt hat: Grundlegende Kurse in den humanistischen, sozialkundlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, die mehr und mehr für alle Studenten vorgeschrieben werden, fachliche Konzentration, Studienlenkung durch Beratung. Fähige Studenten sollen ein Fächerprogramm zusammenstellen, dessen Bewältigung die volle geistige Kraft erfordert (W. R. Gaede 26, 12). Am Albertus-Magnus-Lyceum in Chicago, das von den Dominikanern geführt wird, gibt es zum Beispiel keine ‚life-adjustment‘-Fächer mehr. Sogar Soziologie ist ausgeschlossen. Die Schule will sich auf die geistige Ausbildung der Schüler konzentrieren (R. Stelzmann 108, 355).

Diese rückläufige Bewegung wurde ausgelöst durch die russischen Erfolge im Weltraumflug. Plötzlich wurde der amerikanischen Öffentlichkeit klar, daß ‚erfolgreich‘ leben nicht das gleiche ist wie ‚richtig‘ Leben. Sputnik und Lunik haben den Amerikaner aus seiner naiv-anspruchlosen Selbstsicherheit aufgeschreckt. Zwei Berichte, der sogenannte Rockefellerbericht (Das Streben nach Vortrefflichkeit in unserer Demokratie) und der Conantbericht (Der gegenwärtige Zustand der amerikanischen High School) geben uns Einblick in die offene Selbstkritik des Amerikaners (41).

Die Berichte geißeln den «Kult des angenehmen

<sup>37</sup> Wie jedoch das psychologisch raffiniert Gewollte ins Gegenteil umschlagen und geradezu unpsychologisch werden kann, zeigt treffend folgende Anekdote: Eines Tages fragt ein Schüler vor der Klasse seinen Lehrer: «Müssen wir morgen tun, was wir tun dürfen – oder dürfen wir tun, was wir tun müssen?»

Lebens» (S. 60), die Ziellosigkeit des individualistischen Materialismus, «die Vorstellung von dem Bürger als Verbraucher». Bezüglich der High School kritisieren sie, daß zu wenig gearbeitet werde (S. 79). Die Öffentlichkeit übe oft einen schlechten Einfluß auf die Schulen aus: Auf Basketball, Football, Marschkapelle wird zu großer Wert gelegt. Die Schüler haben keine Zeit für Hausaufgaben, da die Abende durch Clubs, Sportwettkämpfe, Proben usw. besetzt seien. Der Besuch von sportlichen Nachmittagsveranstaltungen durch die Schüler sei kein Grund zu vorzeitigem Abbruch der Schule (S. 92). An die theoretisch begabten Schüler werden im allgemeinen zu geringe Anforderungen gestellt (S. 93). Weiter wird kritisiert, daß den Schülern des neunten bis zwölften Schuljahres (das entspräche ungefähr unserem Unterseminar) zu viele Wahlfächer zur Verfügung stehen (sie nehmen mehr als die Hälfte des Stundenplanes ein). Noch schlimmer sei, daß in der allgemeinen ‚Demokratie der Schulfächer‘ jedem Fach die gleiche Bedeutung eingeräumt werde, wie jedem andern (S. 36). Wörtlich sagt der Conantbericht: «Die Chancen für eine gute Bildung stehen schlecht, wenn die Wahl zwischen leichten und anspruchsvollen programs Schülern überlassen bleibt, die über Sportwagen, viel Geld und hervorragende gesellschaftliche Fähigkeiten verfügen» (S. 119).

Abusus non tollit usum! Eingedenk dieser alten Lebensweisheit zieht keiner der beiden Berichte aus der gegenwärtigen Misere die Folgerung, die Wahlfächer seien abzuschaffen. Man schüttet das Kind nicht mit dem Bade aus. Im Gegenteil, Conant kommt zu folgendem Schluß: «Keine radikalen Eingriffe in die Grundstruktur des amerikanischen Bildungswesens nötig – höhere Anforderungen und Leistungen bei richtiger Handhabung der Einrichtungen möglich» (S. 93).

Zur richtigen Handhabung gehört vorab die «Aufstellung einer Rangordnung» der Fächer (S. 36). H. von Hentig, der deutsche Herausgeber der beiden Berichte, stellt zusammenfassend fest, daß die Sorgen, wir könnten «in der Hinwendung nach Amerika nur pragmatisch-utilitäre oder naiv-humanitäre Ratschläge bekommen», durch die beiden Dokumente entkräftet werden (S. 3).

Amerika gegenüber steht *Rußland*. Seit 1917 wurde sukzessive ein – im Verhältnis zum vorrevolutionären Zustand – imponierendes Schulsystem aufgebaut. Auch der Kommunismus versucht gegenwärtig



tig, den parteipolitischen und technischen Nachwuchs mit Hilfe der exemplarischen Stoffauswahl und der Auflockerung der oberen Klassen qualitativ und quantitativ zu steigern.

Die Stoff- und Fächerauswahl wird in erster Linie vom Marxismus-Leninismus und vom polytechnischen Prinzip gesteuert. Bereits Lenin hat die Weisung gegeben: «Das polytechnische Prinzip verlangt *nicht die Unterrichtung in allen Dingen*, aber es verlangt das Wissen um die Grundlagen des modernen industriellen Prozesses im allgemeinen. Das Problem der neuen Pädagogik besteht nun darin, die Erziehung mit den Aufgaben der sozialistischen Organisation der Gesellschaft zu verbinden.» Die polytechnische Schulung will Leibeserziehung und schulische und charakterliche Bildung mit der produktiven Arbeit auf der Kolchose oder im Fabrikbetrieb verbinden.

