

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 38 (1951)
Heft: 11: Lehrerbildung II ; Katholischer Lehrerverein der Schweiz

Artikel: Gemeinschaftserziehung im Lehrerseminar
Autor: Bruggisser, Paul
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531372>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 26.01.2026

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

GEMEINSCHAFTSERZIEHUNG IM LEHRERSEMINAR

Von P. Paul Bruggisser SMB.

»Am liebsten hätte ich heute auch selber etwas ausgeschlafen!« Ob es wohl daran lag, an diesen gelegentlichen und so echt menschlichen Bemerkungen, die unser geschätztester Professor in seine Vorlesungen einstreute? Verständnis hatten wir sicher dafür, und noch mehr freute uns sein Verständnis für uns, besonders für jene vielen unter uns, die vom Montag bis Freitag rings in und um New York Schule gehalten hatten und nun am Samstagmorgen zur Fordham Universität strömten, um dort weitere Kurse in Erziehungswissenschaft zu hören. Aber daran allein lag es natürlich nicht. Professor Francis A. Ryan, der als Schüler und wieder als Lehrer alle Stufen von der Elementarschule zur Universität gegangen und der nebst einer ausgezeichneten »Philosophie katholischer Erziehung«¹ zusammen mit Prof. Redden eine ganze Reihe pädagogischer Werke verfaßt hat, besitzt natürlich noch weitere Eigenschaften. Was ihn aber zum anerkannt besten Lehrer seiner Fakultät machte, ist nicht zuletzt sein Sinn für die lebendige Gemeinschaft der Schüler, die er nun Jahr für Jahr vor sich hatte. Und mehr als seine wertvollen Bücher verrieten uns seine persönlichen Reminiszenzen aus all den Jahren, was eine Erziehung in bewußter Hinsicht auf den einzelnen wie auf die ganze Schulgemeinschaft leisten kann. Denn es ist zumal eine Sache der Persönlichkeit von Lehrer und Schülern und gilt wohl auch besonders für Schüler, die selber Lehrer werden sollen.

Es ist eine der grundlegenden Wahrheiten, daß der Mensch, dieser wundervolle Mikrokosmos, der Gemeinschaft fähig und ihrer bedürftig ist, wenn er die in ihn gelegten Möglichkeiten voll entfalten soll. In

jeder echten Erziehung muß daher dieser Gemeinschaftsaspekt mitgesehen werden. Die Schule selbst aber, auch noch die Schule der angehenden Lehrer, die wir hier ins Auge fassen, war zu allen Zeiten gedacht als Institution, durch welche die Entfaltung des jungen Menschen als *ens individuum* und als *ens sociale* nicht etwa schablonisiert und unnötig eingengt, sondern intensiviert und gelenkt werden könnte. Schule will nicht einfach Leben sein, wie es in Amerika ein John Dewey und seine Anhänger postulieren; aber auch nicht Erstarrung des Lebens und öde Intellektualisierung. Schule will mehr sein als Leben: gesteigertes, im besten Sinne idealisiertes Leben, und in diesem Sinne erst wieder Vorbereitung auf das härtere, zugriffigere Leben, das uns nach vollendeter Schulbildung wieder umbrandet. Darum allein, um dieses Sinnes willen, hat die traditionelle Schule ihre scheinbare Entfremdung vom flutenden Leben, vom *negotium*, um vorerst einmal einfach ganz *otium* (griechisch *σχολή* = Schule) zu sein. Man lese hierzu Josef Pieper »Muße und Kult«!

So gesehen, und erst so, wird aber die Schule der gegebene Raum für echten geistigen Kontakt und geistige Einigung, aus denen nicht bloß die einzelne Person Nahrung zieht, sondern auch echte Gemeinschaft sich aufbaut. Die Schule, die ich meine, wird Nährboden für jenes weithin verlorene und doch so unersetzliche Gleichgewicht von Persönlichkeit und Gemeinschaftsbindung, das ein Hochziel menschlicher Erziehung bleibt. — In solcher Gemeinschaftserziehung ist nun dreierlei zu beachten:

1. Das Verhältnis des Lehrers zum Schüler;
2. Das Verhältnis des Schülers zum Lehrer;

¹ John D. Redden, Francis A. Ryan, *A Catholic Philosophy of Education* (Milwaukee: The Bruce Publishing Company, 1949).

