

Das Blut des Seminars

Autor(en): **Müller, Lotte**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **75 (1971)**

Heft 6

PDF erstellt am: **11.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-317507>

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.

Zu unserer Juninummer

Die erste Nummer dieses Jahres war der *Lehrerinnenbildung* gewidmet. Lehrerinnen aller Stufen und einige junge Lehrerinnen befaßten sich gründlich und kritisch mit verschiedenen Ausbildungsproblemen. — Da uns weitere Beiträge zugegangen sind, möchten wir nochmals auf das Thema zurückkommen.

Aus ihrer großen Erfahrung heraus nimmt *Lotte Müller* (Berlin) Stellung zur Frage der Lehrerinnenbildung, wobei die *Menschenbildung* im Mittelpunkt steht. — Wer die nachfolgenden kritischen Stimmen zur Lehrerinnen-(Lehrer)Bildung aufmerksam liest, spürt, daß bei uns noch einiges, das am Gaudigseminar schon vor Jahrzehnten verwirklicht war, fehlt. Aus den verschiedenen Meinungsäußerungen geht klar hervor, daß die Erziehung zum Menschen, die pädagogische Vorbereitung und die Einführung in die Praxis oft als zu wenig gründlich empfunden werden. M.E.

„Das Blut des Seminars

komme über die, die es jetzt zerstören!» Das rief Gaudig, der sonst nie Pathetische, aus, als die auf der Reichsschulkonferenz versammelten 700 Pädagogen durch Mehrheitsbeschluß die Akademisierung der Lehrerbildung herbeiführten. Wie recht Gaudig hatte, das konnte ich später im ganzen Umfang ermessen, als ich an drei weiteren Formen der Lehrerbildung tätig war. Wenn auch die Lehrerpersönlichkeit der in jedem Schultypus entscheidende Faktor ist, so ist doch die äußere Struktur dafür wesentlich, ob sie Grundlage für volles Auswirken und damit lebenserfüllend ist. Soweit ich Einblick nehmen konnte, sehe ich in den schweizerischen Lehrerinnenseminaren (und Lehrerseminaren) viel Übereinstimmung mit dem einstigen Gaudigseminar — aber einen völlig anderen Weg der deutschen Pädagogischen Hochschulen.

Akademische Formen der Lehrerbildung berücksichtigen, so scheint mir, viel zu wenig, daß Lehrertum von jedem anderen wissenschaftlichen Beruf dadurch abweicht, daß zum Menschen gebildet sein muß, wer jahrzehntelang Tag um Tag auf junge Menschen in ihrem besonders beeinflufßbaren Lebensabschnitt einwirkt schon durch seine Gegenwart, sein So-Sein. Eine Lehrerbildung, die Wissensvermittlung und Berechtigungen in den Mittelpunkt rückt, geht an anderen bildenden Aufgaben vorbei: Der künftige Lehrer muß darauf gerüstet sein, daß er als der Reifere dem Heranwachsenden zum Lebenshelfer wird. Wie unüberlegt ist die anmaßliche Autorität der Nichtautoritären mit ihrem Aufruf zur Emanzipation! Lehreraufgabe ist überdies das Pflegen wertvollen Begegnens seiner Schüler untereinander mit dem Schutz des Schwächeren und dem Eindämmen falscher Kameraderie. Wird das versäumt, so kommt ein Wesentliches sozialen Verhaltens nicht zur Entfaltung. Die gegen-

wärtige Unruhe der Jugend bis zur ständig wachsenden Kriminalität ist meines Erachtens auch eine Quittung für den schulpädagogischen Rückschlag hin zur Lernschule mit ihrem Verlust mitmenschlicher Beziehungen zugunsten des Lernens auf meßbaren Erfolg hin.