Für die Lehrpläne und Lehrbücher der Sowjetzone Deutschlands ist das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut zuständig. Sämtliche Lehrpläne und Lehrbücher sind seit dem 1. September 1951 der «Erziehung zum demokratischen Patriotismus» und seit dem 1. September 1952 der «Erziehung zum sozialistischen Patriotismus» dienstbar gemacht. Jede Gelegenheit wird wahrgenommen, um die von Lenin proklamierte «Einheit von Politik und Schule» im Sinne des «Prinzips der bolschewistischen Parteilichkeit» zu verwirklichen.

In der Prüfung der Lehramtskandidaten wird in erster Linie darauf geachtet, ob der Kandidat «gute Kenntnisse in den Grundlagen des Marxismus-Leninismus und gute Kenntnisse in der Sowjetpädagogik besitzt», und ob er «deren erfolgreiche Anwendung im Unterricht sowie eine aktive Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben nachweist» (§ 9 der Prüfungsordnungen für die erste Lehrerverprüfung vom 5. Februar 1951). In der zweiten Lehrerverprüfung muß der Kandidat nachweisen, daß er die Lehrbücher der Pädagogik von Jessipow/Gontscharow und Ogorodnikow/Schimbirjew eingehend studiert hat und darüber hinaus die wichtigsten Artikel in den Zeitschriften ‚pädagogik‘ und ‚die neue Schule‘ kennt.

Hand in Hand mit dieser offiziellen exemplarischen Auswahl der Lehrstoffe und Fächer geht in letzter Zeit auch die individuelle Auflockerung der oberen Klassen. «Man hat erkannt, daß die Schüler in Hinkunft nicht mehr über einen Kamm geschoren werden dürfen. Den bei den Schülern der höheren

Klassen vorhandenen individuellen Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten wird entsprechend Raum gegeben. Die realen Bedingungen sowie die praktische Möglichkeit für eine wirklich allseitige Entwicklung der individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Jugendlichen werden innerhalb der Struktur des Lehrplans und in der Organisation des Unterrichts gewährleistet. Das Vorhandensein verschiedener Richtungen in den oberen Klassen verfolgt den Zweck, die Entwicklung der schöpferischen Kräfte der Schüler sowie ihre individuellen Fähigkeiten zu fördern» (D. Boronowski 7, 110).

Dem Wissensdurst und den großartigen Leistungen der Russen und Asiaten können wir unsere Achtung nicht versagen. Ein Grund mehr dazu, daß wir unsere Jugend nicht durch Nachgiebigkeit und minimale Anforderungen verweichlichen dürfen, sonst werden wir – mit Recht – eines Tages von jüngeren, leistungswilligeren und leistungsfähigeren Völkern weggefegt.

Im Gegensatz zu Amerika lauten die Berichte aus *Westdeutschland* sehr gut. Fritz Malsch (Blick über die ersten Semester, in 42, 58–75) und Ingeborg Klocke (Mut zum Versuch, in 42, 24) berichten über den Hessischen Versuch, daß die Schüler keineswegs die leichten Fächer wählen. Die Wahl geschieht auch nicht ohne weiteres in Richtung ihres späteren Berufes. Der Begeisterung des ersten Jahres, unliebe Fächer loszuwerden, sei kühle Sachlichkeit gefolgt. Der anfängliche Glaube, manches werde leichter, sei vorbei. Dafür sei es Ehrensache geworden, in den selbstgewählten Fächern etwas zu leisten. Eine größere Anspannung werde gefordert und auch geleistet. Die Schüler empfinden das neue System eher als ‚schwerer‘, aber auch als schöner und wertvoller. Sie arbeiten mit mehr Spannung, Fleiß und Freude.

Was P. Geheeb bereits bei der Eröffnung der Odenwaldschule 1910 angekündigt hatte, ist eingetreten: «Nicht bequemer wollen wir es euch machen – nein, schwerer, insofern wir euch höhere Ziele stecken und größere Ansprüche an eure Einsicht, an eure Initiative, an eure Energie, an euer vernünftiges Wollen stellen» (zit. in 28). Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen wiederholt in bezug auf die Oberstufe fünfzig Jahre später, 1960, beinahe dieselben Worte, wenn er schreibt: Die Oberstufe soll «nicht leichter, sondern schwerer werden. Die höheren Anforderungen liegen aber nicht in der Quantität der zu bewältigen-

den Stoffe, sondern in dem Maß der zu fordernden Selbständigkeit und in der Intensität der geistigen Durchdringung der Stoffe. Der Schüler soll lernen, selbständig mit dem Handwerkszeug des geistigen Arbeiters umzugehen und auch größere Aufgaben ohne Hilfe zu bewältigen» (13, 85).