3. Das Verhältnis der Schüler untereinander.

1.

Im oben genannten Buch gibt Prof. Ryan folgende beschreibende Definition von Erziehung: »Erziehung ist der bedachte und geordnete Einfluß, der von der reifen Persönlichkeit auf den Reifenden ausgeht durch Belehrung, Zucht und Maß, und in harmonischer Entfaltung aller Kräfte des Menschen . . . durch Ausübung und in Ausrichtung auf deren persönliche und soziale Funktion, und mit dem Endziel der Vereinigung des Educanden mit seinem Schöpfer². Da ist vieles drin, in die Weite und in die Tiefe. Auch für Gemeinschaftserziehung, da all die physischen, intellektuellen, ästhetischen und moralisch-religiösen Kräfte entfaltet werden sollen »by and for their individual and social uses«. Diese Zielbestimmung müßte eigentlich doppelt reizvoll und anregend wirken in der Erziehung Reifender, die gar bald auch selbst wieder Reifende führen werden.

Wenn nun also die Person des Lehrers und des Schülers beachtet werden sollen, dann muß das gerade auf dieser Stufe bedeuten, daß die Eigenart beider und aller in ihrem vollen Wert gesehen und respektiert wird. Schon der Erzieher selbst muß für sich wissen, daß es, wie Friedrich Schneider u. a. nachgewiesen haben, keinen einen und einzigen Erziehertyp gibt, der nun einmal so und nicht anders wäre. Es ist längst nicht einfach der schmissige und hinreißende Lehrer, der dauernden Erfolg als Erzieher haben wird, sondern zuerst und zuletzt der Diener und Helfer der Schüler. Jener, der die Seele und die unverwechselbare geistige Eigenart eines je-

den sieht und diesen in geistiger Weise entgegenkommt. Mag er dies dann in blendender oder in äußerlich bescheidener, anspruchsloser Weise tun: das ändert nicht viel und ist auch selbst Teil seiner persönlichen Eigenart. — In gleicher Weise sind aber auch die Schüler verschieden, und gerade zu Fächern wie Muttersprache, Geschichte und Ästhetik werden sie von ganz verschiedenen Seiten her Zugang finden. Solange es ein echter und nicht etwa billig erschlighener, abgeschauter Zugang ist, und solange damit wirklich die erforderliche Überschau über das Ganze gewährleistet ist, solange sollte der Lehrer gerade für Schüler dieser Reifestufe den freien, individuellen Zugang voll gelten lassen, ja fördern. Nur bei solcher Freiheit kommen jene echten geistigen Berührungen zustande, die auf das Verhältnis des Lehrers zum Schüler und zur ganzen Klasse so befruchtend einwirken.

In genauer Entsprechung zu dieser geistigen Wertschätzung der Schüler sollte auch die Notengebung erfolgen. Ich denke zwar nicht, daß Seminaristen diesbezüglich noch so empfindlich sind wie unsere jüngeren Gymnasiasten. Worum es aber bei ihnen geht, ist doch, daß sie selber aus der Praxis der Seminarjahre wieder lernen für die eigene Notenbildung. Denn die Kinder und ihre Eltern betrachten diese unvermeidlichen Noten doch immer noch als zuständiges Urteil über Leistungsfähigkeit und Fleiß, und die Noten sollten soweit als möglich ein eigentliches Werturteil darstellen. Eine in Zahlen gefaßte Wertantwort, die einer guten Leistung entspricht und gebührt und einer minderen Leistung, d. h. bes. bei geringerem Fleiß, nicht gebührt. So würde auch mit den Noten nicht Unfug getrieben, sondern echte Charaktererziehung für den einzelnen wie für die ganze Klasse.