Das Verlangen nach vertiefter Bildung, wie es die Reichsschulkonferenz befriedigen wollte, war angesichts der Enge und geistigen Unfreiheit mancher Seminare berechtigt; nur hätte man statt der Zerstörung und der ungenügend durchdachten Neuform eine der Universitätsbildung gleichwertige, aber nicht gleichartige Lehrerbildung entwickeln sollen. Ein Modell hierfür hatte das Gaudigseminar seit 1900 verwirklicht, beständig gezeigt und schon 1911 in einer umfassenden Denkschrift vorgelegt. Da kamen Krieg, Nachkrieg und mit dem Wandel der Staatsform eine überstürzte Auflösung aller Seminare als Opfer ungerechtfertigten Pauschalurteils.

Aus eigener Erfahrung, nachgeprüft an der Denkschrift, will ich das Besondere des Städtischen Gaudigseminars herausstellen, dem die Behörden volle Autonomie gewährten: Das Seminar ist Berufsschule, nicht aber Fachschule; der Beruf der Lehrerin bestimmt die gesamte Organisation der Seminararbeit. In dem vierjährigen Studiengang (zusätzliche Eingangsklasse bei einer dem zehnstufigen Lyzeum nicht entsprechenden Vorbildung) erreicht die Seminaristin das Niveau anderer zur Hochschulreife führenden Anstalten; die Prüfungsnote «Sehr gut» berechtigt zum Studium.

Leitziel ist die Erziehung der werdenden Persönlichkeit zum Dienst an der Gemeinschaft. Das Seminar ist nicht Anstalt, sondern Lebenskreis; der Umgangston seiner Lehrkräfte mit der Seminaristin entspricht der Einstellung zur künftigen Kollegin. Das verpflichtet diese zu Takt und Respekt. Das beherrschende Prinzip der Seminararbeit ist die Heranbildung zu freier geistiger Tätigkeit, ergänzt durch die Pflege des Erlebens und Sich-Einlebens auf allen musischen Gebieten. Die Seminaristin erarbeitet sich in Gemeinsamkeit Methoden und Techniken selbständiger Arbeit zum Gewinn eines geordneten geistigen Besitzes. Sie lernt und übt beständig zum Beispiel das Erarbeiten eines wissenschaftlichen Textes mit dem Herausstellen der Gedankenführung, der Befragung nach nicht völlig Verstandenem, dem Heranziehen von Nachschlagewerken, dem Vergleich mit inhaltlich Verwandtem; sie pflegt das Umsetzen des dichterischen Wortes in Bilder der inneren Schau, das Sich-Hineintauchen in die Gestalten der Dichtung, das Herausfinden der Probleme, das Beobachten ihrer Lösung. Sie betrachtet das Wirken der Lebensmächte und Lebensgesetze im Verlauf der Zeiten und legt einen Grund für ihre Welt- und Lebensanschauung. Sie lernt das exakte Beobachten und Experimentieren, und sie pflegt die Kunst der Gesprächsführung. Planmäßiges, arbeitsteiliges Zeitunglesen hilft zum Verstehen der Gegenwart. Auf solchen Wegen wird sie fähig, in häuslicher Arbeit Wissensstoff in Gestalt von Fakten und Informa-