Das Freilassen ist der schwerere Weg (E. Spranger 106, 102), trotzdem oder gerade deshalb wird «eindringlicher, freudiger und länger gearbeitet als früher» (Bericht einer bayrischen Schule, zitiert von W. Schäfer 99, Heft 2). In der Freiheit entfalten sich sogar manche Schüler in Fächern, in denen sie sich vorher nicht besonders auszeichneten. Da die tägliche Kontrolle der Schule zum Teil entfällt, muß der Schüler mehr eigenes Verantwortlichkeitsgefühl aufbringen. Wo Druck und Zwang weichen, wird Platz für eigene Initiative und Erfolg. Und so entwickelt manches Sorgenkind plötzlich Kräfte, die man ihm kaum zutraute, während brave und biedere Durchschnittsschüler bei Arbeiten, die Initiative, Überblick und gründliches Eindringen verlangen, eher zurückfallen (F. Linn, in 80, 72).

Ist der Schüler einmal an einem Ort gelockert, wird er auch in andern Fächern bisher Unmögliches erreichen, was wiederum auf die gesamte Bildung und Erziehung vorteilhaft ausstrahlen wird (siehe unten S. 53 ff.).

Da die *Schwyzer Reform* im Lehrerseminar Rickenbach erst am 15. November 1961 eingeführt worden ist, verfügen wir noch nicht über auswertbare Erfahrungen. Immerhin durften auch wir beim ersten Jahrgang, der von der Reform betroffen wurde, bisher das Gleiche feststellen. Anfängliche Freude darüber, unliebe Fächer loszuwerden (bei einer vorherigen Umfrage optierten alle Seminaristen des Kurses spontan für die Auflockerung), aber tatsächliche Wahl der Fächer nicht auf Grund ihrer Schwierigkeit (die Fächer ohne Patentexamen, ohne Gedächtnisarbeit und ohne große Anforderung an die Vorbereitung der einzelnen Stunden, wie Zeichnen-Modellieren, Werkunterricht wurden bedeutend weniger gewählt als schwere Fächer wie Deutsch, Geographie usw.). Trotz vorausgehender Aufklärung baten fast alle Schüler um die Erlaubnis, mehr als zehn Wahlfächer belegen zu dürfen. Einige wollten sich sogar diese Möglichkeit mit Hilfe von List ergattern, da sie das ‚Nein‘ des Direktors voraussahen. Kluge Festigkeit war von Nöten, sonst wäre der Sinn der Auflockerung (Entlastung vom Allzuvielen zugunsten der Konzentration auf

Weniges) durch den Übereifer der Schüler selber wieder zunichte gemacht worden. Vielleicht bestätigt diese Feststellung die Ansicht M. Zollingers, der Schüler selber könne die Ursache stofflicher Überfütterung sein. Die quecksilbrige Mittelschuljugend wolle nicht verweilen, sondern in der Diagonale vorwärts stürmen und Dinge vorwegnehmen, die dem Hochschulstudium vorbehalten bleiben sollten (134, 234). Doch das ist nur eine Vermutung. Mit viel mehr Berechtigung glauben wir, daß die erste Sorge der Seminaristen nicht dem Abwählen bestimmter Fächer galt, sondern der positiven Zuwendung zu den verschiedenen Fächern ihrer Neigung. Die Qual der Wahl war von allem andern als vom Prinzip des geringsten Widerstandes hervorgerufen worden. Unsere Seminaristen waren sich bewußt geworden, wenn vermutlich auch nur unklar, daß es sich bei der Auflockerung des Oberseminars nicht darum handelt, Widerstand auszuschalten, «sondern daß er dem Schüler da begegne, wo er fruchtbare Energien auszulösen vermag. Jeder Lehrling, der seinen Lieblingsberuf wählt, jeder Student, der eigener Veranlagung folgt, weiß, daß sein Weg voller Widerstände ist. Aber es ist *sein* Weg, und darum geht er unverdrossen und mit Lust daran, diese Widerstände zu überwinden» (Schäfer 99, Heft 2).

bb) Auch für den *Seminarlehrer* bringt die Auflockerung des Oberseminars keine Entlastung, ja nicht einmal das exemplarische Unterrichten. Wohl regen die Arbeitsgemeinschaften, Jahresthemen und Semesterarbeiten den Lehrer selber wegen ihrer wechselnden Aufgaben am meisten an. Doch jede Anregung bedeutet zugleich eine Belastung, mag sie willkommen sein oder nicht: Der Lehrer muß mehr Kenntnisse und eine bessere methodische Schulung haben oder erwerben, als der Lehrer in einer bisher üblichen Klasse. Er braucht innere Elastizität und vermehrte Vorbereitung. Er muß sich intensiver mit dem einzelnen Schüler beschäftigen. Denn er ist ihm mehr Partner als Lehrer im bisherigen Sinn. Er muß ihn anleiten zum richtigen Gebrauch seiner Freiheit usw.<sup>38</sup> Es ist deshalb verständlich, daß in den Schulen, die über reichliche finanzielle Mittel verfügen, die Lehrer, welche Wahlfächer unterrichten, anderweitig entlastet werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Forderung des Rektors der Kantonsschule Baden, F.

<sup>38</sup> Siehe W. Flitner 23a, 159.

Schaufelberger, zu nennen: Großzügigere Gewährung von Urlauben zu Studienzwecken, Abfassung von Lehrmitteln usw. (94)<sup>39</sup>.

