Zeitschrift: Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur
Herausgeber: Gesellschaft Schweizer Monatshefte
Band: 43 (1963-1964)
Heft: 4: Mittelschulprobleme

Artikel: Probleme der Lehrerbildung
Autor: Zeller, Konrad
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-161487

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: 07.01.2026

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

Probleme der Lehrerbildung

KONRAD ZELLER

Wenn im folgenden die Frage der Lehrerbildung vom zürcherischen Standpunkt aus besprochen wird, möge man das nicht als Provinzialismus betrachten, sondern bedenken, daß dies in unserer kulturell so föderalistischen Schweiz der beste Weg ist, eine solche Frage zu behandeln, wenn man sich nicht in Unverbindlichkeiten und Träumen ergehen will.

Im Jahre 1938 hat der Kanton Zürich ein in seinen Grundzügen gutes neues Lehrerbildungsgesetz erhalten, das dann aber durch die Ausführungsbestimmungen verdorben worden ist, so daß heute alle Einsichtigen eine Neuordnung für nötig halten.

Um bei dieser Arbeit mehr Glück zu haben als vor 25 Jahren, gilt es, die Fehler zu vermeiden, welche damals gemacht worden sind. — Es wäre wohl der Mühe wert, zu diesem Zwecke die ganze Geschichte der zürcherischen Lehrerbildung während den letzten hundert Jahren genau darzustellen und zu analysieren. Das kann in einem kurzen Zeitschriftenaufsatz allerdings nicht geschehen. Ein skizzenhafter Abriß dürfte jedoch einer Darlegung der grundsätzlichen Forderungen und praktischen Vorschläge vorangestellt werden.

Ein Blick auf die Geschichte der Lehrerbildung

Die Ausbildung des Lehrers begann bei uns wie überall damit, daß er bei einem erfahrenen Meister des Unterrichtens in die Lehre gegeben wurde, wie es bei den meisten Berufen der Brauch war. So finden wir es in Gotthelfs Schulmeisterroman beschrieben. Und wir begegnen dort auch schon dem nächsten Schritt in der Entwicklung der Lehrerbildung, dem Schulungskurs, aus dem dann das Lehrerseminar herausgewachsen ist. Damit kam es zu einer bedeutsamen Akzentverschiebung. Während vorher das Gewicht auf der Erlernung der Unterrichtspraxis lag, verschob es sich nun auf die Unterrichtstheorie und schließlich noch mehr auf die Allgemeinbildung des Lehrers, die sich immer mehr der Allgemeinbildung näherte, welche nötig ist, um an der Universität studieren zu können. Diese Entwicklung führte mit innerer Konsequenz zu der Konzeption der Lehrerbildung, welche sich die Führer der Lehrerschaft schon in der Mitte des letzten Jahrhunderts zu eigen machten: der zukünftige Lehrer soll seine Ausbildung nicht mehr in einer eigenen Schule, dem Seminar, holen, wo Allgemeinbildung und Berufsbildung gleichzeitig vermittelt werden. Er soll vielmehr grundsätzlich denselben Weg gehen wie alle geistigen Berufe,

seine Allgemeinbildung in irgend einer Schule mit Maturitätsabschluß erhalten und dann seine Berufsausbildung an der Universität.

Es war der demokratische Erziehungsdirektor J. K. Sieber, der, selbst aus dem Lehrerstand hervorgegangen, dieses Idealbild der Lehrerschaft in einem Gesetze zu verwirklichen suchte, das er 1872 dem Volk vorlegte. Aber nun zeigte sich, daß das Volk ganz andere Vorstellungen von einer guten Lehrerbildung hatte, denn es verwarf die Vorlage mit 42 467 gegen 13 736 Stimmen. Sucht man nach den Gründen zu dieser eklatanten Niederlage, so gibt es deren mancherlei, gute und schlechte. Ablehnung gegenüber dem nicht allzu beliebten Lehrerstand und träger Konservativismus hatten sicher beträchtlichen Anteil an jenem Volksentscheid, aber auch das berechtigte Mißtrauen gegenüber einer Überbetonung des Wissens und einer Vernachlässigung des schulpraktischen Könnens. Das Volk hat eben ein ganz bestimmtes Bild vom guten Lehrer. Es erwartet von ihm — damals wie heute — vor allem dreierlei. Er soll in seinem Unterricht bestimmte schulische Ziele erreichen, man soll bei ihm «etwas lernen». Ferner setzt man bei ihm in seinem so wenig kontrollierten Beruf eine treue, selbstverständliche Pflichterfüllung voraus und — nicht zuletzt — eine wohlwollende Strenge in der Führung der Kinder. Seine Ausbildung ist in den Augen des Volkes um so besser, je mehr sie diese Erwartungen zu erfüllen verspricht, und man war damals offenbar nicht davon überzeugt, daß eine akademische Ausbildung für die Pflege der genannten Fähigkeiten besonders geeignet sei.