In gleichem Sinne solcher gebührender Wertantwort darf ein Lehrer, dem es gegeben ist, sich auch nicht scheuen, dem

² a. a. O., S. 23: »Education is the deliberate and systematic influence exerted by the mature person upon the immature through instruction, discipline, and the harmonious development of all the powers of the human being . . . by and for their individual and social uses, and directed toward the union of the educand with his Creator as the final end.«

ganzen Unterricht eine recht persönliche Note zu geben. Es gibt ja, *ceteris paribus*, kaum eine bessere Motivierung zum Lernen in Schule und Leben als diesen persönlichen Appell und die Mobilisierung gesunder emotionaler Kräfte. Solange ein Lehrer darob nicht parteiisch wird, verdirbt er nichts und schafft viel Gutes. Hat er dann noch dazu in seiner Haltung zu den Schülern jene spezifische Selbstlosigkeit der Elternliebe, dann wird er sich auch nicht leicht über Undankbarkeit und Mangel an Gegenliebe beklagen, wenn sich die Schüler entsprechend dem Zuge ihres jungen Lebens mehr dem Kommenden zuwenden als jenen, die schützend und führend hinter ihnen gestanden haben.

Nebst solcher Ich-Du-Gemeinschaft zwischen dem Lehrer und dem einzelnen Schüler wird sich vom gemeinschaftsbezogenen Lehrer her auch eine echte Wir-Gemeinschaft bilden. Wir fänden da vielleicht das Sinn-Bild eines Kreises, indem auch der Lehrer sich einreicht in den Ring der Schüler, die mit ihm zusammen einen Wert bestaunen, etwa ein Gedicht, eine historische Tat von wendender Entscheidung, ein eindringliches physikalisches Geschehen. Da ist es mehr ein gemeinsames seelisches Erleben als bloß ein weiteres »Lehrstück«. Solches kann, örtlich-sinnbildlich gesprochen, in würdiger Weise nicht »vom Katheder herunter«, sondern nur in staunendem Kreis geboten werden. Oder, alt-eidgenössisch gesagt, im Ring, aus dem einmal einer — zumal bei guter Gruppenarbeit im Unterricht — hervortritt, um seine wohl überlegte Ansicht zu äußern oder einen Arbeitsplan aus eigener Verantwortung aufzustellen, und dann wieder zurücktritt in den Ring der Zusammenarbeit.

Ein Lehrer von Lehrern müßte in ähnlicher geistiger Struktur seinen Schülern mit dem Sinn-Bild auch eine Sinn-Linie des Unterrichtes mitgeben. Er sollte sich nicht gleichsam ärgern, wenn die Schüler also-

bald den »roten Faden« sehen und ihn mit unbarmherziger Schärfe aus seinem wohlgetarnten Gefüge herausholen. Wenn diese nämlich gute Lehrer werden sollen, dann müßte man später auch ihre eigenen Schüler, je nach Schulstufe allerdings, fragen können, in welchem Zusammenhang eine momentane Übung oder Arbeit stehe. Und aus ihrer Antwort würden wir schließen, ob ihr Lehrer sinnvoll und zielstrebig arbeite oder ob er seinen Schülern nur einen Krimschram von unbezogenem Einzelwissen aufbürde, aus dem sich dann erst später in Rückschau etwas Ordnung abhebt. Die Strukturgesetze solchen Unterrichtes aber, die eigene formale Bildung dazu, holt sich der werdende Lehrer hauptsächlich bei seinem Lehrer im Seminar. Dort fände er dieses Sinn-Bild in einem lebendigen Verhältnis zwischen Person und Gemeinschaft.

2.

Zum Verhältnis des Schülers zu seinem Lehrer wurde nun natürlich schon einiges gesagt, als wir soeben des Lehrers Verhältnis zu seinen Schülern ins Auge faßten. Trotzdem ist noch kurz darauf einzugehen. Die reifenden und zum Teil schon reifen Schüler des Lehrerseminars werden es bestimmt begrüßen, daß ihre Lehrer individuelle Verschiedenheiten berücksichtigen und so behilflich sind, das Beste daraus zu machen. Solche Freiheit kann nun allerdings dazu führen, daß einer auch bald seine Auffassung von der Autorität des Lehrers etwas revidiert. Gerade im Bewußtsein der positiven Möglichkeiten des eigenen Zuganges zu einem Gebiet erhebt sich auch gern die Kritik an fremder Art, die nun in ihrer Relativität und vielleicht Unzulänglichkeit gesehen wird.