Die Auflockerung des Oberseminars bedeutet also nur im Hinblick auf den Stundenplan und auf den Fächerzwang eine Auflockerung, im Hinblick auf den persönlichen Einsatz von Schüler und Lehrer eine *Straffung des Studiums und der Bildung*, die sich jedoch für beide reichlich lohnt.

c) Mit Hilfe des exemplarischen Unterrichtens und der Auflockerung des Oberseminars können die hauptsächlichsten Gefahren, die dem herkömmlichen Unterricht drohen, gebannt werden: Verstopfung und Überdruß, oberflächlicher Enzyklopädismus und ödes Spezialistentum. *Gegner dieser Reform* machen freilich geltend, sie führe zu einer vorzeitigen, die Lehrerausbildung im Kern gefährdenden *Spezialisierung*. Diesem Vorwurf ist zu antworten:

aa) Aus der *Jugendpsychologie* wissen wir, daß sich die beiden Entwicklungsphasen: Pubertät und Adoleszenz wesentlich unterscheiden. Während die *Pubertät* gekennzeichnet ist durch den Verabsolutierungsdrang (ohne sich in genügend kritischer Weise mit der Umwelt auseinandergesetzt zu haben), durch das Erfäßt-werden-wollen, durch den Leistungswillen (allerdings noch ichhaft betont, als bloßer Wille zum Gestalten) usw., löst sich der Heranwachsende in der *Adoleszenz* aus der Selbstbezogenheit der Pubertätsjahre. Das Verhältnis zu Eltern und Erziehern wird ausgeglichener, sachlicher. Die Du-Findung kann auf höherer Ebene erfolgen. Auch das Weltbild wird im Sinne eines kritischen Realismus sachlicher, was keineswegs ausschließt, daß der Heranwachsende für höhere Werte empfänglich wird (Erkenntniswerte, ästhetische Werte, sittliche und religiöse Werte). Die Interessen spezialisieren sich. (H. Remplein, Die seelische Entwicklung des Zehn- bis Zwanzigjährigen und sein Verhältnis zur Schule, in K. Strunz 111, 84–89. – Siehe auch H. Remplein, 89, 523 ff.)

Das Selbstvertrauen festigt sich. Der Jugendliche sucht und zeigt innere und äußere Selbständigkeit. Er will das Erlebte selbständig verarbeiten und schlußfolgernd durchdenken. Er kann und will auf

die ersten sinnenfälligen Früchte seiner Arbeit nicht länger verzichten. Die als gültig erkannten Werte wollen realisiert werden (Leistungsstreben, Gestaltungsdrang). Der Heranwachsende will an Wertgebilden, die ihm seine sich ausbildende Lebensform nahelegt, aktiv mitarbeiten: An Wissenschaft oder Kunst, Wirtschaft oder Technik, Recht oder Erziehung, Religion oder Politik (H. Remplein 89, 535).

Der jugendliche Geist begnügt sich nicht mehr mit einer Kunde, er drängt auf ein System hin. Er will Überblick gewinnen und zur Synthese gelangen.

Die Schwyzer Reform von Unterricht und Lehrplan schafft im Oberseminar (Adoleszenzalter) Schwerpunkte der Bildung, die dem Seminaristen gestatten, sich echt und intensiv mit den Kulturgebildeten des je eigenen Anliegens auseinanderzusetzen. Dabei muß er sich auch die Frage nach dem Sinn und Sinngehalt stellen. Er erfährt, daß «nur Sinn hat, was in ein Wertganzes als konstituierendes Glied eingeordnet ist und zugleich den Forderungen des Seinsollenden entspricht» (Ph. Geiger, Psychologische Begründung der neuen Oberstufenarbeit, in 42, 18). Wer einem Problem auf den Grund geht, in viel Zeit und strenger Arbeit, der kann kaum auf sein Fach beschränkt bleiben. Beim lebendigen Eindringen in eine Materie lösen sich die Fachwände auf. «In der Tiefe treffen wir immer den ganzen Menschen und alle seine ‚Fächer‘, den ganzen Fächer seines Denkens, aber dieses Wort jetzt in seinem Ursinn verstanden: als einen Facher, einen An-Facher, Ent-Facher seines Denkens» (M. Wagenschein 120, 446).

bb) Wir geben zu, die Beschränkung auf einen Teil der Fächer ist eine *Absage an das bisher übliche Ideal der ‚Allgemeinbildung‘*. Eine andere Art Bildung wird verwirklicht: Der junge Mensch soll, nachdem ihm die Welt als ein mannigfach Gegliedertes entgegengesetzten und in der Schule als ein viel Gefächertes aufgezeigt worden ist (Sekundarschule und Unterseminar), durch eigene Arbeit erfahren, daß im Grunde alle Lebensbezirke verflochten sind. Indem er an einem Punkt in die Tiefe vorstößt, soll er auf die Ebene gelangen, auf der die Bereiche *allen Seins* zusammentreffen (Ingeborg Klocke, Mut zum Versuch, in 42, 26). Das ständig sich vertiefende Versinken in die selbstgestellten und aufgegebenen Fragen soll früher oder später zu den Kernwerten des Humanen führen.

<sup>39</sup> Siehe auch F. Schaufelberger, Der Mittelschul-Lehrernachwuchs, in *Gymnasium Helveticum* 1961/2, 4, 288.