Auf jeden Fall war die Niederlage des Sieberschen Vorschlages so gründlich, daß man ihn genau 50 Jahre lang nicht mehr in der Öffentlichkeit zur Sprache brachte. Erst im Umbruch der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, als so viele Fesseln abgeworfen wurden und besonders auf pädagogischem Gebiet ein stürmisches Verlangen nach neuen, besseren Formen laut wurde, wagte man, die alten Wünsche wieder aufzunehmen. Das geschah an der Schulsynode 1922. Während sich ein Redner für die akademische Lehrerbildung einsetzte, verlangte ein zweiter die Verlängerung der Seminarbildung. In der Abstimmung entschied sich die Mehrheit für die akademische Ausbildung.

Das Zürcher Lehrerbildungsgesetz von 1938

Der Weg von hier bis zur Vorlage des Lehrerbildungsgesetzes von 1938 war lang und sehr mühsam. Es wurde bald klar, daß das Idealziel der Lehrerschaft, die Ausbildung an der Universität, nicht in Frage kam. Die Widerstände in der gesetzgebenden Behörde waren zu groß — von dem zu erwartenden Widerstand im Volk gar nicht zu reden. Als das Gesetz dann schließlich zur Abstimmung kam, war es ein *Rahmengesetz*, das bestimmte, die Lehrerbildung solle die Allgemeinbildung in einem vierjährigen Unterseminar (mit einem matu-

ritätsähnlichen Abschluß) vermitteln, die Berufsbildung hingegen sei einem einjährigen Oberseminar zu übertragen. Sehr wichtige Fragen der Organisation und des Lehrplans wurden offen gelassen und sollten später durch Verordnungen geregelt werden.

Bei der Propaganda für das Gesetz wurde vor allem betont, daß es eine wesentliche Verbesserung der schulpraktischen und pädagogischen Ausbildung des Lehrers gewährleiste. Das lag in der Linie der Volkswünsche, und so wurde die Vorlage mit einem sehr stattlichen Stimmenmehr angenommen.

Nun waren die Einzelheiten der Organisation und der Lehrpläne auszuarbeiten. Damit begann *die zweite Phase der Lehrerbildungsreform* — hinter mehr oder weniger verschlossenen Türen. Die gewerkschaftliche Leitung der Lehrerschaft verstand es nämlich, die Entwicklung so zu lenken, daß sie in Richtung auf die Verwirklichung ihrer alten Ziele lief. Das heißt, das Unterseminar wurde so viel als irgend möglich den andern Mittelschulen angeglichen und das Oberseminar so gut es ging mit der Universität verbunden.

Es waren vor allem zwei schwerwiegende Fragen, die man — taktisch sehr geschickt — der öffentlichen Diskussion entzogen hatte und nun in aller Stille ordnete.

Da war einmal zu entscheiden, *ob Ober- und Unterseminar eine organisatorische Einheit bilden*, oder ob sie als getrennte Schulen geführt werden sollten, jede mit einem eigenen Direktor. Hätte man darüber bereits in der Öffentlichkeit des Kantonsrates gesprochen, so wäre das Seminar bestimmt ein einheitlicher Organismus geblieben. Nun aber konnte man sich, ohne auf Widerspruch zu stoßen, für die organisatorische Trennung der beiden Stufen und damit für das pädagogische Ungetüm entscheiden, das den Namen Oberseminar trägt, für eine Schule, die nur einen einzigen Jahrgang umfaßt, in der also kein Lehrer seine Schüler länger als während eines Jahres unterrichtet. Das ist ein Unsinn. Weil man aber das Fernziel im Auge hatte, das Unterseminar mit der Zeit zum Verschwinden zu bringen und das Oberseminar ganz an die Universität zu verlegen, mußte man — aus taktischen Gründen — den pädagogisch unsinnigen Entscheid fällen.