Geistiges Schaffen, besonders in der engen Gemeinschaft und Gemeinsamkeit der Schule, ruft aber immer einer Kritik und hat sich darin zu bewähren. Lassen wir dem Wort Kritik nur seinen guten Sinn von Sichtung, Scheidung und Unterscheidung,

dann ist das ganz gesund. Es wäre eine Fehlleistung einer höheren Schule, wenn sie ausbliebe; auch wo man sie künstlich unterdrücken oder wenigstens innerhalb der Unterrichtsstunde nicht aufkommen lassen will, wird sie sich erst recht ungestüm Luft machen. Wie gut ist es darum, wenn schon der Erzieher und der ganze Unterricht im oben ausgeführten Sinn auf eine Gemeinschaft hin ausgerichtet war. Nicht bloß im Sinn eines angebotreichen, unverbindlichen »Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen«, sondern in lebendiger Ausrichtung auf die Eigenart des einzelnen und in weiser Übersicht über das Ganze des Stoffes. Da wird dann die Zusammenarbeit erst recht vielseitig, und es dürfte einem derartigen Lehrer nicht schwer fallen, seiner Autorität in Theorie und Praxis den rechten Ort zu wahren.

Wie hat doch oftmals ein Professor Ryan vor oder nach der Darlegung seiner eigenen Ansicht sich »rings im Kreise« bei der Klasse umgefragt, was man selber dazu denke und welche Erfahrungen man auf diesem Gebiet vielleicht schon selber gemacht habe. Er konnte das alles aufnehmen und konnte auch danken für Ansichten, die wie eine Berichtigung seiner eigenen Auffassung oder doch wie eine Ergänzung dazu wirkten. Und ich sah dabei nie auch nur einen Schatten des Zweifels an seiner Führung aufkommen. Da beanspruchte keiner das Monopol, eine »Autorität« zu sein, sondern überließ diese in feinem geistigem Spiel der jeweils besseren Ansicht. Der Raum für solches Spiel war aber vorgegeben durch seine feine Witterung für Talente in der Klasse und durch nie ausbleibende Anerkennung für jeden wertvollen Beitrag.

3.

Kommt so bei echter Gemeinschaftserziehung schon unter Lehrern und Schülern echte Zusammenarbeit zustande, dann gilt das erst recht für das Verhältnis der Schüler untereinander. Da kennt und schätzt ein

jeder den andern, und keiner braucht dem andern etwas vorzumachen. Da müßte nicht bloß eine Klasse, sondern ein Team an der Arbeit sein! Hat man doch das gemeinsame Ziel des Lehrerberufes vor Augen und so viele gemeinsame Anliegen und Bedürfnisse. Wieviel besser wäre es, man würde sich durch Literaturhinweise, Exzerpte, Kopien von Artikeln, die man sich ohnehin abtippt, usw. gegenseitig aushelfen, statt daß jeder etwas für sich »hamstert« und dann unberührt und unverarbeitet auf die Seite legt. Gerade wir Schweizer — wenn ich aus dem Vergleich mit den USA einmal etwas verallgemeinern darf — sind da oft seltsame Typen. Schaffen und geradezu krampfen, das können wir; zusammenschaffen, das liegt uns schon weniger; aber schon gar nicht Zusammenleben und Zusammenspiel. Das ist so sonderbar bei der heutigen schönen Betonung von Sport und Spiel. Aber schon beim Jassen können beste Kollegen unter uns so hintereinander kommen, daß der verdrossene Verlierer geradezu feindselig, der triumphierende Gewinner aber offen ungalant wird, wobei sich beide in ihrer Haltung natürlich noch steigern. Der anglo-amerikanische Begriff des »fair play« und des »gentleman« hat bei uns in Wort und Leben noch keine erwachsene Übersetzung gefunden. So wäre ein gut Stück Gemeinschaftserziehung auch noch auf diesem Gebiete zu leisten.

Wie gut wäre es aber, der werdende Lehrer könnte schon aus dem Seminar ein Bild wahren Zusammenschaffens und Zusammenspiels mitnehmen. Er wird in der späteren Tätigkeit im Leben seiner Gemeinde noch oft genug bei allen möglichen Dingen mitzuarbeiten haben. Und das mit Recht, da er nicht bloß ein Erzieher der Kinder, sondern auch ein meinungsbildender Faktor, ja, ein Erzieher der Gemeinschaft ist, in der er steht. Es will uns darum gut gefallen, wenn bei einer kürzlichen Diskussion im Großen Rat des Kantons Aargau

über die Lehrerbildung vor einer bloßen Erweiterung der intellektuellen Ausbildung gewarnt wurde, indem man betonte, das Seminar wolle und solle denn doch zuerst gute Lehrer heranbilden und nicht auch Akademiker und Hochschulstudenten um jeden Preis (bezw. um den Preis und auf Kosten des steuerzahlenden Volkes!).