Das sei an zwei Beispielen erläutert:

Die intensive Beschäftigung mit der *Muttersprache* verleiht dem Geist sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Unterscheidungsvermögen für Stilwerte, Urteilsvermögen über literarische Werke, Aneignung von Werten der künstlerischen und wissenschaftlichen Literatur. Charakterlich gewinnt der Studierende Verantwortlichkeitsgefühl vor der Kraft des Wortes und der Gewalt der Sprache, Ehrfurcht vor den Werken, Gedanken und Kunstformen der Meister der Vergangenheit und Gegenwart usw.

Die intensive Beschäftigung mit *Physik* verleiht dem Geist Beobachtungs- und Abstraktionsgabe, Fähigkeit zur Bildung von Begriffen und Hilfsvorstellungen, Formgefühl. Charakterlich gewinnt der Studierende Konsequenz, Sachlichkeit, Ehrfurcht vor der gegebenen Naturordnung usw.

Ein hessischer Schüler berichtet nach zwei Jahren Auflockerung: «Ich wählte die Fächer Biologie und Deutsch. Am Ende des Semesters war ich sehr erstaunt, daß beide zu derselben Frage führten, zur Frage nach dem *Wesen des Menschen*.» Irgendwie hat er das Wort Goethes bestätigt gefunden: «Alles, wozu ein Mensch sich ernstlich einläßt, ist ein Unendliches.»

Wir haben bereits gesehen, daß eine *gewisse Spezialisierung notwendig* ist im Hinblick auf die spätere ständige Weiterbildung des Lehrers, im Sinn einer echten Freizeitgestaltung usw. (S. 36–38). Mit H. Schelsky sind wir davon überzeugt, daß die Lieblingsbeschäftigung einen echten personbildenden Wert besitzt. Da nun aber das Leben eine gefährliche Angelegenheit ist, muß auch in einem lebendigen Schulsystem die Gefahr bejaht werden: Hier die Gefahr einer verfrühten Spezialisierung. Sie kann jedoch in den meisten Fällen ohne Schwierigkeit mit Hilfe einer *behutsamen Führung* durch die Seminarlehrer und die Seminarleitung neutralisiert werden (sie wurde übrigens leider im herkömmlichen Bildungssystem längstens nicht immer gebannt!).

In der Schwyzer Reform ist zudem gegenüber einer unerwünschten Spezialisierung der Riegel weitgehend gestoßen. In der obligatorischen Gesamtstundenzahl sind fast alle Fächer etwas beschnitten worden. Doch keines ungebührlich. Im Unterseminar werden weiterhin alle bisherigen Fächer unterrichtet. Auch am Oberseminar verbleiben 26, respektiv 25 Pflichtstunden je Woche. Bei der Zusammensetzung der zehn Wahlfachstunden müssen mindestens zwei Fächer aus einer Gruppe mit min-

destens zwei Fächern aus einer andern Gruppe verbunden werden. Falls trotzdem zu frühe oder zu einseitige Spezialisierung festgestellt werden müßte, könnte die Reform immer noch dahin modifiziert werden, daß alle oder wenigstens die betreffenden Seminaristen gewisse Wahlfächer nach einem Jahr wechseln und sie durch Komplementärfächer ergänzen müßten.

Alles in allem betrachtet, sind wir überzeugt, daß das Bedenken Eduard Sprangers gegenüber dem Grundaxiom G. Kerschensteiners für die Schwyzer Reform nicht zutrifft. E. Spranger fordert nämlich, daß jede Bildung Gegengewichte gegen die naturgegebene Individualität enthalten müsse, wenn sie kulturfähig machen solle. Ja das Gegenindividuelle sei sogar zur Entwicklung der Individualität selber notwendig. Die Schwyzer Reform trägt diesem berechtigten Anliegen des großen Pädagogen genügend Rechnung, wie sie auch dem Anliegen R. Guardinis (32, 40–42) und O. F. Bollnows (6, 44) Rechnung trägt, daß nämlich der Mensch sich bilde an den Gegenständen und daß er wachse, insofern diese ihm Widerstand leisten.

### C. Beitrag zur Erreichung des Erziehungszieles

Die Schwyzer Reform wurde in erster Linie aus Überlegungen der Schulreform eingeführt. Von allem Anfang an dachten wir jedoch auch an die erzieherischen Auswirkungen. Denn Ausbildung, Bildung und Erziehung bilden ja eine Einheit<sup>40</sup>. Sie dürfen nicht voneinander getrennt werden. Nicht nur die Pädagogen, auch die Soziologen bedauern diese unglückliche Tendenz der nivellierten industriellen Gesellschaft von heute (H. Schelsky 95, 26). Die drei Bereiche können um so weniger getrennt werden, als «der Beitrag der Familie zum Aufbau der sozial-kulturellen Persönlichkeit des Kindes und Jugendlichen, aber auch noch des Erwachsenen, immer problematischer und teilhaft einseitiger wird» und eine «sinkende Erziehungsfähigkeit der Familie festzustellen» ist. Die Schule hat deshalb auch die Aufgabe «in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen für das private und familiäre Leben selbst entscheidende Erziehungsbeihilfen zu leisten» (35–37).

Wir sind überzeugt, daß die Schwyzer Reform auch in dieser Beziehung Wertvolles zeitigt:

<sup>40</sup> Siehe H. Heise (39, 67).