Oder da war die andere Frage, *ob am Unterseminar eine zweite obligatorische Fremdsprache einzuführen sei*. Wäre diese Frage bereits in der Öffentlichkeit der Kantonsratsverhandlungen aufgeworfen worden, hätte man sich bestimmt gegen eine obligatorische zweite Fremdsprache entschieden. Man hätte gesagt: «Wir verlängern die Ausbildungszeit nicht, um Platz zu bekommen für eine zweite obligatorische Fremdsprache, sondern um mehr Zeit zu haben für eine bessere Vorbereitung auf die Berufsbildung des Oberseminars. Da man aber auf eine möglichst weitgehende Angleichung an die andern Mittelschulen zielte, die alle zwei obligatorische Fremdsprachen führen, entschied man sich natürlich für die zweite obligatorische Fremdsprache und nahm es ruhig in Kauf, daß die ganze Lehrerbildungsreform damit zwar eine beträchtliche Er-

weiterung der Allgemeinbildung brachte, die eigentliche Berufsbildung jedoch nur ganz wenig vermehrt wurde. Man konnte sich das leisten, weil man auf die Meinung des Volkes nicht mehr Rücksicht zu nehmen hatte. Nicht einmal der Lehrerschaft, die doch sonst zur Einführung jedes kleinen Schulbuchs ihre Ansicht äußern kann, wurde Gelegenheit gegeben, zu diesen Fragen Stellung zu nehmen. In berechtigter Furcht vor dem gesunden Urteil der Lehrerschaft hat damals die Leitung der Lehrerschaft dafür gesorgt, daß weder Schulkapitel noch Schulsynode diese Dinge besprechen konnten.

Die Fachleute schließlich, die sich gegen die Entstellung der ursprünglichen Absichten des Gesetzes zu Gunsten einer sinnvolleren Allgemeinbildung und einer Vermehrung der schulpraktischen Ausbildung wehrten, wurden ganz einfach zu Mißächtern des Gesetzes gestempelt. Den Direktor des Staatsseminars, der sich um die Vorarbeiten zum Gesetz wie kein anderer verdient gemacht hatte, stellte man kalt und zwang ihn schließlich zum Rücktritt. So ist es gelungen, mit einer windschiefen, rein formalen Interpretation des Gesetzes dessen eigentliche Absicht zu verdrängen und im Gegensatz zu dem, was die Öffentlichkeit von der Reform erwartet hatte, die Wünsche der Führung der Lehrerschaft durchzudrücken.

Im Volk aber blieb ein sichtliches Unbehagen über den Verlauf der Dinge zurück. Das kam zum ersten Mal deutlich zum Ausdruck, als es den Kredit für das Oberseminargebäude zu bewilligen hatte. Obwohl die Notwendigkeit eines solchen Baues von niemand bestritten wurde und in der Öffentlichkeit keine Opposition gegen die Vorlage gemacht worden war, wurde sie vom Volk sehr deutlich abgelehnt. Das zwang zum Aufhorchen. Aber noch immer waren die Erziehungsbehörden, in denen die Lehrergewerkschaft einen unverhältnismäßig starken Einfluß hatte, keineswegs gesonnen, irgendwelche Änderungen an ihrer Konzeption der Lehrerbildung zuzulassen. Erst der ständig wachsende, gefährliche Lehrermangel führte schließlich dazu, daß die Frage der Lehrerbildung im Kantonsrat von neuem behandelt werden mußte. So kam es zur Einrichtung jener *Sonderkurse zur Ausbildung von Primarlehrern*, die in abgekürztem Verfahren Leute aus dem Berufsleben zu Primarlehrern ausbilden. Dieser Weg, der so ganz und gar nicht in das Konzept der akademischen Lehrerbildung hineinpaßt, wurde deshalb von seiten der Lehrer sehr entschieden abgelehnt. Aber nun war nicht mehr das petit comité im dämmerigen Hintergrund am Zug, sondern das Zürcher Volk, dem dieser neue Weg gefiel.