»Es ist mit Recht darauf hingewiesen worden, daß das Schwergewicht der Lehrerbildung im *Moralischen, Seelischen und Charakterlichen* liegt. Es kommt in erster Linie darauf an, ob der Seminarist zum Lehrer wirklich den Beruf hat oder ob er etwas anderes im Lehrerberuf sucht. Das Allerwichtigste ist die Charakterbildung und die seelische Gestaltung des Berufes. Hiezu braucht es eigentlich kein Oberseminar. Zugegeben, mit vier Jahren ist die Charakterbildung nicht abgeschlossen, auch die innere Berufsreife ist noch nicht erreicht. Aber hiezu reicht auch ein Oberseminar noch lange nicht aus. Hiezu braucht es viele Jahre, ja das ganze Leben. Auch der Lehrer bleibt diesbezüglich das ganze Leben lang Schüler, wie jeder Mensch³.«

³ »Aargauer Volksblatt«, 12. Sept. 1951, 40. Jg., Nr. 212.

(Damit sei aber das Thema Oberseminar nur in dieser Teilfrage berührt. Zum Thema selbst ist in andern Beiträgen das Nötige gesagt. Die Schriftleitung.)

In solchem Sinn sind auch diese Anregungen zur Gemeinschaftserziehung im Lehrerseminar gedacht. Das ist nicht etwas, das zum bereits überlasteten Programm hinzukäme, sondern es bedeutet Ausbau und Strukturfassung des bereits Vorhandenen aus einer Besinnung auf das Wesen des Menschen als Persönlichkeit und als gemeinschaftsbezogenes Wesen. So würde auch in unsern Lehrerbildungsstätten wieder Raum geschaffen für jenen abendländischen Wert der Muße, die gleich weit entfernt ist von der Unmuße wie von der Müßigkeit eines in Grundordnungen gestörten Zeitalters. — Wird uns vielleicht jemand ergänzen und so in gemeinschaftlicher Arbeit einen wichtigen Aspekt der Lehrerbildung neu beleuchten helfen?

DIE VORBEREITUNG DES SEMINARISTEN AUF DAS ZUKÜNFTIGE GEMEINSCHAFTSLEBEN

Von Direktor lic. theol. Leo Dormann, Hitzkirch

Auf den ersten Blick scheint dies gerade der schwache Punkt der Internatserziehung zu sein: Die Vorbereitung auf das Leben in der menschlichen Gemeinschaft: in der Familie, im Schulhaus, im Dorf, im Staat und in der Kirche. Es liegt in der Natur des Internates, wie wir es kennen, daß dem so ist. Es wird nie gelingen, alle diese Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen. Sie zu kennen, mindert aber bereits die Gefahr, ihnen zu erliegen. In Tat und Wahrheit bietet aber das Leben in der großen Gemeinschaft mit gleichgesinnten Kameraden zahlreiche Gelegenheiten, Sinn und Verständnis für das Zusammensein in der Gemeinschaft zu wecken, in die später der Lehrer naturgemäß eintreten wird. Die

Frage nach den Vor- und Nachteilen der Internatsbildung für angehende Lehrer und die Frage nach erzieherischen Maßnahmen zur Förderung der individuellen (geistigen, religiösen, moralischen, physischen) Persönlichkeitsentwicklung stehen hier nicht zur Diskussion. Wohl aber mag es interessieren, was ein Seminar-Internat beitragen kann, der menschlichen Gesellschaft frohe, gelöste, in aller Freiheit dienenwollende Glieder heranzubilden.

Die Erziehung im Hinblick auf das spätere Leben in der Ehe und in der Familie erscheint nun wirklich besonders erschwert in einem Milieu von gleichgeschlechtlichen Kameraden. Wenn auch frohe und selbstlos dienende Klosterfrauen den Haushalt