tionen zu gewinnen, sie zu durchdenken, als Vorbereitung mit in den Unterricht zu bringen und manches noch durch Fragen an Klasse und Lehrer zu klären. Arbeitsteilig Gewonnenes, zum Beispiel Verwerten einer Geschichtsquelle, wird nach selbst entworfenem Plan durch Arbeitsvereinigung in ein geschlossenes Gebiet eingefügt. Solches Verfahren erspart Zeit und Kraft und verpflichtet zu gründlicher Vorbereitung, wobei das Wirbewußtsein der Klasse gestärkt wird. Die Aufteilung des gesamten Bildungsgutes in Kernstücke und in Überleitungsstücke, in denen Referate, Lehrbuch und auch Lehrvortrag eingesetzt werden, schafft Zusammenhänge und sondert als Schwerpunkte besonders *die* Gebiete aus, die im Stoffplan der allgemeinbildenden Schulen bevorzugt werden. Sonderbegabungen und -interessen führen nicht zum Verzicht auf einzelne Fächer, so daß die künftige Lehrerin voll einsatzfähig ist. Durch ihre Beherrschung von Methoden und Techniken der Selbstbildung kann sie sich Gebiete zu eigen machen, die durch kulturellen und technischen Fortschritt der Arbeit der Schule zuwachsen. Für ihre Weiterbildung gibt ihr das Seminar ein Verzeichnis wissenschaftlich zuverlässiger Schriften mit. Verpflichtung zur wissenschaftlichen Arbeit hilft ihr weiter, *«die keine Größe ist, die erst bei einem gewissen Grad der Schwierigkeit oder der Höhe der Leistung einsetzt und nicht durch den Stoff, sondern durch Selbständigkeit und Methode gekennzeichnet ist»*. Die Seminaristin lernt auch, den Bildungswert eines Stoffes in Anpassung an die Geisteslage des Schülers ermessen und vor allem: das Umformen des Wissensstoffes, so daß er soweit als möglich vom Schüler aus eigener Kraft erworben werden kann. Spranger nennt diesen für jeden Unterricht neuen Stils entscheidenden Vorgang das Verflüssigen des verfestigten wissenschaftlichen Stoffes.

Die «kopernikanische Wende» der Unterrichtsweise der pädagogischen Bewegung von einst verlagerte den Schwerpunkt vom Stoff auf den Menschen als Mittelpunkt allen Schulgeschehens. Entscheidend für das Werden der Persönlichkeit war das betont persönliche Verhältnis des Lehrenden zur Schülerin, kein Rechtsverhältnis, wie es sich leider heute bildet besonders durch Schülerparlamentarismus, der Gegensätze zum Lehrer entwickelt; nein, dieses freie und freiwillige menschliche Verhältnis, wie es auf Achtung der fremden Wesenheit beruht und wie es der Lehrer schenkt als Bereitschaft zum Helfen, ohne sich aufzudrängen. Enger Kontakt bestand zwischen Klassenlehrer und Vertrauensschülerin. Die Seminaristin stand, unmerklich für sie selbst, unter gewissenhafter Beobachtung ihrer Tauglichkeit für den verantwortungsvollen Beruf. Untaugliche waren nach dem ersten Jahr verabschiedet: wer gesundheitlich nicht standhalten konnte, wessen Begabung für selbständige Leistung nicht ausreichte, wer auf ethischem Gebiet versagte. Gefordert wurde die rechte Erziehergesinnung, frohe Kraft und Energie und Bewußtheit des Arbeitens.

Uns Seminaristinnen wurde keine nötige Anstrengung geschenkt: 35 Wochenstunden Unterricht mit mindestens 30 Stunden Hausarbeit waren verlangt. Aber die froh-ernste Atmosphäre ließ uns Arbeit nicht als Last empfinden. Das Beispiel unserer Lehrer(innen), ihr Verständnis für jede einzelne von uns, ihre Güte waren Gegengewicht gegen die hohen Anforderungen, wie auch die Arbeits-, Lebens- und oft Schicksalsgemeinschaft der Klasse als ein sich entfaltendes Schulleben halfen. Da war der aufgabenfreie Schulsportnachmittag, die von uns vorbereitete dreitägige Schulreise (Bücher lagen eine Woche lang im Schulsaal bereit, so daß wir Teile der Führung übernehmen konnten); da waren die Feste und Feiern, deren Gestaltung mehr und mehr in unsere Hand gelegt wurde, die biologischen Exkursionen, der Besuch von Museen, Bibliotheken und Betrieben... Immer aufs neue beglückend aber waren die Begegnungen mit den für uns keineswegs bequemen, persönlich bedeutenden Lehrerpersönlichkeiten. Wir standen unter keinem Leistungsdruck, spornten uns aber selbst zu tüchtiger Leistung an. Überall taten sich Perspektiven auf, die uns den Reichtum beseelten und kulturellen Lebens zeigten und uns Wege für Weiterbildung wiesen.