Nun scheint es, daß man endlich so weit ist, die Lehrerbildungsfrage in ihrer ganzen Breite wieder aufzunehmen, um eine Lösung zu finden, mit der alle Teile zufrieden sein können, die Schule, das Volk und die Lehrerschaft.

Der vorliegende Aufsatz möchte dazu einen Beitrag liefern. Daß es sich allerdings nicht um eine umfassende Analyse der Situation und eine eingehende Auseinandersetzung mit allen einschlägigen Problemen handeln kann, ist selbstverständlich. Das ist auch nicht nötig, da soeben eine umfängliche Arbeit

erschienen ist, die das in einer Weise tut, wie es bisher noch nie geschehen ist. Das Buch von H. Tuggener «Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers» beruht auf einem umfassenden Material und jahrelanger praktischer Arbeit auf dem Gebiet der Lehrerbildung.

Im folgenden sollen jedoch einige Grundgedanken und Hauptforderungen dargelegt werden, die sich dem Verfasser des vorliegenden Artikels in vierzigjähriger Arbeit an der Lehrerbildung ergeben haben.

Eine Bemerkung zur Allgemeinbildung des Lehrers

Der größte Teil der Zeit, die für die Ausbildung des Lehrers zur Verfügung steht, wird für dessen Allgemeinbildung aufgewandt. Es wäre darum sinnvoll, wenn die verantwortlichen Instanzen und Persönlichkeiten sehr sorgfältig die Frage prüfen würden, wie die Allgemeinbildung des Lehrers zu gestalten sei, und es wäre wohl der Mühe wert, einen Bildungsweg zu suchen, der demjenigen der andern Mittelschultypen ebenbürtig und doch den speziellen Aufgaben des zukünftigen Lehrers besonders angepaßt wäre. Man kann sich fragen, ob nicht ein *Typus D der eidgenössischen Maturität* anzustreben wäre, so wie man im Blick auf die technischen Berufe und deren Bedürfnisse den Typus C geschaffen hat.

Die Zurückhaltung der maßgebenden Stellen gegenüber einer solchen weiteren Aufspaltung der Maturität ist allerdings begreiflich, und es wäre natürlich noch besser, wenn man sich endlich zu einer *tiefgreifenden Reform der ganzen Mittelschule* entschließen könnte, wenn man sich daran erinnern würde, daß der Ausweis, der die Zulassung zum Universitätsstudium freigibt, Maturitätszeugnis, das heißt Reifezeugnis und nicht etwa Völlezeugnis heißt, weil man den, welcher ihn besitzt, als maturus, das heißt als reif erklärt, als einen der zum, selbständigen Denken und geistigen Arbeiten erzogen und nicht einfach mit einem bestimmten Wissen abgefüllt ist.

Warum soll die Lehrerschaft nicht diese Aufgabe mit aller Entschlossenheit ins Auge fassen? Der Verfasser dieser Zeilen hat im Zusammenhang mit der Lehrerbildungsreform von 1938 die Zürcher Lehrer öffentlich beschworen, das zu tun. Manche haben begeistert zugestimmt. Die Führer der Lehrerschaft jedoch hatten Wichtigeres zu tun. Statt sich als Pioniere einer echten Mittelschulreform einzusetzen und neue Wege auf diesem Gebiet zu suchen, waren sie überglücklich, in den hintersten Wagen des sehr reparaturbedürftigen Mittelschulzuges einsteigen zu dürfen. Sie hätten damals Gelegenheit zu einer wegweisenden Reform gehabt. Aber sie ließen in der Allgemeinbildung des Lehrers so ziemlich alles beim alten. Die einzige Neuerung, zu der sie sich aufgeschwungen haben, war außer der Vermehrung der Stundenzahl im Fache Geographie die Einführung einer zweiten obligatorischen Fremdsprache. Warum? Etwa

aus pädagogischen Gründen? Vielleicht, weil man kein guter Primarlehrer werden kann, wenn man nicht zwei Fremdsprachen gelernt hat? Gewiß nicht. Der Grund war ein anderer. Alle andern Mittelschulen führen doch zwei obligatorische Fremdsprachen Also muß auch das Seminar zwei haben, sonst wäre es den andern Mittelschulen nicht gleichwertig!