1. J. J. Rousseau hat den Satz geprägt, in der Erziehung komme alles darauf an, *Zeit* zu verlieren (nicht *Zeit* zu gewinnen!)<sup>41</sup>. Bereits das Wort ‚Schule‘ (griechisch *σχολή* = *scholé*) bedeutet in erster Linie *Muße*, freie *Zeit*, *Rast* (Bank am Rand der *Arena*, die *Rast* bot und *Gelegenheit* gab zum *Gespräch*) und in zweiter Linie *Beschäftigung* während der *Muße* (*Vorträge*, *Vorlesung*, *Gespräch*). *ἄ-σχολος* = *á-scholos* bedeutet ohne *Muße* sein, keine *Zeit* für etwas haben, eine *Sache*, die keine *Zeit* läßt. (Siehe H. Scheuerl, *Das Problem der Stofffülle*, in 87, 74.)

Von den Griechen sollen wir lernen: Ohne *Muße* für die innere Sammlung ist *Erziehung* und *Bildung* nicht möglich, ja nicht einmal eine *Erkenntnis*, denn «man kennt nur die Dinge, die man zähmt». Doch «die Menschen haben keine *Zeit* mehr, irgendetwas kennenzulernen» (Antoine de Saint-Exupéry). Das *Schöpferische* im Menschen wird verschüttet. Deshalb soll die *Schule* um so mehr *Muße* bieten, *Lehrer* und *Schüler* sollen gemeinsam aufgeschlossen sein und hören wollen. Beide sollen teilhaben an der sich enthüllenden *Wahrheit*. Sie geben und empfangen wechselseitig.

Vor allem für die *Erziehung* ist eine *Atmosphäre* der *Ruhe* nötig. Vieles schenkt sich dann von selbst. Welch ein *Unding* ist jene *Schule*, in der *Lehrer* und *Schüler* vom *Lehrplan* getrieben werden, in der deshalb weder *Lehrer* noch *Schüler* *Zeit* haben, bei den *Gegenständen* zu verweilen, sie auf sich wirken zu lassen, die *Dinge* der *Natur* und *Werke* der *Kultur* zum *Sprechen* zu bringen und ihren *Aussagen* zu lauschen! Soll unsere *Schule* *gesund*, dann muß sie «ein neues Maß finden zwischen *Aktivität* und *Besinnlichkeit*» (K. Widmer 126, 220). Sie muß bewußt zum *Schauen*, *Hören* und *Staunen* erziehen. (Siehe H. Lubienska de Lenval 66 und K. Tilmann 115.)

Wirklich *erzieherische* *Muße* verlangt *Zeit* und nochmals *Zeit*. Deshalb schränken wir am ganzen *Seminar* den *Unterrichtsstoff* exemplarisch ein und am *Oberseminar* wird die *Zahl* der *obligatorischen* *Fächer* und *Stunden* radikal beschnitten.

<sup>41</sup> Mit Recht stellt Th. Wilhelm fest: Diese alte Rousseau'sche Weisheit «ist in der Höheren Schule zwar theoretisch anerkannt, praktisch aber... außer Kraft gesetzt... Die Didaktik des Zeitlassens, des Abwartens, der Selbsttätigkeit, des Vorhabens, der Gruppenarbeit, der eigenen Fragestellungen und Findungen hat in die Volksschule weit mehr Eingang gefunden als in die Höhere Schule» (128, 292).

2. Das *persönliche Verhältnis* von *Mensch* zu *Mensch* ist der natürlichste Weg zur *Selbstfindung* und *Selbstentfaltung* des Menschen. Deshalb hat alle *Lehr-* und *Erziehtätigkeit* *dialogischen* Charakter (F. Kilchenmann, *Über die berufliche Ausbildung zum Lehrer*, in 102, 68). In der *Schule* beruht «alles *Tun* auf der ‚face-to-face‘-*Beziehung* der *Wissenden*, *Erfahrenen* und *Glaubenden* zu denen, die da erst... *wissen*, *erfahren* und *glauben* lernen sollen» (Muchow 71, 79)<sup>42</sup>. Soll es zu diesem echten *Dialog* zwischen *Lehrer* und *Schüler* kommen, soll sich ein wahres *Meister-Jünger-Verhältnis* herausbilden, soll der *Lehrer* die *Herzen* der *Schüler* bewegen, damit sich die *Welt* bewegt (E. Wiechert), braucht es wiederum *Zeit*, viel *Zeit*.

Unsere *Reform* trägt dazu bei, daß auch im *Schulbetrieb* des *Lehrerseminars* ein *pädagogisches* *Klima* entsteht, in welchem *Lehrer* und *Schüler* eine *lebensvolle* *Einheit* bilden. Die *relative* *Freiheit* (*Freiheit* ist *Voraussetzung* der *Erziehung* und *Bildung*!) in der *Fächer-* und *Lehrerwahl* und die *gemeinsame* *Unterrichtsplanung* wird das *Gefühl* der *Zusammengehörigkeit* fördern. Wenn dieser *dialogische* *Charakter* an einer *Schule* zustandekommt, dann ist das *Wesentliche* geschehen. Er ist wichtiger als jede *Lehrplanreform*.