Jede unserer Unterrichtsstunden, methodisch aufs feinste durchdacht, schulte uns durch das Beobachten didaktischen Schaffens. Zum eigenen Unterrichten kamen wir in drei Wochenstunden während der beiden letzten Schuljahre. Die Übungsschule, eine voll ausgebaute Volksschule, lag im gleichen Gebäude. Je ein Semester lang waren wir in Gruppen von je sechs einer Übungs-klasse zugeteilt, erfuhren ihre Geschichte, beobachteten einzelne Schülerinnen, kannten die soziale Lage und nahmen uns einzelner besonders an. Nach gemeinsamer Vorbereitung entschieden wir uns für den nach unserer Überzeugung bestmöglichen Weg und beurteilten aufs gründlichste gegenseitig das Gelingen oder Mißlingen und die Ursachen hierfür.

Die Art der Abschlußprüfung des Seminars war frei von Angst: da war kein Abfragen von Kleinwissen, sondern wir erhielten ein Thema, das uns vorhandenes Wissen neu ordnen oder ein uns fremdes, engumgrenztes Thema neu erarbeiten ließ. Nach zweieinhalbjähriger Praxis legten wir die zweite Lehrerprüfung in unserem Seminar ab.

Entscheidend für die Seminararbeit war, daß fast alle unsere Lehrer selbst seminaristisch gebildet waren, danach studiert hatten und in einigen Stunden am Lyzeum oder an der Übungsschule unterrichteten und so mit der Schulwirklichkeit vertraut blieben.

Pädagogik als denkend nachgeprüfte, eigene Erfahrung fehlt vielfach den Lehrerbildnern an Pädagogischen Hochschulen und Instituten; daher überwiegt die Fachwissenschaft, und die Bedeu-

tung der Didaktik wird unterschätzt wie auch das, was außerhalb des Unterrichtes Lehreraufgabe ist. Die Struktur der Hochschule zwingt zur Massenhaftigkeit (die Berliner P.H. soll für 4100 Studenten erweitert werden); damit ist die Entwicklung des Persönlichen gehemmt, der künftige Lehrer bekommt einen Massenstempel; der Lehrkörper kann sich schwer zu Grundsätzlichem zusammenfinden, Verständigung über den einzelnen Studenten ist im Großbetrieb kaum möglich. Statt des Selbsterarbeitens wird wieder die Vorlesung nötig, auch Referate einzelner Studenten über Bücher. Arbeitsgemeinschaften brauchen Zeit, ehe sie zu Bestleistung kommen — das Semester reicht hierfür kaum aus. Aufbau des Lehrplans mit wachsender Schwierigkeit ist dann nicht möglich, wenn an einer Übung, die oft das Drei- bis Vierfache der Schülerzahl einer Schulklasse umfaßt, Studenten der verschiedenen Semester sitzen. Die Klage junger Lehrer verstummt nicht, daß sie unsicher vor der Klasse stehen, weil ihnen die Hochschule zu geringe Möglichkeit gab, das Unterrichten zu üben. Das sollen sie dann erst durch einen Mentor im Beruf lernen.

Es fehlt die Übungsschule, die in engster Zusammenarbeit mit der Hochschule steht; ihre Einrichtung (Peter Petersen löste einst das Problem) scheitert wieder an der Massenhaftigkeit. Aus eigener Erfahrung kann ich berichten: Am Pädagogischen Institut der Universität Leipzig hatte ich eine Institutsklasse zu führen. Die hospitierenden Studenten konnten nur zum Teil an meiner Vorlesung und Übung teilnehmen, weil der komplizierte Stundenplan das nicht zuließ. Bis zur Prüfung hatten die meisten von ihnen insgesamt nur etwa 6 Unterrichtsstunden bei verschiedenen Dozenten gehalten. Nun mußte ich drei- bis viermal im Jahr meine Klasse für je drei Wochen einem Kandidaten ganz überlassen, zugleich noch das Praktikum eines andern überwachen. Da ich weder den Kindern noch den künftigen Lehrern gegenüber diese ungründliche Arbeit verantworten konnte, kehrte ich nach einem Jahr an die Gaudigschule zurück, die mich von solcher pädagogischen Fließarbeit befreite.