Ist heute vielleicht die Zeit reif geworden, um eine wirkliche Erneuerung der Mittelschule in Angriff zu nehmen? Wenn man die von der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren herausgegebene, sehr interessante Schrift «Wege gymnasialer Bildung» liest, in der diese Frage behandelt wird, halten Hoffnung und Enttäuschung einander die Waage. Aber wenn man sieht, wie die deutschen Kultusminister gegen den Willen der Fachverbände entschlossen sind, eine Reform der Oberstufe der Mittelschule zu verwirklichen, dann denkt man, so etwas könnte am Ende auch bei uns geschehen.

Oder was sollte uns abhalten, in der gleichen Richtung wie jene zu marschieren, die ihr Ziel in folgende Worte zusammengefaßt haben: «Die Verminderung der Zahl der Pflichtfächer und die Konzentration der Bildungsstoffe werden eine Vertiefung des Unterrichts ermöglichen und die Erziehung des Schülers zu geistiger Selbständigkeit und Verantwortung fördern. Damit werden die Grundlagen zu einer besonderen Arbeitsmethode geschaffen, die der Oberstufe des Gymnasiums ein eigenes Gepräge gibt.»

Oder ist das etwa kein würdiges Ziel?

Forderungen an die Berufsbildung des Lehrers

Die Allgemeinbildung des zukünftigen Primarlehrers ist wichtig, aber sie kann nur im Rahmen der Mittelschulbildung oder zum mindesten im Einverständnis mit der Universität, welche die Sekundarlehrer ausbildet, gelöst werden. Die Berufsbildung jedoch, die noch wichtiger ist, braucht sich nicht nach irgend einer anderen Bildungsstätte zu richten. Sie kann ausschließlich nach den sachlichen Bedürfnissen des zukünftigen Berufes gestaltet werden. Wenn man sich also nicht dazu aufraffen kann, die Allgemeinbildung des Lehrers zu verbessern, so möge man sich wenigstens um eine Reform der Berufsbildung mühen. Dabei wäre zu wünschen, daß die folgenden Thesen berücksichtigt würden.

Zuerst muß gefordert werden, daß eine *Berufsbildung* sich über mindestens zwei, womöglich drei Jahre erstreckt. Eine Ausbildung von bloß einem Jahr kann nicht Anspruch auf den Namen einer Berufsbildung machen. Das ist lediglich ein Kurs. Ein solcher vermag manches Wertvolle zu vermitteln, aber er ist nicht imstande, eine wirkliche Beziehung zu dem betreffenden Berufe herzustellen. Ein Kurs kann die wichtigsten Einsichten und eine Orientierung in groben Zügen geben. Der Beruf verlangt aber mehr, nämlich eine Auseinandersetzung mit seinen Problemen und ein Heimischwerden in seinen Auf-

gaben. Er will erlebt werden in seinen Freuden und vor allem in seinen Schwierigkeiten. Es genügt nicht, daß seine Anforderungen zur Kenntnis genommen werden. Sie wollen erlitten sein. Die einjährige Ausbildung, wie sie der Kanton Zürich dem zukünftigen Lehrer in seinem Oberseminar und mit der mageren, ungewichtigen «Einführung in pädagogische Fragen» in der vierten Klasse des Unterseminars gibt, muß als ganz unzulänglich bezeichnet werden. Man wundere sich deshalb nicht, wenn die Bindung der Kursteilnehmer an den Lehrerberuf nicht sehr groß ist und verhältnismäßig viele nach kurzer Zeit wieder abspringen.

Der *schulpraktischen Ausbildung* unter der Kontrolle der Lehrerbildungsanstalt ist wesentlich mehr Raum und ein wesentlich größeres Gewicht zu geben. Man sollte sich dessen bewußt sein, daß der Lehrerberuf eine handwerkliche Seite hat. Dieses Handwerk will gründlich gelernt sein, wenn es später solide gehandhabt werden soll.