3. Ein wirkliches *Teamwork* ist erst erreicht, wenn jeder einzelne zum *harmonischen* *Ganzen*, dessen *Bild* er in *Umrissen* kennt, seinen *besondern* *Beitrag* leistet und sich für ihn *verantwortlich* weiß. Damit ist die *individuelle* *Begabung* und *Aufgabe* beachtet und zum *Einsatz* herausgefordert. *Teamwork* ist das *wichtige* *zeit-* und *zukunfts-gemäße* *Bildungs-* und *Erziehungswort*: *Zusammenarbeit* der *verschiedenen* *Talent-*, *Geschlechts-* und *Menschen-* *gruppen* zum *Wohl* des *Ganzen* in *Familie*, *Berufsgemeinschaft*, *Gemeinde*, *Kanton*, *Staat*, *Völker-*

<sup>42</sup> Muchow folgert aus dieser grundsätzlichen Feststellung, daß sich in der *Schule* alle *Methoden*, die *technisch* überformt sind, verbieten: Der *Schulfilm*, der *Schulfunk*, das *Schulfernsehen*. Sie müßten nämlich nur *stumm* hingenommen werden und machten *Lehrer* wie *Schüler* zu «*Hörigen*» und «*Unmündigen*». – Diese *Folgerung* können wir nicht mitvollziehen. Werden die *technischen* *Hilfsmittel* mäßig (*sehr* mäßig!) *gebraucht* und *gut* *ausgewertet*, leisten sie *gute* *Dienste*. *Ja* gerade sie können einen *fruchtbaren* *Dialog* anregen. Doch die *Zeit* der *Vorbereitung* und *Auswertung* muß das *Mehrfache* der *technischen* *Darbietung* umfassen. Wer über diese *Zeit* nicht verfügt, lasse die *Wiedergabe* bleiben!

gemeinschaft und Kirche<sup>43</sup>. In diesem «Geist des Teamworks als Ausfluß einer christlichen Gemeinschaftsauffassung» (J. Niedermann) gilt es sich zu versenken.

Die Schwyzer Reform bringt am Oberseminar teilweise die Auflockerung (nicht Aufhebung!) der Klassenfront. Dieses Durchbrechen des starren Gleichheitsprinzips wird sich auch in bezug auf das Teamwork erzieherisch positiv auswirken. Denn die Gruppen gleicher Neigungen sind für das Teamwork rascher, mannigfaltiger und ungezwungener anzusprechen als starre und große Klassen. Wenn das Teamwork in der Schule besser verwirklicht werden kann, werden auch das Internatsleben und die Erziehung überhaupt davon ihren Nutzen haben. Denn die Schüलगemeinschaft, die an einem Ort Auftrieb erhält, ist ja in Schule und Internat grundsätzlich die gleiche. Allerdings fügen sich die Gruppen im Internatsleben, in der Freizeitgestaltung, in der Unterhaltung und in den verschiedenen Vereinen über die Wahlfachgruppen und Klassen hinaus zum Teil neu zusammen. Das ist übrigens gerade vom Standpunkt der Erziehung her höchst wünschenswert! Die Erziehung zum Team darf auf keinen Fall gruppenegoistisch bei den Grenzen eines bestimmten, enggefaßten Teams stehenbleiben. Der Teamgeist soll in jeder Beziehung offen und beweglich machen.

4. Es dürfte bereits klar geworden sein, daß die Auflockerung des Oberseminars keineswegs eine Eselsbrücke für schwache Schüler sein will, sondern eine lebendige Hilfe zu selbständiger und geistiger Arbeit und zur *Selbsterziehung*, eine günstige Voraussetzung für die Bildung des Verantwortlichkeitsgefühls und eine «Schule der Charakterbildung» überhaupt, wie das bereits G. Kerschensteiner von der recht verstandenen Arbeitsschule erwartet hat (51, 68.87).

Die Referenten der Lehrplanreform des Kantonalen Gymnasiums Winterthur und die Referenten der verschiedenen Reformschulen in Deutschland sind sich darin einig, daß die Auflockerung die *Selbst-*

*tätigkeit* der Schüler gefördert habe. Statt Rezeptivität, geistige Aktivität. Der frühere Unterricht trat verschiedentlich mit Gegenständen an die Schüler heran, deren Fragwürdigkeit sie gar nicht (oder noch nicht) einsahen. Sie empfanden die betreffenden Stunden als lebensfern, uninteressant, als Belastung. Irgendwie bestätigte sich das Wort Viktor von Bonstettens: «Alle Methoden, welche die Selbsttätigkeit nicht wecken, sind Dummheit bildend, verwerflich.»

Die durch die Auflockerung der Oberstufe erreichte Selbständigkeit der Schüler hingegen fördert Begeisterung, Freude, reges Leben in der Arbeitsgruppe, Befriedigung. Sie entschärft Konflikte. Sie engagiert die Schüler und verpflichtet sie innerlich zum aktiven Einsatz für das, was sie freut und begeistert (K. Widmer 127, 123).

Ist aber einmal durch das gemeinsame und persönliche Tun die sehr gegenwartsnahe Tugend der Selbsttätigkeit erreicht, verbleibt nur noch ein kleiner Schritt zur aktiven Gestaltung der eigenen Person (Goethe), und von da zur *Selbständigkeit*, dem Ziele jeglicher Erziehung.

5. Damit sind wir bei einer «Kultivierung der sittlichen und geistigen Person» angelangt, die H. Schelsky «das letzte, unsere erzieherischen Bemühungen harmonisierende Ziel aller Erziehung und Bildung» nennt (95, 79). Im christlichen Bereich können wir uns diese echte «Humanität als Lebenshaltung» nicht vorstellen ohne die Krone der Liebe. Denn «*das Höchste ist die Liebe*» (1 Kor 13, 13). Nicht umsonst hat ein bekannter Biologe unserer Tage eines seiner Werke der «Erziehung zur Liebe» gewidmet (R. Biot 5).