Wenn heute Pädagogische Hochschulen die schulpraktische Ausbildung den Lehrern der Stadt im wesentlichen zuteilen, in Abständen mit Besprechungen mit Vertretern der Hochschule, so gerät der Student bei dem Pluralismus pädagogischer Grundeinstellung zwischen Mentor und Vertreter der Hochschule. Bei der Prüfung kann die sehr unterschiedliche Ausgangslage der Klasse nicht berücksichtigt werden, so daß kaum festgestellt werden kann, was geleistet und was verdorben wurde. Mißerfolge der ersten Zeit im Amt wiegen schwer und schaffen oft eine kaum zu überwindende Entmutigung. Nach meiner Überzeugung müßte die Lehrerausbildung vorrangig die Fähigkeit zur Unterrichtstätigkeit sichern und dafür manches Theoretisieren beiseiteschieben. Aber die Or-

ganisation der Hochschule läßt nicht erreichen, was wesentliches Anliegen des Seminars, und zwar erreichbares Ziel, ist.

«Das Schicksal der Schule liegt in der Lehrerbildung beschlossen», schrieb mein Lehrer, Otto Scheibner. Aber die Lehrerbildung hängt ab von den Persönlichkeiten, die an ihr wirken, und von der Institution, die ihnen die Grundlagen für ihr Wirken gibt.

Lotte Müller

Kritische Stimmen zur Lehrerinnenbildung aus verschiedenen Kantonen

DAS SEMINAR SOLLTE DEN ANFORDERUNGEN UNSERER ZEIT GERECHT WERDEN

Von der vierjährigen Ausbildung am Lehrerseminar konnten wir vieles profitieren, und es wurde uns manches Gute auf unsern Berufsweg mitgegeben (von unserer 5jährigen Ausbildungszeit haben wir 4 Klassen absolviert, die letzte steht bevor). — Trotzdem möchten wir einige Vorschläge machen. —

Gesamthaft gesehen ist der Unterricht interessant und vielseitig, aber es wird zu wenig darauf geachtet, den Schülern eine umfassende Grundlage zu geben, auf die er dann aufbauen kann. So besteht die Gefahr, nur über ein oberflächliches Wissen zu verfügen. Auch wäre eine Koordination des Unterrichtsstoffes wünschenswert.

Nun zu einzelnen Fächern: Nicht ganz einverstanden sind wir mit dem Musikunterricht. Die Unbegabten müssen zu viel Zeit dazu verwenden, und der Zwang hat schon manchem die Musik mehr oder weniger zum Verleiden gebracht. Nach Abschluß des Seminars wird dann das Musizieren aufgegeben. — Die ohnehin ungenügende Anzahl Turnstunden sollte unbedingt durch Sportkurse, die als Wahlfächer gelten könnten, ergänzt werden. Auch in methodischer Hinsicht wären solche Kurse wertvoll, denn die Methodik des Turnens kommt zu kurz. Da wir nun die Methodik erwähnt haben, möchten wir wünschen, daß schon in den unteren Klassen Methodik und Pädagogik unterrichtet würde. Das Seminar ist ja schließlich eine Berufsschule! Auch das Absenzwesen sollte neu geregelt und den Schülern mehr Vertrauen geschenkt werden. Im Oberseminar sind wir 19—21jährig. Wer das Vertrauen ausnützt, hat ja die Konsequenzen selbst zu tragen. —

Die Lehrer sollten heute mit aktuellen Fragen vertraut sein. Wir finden es eigenartig, daß wir selten eine objektive Information erhalten, zum Beispiel über das aktuelle Thema «Rauschgift». — In den letzten Jahren änderte sich das gesamte soziale, kulturelle, politische und wirtschaftliche Leben. Auch die Schule darf nicht im