Wie der Handwerker so und so viele Handgriffe und Arbeitsabläufe durch kontrollierte Übung erlernt, muß auch der Lehrer gewisse Techniken des Unterrichtens einfach erlernen, um sie zu beherrschen. Er muß zum Beispiel eine saubere, vorbildliche Wandtafelschrift schreiben sowie eine methodisch brauchbare Wandtafelzeichnung machen können. Gewisse didaktische Überlegungen müssen ihm zur Selbstverständlichkeit werden. Er hat sich vor jeder Lektion klar zu werden, was er erreichen will und nach jeder Lektion, ob das Ziel erreicht worden ist. Alles das kann man noch nicht, wenn man bloß darum weiß, sondern erst, wenn man es hundertmal gemacht hat. Es ist eine legitime Aufgabe der Lehrerbildung, die Sicherheit in diesen Dingen zu vermitteln, wenn es sein muß, zu erzwingen. Eine Forderung, die man heute weithin mißachtet und darum sträflich vernachlässigt.

Nun muß aber auch die entgegengesetzte Forderung erhoben werden. Nur wer selbständig methodisch zu denken vermag, ist ein guter Lehrer. Handwerkliche Sicherheit, die zur geistlosen Routine wird, ist ebenso schlimm, wie Liederlichkeit im Handwerklichen. Jede methodische und pädagogische Frage muß stets von neuem durchdacht werden. Davon kann auch langjährige Erfahrung nicht dispensieren. Der angehende Lehrer ist immer wieder in Gefahr, Rezepte zu sammeln, die er dann gewissenhaft zu magazinieren bereit ist. Um so mehr ist es nötig, ihn unbarmherzig *zum eigenen, selbständigen Denken in allen Fragen seines Berufes zu erziehen.*

Ein noch wichtigeres, schwierigeres und ganz vernachlässigtes Problem der Lehrerbildung ist *das richtige Zusammenspiel von Theorie und Praxis.*

Zwar gibt es Leute, die nach rein theoretischem Durchdenken einer Aufgabe zur erfolgreichen praktischen Verwirklichung des Durchdachten schreiten können, und umgekehrt solche, die eine praktische Aufgabe intuitiv richtig lösen und sich erst nachträglich den Vorgang in seinem Ablauf und seiner Gesetzmäßigkeit gedanklich klar machen. Aber das sind Ausnahmen. Nor-

malerweise müssen sich Theorie und Praxis durchdringen. Indem ich handle, werde ich reif für die Theorie des Handelns, und die Beschäftigung mit der Theorie hebt mein Handeln auf eine höhere Stufe. In der Praxis des Unterrichtens gehen mir die methodischen Erkenntnisse auf, und indem ich mich in die Theorie des Unterrichtens vertiefe, entfaltet sich meine Fähigkeit zum Lehren. Nur in der ständigen Wechselwirkung von Theorie und Praxis kann sich eine fruchtbare Lehrerbildung vollziehen. Wie läuft doch auch die gut dargebotene Theorie meist an denen herunter, welche nicht die nötige Voraussetzung eigener Erfahrung haben! Und wie herzlich wenig schaut heraus, wenn der angehende Lehrer unbehelligt von der lästigen Theorie frischfröhlich drauflos unterrichtet!

Man sollte meinen, das seien selbstverständliche Einsichten, und fast scheut man sich, ihre Anwendung als Forderung aufzustellen. Aber in Wirklichkeit sind diese Einsichten weder theoretisch sorgfältig durchdacht, noch sind die praktischen Konsequenzen für die Lehrerbildung daraus gezogen. Und doch wäre es dringend nötig, den ganzen Aufbau der Lehrerbildung unter diesem Gesichtspunkt zu überprüfen.

So wichtig das eben Gesagte sein mag, etwas anderes ist noch wichtiger. *Noch mehr Gewicht als die Methode hat doch der Mensch.* Man mag ein guter Handwerker oder Kaufmann oder Gelehrter sein und daneben ein fraglicher Mensch. Aber von einem Lehrer und Erzieher wird man nie sagen können, er sei als Pädagoge vorzüglich, wenn er als Mensch unmöglich ist. Die Person des Erziehers ist immer das letzte Entscheidende. Eine Lehrerbildung, die ohne diesen Richtpunkt ihre Auslese trifft und ihre Ausbildung vollzieht, ist auf falschem Weg. Das ist selbstverständlich — nur nicht genug beherzigt.

*

Was wäre nun konkret an der zürcherischen Lehrerbildung zu ändern, wenn man versuchen wollte, den eben genannten Forderungen Geltung zu verschaffen?