In einer künstlichen Welt der Apparaturen und Berechnungen, des Geschäftsgeistes und des gemanagten Betriebes, ist das letzte und immer neu anzustrebende Ziel jeglicher Schulung, Bildung und Erziehung der hilfs- und opferbereite Mensch, der Mensch, der den selbstlosen, liebenden Dienst am Mitmenschen als selbstverständlich bejaht, der Mensch, der sich dem Ganzen der natürlichen und übernatürlichen Ordnung verpflichtet weiß, der Mensch, der – Gottes voll – beunruhigt bleibt, so lange nicht Gott «alles in allem» ist (1 Kor 15, 28). Und auch das gehört zur Liebe: Wissen um die eigene Begrenztheit im Erkennen und Tun, Wissen, «wie wenig reine Menschlichkeit alle Gebrechen sühnen kann, daß überhaupt der Mensch allein sich

<sup>43</sup> Der Sinn und das Verantwortlichkeitsgefühl für diese Gemeinschaften werden so ganz anders begründet als mit der neuhumanistischen Bildungsform, die den Einzelnen zur ‚Persönlichkeit‘, zum allseitigen und vermeintlich universalen und totalen Menschen werden ließ und das einzelne Volk zum Allerweltsvolk: Entwicklung vom Nationalismus zum Nationalsozialismus. – «Von der Humanität über die Nationalität zur Bestialität» (F. Grillparzer).

und andere nicht zu retten vermag» (H. Newe 76, 22).

### Schluß

1. Die lebendige Schule befindet sich dauernd in Reform
2. Der Geist ist es, der lebendig macht

1. 1957 hat der Kanton Bern zwei eigene Kommissionen dazu bestellt, den Problemkreis der Lehrerbildung durch vergleichende Studien zu bearbeiten. A. Lindgren stellt in seinem abschließenden, sehr gut dokumentierten Bericht über die Kommissionsarbeit fest, daß das «Sich-in-Reform-Befinden» der Lehrerbildungsanstalt ein Normalzustand sei (63, 543).

In unserer Arbeit «Lehrerbildung im Umbruch der Zeit» haben wir versucht, eine neuzeitliche Lehrerbildung zu skizzieren. Doch ging es dabei nicht um ein neuzeitliches Problem, sondern um ein Problem, das sich in *jeder* Zeit und für *jede* Zeit *neu* stellt. Da es sich um eine Gesamtreform handelt, haben wir den äußeren Rahmen im Hinblick auf die Zukunft so weit gehalten, «daß darin Raum bleibt für eine

dauernde innere Erneuerung» (A. Lindgren 63, 543).

2. Der neue Rahmen ist – wenigstens in bezug auf die Auflockerung des Oberseminars – für schweizerische Verhältnisse *revolutionär*. Doch alles was heute selbstverständlich ist, war einmal revolutionär. Wir nehmen an, daß in einigen Jahren die Auflockerung der Oberstufe auch für die Schweiz selbstverständlich wird, wie das in andern Ländern bereits geschehen ist.

Doch vergessen wir nicht: «Der Geist ist es, der lebendig macht» (Jo 6, 63). Die bestgemeinten Reformpläne nützen nichts, wenn sie nicht in begeisterten Herzen fruchtbaren Boden finden. *Die Persönlichkeit des Lehrers (und des Schülers) ist deshalb wichtiger als jede Stoff- und Lehrplanreform*. Aber auch davon sind wir überzeugt, daß der dreifach aufgezeigte Weg (Exemplarisches Unterrichten, Auflockerung der Oberstufe, Fundierung der Lehrerbildung und -erziehung in endzeitlicher Schau) dem jungen Menschen bedeutende Möglichkeiten bietet.

\*

Vorliegende Arbeit erscheint auf vielfachen Wunsch als Separatdruck. Interessenten mögen sich bei der Schriftleitung in Schwyz melden. *Niz*

## Dornröschen Margrit Schöbi

## Lehrerin

*König:* Nun geht zu End das schöne Fest.  
Drum lad ich ein die lieben Gäst,  
das liebe Kindlein zu besehn.  
Da liegt's im Wieglein.

*Alle:* Wie schön.

*König:* Ich bitt euch, weise Frauen, sehr,  
so tretet jetzt zum Wieglein her  
und sagt ihm eure Wünsche.

*Königin:* O wie bin ich doch von Herzen froh,  
daß so viel gute, liebe Feen  
um unsres Kindleins Wiege stehn.

*König:* Mit euren guten Gaben all  
beschenkt das Kindlein allzumal.

1. *Fee:* Ich wünsche, daß das Kindelein  
soll immer, immer glücklich sein.

2. *Fee:* Ich wünsche dies: Das Mägdelein  
sei fröhlich wie ein Vögelein.

3. *Fee:* Ich wünsch dir Reichtum, liebes Kind.

4. *Fee:* Und ich Gesundheit, denn ich find,  
daß dies vor allem wichtig ist.

5. *Fee:* Ich wünsche, daß du gütig bist,  
ein gutes Herz hast allezeit  
für die Armen...