Es wäre am einfachsten, die Berufsbildung des Lehrers auf drei Jahre nach Absolvierung der Mittelschule anzusetzen. Dann wäre die nötige Zeit für eine wirkliche Berufsbildung vorhanden. Es ist aber sehr fraglich, ob diese Lösung auch sachlich die beste wäre. Für uns fällt sie auf alle Fälle aus praktischen Gründen außer Betracht, denn es läßt sich mit ziemlicher Sicherheit sagen, daß sie vom Zürchervolk, welches letztlich darüber zu entscheiden hat, als zu lang und zu teuer verworfen würde. Wahrscheinlich würde sie auch zu einem Strukturwandel der Lehrerschaft führen, den man bei uns kaum als erwünscht ansähe. Es wäre nämlich zu erwarten, daß der Lehrerberuf dann in noch viel höherem Grade als heute Frauenberuf würde, weil die männlichen Anwärter — zum mindesten in der Zeit der wirtschaftlichen Prosperität — bei einem dreijährigen Studium wahrscheinlich immer seltener würden.

Wollen wir zu einer genügend langen Berufsausbildung kommen, so gibt es dafür aber noch einen andern, für uns gangbaren Weg, nämlich die Ausdehnung der heute einjährigen Ausbildung nach oben *und* unten. Das bedeutet, daß einerseits die Vorbereitung der Berufsbildung im Unterseminar spürbar intensiviert werden müßte und man anderseits von der Zeit, in welcher der junge Lehrer heute noch nicht wahlfähig ist, sondern nur als Vikar und Verweser tätig sein kann, ein Jahr für die Berufsbildung beanspruchen würde. Das heißt, daß gegenüber dem heutigen Zustand folgende Veränderungen vorgenommen werden müßten:

Das Fach der *Einführung in pädagogische Fragen* im Unterseminar sollte ein viel stärkeres Gewicht erhalten. Seine Stundenzahl muß vermehrt werden, und es soll bereits in der 3. Klasse des Unterseminars damit begonnen werden. Der Unterricht darf nicht nur theoretisch sein, sondern es müssen auch schulpraktische Übungen vorgenommen werden. Die Beurteilung der Leistungen in diesem Fach muß streng sein, und ein Schüler, der darin keine genügenden Noten erhält, kann zwar die Abschlußprüfung des Unterseminars bestehen, wenn er im übrigen gut abschneidet; er wird aber nicht zum Oberseminar zugelassen.

Im Oberseminar wird die streng *kontrollierte Schulpraxis* wesentlich vermehrt und in ständigem, beziehungsreichem Wechsel mit dem theoretischen Unterricht durchgeführt.

Das *Oberseminar wird um ein Jahr verlängert* und die so gewonnene Zeit wird folgendermaßen verwendet: ein Drittel steht zur Verfügung für die Absolvierung der Rekrutenschule (wer nicht militärpflichtig ist, hat ein Sozialpraktikum oder ein Praktikum in einem Heim zu machen), ein Drittel wird für Schulpraktika verwendet, welche wie Vikariate entlöhnt, aber vom Oberseminar aus sorgfältig kontrolliert werden. Der letzte Drittel soll der theoretischen Bildung zugute kommen. Die zu behandelnden Stoffe dürfen gegenüber heute nicht vermehrt werden. Hingegen sollen die wöchentlichen Stundenzahlen herabgesetzt werden, damit mehr Zeit für selbständige geistige Arbeit vorhanden ist.

Schließlich müßte noch eine energische Operation an der heutigen Struktur des Oberseminars vorgenommen werden. Eine Schule, die in einem einzigen Jahrgang mehrere hundert Schüler umfaßt, mag noch so gute Lehrer haben und noch so gut geführt sein, sie wird den einzelnen Schüler auf keinen Fall individuell so schulen und bilden können, wie eine Schule, in welcher der Leiter noch jeden einzelnen Schüler persönlich im Auge hat. Es wäre deshalb das Sinnvollste, wenn *jedes einzelne Unterseminar sein eigenes Oberseminar* bekäme.

Mit den vorgeschlagenen Änderungen sollte es möglich sein, die aufgestellten Forderungen zu erfüllen. Es ist aber auch zu erwarten, daß unser Volk zu einer solchen Lehrerbildung ja sagen würde.